



HAL
open science

Etude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour tous en Haïti

Jesse Jean

► **To cite this version:**

Jesse Jean. Etude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour tous en Haïti. Education. Université Paris-Est, 2017. Français. NNT : 2017PESC0066 . tel-01937295

HAL Id: tel-01937295

<https://theses.hal.science/tel-01937295v1>

Submitted on 28 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL VAL DE MARNE

École Doctorale « Cultures et sociétés » (ED 529), Laboratoire Interdisciplinaire de
Recherche sur les Transformations des Pratiques Éducatives et des Pratiques Sociales
(LIRTES, N°7313)

THÈSE

Pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS-EST

Discipline: Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Jesse JEAN

Le 13 Janvier 2017

**ÉTUDE DE L'AIDE INTERNATIONALE POUR LA RÉALISATION DE
L'ÉDUCATION POUR TOUS EN HAÏTI**

Directeur de Thèse: **Marcel PARIAT**

Co-directeur: **Pascal LAFONT**

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Christine FONTANINI, professeure des universités en sciences de l'éducation à l'université de
Lorraine

Dominique GROUX, professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université des Antilles,
et présidente de l'Association Française d'Education Comparée-AFDECE

Emile TANAWA, vice-recteur de l'Agence Universitaire de France (AUF)

Marcel PARIAT, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'UPEC

Pascal LAFONT, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'UPEC

**STUDY OF INTERNATIONAL AID TO ACHIEVE EDUCATION FOR ALL IN
HAITI**

by

Jesse Jean

A DISSERTATION

Submitted to the Faculty of the College of Education
University Paris-Est Créteil (UPEC)

in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Doctor of Education

2017

3

Affectueusement:

Seb

Djess

Tenten

Jojo

chouchou

À Margalita,
À Laurence,

Pensée particulière pour Nainaine qui nous a quittés trop tôt

« Tout projet à une vie. Il est conçu, il naît, se développe, se transforme et parvient à son terme »

ÉTUDE DE L'AIDE INTERNATIONALE POUR LA RÉALISATION DE L'ÉDUCATION POUR TOUS EN HAÏTI

Mots-clés : Aide publique au développement, Banque mondiale, éducation pour tous, système scolaire haïtien, scolarisation primaire universelle, inégalités scolaires, Projet EPGC, complexités, effets.

Résumé.

En Haïti, l'effort public pour l'éducation reste insuffisant. De plus, l'enseignement primaire est peu développé et de qualité faible. Ainsi, en dépit des progrès substantiels qui ont été réalisés durant ces vingt cinq dernières années, le pays reste très en retard face à l'objectif de l'éducation pour tous (EPT). En effet, les dernières données statistiques disponibles indiquent que plus de 4 500 000 filles et garçons sont actuellement en dehors du système scolaire. Outre l'abandon, le redoublement, le mauvais regroupement des élèves, l'encadrement pédagogique est médiocre. Ce qui pèse négativement sur les acquisitions des élèves. Les mauvais résultats obtenus des élèves aux examens officiels en témoignent. Par ailleurs, la rémunération des enseignants est très insignifiante et les conditions d'exercice de la profession enseignante laisse à désirer. Enfin, le système scolaire souffre d'un déficit de pilotage, de gouvernance et d'efficacité externe.

Pour accompagner les décideurs politiques haïtiens et planificateurs nationaux dans leurs stratégies d'action en faveur de l'éducation pour tous, les principales organisations multilatérales, notamment la Banque mondiale, mettent en œuvre le Projet d'Education pour tous (EPT I et II). Spécifiquement, le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) cible la scolarisation primaire universelle (SPU) dans des milieux ruraux défavorisés où l'accès à l'enseignement primaire de base demeure un bien rare, voire inexistant dans les régions ciblées. Par l'aide. Cependant, malgré les divers projets ou programmes d'aide internationaux dédiés notamment à l'expansion de la scolarisation universelle sur l'ensemble du territoire national du pays, atteindre l'éducation pour tous est très aléatoire.

Les conclusions de l'enquête empirique montrent que de nombreuses difficultés nuisent à la mise en œuvre effective de l'aide et ceci tant au niveau central, départemental et communal. Les données collectées sur le terrain indiquent un impact significatif sur la participation des acteurs locaux dans la gestion des affaires éducatives. Sur le plan des réalisations éducatives, les analyses de l'investigation confirment des effets sur les taux nets d'accès à l'école ainsi qu'un impact appréciable sur la parité filles-garçons. Les conclusions de l'enquête révèlent quelques effets pervers par exemple sur la qualité de l'école, des dynamiques locales, ainsi que des modes d'organisation administrative et de gestion pédagogique du système scolaire dans les zones allocataires ciblées pour la mise en application du Projet EPGC. Aussi, l'objectif de l'éducation pour tous ne sera pas atteint en Haïti et le chemin semble encore long. .

A STUDY OF INTERNATIONAL AID TO ACHIEVE EDUCATION FOR ALL IN HAITI

Key words: official development assistance, World Bank, Education For All, Haitian School System, universal primary education, inequality of education, EPGC Project , complexities, effects.

Abstract.

In Haiti, the public effort for education is insufficient. Primary education is underdeveloped and is of low quality. Despite substantial progress made during the last twenty five years, the country is still far behind from achieving the goal of Education for All (EFA). The latest available statistics indicate that more than 4.5 million girls and boys are currently outside the school system. Abandonment, repetition, bad grouping of students and poor educational support reflect negatively on learning achievement. Teachers' salaries are insignificant and teaching conditions deprived. Hence, the school system suffers a deficit of control, governance and external efficiency.

To accompany Haitian national planners and policy makers in their strategies for universal education, major multilateral organizations, including the World Bank, implement the Project Education for All (EFA I and II) also called. Through a program called "Project for Public Schools to Community Management (PPSCM)" they aim to achieve universal primary education in some disadvantaged rural areas where access to basic primary education remains inadequate or nonexistent. However, despite the various projects or international aid programs dedicated to the expansion of universal education all over Haiti, the goal of achieving Education for All is far from being reached.

The findings of our empirical analysis show, the positive effect of international aid on school access and its significant impact on gender parity in Haiti. On the other hand, it exposes many difficulties that obstruct an effective implementation of international aid for education in Haiti at central, departmental and communal levels. The data collected in the field point out some negative effects, for example on the quality of the school, local dynamics, as well as administrative organization methods and educational management of the school system in areas where the PPSCM is implemented. The conclusion of this study reveals that the goal of Education for All will not be achieved and there still is a long way to go to provide school to all children in Haiti.

AVANT-PROPOS

La rédaction de cette thèse résulte d'un long parcours académique qui a nécessité l'organisation d'un travail rigoureux, des participations à divers séminaires, colloques, forums, des journées d'étude et Doctoriales de l'UPEC et d'autres centres universitaires de France et d'Haïti, et enfin de nombreux déplacements en Belgique, aux États-Unis et Haïti. Spécifiquement, en République d'Haïti, pays concerné par l'étude, la tâche n'a pas été facile. En effet, dans le cadre de la recherche documentaire et l'investigation empirique de la présente enquête, l'étude a occasionné divers déplacements dans cinq départements géographiques où l'accès dans des régions rurales est difficilement accessible. De plus, l'étude s'est heurtée à un défi de taille : des données statistiques peu fiables, aléatoires, voire inexistantes pour certaines périodes. Enfin, de nombreuses difficultés rencontrées dans la planification, l'organisation et le déroulement de l'enquête de terrain. Par ailleurs, l'arbitrage entre une posture d'apprenti-chercheur et un statut professionnel n'a pas été aussi une tâche facile. En fait, le concours de circonstance c'est que le terrain où se déroulait une grande partie de l'enquête empirique coïncidait avec le lieu de travail de l'enquêteur. Ainsi, non seulement il a fallu mettre de côté toutes des charges affectives, émotionnelles, sentimentales, culturelles vis-à-vis de la proximité géographique de l'enquêté du principal pays concerné par la présente recherche, mais aussi, un éloignement était nécessaire par rapport à l'engagement institutionnel et la rigueur scientifique.

Aussi, la dimension modeste de cette thèse de doctorat conduit à prendre de la distance dans l'organisation de l'enquête et son compte rendu final (Elias, 1983), enfin dans la mesure du possible, une certaine souplesse. Pour clore, les conclusions limitées de cette thèse ambitionnent d'apporter quelques éclairages sur des complexités et des effets de l'aide internationale visant l'objectif de l'éducation primaire pour tous dans le champ spécifique de la République d'Haïti. Elles pourraient tout d'abord contribuer à comprendre des difficultés d'atteindre la scolarisation primaire universelle sur l'ensemble du territoire national du pays. Ensuite, ses quelques conclusions permettraient d'améliorer des mécanismes et conditions de l'intervention des principales institutions multilatérales intervenant dans le secteur éducatif dans ce pays. Enfin, de mieux gérer,

absorber et évaluer, suivre efficacement des projets internationaux dédiés au développement de l'éducation, notamment ceux qui ciblent la couverture primaire scolaire dans le dix départements géographiques de la République d'Haïti.

Le compte rendu final de cette thèse de doctorat ciblant l'aide internationale en direction de l'objectif de l'éducation primaire pour tous dans le terrain particulier de la République d'Haïti a parcouru comme il a été déjà souligné, un long chemin. Et les mots pour décrire, caractériser ce parcours doctoral sont légions : insomnie, anxiétés, sollicitude, peur, épuisement, déchirement, obstacles, contraintes, difficultés, joie et enfin fierté. Épouse, enfants, parents, amis, (es) proches, tous ont beaucoup souffert tout au long du processus de recherche. Enfin, il n'y a rien de plus en angoissant, de plus anxieux, de plus épuisant mais aussi de plus passionnant, de plus rentable et utile intellectuellement et scientifiquement d'écrire une thèse de doctorant et d'arriver un jour à la soutenir et défendre devant des représentants de la communauté scientifique qui va la juger aujourd'hui. Pour terminer, il faudra préciser que les propos, opinions qui vont suivre n'engagent que le chercheur.

REMERCIEMENTS

Ce travail de thèse n'aurait pu être conduit à terme sans l'engagement et le soutien d'un grand nombre de personnes. Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, M. Marcel Pariat et le co-directeur, Pascal Lafont pour leur encadrement, disponibilité, encouragement et patience. Je remercie ensuite tous les membres du jury qui ont accepté de lire et de juger ce travail de thèse. Je vous remercie vivement de votre présence aujourd'hui et j'espère que vos critiques me seront très utiles pour la suite. Je voudrais exprimer ma gratitude à toute l'équipe de l'École doctorale et le laboratoire LIRTES. Un grand merci à Mme Thanh Ha Ly, pour sa disponibilité irréprochable, sa gentillesse et son sérieux.

Je souhaite tout aussi bien exprimer mes remerciements à l'Université Paris-Est et le Conseil Régional de l'Île-de-France pour leurs supports financiers. J'en profite pour remercier toute l'équipe de l'Université Quisqueya qui m'a accueilli en 2011 et 2012 durant mon séjour scientifique à Port-au-Prince (Capitale d'Haïti). Je remercie tout particulièrement, les professeurs Jacky Lumarque, Delima Chery, Eddy César, Rodrigue Jean, Damus Brillant et Darline Alexis qui m'ont donné des opportunités de participer à diverses activités universitaires sur le campus. Ma gratitude s'adresse à Mme Aliette prophète et tout le staff du secrétariat pour leur disponibilité et dynamisme.

Je n'oublie pas de remercier toutes les personnes qui m'ont accordé des entrevues et facilité l'exploitation des documents. Je remercie chaleureusement des personnalités de la FONEPH, du COSPE, de la CNEH, de l'UE, de l'ACP, du MENFP, de l'UNESCO, de l'ACDI, du bureau de gestion du Projet EPT, plus particulièrement, le Dr Pierre Délima, Josette Gabotton et Marcelin Brice, de la BM en Haïti, de la GOPA, et enfin aux comités de Gestion de l'EPGC, professeurs et des DDEs pour leurs disponibilités. Enfin un grand merci à Jonathan Julien qui m'a accueilli à Bruxelles dans le cadre de cette recherche.

Enfin, merci à mère, tata et ma grand-mère, lolo, pour leurs appuis spirituels, moraux, intellectuels et financiers. Un remerciement spécial à ma femme, kilène, pour son grand amour, son soutien inconditionnel, régulier et permanent. Je remercie le Dr Weibert Arthus et l'universitaire Wadner Arthus pour m'avoir encouragé et aidé à améliorer l'écriture finale de ce travail de thèse. Je remercie ma très chère tante, Jocelyne pour sa grande générosité.

**ÉTUDE DE L'AIDE INTERNATIONALE POUR LA RÉALISATION
DE L'ÉDUCATION POUR TOUS EN HAÏTI**

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pendant les périodes coloniales et esclavagistes (1492-1803), l'accès à l'éducation a été un bien rare, réservé à des filles et fils de colons et, à quelques cas d'exception, à des enfants esclaves nés d'un père colon¹. L'idée de garantir l'égalité d'accès pour toutes les filles et pour tous les garçons quels que soient le lieu géographique, le milieu social et la situation économique s'est imposée dès la fondation de la première République noire indépendante du monde colonial et esclavagiste². Ainsi, il est stipulé dans l'article 19 de la première Constitution d'Haïti : « Dans chaque division militaire, une école publique sera établie pour l'instruction de la jeunesse³ ». Par la suite, le principe de l'éducation pour tous sera imposé comme étant fondamental, universel dans la quasi-totalité des 23 Constitutions et principales lois qui ont été érigées depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti⁴.

Par exemple, le principe de scolarisation primaire universelle est clairement exprimé dans la Constitution de 1816 « ...il sera aussi créée et organisée une institution publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division de la République⁵ ». Il est aussi établi dans la Constitution de 1843 que « Chaque commune a des écoles primaires de l'un et de l'autre sexe, gratuites et communes à tous les citoyens ». Enfin, la dernière Constitution amendée de 1987 réaffirme que « L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'École gratuitement à la portée des tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs publics et non publics

¹ Tardieu C. (1980), *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, Port-au-Prince. Imprimerie

² Haïti est le deuxième pays indépendant du continent américain après les États-Unis d'Amérique en 1776. La Guerre de l'indépendance a duré deux ans. Elle a opposé l'armée Française de Napoléon Bonaparte face à l'armée des indigènes, sous le commandement de Jean-Jacques Dessalines, ancien esclave de Saint-Domingue.

³ Dispositions générales de la Constitution impériale d'Haïti de 1805. Cette première Constitution postindépendance fut érigée en 1805 par l'empereur Jean-Jacques Dessalines, le père de l'indépendance du pays, principal penseur, artisan de la Révolution de Saint-Domingue.

⁴ Pierre D. (2012), *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, Le Béréen, Québec.

⁵ Brutus E. (1984), *Instruction Publique en Haïti (1492-1945)*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.

(article 32.1.)⁶». Ainsi, la norme d'offrir à toutes les filles et à tous les garçons un minimum d'éducation de base et de qualité et ceci quelles que soient les différences de milieu social, de sexe et de la situation économique, s'impose comme un critère de justice et d'égalité. Et l'État doit être le garant de ce principe.

Dans les sociétés occidentales, la prise en charge par l'État des affaires éducatives remonte au 19^{ème} siècle. Ainsi que le souligne Norman Baillargeon « Ce n'est qu'au XIX^e siècle, dans le cadre du libéralisme classique, que l'idée qu'il revient à l'État de proposer une offre d'éducation publique universelle et gratuite et de la réguler sera assez généralement admise pour être finalement mise en pratique. L'ambition du libéralisme classique sera ici de trouver entre les droits et revendications légitimes des parents, des enfants et de la collectivité, en imaginant un modèle d'autorité dans l'éducation qui reconnaisse un rôle prépondérant à l'État, plutôt qu'à l'Église ou à la seule initiative privée⁷ ». En effet, l'économiste François Orivel confirme que « Plusieurs pays européens se sont donné cet objectif dès le XIX^e siècle. Un certain nombre, dont la France, l'ont réalisé avant 1900⁸ ». Et depuis, « le monopole de l'éducation légitime » (Gellner, 1989) prend forme pour finalement s'installer durablement. Ainsi, le principe de l'éducation pour tous sera mondialement reconnu et imposé dans la quasi-totalité des États et les principales institutions multi-bilatérales s'engagent à contribuer financièrement et techniquement au développement de l'éducation, considérée comme un droit inaliénable, opposable, ou encore comme bien public mondial.

Le droit à l'éducation est un principe fondamental reconnu internationalement. Dans la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, proclamée le 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies stipule dans l'article 26-1 que « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire..... ». Par ailleurs, l'article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant réaffirme en déclarant que : « les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à

⁶ Constitution de la République d'Haïti de 1987, amendée le 9 mai 2011, publiée aux Éditions Fardin, août 2012.

⁷ Baillargeon N. (2011), *L'éducation*, Paris, Éditions Flammarion, p.38.

⁸ François Orivel, « Éducation-accès à l'éducation dans le monde ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 2 novembre 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-l-laces-a-education-dans-le-monde/>.

l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances ». Ainsi, depuis, l'accès à l'éducation dans le monde devient un enjeu international et, aujourd'hui, il existe un consensus international sur le rôle et la place de l'éducation dans le devenir de l'être humain tant sur le plan social, économique que politique. À partir de nombreuses constructions théoriques et méthodologiques issues des théories du développement et principalement de l'économie de l'éducation, les chercheurs disposent de diverses analyses empiriques pour évaluer des effets, impacts de l'éducation sur des réalités socio-économiques et politiques d'une société donnée.

L'économie de l'éducation s'est développée⁹ aux États-Unis au milieu des années 1950 et au début des années 1960 à travers les travaux fondateurs des économistes issus de la fameuse « Ecole de Chicago », dont : Jacob Mincer (1958), Theodore Schultz (1961), Milton Friedman, Edward Denison (1962) et enfin Gary Becker (1962) en sont les principaux représentants de ce champ particulièrement productif¹⁰. Ils ont fondé une approche scientifique qui a révolutionné à son apparition l'idée de l'éducation : c'est la fameuse théorie connue sous le nom de « théorie du capital humain ». En dépit de nombreuses critiques qui ont été adressées à la théorie du capital humain, cette approche a eu de grandes influences sur les systèmes éducatifs principalement des pays développés et le financement international de l'éducation. La théorie du capital humain a marqué pendant longtemps les esprits des décideurs politiques et planificateurs. Aujourd'hui encore, l'organisation des Nations Unies (Objectifs du millénaire 2015) dans sa politique de lutte contre la réduction de la pauvreté à travers le monde et de ses engagements pour soutenir une scolarisation massive des filles et garçons du monde entier se réfère à la théorie du capital humain. Les chercheurs ont établi de nombreux cadres théoriques et méthodologiques visant à montrer des effets, impacts de l'éducation sur divers secteurs, domaines socioéconomiques.

⁹ Les premières tentatives ont été menées par des économistes tels : Adam Smith, père de la théorie du « libre échange », John Maynard Keynes, tenant de la « macroéconomie moderne » et enfin Alfred Marshall, un des fondateurs de la théorie « néoclassique » ou encore Irving Fisher.

¹⁰ Avant Becker, les chercheurs J. Mincer et T. Schultz avaient déjà réalisés des recherches sur le concept de « capital humain ». Quant à M. Friedman, il est le promoteur de « l'idée de bons d'éducation ». Ils seront tous distingués par le prix Nobel d'économie.

Les travaux de Sen (1999) font état des effets positifs de l'éducation sur le « bien-être », associé à l'épanouissement dans la société des capacités individuelles. Dans leurs études, les chercheurs Goldin, Katz (2009), Hannushek et Woessman (2008), Lucas (1988), Barro (1991), Mankiw et coll (1992) confirment l'impact positif de l'éducation sur la croissance économique. D'autres analyses soulignent l'importance de l'éducation sur de nombreuses problématiques de la société, telles : le contrôle des naissances (Basu, 2002), l'amélioration de la santé (Schultz, 1997, 2002), (Curie, 2009), (Woodhall (1985), la réduction de la violence (Salmi, 2000), l'identité (Glewwe (2002). Pour sa part, le chercheur Heyneman (2003) montre que l'éducation peut contribuer à la promotion de la cohésion sociale. De son côté, Psachrapoulos (1994) montre qu'il existe une forte possibilité d'avoir un niveau social plus appréciable par l'éducation. Par ailleurs, l'éducation peut aussi bien contribuer à la réduction de la pauvreté Naudet (2006) et enfin réduire des conflits armés et sortir des États dans leur situation de fragilité, Chauvet et Collier (2008). Aussi, il existe un consensus international sur le rôle ou l'importance de l'éducation dans le développement humain, économique et social d'une société. Et en tant que bien public mondial, universel il est du devoir de la communauté internationale d'intervenir pour contribuer à son développement. Ainsi, l'éducation dépasse les seules frontières nationales des États en développement.

D'après Ridell (2007), auteur que cite Cue Rio Miriam¹¹, l'acte fondateur de ce qui deviendra internationalement plus tard l'aide publique au développement (APD), trouve sa genèse dans l'adoption en 1945 de la Charte des Nations unies et plus tard dans la Déclaration en 1948 des droits de l'Homme et du Citoyen. En effet, il est stipulé dans la Charte des Nations unies qu'il est nécessaire de « promouvoir la coopération économique et sociale internationale¹² ». Et on peut lire dans la Déclaration des droits de l'Homme que « toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que les services sociaux nécessaires¹³ ».

¹¹ Cue Rio Miriam (2013), *Une approche de l'aide publique au développement par le biais de ses objectifs chiffres: examen de la définition des objectifs comme facteur explicatif de leur non réalisation*, Thèse de doctorat, Université de Versailles- Saint Quentin en Yvelines.

¹² Charte des Nations Unies, chapitre IX, 1945.

¹³ Article 25 de la Déclaration des droits de l'Homme, 1948.

De nombreuses institutions multilatérales et financières ont vu le jour dans l'objectif de garantir la paix, la sécurité internationale, fixer des règles dans le jeu international, contrôler le financement international et gérer l'aide publique au développement. On peut citer en guise d'exemple, l'Organisation des Nations Unies (ONU) et ses principales agences spécialisées¹⁴ et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)¹⁵. Il faudra rappeler qu'il existe au sein du système des Nations Unies deux grandes organisations autonomes, à savoir : la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI). Ces deux puissantes institutions sont très influentes et très présentes dans les prises de décisions de prêts et de l'aide internationale.

Parlant de l'aide internationale, la création en 1960 de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), a joué un rôle important dans l'établissement de l'aide publique au développement (Cue Rio, 2013). À la même année, le Groupe d'assistance pour le Développement (GAD) prend le nom du Comité d'aide au développement (CAD). Depuis 1961, le CAD de l'OCDE constitue le principal organe régulateur de l'aide publique au développement (APD). En somme, le CAD définit des mécanismes et conditions de l'octroi de l'aide publique, participe à localisation des pays bénéficiaires, coordonne les principaux acteurs de l'aide, établit des directives et collecte des données sur les principaux États donateurs et pays receveurs de l'APD. Aussi, le choix des bénéficiaires, la gestion et la régulation des flux financiers affectés à diverses activités de développement socio-économiques sont largement sous le contrôle du CAD de l'OCDE. Aussi, depuis 1960-1961, diverses réunions, conférences, rencontres internationales ont été tenues pour trouver des pistes de solution au problème de l'accès à l'éducation dans le monde.

En 1961, s'est tenue en Éthiopie (Addis-Abéba), la première conférence d'États africains sur le développement de l'éducation qui fixa dans leur agenda l'année 1980

¹⁴ L'ONU fut créée le 24 octobre 1945. Elle a remplacé la Société des Nations (SDN), fondée 1919 par le traité de Versailles. Son siège est à New York et de nombreux bureaux sont localisés dans diverses villes (ex, Genève et Vienne). Parmi les agences spécialisées et structures techniques de l'ONU, il y a : le Bureau international du travail (B.I.T.), l'Organisation pour l'alimentation et l'agriculture (F.A.O.), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (U.N.E.S.C.O) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

¹⁵ Fondée en 1960. L'OCDE a succédé à l'Organisation européenne de coopération économique (O.C.E.C.E). Son siège est à Paris. L'OCDE comprend plusieurs pays membres répartis dans diverses régions du monde.

pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous¹⁶. Malgré les engagements, l'éducation en Afrique reste très peu développée et de faible qualité et avec de très grandes disparités. En 1970, l'Assemblée générale des Nations unies élabore et adopte la Stratégie internationale du développement pour la deuxième Décennie des Nations unies pour le développement. La première convention s'est tournée autour d'un engagement international de financer le développement à hauteur de 0,7% du PNB. Comment ce taux de 0,7% a été décidé au niveau international? D'après l'économiste Jean-Jacques Gabas « le CAD s'était fixé un objectif de 1% du revenu national de chaque pays en développement. Mais ce transfert comprenait aussi bien des dons ou prêts à conditions douces que d'autres apports du secteur public aux conditions du marché, ainsi que des apports du secteur privé. Très vite, les pays du CAD ont mesuré le risque d'un endettement excessif à vouloir atteindre un tel objectif. Dans ce contexte, ils ont cherché à assouplir les conditions financières de transferts décidant que 70% des ressources transférées le seraient sous forme de dons ou de prêts à conditions douces; 70% de 1% donne 0,7%¹⁷ ».

En 1980, le non respect de cet engagement international par les États riches du Nord conduit l'ONU à réitérer la première convention. Fixé comme objectif à atteindre par les principaux pays financeurs de l'aide publique au développement (APD), ce taux de 0,7% n'est pas encore été atteint par tous les grands donateurs du monde de l'aide¹⁸. En effet, les promesses des pays donneurs n'ont pas toujours été respectées. Par ailleurs, ces volumes ont subi de nombreux ajustements selon les acteurs, décideurs politiques et en fonction de la situation économique et politique internationale (Gabas 2002, Altinok 2004). Les limites de cet objectif ont été largement débattues par de nombreux chercheurs intéressés par exemple à des problématiques qui sont liées à des objectifs chiffrés de l'aide publique au développement (Richard Jolly, 2003 et Clemens et Moss 2007).

Dix ans plus tard, soit en 1990, (Jomtien, Thaïlande) conscients de la lenteur des progrès, en termes d'accès et de l'équité, les principaux acteurs nationaux et bailleurs de fonds multi-bilatéraux, se sont engagés avec le mouvement d'Education pour tous (EPT)

¹⁶ Conférence réalisée du 15 au 25 mai 1961.

¹⁷ Gabas J-J. (2002), *Nord-Sud: L'impossible Coopération?* op. cit. p. 23.

¹⁸ Exception faite à des pays du Nord de l'Europe tels: le Danemark, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède qui ont un résultat supérieur ou égal à 0,7%. (Gabas).

à garantir l'accès à l'éducation à tous les enfants, jeunes et adultes pour les vingt-cinq ans à venir. Cependant, la réalité des enfants non scolarisés dans le monde reste encore problématique. En effet, malgré des progrès substantiels enregistrés dans certains pays en développement, les taux bruts et nets de scolarisation paraissent faibles pour atteindre la couverture primaire scolaire qui a été prévue pour l'année 2000 dans l'agenda international. Effectivement, plus de 112 millions filles et garçons se trouvaient en dehors de l'école (Altinok, 2004).

Plus tard, face à l'échec de Jomtien, les principaux acteurs de l'aide internationale et les pays bénéficiaires des flux d'aide au développement de l'éducation se réunissent à Dakar (Sénégal, 2000) pour reposer le problème des inégalités d'accès à l'école. Ils plaident pour une augmentation des flux financiers en direction des pays en développement¹⁹. Et malgré les promesses et stratégies d'action mises en œuvre, les données de l'Unesco indiquent que près de 112, 4 millions d'enfants ne bénéficient pas d'un cycle complet d'éducation dans le monde, notamment dans les régions subsaharienne et l'Amérique Latine (Altinok, 2004).

Enfin, à la même année, en 2000, lors du sommet sur les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), parmi les huit objectifs fixés pour 2015 pour éliminer la pauvreté dans le monde, l'accès à l'éducation primaire pour tous est l'une des priorités ciblée par la communauté internationale. Dans l'objectif 2 de l'OMD, il est écrit que « D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ». Par ailleurs, on peut lire dans l'OMD 3 des Nations Unies : « Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2015, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard²⁰ ».

¹⁹ D'après Nadir Altinok «Le Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar, du 26 au 28 avril 2000, avait pour objectif de faire du droit à l'éducation une réalité. Il a constitué l'événement culminant de la décennie de l'Education pour tous (EPT) qui avait débuté en 1990 à Jomtien (Thaïlande), et plus particulièrement du Bilan de l'EPT à l'an 2000, l'évaluation de l'éducation la plus importante jamais entreprise (Unesco [2000a]). Cette conférence a notamment affirmé que l'objectif d'Education pour tous devait être atteint au plus tard en 2015» *op.cit.*

²⁰ Les objectifs ciblés des OMD sont : réduire l'extrême pauvreté et la faim ; assurer l'éducation primaire pour tous ; promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; réduire la mortalité infantile ; améliorer la santé maternelle ; combattre le VIH/sida, la paludisme et d'autres maladies et enfin préserver l'environnement.

Aussi, de nombreuses institutions multi-bilatérales accroîtront leur volume des ressources dédiées à l'aide au développement dans les pays localisés principalement en Afrique, les régions de l'Amérique Latine et Caraïbe. En effet, les principaux bailleurs de fonds augmentent l'aide publique au développement et développent de nouvelles stratégies d'action pour améliorer la distribution, la gestion, le suivi et l'efficacité de l'aide publique au développement. Ainsi, le Partenariat mondial défini dans l'agenda international entend dynamiser des stratégies d'action mises en œuvre par l'ONU pour assurer que les principaux objectifs chiffrés définis par la communauté internationale soient atteints. Et les propos tenus dans la Déclaration du Millénaire pour le Développement ne sont plus que clairs « créer –tant au niveau national que mondial– un climat propice au développement et à l'élimination de la pauvreté²¹ ». Aussi, pour la période 2002-2013, le financement international est évalué à près de 129, 6 milliards de dollars américains²². Enfin, d'après Karen Mundy (2016), les dernières études indiquent que pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous dans les 15 prochaines années dans les pays en développement, un financement additionnel de 22 milliards de dollars US par année est nécessaire.

En 2011, les principaux partenaires techniques et financiers internationaux (PTF) ont renouvelé leurs engagements à travers le financement du Projet d'Éducation pour tous (EPT II)²³. Le Projet EPT II comprend divers programmes ou projets d'aide internationaux visant à contribuer au développement du système éducatif haïtien sur l'ensemble du territoire national. Ces différents projets ou programmes ciblent divers secteurs ou domaines, tels : la santé et nutrition à l'école, le renforcement institutionnel, la subvention scolaire, la formation initiale accélérée des maîtres (FIA) et enfin le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

Spécifiquement, le Projet EPGC cible l'objectif de scolarisation primaire universelle (SPU) dans des milieux ruraux défavorisés où l'accès à l'enseignement primaire de base demeure un bien rare, voire inexistant dans les différentes régions rurales bénéficiaires pour sa mise en œuvre. Financé à hauteur de 10 millions de dollars

²¹ Nations Unies, 2004.

²² *EFA-Global Monitoring Report team analysis based on OECD Creditor Reporting System* (2013) (UNESCO, 2015).

²³ En 2007, il existait le Projet EPT I.

EU, principalement par la Banque mondiale (BM), un des grands partenaires techniques et financiers (PTF) d'Haïti et leader par excellence dans le domaine de la recherche et du financement international de l'éducation (Jones 1992, Altinok 2004), le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) est opéré actuellement dans quatre départements géographiques de la République d'Haïti : Nippes, Sud-Est, Sud, et Grand-Anse. Ce travail de recherche analyse empiriquement des complexités et des effets relatifs à la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les principales régions rurales bénéficiaires de l'aide internationale.

Deux interrogations centrales orientent l'étude : Quelles sont les principales difficultés rencontrées sur le terrain et des effets relatifs à la mise en pratique du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les principales régions ciblées ? De ces deux questions fondamentales découlent deux autres jugées importantes : par quels mécanismes et dans quelles conditions sont mis en œuvre le Projet EPGC et quels sont les principaux facteurs qui expliquent la non réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés mis en perspective dans les Étapes du Cycle de vie du Projet EPGC par les principaux décideurs politiques et planificateurs nationaux du pays?

Cette thèse aborde des problématiques liées à l'élaboration, la mise en pratique sur le terrain et des impacts de l'aide sur des réalisations éducatives notamment en termes d'accès, de la parité filles-garçons dans les diverses localités rurales ciblées. Elle étudie par ailleurs la participation des parties prenantes dans la mise en œuvre du Projet. Elle s'interroge finalement sur les difficultés à atteindre des objectifs organisationnels et chiffrés dans les principales régions bénéficiaires de l'aide internationale en éducation pour la période concernée par la présente enquête empirique.

La thèse est structurée de la manière suivante. La première partie comporte trois chapitres. Le premier chapitre tentera de présenter une littérature sur la question de l'aide internationale et l'objectif de l'éducation primaire pour tous. Il s'agit de situer les principales problématiques, réaliser une revue littérature sur l'efficacité de l'aide internationale en éducation. Cet exercice permettra de tirer des concepts et de dégager des pistes d'étude. Les deux chapitres 3 et 4 se focaliseront sur les démarches théoriques et méthodologiques de la recherche qui conduiront à la construction de l'objet et le cheminement de l'enquête empirique. Spécifiquement, il sera question de parler des

apports des cadres théoriques qui seront mobilisés pour étudier les principales variables de contrôle de l'étude, de justifier les raisons de l'engagement et le cheminement de l'éloignement.

La deuxième partie étudiera des facteurs externes et internes qui peuvent expliquer l'aide internationale dans le domaine de l'éducation primaire en Haïti. Elle comprend quatre chapitres. Le chapitre 4 abordera des aspects écologiques, démographiques, socioéconomiques et éducatifs du pays concerné par l'étude. L'idée de s'arrêter sur quelques aspects particuliers de la République d'Haïti peut être d'une grande utilité pour comprendre plus loin les choix du pays en termes de structure, de financement, d'organisation et de gestion pédagogique du système scolaire. Dans le chapitre 5, le projecteur sera mis sur les origines de l'aide étrangère dans la construction de l'éducation après l'indépendance de la République d'Haïti. L'objectif principal va être d'expliquer le processus de développement du pays après son indépendance, puis de la nature de l'aide étrangère et des principales réalisations éducatives. Le chapitre 6 s'interrogera sur la fragilité des principales institutions socioéconomiques du pays. Le concept d'État fragile sera interrogé ainsi que des instruments de performance pour évaluer les États dits fragiles. Puis, on portera une analyse sur l'instabilité chronique en Haïti marquée par des luttes pour le contrôle du pouvoir politique et l'instabilité politique. Ensuite, on analysera l'efficacité des politiques sociales et le niveau de corruption constaté tant dans les administrations publiques que privées. Enfin, le chapitre 7, traitera des problèmes liés à l'effort public pour l'éducation, l'accès à l'éducation, la qualité de l'école primaire et le pilotage du système scolaire. Dans ce chapitre, l'attention sera portée sur la faible mobilisation des ressources publiques pour l'éducation, les inégalités d'accès observées dans la distribution des services éducatifs à travers les différentes régions du pays. Et enfin de la mauvaise qualité de l'enseignement primaire et des problèmes d'efficacité et de gouvernance du système scolaire.

Dans la dernière partie, le processus de l'élaboration du Projet d'aide sera expliqué dans le chapitre 8. L'accent sera mis sur les principes, politiques, normes et logiques d'intervention du principal financeur de l'aide, à savoir la Banque mondiale. Ces principes sont : l'équité, le ciblage et la participation ou responsabilité démocratique. Le chapitre 9 analysera des complexités de la mise en application du Projet d'aide

internationale dans les principales régions bénéficiaires de l'aide. Des difficultés que se caractérisent par de faibles capacités organisationnelles et de l'instabilité des principales institutions ou directions techniques impliquées dans la gestion de l'aide. Enfin, le chapitre 10 évaluera les effets de l'aide sur des réalisations éducatives, des dynamiques locales, la qualité de l'éducation et la non réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés dans les différentes phases du Cycle de vie du Projet EPGC. Enfin, dans la conclusion de ce travail de thèse, il sera question de faire le point sur la difficulté du pays d'atteindre une scolarisation primaire universelle, de dresser un bilan des principales conclusions de l'étude et enfin de parler de quelques contraintes, limites, pertinences et utilités de la présente recherche ciblant l'aide internationale à la réalisation de l'éducation primaire pour tous dans le champ spécifique d'Haïti.

**PARTIE 1- LITTÉRATURE SUR LE SUJET, DOMAINES DE RECHERCHE,
CADRES THÉORIQUES MOBILISÉS ET PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE LA
THÈSE**

**CHAPITRE 1- AIDE INTERNATIONALE ET ÉDUCATION POUR TOUS:
LITTÉRATURE SUR LE SUJET**

INTRODUCTION

Longtemps, la coopération internationale a été réservée à des pays occidentaux. Ce n'est qu'à partir des années 1960 qu'elle va être évoluée vers celle de l'aide (Gabas, 2002). Ainsi que le souligne Philippe H. Coombs « L'accent fut d'abord mis sur la coopération entre les pays développés de l'hémisphère nord qui avaient soutenu le choc des combats durant le Seconde Guerre mondiale. Mais à partir du début des années 1960, ce mouvement s'était étendu également aux pays en développement et à ceux qui venaient d'accéder à leur indépendances²⁴ ». Pour ce qui concerne l'éducation plus particulièrement, l'auteur précise que « l'essor remarquable de la coopération multilatérale en matière d'éducation qui s'est produit dans les années de l'après-guerre a largement dépassé toutes les espérances...Des centaines d'organisations gouvernementales, intergouvernementales et non gouvernementales à travers le monde se lancèrent dans des activités de coopération éducatives, notamment en matières d'échanges d'étudiants et d'universitaires et d'assistance, matérielle et technique aux pays du Tiers Monde en vue de favoriser le développement de l'éducation et autres²⁵ ». Cette période a été marquée aussi par la création de nombreuses institutions internationales pour accompagner les nouvelles stratégies sécuritaires et financières des principaux États du Nord.

En effet, à c'est l'époque que de nombreux pays de l'Asie, de l'Afrique du Nord et de l'Ouest acquièrent leurs souverainetés nationales. C'est la période dite de la décolonisation ou l'ère des indépendances. D'ès lors, la question du développement des pays dits en retard s'est imposée par les principaux Alliés de la seconde Guerre mondiale. Dans ce cadre, on a raisonné en termes de croissance économique dans les stratégies de développement des nouveaux États. Ainsi que le soulignent Chauvet et Ferry « Cette conception fait jouer un rôle clé à l'aide et à l'investissement privé étranger, qui peuvent combler l'écart entre le niveau de l'épargne domestique et celui nécessaire au décollage. Au cours des années 1960, l'attention se porte progressivement sur la prise en compte des changements structurels nécessaires au passage d'une économie fondée sur l'agriculture

²⁴ Philippe H. Coombs, *La crise mondiale de l'éducation*, op.cit.p.317.

²⁵ *Ibid*; p. 317.

traditionnelle et de subsistance à une économie moderne, urbanisée et industrialisée²⁶ ». Ainsi, notent les auteurs « Dans cette optique, l'aide est alors conçue comme un apport de capitaux étrangers permettant de combler un double déficit: en épargne domestique et en devises étrangères. Cette conception de l'aide trouve à l'époque un écho important dans les institutions internationales et les agences d'aide car elle permet de calculer, à partir de modèles macro-économiques tenant compte du double déficit, les montants d'aide nécessaires au développement des pays²⁷ ». Aussi, l'évolution de la coopération internationale vers celle de l'aide publique au développement s'installe progressivement à travers des dons, de divers transferts financiers fournis par des grandes puissances occidentales en direction des pays nouvellement indépendantes ou à peine sortis de la décolonisation.

L'objectif principal de chapitre va être dans la mesure du possible, de présenter une littérature sur la question de l'aide internationale et l'objectif de l'éducation primaire pour tous ou encore la situation de scolarisation primaire universelle dans le monde en développement en particulier. Ce premier chapitre de la thèse est divisé en quatre sections. Et sans vouloir prétendre de dresser un bilan exhaustif de connaissances sur les principales problématiques liés à la question centrale de cette partie de l'écriture de la recherche, les propos qui vont suivre tenteront d'aborder des aspects importants du sujet de l'étude.

Dans la première, la définition de l'aide publique au développement (APD) qui a été proposée par le Comité d'Aide au Développement (CAD) depuis les années 1961-1972 et qui reste inchangée depuis sera abordée dans un souci de préciser ce dont on parle. Autrement dit, l'étude s'attachera à établir la distinction entre la notion de coopération et le concept d'aide. Puis, elle présentera des éléments de la définition de l'aide publique au développement, objet de nombreuses indications, instructions, précisions mais aussi de critiques tant dans le champ académique que dans les enceintes

²⁶ Lisa Chauvet, Marin Ferry, « DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL - - Aide publique au développement », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 12 août 2015. URL :<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/developpement-economique-et-social-aide-publique-au-developpement/>. *Op.cit.*

²⁷ *Ibid.*

des principales institutions multi-bilatérales. Puis, il importera de parler de la finalité et de la classification de l'APD. Enfin, il sera nécessaire de préciser quelques concepts ou mots dans la sphère de l'aide internationale, tels : pays donateurs, États receveurs, assistances techniques, assistances financières, aide par projet, aide par programme, dons, prêts et enfin le concept d'éducation pour tous. Aussi, il requiert, comme toute démarche épistémologique, de préciser avant de quoi il s'agit. Par ailleurs, cette précision conceptuelle sera d'une grande utilité pour délimiter le périmètre de l'étude, tirer des concepts et dégager des pistes d'analyse pour les prochaines pages de l'écrit final de la thèse.

Depuis le glissement de la coopération internationale vers celle de l'aide au développement des pays dits en retard, on assiste à un développement massif de l'assistance financière et l'envoi des savoir-faire technique dans l'ensemble des pays bénéficiaires de l'aide publique au développement. Ainsi que le souligne l'économiste Jean-Jacques Gabas « On « transfère » vers le sud des ressources financières, des hommes, des schémas de pensée, des conseils, par le biais des « experts internationaux », des valeurs sociales et politiques, des marchandises²⁸ ». La question est de se demander pour quelles raisons? Quelles sont les principales motivations, justifications à l'aide internationale? Autrement dit, quels fondements et enjeux de l'aide internationale fournie par des pays donateurs riches du Nord à des États receveurs dits en développement ? Dans la deuxième section du chapitre, l'étude proposera, à partir de diverses constructions théoriques, quelques éléments de réponses sur l'acte de donner. Ainsi, le projecteur sera mis sur des fondements philosophiques, religieux et éthiques de la générosité dans le monde. Mais surtout sur des motivations liées à des intérêts politiques, géostratégiques, enjeux sécuritaires et commerciaux. Pour clore, quelques lignes seront consacrées à l'éducation entendu comme bien public mondial, universel ou encore de justice et d'égalité des chances.

Dans la troisième section, l'accent sera mis sur le contexte mondial de l'éducation. Dans quel état est la situation de l'éducation primaire pour tous dans le monde? Quels sont les principaux pays receveurs et États bénéficiaires de l'aide publique

²⁸ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud : L'impossible coopération ?*, op.cit. 19.

internationale au développement? Comment est répartie l'aide ? Quelles sont les principales données d'aide à l'éducation? Quelle évolution? Quelles sont les périodes de croissance, de baisse constatées dans la distribution des allocations ? Enfin, quelles inégalités qui sont observées dans la fourniture de l'aide publique au développement? Pour tenter de répondre à ces quelques questions, la troisième section interrogera les bases de données statistiques, numériques qui ont été produites par le Comité d'Aide Publique au Développement (CAD) concernant l'état de l'aide publique au développement (APD) et des chiffres avancés par l'UNESCO sur la situation mondiale de l'éducation primaire pour tous. Il s'agira de rappeler notamment que selon les époques, le contexte international ou encore des situations politiques et économiques tant des pays donateurs que des États receveurs de l'aide publique au développement, on observe des périodes de croissance, de baisse et enfin de disparités géographiques dans la distribution des allocations.

La dernière et quatrième section se focalisera sur des politiques, normes, mesures qui ont été élaborées par les principales institutions multilatérales pour garantir l'efficacité de l'aide internationale dans les pays bénéficiaires. Puis, après avoir rappelé quelques initiatives internationales, une revue de littérature sur des effets de l'aide internationale en termes de croissance et de son efficacité en éducation sera présentée en fin de section. En d'autres termes, il sera question de parler des politiques des ajustements structurels, des initiatives PPTE I et II, de l'EFA Fast Track, et enfin des pratiques de conditionnalités et principes de sélectivité. Ce qui conduira à une revue de littérature sur l'efficacité de l'aide internationale notamment dans le domaine de l'éducation. Les principales données qui seront mobilisées dans ce chapitre consacré à la littérature sur le sujet principal de la thèse sont issues de divers travaux de chercheurs qui font autorité dans le domaine et de quelques recherches qui ont été conduites par des universitaires qui se sont focalisés sur des problématiques liées à l'aide publique au développement dans leurs études doctorales ou à partir de nombreuses publications scientifiques.

1. PRÉCISION CONCEPTUELLE: DISTINCTION, DÉFINITION ET IDENTIFICATION DES CONCEPTS

1.1. Distinction entre coopération et aide

Dans son ouvrage *Qu'est-ce que la politique*²⁹, la philosophe et théoricienne du politique, Hannah Arendt a écrit « La politique repose sur la multiplicité des hommes. La politique traite de la communauté et de la réciprocité d'êtres différents...La politique prend naissance dans l'espace-qui-est-entre-les hommes, donc dans quelque chose de fondamentalement extérieur-à-l'homme. [...] elle se constitue comme relation ». Dans ses propos, la philosophe Hannah Arendt, pour reprendre Jean-Jacques Gabas « n'évoque pas directement le concept de coopération, mais on en retrouve un sens premier ». D'après l'économiste Jean-Jacques Gabas « Le terme co-opération » désigne, dans son acception première, un acte réalisé en commun par deux ou plusieurs personnes ou institutions. Les acteurs se fixent ensemble un même objectif qu'ils envisagent d'atteindre en combinant leurs ressources selon certaines règles. Une coopération signifie donc qu'il y a un diagnostic partagé sur une difficulté et implique qu'une action commune est plus avantageuse qu'une action entamée par un seul des acteurs; le résultat se veut être à somme positive. La coopération est donc un acte qui a fondamentalement comme objet et comme procédure *la construction de liens entre les acteurs.....*³⁰ » .

Ainsi, toujours d'après Gabas: « On adjoint à l'action de « faire ensemble » des règles claires de partage du produit qui en résultera. La relation « solidaire » ainsi constituée s'applique à des événements dont la réalisation dépendra de l'implication de chacun dans un système de règles dont la pérennité sera plus ou moins longue. Agir solidairement signifie donc « *créer une dépendance réciproque*. Cette signification première de la solidarité, et en conséquence de la coopération, est par nature même politique. On crée des liens de dépendance parce que les hommes vivent dépendants les

²⁹ Arendt H. (2011), *Qu'est-ce que la politique*, Paris, Points.

³⁰ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud : L'impossible coopération ?*, *op.cit.* 12.

uns des autres³¹ ». Et l'auteur conclut « Donc, la coopération n'est que la traduction de cette dépendance réciproque inhérente à la nature humaineTel est le sens profond de la coopération: organiser la dépendance³² ».

Cependant, pour de nombreux auteurs, l'organisation de la dépendance n'existe pas réellement dans les rapports entre les pays du Nord et ceux du Sud. Ainsi que le soulignent les auteurs Michel Debrat, Jean-Jacques Gabas et Philippe Hugon « Les notions d'aide et de coopération sont distinctes. La coopération, acte réalisé en commun se traduisant par une dépendance réciproque, se différencie de l'aide, caractérisée par des relations verticales entre les donateurs et les bénéficiaires³³ ». Ainsi, « Il s'agit d'une relation asymétrique maquillée en « faire ensemble ». On ne construit pas ensemble actuellement, on fait à la place de, on fait pour maintenir l'Autre dans une position de demandeur sans lui donner le choix de recevoir ou non, ni de rendre. De cette situation ne peuvent que naître des comportements de rejets, de contournement, d'appropriation par les acteurs locaux, dans un sens très différent de celui conçu au moment où la coopération était envisagée³⁴ ». Aussi, on peut tenter d'admettre qu'il existe une distinction entre la coopération internationale et l'aide. Qu'est-ce que l'aide publique au développement (APD) ? Pourquoi et entre qui?

1.2. Définition de l'aide publique au développement

L'aide publique au développement consiste à « des prêts ou dons fournis par le secteur public, dans le but de favoriser le développement économique et d'améliorer les conditions de vie, à des conditions financières douces (don l'élément de libéralité est au moins égal à 25%) ; sont donc exclues les aides militaires³⁵ ». Plus tard, en 1972 plus précisément, le Comité d'aide au développement (CAD) propose une formulation plus rigoureuse et avec plus de précision « L'aide publique au développement (APD) devient des « prêts ou dons accordés aux pays et territoires figurant dans la liste des bénéficiaires d'APD établie par le CAD et aux organisations multilatérales, par le secteur public, à des

³¹ *Ibid*; p.12.

³² *Ibid*; p.12.

³³ Gabas J-J. (2005), (dir.), *l'aide publique française au développement*, Paris, La Documentation française.

³⁴ Gabbas J-J. (2002), *Nord-Sud : L'impossible coopération ?*, *op.cit.* p.117.

³⁵ Définition qui a été rappelée par Gabbas J-J. (2002), *Nord-Sud : L'impossible coopération ?*, *op.cit.* p.19.

conditions financières libérales (dans le cas des prêts, l'élément de libéralité doit être d'au moins 25 %) dans le but principalement de faciliter le développement économique et d'améliorer les conditions de vie dans des pays en voie de développement³⁶. Ainsi, d'après l'OCDE, cité par Miriam Cue Rio, « L'APD se compose des apports de ressources qui sont fournis aux pays moins développés et aux institutions multilatérales par des organismes officiels, y compris des collectivités locales ou par leurs organismes gestionnaires qui, considérés séparément, au niveau de chaque opération, répondant aux critères suivants : (a) être dispensés dans le but essentiel de favoriser le développement économique et l'amélioration du niveau de vie dans les pays les moins développés ; (b) revêtir un caractère de faveur et comporter un élément de libéralité au moins égal à 25% (pour un taux d'actualisation de 10%)³⁷ ».

Partant de cette définition, Cue Rio, faisant référence à Charnoz et Servino, (2007), établit quatre critères fondamentaux dans la distribution de l'aide publique au développement. Ce sont : «

- Son origine : une dépense publique émanant des pays membres du CAD.
- Sa destination : au bénéfice de pays et territoires en développement.
- Sa finalité : ayant pour intention le développement
- Ses conditions financières : à caractère concessionnel »³⁸.

Dans la sphère de l'aide publique au développement, on distingue deux types d'aides : l'aide bilatérale, fournie principalement par des Organisations non gouvernementales, (ONG) et l'aide multilatérale distribuée par des institutions financières internationales (IFI). On parle de l'APD brute et l'APD nette. Quelle distinction ? « L'APD brute correspond au montant de tous les paiements effectués pendant toute l'année. Pour avoir l'APD nette, il faut déduire de l'APD brute tous les

³⁶ Rappel fait par l'universitaire Miriam Cue Rio, Une approche de l'aide publique au développement par le biais de ses objectifs chiffrés: examen de la définition des objectifs comme facteur explicatif de leur non réalisation, thèse de doctorat, *op.cit.*

³⁷ OCDE, 2006.

³⁸ Miriam Cue Rio, Une approche de l'aide publique au développement par le biais de ses objectifs chiffrés: examen de la définition des objectifs comme facteur explicatif de leur non réalisation, thèse de doctorat, *op.cit.*p.4.

règlements des prêts effectués au cours de la période annuelle. Ce sont uniquement les remboursements du principal des prêts – et non pas des intérêts – qui sont déduits de l'APD brute pour obtenir l'APD nette »³⁹.

Enfin, l'allocation de l'APD est gérée par le Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation pour la Coopération et le Développement (OCDE), principal organe de régulation. L'OCDE s'occupe donc des rapports de coopération avec les pays donateurs et États receveurs de l'aide publique internationale au développement. Actuellement, le CAD comprend 15 États membres qui contribuent au financement de divers projets, programmes socioéconomiques dans divers pays en développement. Ils déclarent tous les ans leurs coûts financiers de chaque projet ou programme d'Aide. Par la suite, le Comité d'aide au développement analyse, traite, dresse des rapports et produits des données numériques, statistiques sur la part respective des pays donateurs, des États receveurs de l'aide publique au développement (Cue Rio,). Outre ses différentes tâches, le CAD se propose d'après l'OCDE « passer en revue les politiques et pratiques en matière de coopération pour le développement, en particulier au regard des objectifs cibles convenus au niveau international⁴⁰ ».

Inchangée depuis 1972, la définition de l'aide publique au développement formulée par le Comité d'aide au développement a fait l'objet, d'après Myriam Cue Rio, de quelques ajouts, modifications et précisions traitant notamment « des questions de couverture, de notification statistique ou de l'éligibilité de certaines dépenses. Parmi les principaux changements, on peut citer l'inclusion dans l'APD des coûts administratifs associés à la gestion de l'aide administrée par les pays donateurs (depuis 1979) et la comptabilisation des coûts d'accueil des étudiants et des réfugiés issus des pays bénéficiaires de l'aide (depuis 1984 et 1991 respectivement) (OCDE 2008a)⁴¹ ». En somme, la définition actuelle de l'aide publique au développement (APD), vieille depuis plus de 40 ans, fait aussi l'objet de nombreuses critiques au sein de la communauté scientifique et dans des enceintes de quelques institutions multi-bilatérales intervenant

³⁹ *Ibid*; p. 56-57.

⁴⁰ OCDE (2010), référencé par Myriam Cue Rio, *op.cit.* p. 12.

⁴¹ *Ibid*; p. 28.

principalement dans le cadre de l'aide publique au développement (APD).

En effet, comme le montrent les travaux de Jean-Michel Severino, Ray, Manning (2006); Kharas (2007) et Riddell (2007), Gabas et Ribier (2013), une réévaluation profonde de la définition de l'APD est nécessaire, voire indispensable (Cue Rio). Plus particulièrement, le point de vue des auteurs tels Severino et Ray (2010) est plus que clair quand ils demandent un réexamen de la redéfinition de l'APD et nous citons la chercheuse Miriam Cue Rio « l'APD, dans sa définition actuelle, est un concept « anachronique » qui est « en voie de disparition ». Cela en raison d'une « triple révolution » des objectifs, des acteurs et des instruments qui est en train de bouleverser le monde de la solidarité internationale. Ces auteurs évoquent même « la fin de l'aide publique au développement » laquelle, dans sa définition actuelle, « n'est pas un instrument adéquat ou suffisant pour l'action » (Severino et Ray 2010)⁴² ». Quelle est la finalité de l'aide publique au développement (APD) ? Quelle classification et typologie de l'aide publique au développement ?

Finalité de l'APD

Dans leurs articles sur le développement de l'aide publique au développement, les auteurs Chauvet et Ferry rappellent que la finalité de l'APD est de « ...favoriser le développement économique et améliorer le niveau de vie des pays en développement⁴³ ». D'après Cue Rio « L'appréciation de cette finalité reste subjective, dans la mesure où elle n'est pas basée sur l'évaluation des résultats concrets produits par les apports d'aide. D'une manière générale, ce sont les pays donateurs qui, en déclarant chaque année leur aide auprès du CAD, jugent de la contribution des ressources qu'ils octroient au développement des pays bénéficiaires⁴⁴. On comprend donc les propos de Charnoz et Severino (2007) quand ils écrivent « c'est donc sur la base d'un objectif déclaré, et non

⁴² *Ibid*, p. 28.

⁴³ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », *op.cit.*

⁴⁴ Cue Rio Miriam, Une approche de l'aide publique au développement par le biais de ses objectifs chiffrés: examen de la définition des objectifs comme facteur explicatif de leur non réalisation, Thèse de doctorat, *op.cit.* p. 45.

pas d'un effet démontré, que les flux d'aide sont comptabilisés⁴⁵ ». Et pour se protéger de cette subjectivité, le Comité d'aide publique au développement (CAD) de l'OCDE procède donc à une classification de l'APD (Cue Rio, 2013).

Classification

Dans un souci d'homogénéisation, de clarification, de réglementation, de comptabilisation, de cohésion et de régulation de la finalité de l'aide publique au développement, le Comité d'aide publique au développement de l'OCDE établit une typologie de hiérarchisation, à savoir : la classification sectorielle et la classification par type d'aide⁴⁶ (Cue Rio 2013). Ainsi, sont donc mis à l'écart les aides militaires (Gabas, 2002), les actions de lutte contre le terrorisme (Cue Rio, 2013) etc. Soulignons enfin que depuis 1980, l'APD comptabilise certaines dépenses qui sont dédiées à l'aide aux réfugiés dans les États financeurs de l'aide publique au développement, les actions humanitaires, et ceci, même quand l'acheminement de l'aide passe par des militaires étrangers (Gabas, 2002).

L'aide publique au développement est fournie d'État à État, dans le cadre de relations bilatérales, ou par l'intermédiaire d'organisations multilatérales. Ainsi, dans la sphère de l'aide, de nombreux pays donateurs financent des projets ou programmes d'aide internationaux dans divers domaines, secteurs socio-économiques et politiques destinés à des États receveurs, localisés principalement en Afrique subsaharienne et Amérique Latine. Aussi, avec l'expansion de l'aide internationale à la fin des années 1945-1946, des institutions multi-bilatérales du Nord fournissent des assistances techniques et financières dans le but de contribuer au développement des pays dits du Sud ou en retard

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ « Par le biais de la classification sectorielle, le CAD entend rendre compte du domaine particulier de l'économie ou de la structure sociale du pays bénéficiaire où le transfert d'aide est destiné à stimuler le développement. Cette classification suit l'utilisation finale des fonds par secteur, capturant ainsi le but et les objectifs de la politique de l'aide. Si la classification par secteur est toujours opérationnelle, elle coexiste, depuis 2008, avec la classification par type d'aide. Cette dernière s'attache à classer les transferts en fonction du type de soutien octroyé: soutien budgétaire; contributions aux budgets réguliers des organisations, programmes et financements groupés ; interventions de type projet ; experts et autres formes d'assistance technique ; bourses et autres frais d'étude dans les pays donateurs ; allègement de la dette ; frais administratifs non inclus ailleurs ; et autres dépenses dans le pays donneur (OCDE 2009). La classification par type d'aide est notamment utile pour mieux identifier les transferts de fonds vers les pays bénéficiaires, par rapport aux dépenses qui s'effectuent dans les pays donateurs». Cue Rio, *ibid*; p.46.

de développement. Quels sont les principaux pays donateurs et États receveurs de l'aide publique au développement et quelle est la part respective des financeurs dans le financement des programmes ou projets d'aide internationaux ?

1.3. Pays donateurs

Les principales institutions financières internationales sont: la Banque mondiale (BM), le Fonds monétaire international (FMI), l'Union européenne, les différentes agences des Nations-unies et les banques régionales de développement. Mais, en montants absolus, les principaux pays financeurs de l'aide publique au développement (APD) sont localisés dans trois continents⁴⁷. Pour le continent américain, on a les États-Unis d'Amérique. Pour ce qui est de l'Europe, trois pays figurent dans la liste de l'OCDE, ce sont: l'Allemagne, la Grande Bretagne et la France. Et enfin le continent Asiatique est représenté par le Japon. Toutefois, soulignent Chauvet et Marin « Les efforts d'aide de ces derniers (respectivement 0,20 p. 100, 0,39 p. 100, 0,56 p. 100, 0,46 p. 100 et 0,18 p. 100 de leur revenu national) restent en deçà des 0,7 p. 100 fixés dans la résolution adoptée en 1970 par les Nations unies. Au sein des pays de l'O.C.D.E., quelques pays seulement (Danemark, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Suède) atteignaient cet objectif en 2011⁴⁸ ».

D'après les données avancées par Miriam Cue Rio « Depuis les débuts de l'aide, les États-Unis est le premier pays donateur en termes de volume absolu. Ils ont gardé la première position jusqu'à nos jours, bien que sa part dans l'APD totale soit passée de presque 45 % du total de l'aide dans la décennie 1960 à seulement 21,5 % dans la dernière décennie. La France, le Japon et l'Allemagne suivent les États-Unis, avec une part dans l'APD relativement importante. Les moyennes décennales de chacun d'entre eux représentent autour de 10 % à 15 % du total. Viennent ensuite le Royaume-Uni et d'autres pays donateurs qui ont progressivement monté en puissance, comme les Pays-Bas, le Canada et les pays nordiques. De fait, la part des quatre principaux donateurs dans

⁴⁷ Ils doivent consacrer 0,7 % de leur RNB à l'APD.

⁴⁸ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », *op.cit.*

l'APD mondiale (États-Unis, France, Allemagne et Japon) n'a cessé de diminuer⁴⁹ ». Qu'indiquent les données ? Selon les chiffres avancés par Cues Rio « Si les ressources octroyées par ces pays représentaient presque 78 % du total de l'aide lors de la décennie 1960, elles ne constituent plus que 54 % du total entre 2000 et 2009. Cette diminution est significative et traduit la montée en puissance de l'aide des autres membres du CAD. Toutefois, le volume de l'APD reste assez concentré, avec seulement quatre pays qui fournissent plus de la moitié de l'APD mondiale. En outre, si l'on considère ensemble les quinze pays de l'Union européenne qui sont membres du CAD, ce groupe devient le premier pourvoyeur d'aide mondiale à partir de la décennie 1970, en dépassant de loin l'aide fournie par les États-Unis. La part des donateurs de l'UE dans l'APD totale n'a cessé de s'accroître pour représenter presque 56 % du total de l'APD entre 2000 et 2009⁵⁰ ». Cependant, en additionnant les pays qui regroupent l'Union européenne, la totalité dépasse l'aide américaine. Dans ce cas, l'Union européenne est considérée comme le principal financeur de l'aide publique internationale au développement. Quels sont les principaux États bénéficiaires de l'aide publique au développement ?

1.4. États receveurs

Jean-Jacques Friboulet relate la classification de l'ONU des pays dits en voie de développement « Pour les Nations unies, il s'agit de l'Afrique, moins l'Afrique du Sud, de l'Amérique, à l'exception des États-Unis et du Canada, de l'Océanie, moins l'Australie et la Nouvelle-Zélande, de l'Asie, à l'exception du Japon, et du Moyen-Orient, sauf Israël. Les seuls pays d'Europe qui appartiennent aux pays « en voie de développement » sont, d'après cette classification, les composantes de l'ancienne Yougoslavie et la Turquie. La catégorie définie par les Nations unies est trop disparate pour permettre l'analyse. L'émergence de la Chine, de l'Inde et dans une moindre mesure celle du Brésil, au début des années 2000, tout en laissant subsister de très grands écarts de revenu en leur sein,

⁴⁹ Cue Rio Miriam, Une approche de l'aide publique au développement par le biais de ses objectifs chiffrés: examen de la définition des objectifs comme facteur explicatif de leur non réalisation, *op.cit.*

⁵⁰ *Ibid*; p. 74.

renforce un peu plus encore cette disparité⁵¹ ». Pour ce qui est de l'Afrique subsaharienne plus particulièrement, elle est depuis quelques temps la principale destination des transferts, flux de l'aide publique au développement. Ainsi que le soulignent les auteurs Lisa Chauvet et Marin Ferry «Depuis la seconde moitié des années 1980, elle reçoit près de 30 p. 100 des déboursements totaux d'A.P.D. nette alors qu'elle n'en recevait que 17 p. 100 à la fin des années 1960. Cette évolution peut s'expliquer par les problèmes économiques profonds qu'a connus cette région du monde, combinés au recentrage récent des stratégies de développement sur la réduction de la pauvreté. Une autre explication tient à l'augmentation des apports privés dans d'autres parties du monde, particulièrement dans les grands pays, comme l'Inde, l'Indonésie et le Brésil, permettant ainsi à l'aide de se reporter vers des pays plus petits, d'Afrique notamment⁵²». Ainsi, avec l'expansion de la coopération internationale, disons, plutôt de l'essor de l'aide publique vers 1960, de nombreuses institutions multilatérales financent des projets ou programmes d'aide internationaux dans différents domaines de développement humain pour contribuer au progrès des pays en développement. En matière de l'éducation plus précisément, ses diverses institutions internationales proposent par le biais de leurs experts, leurs appuis techniques et financiers dans divers sous-secteurs des systèmes scolaires bénéficiaires des programmes ou projets d'aide internationaux

1.5. Assistances techniques et financières

Il existe actuellement dans le monde de l'aide publique au développement deux principales formes d'assistances fournies par les institutions multi-bilatérales. Ce sont : l'assistance financière et l'assistance technique. L'assistance financière a pour principal objectif de transférer des flux financiers au développement économique et d'améliorer les conditions de vie des populations en finançant sous forme de dons des projets ou programmes d'aide dans le cadre de l'aide publique au développement. Quant à l'assistance technique, elle vise à renforcer la capacité des pays bénéficiaires à mener une politique autonome de développement par le biais des experts, consultants internationaux

⁵¹ Friboulet Jean-Jacques, « Développement économique et social- Aide publique au développement-Histoire », In Universalis Encyclopaedia, consulté le 22 juin 2012. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/developpement-economique-et-social-histoire/>.

⁵² Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », *op.cit.*

qui transfèrent des connaissances scientifiques ou techniques et des savoir-faire à des politiques, acteurs et planificateurs nationaux pour assurer la coordination, l'animation, la gestion et le suivi. Ainsi, depuis l'évolution de la coopération internationale vers celle de l'aide publique au développement, de nombreux bailleurs de fonds multi-bilatéraux financent des projets ou programmes dans divers secteurs socioéconomiques en direction notamment des pays en développement.

1.6. Aide par programme/aide par projet

Dans l'histoire de l'aide publique au développement, on distingue deux types ou formes d'aide: aide par projets et aide ou approches par programmes. Un projet ou programme d'aide se construit à travers la mobilisation de ressources financières et techniques autour d'une approche méthodologique. En général, un projet vise des objectifs spécifiques sur un temps donné, dans une région géographique ciblée et moyennant un budget déterminé pour sa mise en œuvre. On parle généralement de cycle d'exécution ou de vie du projet ou encore de ses grandes étapes⁵³.

Quant à l'approche par programme, le soutien international se table sur la coordination d'un programme défini par l'État bénéficiaire lui-même. En ce sens, les directives du programme sont sous la responsabilité quasi-entière des décideurs politiques et planificateurs nationaux. De plus, l'approche par programme s'inscrit dans la programmation unique avec un budget correspondant. Ainsi, les principes de coordination sont posés, les mécanismes de gestion et de l'évaluation sont faits par les pays bénéficiaires eux-mêmes qui assurent la viabilité du programme. Enfin il faudra souligner au passage que tout projet d'aide à une durée de vie qui varie en fonction des objectifs de l'acteur de l'aide, du budget et des conditions macro-économique et politiques des pays donateurs et états bénéficiaires de l'aide publique.

Dans la définition proposée de l'aide publique au développement, il y a un concept sur lequel il peut être nécessaire de s'arrêter un instant : il s'agit du concept de

⁵³Les principale phases d'un cycle de projet sont: "Convention cadre, Documents de programmation, Identification, Décision de financement, Passation de marches, Exécution technique et financière, Clôture, audit, évaluation".

don. De quoi s'agit-il ? La littérature sur le concept de don s'est développée surtout avec la parution en 1925 de l'Essai sur le Don du sociologue français Marcel Mauss (1872-1950), un des illustres textes de l'anthropologie sociale. En effet, sa réédition en 1950 a fait de cet Essai sur le Don, un vrai chef d'œuvre de l'anthropologie sociale⁵⁴. Ainsi, dans les prochaines pages, le concept de don sera expliqué tel qu'il a été formulé par Marcel Mauss dans ses constructions théoriques et méthodologiques de deux concepts centraux, à savoir : le *potlatch* et le *Kula*, tous deux issus des sociétés amérindienne et océanienne⁵⁵. Qu'en est-il du concept de don ? Et dans quelles conditions financières sont octroyées les prêts et dons dans le cadre de l'aide publique au développement (APD)?

1.7. Concept de don

La construction théorique du don fut initiée par Marcel Mauss à partir de son œuvre majeure, 'l'Essai sur le don'. En travaillant sur les sociétés primitives et archaïques, notamment sur les échanges des cadeaux⁵⁶, les travaux de Mauss, portés sur le don et contre-don décrivent remarquablement le tryptique: obligation de donner, de recevoir et de rendre. En parlant de la conception de Mauss du don, François Pouillon écrit : « ...le don libéral et gracieux est régulièrement suivi d'un contre don tout aussi unilatéral et arbitraire mais tacitement perçu comme la réponse adéquate à la première prestation. Sur ce point, la pratique et même la contrainte sociale implicite apparaissent formelles. Il faut rendre, et bien rendre, selon un code précisément établi : ni trop ni trop peu, ni trop vite ni trop tard...l'action de donner, qui semble matérialiser une relation de sympathie, revêt en fait d'une dimension agressive. Car le cadeau crée une dette. En obligeant son partenaire, le donateur acquiert sur lui de l'ascendant, sinon du pouvoir. Il le contraint à l'obligation, éventuellement coûteuse, de rendre et d'être pris, peut être

⁵⁴ Traduction de langue anglaise en 1954.

⁵⁵ Emprunté au chinook, le mot *potlacht* signifiait « action de donner ». Forme de célébration observée principalement par les anthropologues du continent Nord Américain, ce terme est mis en avant pour désigner de nombreuses festivités dans les sociétés archaïques. Quant au *Kula*, il s'agit d'un système d'échanges intertribaux, construits sur les prestations et les contre prestations. Malinowski fut l'un des premiers chercheurs à étudier ces types de rapports.

⁵⁶ Traduction de l'anglaise *maussian gift*, entendu comme paradigme par Alain Caillé.

malgré lui, dans une escalade embarrassante, dans une partie risquée où sont en jeu nom, réputation, rang, fonction ou simplement fortune⁵⁷ ».

À partir de ses propres angles théoriques et méthodologiques, Marcel Mauss a révolutionné dans sa façon d'articuler les « formes archaïques du contrat », la vision naturaliste du marché et de la façon de concevoir l'assistance sociale ou les prestations sociales⁵⁸. Ainsi que le souligne Florence Weber « Avant l'Essai sur le don, ces prestations non marchandes, déjà étudiées, n'avaient pas été constituées en objet scientifique. Il y a donc dans l'Essai sur le don un complément critique des analyses classiques de l'économie de marché : une analyse de l'économie de don, si l'on veut mettre l'accent sur son unité, ou des économies sans marché, si l'on veut mettre l'accent sur leur hétérogénéité⁵⁹ ». En somme, les recherches de Mauss ont été l'objet de nombreuses études et ont contribué à la construction de divers travaux théoriques et méthodologiques qui ont permis le développement de l'anthropologie sociale dans le monde de la recherche.

Pour les premiers lecteurs de Mauss, Georges Bataille (1967) et Claude Lefort (1951), « Tout échange est lutte, toute lutte de générosité est lutte pour le pouvoir, et le don n'est qu'un processus de destruction qui ne connaît pas de limites⁶⁰ ». De son côté, toujours d'après Florence Weber « Pierre Bourdieu a effectué une lecture pessimiste du don, qui reprend la dimension agonistique du *potlatch* non plus à l'échelle du système de prestations sociales, mais à l'échelle de la relation duale entre donateur et donataire... Pour Bourdieu, c'est le laps de temps entre le don et contre-don qui distingue le don maussien de l'échange instantané de deux biens équivalents, instantanéité caractéristique de trois autres types d'échange « la transaction marchande et monétaire, la transaction marchande non monétaire...., la transaction rituelle. C'est ce laps de temps qui permet au donateur à la fois de faire violence au donataire-contraint de rester le

⁵⁷ Poullon François, *Don*, In Universalis éducation Encyclopaedia, consulte le 21 juin 2012. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/don/>.

⁵⁸ On peut citer en guise d'exemple, la méthode ethnographique de Malinowski, ou encore la conception de Boas du *potlatch*.

⁵⁹ Weber F. (2012), *Marcel Mauss Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁶⁰ *Ibid*; p.14.

débiteur du donateur pendant ce temps - et de masquer cette violence sous une apparence de générosité sans calcul. Le donataire entre dans la dépendance du donateur, devient son obligé⁶¹ ».

Les apports de l'anthropologie sociale dans l'analyse du don, sa nature, ses formes de prestations-transferts ou transaction sont à la fois éloquentes et d'une grande utilité scientifique. On peut citer en guise d'exemple, le travail de A. Weiner dans l'analyse de la kula initié par Malinowski, Strauss (2012), M. Salins (1972), Shulter-Tenkoff (1986), qui a restitué le contexte spécifique des formes de potlatch étudiées avant lui par l'anthropologue américain Boas, ceux de Viviana Zeli-chandes, de A. Testart, dans ses critiques sur le don, en étudiant notamment sur la différence qu'il établit entre contrepartie exigible et contrepartie non exigible. Ce qu'il faut surtout retenir dans ce débat, c'est que dans la trilogie: donner, recevoir, rendre, le don n'est abordé dans la sphère internationale que sur le premier élément de cette trilogie, un don n'est pas un transfert sans contrepartie (Gabas, 2002). Dans ses remarques sur la règle de droit et d'intérêt initiées par Marcel Mauss, F. Weber souligne que « le don se donne toujours comme volontaire, libre et gratuit, même s'il est en réalité obligatoire, contraint et intéressé⁶² ». Qu'en est-il brièvement sur les dons et prêts fournis par des organisations multi-bilatérales dans le cadre spécifique de l'aide publique internationale au développement (APD)?

1.8. Dons et prêts de l'APD

En ce qui concerne les éléments de don et prêt de l'APD, Myriam Cue Rio fait le rappel qui suit « les dons sont des transferts effectués en espèces ou en nature et qui ne sont assortis d'aucune obligation de remboursement » (OCDE 2010d : 293). En ce qui concerne les prêts, ils sont définis par le CAD comme des « transferts qui impliquent un remboursement. Seuls les prêts d'une durée de plus d'un an sont inclus dans les statistiques du CAD. Les données correspondent aux versements et aux remboursements pendant la durée des prêts et non à leur équivalent don. Les chiffres relatifs aux prêts nets fournissent le montant des prêts, déduction faite des remboursements de principal (mais

⁶¹ *Ibid*; p. 17.

⁶² *Ibid*; p. 25.

non des paiements d'intérêts) au titre de prêts antérieurs » (OCDE 2010d : 296)⁶³. En référence à des données de l'OCDE, l'universitaire Cue Rio souligne que l'élément don « est un indice mathématique qui reflète les termes financiers d'un prêt: son taux d'intérêt, sa maturité (délai jusqu'au dernier remboursement) et son délai de grâce (délai jusqu'au premier remboursement du capital). Il mesure la libéralité d'un prêt, autrement dit « l'écart, en pourcentage, entre la valeur actualisée de l'ensemble des remboursements prévus et le montant des remboursements qui auraient résulté de l'application d'un taux d'intérêt de référence donné. Par convention, le taux de référence est fixé à 10 % dans les statistiques du CAD (OCDE 2010d : 294)⁶⁴ ».

Selon le commentaire de Miriam Cue Rio « un prêt ne pourra être comptabilisé au titre de l'APD que si, après calcul de son élément don, celui-ci représente au moins 25 % de sa valeur faciale. C'est à partir de ce seuil qu'un prêt est considéré concessionnel, autrement dit octroyé à des conditions financières favorables. Le calcul de cet élément du don est basé sur l'application du taux de référence de 10 % fixé par le CAD. Ainsi, l'élément don d'une subvention est par définition 100 %, car elle n'entraîne aucune obligation de remboursement. Pour un prêt dont le taux d'intérêt est de 10 %, l'élément de libéralité est nul et pour un prêt à un taux inférieur à 10 %, l'élément de libéralité se situe entre 0 % et 100 % (OCDE 2010d: 294)⁶⁵ ». Appelé aussi taux d'actualisation, ce taux a fait l'objet de nombreuses critiques. Ainsi que le montrent les travaux de chercheurs tels que Manning, Charnoz et Servino, auteurs, il s'agit d'un taux conventionnel tyrannique, injuste, défavorable à l'ensemble des pays partenaires ou bénéficiaires de l'aide (Cue Rio, 2013). Aussi, ce qu'il faut surtout retenir dans ce débat c'est que l'aide publique au développement (APD) cible des aires géographiques spécifiques, elle a des objectifs, buts et finalités visant plus particulièrement, dans les discours, le développement des États ciblés, et cette aide est fournie à des conditions financières bien particulières, dites douces (Gabas, 2002). Qu'en est-il du concept d'éducation pour tous ?

⁶³ *Ibid*; p.57.

⁶⁴ *Ibid*; p.57.

⁶⁵ *Ibid*; p.57.

1.9. Concept d'éducation pour tous

D'après la classification qui a été proposée par Phillips Combs, il existe deux formes d'éducation « La première dite formelle est dispensée dans un cadre institutionnel, généralement scolaire dans lequel les programmes, l'admission, les stades, les objectifs et les moyens sont prédéterminés au niveau des administrations centrales. Il s'agit essentiellement de l'école. Quant à l'éducation non-formelle elle est dispensée en dehors de l'institution scolaire, ce terme peut être employé par les activités ajoutées au domaine scolaire lorsque toute la population est scolarisée. Mais elle désigne dans les pays en développement toutes les opérations qui se substituent à celles qui sont organisées dans le système scolaire conventionnel⁶⁶ ».

Selon les institutions, le concept d'éducation de base a été défini, désigné et employé différemment. Par exemple, la Conférence des Ministres de l'éducation ayant le français en partage a défini l'éducation de base comme l'enseignement primaire formel. Pour la Commission européenne, « l'éducation de base recouvre toute forme d'éducation qui vise à fournir des connaissances et des besoins liés à une situation particulière. L'alphabétisation reste clairement la cible de tous les programmes d'éducation de base pour la population d'âge scolaire ». La définition de l'EPT de l'éducation de base consiste à faire « acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique un minimum de connaissances et d'aptitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui; de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci ».

Pour l'Union européenne: « l'éducation formelle désigne les cours offerts dans les écoles ou des instituts reconnus menant, au terme d'études couronnées de succès, à la remise d'un diplôme final décerné ou reconnu par l'administration nationale. La formation professionnelle peut en faire partie. L'éducation non-formelle désigne quant à elle " toute activité éducative organisée en dehors du système officiel. Il recouvre l'alphabétisation des adultes, la vulgarisation agricole, la qualification assurée par les

⁶⁶ Philippe Combs, *la Crise mondiale de l'éducation*, *op.cit.*

employeurs dans les entreprises au profit du personnel venant d'être embauché, la formation à la gestion commerciale et d'entreprise offerte par les ONG ainsi que toute une gamme dans le domaine du planning familial et de la santé⁶⁷ »

Dans son article l'accès à l'éducation dans le monde⁶⁸, l'économiste François Orivel a écrit au sujet de la définition de l'éducation pour tous que « Le concept d'éducation pour tous n'est pas sans ambiguïtés. Il s'agit de définir une sorte de menu commun de base sans que cela implique nécessairement une poursuite généralisée des études les plus longues. Certains pays préconisent une vision réduite et assimilent l'éducation de base à l'éducation primaire; d'autres y incluent le premier cycle de l'enseignement secondaire; d'autres y incluent l'éducation pré-primaire.... ;d'autres enfin y incluent l'alphabétisation des adultes ». Et l'auteur poursuit: cette multiplicité des conceptions rend difficile toute démarche d'évaluation. La définition pragmatique qui tend à l'emporter aujourd'hui s'en tient à une éducation primaire pour tous ». Aussi, l'éducation primaire pour tous consiste à garantir l'égalité d'accès pour toutes les filles et pour tous les garçons d'un minimum de scolarisation de qualité, quelles que soient le lieu géographique, le milieu social et la situation économique des familles. Telle est la définition qui est retenue de l'éducation primaire pour tous et qui sera privilégiée tout au long de l'écriture finale de ce travail de recherche ciblant l'aide internationale dédiée à la réalisation de l'objectif de scolarisation primaire universelle en Haïti.

En 2005, lors de la campagne d'information pour l'adoption de la Constitution européenne, l'équipe de communication en faveur de l'Union affichait dans des stations de métro de la ville de Bruxelles, d'après le rappel de Natacha Nicaise⁶⁹, les propos qui suivent «Une Europe généreuse, championne du monde de l'aide aux pays pauvres ». Une année plus tard, le commissaire au développement et à l'aide humanitaire, Louis Michel, dans une allocution prononcée en 2006 sur la politique de développement de l'Union Européenne, avait parlé en ce sens «La politique de développement est aussi une

⁶⁷ Commission européenne.

⁶⁸ François Orivel, « ÉDUCATION-L'accès à l'éducation dans le monde ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 24 novembre 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-1-acces-a-l-education-dans-le-monde/>.

⁶⁹ Nicaise Natacha. - « *La Construction sociale de la générosité et la politique de développement européenne* ». - Revue Tiers monde, n° 200, octobre-décembre 2009, pp. 770-771.

des belles expressions de l'Union Européenne, parce qu'elle traduit concrètement notre fonds commun des valeurs: la solidarité, le respect de la dignité humaine, l'égalité, la tolérance, la liberté d'opinion et d'expression, la foi en l'homme et en ses ressources pour construire un avenir meilleur[...]. Le développement porte en lui-même sa finalité. Un devoir élémentaire d'humanité et de générosité doit rester le moteur principal de notre action». Enfin, dans une communication de la commission et de la Haute représentante pour les affaires étrangères et la politique de sécurité, Madame Catherine Ashton déclare que l'Union européenne (UE) est une « force mondiale au service des droits de l'homme⁷⁰ ».

On peut lire aujourd'hui sur les sites internet de la Banque mondiale « œuvrer pour un monde sans pauvreté ». Et sur le portail de l'UNESCO « Construire la paix dans l'esprit des hommes et des femmes ». On parle « d'une Europe du développement et de la coopération ». Enfin, de l'OCDE « Des politiques meilleures pour une vie meilleure ». Et d'après l'OCDE, les ressources de l'aide publique au développement doivent « être dispensées dans le but principalement de faciliter le développement économique et d'améliorer les conditions de vie dans des pays en voie de développement » (OCDE 2010d : 291). Ces affirmations, propos, propagandes et slogans des politiques, institutions internationales illustrent la présence de quelques mots récurrents tels: générosité, dignité humaine, humanité, paix, sécurité, pauvreté, avenir meilleur, ressources, coopération, aide, développement, droits de l'homme, comme éléments de motivation, de justification ou de fondements de l'aide publique au développement fournie par des institutions multi-bilatérales en direction des pays en développement pour faciliter leur décollage économique et leur progrès social et humain. Quelles sont les principales justifications, raisons ou motivations à l'aide internationale? En d'autres termes sur quels fondements sont construits la générosité mondiale ? La littérature sur les raisons d'aider propose quelques réponses à ces diverses interrogations.

⁷⁰ CE et Haute représentante de l'UE pour les affaires étrangères et la politique de sécurité, Les droits de l'homme et la démocratie au cœur de l'action extérieure de l'UE vers une approche plus efficace, Communication conjointe au Parlement européen et au Conseil, COM (2011) 86,12 décembre 2011,p.5.

2. FONDEMENTS, MOTIVATIONS, JUSTIFICATIONS DE L'AIDE PUBLIQUE INTERNATIONALE

2.1. Étapes de l'évolution de l'aide

D'après Gunning (2005), cité par Thomas Poirier, à la question de savoir pourquoi aide-t-on ? La réponse était plutôt délicate. Et ceci malgré l'essor de l'aide internationale à partir des années 1960. Comment expliquer une telle attitude? Toujours en référence à Gunning (2005) et Naudet (2006), l'universitaire Poirier souligne ainsi que « La réponse semblait évidente : d'une part, l'aide était perçue comme elle l'est encore aujourd'hui, c'est-à-dire comme un instrument de politique étrangère ; d'autre part, les motivations stratégiques ou commerciales (ainsi que les liens historiques) des donateurs étaient associées à une œuvre de justice et /ou d'humanisme dans la mesure où le bien-être des pays en développement constituait en soi une justification⁷¹ ». Quelles sont les principales étapes de l'évolution de l'aide publique internationale au développement?

Historiquement peuvent être identifiés trois grands moments dans l'évolution des problématiques de l'aide internationale. D'après J.-D Naudet, cité par Thomas Poirier, on peut distinguer trois grandes phases des paradigmes de l'aide publique au développement, « Dans les années 1970, celle-ci était perçue comme un droit, reposant sur une approche situationnelle de la pauvreté (qui n'est pas de la responsabilité individuelle ou collective des pauvres). À partir des années 1980, un diagnostic davantage orienté sur les responsabilités dispositionnelles des pays pauvres conduit à conditionner l'allocation de l'aide au changement politique et institutionnel. Si les années 1990 sont marquées par la crise de légitimité de l'aide et une analyse mixte (situationnelle/dispositionnelle) des situations de pauvreté, la généralisation des préoccupations d'efficacité de l'aide, en lien avec la réalisation des OMD, amène aujourd'hui à reconsidérer les fondements éthiques de la légitimité de l'aide⁷² ». L'universitaire Thomas Poirier souligne que « Naudet aborde cette question en se référant aux théories de la justice où les approches

⁷¹ Poirier Thomas, Education pour tous: l'aléa des Etats fragiles, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne 2012, *op.cit.* p.144.

⁷² *Ibid*; p.144.

conséquentialistes et déontologiques s'opposent. Selon la première approche, l'aide est justifiée par l'évaluation de ses conséquences, c'est-à-dire de ses effets et de ses finalités précises (taux de scolarisation, mortalité infantile, rééducation de la pauvreté, etc.). À l'inverse, une démarche déontologique considère d'abord l'inégalité des conditions et la responsabilité des pays riches dans l'attribution de l'aide. Dans ce cadre, l'analyse en termes de coût-bénéfices n'est pas prise en compte alors que la démarche conséquentialiste est centrée sur le souci d'efficacité...l'aide allouée selon une logique distributive et d'efficacité, doit permettre aux pays bénéficiaires d'atteindre des objectifs quantifiés et mesurables⁷³ ».

Les auteurs Lisa Chauvet et Marin Ferry soulignent en ce sens que « Les objectifs de l'aide ont évolué en fonction des stratégies de développement soutenues par la communauté internationale, mais également en fonction des objectifs de politique étrangère et commerciale des pays donateurs⁷⁴ ». Pour sa part, l'économiste Jean-Jacques souligne que « ...certaines motivations à l'aide sont d'ordre psychologiques, géostratégiques ou géopolitiques⁷⁵. Enfin, les conditions d'émergence des recherches consacrées aux questions de bien collectif, (Paul Samuelson), bien commun, bien universel ou encore de Bien Public Mondial (Joseph Stiglitz), s'intéressent à des problématiques liées par exemple à l'éducation comme bien public universel, la question de justice, d'égalité des chances dans l'allocation géographique de l'aide internationale publique internationale au développement. Quels sont les principaux fondements de l'aide ? Quelles raisons ? Quelles justifications ? Quelles motivations ? Quels enjeux ou intérêts ?

2.2. Fondements philosophiques, religieux et éthiques

Pour Hannah Arendt⁷⁶, cité par Gabas « une raison d'aider est peut-être inscrite dans le fondement même de la vie en société qui n'est que dépendance des hommes entre

⁷³ *Ibid*; p.144-145.

⁷⁴ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », *op.cit.*

⁷⁵ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud: L'impossible coopération*, *op.cit.*p.48.

⁷⁶ Arendt H. (2011), *Qu'est-ce que la politique*, Paris, Points.

eux⁷⁷ ». Cependant, souligne l'auteur « les raisons d'aider s'inscrivent dans un spectre très large qui, le plus souvent, s'éloigne de ce fondement essentiel : construire la dépendance. On retrouve d'ailleurs, chez un donateur, toutes ces raisons avec plus ou moins d'importance relative et selon des hiérarchies différentes⁷⁸ ». Pour Adam Smith, auteur cité par Gabas, « c'est la peur qui peut être source de sympathie ; dès lors, on s'intéresse à « l'Autre » et précisément à un pays étranger dans une logique sécuritaire lorsqu'on s'imagine que celui-ci peut être, même à tort, une menace pour sa propre tranquillité⁷⁹ ». Jean-Jacques Gabas analyse pour sa part que « Le fondement d'un comportement philanthropique peut se trouver dans une éthique du partage et de la solidarité. La thèse religieuse s'adresse aux gens les plus riches qui doivent faire un effort de transfert altruiste s'ils veulent entrer dans le royaume de Dieu. L'altruisme est aussi vu comme réponse aux défaillances du marché dans sa capacité à satisfaire des besoins collectifs ou sociaux et de devenir un moyen d'assurance mutuelle et intergénérationnelle⁸⁰ ». Cependant, souligne l'économiste Jean-Jacques Gabas « ... une éthique du don peut cacher un désir de domination du donateur sur le bénéficiaire, un désir de montrer son statut de supériorité et par là-même marque une « compétition à la générosité⁸¹ ».

Enfin, dans son analyse sur la coopération internationale, auteur que cite Gabas, R.O. Keohane (1998), souligne que « La coopération internationale ne résulte pas nécessairement de l'altruisme, de l'idéalisme, de l'honneur de la personne, de l'existence d'objectifs commun, de normes internationales, ou de croyances partagées dans un ensemble de valeurs constitutives d'une culture. Ces facteurs de la motivation humaine peuvent avoir joué un rôle à tel ou tel moment ou dans telle ou telle région du monde. Mais la coopération peut être comprise sans aucune référence à aucun de ces facteurs⁸² ». Les fondements philosophiques, psychologiques et religieux ne sont pas les seuls facteurs qui peuvent expliquer les raisons pour lesquelles on aide, il existe d'autres éléments

⁷⁷ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud: l'impossible coopération*, op.cit.p.48.

⁷⁸ *Ibid*; p.48.

⁷⁹ *Ibid*; p.48.

⁸⁰ *Ibid*; p.48-49.

⁸¹ *Ibid*; p.49.

⁸² *Ibid*; p.49.

pouvant justifier ou expliquer les motivations à l'aide tels : des intérêts politiques, géostratégiques et commerciaux.

2.3. Intérêts politiques, géostratégiques et enjeux sécuritaires

D'après Jean-Jacques Gabas, la lutte du communisme et la maîtrise de l'Asie sont à l'origine des motivations à l'aide. En effet, d'après l'auteur, au lendemain de la deuxième guerre mondiale, les Etats-Unis d'Amérique développent une aide massive en Asie. Le Japon fut le principal bénéficiaire de l'aide américaine et ceci pour des enjeux politiques. Effectivement, en 1946, le Japon bénéficie une aide alimentaire conséquente de l'administration américaine. Deux années plus tard, soit en 1948, un appui très fort est accordé au gouvernement japonais pour sa reconstruction. Aussi, la victoire des communistes a certainement obligé les Etats-Unis à s'allier au Japon, bien évidemment dans la perspective de lutter contre le développement du communisme dans la région asiatique. Ainsi, pour Gabas, la générosité d'un État peut être expliquée par de multiples raisons qui sont liées à des questions de stratégies politiques, des enjeux sécuritaires, des intérêts géostratégiques. Par exemple, l'auteur souligne que les aides américaines qui ont été octroyées dans le *Mutual Security Act* en 1951 n'avaient aucun objectif économique mais plutôt sécuritaire. Les supports financiers conséquents des USA à des pays comme l'Iran, le Japon et la Corée du Sud visaient un objectif précis : donner une assise à des alliances politiques contre l'URSS et la République de Corée. Par ailleurs, en 1957, une grande part de l'aide américaine a été distribuée à des pays comme le Taiwan, la Corée du Sud et le Sud-Viêtnam. Bref, vers les années 1955 et 1965, l'aide américaine connaîtra quelques changements de paradigmes, d'évolution structurelle⁸³ (Jean-Jacques Gabas, 2002).

⁸³ Ainsi que le souligne Gabas « Alors qu'au début de la période elle se répartissait pour un tiers vers l'assistance au développement et deux tiers pour l'assistance militaire, la proportion sera inversée en 1965. Les Etats-Unis lanceront leurs programmes d'aide alimentaire en promulguant la *Public Law* 480, en finançant des programmes plutôt que des projets et en concentrant leurs apports d'aide à quelques pays essentiellement asiatiques ». Et plus tard, l'aide américaine ciblera des pays tels l'Egypte, l'Israël. Enfin, dans beaucoup de pays l'Amérique (Doctrine de Monroe) où les intérêts politiques, géostratégiques et économiques des américains sont très présents.

Les auteurs Chauvet et Marin Ferry soulignent que « Les États-Unis ne furent évidemment pas le seul pays à utiliser l'aide économique à des fins de politique étrangère. Des analyses (comme celles de McKinlay et Little en 1978) consacrées aux critères d'allocation de l'aide de la Grande-Bretagne et de la France démontrent également la prédominance des enjeux de politique étrangère⁸⁴ ». Pour ce qui est de la France, sa politique d'aide au développement fut construite à partir du processus de décolonisation et du mouvement des indépendances déclenchés vers les années 1960. Elle est marquée par ses rapports de proximité géographique et historique, notamment avec ses anciennes colonies. Ainsi que le soulignent par exemple les auteurs Jean-Michel Debrat, Jean-Jacques Gabas et Philippe Hugon (2005) « Les relations franco-africaines sont de fait construites sur un passé colonial, elles se concrétisent par un enchevêtrement d'intérêts tant publics que privés, elles sont liées au rôle joué par la France de maintien de certains pouvoirs en Afrique que les accords de coopération militaire qui ont été signés entre la France et les États nouvellement indépendants ont pérennisés⁸⁵ ». Toujours d'après ces chercheurs, la politique de coopération de la France « évolue en fonction d'un contexte historique: relations avec l'ancienne métropole, construction européenne, guerre froide, phénomène de plus en plus prégnant de la dette⁸⁶ etc. ». En somme, dans l'histoire de la construction de la générosité mondiale, aucune action n'a été gratuite.

Par exemple, toujours d'après l'économiste Jean-Jacques Gabas (2002), l'aide qui a été fournie par le Japon en Afrique visait sa sécurité intérieure, « l'achat de votes » dans les négociations internationales et son assise au sein de l'ONU⁸⁷. Toujours selon l'auteur, les motivations de la Chine à l'aide visent deux principaux objectifs: la sécurité interne du pays et l'affaiblissement de Taiwan. Son aide massive apportée à des pays limitrophes tels: Laos, Népal, Mongolie, Viêt-Nam peuvent en témoigner⁸⁸. Enfin, pour ce qui est de

⁸⁴ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social. Aide publique au développement », Encyclopædia, *op.cit.* p.5.

⁸⁵ Gabas Jean-Jacques (dir.), *L'aide publique française au développement*, *op.cit.* p.21.

⁸⁶ *Ibid*; p. 22.

⁸⁷ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud: l'impossible coopération*, *op.cit.* p.57.

⁸⁸ Par ailleurs, la stratégie de la Chine en Océanie témoigne de la politique sécuritaire et diplomatique des chinois. En effet, le gouvernement chinois entretient des relations diplomatiques avec de nombreuses îles comme Tomga, Tuvalu, Nauru, Salomon et Vanuatu. Ainsi, l'aide accordée par la Chine à ces pays vise un objectif précis: isoler Taiwan tout autant qu'il se considère comme indépendant de la République populaire de Chine (Gabas, *op.cit.* p.58).

l'Europe du Nord, citons par exemple: la Finlande, la Norvège, le Danemark, Gabas rappelle que la thèse mise en avant par de nombreux chercheurs qui ont cherché à comprendre les motivations de ces « petits pays » dans la sphère de l'aide internationale « Par la coopération au développement, ces pays qui ne sont pas des grandes puissances se forgent une identité internationale ». Dans les tribunes internationales, ces Etats ne parlent pas vraiment de paix, de sécurité ou de commerces, mais surtout de la lutte contre la pauvreté, le développement durable ou encore la bonne gouvernance. Ces paradigmes sont donc très présents dans leurs discours dans les tribunes des grandes rencontres internationales ou sommets⁸⁹ ».

2.4. Intérêts commerciaux

Quels intérêts commerciaux? Les auteurs Chauvet et Ferry soulignent que « sur le plan commercial, la pratique de l'aide a permis aux pays donateurs d'assurer des débouchés à leurs exportations. La liaison de l'aide consiste à contraindre les pays receveurs à utiliser les fonds qui leur sont alloués pour l'achat de biens et services dans un pays ou une région déterminé. Cette pratique garantit aux exportateurs des pays industrialisés des parts de marché dans les pays en développement et permet ainsi d'alléger le poids de l'aide dans leur balance des paiements. Elle a toutefois été critiquée en raison des distorsions et des pertes d'efficacité qu'elle provoque dans les pays receveurs, les obligations d'achat empêchant le jeu de la concurrence⁹⁰ ». Pour ce qui est de l'aide française, les chercheurs Jean Michel Debrat, Jean-Jacques Gabas et Philippe Hugon soulignent que « l'aide paraissait une nécessité pour entraîner les investissements publics et privés; elle visait à favoriser un capitalisme d'État permettant de sortir du capitalisme colonial⁹¹ ». En effet, selon les chiffres avancés par ces auteurs, l'empire colonial représentait en 1950, 60% du commerce extérieur français. Ainsi, « les préférences impériales conduisaient à des positions de quasi-monopole des intérêts français dans le prolongement de l'ancien pacte colonial...Les relations privilégiées entre la métropole et ses colonies reproduisaient en partie l'ancien pacte colonial

⁸⁹ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud l'impossible coopération.*, *op.cit.* p.58.

⁹⁰ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », *Encyclopædia*, *op.cit* p.5.

⁹¹ Gabas Jean-Jacques (dir.), *L'aide publique française au développement*, *op.cit.* p.22.

(monopole du pavillon, polarisation des flux sur la métropole, protection des marchés, surpris à l'importation et à l'exportation⁹² ». Qu'en est-il du cas particulier de l'Afrique subsaharienne ?

L'Afrique, notamment la région subsaharienne, est fortement aidée en particulier par la France. Pour quelles raisons? D'après les chercheurs Debrat, Gabas et Hugon « L'espace Afrique subsaharienne domine des préoccupations culturelles, géopolitiques et humanitaires, avec certains intérêts économiques en termes miniers ou pétroliers de soutien de firmes positionnées sur des niches⁹³ ». Ainsi, selon les chiffres avancés par ces auteurs, l'Afrique subsaharienne a bénéficié depuis la période de décolonisation environ 50% de l'aide bilatérale et demeure le continent le plus aidé. Mais vers les années 1998, cette aide s'est graduellement redéployée en direction des pays dits de la Zone de solidarité prioritaire (ZSP). On peut citer en guise d'exemple: la Polynésie française, la Nouvelle Calédonie, la Côte d'Ivoire, le Maroc, l'Égypte, le Cameroun, le Sénégal, Madagascar, la République du Congo et l'Algérie. Aussi, la France consacre près de 60% de son aide à ces régions de la ZSP. Ainsi que le note Jean-Jacques Gabas, la concentration de l'aide française dans ces régions permet à la France de maintenir une « coopération d'influence⁹⁴ » dans la région.

Enfin, Jean Michel Debrat, Jean-Jacques Gabas et Philippe Hugon expliquent : « La zone franc, aspect singulier de la coopération d'aide au développement, est un espace symétrique en droit, mais demeure un espace asymétrique en fait, de circulation des capitaux privés, d'investissements publics et de répartition de l'aide publique ou les entrées de flux publics sont compensés par des sorties de flux privés.... En fin, la zone franc Afrique a une dimension verticale du fait des liens entre la France et les pays africains, et une dimension horizontale compte tenu des relations que nouent les pays africains de la zone entre eux.... Cette double dimension – verticale et horizontale – de la zone franc apparaît aussi bien sur le plan de l'organisation monétaire proprement dite que sur celui de l'organisation sociopolitique⁹⁵ ». Aussi, on peut conclure pour dire que selon

⁹² *Ibid*; p.22.

⁹³ *Ibid*; p.23.

⁹⁴ *Ibid*; p.23.

⁹⁵ *Ibid*; p.24.

les périodes et les acteurs, les motivations à l'aide sont effectivement liées à des intérêts politiques, géostratégiques et économiques. Ainsi que le soulignent les auteurs Lisa Chauvet et Marin Ferry « L'aide internationale a été - et demeure - un outil à la disposition des pays donateurs pour servir certains intérêts politiques, stratégiques ou commerciaux⁹⁶ ». Et les auteurs expliquent « sur les plans stratégiques et politiques, l'aide internationale a joué un rôle crucial dans la politique d'« endiguement » du communisme, dès les années 1950 et le début de la guerre froide. Élu en 1960, John Fitzgerald Kennedy dira que l'aide internationale est « la méthode permettant aux États-Unis de maintenir une position d'influence et de contrôle [...] et de soutenir de nombreux pays qui [...] passeraient définitivement dans le bloc communiste⁹⁷ ». En somme, selon l'économiste Jean-Jacques Gabas, derrière les objectifs de paix, de stabilité, de solidarité, de sécurité, de prospérité, de progrès, développement affichés dans les discours des pays donneurs, se cachent bien d'autres motivations.

L'économiste et prix Nobel Paul Samuelson a été parmi les premiers à illustrer empiriquement la notion de bien collectif⁹⁸. Avec le développement des recherches notamment dans le vaste champ disciplinaire de l'économie, on parle dans le vocabulaire actuel, du concept de biens public mondiaux, objets de vifs débats⁹⁹. Aujourd'hui, les problématiques liées à la construction et au financement des biens universels attirent l'attention des chercheurs et acteurs de l'aide publique au développement. Entendu comme bien public, l'éducation préoccupe les principaux acteurs de l'aide internationale. Ainsi, le financement international de l'éducation s'inscrit dans une dynamique de justice et d'égalité des chances dans la distribution géographique des allocations publiques.

2.5. Bien public, justice et égalité des chances

⁹⁶ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », Encyclopædia, *op.cit.*

⁹⁷ *Ibid*; p.5.

⁹⁸ Samuelson P. (1954), « The pure theory of public expenditure », *Review of Economics and Statistics*, 36 : 387-89.

⁹⁹ Gabas J-J ; Hugon P. (2001), « les biens publics mondiaux et la coopération internationale » *Revue de l'économie Politique*.

Les quelques recherches qui ont été développées par des chercheurs, tels : Rawls, Gunning, Cogneau, Naudet, Chauvet, Sen, Renard, Clemens et Moss, Inge Kaul, Gabas et Hugon ont permis le développement d'analyses empiriques pertinentes sur des problématiques liées à des questions portant sur les biens publics mondiaux, la pauvreté, la justice et l'égalité des chances dans la distribution ou l'allocation de l'aide publique au développement. Aujourd'hui, on dispose de nombreux éclairages empiriques sur ses principales problématiques. Le débat sur l'éducation comme bien public mondial oppose deux grandes conceptions dans la littérature: la vision néoclassique et l'approche d'économie politique.

Dans leurs recherches sur les biens publics et la coopération internationale, les économistes Philippe Hugon et Jean-Jacques Gabas (2001) soulignent les deux principales controverses autour du débat sur l'éducation comme bien public mondial. Il s'agit de deux écoles de pensée : l'approche néoclassique et la conception d'économie politique. Dans leurs constructions théoriques, ces deux doctrines économiques s'opposent : pour les partisans de la théorie néoclassique (approche microéconomique), un bien public mondial (BPM) s'explique par deux principales caractéristiques : la non-exclusion et l'indivisibilité ou non-rivalité. Ainsi, selon cette approche, la présence d'un bien public s'explique par la défaillance des marchés en adoptant une vision utilitariste¹⁰⁰. Aussi, d'après la première école, « si ces deux caractéristiques sont présentes, le bien dit public sera qualifié de pur, et si un des deux éléments n'est pas vérifié, alors on le qualifiera d'impur¹⁰¹ ». Pour ce qui est de l'éducation plus particulièrement, le principe de non-exclusion mis en avant dans la théorie microéconomique standard d'un Bien Public Mondial, le chercheur Nadir Altinok (2004) note que ce premier critère fait défaut. Enfin, quant à la conception d'économie politique, elle étudie, d'après Gabas « les mécanismes d'appropriation privée et publique de ces biens ainsi que la nation de patrimoine commun¹⁰² ». Les partisans de cette doctrine

¹⁰⁰ Thomas Poirier rappelle les deux critères centraux d'un Bien public Mondial selon la théorie néoclassique : la non-exclusion suppose qu'on ne peut pas empêcher l'entrée d'un individu dans la consommation du bien par les règles du marché (coût); l'indivisibilité ou non-rivalité dans la consommation signifie que la consommation de ce bien par un individu ne diminue pas sa consommation disponible pour les autres individus''.

¹⁰¹ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud: l'impossible coopération*, op.cit.p.93.

¹⁰² *Ibid*; p.95.

admettent que ce sont des acteurs qui caractérisent l'intérêt général et non les forces du marché. Dans cette perspective, les chercheurs Bissiriou et Kern (2005) s'interrogent sur les principes, formalités, de hiérarchisation, de production et de financement des Biens publics mondiaux. Aussi, l'universitaire Thomas Poirier conclut « Il apparaît donc nécessaire de fonder les BPM sur des compromis et des intérêts supérieurs à définir lors des négociations internationales¹⁰³ ».

Depuis les constructions des politiques éducatives des pays, le champ éducatif est marqué par un accès insuffisant et inégal surtout au niveau de l'éducation primaire de base. On parle en ce sens de l'injustice scolaire. Le développement des travaux sur la question de justice a fait l'objet de nombreuses recherches. Les quelques contributions de Rawls (1997), Fleurbaey (1996) et Sen (1980) sur les problématiques liées à l'accès en milieu scolaire ont apporté des éclairages pertinents. Par exemple, dans sa recherche consacrée à la justice John Rawls (1921-2002) ramène l'éducation de base à un bien premier et son accès devrait être ouvert à tous. Ainsi que le souligne Nadir Altinok « dans ce contexte, la justice ne pourrait supporter une inégalité d'offre ; apporter un minimum d'éducation à chaque humain qui lui permette de conserver la capacité d'échanger et de communiquer au sein de la société où il vit¹⁰⁴ ». Dans ses travaux, Fleurbaey insiste sur l'éducation comme réalisation fondamentale avec une certaine prudence autour des responsabilités individuelles. En ce sens, Altinok s'interroge et écrit « ...il faut se demander si l'éducation pour tous est une réalisation fondamentale ; la société serait injuste à ce sens si l'école est considérée comme fondamentale et s'il y a privation d'accès de ce côté. Enfin, l'analyse de la justice d'Amartya Sen se situe au point de rencontre entre opportunité individuelle et réalisation personnelle. Et d'après la conclusion de Sen, Nadir Altinok note que « la pauvreté et l'injustice viennent alors d'une impossibilité de saisir des opportunités¹⁰⁵ ». Quel est le contexte mondial de l'éducation primaire ?

¹⁰³ Altinok N. (2004), la Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. De grandes paroles pour de petites actions? Les Cahiers de l'IREDU, n° 64. p 6.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*

3. AIDE INTERNATIONALE ET SITUATION MONDIALE DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE POUR TOUS

3.1. Base de données du CAD

Depuis 1961, le Comité d'aide au développement (CAD) fournit des données statistiques sur l'aide publique au développement (APD). De plus, le CAD définit l'éligibilité au titre de l'APD et les règles de notification des pays. Il lui revient aussi de collecter des données mondiales sur la contribution des donateurs, les types d'aide et le ciblage des pays receveurs. Enfin, les données statistiques du Comité d'aide au développement mesurent ainsi bien les coûts des pays donateurs de l'aide publique au développement. En général, Les flux de l'APD regroupent des contributions du secteur public, des apports du secteur privé (ASP) et des pays non membres. Selon l'Organisation pour la Coopération et le Développement (OCDE), les ASP sont des « apports aux conditions du marché financés par le secteur privé (c'est-à-dire variation des actifs privés à long terme détenus par les résidents du pays auteur de la notification) et dons privés (c'est-à-dire dons d'organisations non gouvernementales, nets des subventions reçues du secteur public¹⁰⁶) ». Ainsi, d'après l'organisation, « les statistiques du CAD ont depuis l'origine pour but de répondre aux besoins des décideurs dans le domaine de la coopération pour le développement et de permettre d'évaluer l'effort d'aide comparé des donateurs¹⁰⁷ ». Il faudra souligner enfin que le volume d'aide de l'aide publique au développement (APD) se présente en termes absolus ou en pourcentage du revenu national brut (RNB) des États contributeurs de l'effort mondial en direction des pays en développement¹⁰⁸. Quelle est la méthodologie utilisée par le Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation pour la Coopération et le Développement (OCDE).

D'après Rohen d'Aiglepierre « La collecte de données de l'APD est basée principalement sur la notification par les membres du CAD, les organisations

¹⁰⁶ OCDE 2010 d : 292.

¹⁰⁷ OCDE, 2010.

¹⁰⁸ De manière générale, le volume de l'APD est exprimé en dollars us, et c'est l'APD nette qui est calculée.

multilatérales et les autres donateurs. Les données sont alors rassemblées au travers de deux systèmes de notification : les données agrégées du CAD qui comprennent une répartition selon les types d'aide, les secteurs et les pays donateurs; et les données du Système de Notification des Pays Créanciers (SNPC), qui contient des informations détaillées sur des projets individuels d'aide et sur des programmes¹⁰⁹ ». Toujours selon d'Aiglepierre « Les données du SNPC permettent ainsi d'analyser la répartition de l'aide par secteur, par pays donneur et par pays receveur. Les données SNPC couvrent donc uniquement les activités individuelles menées par les pays membres du CAD dans le cadre de leur APD bilatérale et les activités d'aide financées par certaines institutions multilatérales sur leur budget régulier. Cette base de données propose un aperçu détaillé des activités d'aide de manière très désagrégée¹¹⁰ ». Pour ce qui est de l'aide internationale dans le secteur éducatif « Les données d'aide à l'éducation y sont elles-mêmes décomposées en 11 catégories regroupées en 4 sous-secteurs (éducation de base (code 112), éducation secondaire (code 113), éducation post-secondaire (code 114) et éducation non spécifiée (code 111) ...l'éducation primaire (code 11220)¹¹¹ ». Quelles sont les principales limitations du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation pour la Coopération et le Développement (OCDE) ?

D'après les analyses de Rohen d'Aiglepierre, les données du CAD et SNPC présentent quelques limites « Tout d'abord, si du point de vue des pays receveurs, il est plus pertinent de s'intéresser à l'aide réellement décaissée, cela est très difficile dans la pratique. En effet, bien que les organismes multilatéraux n'appartenant pas au CAD ne soient pas tenus de renseigner leurs activités dans la base SNPC, ceux-ci s'acquittent de cette tâche convenablement pour les engagements. Cependant, ce n'est pas le cas pour les décaissements où seuls les membres du CAD¹¹² et la commission européenne reportent

¹⁰⁹ D'aiglepierre Rohen, *Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants*. Thèse de doctorat, CERDI, Université d'Auvergne, Clermont-Ferrand, 2011, p.19.

¹¹⁰ *Ibid*; p.19.

¹¹¹ *Ibid*; p.19.

¹¹² Actuellement, les membres du CAD sont au nombre de 23 pays.

« systématiquement leurs activités dans cette catégorie¹¹³ ». Qu'indiquent les données statistiques de l'UNESCO?

3.2. Données statistiques de l'UNESCO

Depuis 2002, la diffusion massive des données de l'Institut Statistique de l'UNESCO (ISU) conduit à produire toute une gamme d'informations sur la situation de l'éducation dans le monde. Proposées dans le Rapport mondial de suivi de l'EPT, les données de l'ISU présentent des informations sur l'accès à l'enseignement dans le monde¹¹⁴. Quelle méthodologie utilisée par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) ? D'après l'économiste François Orivel « ce rapport utilise une double ventilation permettant de distinguer les régions du monde. La première est fondée sur un critère de développement économique et social : pays développés, pays en voie de développement, pays en transition...l'appartenance à l'une de ces trois groupes est définie par les Nations unies¹¹⁵ ». Toujours selon Orivel « La seconde ventilation s'appuie sur une base géographique régionale comprenant huit pays catégories: 1) Afrique subsaharienne, 2) Amérique du Nord et Europe occidentale, Amérique Latine et Caraïbes, 4) Asie centrale, 5) Asie de l'Est et Pacifique, 6) Asie du Sud et l'Ouest; 7) Etats arabes et 8) Europe central et orientale¹¹⁶ ». Les données produites par l'Institut Statistique de l'UNESCO posent certaines limites. Ainsi que le souligne D'Aiglepierre, par exemple « En 2003...Les données fiables en matière d'éducation ne sont ainsi disponibles que depuis 1999, les années antérieures n'étant même plus proposées par l'ISU¹¹⁷ ». Le questionnaire envoyé par l'UNESCO à l'ensemble des pays concernés est rempli respectivement par les ministères chargés de l'enseignement, en particulier le ministère de l'Éducation Nationale. Il faudra souligner que pour la plupart

¹¹³ Rohen d'Aiglepierre, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, CERDI, Université d'Auvergne, Clermont-Ferrand, 2011, *op.cit.*

¹¹⁴ L'UNESCO envoie un questionnaire à tous les États membres qui renseignent sur l'état de la scolarisation primaire de leurs systèmes scolaires.

¹¹⁵ François Orivel « ÉDUCATION-L'accès à l'éducation dans le monde », *op.cit.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ Rohen D'Aiglepierre, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, *op.cit.* p. 17.

des États en développement faisant face à des faiblesses institutionnelles, la véracité ou la qualité des renseignements fournis à l'UNESCO sont discutables compte tenu de la fiabilité des données des systèmes éducatifs. Ainsi, la mauvaise gouvernance politique et institutionnelle affectent la collecte de données efficaces qui sont parfois fragmentées, incomplètes ou douteuses.

3.3. Localisation géographique

D'après la base géographique régionale de l'étude des statistiques internationales produites par l'UNESCO sur la situation de la scolarisation primaire universelle dans le monde, les enfants non scolarisés ou en dehors de l'école sont localisés principalement en Afrique subsaharienne et dans quelques pays d'Asie, du Moyen-Orient et de l'Amérique latine¹¹⁸. Ainsi que le souligne François Orivel « Les régions les plus en retard en ce domaine – l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et les États arabes-ont fortement progressé dans la période récente¹¹⁹ ». L'universitaire Rohen d'Aiglepierre a fait aussi le même constat, « En moyenne sur la période 1999-2007, une douzaine de pays d'Afrique subsaharienne apparaissent très en retard en scolarisant moins de 60% des enfants en âge d'être au primaire. Une trentaine de pays, dont 4 en Asie et 2 au Moyen-Orient, laissent plus de 20% de leurs enfants en dehors des écoles¹²⁰ ». Quelle évolution constatée dans la distribution de l'aide publique au développement (APD) ? Suivant les périodes, le contexte international et enfin la situation sociopolitique des États donateurs et receveurs, l'on constate des situations croissantes et décroissantes de l'aide internationale. Par ailleurs, l'on observe des disparités régionales.

3.4. Croissance et baisse de l'APD

D'après des données présentées par l'universitaire Cue Rio de l'évolution de l'APD sur les cinquante dernières années qui ont suivi la création (1960) du CAD « Le volume de l'APD nette a progressé à un rythme plus ou moins régulier jusqu'à la fin de la guerre froide. Il est passé, en prix courants, de 5 milliards de dollars en 1960 à un niveau

¹¹⁸ Pour rappel, la République d'Haïti est située dans la région des Caraïbes.

¹¹⁹ François Orivel « ÉDUCATION-L'accès à l'éducation dans le monde », *op.cit.*

¹²⁰ Rohen D'Aiglepierre, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, *op.cit.* p. 12.

record de 62 milliards en 1992¹²¹ ». Vers les années 1997-1998, l'APD n'a pas connu trop de gain. Cependant, en 2005, l'aide internationale représentait près de 108 milliards de dollars. Comment expliquer une telle progression ? D'après Cue Rio « Ce record fut lié à des opérations exceptionnelles d'annulation de la dette dont les effets positifs sur le volume de l'APD s'estompent à partir de 2006. Lors des années suivantes, l'APD renoue progressivement avec la croissance pour atteindre, en 2010, un nouveau record à la hauteur de 128 milliards de dollars¹²² ».

En référence à des données statistiques produites par le CAD, Cue Rio note qu'« en termes réels (prix constants de 2009), le volume de l'APD est passé de 37 milliards de dollars en 1960 à 128 milliards en 2010, soit il a été multiplié par un peu plus de trois en cinquante ans. Si le volume de l'APD a effectivement augmenté depuis ses débuts, cette augmentation a connu des périodes de stagnation importantes. En 2002, le volume de l'aide (85 milliards de dollars) n'était guère plus élevé que celui de 1992 (84 milliards de dollars). C'est à partir de 2002, et jusqu'en 2010, que le volume de l'aide augmenta de manière considérable. Enfin souligne l'auteure « malgré l'augmentation incontestable du volume total de l'APD, lorsque celle-ci est mesurée en pourcentage du RNB des pays donateurs, son évolution est plus mitigée. En effet, le rythme d'augmentation de l'APD n'a pas suivi celui des revenus nationaux des pays du CAD. Ceux-ci ont connu une croissance soutenue et régulière pendant les cinquante dernières années, uniquement interrompue en 2009 suite à la crise financière internationale de 2008. Le RNB de l'ensemble des pays donateurs est passé (en prix constants de 2010) de 7 534 milliards de dollars en 1960 à 40 141 en 2010. Lors de cette période, le RNB a donc été multiplié par plus de cinq, alors que l'APD n'a fait que tripler¹²³ ». Il faudra souligner que l'aide publique au développement a connu des situations de baisse.

En effet, on pouvait lire dans le rapport annuel du CAD que « Jusqu'à présent, il y a eu peu de signes d'une augmentation de l'APD allouée aux programmes et projets ordinaires de développement...Pire: la disposition à aider les pays en développement

¹²¹ Miriam Cue Rio, Une approche de l'aide publique au développement par le biais de ses objectifs chiffres: examen de la définition des objectifs comme facteur explicatif de leur non réalisation, *op.cit.*p.71.

¹²² *Ibid*; p. 71.

¹²³ *Ibid*; p. 73.

s'est affaiblie au cours des années 1990¹²⁴ ». Effectivement, depuis 1990, on assiste à des turbulences dans l'espace de transferts financiers dédiés à l'aide publique au développement. Pour quelles raisons? D'après Gabas « le pouvoir d'achat de l'aide a baissé sur la longue période du fait de l'inflation mondiale et des variations des changes; cette tendance s'accompagne d'une extrême volatilité interannuelle des flux d'aide par pays¹²⁵ ». Même constat pour les auteurs Chavet et Ferry précisant que « l'effort d'aide moyen des pays de l'O.C.D.E. a considérablement chuté tout au long des années 1990 pour repasser, en 2003, au-dessus de 0,30 p. 100 de leur R.N.B.. Les engagements répétés des différents bailleurs de fonds d'augmenter leur budget d'aide ne sont pas toujours suivis d'effets... Les montants d'aide reçus par les pays en développement ont ainsi connu de fortes inflexions depuis 1960. Après avoir augmenté en dollars constants de manière continue entre 1960 et 1992, date à laquelle ils atteignent un pic de plus de 65 milliards de dollars, les déboursements d'A.P.D. se sont substantiellement réduits avec la fin de la guerre froide et les pressions budgétaires subies par les pays engagés dans le processus d'union européenne. Cette période creuse, connue sous le nom "d'aide fatiguée" s'est inversée à partir de 1998 et en 2003, les flux d'aide ont ainsi dépassé leur niveau de 1992, pour culminer aujourd'hui à près de 140 milliards de dollars. Le pic qui apparaît en 2003 et 2007 est lié aux annulations de dettes¹²⁶ ». Qu'en est-il plus précisément du financement international de l'éducation ? Pour ce qui est du secteur de l'éducation plus particulièrement, le volume d'aide de l'APD a connu des moments de croissance et baisse. Et l'éducation n'a pas été épargnée par la situation générale de l'aide publique au développement.

3.5. Aide internationale en éducation : progression et diminution

D'après Nadir Altinok l'éducation n'a pas été épargnée par la baisse générale de l'aide publique au développement. En dépit du mouvement déclenché en 1990 et 2000 pour un financement efficace du suivi des objectifs de l' EPT, l'effort international pour l'éducation est de plus en plus faible « atteignant un point culminant de 5 milliards de

¹²⁴ CAD/OCDE 2010.

¹²⁵ Jean-jacques Gabas, Nord-Sud : *L'impossible Coopération ? op.cit.p.20.*

¹²⁶ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », Encyclopædia, *op.cit.*

dollars (sur 60 milliards tous secteurs confondus), l'aide a ensuite baissé de façon continue pour tomber sous la barre des 5 milliards de dollars¹²⁷ ». Cette baisse de l'aide s'explique par un manque d'engagement international « A diverses occasions, les pays riches se sont engagés à porter leur flux d'aide à un niveau égal à 0, 7 % de leur PIB. En 1992, on était justement parvenu à environ la moitié de cet objectif, soit 0, 33%. Les baisses qui suivirent ont ramené ce pourcentage à 0, 22%, soit moins du tiers de l'objectif fixé¹²⁸ ». Ainsi, « ...Comme les aides en général, les aides bilatérales à l'éducation ont diminué, passant d'environ 5 milliards de dollars au début de la décennie 1990 à moins de 4 milliards en 2000. Tandis que 5 pays (Allemagne, France, Japon, Royaume-Uni et Etats-Unis) réalisaient entre 75 et 80 % de tous les engagements d'aides bilatérales pour l'éducation entre 1990 et 2000, tous, à l'exception du Japon, ont diminué de façon très importante leurs engagements réels. Les Etats-Unis, par exemple, ont diminué de 58 % leur aide officielle à l'éducation, le Royaume-Uni de 39 % et la France de 22 % (Bourdon [2003]¹²⁹ ». En référence à une estimation de l'aide internationale pour l'éducation effectuée par Bourdon [2003], Altinok souligne que « les montants en jeu ne sont pas aussi mirobolants qu'ils le paraissent. Ainsi, "seulement" 725 millions de dollars iraient à l'éducation primaire en Afrique subsaharienne, en comptant l'aide multilatérale, bilatérale et celle des ONG. Le flux d'aide « prêts et dons » ne correspondrait au mieux qu'à 5 % des ressources domestiques affectées à l'éducation par les pays d'Afrique subsaharienne¹³⁰ ».

En 2003, pour la seule région de l'Afrique subsaharienne, le financement international affecté à l'éducation s'estimait, selon l'économiste Jean Bourdon, à 200 millions de dollars avec une réduction de 50% par rapport à la période 1990-2002¹³¹. D'après les chiffres avancés par Rohen D'Aiglepiere « L'aide à l'éducation primaire est

¹²⁷ Nadir Altinok (2004), *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. De grandes paroles pour de petites actions?*, Les Cahiers de l'IREDU n° 64, 225 p.

¹²⁸ *Ibid*; p.62.

¹²⁹ *Ibid*; p.62.

¹³⁰ *Ibid*; p.62-63.

¹³¹ Jean Bourdon. (2006), *Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne*. PILON Marc (IRD). Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation enjeu, CEPED, pp.123-145, 2006, Rencontres. <halshs-00135310>. p.136.

toutefois passée de 1,48 milliard de dollars en 1999 à 3,73 milliards en 2004¹³² ». Cependant, souligne l'auteur, « depuis 2004, il faut cependant observer un certain ralentissement des flux d'aide à l'éducation primaire comme d'aide à l'éducation totale. Il est également important de constater que la part de l'aide totale allouée spécifiquement au secteur éducatif est assez faible (entre 5,2% et 9,6%). La part allouée à l'éducation primaire dans l'aide à l'éducation totale est également très modeste (entre 19% et 35%) et n'a pas augmenté au cours de la période. L'aide allouée spécifiquement à l'éducation primaire ne représente finalement qu'entre 1,4% et 3,4% de l'aide totale¹³³ ». Enfin, conclut le chercheur « En termes de montant par habitant sur la période 1999-2007, l'aide annuelle à l'éducation primaire représente finalement moins de 0,4% pour les quatre premiers déciles de pays et c'est seulement à partir du sixième décile que les pays disposent de plus de 1 \$ US d'aide à l'éducation primaire par habitant¹³⁴ ». Quelles disparités constatées dans la distribution géographique de l'aide publique au développement?

3.6. Disparités régionales

Suivant les périodes, les acteurs, des enjeux économiques, politiques, géostratégiques ou encore la classification des pays, on constate une répartition inégale ou encore des disparités dans la distribution de l'aide publique au développement¹³⁵. En effet, il existe au niveau de l'allocation des flux d'aide des pays donateurs ou institutions financières internationales une répartition géographique inégale. Par exemple, pour ce qui est des États dits fragiles, les ressources mobilisées par l'APD sont distribuées différemment. Ainsi que le souligne Thomas Poirier « après une période de stagnation entre 2005 et 2007 pour les pays à faible revenu et une chute brutale en 2007 pour les États fragiles, les flux d'aide suivent une courbe ascendante. Cette tendance cache néanmoins de fortes inégalités d'allocation. En 2010, quatre des vingt-neuf pays

¹³² Rohen D'Aiglepierre, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, *op.cit.* p. 14.

¹³³ *Ibid*; p.14.

¹³⁴ *Ibid*; p.15.

¹³⁵ Mais aussi au regard du décollage des pays en fonction des indicateurs définis par les principales institutions financières internationales ou pays donateurs des aides bilatérales.

considérés comme fragiles (Afghanistan, Haïti, République démocratique du Congo et Soudan) se sont partagés à eux seuls les deux tiers (13,2 milliards Us\$) de l'APD destinés aux États fragiles (20, 9 milliards Us\$)¹³⁶ ». En ce sens, certains auteurs parlent de la captation de l'aide par un ensemble de pays. C'est le cas par exemple de la République d'Haïti, la République Démocratique du Congo, le Soudan, et le Pakistan (Poirier 2012). Par exemple, « en 2010, seul le Pakistan s'est vu allouer plus de 10% (15%-3,7 milliards Us\$ de l'aide destinée à l'ensemble des pays à faible revenu (24, 3 milliards Us\$¹³⁷) ». En dépit de son retard par rapport à l'objectif de la scolarisation primaire universelle, l'Afrique Sub-saharienne reçoit moins de financement international que des pays qui se rapprochent de l'éducation primaire pour tous.

En somme, les données disponibles sur la répartition géographique de l'aide publique au développement montrent qu'il existe de fortes disparités dans l'allocation de l'APD. Par exemple, des différenciations sont observées entre les pays à faible revenu et les États fragiles. Les chiffres peuvent en témoigner. Par exemple, « Entre 1999 et 2010, même si les engagements d'aide en éducation ont triplé pour les États fragiles (de 0,55 milliard Us\$ à 1, 74 milliard Us\$) et seulement doublé pour les pays à faible revenu (de 1.49 milliards Us\$ à 2.93 milliards Us\$), l'observation des volumes absolus montre que que ces engagements vers les États fragiles sont plus faibles que ceux en direction des autres pays à faible revenu¹³⁸ ». Enfin, note Poirier Poirier « entre 1999 et 2010, 7,7% de l'aide totale destinée aux États fragiles a été allouée au secteur éducatif alors que cette part s'est élevée à 13.3% dans les autres pays à faible revenu¹³⁹ ». Aussi, ces quelques données statistiques confirment quelques disparités qui ont été constatées dans la distribution géographique de l'aide publique internationale au développement. Maintenant, qu'indiquent les données sur l'accès à l'école et le niveau de disparités, contrastes, inégalités observées dans le monde ?

¹³⁶ Poirier Thomas, Education pour tous: l'aléa des Etats fragiles, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 2012, p. 121.

¹³⁷ *Ibid*; p. 121.

¹³⁸ *Ibid*; p.121.

¹³⁹ *Ibid*; p.123.

3.7. Accès à l'école : progrès, lenteurs et discriminations

Le processus de suivi de l'objectif de l'éducation primaire universelle a occasionné une évolution significative des taux bruts et nets de scolarisation dans le monde. Il s'est accompagné aussi bien de lenteurs et de fortes discriminations sont observées. Quel est le niveau d'accès des filles et garçons ? Quels progrès ? Quels lenteurs ? Et enfin, quelles disparités ? En 1990, le nombre de filles et garçons en dehors de l'école était évalué à plus de 115 millions les diverses régions du monde et 37% sont localisés en Afrique subsaharienne (Altinok, 2004). Le tableau qui suit présente en détail l'état de la scolarisation primaire universelle (SPU) dans huit (8) principales regions de la planète.

Tableau 1 : Effectif des enfants non scolarisés, et répartition par grande région, 1999-2000

Région	% des non-scolarisés sur l'estimation mondiale
Afrique subsaharienne	37%
Asie du Sud et de l'Ouest	34%
Asie de l'Est et Pacifique	13%
États arabes et Afrique du Nord	7%
Europe Centrale et Orientale	3%
Asie centrale	2%
Amérique Latine et Caraïbes	2%
Amérique du Nord et Europe	2%
Total monde	100%= 115, 4 millions

Sources Unesco [2002], cité par Altinok (2004).

En dépit du mouvement de l'éducation pour tous déclenché à Jomtien (1990), l'accès à la scolarisation primaire a connu un niveau modeste de développement. Ainsi, de 1990 à 1998, plus de 681 millions d'enfants étaient inscrits à l'école contre 599 au

début 90 (Altinok, 2004). Ainsi que le souligne l'économiste François Orivel « Le taux net n'a connu qu'un gain d'un point au niveau mondial; l'Afrique subsaharienne et les États arabes n'ont pas ou peu avancé; seule l'Asie central et l'Amérique latine affichent des progressions sensibles¹⁴⁰ ». Cependant, selon des informations de Nadir Altinok, pendant la même période, la plupart des États africains, notamment localisés dans la région de l'Afrique sub-saharienne, connaissaient une forte augmentation d'enfants non scolarisés de 39 à 42 millions entre 1990 et 1998.

Cependant, en 1999, des progrès ont été constatés dans beaucoup de pays « À partir de 1999 toutefois, la situation s'améliore: on observe un gain de 3 points en 5 ans, soit un rythme de croissance de six fois supérieur à celui de la décennie précédente. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud, les deux régions les plus défavorisées, connaissent un bon remarquable de l'ordre de 10 points¹⁴¹ ». Vers les années, malgré des progrès substantiels qui ont été réalisés en direction de la scolarisation primaire universelle « quelques 113 millions d'enfants, dont 60% des filles, n'ont pas accès à l'école primaire¹⁴² ». En effet, pendant la période 1998-2004, l'expansion quantitative a connu un ralentissement, « Le nombre d'enfants non scolarisés dans le monde a diminué de façon non négligeable...passant de 107 à 77 millions, soit une baisse de près de 30 p.100. Les trois régions les plus en retard en matière de taux de scolarisation-Afrique subsaharienne (38 millions), Asie du Sud et de l'Ouest (15, 6 millions) et Asie de l'Est et Pacifique (9,6 millions)-, concentrent 80 p.100 des enfants exclus de la scolarisation dans le monde¹⁴³ ». Enfin, François Orivel fait remarquer que « depuis 2002, elles connaissent toutefois des évolutions très contrastées : tandis que le nombre d'enfants exclus passe de 30 millions à 15 millions en Asie du Sud, il ne baisse que de 40 à 38 millions en Afrique subsaharienne, et reste stable dans les pays arabes¹⁴⁴ ». Enfin, selon des renseignements statistiques fournis par Rohen d'Aiglepierre « sur la période 1999-2007, une douzaine de pays d'Afrique subsaharienne apparaissent très en retard en

¹⁴⁰ François Orivel « ÉDUCATION-L'accès à l'éducation dans le monde », *op.cit.*

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² Nadir Altinok (2004), *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. De grandes paroles pour de petites actions ? op.cit. p.26.*

¹⁴³ François Orivel « ÉDUCATION-L'accès à l'éducation dans le monde », *op.cit.*

¹⁴⁴ *Ibid.*

scolarisant moins de 60% des enfants en âge d'être au primaire. Une trentaine de pays, dont 4 en Asie et 2 au Moyen-Orient, laissent plus de 20% de leurs enfants en dehors des écoles¹⁴⁵ ». Aujourd'hui, de nombreux pays ont atteint l'objectif de l'éducation pour tous, certains sont très proches de l'EPT (96%), d'autres sont encore loin (55 à 65%) de la couverture primaire scolaire (Orivel). Outre le faible accès enregistré dans de nombreux systèmes éducatifs, ils sont caractérisés aussi bien par de disparités régionales qui enfoncent le clou.

D'après François Orivel « les régions de l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes sont caractérisés par des discriminations significatives vis-à-vis des filles concernant le taux de scolarisation primaire. Cependant, de forts progrès ont été enregistrés ces dernières décennies¹⁴⁶ ». Ainsi que le souligne l'économiste « en termes tendanciels, cette discrimination s'atténue progressivement, en particulier en Asie du Sud¹⁴⁷ ». Enfin, toujours d'après l'économiste Orivel « Le niveau de discrimination était d'environ 25 p. 100 en 1990 en Asie du Sud et de l'Ouest, alors qu'il n'est que de 9 p. 100 en 2004. Il est passé de 17 p. 100 en Afrique subsaharienne et de 20 p. 100 à 10 p. 100 dans les États arabes¹⁴⁸... ». Pour le chercheur Rohen d'Aiglepierre, « en termes de parité fille-garçon au cycle primaire, un certain nombre de pays sont également très en retard. En moyenne sur la période 1999-2007, 23 pays ne dépassent pas 90 filles pour 100 garçons et une douzaine de pays scolarise moins de 80 filles pour 100 garçons. Les pays les plus en retard pour la scolarisation des filles au primaire sont là encore essentiellement en Afrique subsaharienne et dans quelques pays d'Asie et du Moyen-Orient¹⁴⁹ ». Toujours selon l'auteur « l'évolution récente de la parité de scolarisation montre cependant une nette amélioration de la situation des filles au primaire dans le monde. En moyenne, l'indice de parité est ainsi passé de 94,8 en 1999 à 98,7 en 2007 tandis que le nombre de pays en dessous de 90 est passé de 24 à 9.

¹⁴⁵ Rohen D'Aiglepierre, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, *op.cit.* p. 13.

¹⁴⁶ François Orivel « ÉDUCATION-L'accès à l'éducation dans le monde », *op.cit.*

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ Rohen D'Aiglepierre, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collèges et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, *op.cit.* p. 13.

L'évolution apparaît régulière sur toute la période 1999-2007¹⁵⁰ ». Comment rendre l'aide publique au développement plus efficace ? En d'autres termes, quelles sont les principales mesures, politiques et normes de l'efficacité de l'aide internationale qui ont été élaborées par les acteurs de l'aide ?

Vers les années 2005 plus précisément, le groupe du Comité d'Aide au Développement (CAD) a publié une douzaine de « principes pour l'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires ». Ces principes sont issus des principales rencontres internationales et mis en perspective dans la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide publique au développement. Ainsi, les institutions internationales et politiques décident de renforcer leurs actions par exemple dans les États dits fragiles ou pays ravagés par des conflits internes et de faiblesses économiques en élaborant tout un ensemble de mesure visant à garantir l'efficacité de l'aide publique au développement (APD).

¹⁵⁰ *Ibid*; p.13.

4. MESURES ET REVUE DE LITTÉRATURE SUR L'EFFICACITÉ DE L'AIDE INTERNATIONALE EN ÉDUCATION

4.1. Politiques des ajustements structurels

Au milieu des années 1980, non seulement le poids de la dette pèse lourdement sur les épaules des pays en développement, mais aussi la situation économique mondiale ne semble pas favorable à une injection massive de flux financiers. Cette époque est marquée par une crise pétrolière, la baisse du prix des matières premières qui affectent considérablement l'engagement de l'aide internationale en direction des États concernés. Et pour pallier à cette crise économique, les principales institutions financières internationales (IFI)¹⁵¹ mettent en place une politique dite des « ajustements structurels¹⁵² ». Il s'agit de l'une des premières mesures, normes et politiques mises en œuvre dans la sphère de l'aide publique internationale au développement. Ainsi, les équilibres internes et externes représentent aux yeux des principales institutions financières internationales, la stratégie efficace de réduction de la dette. La réduction de la pauvreté dans le monde passe au second plan. Ainsi, la communauté internationale fait à l'ensemble des pays endettés, deux grandes recommandations: un certain retrait de l'Etat central et l'ouverture de l'économie au libre jeu du marché. Ainsi que le soulignent les auteurs Chauvet et Ferry « l'objectif de l'aide internationale change fondamentalement. Elle vise dorénavant à encourager l'adoption d'un ensemble de politiques de stabilisation et d'ajustement structurel, et à permettre aux pays en développement d'honorer le service de leur dette¹⁵³ ». Cette politique des ajustements ne sera pas sans effet sur le financement public dans les pays concernés par la mesure et le secteur de l'éducation ne sera pas épargné par les décisions qui seront prises par les bailleurs de fonds multilatéraux. Aussi, le fardeau de la dette freine tout investissement public dans la plupart des pays pauvres. Ce qui nuit tout aussi bien à la mise en pratique

¹⁵¹ Notamment les institutions de Bretton woods (Conférence monétaire et financières tenue du 1^{er} au 22 juillet 1944, à Bretton Woods, États-Unis).

¹⁵² D'après Altinok « c'est dans un contexte de guerre froide opposant le bloc américain au bloc soviétique, les IBW ont renforcé l'image du capitalisme et l'idée d'une "bonne gouvernance", passant par les politiques d'ajustement structurel (PAS) ».

¹⁵³ Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », Encyclopædia, *op.cit.*

des politiques éducatives, notamment celles qui ciblent la scolarisation primaire universelle. Les politiques des ajustements structurels (PAS), de quoi s'agit-il ? En d'autres mots, quels sont les objectifs d'une telle mesure ?

D'après Altinok, citant Hugon (2011) « les politiques des ajustements structurels englobent deux types de mesures : la stabilisation financière et la transformation structurelle. Il s'agit de restreindre l'offre de monnaie en mettant en place un encadrement du crédit (l'État doit réduire son déficit budgétaire, surtout quand il le couvre en recourant à la planche à billets : donc baisse des dépenses publiques). Les mesures de libéralisation, quand elles figurent dans le programme d'ajustement négocié avec le Fonds, vont baliser l'essentiel de l'assainissement budgétaire : suppression des subventions, blocage des salaires des fonctionnaires et/ou limitation de leur nombre, privatisations et vérité des coûts¹⁵⁴ ». Et pour accompagner cette politique, les bailleurs de fonds multilatéraux ont élaborées de nombreux instruments qui ont été formulés par la communauté internationale dans le ‘consensus de Washington’¹⁵⁵.

Les principaux instruments des politiques des ajustements structurels sont la déréglementation, la privatisation des entreprises publiques, la réforme des finances publiques, la définition de politiques sectorielles. Le consensus de Washington a été très critiqué; notamment par les altermondialistes (Altinok, 2004). Il faudra souligner que nombreux chercheurs considèrent les politiques des ajustements comme un “cercle vertueux qui s’est transformé en un cercle vicieux” (Hugon, 2001). Ainsi que le souligne Altinok « selon les IBW, les politiques d'ajustement structurel devaient permettre aux pays d'ASS de sortir de leur surendettement. Un cercle vertueux était expliqué : les prêts d'ajustement, par le biais des réformes structurelles et d'assainissement financier, doivent favoriser la reprise de l'investissement et de la productivité. Ceux-ci conduisent à un accroissement de l'offre et de la compétitivité extérieure, entraînant une substitution aux importations et une relance des exportations. La demande augmente, du fait de la hausse de l'offre. La croissance est alors possible et le remboursement de la dette se fait

¹⁵⁴Nadir Altinok, La Banque mondiale et l'éducation en Afrique Subsaharienne, De grandes paroles pour de petites actions? *op.cit.p.*14-15.

¹⁵⁵ Voir Annexe C: Consensus de Washington.

possible¹⁵⁶ ». Toujours d'après le chercheur, en référence à Hugon « or, dans la pratique, on observe souvent le cercle "vicieux" (Hugon [2001]) : ‘Les prêts alourdissent le poids de la dette dans le contexte de rééchelonnement de la dette négociable et de remboursement de la dette liée aux prêts. Il en résulte une réduction des importations, des investissements et des dépenses gouvernementales, qui entraîne une baisse des exportations en volume ; d'où une régression de l'offre. Le contexte international conduit, de plus, à une instabilité des prix des matières premières exportées. Il en résulte une impossibilité de payer le service de la dette : les mécanismes d'endettement permanent obligent à assouplir les conditions financières (annulation et allègement de la dette) et conduisent à des prêts hors projets permettant de maintenir les ‘transferts financiers positifs¹⁵⁷.. ». En somme, au lieu de réduire le fardeau de la dette, les politiques des ajustements structurels n'ont fait qu'enfoncer le clou au dos des pays pauvres ou en développement « L'Afrique subsaharienne a été, au cours des années quatre-vingt, prise dans l'engrenage d'un endettement permanent. Le crédit doit être gagé sur la croissance des actifs réels. Or, les fuites de capitaux, les projets improductifs (‘ éléphants blancs’) n'ont généralement pas permis la création d'actifs réels rentables¹⁵⁸ ». Et d'après les données indiquées par Altinok, en référence à Hugon, les chiffres en témoignent le cercle ‘vertueux qui s'est transformé en cercle vicieux’’« La dette extérieure (210 milliards de dollars, Afrique du Sud exclue) a triplé entre 1980 et 1998 ; elle est passée de 97% à 177% des exportations de biens et services, et de 27% à 61% du PNB. Le service de la dette, après rééchelonnement, passait (en % des exportations de biens et services) de 11% à 15,1%, dont environ la moitié sous forme d'intérêts¹⁵⁹.. ». Ainsi, face à l'échec des politiques des ajustements structurels, les principales institutions multilatérales mettent en place les initiatives Pays Pauvres Très Endettés (PPTE) et « Education for All Fast Track » (EFA FT). De quoi s'agit-il réellement ? Quelles sont les finalités poursuivies par la communauté des bailleurs ? C'est ce qui sera abordé dans les prochaines lignes ?

¹⁵⁶ Nadir Altinok, La Banque mondiale et l'éducation en Afrique Subsaharienne, De grandes paroles pour de petites actions? *op.cit.p.19*.

¹⁵⁷ *Ibid*; p.19.

¹⁵⁸ *Ibid*; p.19.

¹⁵⁹ *Ibid*; p.20.

4.2. Initiatives PPTE II

En 1996, fut lancée l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTE). L'objectif principal visait à encourager les politiques sociales dans le but d'une réduction de la pauvreté afin de permettre la sortie des pays concernés des rééchelonnements successifs de dette (Joseph, 2000). De nombreuses institutions financières internationales, notamment la Banque mondiale (BM) et le Fonds (FMI) monétaire international s'étaient engagées à réduire la dette des pays qui entameraient des politiques sociales dites « crédibles ». Cependant, la première initiative (PPTE I) a échoué dans sa politique. Ainsi que le souligne Nadir Altinok « les positions de certains pays (Allemagne, Canada, Etats-Unis, France & Royaume-Uni) étaient divergentes et critiques à l'égard de PPTE- I. Ces positions sont venues appuyer la campagne « Jubilé 2000 » initiée en 1999 par les ONG et les associations chrétiennes britanniques, puis relayée par de nombreuses organisations du monde entier, qui ont demandé l'annulation de la dette des PPTE pour l'an 2000. Les partisans de cette initiative se sont retrouvés à Cologne en juin 1999 où une vingtaine de milliers de personnes manifestaient dans les rues lors de la réunion du G7¹⁶⁰ ». Cependant, force est de constater que la réticence de certains pays à se porter candidats à l'initiative PPTE et surtout face à la pression, au comportement des ONG, cette première tentative n'a pas eu l'effet escompté. Aussi, pour y remédier, les principaux bailleurs de fonds renforcent l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTE II) lors du sommet international sur l'initiative en faveur des pays pauvres endettés, qui s'est tenu à Cologne, en Allemagne.

À l'occasion de ce sommet, les pays du G7¹⁶¹, après concertation, se sont mis d'accord pour soutenir une plus grande réduction de dette à un plus grand nombre de pays, tout en « allégeant » les critères d'endettement et en opérant une classification entre dettes des pays pauvres. Cependant, il faudra souligner que les conditions d'allègement ne changeaient pas dans la mesure où les Etats visés par le renforcement de l'initiative PPTE II devaient effectuer des politiques sociales en contrepartie des allègements de

¹⁶⁰ *Ibid*; p.28.

¹⁶¹ Allemagne, Canada, Etats-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni.

dette¹⁶². Ainsi « Pour atteindre un niveau de dette soutenable, l'Initiative PPTE envisage une réduction de la dette des créanciers multilatéraux, ce qui rompt avec les mécanismes dits traditionnels, où les annulations ne concernaient que la dette bilatérale¹⁶³ ». Aussi, toujours d'après Altinok, « pour resserrer les liens entre allègement de la dette et réduction de la pauvreté, la Banque mondiale et le FMI proposent que les réductions de dette obtenues grâce à l'application de l'Initiative PPTE soient intégrées à des efforts plus globaux de réduction de la pauvreté...En principe, le DSRP devra être mis en place au point de décision. Il pourra, d'une part, servir de cadre aux activités de prêts de chaque institution et, d'autre part, servir de base aux opérations d'aide à la réduction de la pauvreté entreprises par d'autres bailleurs de fonds. Le DSRP servira de cadre de référence pour l'ensemble des prêts au titre de la Facilité d'ajustement structurel renforcé (FASR) effectués par le FMI¹⁶⁴ ».

Aussi, avec la mise à jour de l'Initiative PPTE II, le projecteur est mis surtout sur des politiques visant à réduire la pauvreté mis en œuvre dans la politique de Facilité d'ajustement structurel renforcé (FASR). Ainsi, des finalités ont été définies dans la dynamique de la réduction de la pauvreté à travers le monde. Et les bailleurs de fonds multilatéraux se sont engagés à un meilleur contrôle et gestion des stratégies d'actions élaborées. Parmi les principaux objectifs définis par les principaux acteurs de l'aide publique au développement, citons, d'après le rappel de Joseph (2000), cité par Nadir Altinok : «

- l'augmentation du taux d'alphabétisme au sein de la population ;
- l'égalité des sexes en matière d'éducation ;
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement ;

¹⁶² «Après Toronto en 1988, Londres en 1991, Naples en 1994 et Lyon en 1996, c'est désormais Cologne en 1999 qui fera référence en matière d'annulation de dette. Lors de ce sommet, les pays du G7 se sont mis d'accord pour accorder une réduction aux 41 PPTE de 70 milliards de dollars en nominal (sur un endettement total de 180 milliards de dollars si l'on exclut le Liberia, la Somalie et le Soudan, comme c'est le cas dans la plupart des estimations). IL s'agissait d'augmenter le nombre de pays pour profiter de l'allègement: en cela, les conditions requises de soutenabilité de la dette ont été assouplies" Altinok, *op.cit.* voir annexe B: Mise en œuvre des DSRP.

¹⁶³ Nadir Altinok, La Banque mondiale et l'éducation en Afrique Subsaharienne, De grandes paroles pour de petites actions? *op.cit.p.28.*

¹⁶⁴ *Ibid; p.31.*

- la diminution du taux de mortalité infantile et juvénile ;
- la diminution du taux de mortalité maternelle ;
- et un accès plus vaste aux équipements en matière de santé¹⁶⁵ ».

Enfin, l'Initiative PPTE II s'est heurtée à de nombreux obstacles, tels : absence de coordination dans la gestion de l'aide, la difficulté des pays à absorber et gérer efficacement les flux d'aide ainsi que de la fiabilité des données statistiques, numériques des pays ciblés par l'intervention extérieure (Altinok, 2004). Ainsi, dans le but de dynamiser l'aide publique au développement (APD), la Banque mondiale, le géant par excellence en matière de l'éducation, met en œuvre l'Initiative EFA Fast Track (*Education for All Fast Track Initiative*). Qu'est-ce que l'initiative EFA Fast Track? Quelles finalités ? Pour quelles cibles ?

4.3. EFA Fast Track

En avril 2002¹⁶⁶, la Banque mondiale a lancé l'Initiative « *Education For All Fast Track* » (EFA FT). Dans quels objectifs ? D'après Altinok, « cette initiative qui se veut en cohérence avec l'initiative PPTE renforcée, a pour but de permettre aux pays de bénéficier plus rapidement de l'allègement de la dette et de nouveaux financements s'ils présentent une politique éducative «crédible » basée sur des orientations et un cadrage préalablement fixé dans les grandes lignes par les organisations internationales¹⁶⁷ ». Toujours d'après l'auteur, la mise en place de cette initiative établit un partenariat mondial visant à accélérer l'objectif de la scolarisation primaire universelle d'ici à 2015 en augmentant le volume des flux d'aide à l'éducation primaire. Comment intégrer l'EFA Fast Track mise en œuvre par la Banque mondiale pour développer les systèmes d'éducation des pays en développement qui sont en grande difficulté tant sur le plan interne qu'externe?

¹⁶⁵ *Ibid*; p. 30.

¹⁶⁶ Mise en place en 2002 par 22 donateurs bilatéraux ou multilatéraux. Toujours à cette même année (2002), les pays du G8, réunis à Monterrey, se sont réunis et ont affirmé que tout pays qui s'engagerait dans une politique éducative «crédible » ne se verrait pas pénalisé par un manque financier et recevrait la somme nécessaire pour aboutir à l'objectif d'Education pour tous.

¹⁶⁷ Nadir Altinok, La Banque mondiale et l'éducation en Afrique Subsaharienne, De grandes paroles pour de petites actions? *op.cit.* p.3.

D'après le rappel de Nadir Altinok « pour faire partie de cette initiative, les pays doivent être soit au point d'achèvement soit au point de décision dans l'initiative PPTTE et présenter un dossier concernant leur politique éducative (celui-ci devant être « crédible », il doit être avalisé par la Banque mondiale¹⁶⁸) ». Et ce n'est pas tout « ils doivent rédiger des rapports dits *Resen*¹⁶⁹ (Rapport d'Etat d'un Système Educatif National¹⁷⁰) ». Toujours d'après Altinok « Ces actions suivent à la lettre le "consensus de Monterrey" qui rappelle que tout pays qui présenterait un plan crédible en matière de politique éducative ne verrait pas les portes du financement international fermées¹⁷¹ ».

Enfin, Nadir Altinok souligne que « La totalisation des schémas d'action pour chaque pays éligible conduit à un financement international nécessaire de près de 2,5 milliards de dollars Etats-Unis par an (en dollars de 2000 constants). Environ 500 millions de dollars par an de ce total sont destinés à aller spécifiquement à l'impact du VIH-SIDA sur l'éducation primaire des pays d'ASS, du fait de la maladie des enseignants, des coûts de formation supplémentaires et des coûts engendrés par les enfants orphelins ou n'ayant plus leur mère. La part la plus importante de cette aide – 85 % soit 2,1 milliards de dollars Etats-Unis – sera nécessaire pour l'Afrique.... Les simulations de la Banque mondiale montrent par ailleurs que tous les pays d'ASS à faibles revenus rencontreront des besoins de financement extérieur pour parvenir à l'objectif d'Education pour tous¹⁷² ». Ainsi, « selon la Banque mondiale, s'ils ne prennent pas de décisions en matière de rationalisation des dépenses, environ 29 pays ont de sérieux risques de ne pas achever la scolarisation universelle d'ici 2015. Soixante autres pays pourraient connaître des difficultés et seulement 30 d'entre eux pourraient atteindre cet objectif d'ici 2015. En ce qui concerne l'Afrique subsaharienne, seuls 21 des 43 pays de la région auront un TBS de 100 % en 2015; 9 s'en approcheront et les 13 autres seront loin derrière (Mingat & Winter [2002])¹⁷³ ». En somme, la mise en place de l'EFA Fast Track a influencé de grandes orientations définies à travers de nombreuses politiques éducatives élaborées par

¹⁶⁸ *Ibid*; p.3.

¹⁶⁹ Mingat et alii (2002).

¹⁷⁰ *Ibid*; p.31.

¹⁷¹ *Ibid*; p.32.

¹⁷² *Ibid*; p.172.

¹⁷³ *Ibid*; p. 72.

divers pays bénéficiaires de l'aide publique au développement dans le domaine de l'éducation.

Vers les années 1980-1990, on assiste à une évolution des critères d'allocation de l'aide vers la notion de conditionnalité démocratique, politique formulée par le Fonds monétaire international (FMI) et mise en avant à l'occasion du sommet de la Baule tenue en 1990. Dans ce contexte de structuration de l'aide internationale, l'économiste Jean Jacques Gabas note que « l'aide n'est plus seulement octroyée à partir des besoins des Etats mais de leur mérite. On aide si les Etats mettent en place des processus démocratiques, respectent les droits de l'homme, et ont une bonne gestion des affaires publiques¹⁷⁴ ». Que peut-on dire brièvement sur des politiques, pratiques de conditionnalités et principes de sélectivité dans l'allocation de l'aide publique au développement (APD)?

4.4. Pratiques de conditionnalités et principes de sélectivité

En 1990, Williamson (2000) a proposé toute une batterie de recommandations dans une dynamique de rendre efficace l'aide internationale. C'est le fameux 'consensus de Washington'. Les quelques recommandations qui ont été formulées par Williamson dans le cadre de ce compromis international sont mises en application par de nombreuses institutions internationales comme conditionnalités au moment des prêts, en vue d'assurer le rendement des prêts (Altinok, 2004). Pour ce qui est plus précisément de l'aide publique au développement, la littérature sur les critères d'éligibilité dans l'allocation de l'aide publique au développement (APD) a mis surtout le projecteur sur deux principales problématiques: les pratiques de conditionnalités et les principes de sélectivité. En effet, les principaux résultats des études qui ont été consacrées à l'octroi de flux ou de distribution de l'aide internationale se sont intéressés sur des aspects macroéconomiques et politiques des pays aidés, bénéficiaires comme conditions ou non de financement, d'augmentation ou de suspension de l'APD. Ainsi, tout pays qui bénéficie d'une assistance extérieure financière ou technique doit nécessairement appliquer des réformes

¹⁷⁴ Jean-Jacques Gabas, *Nord-Sud: L'impossible coopération? op.cit*, p.70.

institutionnelles et financières susceptibles de dynamiser un décollage économique et de gérer efficacement l'aide publique internationale.

En référence à l'article de Craig Burnside et David Dollar, publié en 2000 dans *l'American Economic Review*, les auteurs Lisa Chauvet et Marin Ferry notent ainsi que « la voie de recherche ouverte par le rapport « *Assessing Aid* » est donc celle d'un effet conditionnel de l'aide : en fonction de certaines caractéristiques des pays receveurs, l'aide serait plus ou moins efficace...En défendant l'idée que l'aide est plus efficace dans les pays qui ont mis en œuvre des politiques économiques saines, les auteurs justifient un principe de sélectivité envers les pays receveurs en fonction de leurs performances économiques¹⁷⁵ ». Les chercheurs Chauvet et Ferry continuent de rappeler que « rapidement, ces travaux ont eu des répercussions très importantes pour les agences d'aide. Au sein de la Banque mondiale, tout d'abord, le modèle d'allocation d'aide de l'Association internationale de développement a accordé un poids de plus en plus important à la qualité des institutions et des politiques économiques des pays en développement. De même, l'U.S.A.I.D., l'agence d'aide américaine, a annoncé, en 2002, la création d'un fonds spécial, le *Millenium Challenge Corporation*, auquel ne seraient éligibles que les pays ayant, entre autres, de bonnes politiques économiques et des institutions solides. Enfin soulignent-ils « néanmoins, comme l'ont ensuite souligné certaines études, d'autres facteurs d'efficacité sont à considérer. Par exemple, la vulnérabilité des pays à des chocs externes, climatiques ou commerciaux. L'aide joue alors un rôle compensateur, d'assurance, par rapport à ces chocs, et serait plus efficace dans les pays les plus exposés aux chocs externes¹⁷⁶ ». Aujourd'hui, on dispose divers cadres théoriques et méthodologiques visant à comprendre, expliquer les pratiques de conditionnalités et de sélectivité dans le ciblage des pays receveurs de l'aide publique internationale au développement.

Comme le montrent les travaux de chercheurs tels que Jones et Kotoglou (2005), la plus grande part de l'aide est distribuée à des pays spécifiques comme par exemple : la

¹⁷⁵Chauvet Lisa, Ferry Marin, « Développement économique et social- Aide publique au développement », *Encyclopædia, op.cit.*

¹⁷⁶ *Ibid.*

Guinée, la Sierra Leone ou la Papouasie-Nouvelle-Guinée. En ce sens, certains auteurs parlent des pays « chouchous de l'aide ». Tandis que d'autres États sont considérés comme des « orphelins de l'aide¹⁷⁷ ». Dans ses recherches, Sperling (2006) expliquent que le retrait et le manque de confiance des principales institutions multi-bilatérales par rapport à ces orphelins de l'aide sont surtout liés à la fragilité sociopolitique et économique des États où se mêlent : un niveau de corruption élevé et durable, la mauvaise gestion de l'aide, l'instrumentalisation etc. (Poirier, 2012). Le ciblage de l'aide publique a fait l'objet de nombreuses critiques. Les analyses de Naudet (2006) indiquent que le choix des bailleurs de distribuer l'aide en fonction de la bonne gouvernance des pays, peut laisser au bord du chemin les États qui ont plus de besoins. Ce qui constitue une sorte d'injustice pour le chercheur.

En somme, de nombreuses recherches ont été développées pour étudier, comprendre évaluer de manière scientifique les pratiques des institutions multilatérales dans la sphère de l'aide internationale. On peut citer en guise d'exemple, les constructions théoriques de Bermingham (2009) sur la nécessité de l'aide et le déficit de gestion des États receveurs. Les analyses empiriques de Fayolle (2006) qui étudient des conséquences de la fragilité des institutions politiques et économiques sur le désengagement ou la timidité du financement international. En bref, les approches de Chauvet et *al* (2008), Leader et Colenson (2005), Psacharopoulos (2006), Collier (2007), Manning (2009), Steer et Wathne (2010), Rose (2009), Radelet (2004), Prichett (2001), Cogneau et Naudet (2004, 2005, 2007) pour ne citer que ces chercheurs ont apporté des éclairages pertinents sur des problématiques liés à l'objectif de l'éducation pour tous, le principe de sélection dans l'allocation de l'aide, de la modalité de l'intervention des pays donateurs, des contraintes et caractéristiques politiques, sociales, économiques et institutionnelles des États receveurs de l'aide publique au développement. Par ailleurs, dans cette abondante littérature sur la problématique de l'aide publique internationale au développement (APD), la question de son efficacité tant sur la croissance que dans le secteur de l'éducation a fait l'objet de nombreux débats. Que

¹⁷⁷ « *Donor darlings* », traduction de l'anglaise.

peut-on rappeler brièvement sur l'efficacité de l'aide publique au développement, notamment dans le domaine de l'éducation ?

4.5. Revue de littérature sur les effets de l'aide sur la croissance

Les enquêtes menées par Hadji-Michael et al. (1995) nous apprennent que l'aide a un effet positif sur la croissance, mais les résultats sont en fonction de leurs politiques économiques. Pour leur part, Henrik Hansen et Finn Trap (1999), affirment que l'aide augmente l'épargne globale, l'investissement et donc un effet positif sur la croissance. L'aide est utile, même si les pays receveurs ne conduisent pas de bonnes politiques. Comme le montrent les travaux de P.Boome (1994), l'aide a un effet positif mais statistiquement non significatif sur la croissance. D'après P. Mosley, l'aide a un effet positif minimal sur la croissance. Mais son impact est faible sur l'investissement. L'enquête de Burnside et Dollar (1997), montre que l'aide a un impact positif sur la croissance si la politique macroéconomique est saine. L'aide n'influe pas sur cette politique. Tsidi Tsikata (1998) suggère que l'aide n'a pas d'impact significatif sur la croissance des pays mais un impact positif sur l'épargne et l'investissement s'il y a un effort d'ajustement. Toujours en ce qui concerne les liens entre l'aide et les politiques macroéconomiques, les chercheurs Ramesh et Durbarry (1998) soulignent effectivement que l'aide a un effet positif sur la croissance, à condition que l'environnement macroéconomique soit stable¹⁷⁸.

Les points de vue Guillaumont et Chauvet (1999) consistent à préciser quant à eux, qu'une bonne politique macroéconomique a une influence positive sur la croissance, indépendamment de l'aide ou de l'environnement extérieur. Les analyses de Burnside et Dollar (1998) ou encore de Masud et Yontcheva (2005) ont montré l'impact significatif de l'aide sur la santé. Par ailleurs, les travaux de Fielding et al; (2006), permettent d'observer un effet positif de l'aide sur des variables liées aux performances mises en perspectives dans le cadre de l'OMD dans de nombreux secteurs de développement, tels l'eau ou l'éducation. Enfin, d'après les auteurs Robert Lensink et Olivier Morissey

¹⁷⁸ Données tirées à partir d'un tableau dressé par l'économiste Jean-Jacques Gabas sur l'efficacité de l'aide à partir de constructions théoriques issues des études économétriques.

(1999), l'impact de l'aide sur la croissance est fonction des effets de l'aide sur l'investissement. Quels sont les principaux travaux qui ont étudié, analysé, évalué, déterminé les effets, impacts de l'aide publique au développement sur l'éducation primaire?

4.6. Revue de littérature sur l'efficacité de l'aide internationale en éducation

Pour ce qui est de l'éducation plus précisément, les travaux de Michaelowa et Weber (2007) et ceux de Dreher et coll (2008), indiquent un effet significatif de l'aide internationale. De manière générale, les recherches dont le projecteur a été mis sur la problématique de l'aide en éducation révèlent des effets positifs et significatifs de l'aide dans le secteur éducatif par rapports à des indicateurs tels les taux de scolarisation et les taux d'achèvement au primaire, tandis que l'aide totale n'a aucune incidence (Gyimah-Brempong et Asiedu, 2008). En effet, certains résultats des recherches qui ont été conduites sur la question observent et concluent que l'aide sectorielle a plus d'effet que l'APD totale sur le taux d'achèvement du primaire et l'alphabétisation des jeunes filles et garçons par exemple (Wolf, 2007). Tandis que d'autres révèlent que l'aide a un impact, effet positif sur l'accès à l'enseignement primaire, la parité entre les filles et les garçons et les taux de redoublement (Aiglepierre et Wagner, 2010). Aussi, la plupart des recherches qui ont été menées sur la question de l'aide publique dans les pays en développement, dans le domaine de l'éducation primaire, montrent, en dépit d'un manque de robustesse des résultats, un effet significatif, positif, de l'intervention extérieure sur des variables liées à la couverture scolaire, l'équité de genre, la qualité de l'enseignement primaire, le fonctionnement et la gouvernance des systèmes éducatifs des pays en développement qui n'ont pas encore atteints une couverture primaire scolaire.

L'évaluation ou l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation, principalement dans les Etats fragiles s'est développée, pour reprendre Colenso (2011) cité par Poirier, au problème majeur de la distribution des services (*service delivery*) dans les pays en situation de fragilité. Avec l'évolution de ce nouveau paradigme, les principales institutions multi-bilatérales déploient leur assistance technique et financière sur le plan sectoriel. Cette nouvelle orientation, à savoir le passage d'une approche projet à une

approche sectorielle (sector-wide approach-SWAP) amène les principales organisations multi-bilatérales à peser l'impact de l'aide, d'après Bermingham et al. (2009), à la fois sur des indices de développement agrées, mais aussi bien sur des domaines, secteurs mis en perspectives dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) (Poirier, 2012).

Michaelowa et Weber (2007) ont étudié l'aide internationale dans des pays a revenus intermédiaires ou faibles. Leur but est d'estimer dans quelle mesure l'aide produit un effet sur les taux d'achèvement du primaire ainsi que sur les taux bruts de scolarisation au secondaire et au supérieur. Mobilisant des méthodes de moments généralisées (MMG) et de doubles moindres carrés (DMG), il ressort de leurs travaux que l'aide internationale génère un effet positif et significatif à chaque pilier du système éducatif. Pour Rohen d'Aiglepierre, « les auteurs mettent également en avant l'existence de rendements d'échelle décroissants de l'efficacité de l'aide ainsi qu'une interdépendance avec des variables de qualité institutionnelle¹⁷⁹ ». L'universitaire Thomas Poirier souligne lui aussi que « Celui-ci se révèle cependant d'une ampleur relativement limitée. Les auteurs mettent également en évidence des rendements décroissants de l'efficacité de l'aide ainsi qu'un impact de l'environnement institutionnel sur les taux de scolarisation¹⁸⁰ ». Dans la lignée des travaux sur l'efficacité de l'aide internationale en éducation, les chercheurs Dreher et al. (2008) ciblant l'enseignement primaire, a montré, en privilégiant des méthodes de moindres carrés ordinaires (MCO), de DMC et de MMG, sur un panel de 61 à 94 pays, un effet significatif de l'aide totale en éducation en des taux de scolarisation au niveau primaire. Cependant, au-delà de ce fait, l'auteur a révélé que la nature du régime politique de l'Etat bénéficiaire, démocratique ou non, n'a pas d'impact sur l'efficacité de l'aide. En ce sens, Rohen D'Aiglepierre écrit « les dépenses publiques d'éducation n'apparaissent pas avoir d'impact de même nature

¹⁷⁹ D'aiglepierre Rohen, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collègues et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, *op.cit* p.

¹⁸⁰ Poirier Thomas, Education pour tous: l'aléa des Etats fragiles, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne 2012, *op.cit.* p.144.

que les variables de gouvernance et de démocratie¹⁸¹ ». Et l'auteur ajoute « les études de Wolf (2007) et Gyimah-Brempong et Asiedu (2008) tentent également de faire le lien entre l'aide internationale et la formation du capital humain. L'étude de Wolf (2007) utilise un simple MCO en transversal alors que Gyimah-Brempong et Asiedu (2008) utilisent des MMG sur les données d'aide décaissée pour la période 1990-2004. Les deux études trouvent un effet positif et significatif de l'aide à l'éducation totale, mais non significative pour laide totale¹⁸² ». Aussi, on peut conclure pour dire que ces diverses approches globales des efficacités, de l'évaluation de l'aide restent néanmoins limitées et les critiques quant à la qualité des données et résultats font l'objet de débats dans le monde académique et d'un manque de robustesse.

¹⁸¹ D'aigle pierre Rohen, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collègues et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, *op.cit* p.

¹⁸² *Ibid*; p.

CONCLUSION

L'évolution de la coopération internationale vers l'aide publique au développement a été marquée surtout par la naissance des principales institutions internationales à la fin des conflits 1945 et le mouvement de la décolonisation vers les années 1960 et 1961. En effet, la plupart des nouveaux États qui venaient tout juste d'accéder à leurs indépendances sont considérées par les principales puissances internationales de l'hémisphère Nord comme des pays sous-développés ou en retard de développement. Ainsi, des pays occidentaux l'urgence d'octroyer des flux d'aide dans ces États est plus que nécessaire pour les aider à combler leur retard. C'est dans ce contexte de décolonisation de l'Asie et de l'Afrique notamment des anciennes colonies d'esclavagistes que la construction de la générosité internationale a pris naissance pour s'installer durablement dans un objectif d'aider les pays dits "tard venus dans le développement économique" (Nurske) à se rattraper pour un décollage économique rapide.

Depuis la période de l'ère des indépendances ou de la décolonisation des pays africains et de l'Asie plus précisément, de nombreuses organisations multi-bilatérales se lancent dans une politique « développementiste » des nouveaux Etats libres dits en retards de développement, en finançant des projets ou programmes sous forme de dons ou de prêts dans divers secteurs de croissance, tels l'investissement, les infrastructures, la santé et l'éducation etc. (Chauvet, Ferry, Gabas, Destiane de Bernis) . Aussi, ce moment a été décisif pour ce qui concerne l'évolution de la coopération internationale vers celle de l'aide publique au développement des pays qualifiés à l'époque de sous-développés.

Dans la deuxième section du chapitre, nous nous sommes attardés à expliquer la perception de l'aide comme instrument de politique étrangère et stratégies commerciales. En effet, nous avons jeté un coup de projecteur sur des faits dans l'histoire de la coopération multi-bilatérale. Et les résultats ont montré effectivement que les rapports d'aide se jouent à travers des enjeux géostratégiques et commerciaux. Et ceci selon les périodes, les acteurs, les enjeux et la priorité de la communauté internationale. En d'autres termes, de manière générale le constat qui ressort est que l'aide internationale, de

sa genèse et à ce qu'elle est aujourd'hui, reste et demeure largement un instrument des Etats et organismes fournisseurs pour asseoir ou consolider certains intérêts géopolitiques et économiques.

Ainsi, de ces distributions, redistributions, redéploiements géographiques de l'aide publique au développement ou se mêlent des intérêts économiques, politiques et diplomatiques en fonction bien sûr des intérêts nationaux et enjeux internationaux, l'économiste Jean-Jacques Gabas, conclut qu'il s'agit d'un 'Yalta de l'aide', en ce sens que les grandes puissances se partagent les pays dits en développement et ceci dès le lendemain de la Seconde guerre mondiale, notamment avec l'avènement des institutions internationales et les périodes de décolonisation, de l'indépendance des pays d'Afrique et de l'Asie. Aussi, tous ces exemples illustrent bien que l'aide publique, au-delà des objectifs de développement affichés, ainsi que des résultats concrets obtenus dans divers secteurs de développement, s'inscrit dans des logiques géostratégiques, commerciales et sécuritaires en fonction du contexte, des politiques et enjeux des institutions financières multilatérales et des principaux pays donateurs de l'APD.

Dans les deux dernières sections nous nous sommes efforcés de rappeler quelques politiques, mesures, normes pour rendre plus efficace l'aide publique au développement et de présenter une revue de littérature sur l'efficacité de l'aide dans divers secteurs, notamment l'éducation. Spécifiquement, les travaux qui ont été menés sur les pratiques des conditionnalités, on parle actuellement de principe de sélectivité, concluent à des résultats à la fois divergents et convergents. Par exemple, les études de Jones et Kotoglou affirment qu'il existe un biais de sélection dans l'allocation de l'aide. Certains bénéficiaires de l'aide publique au développement, sont considérés par ces auteurs comme des « chouchous de l'aide¹⁸³ », tandis que d'autres États sont dits 'orphelins de l'aide¹⁸⁴' (Poirier). Le débat sur l'allocation de l'aide en fonction des conduites institutionnelles, politiques des pays attire l'attention de nombreux chercheurs. Certains argumentent que les critères de bonne gouvernance, d'un environnement politique stable, sécuritaire influencent le choix des pays donateurs. Pour d'autres au contraire, les

¹⁸³ On peut parler de la Guinée, la Sierra Leone ou la Papouasie-Nouvelle Guinée.

¹⁸⁴ Citons en guise d'exemple certains États de l'Afrique central et de l'Ouest.

institutions financières internationales ont leurs propres logiques d'intervention. Par exemple, Chauvet et al. (2008), notent que les institutions multilatérales affichent un comportement égoïste et leurs principales motivations de leur intervention vise à conserver leurs forces respectives. Enfin, Naudet souligne (2006) que le choix des pays d'octroyer des flux financiers en fonction de la bonne gestion de la chose publique pénalise les populations et entrave par la même occasion la justice distributive de l'aide envers les peuples frappés de la pauvreté. Les auteurs Cogneau et Naudet (2005), notent que la sélectivité fondée sur la « gouvernance » ne prend pas en compte les difficultés structurelles des pays. En somme, pour de nombreux chercheurs, les politiques, normes, mesures ou instruments mis en œuvre pour garantir l'efficacité entrave une distribution équitable de l'aide publique. Plus particulièrement, les conclusions empiriques ont montré des effets à la fois significatifs, positifs de l'aide internationale sur des réalisations éducatives.

Aussi, la littérature prenant objet l'étude de l'aide internationale a permis le développement d'une masse importante de recherches empiriques, articulées à différents niveaux d'analyse et dans de terrains d'investigation spécifiques. Aussi, on dispose aujourd'hui, en dépit de leurs limitations¹⁸⁵, des outils conceptuels, des cadres théoriques et méthodologiques visant à étudier les principaux axes, angles d'étude de l'aide publique internationale au développement. Ainsi, il a été utile de dresser ce bilan sur la question de l'aide internationale et l'éducation. Ceci a permis d'avoir une idée sur les principales problématiques, de tirer quelques concepts et de développer des pistes de recherche pour notre étude.

Dans le chapitre qui va suivre, quatre principaux éléments seront débattus. Ce sont: le domaine de recherche ciblé, les principaux cadres théoriques mobilisés et leurs utilités dans l'analyse de certains angles de l'étude, le contexte et justification de la thèse, le terrain spécifique de recherche, l'implication et le niveau de distanciation par rapport à l'objet étudié ici. (Elias, 1991). Tout ceci dans l'objectif de délimiter le plus possible le

¹⁸⁵ Certains auteurs parlent d'un manque de robustesse de ses résultats, de l'établissement d'un consensus clair et solide dans la communauté scientifique etc.

périmètre du travail ainsi que les principales variables de contrôle de l'enquête empirique à venir.

**CHAPITRE 2 - DOMAINES DE RECHERCHE, UTILITÉS DES CADRES
THÉORIQUES MOBILISÉS, CONTEXTE, JUSTIFICATION DE LA THÈSE
IMPLICATION ET DISTANCIATION**

INTRODUCTION

En 2014, les résultats de l'enquête de l'Association de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES)¹⁸⁶ montrent que le nombre de travaux qui ont été menés en France sur les pays du Sud a progressé de manière considérable durant ces vingt dernières années. Et selon les données indiquées dans ce rapport, les sciences de l'éducation occupent la meilleure place en termes de recherches universitaires sur diverses thématiques ciblant les pays du Sud ou en développement. D'après les auteurs du rapport, le niveau de développement quantitatif de productions scientifiques dans le champ de l'éducation est le résultat d'un «effet EPT». En effet, avec le mouvement d'Éducation pour tous (EPT) défini en 1990 à Jomtien et renouvelé en 2000 à Dakar, puis soutenu avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) des Nations unies à la même année, de nombreuses recherches issues de constructions théoriques et méthodologiques différentes se sont focalisées sur des problématiques liées par exemple à la distribution de l'aide publique au développement, l'architecture de l'aide internationale et son efficacité. Ainsi, aujourd'hui, on dispose de nombreuses ressources et de productions scientifiques dans divers champs disciplinaires. Enfin, sans prétendre réaliser un travail exhaustif des recherches qui ont été conduites en France sur les pays du Sud pour la période 1990-2013, l'étude de l'Association de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES) dresse un état des lieux intéressant sur lequel il peut être utile de s'arrêter un instant avant d'aller plus loin.

Sur un échantillon de 448 thèses soutenues en France à partir des années 1990, les résultats de l'enquête indiquent que les sciences de l'éducation arrivent en première place avec un pourcentage de 60 % de recherches académiques qui ont été menées dans ce vaste champ disciplinaire. Puis, vient les sciences économiques qui totalisent 20 % et enfin la sociologie 10%. Ainsi, selon cette étude, ces trois domaines occupent à eux seuls 91% de travaux universitaires produits dans de nombreux centres universitaires français par des étudiantes et étudiants de diverses nationalités pour la périodisation concernée par l'enquête (1990-2013). Toujours d'après cette étude, le projecteur s'est surtout focalisé

¹⁸⁶ Recherche sur l'éducation au sud, depuis la France : 1990-2013, étude réalisée pour le compte de l'Agence française pour le développement, Paris, juillet 2014.

sur l'Afrique subsaharienne qui totalise 54%. Le continent Asiatique obtient 8% et enfin, le Moyen Orient de 2%. Les tableaux qui suivent présentent quelques données collectées par l'enquête.

Tableau 1 : Répartition (par ordre décroissant) du nombre des thèses soutenues sur la période 1990-2013 selon la discipline d'appartenance

Sciences de l'éducation	268
Economie	89
Sociologie	49
Sciences politiques	11
Anthropologie et ethnologie	10
Autres :	
Démographie	5
Lettres	5
Etudes latino-américaines	2
Géographie	2
Histoire	2
Droit	1
Linguistique	1
Mathématiques appliquées aux sciences sociales	1
Psychologie	1
Sciences du langage	1
Total	448

Sources : ARES [2013]

Tableau 2 : Répartition (%) des thèses selon la discipline sur la période 1990-2013

Disciplines	Répartition (%)
Sciences de l'éducation	59,8
Economie	19,9
Sociologie	10,9
Sciences politiques	2,7
Anthropologie-ethnologie	2,2
Autres	4,5
Total %	100
Effectif	448

Sources : ARES [2013]

Tableau 3 : Proportion des thèses sur l'éducation dans les pays du Sud par rapport au nombre total des thèses soutenues (discipline : sciences de l'éducation)

Périodes	Nombre total des thèses soutenues	Proportion des thèses sur l'éducation dans les pays du Sud
1990-1994	433	10,8
1995-1999	600	8,3
2000-2004	594	5,9
2005-2009	656	11,6
2010-2013	405	14,8

Sources : ARES[2013]

Tableau 4 : Répartition des thèses selon la région concernée sur la période 1990-2013

Afrique subsaharienne	54,3
Amérique latine	16, 8
Afrique du Nord	16, 1
Asie	7, 9
Moyen Orient	1, 8
Indéterminé	3,1
Total	100, 0
Effectif	453

Sources : ARES[2013]

Concernant les niveaux ou types d'enseignement, les auteurs du rapport montrent que l'enseignement primaire est globalement privilégié par les chercheurs avec un pourcentage de 35% ; suivie de la formation technique et professionnelle de 3% , l'enseignement non formel 2% ; et la petite-enfance 0, 8%. En ce qui concerne les thèmes mobilisés, il est souligné dans ce rapport que « globalement, du fait du poids des sciences de l'éducation, **un accent mis avant tout du côté de l'offre éducative**, sous l'angle de la question enseignante (statut, formation, pratiques), de la pédagogie, des apprentissages, des curricula, mais aussi des politiques éducatives et l'analyse même des systèmes éducatifs¹⁸⁷».

Les thèmes couvrent notamment¹⁸⁸ « :

- les inégalités scolaires ;
- le genre ;

¹⁸⁷ *Ibid*; p.33-34.

¹⁸⁸ *Ibid*; p. 34.

- la santé ;
- les violences en milieu scolaire ;
- les conflits ;
- le secteurs privé ;
- les parcours scolaires ;
- et enfin les langues d'enseignement ».

Tableau 5 : Répartition (%) des thèses selon la région concernée, sur la période 1990-2013

Afrique subsaharienne	54,3
Amérique latine	16,8
Afrique du Nord	16,1
Asie	7,9
Moyen Orient	1,8
Indéterminé	3,1
Total	100,0
Effectif	453

Sources : ARES[2013]

Pour ce qui est des thèses en cours de préparation, toujours d'après les données indiquées dans le rapport pour la période 2009-2013 « les sciences de l'éducation demeurent largement majoritaires (61,6 %), l'économie n'occupe plus le deuxième rang, précédée par la sociologie (11,3 % contre 7,3 %)... Le poids de l'Afrique subsaharienne reste le plus important (43,5 %), mais n'est plus majoritaire (54,3 % des thèses soutenues sur 1990-2013). On note surtout un intérêt nettement accru pour le Moyen Orient (9,6 % contre 1,8 % pour les thèses soutenues) et pour l'Asie (15,8 % contre 7,9 %). L'examen des pays concernés révèle un intérêt marqué pour deux pays : le Liban concentre 11 des 17 thèses relatives au Moyen Orient, et la Chine 16 des 28 thèses sur l'Asie.... Quant au niveau d'enseignement...le primaire demeure le niveau d'enseignement le plus abordé (21,7 %). Le supérieur semble susciter un intérêt grandissant (16,3 % contre 11,9 % pour les thèses soutenues), dépassant le niveau secondaire (13,6 %). Les secteurs de la petite

enfance, de l'enseignement technique et professionnel, de l'éducation non formelle et des écoles coraniques demeurent toujours largement ignorés¹⁸⁹ ».

Enfin, toujours d'après les données produites par cette enquête, il existe actuellement en France divers acteurs et de projets scientifiques portant sur l'éducation dans les pays du Sud. Pour la période concernée par cette étude, les enquêteurs ont inventorié près de 92 chercheurs travaillant sur cette thématique. Ils sont dispersés dans 23 structures de recherche. Enfin, en ce qui concerne la production scientifique, l'étude indique (pour la période concernée 1990-2013) que 386 publications ont été répertoriées, 279 articles parus dans 63 revues ACL aussi bien francophones, anglophones ou hispaniques, 68 chapitres d'ouvrage et 39 ouvrages¹⁹⁰.

En dépit de la limitation des ressources humaines, des structures de recherches, de l'isolement des chercheurs et de nouvelles orientations dans les choix des thématiques et de virage géographique de l'investigation empirique (ARES, 2014), les sciences de l'éducation demeurent un vaste champ scientifique, un domaine assez productif dans le monde de la recherche universitaire et de nombreux étudiants, notamment dans le champ spécifique de la France recourent à des constructions théoriques et méthodologiques qui ont été développées dans ce domaine.

Dans le cadre de ce travail de recherche ciblant l'aide internationale dédiée à la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous en Haïti, l'étude privilégiera le domaine des sciences de l'éducation pour étudier les principales variables de contrôle de l'objet. spécifiquement, ce travail de recherche mobilisera deux disciplines scientifiques issues du vaste champ des sciences de l'éducation, à savoir : la sociologie et l'économie de l'éducation. Le recours à ces deux principaux champs disciplinaires sera d'une grande utilité pour aborder quelques problématiques liées à l'accès de la scolarisation primaire universelle, les complexités de l'élaboration, de la mise en pratique et des effets de l'aide internationale en éducation.

Le présent chapitre est structuré en quatre sections. La première présentera le

¹⁸⁹ *Ibid*; p. 38.

¹⁹⁰ *Ibid*; p.65-66.

premier champ d'étude sur lequel s'appuie cette recherche. Il s'agit de la sociologie de l'éducation. Issue du vaste champ des sciences de l'éducation, la sociologie de l'éducation offre des pistes de recherche pertinentes pour étudier par exemple la construction de l'éducation en Haïti. L'étude mobilisera plus particulièrement trois cadres théoriques. Tout d'abord, l'approche socio-historique telle qu'elle a été développée par Marie-Duru Bellat et Agnès Van Zanten (2002) dans l'étude de la conception, de la mise en œuvre et des effets des politiques éducatives dans le terrain spécifique de la France. Puis, elle fera appel à l'analyse constructiviste de Stephen Ball (1994, Angleterre) pour comprendre les contextes de formulation des politiques scolaires dans la construction de l'éducation dans le pays. Enfin, elle privilégiera des pistes d'étude qui ont été mises en perspectives dans l'analyse des inégalités sociospatiales par les chercheurs Choukri Ben Ayed et Sylvain Broccolichi (2009).

L'économie de l'éducation est le deuxième champ théorique des sciences de l'éducation qui sera mobilisée. Le chapitre fera appel à la théorie du capital humain telle qu'elle a été formulée par l'économiste américain Gary Becker dans l'analyse de l'investissement, rendement de l'éducation. Puis, quelques pistes d'études mises en avant par des économistes tels que Jean-Jacques Paul, Marc Gurgand dans l'analyse des fonctions de dépenses et coûts en matière de financement de l'enseignement primaire seront mobilisées pour étudier par exemple l'effort public, national, fiscal pour l'éducation en Haïti. Aussi, les deux premières sections se focaliseront sur les cadres théoriques qui seront mis en scènes et leurs apports respectifs dans l'analyse des principales variables de contrôle de la présente enquête empirique ciblant l'aide internationale dédiée à la réalisation de l'éducation primaire pour tous dans le champ particulier de la République d'Haïti.

Les deux dernières sections qui suivront aborderont la contextualisation, justification de la thèse pour arriver à une explication du niveau d'engagement et d'éloignement de la recherche. Le projecteur sera surtout mis sur la situation post-séisme du pays, la réforme lancée par les décideurs politiques et planificateurs dans la dynamique de la reconstruction de l'éducation. Et sans aucune surprise, l'objectif de l'éducation primaire pour tous sera au cœur de la réforme. Il sera aussi fixé sur le

Programme de Scolarisation Universelle (PSUGO), l'agenda international en ce qui concerne l'objectif de l'éducation pour tous et enfin du Projet EPT II qui a été mis en œuvre dans la perspective d'atteindre une couverture primaire scolaire sur l'ensemble du territoire national du pays.

Enfin, dans la dernière section, une attention particulière sera portée sur le degré d'engagement et de la façon dont l'étude compte prendre, dans la mesure du possible, du recul par rapport à la proximité géographique, des charges affectives vis-à-vis du pays concerné par la présente enquête et également de l'implication professionnelle et de la distance méthodologique par rapport à des recherches qui ont été produites par quelques universitaires, des bases de données numériques, statistiques, documents de politiques éducatives et sociales. Quels sont les principaux cadres théoriques qui seront mobilisés et comment ils peuvent être utiles à l'analyse des principales variables de contrôle de l'étude? Dans quel contexte cette thèse s'est réalisée. Quelles justifications et principales motivations de l'auteur? Comment l'étude va tenter de s'écarter à la fois dans la façon de poser le problème, la méthodologie qui sera mobilisée et le compte rendu final de la présente étude de doctorat? C'est ce qui sera abordé dans les prochaines pages de l'écriture finale de cette recherche.

1. SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

1.1. Définition

Pour ce qui est de la définition de la sociologie de l'éducation, la tâche, pour reprendre les auteurs Levinson et Sadovnik, (2001), n'est jamais facile¹⁹¹. Pourquoi ? Pour de nombreux chercheurs, la difficulté de la définir s'explique par la variété des théories et méthodes qui y sont développées et l'arrivée de nouveaux objets dans ce champ extrêmement (Agnès Van Zanten, Marie Duru-Bellat 2002). Le sociologue Mohamed Cherkaoui a écrit en ce sens que « si l'on accorde au terme éduquer son sens étymologique latin d'*educere*, c'est-à-dire conduire un être non social à devenir social, la sociologie de l'éducation serait un domaine si vaste qu'il comprendrait pratiquement toutes les activités humaines¹⁹² ». Pour le sociologue François Dubet « la sociologie de l'éducation se présente « comme un ensemble de débats, de problèmes et de théories, comme un stock de connaissances peu à peu accumulées et produisant, à terme, quelques connaissances positives¹⁹³ ». La sociologie de l'éducation est un domaine de la sociologie dite générale¹⁹⁴, qui, d'après Anne Barrere et Nicolas Sembel « décrit et analyse les phénomènes d'éducation à partir d'un point de vue et de théories et méthodes spécifiques¹⁹⁵ ». Aussi, on ne peut sérieusement prétendre donner une définition de la sociologie capable d'embrasser toutes ses dimensions.

Selon Barrere Sembel « deux grandes questions retiennent avant tout l'attention des sociologues de l'éducation : la première porte sur la manière dont une société forme des individus autonomes capables d'assurer une pluralité de fonctions au sein d'une société sans cesse plus différenciée, la deuxième, tout aussi centrale, porte sur la manière dont l'école s'articule avec les inégalités sociales et plus largement avec la stratification socialela sociologie de l'éducation vise à établir une jonction entre le discours des

¹⁹¹ Levinson D-L. (2002), *Education and Sociology*, New York, Routled Falmer.

¹⁹² Cherchaoui M. (1986), *Sociologie de l'éducation*, PUF, Paris.

¹⁹³ Citée dans l'avant-propos de l'ouvrage de Barrere et Sembel, *op.cit*.

¹⁹⁴ L'expression « sociologie de l'éducation » trouve sa référence à la traduction littérale de l'anglais : « *sociology of education* », désignant la sociologie des systèmes d'enseignement'. (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002) .

¹⁹⁵ Barrere A ; Sembel N. (1999), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.

experts et le vécu des acteurs. Comme toutes les autres sciences humaines, la sociologie de l'éducation contribue à éclaircir les enjeux, à multiplier les perspectives, à introduire de multiples nuances dans la connaissance d'un système éducatif chaque fois plus complexe, à apporter un regard comparatif désormais indispensable¹⁹⁶ ». Comment s'est développée la sociologie de l'éducation dans le champ spécifique des recherches qui ont été menées en France

1.2. Éléments d'histoire

En France, la sociologie de l'éducation porte l'empreinte du sociologue Emile Durkheim (1858-1917) qui a radicalisé à travers ses premiers cours enseignés à la Sorbonne, les premières conceptions des approches pédagogiques de l'éducation telles par exemple les recherches qui ont été conduites par Alfred Binet dans une perspective pédagogique dite expérimentale. En effet, dans ses principales recherches Durkheim met en perspective de nouveaux cadres d'analyse dans l'explication des phénomènes de l'éducation¹⁹⁷. Le sociologue Mohamed Cherkaoui souligne en effet que Durkheim, à élaborer, de part l'originalité et la pertinence de ses démarches, une vraie théorie de la sociologie de l'éducation « ce qui, épistémologiquement, l'établit comme domaine de rationalité c'est le principe durkheimien d'autonomie relative selon lequel non seulement le système d'enseignement est irréductible à d'autres instances sociales, mais sa compréhension et son explication ne relèvent pas, en dernière analyse, de variables exogènes...si la sociologie de l'éducation est centrée sur les phénomènes scolaires, elle n'exclut pas pour autant de son champ d'intérêt d'étude des relations entre l'école et les autres institutions, notamment la famille, la politique et l'économie¹⁹⁸ ».

D'après Eric Plaisance et Gérard Vergnaud, Emile Durkheim a développé une approche sociologique des 'faits éducatifs', ce qui révèle très différente de celle de ces prédécesseurs qui privilégiaient une réflexion pour reprendre toujours ces deux auteurs, orientée non vers l'explication, mais l'action dominée par le regard psychologique des

¹⁹⁶ *Ibid.*

¹⁹⁷ Citons en guise d'exemple : « *Education et sociologie* » (1922); « *L'éducation morale* » (1925); « *L'évolution pédagogique en France* (1938) ».

¹⁹⁸ Cherkaoui M. (1986), *Sociologie de l'éducation, op.cit.*

faits de l'éducation. On comprend donc les propos de Durkheim quand il avance « La pédagogie n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. L'objet « éducation » est situé comme 'fait social'' en connexion étroite avec d'autres faits sociaux, il est même chose « éminemment sociale ¹⁹⁹ ». En France, il est donc incontestable que l'on puisse considérer qu'Emile Durkheim comme le père de la sociologie de l'éducation française, il lui a donné une certaine vitalité à travers son approche sociologique des « faits éducatifs ». Il ne fait pas de doute qu'il a apporté un souffle nouveau dans la manière d'aborder certaines grandes questions des phénomènes inscrits dans le champ de l'éducation. Aussi, avec Emile Durkheim, la sociologie de l'éducation ne peut donc échapper ou laisser au bord du chemin ses relations avec les principales institutions centrales, fondamentales de la société, telles : la famille, la politique, l'économie (Cherckaoui, 1986).

Vers les années 60 et 70, deux figures emblématiques développent de nouvelles approches théoriques et méthodologiques dans la façon d'étudier des faits ou objets sociaux. Il s'agit de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (1970). En parlant de l'œuvre de cette génération de la sociologie française, François Dubet souligne ainsi que « cette sociologie signe le déclin des croyances fondatrices ». Les sociologues Cherkaoui et Dubet affirment « qu'on a passé des théories universalistes classiques à des cadres et modèles plus analytiques et critiques, à des théories de plus en plus raffinées ». Enfin, se référant au concept de « socialisation », le chercheur François Dubet clôt ainsi pour confirmer que « des théories radicales ont laissé la place à des théories plus souples et plus limitées relatives aux populations qui réussissent « trop » ou « pas assez » en regard des grandes tendances de la statistique²⁰⁰ ».

La sociologie de l'éducation dispose de ses propres méthodes d'investigation particulières dans la description et l'analyse des phénomènes d'éducation (Barrere et Sembel). Quant aux divers savoirs développés dans le champ de la sociologie de l'éducation, les sociologues Agnès Van Zanten et Marie Duru-Bellat résument le travail

¹⁹⁹ Plaisance E ; Verganud G. (1993), *Les sciences de l'éducation*, Paris, Edition la Découverte.

²⁰⁰ Barrere A ; Sembel N. (1999), *Sociologie de l'éducation, op.cit.*

des sociologues en ces termes « Pour accumuler des connaissances, le sociologue mobilise tout un « métier » : mettant entre parenthèses ce qu'il croit savoir, il prend du recul par rapport à la façon commune de poser tel ou tel « problème social », et définit une hypothèse proprement sociologique, mettant en relation des concepts. Ses hypothèses sont ensuite testées à l'aune de données empiriques, construites grâce à des méthodes variées (observation des interactions en classe, analyse du contenu des manuels, enquêtes sur les trajectoires des élèves, entretiens auprès des enseignants ou des parents²⁰¹ ». Quels sont les principaux cadres théoriques qui seront mobilisés dans l'analyse de quelques variables de l'étude ?

1.3. Approche socio-historique

En premier lieu, l'étude mobilisera l'approche socio-historique, telle qu'elle a été développée par les sociologues Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten. Pour quelles utilités ? Dans l'histoire des principales recherches qui ont été menées en France dans le domaine de la sociologie de l'éducation, les analyses socio-historiques sont très présentes à travers divers travaux qui ont été conduits par des sociologues et historiens qui se sont intéressés à des problématiques liées par exemple à la construction et l'évolution des politiques de l'éducation en France. Et d'après Agnès van Zanten, « les analyses des sociologues de l'éducation, comme celle des historiens permettent de mieux appréhender certaines dimensions de la conception, de la mise en œuvre et des effets des politiques d'éducation²⁰² ». Mais, qu'est-ce qu'une politique éducative ? Quelle définition retenue de la politique d'éducation ?

Pour Agnès Van zanten et Marie Duru-Bellat, « une politique d'éducation suppose une marge d'action, l'analyse d'une situation, des objectifs et des stratégies coordonnées d'un groupe d'acteurs mobilisant diverses ressources....en ce qui concerne la marge d'action, les analyses qui se situent dans le long terme font généralement apparaître les pesanteurs du social par rapport aux projets des acteurs. Pour certains chercheurs, cela veut dire non pas qu'il n'y ait pas de marge d'action pour le politique mais que la décision qui réussit est celle qui épouse de façon consciente ou inconsciente,

²⁰¹ Marie Duru-Bellat, Agnès Van zanten, *Sociologie de l'école*, op.cit. p. 8.

²⁰² Agnès van Zanten, *Les politiques d'éducation*, op.cit. p.24.

une dynamique sociale préexistante...Les objectifs poursuivis sont loin d'être toujours clairs pour les acteurs et peuvent être conflictuels non seulement entre les groupes en présence mais aussi au sein du même groupe. Les stratégies sont elles mêmes difficiles à saisir...Enfin, les ressources telles que l'argent, le temps, l'investissement militant, le charisme auprès des medias ou de l'opinion sont mobilisées différemment et avec un succès inégal suivant les acteurs et les circonstances²⁰³ (Prost, 1993) ». Les quelques angles d'analyse qui ont été mis en avant à travers cette approche analytique seront d'une grande importance dans l'étude de la construction des politiques d'éducation en Haïti, notamment au lendemain de l'indépendance du pays.

1.4. Analyse constructiviste

En second lieu, l'étude privilégiera l'approche du chercheur anglais Stephen Ball dans l'analyse de la conception et de la mise en application des politiques d'éducation. De quoi s'agit-il ? Il existe de nombreuses analyses de types constructivistes dans l'analyse des politiques de l'éducation. En France par exemple, les premières recherches de nature constructiviste se sont développées vers les années 1980 à travers principalement les travaux qui ont été conduits par Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq (1992) sur la construction des accords entre les écoles et les politiques d'éducation au niveau régionales, départementales et locales. Les recherches menées par Drouet et Dutercq se sont surtout consacrées, « aux principes mobilisés par les acteurs pour construire des accords au sein des établissements scolaires en les référant à quatre grands modèles politiques²⁰⁴ ». En France, d'après la sociologue, le modèle « civique²⁰⁵ », construit autour du mérite, est aujourd'hui en compétition avec d'autres modèles²⁰⁶. Ainsi, l'auteure explique que « les analyses de plusieurs établissements montrent en outre que les acteurs fonctionnent moins sur des accords que sur des compromis autour de ces diverses références et que la coordination de l'action par le biais de divers réseaux peut souvent remplacer la recherche d'accords, voire de compromis, au niveau cognitif et

²⁰³ Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten, *Sociologie de l'école*, *op.cit.*p.27.

²⁰⁴ Agnès Van Zanten, les politiques d'éducation, *op.cit.*p.14.

²⁰⁵ « Universalité des savoirs, l'intérêt général, égalité des chances ».

²⁰⁶ « Communautaire », « industriel », « marchand » (cites par Van zanten).

normatif²⁰⁷ ». Que peut-on rappeler sur des théories des inégalités d'éducation, en particulier celles qui ciblent des inégalités sociospatiales dans le champ spécifique de la recherche française?

1.5. Théories des inégalités scolaires

On distingue généralement en France deux grands schémas théoriques dans l'étude des inégalités dans le domaine de la sociologie de l'éducation : les « Conflictualistes » qui accusent l'école devant les inégalités et les « Externalistes » qui plaident l'inculpabilité de l'école face aux inégalités²⁰⁸. D'après de Quieroz, (1995), les théoriciens de la perspective conflictualiste attribuent à l'école elle-même un rôle inégalisateur. Quant à la conception dite : « Externaliste », la plupart des penseurs identifiés à ce courant pour reprendre l'auteur « innocent l'école » et attribuent les inégalités à des causes extérieures. Selon de Quieroz de nombreuses controverses sont observées à travers les conceptions théoriques de types conflictualistes et externalistes. Par exemple, au sein même du modèle conflictualiste, on retrouve deux champs théoriques divergents : d'un côté, les théories dites de la « correspondance²⁰⁹ », qui insistent sur l'influence des divisions sociales sur celles rencontrées à l'école. Ce camp identifie l'école à un dispositif idéologique de la classe dominante. De l'autre, on a la perspective dite de la « reproduction²¹⁰ », pour qui l'école est loin d'être la machine de production des inégalités, mais qui les dissimulent.

Dans le champ familial de la perspective dite « Externaliste », on constate deux conceptions différentes : la première équipe, toujours selon l'auteur cité plus haut : « rapporte les inégalités à des subcultures de classe et à des systèmes de valeurs contrastes : culture de l'effort, goût de la réussite, privilège accordé à l'avenir dans les classes moyennes et supérieures, manque d'ambition, culture de facilité, visées à court terme, absence d'intérêt et d'investissement culturel dans les classes populaires²¹¹ ». Le deuxième groupe identifié par de Quieroz, « suppose simplement des individus

²⁰⁷ Agnès Van zanten, les politiques d'éducation, *op.cit.* p. 15.

²⁰⁸ Classement proposé par Jean Manuel De Quieroz.

²⁰⁹ Représentés par Baudelot et Establet > voir l'école capitaliste en France (1971).

²¹⁰ Dont les principaux représentants sont Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. (1970).

²¹¹ De Quieroz, *op.cit.*

raisonnables, calculant le rapport le plus probable entre le cout en temps, énergie et argent de tel choix scolaire et le bénéfice qu'ils peuvent en tirer²¹² »

1.6. Apports de l'analyse socio-historique

La place qui sera réservée à l'analyse socio-historique visera à étudier le poids des « pesanteurs du social » sur la construction des projets d'éducation au lendemain de l'indépendance d'Haïti qui a été marquée par un changement social sans précédent dans l'histoire de la colonisation. En effet, après plus de 312 années de colonisation et d'esclavage²¹³, le pays a accède à son indépendance²¹⁴ dans un contexte international fragilisant et sociopolitique pollué. D'abord, des conflits sociopolitiques internes handicapaient toute action collective²¹⁵. Ensuite, la quasi-totalité des puissances coloniales et étrangères²¹⁶ de l'époque ne reconnaissaient pas l'indépendance du pays et affichaient des hostilités sans bornes vis-à-vis d'Haïti. Car, la Révolution Haïtienne de 1804 était considérée comme contagieuse et menaçante pour les intérêts économiques et politiques des puissances colonisatrices du moment²¹⁷. C'est ainsi que la France menacera de rétablir l'esclavage dans l'ancienne colonie de Saint-Domingue, devenue aujourd'hui libre, indépendante. Il faudra noter par ailleurs, qu'à côté de ces deux contraintes majeures, l'ensemble de la population haïtienne ne savait ni lire, ni écrire, donc, un déficit de savoirs, de compétences en matière principalement d'administrations publiques, ont été enregistrées, auxquelles s'ajoutaient des faiblesses économiques et l'inexistence d'institutions publiques pour accompagner les projets socio-économiques et politiques enracinés dans la révolution de 1804. Ainsi, ce coup de projecteur socio-historique permettra de projeter une image quasi-précise de la « pesanteur du social » (van Zanten) sur l'environnement politico-socio-économique du pays, à peine sorti de

²¹² *Ibid.*

²¹³ Pour rappel, le pays a connu deux périodes esclavagistes : Celle de l'Espagne de 1492 à 1697, puis par la France, de 1697 à 1803.

²¹⁴ Haïti est le deuxième pays indépendant en Amérique, après les Etats-Unis d'Amérique et première République noire du monde indépendante.

²¹⁵ Des conflits qui vont se gangrener dans le pays après l'assassinat en 1806 de l'empereur Jean Jacques Dessalines, le père de l'indépendance du pays.

²¹⁶ Même les Etats-Unis, premier pays indépendant du continent Américain, a participé à la mise en quarantaine d'Haïti.

²¹⁷ Très inquiets de la contagion de ce souffle révolutionnaire vers les autres colonies du monde esclavagiste de l'époque.

près de trois cent douze ans de colonisation, d'exploitation et d'esclavage dans des conditions inhumaines durant notamment de la période coloniale et esclavagiste française.

De plus, le recours à l'analyse socio-historique permettra aussi bien d'étudier et d'analyser les objectifs assignés à l'éducation par les responsables politiques. L'idéal donc formulé dans les intentions constitutionnelles ou autres cadres juridiques du pays. Ainsi, quant aux objectifs définis, de grandes différences sont à noter dans la détermination des buts, fins et finalités de l'éducation. Il sera tenter de montrer que la définition des conceptions morales et philosophiques des politiques éducatives ne sera pas une tâche facile pour les nouveaux dirigeants de l'État haïtien. Car, les trois cent douze ans d'esclavage et de colonisation ont pesé lourdement sur la planification de l'éducation après l'indépendance d'Haïti. Ainsi, le poids de la colonisation sur le développement des ressources humaines s'est fait réellement remarqué dans la conception des valeurs, idées et tentatives de mises en pratique des politiques éducatives qui ont été élaborées. En effet, durant les premiers moments de la mise en œuvre des projets d'éducation, on a observé une absence totale de principes philosophiques et politiques de l'éducation.

L'absence de conceptions morales et idéologiques dans les intentions éducatives des principaux responsables politiques après l'indépendance d'Haïti s'explique par l'indisponibilité de ce que Hirsh (1996) qualifie de « capital préalable » des dirigeants et planificateurs du pays. Non seulement on constate un grand trou dans les projets d'éducation en ce qui a trait aux idées et valeurs, mais la détermination des moyens on observe de conflits idéologiques entre les différents décideurs politiques et planificateurs nationaux. Ainsi, de grandes différences sont enregistrées dans la détermination des objectifs, buts, finalités de l'éducation et ceci en fonction de l'appartenance culturelle, la situation sociale et politique des acteurs clés, responsables de l'organisation administrative, pédagogique et de financement des systèmes éducatifs.

Par ailleurs, dans la définition des moyens, les décideurs politiques et planificateurs rencontrent de grandes difficultés et les configurations sociales,

économiques, culturelles et politiques influencent considérablement les choix en matière de financement, de l'organisation administrative et de la gestion pédagogique. Par exemple, au moment de la division du pays²¹⁸, les stratégies de développement de l'éducation sont très différentes, voire opposées et conflictuelles. Ainsi, des divergences sont enregistrées au niveau de la conception de l'Etat et des visées de l'éducation. Par exemple, dans l'Ouest du pays, le président Alexandre Pétion a opté pour une éducation élitiste en s'appuyant sur le modèle éducatif français, tandis que dans le Nord du pays, le roi Henry Christophe, affichait quant à lui, une vision égalitaire, universelle de l'éducation, basée sur le modèle anglais. Ainsi, non seulement Pétion et Christophe s'opposaient à la définition des principes généraux de l'éducation, mais aussi, de grandes différences ont été signalées en matière de la mobilisation, détermination des moyens dédiés au développement du système éducatif haïtien (Legrand, 1988) en termes de structures, contenus et méthodes des politiques éducatives qui ont été mises en application par ces deux responsables d'un État divisé, tant politiquement que socialement et en grandes difficultés économiques après la proclamation de sa souveraineté.

Enfin, la question de la mobilisation des ressources, notamment économiques a été très complexe au lendemain de l'indépendance d'Haïti. Car non seulement les structures économiques du pays ont été ruinées après la guerre de l'indépendance, mais aussi, les principales ressources financières ont été consacrées à la défense du territoire national contre un retour éventuel de la France. C'est ainsi que l'on assistait et ceci pendant de nombreuses années, non pas à la construction d'infrastructures scolaires, la formation des maîtres, mais plutôt à l'édification de forts et de palais, en guise de défense de la souveraineté nationale. Aussi, les ressources financières et humaines disponibles ont été mobilisées différemment ainsi que les stratégies d'organisation pédagogique et administrative de l'éducation. Enfin, le processus fragilisant de développement du pays a rendu difficile toute action collective ou « mobilisation collective²¹⁹ » à la mise en application d'une politique éducative nationale notamment celle visant la couverture

²¹⁸ Vers les années 1807, la République d'Haïti est divisée en deux : Le président Alexandre Pétion dirige la partie Ouest du pays et le Roi Henry Christophe, celle du Nord.

²¹⁹ Expression prêtée à Philippe Meirieu et Pierre Frakowiack.

primaire à travers les différentes régions de la République d'Haïti. Quelle est la pertinence des analyses constructivistes et microsociales à l'étude ?

1.7. Utilités des analyses constructivistes et microsociales

En Angleterre, le chercheur et professeur Stephen Ball a donné une certaine vitalité dans l'étude des politiques éducatives. D'après le rappel de Van zanten, il faut distinguer deux grandes phases dans l'analyse des politiques éducatives de Stephen Ball « le contexte de formulation et de production des politiques et celui de leur mise en pratique. Le premier comprend les luttes qui prennent place au niveau de l'Etat central entre membres des élites au pouvoir autour de l'adoption de différences orientations, programmes, et textes de loi. Le deuxième comprend le travail de réinterprétation, d'adaptation et de transformation des politiques auquel se livrent continuellement les acteurs locaux²²⁰ ». Toujours d'après la sociologue, Ball distingue deux types de conception des politiques « les politiques peuvent être analysées comme des textes, c'est-à-dire comme des représentations qui sont encodées à travers des luttes et des compromis et fonction des ressources des acteurs et des caractéristiques d'action. Mais on peut les examiner comme des discours exprimant un « régime de vérité » qui détermine ce qui peut être pensé et dit et qui est autorisé à émettre des jugements. On peut ainsi expliquer la diversité et l'indétermination relative des politiques et le fait que celles-ci sont néanmoins fortement structurées par les modèles dominants à une époque données²²¹ ».

Ainsi, la démarche constructiviste de Stephen Ball (1994) offre des pistes d'analyse intéressantes dans l'étude des lois, décrets, règlements, programmes, instructions qui animent les politiques d'éducation, objets souvent de luttes internes incessantes en ce qui à trait aux grandes orientations et de l'organisation pédagogique des politiques d'éducation. Il faudra rappeler que le pays a connu près de 207 ans de législature en matière de l'éducation. Le chercheur haïtien Pierre Délima²²² a recensé et présenté 104 documents juridiques qui ont été dédiés à l'éducation en Haïti à travers les

²²⁰ Agnès van Zanten, les politiques d'éducation, *op.cit.p.*14.

²²¹ *Ibid*; p.14.

²²² Pierre Delima, *Constitutions, lois et Education en Haïti, op.cit.*

vingt-neuf (29) constitutions ainsi que dans les décrets, arrêtés, circulaires de la période de 1801 à nos jours. Ainsi, l'analyse des « contextes de formulation » et de « production » de ces moments de législation éducative ne peut donc passer sous silence dans le cadre de cette étude dans la mesure où les grandes orientations, la détermination des objectifs et moyens passent généralement à travers les lois. Ainsi, il peut être donc utile d'étudier dans la perspective constructiviste de Stephen Ball, les contextes de « production et de formulation » de lois dédiées à l'éducation plus particulièrement celles qui ciblent l'éducation primaire pour tous à travers les différentes régions de la République d'Haïti. Quelle sera la portée des analyses sociospatiales des inégalités scolaires ?

1.8. Portée des analyses sociospatiales des inégalités scolaires

En France, le développement des travaux sur les inégalités sociospatiales remonte vers les années 1960 avec Noëlle Gérôme qui a étudié le mode d'organisation de l'enseignement primaire au niveau départemental. On peut citer aussi les recherches qui ont été menées par Monique Segré-Brun, Lucie Tanguy, Alain Darbel qui ont montré diverses variations géographiques des taux de scolarisation ou encore des analyses de Claude Grignon sur les orientations scolaires dans le milieu rural (Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten (2009). Ces nombreux auteurs ont apporté des éclairages théoriques et méthodologiques pertinents pour étudier les inégalités de scolarisation dans des contextes spécifiques. Ainsi, dans l'étude des inégalités scolaires en Haïti, l'étude mobilisera quelques pistes de recherche qui ont été développées à partir notamment des constructions théoriques et méthodologiques de Choukri Ben Ayed et Sylvain Broccolichi sur la « question locale en éducation », ou « des inégalités contextuelles d'éducation ». Quelles pertinences pour la thèse ?

Les quelques pistes d'étude qui ont été développées dans l'analyse des inégalités sociospatiales en éducation seront d'une grande utilité pour comprendre des contextes, acteurs et pratiques éducatives. En d'autres termes, l'accent sera mis sur des configurations scolaires locales, la composition sociale dans les régions rurales, la spécificité de l'école rurale, les conditions locales et pratiques scolaires dans les milieux

ruraux, les formes de mobilisation locales dans la gestion des activités éducatives, l'inégalité des moyens, les disparités géographiques, régionales dans le domaine de l'enseignement primaire. Elles permettront tout aussi bien d'expliquer quelques impacts des facteurs écologiques, démographiques, sociaux et politiques des familles sur le développement de la scolarisation dans les espaces ruraux ciblés par l'aide (Marie Duru-Bellat et Agnès Van zanten, 2002, 2009).

Le deuxième champ disciplinaire qui sera mobilisé par cette étude est l'économie de l'éducation. Il s'agit d'une discipline très présente dans l'analyse des problématiques liées à la demande et l'offre d'éducation ainsi que son rendement et des fonctions de coûts et de dépenses du financement de l'éducation. Plusieurs études se sont intéressées à l'analyse de la demande et de l'offre d'éducation ainsi que les rendements des politiques éducatives mises en œuvre par des décideurs politiques et planificateurs nationaux. Et parmi les nombreuses approches qui ont été élaborées sur des problématiques liées à ce débat, la thèse mobilisera principalement la théorie du capital humain, telle qu'elle a été formulée par l'économiste américain Gary Stanley Becker²²³ et quelques pistes de recherches développées à travers des approches macro et microéconomiques des coûts et dépenses d'un système d'éducation d'un pays donné. Dans les prochaines pages, l'objectif va être de présenter quelques éléments d'histoire de l'économie de l'éducation et montrer l'utilité des cadres théoriques mobilisés dans ce vaste champ qu'est l'économie de l'éducation.

²²³ Gary Stanley Becker est né en 1930 à Pottstown, Pennsylvanie (Etats-Unis d'Amérique). Il a obtenu le prix Nobel d'économie en 1992.

2. ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

2.1. Développement de l'économie de l'éducation

En octobre 1962, « *The Journal of Political Economy* », publie un numéro particulier intitulé : *Investment in Human Beings*, considéré comme l'acte de naissance de l'économie de l'éducation, lançant officiellement la théorie du « *capital humain* ». Inscrite dans une perspective libérale, la théorie du capital humain remet d'emblée en question la place de l'État en ce qui trait à l'offre publique d'éducation. Parmi les principaux représentants, citons : Milton Friedman, Théodore Schultz, Jacob Mincer et Gary Stanley Becker. Ce qu'il faudra surtout rappeler qu'avec Gary Becker, l'économie jette de nouveaux cadres théoriques et méthodologiques. En effet, la publication en 1964 de son ouvrage, « *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis* » n'a fait que conforter les premiers essais manifestés dans son ouvrage sur la discrimination raciale publiée en 1957.

François Leclerc explique que la théorie du capital humain, au moment de son apparition, a eu une grande influence sur l'évolution des systèmes d'enseignement des pays industrialisés qui se sont préoccupés d'avantage sur l'aspect économique de l'éducation. Toujours d'après l'auteur, avec la théorie du capital humain, les relations entre l'éducation et les autres secteurs ou situations sociales²²⁴ sont l'objet de préoccupations des décideurs politiques et planificateurs des systèmes d'éducation et de formation²²⁵. Marquée par l'évolution des systèmes d'éducation dans divers pays occidentaux²²⁶ « l'ambition première de cette théorie est de décrire la demande d'éducation des jeunes ou de leur famille en fonction d'un ensemble de déterminants économiques²²⁷ ». Ainsi, les objectifs assignés à l'éducation ciblent en priorité la rentabilité économique.

²²⁴ « Les salaires, le chômage, la croissance économique, les inégalités sociales ».

²²⁵ François Leclercq, « Éducation-Économie de l'éducation ». In Universalis éducation [en ligne]. Enclopædia Universalis, consulté le 11 novembre 2016. Disponible sur [http:// www.universalis-edu.com/encyclopedi/education-economie-de-l-education/](http://www.universalis-edu.com/encyclopedi/education-economie-de-l-education/). *Op.cit.*

²²⁶ Citons en guise d'exemple la France et les États-Unis.

²²⁷ Marc Gurgand, *Économie de l'éducation*, *op.cit.* p.33.

2.2. Théorie du capital humain et principaux apports à l'étude

Pour Norman Baillargeon, la théorie du capital de Becker « marque une transformation de l'idée d'éducation, désormais conçue pour l'individu et pour la collectivité sur le modèle d'un capital et donc comme un investissement dont la rentabilité doit être prévisible pour qu'il soit justifié...il devient dès lors possible de mesurer cette rentabilité et d'orienter en fonction de ces mesures les politiques éducatives et, entre autres, de prôner diverses formes d'adaptation aux impératifs économiques, par exemple par le développement de compétences et « des apprentissages tout au long de la vie²²⁸ ». Pour sa part, l'économiste François Leclerc précise que « selon cette théorie les compétences acquises dans le système d'enseignement (école, collège, lycée, université, etc.) augmentent la productivité des individus et, partant, accroissent les revenus qu'ils tirent de leur travail. En d'autres termes, elles constituent une forme de capital dont la particularité est d'être « incorporée » dans les personnes qui la détiennent, d'où son nom de « capital humain²²⁹ ». Les auteurs Eric Plaisance et Gérard Vergnaud soulignent ainsi que « ...l'éducation est considérée comme un investissement rentable à la fois pour les individus et pour la collectivité et son rendement est déduit des coûts et des avantages que l'individu peut en tirer par des revenus acquis sur le marché du travail²³⁰ ».

L' économiste Marc Gurgand précise de son côté que « ce mouvement recouvre en fait des approches qui sont complémentaires mais doivent être distinguées. Il y a d'une part une théorie des comportements individuels introduite par Becker : comment les choix d'éducation sont-ils influencés par les coûts et les bénéfices qui leur sont assignés ? La réponse à cette question revient à construire une théorie économique de la « demande d'éducation » de la part des individus ou des familles. Il y a d'autre part une analyse des choix publics d'éducation qui repose sur l'hypothèse que l'instruction augmente l'efficacité des futurs travailleurs. Il faut donc investir dans l'école et la question est seulement de savoir s'il faut poursuivre l'effort éducatif indéfiniment ou s'il existe un

²²⁸ Baillargeon Norman, *L'éducation, op.cit.* p.258.

²²⁹ François Leclercq, « Éducation-Économie de l'éducation ». In Universalis éducation [en ligne]. Enclopædia Universalis, consulté le 11 novembre 2016. Disponible sur [http:// www.universalis-edu.com/encyclopedi/education-economie-de-l-education/](http://www.universalis-edu.com/encyclopedi/education-economie-de-l-education/). *Op.cit.*

²³⁰ Eric Plaisance et Gérard Vergnaud, *Les sciences de l'éducation, op.cit.*

niveau optimal à atteindre²³¹». Gurgand explique ainsi que « Cette « théorie du capital humain » par d'un double constat : 1) les revenus du travail s'élèvent avec le niveau scolaire ; 2) les études ont un coût, non seulement parce qu'il faut financer le matériel scolaire et rémunérer les enseignants, mais aussi parce qu'un étudiant renonce à tout ou partie des salaires qu'il pourrait percevoir s'il interrompait ses études pour travailler²³² ». Et l'économiste souligne qu' « À partir de ce constant simple, la théorie du capital humain s'est constituée par analogie avec la théorie de l'investissement²³³ ». Aussi, avec notamment les constructions théoriques de Gary Becker « l'économie de l'éducation envisage l'éducation sous un angle différent et l'analyse d'abord comme un investissement. Elle représente *aujourd'hui* une dépense qui doit produire *demain* un supplément de richesse et de bien-être ²³⁴ ». Quelles ont été les principales critiques adressées à la théorie du capital humain ?

2.3. Principales critiques

En dépit de son influence, la théorie du capital humain, a été l'objet de nombreuses critiques sous différents angles. En effet, elle à été critiquée par Kenneth Arrow (1973) dans sa « théorie du filtre ou de l'écran ». D'après la théorie du filtre « ...l'éducation se définit non comme investissement productif, mais comme instance de sélection des individus sur la base de leurs diverses capacités²³⁵ ». La théorie du capital humain à été aussi contestée par Spencer (1973), qui a mis en avant « la théorie du signal ». Ici, l'éducation, note l'économiste Jean-Jacques Paul, « peut donc être utilisée comme un signal de compétences²³⁶ ». En effet, les deux conceptions s'opposent clairement « Pour la théorie du capital humain, l'éducation accroît les compétences individuelles, qui accroissent à leur tour la productivité marginale et par là même le salaire. Pour les théories du filtre et du signal, l'éducation révèle des

²³¹ Gurgand M. (2005), *Économie de l'éducation, op.cit.* p.9.

²³² *Ibid* ;p.33.

²³³ *Ibid*; p.33.

²³⁴ *Ibid*; p.8.

²³⁵ Cité par Eric Plaisance en référence à Jarousse (1991).

²³⁶ Paul J-J, (2007), *Économie de l'éducation, op.cit.* p.7.

compétences susceptibles d'accroître la productivité marginale et donc le salaire²³⁷ ». Pour clore, la théorie du capital humain a été sévèrement critiquée du fait qu'elle soumet tout système d'éducation ou de formation à des exigences économiques (Baillargeon, 2011). Plus tard, d'autres approches théoriques s'opposeront à ces premières démarches empiriques de l'économie. Par exemple la conception de l'économiste américain Thurow (1975) ou des théories de la segmentation du marché du travail.

2.4. Utilités des approches macro et microéconomiques à la thèse

Le recours à l'approche macroéconomique permet d'après l'économiste Jean-Jacques Paul « de mieux comprendre les interrelations entre les paramètres importants pour déterminer l'effort public en faveur de l'éducation²³⁸ ». En effet, l'étude de l'effort public, national ou fiscal à l'éducation peut être déterminée par un ensemble de variables jugées utiles dans l'analyse de données relatives aux dépenses consacrées à l'organisation et au fonctionnement d'un système d'éducation donné. Outre des variables écologiques, démographiques, culturelles, socioéconomiques qui peuvent influencer les choix des décideurs politiques et planificateurs en matière de financement de l'éducation, l'économiste Jean-Jacques Paul note quelques variables importantes dans l'analyse de la part de la collectivité nationale dédiée au financement des diverses dépenses éducatives. Ces principales variables sont : «

- les dépenses en faveur de l'éducation : ED ;
- le Produit intérieur brut : PIB ;
- la population totale : POP ;
- le nombre de jeunes à scolariser : NJ,
- le nombre de jeunes élèves et étudiants : NE ».

Ainsi, d'après l'économiste, l'effort public peut être décomposé comme suit : $ED/PIB = ED/NE \times NE/NJ \times NJ/POP \times POP/PIB$. L'économiste souligne ainsi que « les dépenses d'éducation représenteront une part d'autant plus importante du PIB que la dépense moyenne par élève ED/NE sera élevée, que le taux de scolarisation NE/NJ sera

²³⁷ *Ibid*; p. 7.

²³⁸ *Ibid* ; p. 25.

élevé, que la part des jeunes dans la population NJ/POP sera élevée, que le PIB par habitant sera faible²³⁹ (POP/POB élevé) ». Jean Jacques Paul note toutefois que l'« on saisit à travers cette identité de dilemme dans lequel se trouvent les pays les moins développés, qui ont à la fois une part importante de jeunes à scolariser et un PIB faible. Pour limiter la part du PIB consacrée à l'éducation, la seule variable d'ajustement est la dépense par élève. Il n'est pas étonnant que les dépenses par élève dans ces pays soient très faibles et permettent rarement un enseignement de qualité²⁴⁰ ... ». Ainsi, ces quelques données théoriques seront prises en considération dans l'analyse de la situation économique de l'éducation en Haïti, notamment dans l'étude de la dépense publique consacrée à l'organisation, le fonctionnement du système scolaire haïtien, en particulier la part de l'État central consacrée à des politiques visant la scolarisation primaire universelle (SPU) à travers les différentes régions du pays.

La mobilisation de la perspective macroéconomique permet de mieux comprendre et d'analyser la part publique consacrée à l'éducation. Qu'en est-il de la perspective microéconomique ? Dans la définition de la dépense par élève, Jean-Jacques Paul présente un ensemble de « *paramètres* » de l'approche microéconomique dans l'analyse du financement de l'éducation qui seront utiles à l'étude de l'effort public pour l'éducation en Haïti. Voici les principaux paramètres qui ont mis en avant par l'économiste « :

- ED : la dépense d'éducation
- NE : le nombre d'élèves
- MSE : la masse salariale des rémunérations des enseignants
- MSNE : la masse salariale des rémunérations du personnel non enseignant
- DF : les dépenses de fonctionnement autres que le personnel
- DK : Les dépenses en capital
- NP : le nombre d'enseignants
- NHE : le nombre d'heures de cours dispensés par un enseignant (service normal)

²³⁹ *Ibid*; p. 25.

²⁴⁰ *Ibid*; p.36.

Ces principaux indicateurs, disons « paramètres²⁴¹ » sont divisés comme suit :

- Décomposition de la dépense par élève :
(1) $ED/NE = MSE/NE + MSNE/NE + DF/NE + DK/NE$
- Dépenses unitaires relative aux rémunérations des enseignants
(2) $MSE/NE = MSE/NP \times NP / NE$

Notation des valeurs rappelées :

SM : le salaire moyen

C : le nombre de classe

TC : la taille des classes

Ainsi :

- (3) $MSE/NP = SM$
- (4) $NE/C = TC$

Et l'auteur note « l'égalité essentielle consiste à écrire que le nombre total d'heures de cours dispensés sur l'ensemble des classes doit être égal au nombre total d'heures de cours reçues par l'ensemble des classes²⁴² ».

$$(5) NHP \times NP = NHE \times C$$

Ou :

$$(6) NP = NHE / NHP \times C$$

Qui toujours suivant la formule de l'auteur peut s'écrire

$$(7) NP = NHE / NHP \times NE / TC$$

Que l'on peut remplacer dans (2)

$$(8) MSE/NP = SM \times NHE / NHP \times NE / TC \times 1 / NE$$

Et qui peut être réécrit

$$(9) MSE/NP = SM / TC \times NHE / NHP$$

²⁴¹ *Ibid*; p. 27.

²⁴² *Ibid*; p.27.

Enfin, selon Jean-Jacques Paul, ces données théoriques permettent d'étudier donc les réalités économiques en matière de dépenses d'un système éducatif donné. En s'appuyant sur un exemple numérique, l'économiste note trois grandes variables relatives à ces dépenses. Ce sont « coût moyen, coût marginal et économies d'échelles en éducation ». Le coût moyen est défini comme le coût par élève, appelé aussi coût unitaire. Le coût marginal est la variation du coût total due à la production d'une unité supplémentaire, ici, l'accueil d'un élève supplémentaire. Enfin, il y a d'économies d'échelle quand le coût unitaire diminue avec l'accroissement du produit²⁴³ ». Ce sont des pistes de recherche pertinentes sur lesquelles l'étude s'appuiera pour étudier la participation économique de la collectivité.

En Haïti, les ressources mobilisées pour l'éducation proviennent de différentes sources : l'Etat, les familles et dons extérieurs ou encore l'aide multi-bilatérale fournie par des partenaires techniques et financiers du pays. Les principaux financeurs ou agents économiques participent au financement de diverses activités de dépenses éducatives à travers les différentes régions de la République d'Haïti. Citons en guise d'exemple les plus courantes : dépenses de personnel, direction, administration, activités d'enseignement scolaire, salaire des enseignants, fournitures, livres, habillement, cantines scolaires, transports. Ainsi donc, il existe comme dans tout système scolaire une diversification de dépenses scolaires qui sont financées principalement par des sources publiques et privées. Spécifiquement, l'étude de la prise en charge par l'État nécessite une analyse des fonds publics qui sont consacrés à l'éducation. Cette analyse passe par l'étude des sources de financement, structures de dépenses, répartitions des dépenses publiques au niveau national ainsi que les modes de participation des collectivités dans l'animation de l'effort public, national ou fiscal pour le développement de l'enseignement. Ici, la prise en compte du niveau de développement socio-économique du pays et le contexte politique sont à considérer pour comprendre la part des dépenses publiques. En effet, la question de la croissance économique, le développement des ressources humaines, la situation de pauvreté dans le pays, les problèmes de gouvernance politique, la corruption sont des variables qui peuvent affecter à la fois la part du budget

²⁴³ *Ibid*; p.29.

de l'éducation dans le budget national, la distribution des ressources, les structures de dépense et de gouvernance des moyens mis en œuvre pour financer le système scolaire.

Ainsi, le recours à des cadres d'analyse microéconomiques et macroéconomiques sera d'une grande utilité dans l'étude de la dépense totale de l'État au niveau des différents degrés du système scolaire haïtien. Les analyses porteront sur l'effort public pour l'éducation en étudiant principalement la part de l'Etat dans la dépense intérieure d'éducation en Haïti. C'est-à-dire, la dépense moyenne par élève du cycle fondamental dans différentes régions du pays et des dépenses recouvrant les différentes d'activités d'enseignement, telles : les dépenses de personnel et celles qui sont liées à des politiques scolaires visant la fréquentation des élèves dans les écoles, comme par exemple, la cantine et les transports scolaires. Les dépenses liées à la formation continue des enseignantes et enseignants, l'achat de matériels pédagogiques et didactiques seront tout aussi bien analysées en vue d'un cadrage des dépenses affectées à des coûts respectifs de l'éducation. En somme, les outils d'analyse économique qui seront mobilisés dans l'étude du financement de l'éducation permettront d'étudier la part de l'Etat haïtien dans le financement des dépenses intérieure d'éducation à travers les différents départements du pays. Ce qui permettra en fonction des données disponibles d'étudier l'évolution et la dépense totale de l'effort public pour l'éducation.

Aussi, l'économie de l'éducation offre des pistes d'étude pertinentes dans l'analyse de la demande sociale d'éducation, de l'offre éducative fournie par les principaux agents financiers ainsi que de l'efficacité ou la rentabilité des politiques éducatives mises en application par les principaux décideurs politiques, planificateurs nationaux, familles, donateurs extérieurs. En d'autres termes, les quelques pistes d'analyse mises en perspectives dans la théorie du capital humain et les quelques angles d'étude qui ont été développés à travers des approches macroéconomiques et microéconomiques dans l'étude des coûts et de dépenses seront d'une grande utilité pour étudier l'offre et la demande d'éducation, l'investissement et la rentabilité, les dépenses et coûts du système scolaire haïtien. Dans quel contexte est né ce travail de recherche et quelles sont les principales justifications ?

3. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA THÈSE

3.1. Situation post-séisme

D'après les principaux organes de diffusion collective en Haïti, le violent séisme qui a frappé Haïti le 12 janvier 2010 a occasionné la mort de 250 000 personnes, environ 300 000 blessés et 1,3 million de gens déplacés. De plus, près de 97 294 habitations ont été détruites et 188 383 se sont endommagées dans les principales zones touchées par la catastrophe naturelle et des milliers de familles se trouvaient sous des tentes dans des conditions très précaires. Par ailleurs, de nombreux bâtiments publics se sont effondrés. Citons en guise d'exemple : le Palais présidentiel, le Parlement, le Pénitencier national, l'administration de collectes des impôts et des ministères de la fonction publique. Face à l'inaction du gouvernement de l'époque après le passage du séisme, le sociologue Laënnec Hurbon parle de la faiblesse ou de l'effondrement de l'Etat haïtien. Ainsi que le souligne le sociologue « ..pendant plus d'une semaine, aucun signe de la présence de l'État n'est donné. Tout se passe comme si avec l'effondrement du Palais national et des bâtiments ministériels, l'État a en même temps disparu²⁴⁴ ». Car, non seulement toutes les structures symboliques du pays ont été détruites, mais l'Etat était incapable de répondre face à l'ampleur de la catastrophe. Effectivement, les interventions étrangères qui ont été suivies les premières heures du tremblement de terre peuvent témoigner de la faiblesse de l'Etat haïtien.

La catastrophe du 12 janvier 2010 n'a pas seulement frappé les principales institutions économiques et politiques du pays, véritables symboles de l'État haïtien, le secteur de l'éducation a été également fortement touché par ce terrible séisme qui a détruit l'ensemble des structures et infrastructures scolaires et occasionné de nombreuses victimes au sein des élèves, étudiants et du corps professoral et des agents administratifs « les universités - presque toutes sont frappées, l'université d'Etat à elle seule ne perd pas moins de 11 bâtiments sur 13 sans que l'on puisse compter les étudiants et les professeurs

²⁴⁴ Laënnec Hurbon « *Religions, politique et mondialisation en Haïti* », in Jean-Daniel Rainhorn (dir.), Haïti, réinventer l'avenir, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Éditions de l'Université d'Etat d'Haïti, 2012, p.142.

morts sous les décombres...les écoles publiques et privées en nombre impressionnant (plus de 2000)...²⁴⁵ ». Le campus de l'université Quisqueya (situé à Turgeau, Port-au-Prince), un des centres universitaires privés le plus prestigieux du pays a été aussi effondré causant la mort de plus 15 étudiants, 1 professeur et 2 employés et d'immenses dégâts matériels (Blamont, 2013). En effet, selon des informations qui ont été fournies par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) dans le plan Opérationnel 2010-2015, il est indiqué que « les infrastructures du système public représentant 6% de l'offre scolaire sont détruites à 77%. Les pertes en vies humaines sont très importantes : environ 38000 élèves sur plus d'un million, 1347 enseignants sur 49 028 et 180 membres de personnel non enseignant sur un total de 15586²⁴⁶ ». En somme, le passage du séisme du 12 janvier 2010 a enfoncé le clou au dos d'une institution déjà malade.

Le contexte de la thèse est aussi marqué par une grande réforme éducative qui été lancée dans le pays après le passage du tremblement de terre dévaster du 12 janvier 2010. Il s'agit du Plan Opérationnel 2010-2015. Dans l'histoire de la construction de l'éducation en Haïti, le Plan Opérationnel 2010-2011 fait suite à de nombreuses réformes, politiques éducatives qui ont été élaborées dans la dynamique de la refondation du système éducatif haïtien. Cependant, pour diverses raisons qui sont liées notamment à l'instabilité politique chronique, la faiblesse des principales institutions socio-économiques du pays et le manque de capacité d'action et de volonté de l'Etat haïtien, la plupart des réformes ont été toutes avortées ou appliquées timidement. L'étude peut citer en guise d'exemple : la réforme de Bernard (1982), le Plan National d'éducation et de Formation (PNEF, 1990), et enfin la Stratégie d'action en direction de l'Education pour tous (EPT, 2007).

3.2. Période de grande réforme éducative

²⁴⁵ *Ibid* ;p.142.

²⁴⁶ MENFP (2010). Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. Des recommandations de la commission présidentielle éducation et formation. Port-au-Prince, *op.cit.*

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP,) a publié en 2010 un document intitulé « Plan Opérationnel 2010-2015 (PO)²⁴⁷ ». Ce Plan Opérationnel pose la problématique générale de l'enseignement en Haïti et expose les grandes lignes de la reconstruction du système éducatif haïtien. En somme, on peut lire dans ce fameux document, quelques principes fondamentaux de l'éducation et les modes de fonctionnement structurel, administratif, pédagogique et de financement dans la dynamique de la refondation des principaux organes du système d'éducation et de formation professionnelle dans le pays. Aussi, cette réforme mise en œuvre par l'État haïtien vise à améliorer l'efficacité interne et externe du système éducatif à tous les degrés de l'enseignement. Le Plan Opérationnel 2010-2015 ambitionne tout aussi bien une meilleure gestion en matière de gouvernance de l'éducation par le renforcement des services centraux du Ministère et une collaboration plus efficace entre acteurs, opérateurs privés et partenaires multi-bilatéraux intervenant dans le domaine de l'éducation à travers les différentes régions du pays.

Le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation²⁴⁸ (GTEF), en charge de la matérialisation du Plan Opérationnel 2010-2015, recommande de nombreuses mesures en termes de structure, d'organisation pédagogique, de gestion administrative, de financement des principales dépenses scolaires et enfin de la bonne gouvernance du système d'éducation et de formation professionnelle. En effet, des objectifs mesurables tant sur le plan quantitatif que qualitatif de l'enseignement sont définis. De plus, des orientations dans la détermination des moyens et de la mise en application de la politique éducative inscrite dans le Plan sont détaillées, argumentées et chiffrées. La question est de se demander quelles sont les principales stratégies d'action qui sont mobilisées pour

²⁴⁸ Constitué par l'ensemble des acteurs du pays, le GTEF a été mis en place en 2007 par le gouvernement de l'époque. Trois grandes entités ont pris part à la mise en forme de ce projet construit autour d'une « Trash Force Tripartite », Le MENFP, la BID (Banque interaméricaine de développement) et le GTEF. Rappelons au passage que le professeur Jacky Lumarque a été chargé de proposer un plan de réforme du système éducatif haïtien et avait soumis son rapport au Président de l'époque (René Garcia Préval) et au CIRH dans le cadre des projets de reconstruction du pays après le tremblement de terre du 12 janvier 2010 qui a ravagé quelques régions de la République d'Haïti. Ce rapport a fait l'objet de l'élaboration d'un Pacte National sur l'Éducation et la Formation qui, comme tous les autres a été confronté à des obstacles pour sa matérialisation.

l'enseignement fondamental? En d'autres termes, quelles provisions en direction de l'éducation primaire pour tous ?

Pour ce qui concerne l'accès à l'éducation, le Plan Opérationnel 2010-2015 (PO) ambitionne de faire de l'obligation et de la gratuite de l'éducation une réalité sur l'ensemble du territoire national du pays et de travailler pour atteindre d'ici à 2015 l'objectif de l'éducation primaire pour tous. En effet, les intentions des décideurs politiques et planificateurs ne diront pas le contraire « Dans le cadre de la refondation et la restructuration du système éducatif, le gouvernement renouvelle sa détermination à mettre en application la politique de gratuité et d'obligation scolaires afin que tous les enfants vivant sur le territoire national puissent intégrer gratuitement le système éducatif d'ici à l'horizon de 2015, et y recevoir une éducation de qualité et puissent achever le cycle fondamental²⁴⁹ ». Et pour y arriver, il est indiqué dans le Plan Opérationnel 2010-2015 que l'Etat développera des stratégies d'action portant « sur l'accroissement de l'offre publique par la construction, selon les normes parasismiques et autres, de nouvelles salles de classe équipées, l'utilisation optimale des infrastructures scolaires à travers la double vacation, la qualification et l'encadrement du corps enseignant, la dotation des écoles en manuels et fournitures scolaires pour les élèves, l'encadrement des apprenants selon leurs besoins spécifiques, l'amélioration des conditions nutritionnelles par les services de cantine scolaire, la régulation des flux tant par l'introduction de la promotion automatique à l'intérieur des cycles (1ère, 2ème, 3ème, 4ème, 5ème, 6ème AF) que par la réduction du redoublement dont le taux n'excédera pas 5% dans les autres classes, l'extension des programmes scolaires accélérés et l'appui aux écoles du secteur non public respectant les normes du MENFP. Outre ces stratégies portant sur le développement de l'offre publique, des mesures seront prises, en vue d'une mise en application effective, soutenue et équitable de la politique de gratuité scolaire, pour (i) subventionner les élèves – notamment ceux issus des familles les plus défavorisées – scolarisés dans le non public et (ii) abolir les frais scolaires dans les établissements publics²⁵⁰ ». Aussi, les planificateurs mettent en perspectives de nombreux résultats et un

²⁴⁹ MENFP, Plan Opérationnel 2010-2015, *op.cit.* p. 65.

²⁵⁰ *Ibid*; p.65-66.

calendrier des activités pour l'ensemble des opérations relatives à la mise en application du Plan Pour les prochaines années.

Pour ce qui est de l'accès et de la parité filles-garçons, le plan met en perspective tout un ensemble de résultats à atteindre pour 2015 «

- le taux brut de scolarisation aux deux premiers cycles du fondamental est de 105% d'ici à 2015 ;
- le taux net de scolarisation aux deux premiers cycles du fondamental est de 100% en 2015 ;
- le taux de transition au 3e cycle du fondamental est de 96% en 2015.
- le taux brut de scolarisation au 3e cycle du fondamental est de 94% en 2015.
- la part du secteur public dans les deux premiers cycles du fondamental passe de 18,5% à 40% en 2015 ;
- la proportion d'élèves du 3e cycle fondamental scolarisés dans le secteur public augmente de 26% à 40% en 2015²⁵¹ ».

Sur le plan qualitatif, le plan ambitionne de rendre l'école plus efficace afin qu'elle puisse répondre à ses buts internes. Les principaux résultats attendus ciblent les intrants, produits et processus de l'enseignement primaire : «

- 100% des enseignants des deux premiers cycles fondamental obtiennent un certificat de qualification d'ici à 2015;
-
- Au moins 80% des enseignants appartiennent à un réseau ou un sous-réseau pédagogique avant la fin de 2015.
-
- Le taux moyen de réussite des élèves dans les tests d'évaluation des acquis en lecture, mathématiques et écriture est de 80% au moins en 2014.
-

²⁵¹ *Ibid*; p.67.

- Les taux de réussite aux examens nationaux atteignent au moins 95% d'ici à 2015 ;
- 100 % des élèves du fondamental disposent de matériels didactiques d'ici à 2015.
-
- Le taux de redoublement en 2e et 4e années aux deux premiers cycles du fondamental est de 5% au plus dès 2011-2012;
-
- Les taux de promotion dans les 1e, 3e et 5e AF sont de 100% dès 2012
-
- Le taux d'achèvement au 3e cycle fondamental passe de 33% à 86% en 2015 ²⁵² ».

En ce qui concerne le renforcement de la gouvernance du système, le Plan Opérationnel 2010-2015 attend une meilleure implication, participation des régions dans la gestion des affaires de l'éducation : «

- Une Commission Municipale d'Éducation (CME) est opérationnelle et efficace dans chaque commune d'ici à 2015 ;
-
- 100% des écoles fondamentales publiques des cycles 1et 2 disposent de CE fonctionnelles ;
-
- 100% des administrateurs des établissements du fondamental public disposent d'ici à 2015 de guides d'organisation scolaire et en appliquent les principes;
-
- 100% des écoles fondamentales sont dotées d'un protocole d'évacuation en cas d'urgence²⁵³ ».

²⁵² *Ibid*; p. 69.

²⁵³ *Ibid*; p. 71.

L'éducation est activité économique qui mobilise des coûts importants affectés à l'ensemble des dépenses effectuées pour les activités d'éducation. Quelles sont les principales prévisions en matière de financement des principales activités de dépenses mises en perspectives dans le Plan Opérationnel 2010-2015 en particulier pour l'enseignement primaire? Le Plan Opérationnel 2010-2015 prévoit ainsi que : « La mise en œuvre du Plan entre 2011 et 2015 nécessitera US 4, 3 milliards. Les dépenses courantes représentent 67% tandis que les dépenses d'investissement 33%. Les coûts annuels des interventions nécessaires se chiffrent en moyenne à US \$ 865 millions....Les ressources nationales pour les dépenses d'éducation sont évaluées à US \$ 952 millions, soit 22% des coûts totaux du Plan.....les crédits déjà programmés par les agences de coopération entre 2011 et 2015, totalisent quelque US\$ 404 millions additionnels, soit 9% des coûts estimés. Il en sort une dépense des nouveaux financements à mobiliser de l'ordre de 67% en moyenne....les besoins de financements complémentaires annuels sont estimés en moyenne à quelque US \$ 594 millions²⁵⁴ ».

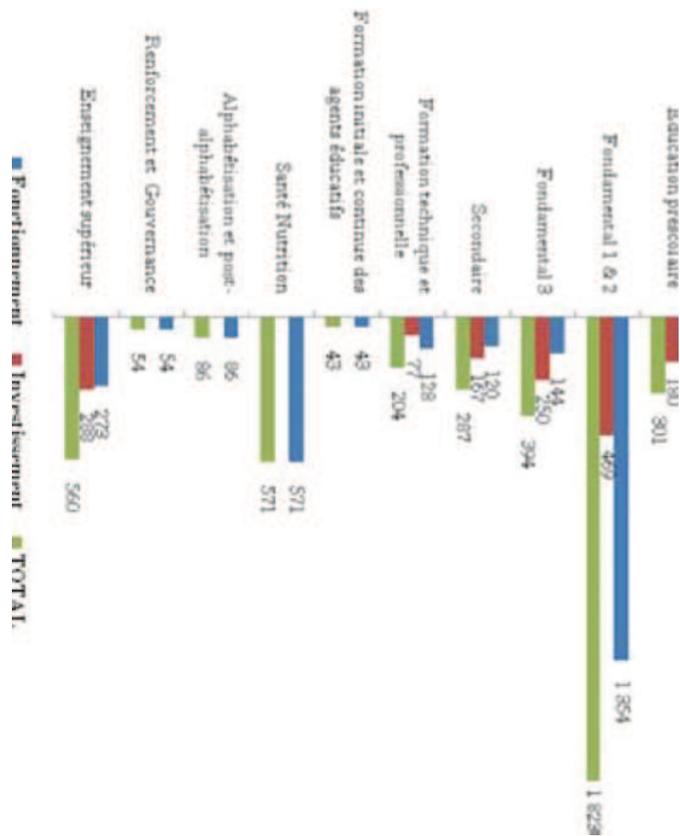
Ce coût global est ventilé de la manière suivante : 301 millions pour l'éducation préscolaire; 1 823 millions pour le fondamental 1 et 2; 394 millions pour le fondamental 3 ; 287 millions pour le secondaire ; 204 millions pour la formation technique et professionnelle ; 43 millions pour la formation initiale et continue des agents éducatifs; 571 millions pour les services de santé-nutrition; 86 millions pour les services d'alphabétisation et de post-alphabétisation ; 54 millions pour le renforcement de la gouvernance générale du système et 560 millions pour le développement et la modernisation du sous-secteur de l'enseignement supérieur. Selon le découpage temporel du plan, les coûts annuels des interventions se chiffrent en moyenne à 865 millions \$US, les ressources nationales, estimées à partir de l'effort fiscal anticipé par le Gouvernement et aussi ses arbitrages en faveur du secteur de l'éducation, sont évaluées à 952 millions \$ US (soit 22% des coûts totaux du plan)²⁵⁵. Les tableaux et figures et tableaux présentés ci-dessous présentent quelques données économiques, axes et mécanismes d'intervention du Plan Opérationnel 2010-2015 qui a été élaboré par les principaux décideurs politiques,

²⁵⁴ *Ibid*; p.97.

²⁵⁵ Données fournies dans le Plan Opérationnel, tableau des crédits, p.98.

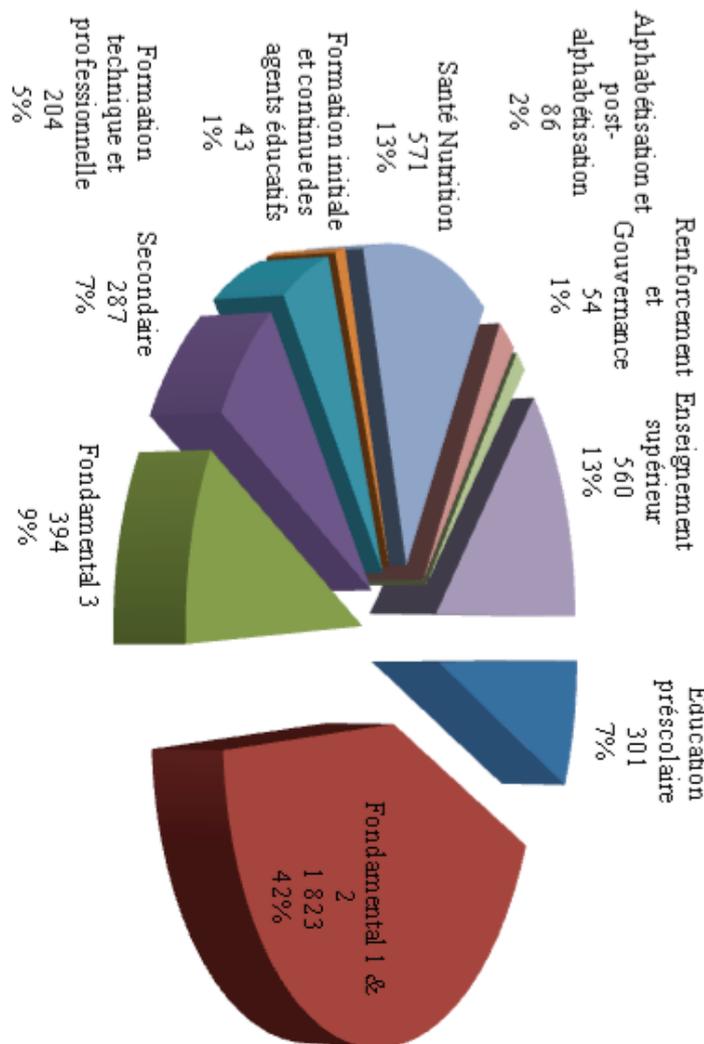
planificateurs nationaux et surportés par des organismes multilatéraux, dits partenaires techniques et financiers d’Haïti.

Figure 1: Crédits nécessaires par axe d’intervention et type de dépenses volet A



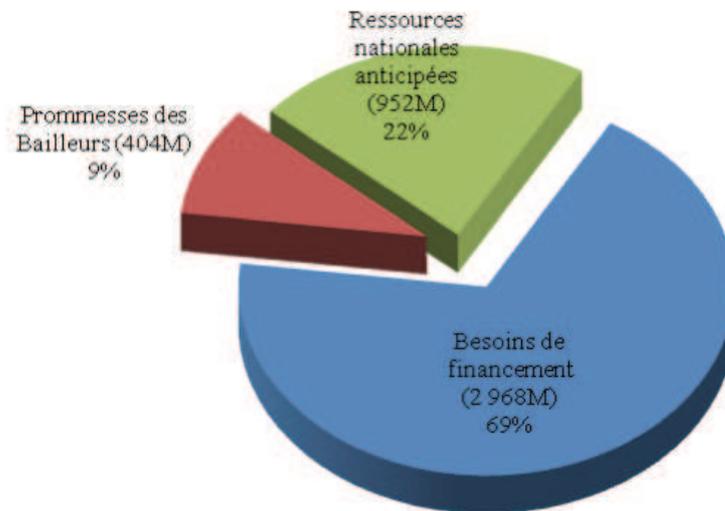
Source : Plan Opérationnel [2012]

Figure 2: Crédits nécessaires par axe d'intervention et type de dépenses volet B



Source : Plan Opérationnel [2012]

Figure 3: Disponibilités et besoins (en % des couts estimes du Plan)



Source : Plan Opérationnel [2012]

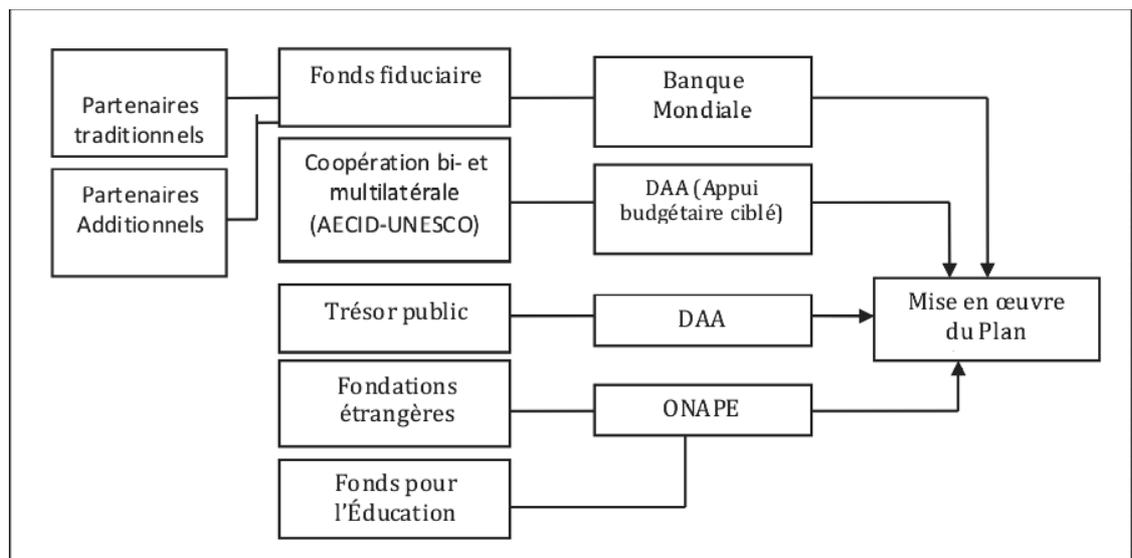
Tableau 6: Crédits nécessaires par axe d'intervention et par an ('000 000 US\$)

Axe d'intervention	Année					TOTAL
	2011	2012	2013	2014	2015	
Education préscolaire	31	34	51	74	110	301
Fondamental 1 & 2	266	334	346	411	465	1 823
Fondamental 3	41	55	61	100	136	394
Secondaire	31	41	58	79	78	287
Formation technique et professionnelle	16	25	33	62	69	204
Formation initiale et continue des agents éducatifs	9	9	9	9	8	43
Santé Nutrition	72	114	122	132	131	571
Alphabétisation et post-alphabétisation	2	5	11	23	46	86

Renforcement et Gouvernance	30	15	5	2	2	54
Enseignement supérieur	101	109	117	112	120	560
TOTAL	600	741	813	1003	1166	4324

Source : Plan Opérationnel [2012]

Tableau 7 : Mécanisme de financement du Plan Opérationnel 2010-2012



Source : Plan Opérationnel [2012]

3.3. Programme PSUGO

En 2011, dans la dynamique de la reconstruction physique, sociale, économique du pays, le président Joseph Michel Martelly décide d'y apporter sa pierre. Et parmi les 5 « E²⁵⁶ » de sa politique gouvernementale se trouve l'éducation. En effet, le chef de l'État ambitionne de faire de la gratuite et de l'obligation de l'éducation son cheval de bataille pour les cinq ans à venir. Dans la vision du nouveau locataire du Palais présidentiel, cette initiative vise globalement à encourager la fréquentation scolaire pour arriver à une couverture primaire à travers les différentes régions du pays. En fait, il s'agit d'une promesse de campagne électorale que le tout nouveau chef de l'Etat se veut à tout prix respecter. Ainsi, pour faire de l'éducation primaire pour tous une réalité sur l'ensemble

²⁵⁶ Les 5 E du président Martelly sont : Etat de droit, Emploi, Environnement, Energie et enfin Education.

du territoire national du pays, le président Michel J. Martelly lance un vaste programme scolaire intitulé : Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO). Quelles sont les principales finalités et stratégies de mise en pratique du Programme PSUGO ?

Il faudra rappeler que le Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO) est né dans une circonstance où l'éducation scolaire reste un bien rare, réservé à une catégorie particulière de la population haïtienne. De plus, non seulement il y a limitation en termes d'accès à l'école, mais l'offre publique est également mal distribuée, notamment dans les principales régions rurales défavorisées du pays. Ainsi, la mise en œuvre du Programme PSUGO peut être considérée comme un critère de justice pour plus d'un million d'enfants, filles et garçons qui n'ont pas accès à l'éducation primaire. Une façon donc de réduire les inégalités scolaires et de favoriser par la même occasion la cohésion sociale et la participation des citoyennes et citoyens dans le devenir du pays.

Le Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO) vise de manière générale à « construire une école haïtienne inclusive, unique, juste et équitable...respecter le droit des autres, à protéger son environnement et à promouvoir l'éthique sociale. Il s'agit de « permettre à tous les enfants haïtiens d'avoir accès gratuitement à l'Éducation fondamentale²⁵⁷ ». L'objectif spécifique consiste à scolariser 1, 500 000 enfants pour les cinq prochaines années couvrant le quinquennat de l'administration Martelly. Et l'État s'engage à financer les principales activités de dépenses éducatives au niveau de l'enseignement primaire fondamental à travers les différents départements du pays.

Spécifiquement, la mise en application du Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO) ambitionne²⁵⁸ une «

- prise en charge par l'État de toutes les dépenses éducatives dans

²⁵⁷ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) (2011), Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO), Port-au-Prince, Haïti.

²⁵⁸ MENFP, *Ibid.*

- les écoles fondamentales publiques;
- subventions aux écoles non publiques ;
- création et construction d'écoles publiques ;
- mise en place de mécanisme de contrôle de la qualité et de gestion dans les écoles²⁵⁹ »

3.4. Fonds National d'Éducation

Pour arriver à un financement viable du Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO), le président Joseph Michel Martelly développe une stratégie de financement toute nouvelle dans l'histoire des politiques éducatives en Haïti : il s'agit de la création d'un fonds National pour financer les principales dépenses d'Education. En effet, la création du Fonds national pour l'éducation (FNE) est une stratégie audacieuse. Il s'agit de prélever des taxes sur tous les appels internationaux entrants dans le pays (soit 0,5 centimes par appel) et transferts entrants et sortants (soit 1, 50 sur chaque transfert). Ses deux principales sources de financement du PSUGO sont intelligemment pensées par l'administration de Martelly compte tenu de la forte somme envoyée chaque année par la diaspora haïtienne pour subvenir a des besoins de leurs familles et des appels téléphoniques effectués quotidiennement par les haïtiens de l'extérieur.

Le Projet de loi portant création, organisation et fonctionnement du Fonds National pour l'Éducation (FNE) n'a jamais été ratifié par le Parlement haïtien. Ainsi, l'utilisation du FNE n'est toujours pas légale et les taxes sont prélevés tous les jours par l'État haïtien. Bref, en 2013, soit deux ans après la création du Fonds National pour l'Education, les montants collectés par exemple sur les appels téléphoniques étaient évalués, d'après les chiffres indiqués par le Conseil National des Télécommunications (CONATEL) à 58, 066, 400, 63 dollars américains. Et les taxes prélevées sur les transferts d'argent entrants et sortants s'élevaient à plus de 45, 238, 095 dollars US. Aujourd'hui, l'étude ne dispose pas des chiffres exacts prélevés par la Banque Centrale

²⁵⁹ Porgamme PSUGO, document officiel du MENFP.

et le CONATEL. Ce qui est certain, l'État haïtien continue de percevoir ses taxes et ceci malgré son caractère illégal.

3.5. Education pour tous et agenda international

La périodisation de la recherche (2011-2015) coïncide avec le délai fixé dans l'agenda international pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) dans les pays en développement où la scolarisation primaire universelle n'est pas encore atteinte. Ainsi, cette période est donc marquée par un financement accru de projets ou programmes d'aide internationaux dédiés à la scolarisation primaire universelle. Et Haïti, pays signataire de l'EPT, bénéficie d'un financement international conséquent dédié à la couverture primaire sur l'ensemble de son territoire. Aussi, dans la dynamique de l'universalité de l'enseignement, la Banque mondiale (BM), le *leader* par excellence dans le domaine de l'éducation, met en œuvre un vaste projet éducatif dans divers secteurs et sous-secteurs de l'éducation en Haïti.

3.6. Projet EPT II en Haïti

En 2011, la Banque mondiale et d'autres partenaires techniques et financiers (PTF) de la République d'Haïti développent le Projet EPT II. Le « Projet Education pour tous » consiste à contribuer à toutes activités susceptibles de favoriser en un traitement égalitaire de tous au niveau de l'enseignement primaire à travers les différentes régions du pays²⁶⁰. Ainsi qu'il est souligné dans le document officiel de la Banque mondiale « le projet vise à appuyer la stratégie de reconstruction du système éducatif par la mise en œuvre de programmes viables afin d'améliorer les éléments suivants : (a) l'accès à l'enseignement primaire, surtout pour les populations mal desservies ; (b) la qualité de l'enseignement primaire ; (c) la force institutionnelle du secteur éducatif du bénéficiaire²⁶¹ ». Lancé le 31 décembre 2011, la date prévue pour la clôture du projet EPT 2 est le 30 juin 2015. Sa durée de vie correspond à la date butoir de l'agenda international concernant l'objectif de l'éducation primaire pour tous.

²⁶⁰ Le Projet Éducation pour tous (EPT 2) s'inscrit dans la continuité du Projet EPT 1, financé par des organisations multilatérales intervenant dans divers domaines de développement humain dans diverses régions du pays.

²⁶¹ Banque mondiale, document du projet, rapport N° 58 238, 2011.

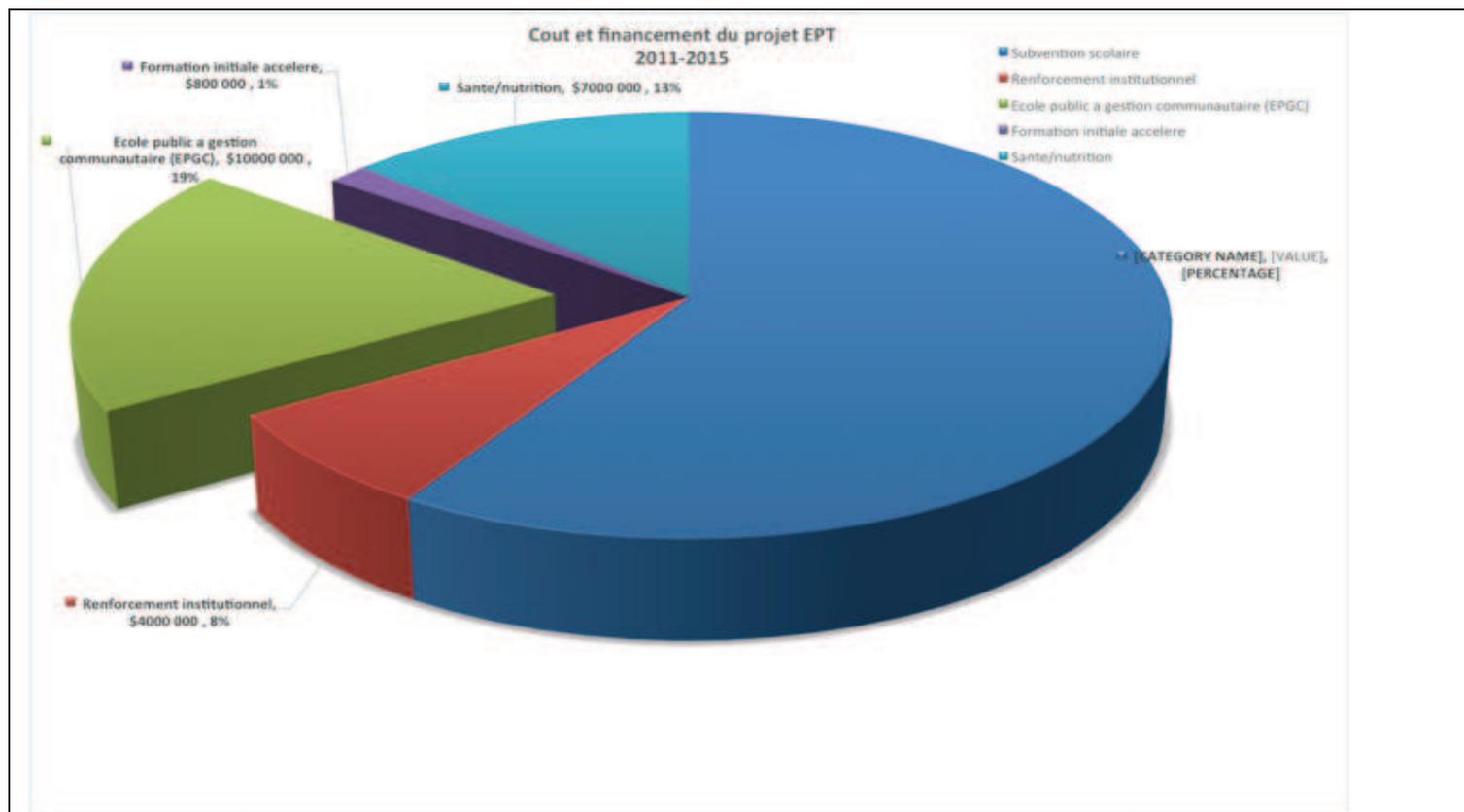
De manière globale, Le Projet EPT 2 comprend, d'après sa description, quatre éléments et visent de nombreux objectifs, à savoir²⁶² :

- améliorer l'accès à un enseignement primaire de qualité ;
- améliorer la qualité du programme de dispense des frais scolaires ;
- améliorer les services éducatifs de base dans certaines collectivités rurales ;
- renforcer le programme de santé à l'école et des cantines scolaires du bénéficiaire ;
- augmenter le nombre d'enseignants agréés, y compris des établissements préscolaires ;
- améliorer les résultats aux écoles primaires ;
- renforcement institutionnel et gouvernance ;
- renforcer les moyens d'action du MENFP afin d'améliorer la qualité du service, ainsi que la gouvernance dans l'éducation etc....

²⁶² *Ibid.*

La figure ci-dessous présente la répartition des programmes/projets de l'EPT (IDA)

Figure 4 : répartition des programmes/projets EPT 2



4. ENGAGEMENT ET ÉLOIGNEMENT

4.1. Définition des concepts

4.1.1. Engagement

Les auteurs J.L. Beauvois et R.V. Joule ont développé une théorie de l'engagement qui postule que « seuls nos actes nous engagent, et non pas nos idées, croyances ou sentiments, et cela de façon durable et profonde en fonction de plusieurs paramètres²⁶³ ». D'après Kiesler (1971) « l'engagement est le lien qui existe entre un individu et ses actes ». Pour Mias (1998), il s'agit d'une « conduite choisie et réfléchie, significative d'un comportement volontaire et conscient, dans une démarche active d'appropriation et de partage de l'action menée entraînant une implication durable ». K Klein parle quant à lui 'd'effet de gel', « tout se passe effectivement comme si la décision (notamment lorsqu'elle est prise en groupe), gélait le système des choix possibles en focalisant l'individu sur le comportement le plus directement lié à sa décision ». Selon l'économiste Gary Becker « l'engagement est défini au sens d'une fonction de coût et gains calculés par un sujet stratège ».

Le concept d'engagement est un terme polysémique sur lequel il est difficile de donner une définition consensuelle. En ce sens, M. Bataille (1993), établit et définit divers sens du mot engagement²⁶⁴. Et dans un souci d'englober les diverses significations ou acceptations possibles du concept, les auteurs J. Ardoino et G. Berger proposent la définition suivante « Ce par quoi nous tenons à l'existence, aux événements, à notre propre vécu. D'une part, nous sommes, tous, libidinalement impliqués par nos structures psychiques, elles-mêmes combinaisons d'inné et d'acquis (phantasmes personnels, désirs inconscients, résistances, dans l'acceptation psychanalytique du terme. D'autre part, nous sommes socialement impliqués par nos appartenances, nos classes d'origine, nos

²⁶³ Ce sont d'après les auteurs : le nombre d'actes réalisés, le caractère irrévocable de ces actes, leur aspect coûteux, leur caractère explicite, l'importance de la sanction/récompense, le degré d'assimilation à l'acte, le sentiment de liberté accordé par l'individu dans la réalisation de l'acte.

²⁶⁴ Tels : « sens juridico-policié, logique, psychologique et sociologique ».

statuts, etc... Les dimensions psychologique et sociale structurent dans une large mesure le sujet». Aussi, toujours d'après les auteurs, on peut distinguer diverses formes d'engagement : individuelles, organisationnelles, professionnelles et enfin de valeurs. Qu'en est-il du concept de distanciation ?

4.1.2. Distanciation

Du latin *distancia*, le terme distanciation ne peut être saisi si l'on part de son sens étymologique. Ainsi que le souligne Jean-Luc Michel²⁶⁵ (2000) « l'étymologie n'est pas un grand secours pour rechercher une hypothétique origine du concept, elle permet de dégager ses significations classiques et habituelles. Quant au verbe se distancer, son origine est attribuée à la langue anglaise « *to distance* ». Là encore, le sens de l'anglais présente pour reprendre Michel des significations parasites.... En proposant une alternative, vue les difficultés sémantiques, de conserver le verbe de *distancer* ou d'utiliser « *distancier* ». Dans La langue française on ne retrouve pas non plus la danse espérée sur la piste. Le terme distanciation n'est pas vraiment creuse. Les faiblesses sémantiques, terminologiques des l'anglais et du français, nous invitent ici à se référer plutôt à la terminologie allemande : *Entfremdung* pour traduire la distanciation.

D'après Jacques Poulet « le terme distanciation » (allemand *Verfremdung*), par lequel il faut entendre, le mouvement fait pour prendre du recul, recouvre dans la théorie et dans la pratique brechtiennes du théâtre épique à la fois un concept de portée philosophique et les techniques mises en œuvre pour produire l'effet d'éloignement²⁶⁶ (*Verfremdungseffekt*) ». Pour de nombreux auteurs, le mot semble remonter à Frédéric Schiller, qui définit deux instincts fondamentaux : l'instinct sensible et l'instinct formel : le premier concerne la réceptivité, la passivité du spectateur et le second fait référence à son côté créatif /dominateur²⁶⁷.

²⁶⁵ Michel J-L. (2000), *La Distanciation essai sur la société médiatique*, Paris, l'Harmattan.

²⁶⁶ Jacques POULET, « **DISTANCIATION** ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 30 août 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/distanciation/>.

²⁶⁷ Voir notamment ses « Lettres sur l'Éducation esthétique de l'Homme » publiée en 1775.

D'après le rappel fait par Michel, on peut distinguer historiquement deux grandes conceptions autour de problématique de distanciation « d'un côté on a l'approche sous « l'angle de la recherche individuelle d'une distance libératrice (*distanciation esthétique*) de l'imagination des citoyens, dont le chef d'orchestre fut Schiller. Et d'un autre côté, s'oppose celle de Bertolt Brecht, *la distance critique* (distanciation critique) devant permettre aux spectateurs de parvenir à leur libération sociale et politique collective ...». Max Horkheimer et Théodore W. Adorno proposent une conception de la distanciation artistique à la source de toute jouissance esthétique « la nature ne connaît pas véritablement le plaisir : elle ne dépasse pas la satisfaction des besoins. Toute jouissance est médiatisée et sociale – aussi bien les affections non-sublimées que les sublimées. Toute jouissance trouve sa source dans la distanciation (Entfremdung) ».

Le concept de distanciation est très polysémique. Ainsi, on distingue « la distanciation critique, premier stade de la théorie de la distanciatrice. Elle est liée à l'auto-distanciation immanente et correspond au sens commun du terme. La distanciation dialectique : second stade de la théorie distanciatrice. Elle met en jeu des processus beaucoup plus complexes. Logique circulaire, intégration de la distanciation critique. Et la distanciation médiatique : regroupement des distanciations critique et dialectique²⁶⁸ ». Ainsi pour Michel Jean-Luc « La distanciation constitue un des traits caractéristiques du genre humain : capacité de discourir sur ses discours, de communiquer sur sa communication, de pouvoir mettre momentanément à la place d'autrui, de voir par les yeux d'un autre²⁶⁹ ». Enfin, rappelons au passage que les bases de départ de la théorie distanciatrice ont été jetées sous les plumes des chercheurs américains de l'École Palo-Alto. En résumé, en dépit de leurs controverses, les quelques apports théoriques mis en avant par de nombreux chercheurs en ce qui concerne des problématiques liées à la question de la distanciation sont d'une grande utilité dans un processus de recherche. Ainsi, ils permettent dans une certaine mesure de prendre de la distance, du recul vis-à-vis de l'objet, de soi et de l'autre. Qu'en est plus précisément de notre objet d'étude? Quelle implication? Quel engagement? En d'autres termes quelle proximité et comment

²⁶⁸ Michel J-L. (2000), *La Distanciation essai sur la société médiatique, op.cit.*

²⁶⁹ *Ibid.*.

prendre du recul, de la distance par rapport à notre engagement et l'objet du terrain de recherche ?

4.2. Proximité géographique et éloignement

Le choix porté sur Haïti comme terrain d'investigation où se déroulera la partie empirique de l'enquête est loin d'être le fruit d'un hasard. Il existe entre l'apprenti chercheur une double proximité à l'objet : géographique, affective. Étant né et vécu une grande partie de sa vie dans ce pays, le chercheur dispose de nombreuses informations sur des représentations, perceptions des principaux acteurs et bénéficiaires de l'aide publique au développement. L'enquêteur est au courant dans une certaine mesure les propos des acteurs en termes d'attentes, de satisfaction, d'insatisfaction des programmes ou projets internationaux. Un ensemble de renseignements qui sont susceptibles d'affecter le cheminement de l'enquête et son compte rendu scientifique. Ainsi, le chercheur est donc en face d'un objet où la dimension affective tient une place considérable. Et ses charges affectives peuvent nuire à l'organisation, le déroulement et le compte rendu final de l'enquête.

Dans un processus de recherche, le chercheur ne peut nier l'existence des affects (Elias, 1983). Cependant, face à son engagement scientifique, il est nécessaire de prendre un certain recul par rapport à des charges émotives, cognitives et des présupposés, préjugés, désirs, penchants (Elias, 1983), intérêts liés à la proximité géographique du principal terrain concerné par la présente enquête. En ce sens, Norbert Elias souligne que « comme les autres hommes, les scientifiques se laissent guider dans leur travail, dans une certaine mesure, par des désirs et des penchants personnels. Ils sont assez souvent influencés par les intérêts de groupe auxquels ils appartiennent...ces tendances à l'engagement jouent un rôle dans les sciences de la nature, dans l'organisation générale de la recherche²⁷⁰ ». Il ne fait pas de doute qu'il existe entre l'apprenti chercheur et le terrain de recherche une proximité spatiale dans laquelle des émotions, affects, enjeux sociopolitiques et politiques participent ou tenteront d'influencer le cheminement de l'enquête et son rapport final.

²⁷⁰ Elias N. (1983), *Engagement et Distanciation*, op.cit.p.12-13.

Cependant, un niveau de distanciation est nécessaire par rapport à « son expression aussi bien dans les outils conceptuels et les hypothèses fondamentales²⁷¹ ». Ainsi, pour garantir la pertinence et la véracité de la recherche, le chercheur doit chercher, dans la mesure du possible à s'éloigner de certains éléments, aspects de la nature humaine. Ainsi que le souligne Norbert Elias « au cours de leur exploration...les scientifiques, ont appris que, dans leur travail, toute immixtion directe d'intérêts immédiats et de besoins propres à certains individus ou groupes, ainsi que toute intervention des points de vue égocentriques des chercheurs dans la détermination des résultats de la recherche, compromet gravement la valeur épistémologique de ce travail et, en fin de compte, en réduit à rien l'utilité, aussi bien pour eux-mêmes que pour leur groupe²⁷² ». Ainsi, dans le cadre de l'enquête, le chercheur ne peut donc nier la charge affective du « sujet pensant » que « je » suis dans cette phase du jeu, de ses multiples dimensions, de la nature d'une affectation possible, de la manifestation émotive susceptible d'affecter le déroulement de l'enquête et son compte rendu scientifique. Aussi, un niveau de distanciation par rapport à son milieu culturel, affectif, familial et social est donc nécessaire pour garantir la véracité des conclusions de la recherche.

4.3. Implication professionnelle et distance

Pendant près de deux ans (2013-2015), l'enquêteur a eu l'opportunité de travailler comme consultant au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle dans le cadre du Projet EPT II mis en œuvre par des organismes multi-bilatéraux qui financent de nombreux projets/programmes éducatifs, notamment en direction de l'objectif de l'éducation pour tous²⁷³ (EPT). La tâche principale du chercheur consistait à encadrer pédagogiquement la mise en œuvre d'un des programmes inscrits dans le Projet global de l'EPT 2. Puis ensuite, il a été aussi chargé de travailler comme « mobilisateur communautaire » dans le cadre de la mise en application de ce même

²⁷¹ *Ibid*; p.15.

²⁷² *Ibid*; p. 14.

²⁷³ Parmi les principaux partenaires techniques et financiers d'Haïti (PTF), citons : la Banque mondiale, la Banque interaméricaine de Développement, la Banque de Développement de la Caraïbe, l'Agence canadienne pour le développement international, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, l'Agence des États-Unis d'Amérique pour le développement international enfin, la France, la Suisse et Brésil.

Programme d'aide internationale. La coïncidence c'est que ce Programme d'aide sur lequel il travaillait était aussi bien son terrain de recherche. Par ce concours de circonstance dans lequel le chercheur s'impliquait professionnellement n' a pas été une tâche facile pour le bon déroulement de l'enquête empirique. Outre la proximité géographique avec le pays concerné par l'étude, l'observateur était à la fois sujet et objet. En d'autres termes, il partageait le vécu de ses enquêtés. Et le partage de la vie celles et ceux qu'il observait constituait une véritable « contrainte d'une co-présence physique²⁷⁴ » Et ce hasard n' a pas été sans effets sur le déroulement de l'enquête empirique. La posture de chercheur a été donc confrontée à une pratique professionnelle dans laquelle un certaine distance était inévitable.

4.4. Recul méthodologique

La plupart des recherches qui ont été menées sur l'aide internationale en éducation ont largement mobilisées des outils statistiques ou des méthodes d'économétries. Par exemple, certains travaux se sont basés sur des données statistiques du Comité d'aide au développement (CAD-OCDE) ou de l'Institut Statistiques de l'UNESCO ou encore des bases de données de l'« *Educational Attainment in the world* », établie par Barro et Lee, pour étudier par exemple, les volumes d'aide fournis par les principales institutions multilatérales ou la situation de la scolarisation primaire universelle en termes d'accès et de parité filles-garçons. D'autres se sont penchés sur des méthodes ou données issues de l'économétrie pour étudier par exemple, les principaux effets de l'aide internationale en éducation, ou analyser quelques variables de contrôle telles : la fragilité socioéconomique et politique des pays concernés par leurs enquêtes²⁷⁵.

Par ailleurs, la plupart des recherches se sont surtout focalisées à étudier des impacts, ou effets de l'aide sur des réalisations éducatives mises en perspectives à travers les objectifs 2 et 3 des OMD, telles : participation scolaire, achèvement du cycle primaire, parité filles-garçons etc. Les chercheurs mobilisent généralement des méthodes

²⁷⁴ Weber F. (2012), *Mauss Essai sur le don op.cit.p.3.*

²⁷⁵ On peut citer en guise d'exemple, des travaux universitaires de Thomas Poirier, Rohen D'Aiglepierre et Myriam Cue Rio.

économétriques, modèles à effets fixes. Il est à préciser que les principales connaissances qui ont été produites à travers divers travaux universitaires, en dépit d'un manque de robustesse ont permis le développement de nombreux cadres théoriques et méthodologiques visant à évaluer l'aide publique au dédée en direction des pays en développement. Pour ce qui concerne spécifiquement ce travail de thèse, les conclusions empiriques ont permis de tirer de nombreux concepts et de dégager des pistes de recherches pertinentes.

Dans le cadre spécifique de cette recherche, l'enquête de terrain sera largement privilégiée en mettant au second plan l'outil statistique. Ce type de recul méthodologique sera d'une grande utilité pour le travail à la fois dans la façon de construire l'objet et le protocole de recherche. De plus, cet éloignement méthodologique sera aussi utile dans les analyses et discussions des principales données qui seront collectées à partir du travail de terrain qui sera mené par cette enquête empirique. Notons par ailleurs que l'ambition est d'étudier à la fois comme beaucoup de chercheurs l'ont fait avant, des effets de l'aide internationale sur des réalisations éducatives, telles : l'accès à l'école, la parité filles-garçons, mais l'étude vise tout aussi bien à étudier le processus d'élaboration du Projet d'aide, des complexités et des impacts relatifs à la mise en œuvre de l'aide internationale sur les dynamiques locales, organisationnelles et de ses impacts sur le système scolaire en termes de structure, financement, organisation administrative, gestion pédagogique dans les principales régions bénéficiaires. Enfin, des difficultés rencontrées dans la réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés dans la mise en pratique des diverses étapes du Cycle de vie du Projet.

Enfin, un certain recul sera nécessaire par rapport à des données statistiques qui sont produites par des institutions du pays, telles : le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), le Ministère de la Coopération, des instituts statistiques et peut être des chiffres indiqués par des chercheurs sur l'évolution de la scolarisation, les dépenses publiques ou privées d'éducation. Car, il faudra rappeler que de très souvent, dans des pays dits fragiles, les quelques données disponibles sont souvent aléatoires, partielles ou ne sont pas suivies, voire maquillées. Et Haïti n'est pas, du reste, exempt de la catégorie d'États dit « fragiles ». Ainsi, une prudence sera peut être

nécessaire dans l'utilisation de quelques données. Que peut-on conclure sur ce chapitre 2 de la recherche ?

CONCLUSION

Les cadres théoriques qui seront mobilisés dans le champ de la sociologie et de l'économie de l'éducation permettent de développer de nombreuses pistes d'étude dans l'analyse de certains paramètres de la recherche. Par exemple, l'analyse socio-historique offre des angles pertinents pour comprendre et analyser la « dynamique sociale » et « l'influence ou le poids des pesanteurs socio-économiques et politiques sur la planification de l'éducation » (Van zanten) notamment au lendemain de l'indépendance de la République d'Haïti. Ainsi, un zoom socio-historique permettra d'étudier des conséquences ou des effets de la situation politique du pays sur des enjeux et préoccupations des acteurs politiques, des traits et tendances mobilisateurs dans la planification de l'enseignement. Par exemple, les conflits idéologiques, l'instabilité politique ou sociale, les luttes internes etc. (van Zanten, 2002), qui sont des variables indispensables dans l'étude des principaux indicateurs d'organisation, de gestion et de financement de l'éducation. Ainsi que le soulignent Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten « l'analyse socio-historique donne un premier aperçu de la complexité de la conception, de la mise en œuvre et des effets des politiques éducatives²⁷⁶ ». Par ailleurs, les perspectives qui ont été développées par Stephen Bell donnent aussi bien des éclairages pertinents sur la constitution des politiques d'éducation. Enfin, les théories des inégalités scolaires, notamment des analyses sociospatiales fournissent des axes d'analyse intéressants pour étudier par exemple des problématiques liées à l'accès et la distribution des services éducatifs dans une société donnée.

Pour ce qui est de l'économie de l'éducation, les quelques pistes d'analyse qui ont été développées dans la théorie du capital humain (Becker) et des perspectives macroéconomiques et microéconomiques des fonctions de dépenses et de coûts en matière de financement de l'éducation seront d'une grande pertinence dans l'analyse des données numériques, réelles des dépenses consacrées au fonctionnement et à l'organisation du système scolaire haïtien. En d'autres termes, l'économie de l'éducation

²⁷⁶ Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, op.cit.p.26.

permet d'aborder des paramètres sur des coûts, du rendement économique et social des politiques éducatives (Orivel).

Il a été aussi l'occasion dans ce chapitre de situer et justifier le contexte de la thèse. Enfin, de présenter le terrain de l'investigation empirique ainsi que le principal donneur de l'aide. La dernière section était consacrée à la question de l'engagement et de l'éloignement dans un processus de recherche. Aussi, cet exercice nous a permis surtout de délimiter le champ de notre intervention, de faire le point sur le domaine de recherche et les principaux cadres théoriques mobilisés, enfin de tirer des concepts et de dégager des pistes d'étude. Justement, dans le chapitre qui suivra, nous nous focaliserons sur le travail exploratoire, la recherche documentaire, la construction de l'objet et l'investigation empirique de la présente enquête. Comment s'est construit l'objet ? Quelles démarches ? Quels types de méthodologies ? Quel cheminement empirique pour aboutir à nos conclusions ? Le chapitre abordera ces quelques points clés, fondamentaux de l'enquête?

**CHAPITRE 3 - TRAVAIL EXPLORATOIRE, CONSTRUCTION DE L'OBJET
ET INVESTIGATION EMPIRIQUE**

INTRODUCTION

Pour la période allant de 2011-2013, le travail exploratoire s'est déroulé en quatre grandes phases. Dans la première, l'étude a procédé à une lecture de divers travaux antérieurs qui se sont focalisés sur la question de l'aide internationale plus particulièrement dans le domaine de l'éducation. Dans la seconde, elle a interrogé quelques bases de données internationales sur le contexte général de l'éducation primaire pour tous dans le monde et le financement international. La troisième campagne s'est attelée à avoir une vue d'ensemble sur la situation générale de l'éducation en Haïti et de l'aide internationale fournie par des institutions multi-bilatérales dans le pays en exploitant divers documents officiels et de politiques éducatives. Et enfin des bases de données statistiques nationales du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) ainsi que d'autres institutions publiques. Par ailleurs, quelques rapports produits par des organismes privés ou instituts statistiques nationaux du pays ont été consultés.

Par la suite, il a été l'occasion dans cette grande campagne exploratoire de fouiller dans quelques centres de documentation, bibliothèques, médiathèques et fonds documentaires. Enfin, dans la dernière étape de cette campagne d'investigation documentaire, il a été question de consulter des personnes compétentes dans une perspective de mieux comprendre l'état du système éducatif haïtien, la perception des principaux acteurs nationaux de l'aide internationale et de pouvoir collecter des documents, rapports, ouvrages pouvant être utiles à l'étude. C'est ainsi que des conversations avec des spécialistes, consultants, experts nationaux et agents du Ministère de l'éducation ont été réalisées. La périodisation allant de 2013-2015, deuxième grande étape de l'aventure exploratoire, était surtout consacrée à la construction de l'objet et le cheminement empirique de l'enquête. Aussi ce double travail d'investigation s'est révélé utile à plusieurs niveaux. Ainsi, ce présent chapitre est divisé en 4 sections qui chacune tentera d'aborder des aspects particuliers de l'investigation méthodologique et du cheminement empirique de l'étude.

La première section présentera le terrain de recherche et le principal financeur de l'aide : Il s'agit du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) et la Banque mondiale (BM). Seront abordés tour à tour : le concept de l'EPGC, ses objectifs généraux et spécifiques, sa composante. Puis, le projecteur sera mis sur la Banque mondiale. Une attention sera portée sur la naissance de l'institution, sa fonction, sa composition et ses organes de fonctionnement, ses principales ressources, formes, secteurs d'intervention et enfin de quelques emprunteurs de cette institution financière internationale. Cet exercice permettra surtout de tirer quelques concepts clés et de dégager des pistes, angles, axes d'étude pour l'analyse des principales variables de la présente thèse.

Le choix porté sur le Programme EPGC tient avant tout du fait que les principaux programmes internationaux du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), financés notamment par la Banque mondiale touchaient à leur fin (durée de vie) au moment de la deuxième campagne de l'investigation empirique de la recherche, ou ne couvraient pas la périodisation de la présente enquête. Citons en guise d'exemple: la subvention scolaire (2007), le renforcement institutionnel (2007), la formation initiale accélérée (FIA) ou le programme Sante/Nutrition, le programme d'amélioration des compétences en lecture de base (LEKTI SE LAVI) etc. mis en œuvre a travers les différentes régions du pays. Par ailleurs, de tous les programmes inscrits dans le projet d'éducation pour tous, le Programme d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) est le seul qui non seulement concerne d'avantage la problématique de l'accès et de la qualité de l'enseignement primaire dans les milieux défavorisés du pays, mais aussi, l'EPGC était le seul où la durée de vie s'inscrivait dans l'agenda international pour atteindre l'objectif de l'éducatif en 2015, date à la quelle était fixée l'objectif de scolarisation primaire universelle.

La deuxième abordera le travail exploratoire. L'investigation documentaire présentera quelques utilités des recherches antérieures qui se sont portées sur la problématique de l'aide internationale en éducation. Ainsi, il nous faudra parler des principales problématiques, méthodes et bases de données internationales sur la situation de l'éducation dans le monde et le financement international. Toujours dans cette section,

l'étude interrogera quelques données statistiques nationales. Ensuite, il sera nécessaire de parler de quelques déplacements dans divers centres de documentations et du profil des personnes qui ont été contactées lors de la première phase de l'exploration. Enfin, le Manuel d'opérations du Projet EPGC sera fouillé afin de bien comprendre les mécanismes de la conception et des conditions de la mise oeuvre inscrites dans les principales étapes du Cycle de vie du Projet EPGC, objet de l'observation de cette étude. La lecture de ce document sera très importante pour comprendre et analyser les résultats obtenus par rapport à des objectifs fixés préalablement.

Après avoir dressé le bilan de la recherche documentaire, la troisième section abordera la construction de l'objet. Sept éléments centraux, fondamentaux orienteront les prochaines lignes de cette partie de l'écriture de la thèse. Ce sont : le problème spécifique, l'interrogation de départ, le périmètre de l'étude, les cadres théoriques qui seront mobilisés, les concepts opératoires qui seront mis en avant, la formulation des hypothèses de recherche et enfin les principales variables de contrôle de cette enquête empirique ciblant l'aide internationale en direction de l'éducation primaire pour tous dans le terrain particulier de la République d'Haïti.

Pour clore ce chapitre, l'étude présentera le cheminement empirique de la recherche. Dans un premier temps, on précisera l'échantillonnage. Dans un second temps, il sera question d'identifier les types de méthodologies, le profil des enquêtés. Puis, on s'attardera sur les différentes étapes de collecte de l'information. Enfin, des modalités techniques et dispositions seront expliquées et bien évidemment des renseignements collectés lors de l'enquête empirique feront l'objet d'un compte rendu des diverses démarches.

Dans les lignes qui vont suivre, le travail présentera le terrain spécifique de recherche, à savoir : Le Projet d'Écoles Publiques à Gestion communautaire (EPGC). Financé principalement par le groupe de la Banque mondiale, le Projet EPGC s'inscrit dans le cadre des stratégies d'action du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) d'atteindre une scolarisation primaire universelle sur l'ensemble du territoire national du pays. Objectif visé dans l'agenda international

ainsi que dans les lois de la République d'Haïti. Le projet EPGC est opéré actuellement dans quatre départements géographiques du pays, à savoir : Sud, Sud-Est, Nippes et Grand'Anse. Qu'en est-il du concept EPGC ? Quels sont ses principaux objectifs ? Quelle est sa composante ? Enfin, quel est le principal financeur ainsi que le volume du montant mobilisé pour la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion communautaire (EPGC) dans les différentes régions bénéficiaires des allocations l'aide internationale ?

1. TERRAIN DE RECHERCHE

1.1. Concept d'EPGC

Le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire²⁷⁷ (EPGC) est le dernier en date introduit dans le cadre global du projet EPT-2 à travers une coopération multilatérale entre le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) avec des partenaires techniques et financiers (PTF) intervenant dans divers domaines socio-économiques, culturels et politiques dans la quasi-totalité des régions de la République d'Haïti²⁷⁸. Il s'agit d'une aide fournie principalement par la Banque mondiale à l'Etat haïtien en direction de l'objectif de l'éducation primaire pour tous (EPT). Le projet EPGC est opéré actuellement dans différents départements géographiques du pays où l'accès à la scolarisation primaire des filles et garçons en âges scolaires, (issus principalement des régions rurales) a été oublié ou négligé par des décideurs politiques du pays dans la conception et la mise en œuvre des projets d'éducation, notamment ceux qui ciblent la scolarisation primaire universelle (SPU). Les quatre départements bénéficiaires de l'aide sont les régions : Sud-Est, Nippes, Sud et Grand 'Anse²⁷⁹.

La politique de l'Ecole Publique à Gestion Communautaire (EPGC) est largement inspirée du Projet éducation pour tous (EPT) visant à garantir la scolarisation primaire universelle dans les pays en développement qui n'ont pas encore atteints la couverture de l'enseignement primaire et où la qualité de l'enseignement de base est très faible, voire médiocre. À laquelle il faudra ajouter une mauvaise répartition, distribution géographique ou socio-économique des chances dans le secteur de l'enseignement primaire. En effet, dans ses pays, non seulement l'accès à l'éducation primaire est insuffisant, mais des inégalités criantes rongent leurs systèmes éducatifs à tous les niveaux. En Haïti, la situation n'est pas si différente comme dans de nombreux États qui sont localisés principalement en Afrique subsaharienne. Le Projet EPGC a été lancé en 2011. Il

²⁷⁷ Le Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire a été expérimenté dans certains pays africains.

²⁷⁸ Citons: la Banque Mondiale (BM), la Banque de Développement de la Caraïbe (BDC), la Banque interaméricaine de Développement (BID) et l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI).

²⁷⁹ Pour rappel, la République d'Haïti comprend 10 départements.

comprend une étape pilote et une phase de généralisation. La durée de vie du Projet était prévue pour 2015, soit la date (butoir) qui a été inscrite dans l'agenda international pour ce qui concerne l'objectif de la scolarisation primaire universelle dans le monde, notamment dans les pays en développement qui n'ont pas encore atteints une couverture scolaire.

Le concept d'Ecole Publique à Gestion Communautaire (EPGC) met l'accent sur la nécessité d'organiser l'école avec des acteurs ruraux. En d'autres termes, l'originalité du Projet EPGC tient avant tout au fait qu'il permet la participation, l'implication des femmes et des hommes issus de la communauté rurale dans la gestion des sous projets communautaires. Pourquoi ? Il s'agit d'après le Manuel d'Opérations du Programme EPGC :« d'une approche communautaire de développement visant à renforcer les capacités des communautés bénéficiaires²⁸⁰ ». Ainsi, le format du Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire s'inscrit de la philosophie de la Banque mondiale, notamment en termes de l'appropriation, de la participation et de la responsabilité des acteurs et bénéficiaires dans la mise en pratique des programmes d'aide internationaux fournis par le groupe de la Banque mondiale dans le cadre de l'aide publique internationale au développement (APD).

1.2. Objectif général

L'objectif global du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) : « concoure à la réalisation de l'objectif de développement du Projet EPT-2 et vise l'amélioration de l'accès des enfants pauvres de 6 à 12 ans à l'enseignement primaire en appuyant la mise en œuvre des programmes durables d'amélioration de l'accès, en particulier des populations défavorisées, aux services sociaux éducatifs de base via des appuis budgétaires...Le secteur de concentration ciblé par le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire est l'enseignement primaire public en milieu rural. Le choix porté sur l'éducation primaire rurale vise à renforcer l'offre d'éducation de base dans les zones rurales du pays. Il s'agit alors d'agir sur une nouvelle initiative visant à stimuler la

²⁸⁰ Manuel d'Opérations EPGC volume 6, *Op.cit.* p.9.

demande et la qualité de l'offre de prestations des services éducatifs²⁸¹». Cet objectif vise de manière générale l'objectif de l'éducation primaire pour tous sur l'ensemble du territoire national du pays. Quel est l'objectif principal spécifique du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) ?

1.3. Objectif spécifique

L'objectif spécifique du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire « vise à stimuler l'offre de scolarisation de qualité dans les zones rurales d'Haïti²⁸²». Ainsi, les objectifs généraux et spécifiques définis dans le Manuel d'Opérations du programme d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire s'inscrivent dans le cadre global des objectifs mis en perspective dans le plan Opérationnel 2010-2015 (OP) de l'État haïtien et répondent aux objectifs poursuivis dans l'agenda international en ce qui concerne l'atteinte des objectifs 2 poursuivis par le Projet EPT (Éducation pour tous)²⁸³. Aussi, ciblant l'universalité et la qualité de l'enseignement primaire, le Projet d'Écoles Publiques à Gestion communautaire (EPGC) vise à garantir à toutes les filles et à tous les garçons d'un minimum d'éducation de base et de qualité quel que soit leur origine sociale, économique, culturelle et le poids du déterminisme historico-politique.

1.4. Composante

Le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) comprend deux sous-composantes: l'appui aux communautés et l'appui aux enseignants communautaires. Ces deux volets de l'EPGC comportent des objectifs organisationnels et des indicateurs de résultats ou de performances à atteindre pour les quatre prochaines années. Ainsi, pour atteindre les objectifs définis, de nombreux planificateurs nationaux, acteurs locaux, communaux, départementaux et centraux, mais aussi des experts nationaux et internationaux sont mobilisés tant dans la conception que de la mise en œuvre de l'EPGC

²⁸¹ *Ibid*; p.9.

²⁸² *Ibid*; p.9.

²⁸³ En effet, il est souligné dans le Plan Opérationnel que « ...Dans le cadre de la refondation et la restructuration du système éducatif, le gouvernement renouvelle sa détermination à mettre en application la politique de gratuité et d'obligation scolaires afin que tous les enfants vivant sur le territoire national puissent intégrer gratuitement le système éducatif d'ici à l'horizon de 2015, et y recevoir une éducation de qualité et puissent achever le cycle fondamental ».

à travers les quatre départements bénéficiaires de l'aide. Les objectifs organisationnels portent notamment sur la constitution d'un comité chargé de gérer les sous-projets communautaires, la formation des personnes ressources issues des milieux ruraux pour mener à bien le Projet, la création des écoles qui seront administrées par les communautés rurales bénéficiaires. En termes de chiffres, le Projet ambitionne de mettre en place 200 écoles dans l'ensemble des départements du pays. De plus, il vise à scolariser des milliers de filles et garçons qui sont actuellement en dehors du système scolaire.

1.5. Financement

Le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) est financé principalement par le Groupe de la Banque mondiale (BM) dans le cadre du projet EPT-2²⁸⁴ pour un montant de 10 millions de dollars américains²⁸⁵. Les ressources mobilisées pour le financement du Projet couvrent principalement les dépenses en capital, telles : la construction et l'équipement des communautés. Elles concernent tout aussi bien des dépenses courantes, par exemple les salaires des enseignants, appelés maîtres communautaires ainsi que l'achat de matériels et fournitures scolaires pour le fonctionnement effectif des communautés bénéficiaires des allocations de l'aide internationale. Pour ce qui est de la gouvernance ou de la bonne gestion financière de l'aide, elle est contrôlée par la gestion financière du bureau de l'EPT en Haïti et les principales dépenses des communautés sont contrôlées par un expert national appelé mobilisateur communautaire, recruté par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

Les fonds sont acheminés dans des comptes bancaires particuliers des communautés rurales pour effectuer les principales dépenses d'investissement et de fonctionnement de l'ensemble des sous-projets communautaires de l'ensemble des

²⁸⁴ EPT 1.

²⁸⁵ Les fonds alloués à la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire sont ventilés comme suit : Sept millions de dollars sont affectés à la sous composante 1.2 : Appui aux communautés et trois millions pour la sous-composante 2.2 : Appui aux enseignants communautaires.

écoles²⁸⁶. Par ailleurs, l'aspect pédagogique des écoles, est sous le contrôle d'un responsable pédagogique de l'EPT et d'un consultant national recruté pour encadrer les principales activités pédagogiques. Dans les prochaines pages l'étude présentera le principal financeur du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), à savoir : la Banque mondiale. Il sera question de parler plus particulièrement de la naissance, des principales fonctions, de la composition, des différents organes de fonctionnement, des ressources et enfin divers secteurs d'intervention de la Banque mondiale.

1.2. Principal financeur de l'EPGC

1.2.1. Naissance de la Banque mondiale

La Banque mondiale²⁸⁷ est une institution multilatérale qui a pris naissance avec la signature des accords de Bretton woods²⁸⁸. Créée originellement dans le but d'aider financièrement les nations qui avaient subies de grandes pertes tant en vies humaines que matérielles durant la seconde guerre mondiale. Mais le groupe de la Banque mondiale va de manière progressive changer de cible. Ainsi que le soulignent les auteurs Marie-France Baud-Babic et Olivier Marty « la Banque a progressivement modifié sa mission dans le but de réduire la pauvreté dans le monde et d'améliorer la qualité de la vie. Elle est passée d'un discours centré sur le développement économique et les grands équilibres à une mission de développement humain²⁸⁹ ».

1.2.2. Fonction, composition et organes de fonctionnement

²⁸⁶ Les décaissements des fonds se font par la production d'un rapport financier, approuvé d'abord par le mobilisateur communautaire, la direction départementale, ainsi que le spécialiste chargé des opérations de l'EPGC.

²⁸⁷ L'expression « Banque mondiale » désigne habituellement les entités B.I.R.D. et A.I.D. Son siège principal est à Washington (USA).

²⁸⁸ Signés aux Etats-Unis, le 22 juillet 1947.

²⁸⁹ Marie-France BAUD-BABIC, Olivier MARTY, « BANQUE MONDIALE », Eyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 21 avril 2014, URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/banque-mondiale/>.

On peut lire aujourd'hui sur la page d'accueil du site internet de la Banque mondiale, les deux principaux objectifs de l'institution, à savoir « Mettre fin à l'extrême pauvreté en une génération et promouvoir une prospérité partagée ». Cependant, si les objectifs affichés visent le développement et la solidarité dans le monde, le rôle essentiel de la Banque mondiale, pour reprendre la chercheuse Marie-Christine Kessler²⁹⁰, est celui d'une organisation d'assistance au Tiers Monde. La fonction principale de la Banque mondiale consiste à octroyer des crédits ou des prêts. Outre sa fonction spécifique d'organisme de prêts, souligne Marie Marie-Christine Kessler, la Banque mondiale dispose d'un pouvoir de médiation en vue de résoudre des différends économiques internationaux. Aussi, le Groupe de la Banque mondiale, octroi de prêts ou de crédits, remboursables sur une période maximale de vingt années. Aujourd'hui, dans le cadre des objectifs du Millénaire de développement (OMD), la Banque Mondiale accorde d'avantage de dons ou des aides financières conséquentes dans différents domaines-secteurs de développement humain. Qu'en est-il des modes d'organisation ou de fonctionnement de la Banque mondiale?

Le groupe de la Banque Mondiale est constitué d'un ensemble d'organismes visant à renforcer ses stratégies d'action²⁹¹. Il y a tout d'abord : la société financière internationale²⁹² (S.F.I). La SFI vise la promotion de la croissance des pays en développement. Elle cible plus particulièrement les activités du secteur privé. Ensuite, l'Association internationale de développement (IDA). La principale activité de l'I.D.A consiste à octroyer des prêts²⁹³ à des pays en situation de pauvreté. Ces prêts sont faits à des conditions dites "concessionnelles". En effet, les financements sont accordés à des taux quasi-nul et la durée des remboursements va jusqu'à 35 à 40 ans. Il y a aussi, l'Agence multilatérale de garantie des investissements²⁹⁴ (A.M.G.I). Cette agence a pour particularité de promouvoir l'investissement étranger dans les pays où la Banque

²⁹⁰ Kessler M-C. (1999), *La politique étrangère de la France, Acteurs et processus*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

²⁹¹ En effet, bien qu'ils soient indépendants, autonomes, et spécialisés dans divers champs d'activités ces organisations, regroupant le groupe de la Banque mondiale, agissent pour défendre les intérêts de la Banque mondiale.

²⁹² Créée en 1956.

²⁹³ Activité mise en œuvre depuis 1960.

²⁹⁴ Action entreprise depuis 1988.

mondiale intervient. Par exemple, l'A.M.G.I se porte garant des risques non commerciaux de ces entreprises. Enfin, le Centre international des différends relatifs aux investissements²⁹⁵ (C.I.R.D). Comme son nom l'indique, le C.I.R.D. arbitre, concilie, gère les différends entre les entreprises étrangères et les États membres.

1.2.3. Principales ressources

Dans le cadre de la coopération internationale au développement, le Groupe de la Banque mondiale mobilise toute une masse financière dans l'animation de ses programmes d'aide technique et financière principalement dans les populations les plus pauvres. La question fondamentale est de se demander d'où proviennent les sources de la BM? Les ressources de la Banque mondiale proviennent de deux principales sources: Les contributions des États membres et les obligations émises sur les marchés financiers. Les auteurs Marie-France Baud-Babic et Olivier Marty expliquent ainsi que « Le capital de la Banque mondiale est composé du montant des souscriptions de ses États membres qui déterminent le nombre de voix dont chacun d'eux peut se prévaloir, mais ceux-ci n'en versent pas l'intégralité. Seulement 20 p. 100 doivent être versés, dont la moitié – soit 10 p. 100 – l'est en or ou en dollars américains. Les 80 p. 100 restants peuvent être appelés à tout moment pour faire face, si nécessaire, à des remboursements d'emprunts ou à des garanties. L'existence d'un capital souscrit mais non versé est destinée à donner confiance aux marchés financiers sur lesquels la Banque lève l'essentiel de ses ressources pour financer ses prêts aux pays en développement et permettre à l'institution de bénéficier d'excellentes conditions d'emprunt. Le coût inhérent à la concessionnalité des financements de l'A.I.D est pris en charge par les contributions des pays riches actionnaires²⁹⁶ ». Il faudra rappeler que pour de nombreux observateurs, l'aide apportée par la Banque mondiale (BM) dans les pays du sud reste significative. Qu'en est-il des formes et secteurs de l'intervention de la Banque mondiale ?

²⁹⁵ Créé en 1966.

²⁹⁶ Marie-France BAUD-BABIC, Olivier MARTY, « BANQUE MONDIALE », Eyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 21 avril 2014, URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/banque-mondiale/>. Ibid.

1.2.4. Formes et secteurs d'intervention

Les interventions de la Banque mondiale sont diverses, multiples. Elles peuvent prendre la forme de prêts, subventions, ou d'assistance technique et financière ou de dons. La Banque mondiale propose des prêts d'investissement spécifiques et sectoriels. Les prêts du groupe de la Banque mondiale peuvent être aussi adressés à des intermédiaires financiers. Le groupe de la Banque mondiale est un grand investisseur dans la mesure où il investit dans des divers projets publics. Par ailleurs, le groupe offre ses conseils à des institutions ou administrations dans une dynamique de restructuration, de stabilisation, de développement des situations socio-économiques à diverses régions du monde.

Dans le cas particulier des pays en situation de pauvreté, le groupe de la Banque mondiale octroi des prêts pour aider les États à faire face par exemple à des catastrophes naturelles ou humanitaires, ou encore à la mise en place des projets de développement. Dans le cadre d'un accord macroéconomique, les prêts accordés aux Etats concernés visent aussi à réduire leur endettement. De plus, les prêts du Groupe de la Banque mondiale servent à mettre en application des programmes de stabilisation et d'ajustement structurel. Enfin, Les flux financiers destinés aux subventions ou des programmes d'assistance technique et financière contribuent dans le cadre de la coopération internationale au développement des pays bénéficiaires des allocations (Kessler, 2009, Altinok, 2004). De manière générale, l'aide apportée par la Banque mondiale cible principalement des secteurs, tels: les travaux d'infrastructures, la santé publique et bien évidemment l'éducation. Quels sont les principaux emprunteurs de la Banque mondiale ?

1.2.5. Principaux emprunteurs

Parmi les emprunteurs du Groupe de la Banque mondiale, citons: la Chine, l'Indonésie, la Corée, le Brésil et la Russie. Il faudra souligner au passage que des pays micro-insulaires, par exemple, l'Inde, sont un grand bénéficiaire. D'après les chiffres avancés par les chercheurs Baud-Baïc Marty, La B.I.R.D. lève des capitaux sur les marchés financiers pour un montant de 40 milliards de dollars en 2011-2012. Toujours

d'après ces auteurs au cours de l'exercice 2011-2012, le groupe Banque mondiale a engagé 52,6 milliards de dollars sous forme de prêts, de dons, de prises de participation ou de garanties en faveur de ses membres et d'entreprises. Les prêts et crédits de la B.I.R.D. et de l'A.I.D. sont, de façon assez équilibrée, orientés vers l'Afrique, l'Asie du Sud, l'Asie de l'Est et l'Amérique Latine, en soutien de projets relatifs aux administrations ou aux services publics. Enfin, Haïti a contracté de nombreux prêts du Groupe de la BM. Cependant, après le passage meurtrier du tremblement de terre de 2012, ils ont été tous annulés.

La première démarche a été de procéder à une recherche documentaire, exploratoire sur le sujet principal de la thèse, à savoir : l'aide publique internationale en éducation. Cette première investigation a permis d'explorer divers éléments, aspects importants pour la recherche. Dans les pages qui vont suivre, l'étude tentera de dresser dans la mesure du possible un bilan de cette exploration. L'accent sera mis sur des informations collectées par ce premier travail exploratoire dans le cadre de l'écrit de l'enquête.

2. TRAVAIL EXPLORATOIRE

2.1. Problématiques

Les principaux travaux antérieurs prenant pour objet la question de l'aide publique internationale en éducation se sont interrogés principalement des problématiques liées :

- fondements de l'aide internationale dans les pays en développement ;
- demande des partenaires, hiérarchisation des domaines d'intervention ;
- conditions de l'allocation de l'aide et voies efficaces de sa distribution ;
- mécanismes, principes de financement international de l'éducation, spécifiquement dans le cadre de l'aide publique au développement (APD) ;
- organisation et capacité des bailleurs de fonds ;
- architecture de l'aide publique internationale ;
- situation politique, économique et institutionnelle des pays allocataires de l'aide et de son impact sur le développement de la scolarisation ;
- efficacité des systèmes scolaires, plus particulièrement des stratégies de développement de la scolarisation universelle sur l'ensemble du territoire nationale du pays,
- capacité de gestion, d'absorption des pays receveurs de l'aide publique au développement ;
- suivi, de l'évaluation, de la viabilité des programmes ou projets d'aide internationaux ;
- enfin efficacité de l'aide dans divers secteurs et sous-secteurs de l'éducation.

2.2. Pays concernés

Selon la périodicité et les chercheurs, les pays ciblés pour des enquêtes empiriques sont généralement des États classés dans des catégories qualifiées d'États fragiles, ou de pays à revenus faibles ou intermédiaires ; ou tout simplement en développement. Ces différents États sont localisés principalement en Afrique Subsaharienne, des États arabes, de l'Asie centrale, de l'Asie du Sud et de l'Ouest, et enfin de l'Amérique latine et Caraïbe, dont Haïti fait partie et classé dans la catégorie des États dits fragiles²⁹⁷.

2.3. Méthodes mobilisées

Les principales données économiques qui ont été construites sont issues de diverses méthodes d'analyse. Parmi les types de méthodologies les plus mobilisés par des auteurs durant ces vingt cinq dernières années, l'étude fait le rappel des quatre principaux:

1. les Méthodes de moments généralisés (MMG) ;
2. les Doubles moindres carrées (DMC) ;
3. les Moindres carrés ordinaires (MCO) ;
4. et enfin, des modèles de panel à effets fixes.

2.4. Principaux résultats

Aujourd'hui, en dépit de leurs limitations, contradictions, on dispose de nombreux cadres théoriques et empiriques visant à montrer par exemple l'impact ou lien de l'aide sur des indicateurs de développement humain, la croissance et bien évidemment l'éducation. Parmi les quelques résultats, constructions théoriques des analyses qui ont été conduites, développées par de nombreux chercheurs mobilisant diverses méthodes scientifiques pour étudier de nombreux objets et ceci dans des terrains spécifiques, citons :

²⁹⁷ Pour le continent européen, seul le Kosovo est classé dans la catégorie des États dits faibles ou fragiles.

- les recherches de Burnside et Dollar (1988); Masud et Yontcheva (2005) qui ont montré un effet positif de l'aide internationale sur la réduction de la mortalité ;
- les travaux de Frielding *et al* ; (2006) ont souligné un impact positif de l'aide sur l'accès à l'eau et à l'éducation ;
- les résultats de Kosac (2003) ont montré que l'aide a un impact positif sur les indicateurs de développement humain (IDH) uniquement dans les États démocratiques ;
- les constructions théoriques de Gomanee *et al* ; (2005), expliquent contrairement à Kosac, que l'aide peut être efficace sur les IDH sans la conduite d'une « bonne » politique économique ;
- les analyses de Michaelowa et Weber (2007), ont mis en avant l'impact positif de l'aide sur l'éducation au niveau du primaire, secondaire et supérieur²⁹⁸.
- les travaux de Dreher *et al* ; (2008), indiquent un effet significatif de l'aide sur les taux de scolarisation ;
- les recherches de Gymah-Brempong et Asiedu (2008) font ressortir un effet positif et significatif de l'aide totale dans le secteur primaire en termes d'augmentation des taux de scolarisation et d'achèvement. Cependant, l'aide totale ne pèse pas réellement ;
- les résultats des recherches qui ont été conduites par Wolf (2007) concluent que l'aide sectorielle a plus d'effet que l'aide totale sur des indicateurs tels le taux d'achèvement du primaire ;
- les recherches d'Aiglepierre et Wagner (2010) montrent que l'aide génère un effet positif sur des indicateurs tels : la parité filles-garçons ainsi que les taux de redoublement ;
- enfin, les travaux de Thomas Poirier (2012) mettent l'emphase

²⁹⁸ En étudiant notamment l'impact de l'aide sur les taux d'achèvement de l'enseignement primaire, les taux bruts de scolarisation au niveau du secondaire et supérieur.

sur l'effet positif de l'aide internationale sur la participation scolaire, la parité et le taux d'achèvement au niveau de l'enseignement primaire etc²⁹⁹.

2.5. Concepts tirés

La littérature sur le sujet principal concerné par cette recherche invite à tirer quelques concepts centraux ou mots clés. Ce sont :

- éducation pour tous ;
- scolarisation primaire scolaire
- efficacité scolaire
- aide publique au développement
- dons
- états fragiles ;
- programmes/projets d'aide internationaux ;
- assistance technique
- assistance financière
- experts internationaux
- aide totale ;
- aide sectorielle ;
- cycle de Projet ;
- conditionnalités
- sélectivité
- prévisibilité
- efficacité de l'aide ;

2.6. Bases de données internationales

Parmi les bases données consultées internationales et nationales qui ont été interrogées, citons :

²⁹⁹ Dans la revue de littérature, l'étude a tenté de dresser un bilan de connaissances (Chap 1, Sect 4).

- données statistiques de l'UNESCO qui renseignent sur la situation de l'éducation dans le monde ;
- bases de données du Comité d'aide au développement (CAD) qui fournissent des informations sur l'aide publique au développement ;
- données de la Banque mondiale sur des indicateurs mondiaux ;
- indice de développement humain ;
- suivi de l'EPT sur l'effort mondial en éducation ;
- rapports de l'OCDE sur la situation de l'aide publique au développement ;
- indice de développement humain ;
- enfin, des données internationales sur les acquis des élèves/la qualité.

Spécifiquement, les bases de données de l'UNESCO et du Comité d'aide publique au développement (CAD) fournissent des informations sur le contexte général de l'éducation et le financement de l'aide publique au développement (APD). Les données statistiques produites par ces deux principales institutions sont utiles notamment pour comprendre l'évolution de la scolarisation primaire universelle et la part des principaux pays donateurs affectée au développement des États receveurs de l'aide publique internationale. Enfin, les rapports de suivi de l'EPT sont des mines d'informations sur la situation et l'évolution de la scolarisation primaire universelle dans le monde.

Pour ce qui concerne des données de la Banque mondiale, elles renseignent sur des indicateurs mondiaux de développement. Ces indicateurs permettent d'analyser les aspects économiques, sociaux et politiques d'un pays donné³⁰⁰. Ces principaux indicateurs sont :

³⁰⁰ Il existe d'autres données telles : Indices de globalisation « KOF », Indicateur de « Polity Project » de Marshall et Cole (2011).

- stabilité des pouvoirs publics ;
- l'État de droit ;
- contrôle de la corruption
- Indice de développement humain

Les données internationales sur l'indice de développement humain (IDH) sont produites par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). L'indice de développement est un instrument conduit par les Nations unies en ce qui à trait au développement économique et social d'un pays donné. La base de données comprend essentiellement trois indicateurs visant à évaluer le niveau de développement économique et social des États concernés. Ce sont: la longévité; ou encore l'espérance de vie; le savoir, et le niveau de vie des populations. Les résultats obtenus à partir de la production de données statistiques donnent des informations sur la situation des pays en termes économiques et sociaux. La première enquête sur l'indice de développement humain a été réalisée en 1990. Ainsi, depuis cette date, le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) publie chaque année le Rapport mondial sur le développement Humain pour évaluer la performance socioéconomique de l'ensemble des pays concernés par l'étude.

2.7. Statistiques nationales

En Haïti, compte tenu de l'instabilité politique et la faible efficacité des institutions de l'État à collecter des données plus ou moins exactes, réelles ou acceptables, les données nationales sur le développement social et économique ne sont pas tout à fait fiables ou actualisées. Ainsi, les quelques informations sont souvent partielles, aléatoires. Parfois sans aucun suivi administratif, notamment quand il y a des changements fréquents au sein de l'administration publique qui sont souvent liés à l'instabilité des gouvernements. Les quelques renseignements disponibles sur les principaux indicateurs de développement humain sont produits notamment par le

Ministère de l'Économie et des Finances³⁰¹ (MEF), l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI) et le Ministère de la planification et de la Coopération Externe (MPCE). Pour ce qui est plus particulièrement de l'IHSI, la production des données proviennent généralement d'une série d'enquêtes effectuées (le plus souvent par la méthode de questionnaire) auprès des ménages dans diverses régions du pays, prenant la forme d'un entretien direct entre les agents et participants conformément aux principes et mécanismes définis dans le Manuel de Critique et de Codification de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique³⁰².

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et l'Institut de Statistique et d'Informatique (IHSI)

Pour avoir une idée générale sur la situation de l'éducation en Haïti, ce travail a interrogé tout d'abord quelques documents officiels de politiques éducatives du pays concerné par l'enquête. On peut citer en guise d'exemple : le Pacte National pour l'Éducation et le Plan Opérationnel (PO) 2010-2015 du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

Parmi les quelques données collectées sur le système d'éducation en Haïti lors de ce travail exploratoire, citons :

- l'organisation et la gestion du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) ;
- les divers opérateurs privés d'éducation ;
- mode de fonctionnement pédagogique;
- Types de dépenses
- sources de financement public et privé;
- ratios de scolarisation ;
- Taux d'achèvement ;

³⁰¹ Le Ministère de l'Économie et des Finances a pour principal objectif de concevoir et d'animer la politique économique et financière de l'État.

³⁰² Le Manuel de Critique et de Codification est un matériau de travail destiné plus particulièrement à l'ensemble des Agents, techniciens et spécialistes de l'IHSI.

- Taux des abandons ;
- qualité de l'école
- discriminations filles-garçons, notamment dans le secteur de l'enseignement primaire public ;
- gouvernance ;
- question de l'efficacité
- contraintes
-

Ainsi, en interrogeant la base de du MENFP ainsi que celle de l'HSI, l'étude dispose de données importantes sur les choix du système scolaire en matière de financement, de structure, d'organisation administrative, de gestion pédagogique et de gouvernance. De plus, l'étude dispose quelques éléments d'histoire de la construction des politiques scolaires depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti.

- Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI)

Puis ensuite, quelques données statistiques indiquées dans des enquêtes produites par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) ont été interrogées. Elles fournissent des informations complémentaires sur des résultats obtenus en fonction des taux nets d'accès, taux de survie, de la parité filles-garçons, de la qualité de l'éducation primaire, de la situation des familles.

2.8. Institutions internationales

Le travail a recueilli aussi bien des informations sur les principaux bailleurs de fonds multi-bilatéraux intervenant dans le secteur de l'éducation en Haïti. Ainsi, elle dispose de données sur les principaux organismes les plus actifs dans le domaine de l'enseignement à travers tout le pays, la nature de leurs projets/programmes d'aide, le niveau de leur financement dans divers secteurs, en particulier celui de l'éducation. Spécifiquement, la recherche documentaire sur l'intervention de la Banque dans le domaine de l'éducation en Haïti montre que l'institution garde le *leadership* en matière de financement national de l'éducation à travers les principaux départements

géographiques du pays. Et c'est de manière générale. En effet, la Banque mondiale (BM) intervient dans de nombreux pays en développement en finançant divers projets ou programmes d'aide en direction des secteurs et sous-secteurs de l'enseignement primaire en particulier. Parmi les différents axes de l'intervention de la Banque mondiale en République d'Haïti, on peut citer en guise d'exemple :

- construction ou réhabilitation de bâtiments scolaires ;
- équipements des écoles ;
- distribution de matériels et fournitures scolaires ;
- distribution de kits scolaires et pédagogiques ;
- formation des enseignants et enseignantes ;
- renforcement institutionnel ;
- cantine scolaire.

2.9. Centres de documentation

Dans le cadre l'exploitation de divers types de documents, des recherches documentaires ont été effectuées dans divers centres de documentation, médiathèques, bibliothèques dans quatre principaux pays, à savoir : France, Belgique, Etats-Unis d'Amérique et Haïti. Voici la liste des lieux qui ont été visités :

- la documentation française ;
- bibliothèque Sainte Geneviève ;
- bibliothèque François Mitterrand ;
- centre Georges Pompidou ;
- bibliothèque centrale de l'Union européenne ;
- Info point ;
- Info europa ;
- développement et coopération Europeaid ;
- Centre de documentation du Secrétariat du Groupe des Etats d'Afrique, des Caraïbes et Pacifique (ACP) ;

- Broward County Library ;
- Fokal ;
- Centre Monique Calixte ;
- Bibliothèque Nationale d'Haïti ;
- Fonds documentaires FONEPH et COSPE.

2.10. Personnes contactées

Pour ce qui est de la consultation des personnes compétentes, de nombreuses personnalités, professionnelles issues de diverses institutions ont été consultées dans le cadre de cette recherche :

- un ancien ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) en Haïti ;
- un expert national affecté au Ministère l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) à Port-au-Prince (Haïti) ;
- un responsable de la DG extérieure de l'Union européenne à Bruxelles ;
- la Secrétaire du Groupe des États d'Afrique, des Caraïbes et Pacifique (ACP/Belgique) ;
- un Expert international de l'Union européenne (Haïti), en charge du Projet PARQE ;
- un Expert de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à Port-au-Prince) ;
- une spécialiste de l'Agence canadienne pour le développement international (ACDI) à Port-au-Prince ;
- un responsable d'ONG en Haïti ;
- enfin, des responsables d'organisations privées et syndicales intéressées à la question éducative en Haïti ;

Les discussions se sont surtout focalisées sur diverses problématiques liées à la situation de l'éducation dans le monde, le financement international dans le cadre de l'aide publique au développement, le cadre partenarial, la question du don et prêts, les opérateurs privés d'éducation, les contraintes et obstacles du pays à la réalisation de l'éducation primaire pour tous, l'efficacité des projets/programmes multi-bilatéraux dédiés notamment à la couverture primaire scolaire sur l'ensemble du territoire national du pays, le développement de l'enseignement privé, le rôle et la place des ONG et associations syndicales dans le débat sur l'avenir de l'école, la perception des acteurs de l'aide internationale.

Spécifiquement, la consultation des personnes compétentes consultées a permis d'avoir une vue d'ensemble sur :

- historicité et principales justifications, motivations, raisons de l'intervention des organismes multi-bilatéraux dans les pays en développement ;
- des principes de coopération internationale et de l'aide publique au développement;
- des enjeux des rapports de la coopération entre Haïti et des partenaires multi-bilatéraux ;
- de la planification et de la mise en application des projets/programmes ;
- typologie des projets/programmes, notamment ceux qui ciblent l'éducation ;
- budgets annuels, suivi, évaluation et efficacité des projets ou programmes d'aide ;
- difficultés, obstacles, suivi, évaluation et résultats

Ces différentes rencontres ont été très utiles pour le déroulement du processus de la recherche dans la mesure où de nombreuses informations ont été collectées sur les principales problématiques de notre sujet. De plus, la consultation a révélé très avantageuse car des ouvrages, documents, rapports, études, articles ont été remis à la

disposition de cette recherche. Par ailleurs, de nombreuses indications ont été fournies à l'étude pour comprendre et aborder le sujet central qui préoccupe ce travail de thèse. Enfin, il nous a été fourni d'autres contacts susceptibles de contribuer à un bon déroulement de la recherche.

2.11. Manuel d'opérations de l'EPGC

Enfin, il a été nécessaire d'interroger le Manuel d'Opération du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). La lecture de ce document officiel offre une image précise par exemple sur des indicateurs de performances du projet, la mise en œuvre stratégique et opérationnelle, les étapes du cycle des sous-projets communautaires des diverses régions bénéficiaires. Ainsi, l'étude dispose des informations sur les deux composantes du Projet EPGC : la première concerne l'amélioration de l'accès à l'éducation primaire (Sous-composante 1.2. : Soutien aux communautés) et la seconde met l'accent sur des aspects pédagogiques (Sous-composante 2.2. : Soutien aux enseignants communautaires). Les lignes qui vont suivre dressent un bilan de la première phase de l'exploration documentaire.

Les principales informations concernant le Projet EPGC proviennent principalement du Manuel d'Operations des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire³⁰³. Ce document officiel présente une vue générale sur le Cycle de vie du Projet. Ainsi, le travail à sa disposition de renseignements essentiels par exemple sur les objectifs, finalités de l'intervention, la mobilisation des parties prenantes tant dans la conception, le financement, la mise en œuvre que de l'évaluation du Projet EPGC. Enfin, rappelons au passage que l'EPGC comprend 15 grandes phases qui décrivent clairement toutes les phases du Projet. Ces différentes étapes du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire seront étudiées dans les chapitre 8 traitant de l'élaboration et de l'EPGC dans les principales zones ciblées.

Il faudra souligner au passage que cet exercice consultatif a occasionné de nombreux déplacements, des rendez-vous reprogrammés, des attentes téléphoniques, des

³⁰³ Volume 6, version 2, août 2011.

courriels non répondus et un coût financier important. Les aides financières de l'université Paris-Est (UPEC) et du Conseil général ont été d'une grande utilité pour couvrir certaines dépenses.

Après avoir fait le point sur la démarche documentaire, l'enquêteur détient des informations nécessaires pour construire l'objet de recherche. Ainsi, les prochaines pages se focaliseront sur divers éléments de la construction de l'objet étudié dans le cadre de cette thèse. Plus particulièrement, cette partie de l'étude de la thèse s'intéressera à l'interrogation de départ, les cadres théoriques mobilisés, les concepts opératoires, les hypothèses de recherche et enfin les principales variables de contrôle. Comment s'est construit l'objet de recherche ?

3. CONSTRUCTION DE L'OBJET

3.1. Interrogation de départ

Le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire est inscrit dans le cadre de la réforme de l'éducation qui a été lancée au lendemain du tremblement de terre dévastateur du 12 janvier 2010 qui a ravagé la capitale (Port-au-Prince) du pays et ses environs. Il faudra rappeler que ce puissant séisme a occasionné de nombreux dégâts matériels et humains dans le secteur de l'éducation tant public que privé. Ainsi, dans le but d'accompagner l'État haïtien dans ses stratégies de développement de l'éducation, les principales organisations multilatérales financent depuis 2011 le Projet EPT II . Il s'agit d'un vaste Projet touchant divers secteurs et sous-secteurs du système scolaire haïtien. Spécifiquement, le Projet EPGC ambitionne de cofinancer « la mise en œuvre du Plan opérationnel de l'État en faveur de l'éducation et représente une évolution de la démarche axée sur l'accès, suivie au cours de la première phase, vers la solution des problèmes de qualité³⁰⁴ ».

Le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire répond globalement à des intentions définies dans le Plan opérationnel 2010-2015, principal document de la réforme du système éducatif « ce Plan Opérationnel consacre la mise en application de la politique de gratuite et d'obligation scolaires de manière à ce que tous les enfants vivant sur le territoire national puissent intégrer le système éducatif d'ici à l'horizon de 2015, y recevoir une éducation de qualité et achever le cycle fondamental³⁰⁵ ». En effet, l'objectif principal du Projet EPGC est clairement défini « l'amélioration de l'accès des enfants pauvres de 6 à 12 ans à l'enseignement primaire...en particulier des populations défavorisées ». Quelle est la question principale de la recherche qui oriente ce travail de thèse ?

Par quels mécanismes et dans quelles conditions le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) est élaboré et mis en œuvre dans les quatre départements géographiques bénéficiaires et quels sont les principaux effets relatifs à sa

³⁰⁴ MENFP (2011), Manuel d'Opérations, Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, Port-au-Prince, p.7.

³⁰⁵ *Ibid* ; p. 7.

mise en pratique, notamment en termes de financement, de réalisations éducatives, de la qualité de l'éducation et enfin de son impact sur la dynamique des initiatives locales dans la gestion des affaires de l'éducation ainsi que sur la structure, le fonctionnement administratif, la gestion pédagogique de l'enseignement primaire, notamment dans les diverses zones ciblées ou régions bénéficiaires de l'aide internationale ? Telle est la question centrale à laquelle ce travail de recherche entend apporter dans la mesure du possible quelques éclairages à partir d'une investigation empirique.

Pour tenter d'éclairer notre problématique, il convient de se poser plusieurs autres questions concernant les relations entre l'aide internationale et l'objectif de la scolarisation primaire universelle. Ainsi, sept interrogations fondamentales organisent la recherche.

Question n°1: Quels sont les principaux paramètres externes qui peuvent expliquer l'aide internationale en matière de l'éducation en Haïti?

Question n°2: Quels sont les principaux facteurs internes pouvant justifier le recours à l'aide internationale dans le domaine de l'éducation primaire en Haïti ?

Question n°3 : Quels sont les principaux objectifs organisationnels, quantitatifs et qualitatifs définis dans la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) et comment expliquer la réalisation ou non des finalités définies?

Question n°4 : Comment les rôles et les responsabilités des acteurs et bénéficiaires du Projet sont définis et quelles sont les principales difficultés, contraintes rencontrées sur le terrain ?

Question n°5 : Par quels mécanismes et dans quelles conditions sont mis en œuvre les dispositifs à l'exécution du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) en Haïti dans le cadre de l'objectif de l'éducation primaire pour tous (EPT)?

Question n°6 : Comment les mécanismes d'intervention des institutions multilatérales ainsi que les capacités du pays peuvent affecter le déroulement et

l'efficacité du Projet et quelles sont les principales limites des communautés villageoises en termes de ressources humaines dans la gestion globale des sous-projets communautaires?

Question n°7 : Quels sont les principaux impacts, effets relatifs à la mise en application Projet EPGC sur les réalisations éducatives, l'organisation administrative et pédagogique de l'enseignement primaire public et enfin sur la dynamique participative et locale et comment expliquer la réalisation ou non des objectifs organisationnels et chiffrés définis par les décideurs politiques, partenaires internationaux et planificateurs nationaux?

3.2. Périmètre de l'étude

Ce travail de recherche vise à étudier le processus d'élaboration, des complexités et des effets relatifs à la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion communautaire (EPGC) dans les principales régions bénéficiaires, projet financé principalement par le groupe de la Banque mondiale (BM) dans le cadre des stratégies d'action élaborées par les décideurs politiques et planificateurs haïtiens en direction de l'objectif de l'éducation pour tous (EPT). Pour rappel, le Projet EPGC est opéré actuellement dans quatre départements géographiques de la République d'Haïti (sur les dix départements du pays), à savoir : les régions de Nippes, du Sud, du Sud-Est et de la Grande-Anse. Plus spécifiquement, il s'agira d'étudier :

- les facteurs externes et internes qui peuvent expliquer ou justifier le recours à l'aide internationale dans le domaine de l'éducation primaire en Haïti;
- les processus de conception, d'élaboration et de la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les principales régions bénéficiaires de l'aide ;
- les complexités relatives de la mise en pratique du Projet d'Écoles publiques à Gestion communautaire (EPGC), opéré actuellement dans quatre départements géographiques du pays ;
- les effets relatifs à la mise en application du Projet EPGC sur le

financement du système scolaire, des réalisations éducatives en termes d'accès et de parité filles-garçons, des objectifs organisationnels et chiffrés, enfin de qualité, de gestion administrative, de fonctionnement pédagogique des écoles ainsi que de la participation, l'implication des principaux acteurs sociaux bénéficiaires du projet et de la dynamique locale dans les affaires éducatives ;

- et enfin, expliquer la réalisation ou non des objectifs organisationnels et chiffrés mis en avant dans le Cycle de vie ou phases du Projet d'aide.

Ainsi, l'analyse exclut donc des données relatives à l'alphabétisation, l'éducation pré-primaire, la petite enfance. Ainsi, elle de côté tous les autres programmes du Projet global de l'EPT II ne visant pas directement la scolarisation primaire universelle et la qualité de l'éducation. En d'autres termes, le périmètre de l'étude s'articule autour de l'analyse des principales variables de contrôle de l'objet, telles que : l'accès à l'éducation, l'équité, les inégalités scolaires, la fragilité des institutions socioéconomiques et politiques, les dynamiques organisationnelles, institutionnelles et locales des principales institutions ainsi que des divers acteurs sociaux mobilisés dans la conception et la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) de l'ensemble des régions rurales bénéficiaires. Et enfin des résultats attendus en termes organisationnels et quantitatifs.

3.3. Cadres théoriques

Spécifiquement, cette étude mobilisera trois principaux cadres théoriques issus dans le vaste champ des sciences de l'éducation. Ce sont pour la sociologie de l'éducation : l'analyse socio-historique (Van Zanten et Duru-Bellat, 2002, 2004), les analyses constructivistes et microsociales des politiques éducatives (Stephen Bell, 1994), et l'analyse des inégalités socio-spatiales (Ben Ayed, Broccolichi, 2009). Pour ce qui est de l'économie de l'éducation, l'étude privilégiera trois principales approches, à savoir : la théorie du capital humain, telle qu'elle a été développée par l'économiste américain Gary

Becker (1964) , puis des analyses microéconomiques et macroéconomiques des coûts et dépenses, développées par de nombreux économistes qui se sont focalisés sur la problématique du financement de l'éducation par exemple Marc Gurgand (2005) et Jean-Jacques Paul (2007). Il faudra souligner toutefois que l'étude pourrait faire appel à d'autres cadres théoriques et méthodologiques issus principalement des approches économétriques, de la politique internationale et des théories des organisations dans le traitement analytique de quelques pistes de la présente enquête ciblant l'aide internationale en direction de l'éducation primaire pour tous ou encore la scolarisation primaire universelle (SPU) dans le champ particulier de la République d'Haïti.

Aussi, la mobilisation de ses différentes démarches théoriques et méthodologiques sera très pertinente pour l'étude. En premier lieu, elles permettront d'étudier quelques facteurs externes et internes qui peuvent expliquer ou justifier l'aide internationale dans le domaine de l'éducation en Haïti, la demande et l'offre éducative ainsi que son rendement interne et externe. En second lieu, le recours à ses différentes analyses théoriques seront d'une grande utilité pour examiner la construction des politiques éducatives dans le pays concerné par l'enquête. Ce sera l'occasion d'évaluer l'efficacité des projets éducatifs, d'expliquer la mobilisation des ressources publiques pour le développement de l'enseignement, de s'interroger sur l'accès à l'éducation, la qualité des produits, intrants et processus. Mais aussi, d'étudier le poids du "pesanteur du social" ou "de la dynamique sociale" (Van zanten, Duru-Bellat, 2002), des "contextes de formulation" (Ball, 1994) des politiques sociales. De plus, la question de la fragilité socioéconomique et politique du pays sera aussi examinée pour comprendre dans la mesure du possible la difficulté des décideurs politiques planificateurs nationaux à atteindre ou non une couverture primaire universelle sur l'ensemble du territoire national du pays. Enfin, le recours à ses approches seront utiles dans l'étude de l'élaboration, des conditions de la mise en œuvre et des effets de l'aide internationale notamment sur des réalisations éducatives, la participation, l'implication, l'appropriation des divers acteurs sociaux. Enfin, elles pourront révéler très pertinentes pour étudier quelques impacts de l'aide sur la structure, l'organisation administrative, la gestion pédagogique et le

financement de l'école. Mais aussi, l'analyse des objectifs organisationnels et chiffrés définis.

3.4. Concepts opératoires

Spécifiquement, ce travail de thèse explore empiriquement les complexités de la conception, de la mise en œuvre et des effets relatifs à la mise en pratique du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les quatre départements bénéficiaires ainsi que l'analyse des finalités organisationnelles et objectifs numériques visés par l'aide internationale. Et pour y arriver, elle mobilisera quelques concepts mots, centraux, fondamentaux tels : aide internationale, État fragile, éducation pour tous, effort public pour l'éducation, accès à l'école, inégalités scolaires, inégalités sociospatiales, qualité de l'éducation, dons, dynamiques éducatives locales, dynamiques organisationnelles, cycle de projet, réalisations éducatives, participation, appropriation, et enfin effets de variables.

3.5. Hypothèses de recherche

Pour la formulation des hypothèses, cette recherche estime globalement que l'aide a un effet significatif sur des réalisations éducatives, un impact positif sur la dynamique locale et des effets pervers sur la qualité de l'école et sa gestion administrative et pédagogique dans les principales zones ciblées pour la mise en œuvre de l'aide. Enfin, cette étude affirme que, compte tenu des faiblesses organisationnelles, structurelles et techniques des principales parties prenantes, les objectifs organisationnels et quantitatifs définis ne seront pas atteints dans leur globalité pour la périodisation du Cycle de vie du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), opéré actuellement dans quatre départements géographiques de la République d'Haïti dans le cadre de l'objectif de l'éducation primaire pour tous.

Spécifiquement, ce travail de thèse formule que :

- l'aide génère un impact significatif sur les principales dépenses

- éducatives ;
- dans le cadre de la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, l'aide internationale produit un effet positif sur les réalisations éducatives, notamment en termes d'accès à l'école face à des inégalités sociospatiales ;
 - l'aide a également un effet important sur la réduction de la discrimination filles-garçons dans le système scolaire;
 - l'aide a un impact positif sur le développement de dynamiques ou initiatives éducatives locales, ou rurales dans les communautés villageoises bénéficiaires des allocations ;
 - l'instabilité institutionnelle, les capacités d'action des principaux acteurs institutionnels et sociaux du Projet ainsi que la limitation en termes de ressources techniques et humaines rendent complexes la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans l'ensemble des régions rurales ciblées par l'aide internationale et nuisent donc à la l'efficacité et la viabilité de l'intervention;
 - l'aide est source d'effet négatif sur la qualité de l'école et sur l'image globale du Projet ;
 - l'aide a un effet pervers sur le système scolaire, en termes de gestion administrative et organisation pédagogique ;
 - des complexités affectent la réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés.

3.6. Variables de contrôle

Les principales variables de contrôle de l'étude sont de quatre ordres : indicateurs de dépenses, d'accès, qualité de l'éducation, aspects institutionnels et organisationnels, dynamiques éducatives locales.

1. Indicateurs de dépenses

- salaire des enseignants ;

- construction des écoles ;
 - équipements et mobiliers.
2. Indicateurs d'accès :
- taux nets d'accès;
 - situation de scolarisation ;
 - participation scolaire.
3. Qualité de l'éducation:
- lieux de scolarisation et regroupement des élèves ;
 - enseignants ;
 - matériels pédagogiques et scolaires ;
 - méthodes d'enseignement ;
 - résultats scolaires.
4. Aspects institutionnels et organisationnels :
- aspect politique ;
 - aspect institutionnelle ;
 - niveau de ressources humaines et techniques
 - degré de partenariat entre les différentes parties prenantes dans la mise en œuvre de l'aide ;
5. Dynamiques éducatives locales :
- ressources humaines des communautés rurales bénéficiaires ;
 - structures et capacités organisationnelles ;
 - et enfin, cadres opérationnels dans la gestion des sous-projets communautaires.
6. Aspects qualitatifs et organisationnels :
- objectifs organisationnels ;

- formation des comités locaux ;
- formation continue ;

7. Aspects quantitatifs:

- écoles construites ;
- filles et garçons scolarisés (taux de scolarisation);
- équipements et matériels scolaires.

4. CHEMINEMENT EMPIRIQUE

4.1. Échantillonnage

L'étude empirique porte sur un ensemble de communes réparties sur les quatre départements géographiques où est opéré actuellement le Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Ce sont : les régions Nippes, Sud-Est, Sud et Grande-Anse³⁰⁶. Les observations portent sur une soixante localités rurales bénéficiaires du Projet EPGC. Les régions rurales (localités) concernées ont été toutes tirées au sort, de manière aléatoire. Le travail de terrain cible la mise en œuvre du projet EPGC à la fois dans sa phase pilote (2011) et celle de généralisation (2012-2015). En d'autres termes, l'investigation empirique s'est focalisé surtout à l'implantation des anciennes et nouvelles écoles communautaires du Projet EPGC sur l'ensemble des quatre départements allocataires cités plus haut³⁰⁷.

La mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) mobilise de nombreux acteurs tant au niveau international, central, communal que départemental. Les principales personnes qui ont été interrogées dans le cadre de l'enquête empirique représentent globalement l'ensemble des parties prenantes du Projet et des acteurs sociaux clés très impliqués dans les affaires éducatives du pays. Ainsi, pour les principales parties prenantes du Projet EPGC, citons : la Banque mondiale, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, les comités locaux de gestion des sous-projets communautaires, les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques ainsi que des familles bénéficiaires des allocations de l'aide sur l'ensemble des départements ciblés.

³⁰⁶ Pour rappel, Haïti est divisé actuellement en dix (10) départements.

³⁰⁷ Pour la période allant de 2011-2013, il a été prévu de mettre en place vingt (20) communautés dans les dix (10) départements géographiques du pays, soit 20 écoles par régions. Cependant, les prévisions des décideurs politiques, planificateurs nationaux et le principal financeur du Projet EPGC se sont heurtées sans nul doute à des obstacles, difficultés qui ont entravé les objectifs organisationnels définis. Actuellement, le Projet EPGC est opéré dans les quatre régions citées.

Dans le cadre de ce travail empirique, l'étude a interrogé des responsables associatives, consultants et experts évoluant au sein du Ministère de l'Education nationale et des organisations multilatérales. Parmi les opérateurs privés qui ont répondu aux questions de l'enquête, citons : FONEPH, COSPE, CNEH³⁰⁸.

4.2. Types de méthodologies, profil des enquêtés

Expert de la BM

Dans un premier temps, il a été question de mener une enquête auprès du principal bailleur de fonds multilatéral en Haïti, à savoir la Banque mondiale (BM). Car, il fallait avoir une vision globale des principaux projets/programmes et opérations de l'institution dans le pays. C'est ainsi qu'un entretien a été réalisé avec le *Senior Operation Officer* de la Banque mondiale. Ainsi, cet entretien a été très opportun pour l'étude dans la mesure où la BM est l'un des principaux partenaires techniques et financiers (PTF) d'Haïti, pour ne pas dire le plus grand compte tenu de son engagement dans divers secteurs de développement humain, mais surtout, la Banque mondiale est le principal promoteur énergique et financeur du Projet Éducation pour tous (EPT-Phase I et II) qui est mis en œuvre actuellement dans les principales régions de la République d'Haïti.

La grille d'entretien destinée à l'expert de la Banque mondiale ou le *senior operation officer* de la Banque mondiale (Haïti) visait globalement à avoir une vue d'ensemble sur les différents projets/programmes, budgets de la Banque mondiale en Haïti, mais surtout de jeter un coup de projecteur sur la mise en œuvre du Projet EPT II. (Education pour tous. Spécifiquement, la grille d'entretien comprenait cinq principales thématiques³⁰⁹ :

- historique et principales motivations de l'intervention de la Banque mondiale en Haïti ;

³⁰⁸ Voir tableau des sigles/acronymes pour les définitions.

³⁰⁹ Voir entrevue # 1 : *Senior operation officer* de la Banque mondiale en Haïti.

- champs d'action, secteurs de concentration et typologie des projets/programmes de la BM dans le pays ;
- contexte, processus d'adoption du Projet EPT I et II et principales ressources mobilisées ;
- principes d'allocation, coûts, gestion, résultats, types de programmes et évaluation du Projet EPT II ;
- mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

Expert du Bureau de Gestion de l'EPT

Dans un second temps, un expert national affecté à l'EPT a été interrogé. Il deviendra par la suite le coordonnateur général du Bureau de Gestion du Projet EPT II. Il coordonne le projet dans tout le pays, donc cette ressource connaît parfaitement le principal terrain d'investigation de l'étude. Comme il a été déjà souligné, le Projet Éducation pour tous-Phase II comprend tout un ensemble de programmes/projets qui sont mis en œuvre à travers les différentes régions d'Haïti. L'étude jugé utile d'avoir une vue d'ensemble de ses projets et surtout de collecter des informations sur la mise en place du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

La grille d'entretien destinée au consultant du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), visait globalement à avoir une vue d'ensemble sur les différents projets/programmes de l'EPT II, mais surtout de comprendre les mécanismes, conditions de la mise en œuvre du Projet EPGC ainsi que les difficultés rencontrées sur le terrain. Spécifiquement, la grille d'entretien s'articulait autour de cinq thématiques qui ambitionnaient de bien comprendre l'aide internationale fournie principalement par la Banque mondiale³¹⁰ :

- historique et principales motivations de l'intervention de la Banque mondiale en Haïti ;

³¹⁰ Voir entrevue # 2 : Expert du Bureau de Gestion de l'EPT.

- champs d'action, secteurs de concentration et typologie des projets/programmes de la BM dans le pays ;
- contexte, processus d'adoption du Projet EPT I et II et principales ressources mobilisées ;
- principes d'allocation, coûts, gestion, résultats, types de programmes et évaluation du Projet EPT II ;
- mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

Spécialiste chargé de la mise en œuvre de l' EPGC

Puis ensuite, il a été nécessaire de passer un entretien avec le spécialiste du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), principal échantillon de la présente étude. Cette entrevue a été d'une grande utilité dans la mesure où le responsable du Projet EPGC est le principal acteur chargé de coordonner toutes les activités inscrites dans le Cycle de vie du Projet. Mais tout aussi bien, des difficultés, contraintes rencontrées sur le terrain par les principales parties prenantes impliquées dans la mise en œuvre de l'ensemble des opérations du Projet d'Écoles à Publiques à Gestion Communautaires dans l'ensemble des zones rurales ciblées bénéficiaires de l'aide internationale.

L'objectif principal qui a été poursuivi lors des entretiens (entretien réalisé dans les locaux du bureau de gestion de l'EPT à Port-au-Prince ...questions) était de comprendre le processus d'élaboration, les modes de structure, de financement d'organisation, les conditions de la mise en œuvre des sous-projets communautaires du Projet EPGC ainsi que le bilan des résultats obtenus du Projet depuis son lancement jusqu'à aujourd'hui. La grille d'entretien adressée au spécialiste chargé de la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Documentaire se tablait sur cinq principaux thèmes³¹¹, tels :

³¹¹ Voir entrevue # 3 : Spécialiste chargé de la mise en œuvre de l' EPGC.

- poste ;
- aide internationale en Haïti ;
- conception du Projet EPGC ;
- conditions de mise en application ;
- difficultés rencontrées ;

Comités de gestion de l'aide³¹²

De plus, l'investigation empirique a eu pour cible les comités ruraux ainsi que les maîtres communautaires, impliqués directement dans l'organisation administrative et la gestion pédagogique du Projet EPGC. Les comités communautaires de Gestion d'Ecoles (CCGE) ainsi que les maîtres ou maîtresses communautaires (enseignants) sont des acteurs clés, responsables de l'animation du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les principales zones bénéficiaires des allocations de l'aide internationale. Les CCGEs comportent diverses structures chargées de mettre en application les principales stratégies d'action définies dans le cycle des sous-projets communautaires. Les principales personnes chargées de la mise en œuvre des sous-projets communautaires sont regroupées dans divers organes structurels et organisationnels, que sont :

- l'Assemblée générale du CCGE ;
- le Bureau du CCGE ;
- le Comité d'Information de la Communauté (CIC) ;
- le Commissariat aux comptes du (CC)
- enfin, le Comité Technique de Mise en Œuvre (CTMO).

Pour les comités de Gestion d'École (CCGE), l'étude a réalisé au total 150 entretiens semi-dirigés avec des responsables des organes locaux ou ruraux chargés de la mise en œuvre des sous-projets communautaires de l'EPGC. Ainsi, outre une rubrique sur des renseignements personnels, chaque grille d'entretien avait pour objectif principal de

³¹² Voir entrevue : # 4, 5,6 et 7 présidents CCGE, responsables CIC, CC et CTMO.

dresser un panorama global sur la mise en pratique du Projet EPGC afin d'examiner divers facteurs organisationnels, structurels et de fonctionnement des sous-projets communautaires. Elle comprenait quatre catégories de questions :

- fonctionnement des organes de gestion ;
- conception du Projet EPGC ;
- conditions de la mise en œuvre
- effets relatifs à la mise en pratique du Projet EPGC.

Dans une autre phase de l'exploration empirique de la thèse, l'investigation empirique s'est focalisé sur des consultants nationaux qui ont été recrutés par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), plus particulièrement par la Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat (DAEPP). Les consultants ont pour principale tâche de coordonner toutes les activités opérationnelles, mobiliser les comités de Gestion (CCGE) et d'encadrer les maîtres communautaires. Ses spécialistes nationaux sont très impliqués dans la mise en pratique du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les diverses régions ciblées. Ainsi, avec les comités ruraux, les experts nationaux mobilisés dans la mise en application de l'aide, représentent en quelque sorte le moteur par excellence dans l'animation et la conduite du Projet EPGC. Ce sont : les mobilisateurs communautaires et les encadreurs pédagogiques.

Mobilisateurs communautaires

Les entrevues réalisées avec des mobilisateurs visaient à examiner notamment les quelques principes d'élaboration et de mise en application du Projet d'Ecoles Publiques dans les principales régions bénéficiaires. Ainsi, huit (8) entretiens ont été organisés auprès des mobilisateurs des quatre départements géographiques bénéficiaires, à savoir : les régions de Nippes, Sud-est, Sud et Grand anse. Chaque grille d'entretien avait six rubriques³¹³ :

- fonction ;

³¹³ Voir entrevues # 12: Mobilisateurs communautaires.

- connaissance du Projet EPGC ;
- processus d'élaboration du Projet
- liens avec des principaux acteurs sociaux du Projet ;
- principales responsabilités ;
- conditions de travail ;
- conditions et impacts du Projet EPGC ;

Encadreurs pédagogiques

Enfin, pour ce qui concerne les encadreurs pédagogiques, des entretiens ont été réalisés avec 7 encadreurs pédagogiques pour l'ensemble des 4 régions bénéficiaires du Projet EPGC. Comme pour les mobilisateurs communautaires, l'objectif principal consistait à recueillir suffisamment des informations pour analyser les complexités liées à la conception, la mise en pratique et des effets du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). On pouvait distinguer dans la grille d'entretien une catégorisation comprenant les thématiques suivantes³¹⁴ :

- fonction ;
- connaissance du Projet
- liens avec des acteurs sociaux du Projet ;
- principales responsabilités ;
- conditions de travail ;
- conditions et impacts du Projet EPGC ;

Maîtres communautaires

Les entrevues réalisées auprès des maîtres communautaires des Écoles EPGC se sont construites globalement autour de l'analyse de la profession enseignante, la constitution du corps enseignant, l'exercice de la profession, les pratiques pédagogiques et les conditions d'apprentissage/enseignement dans les Ecoles Publiques à Gestion Communautaire. Ainsi, 41 enseignants/enseignantes, chargé(e)s des enseignements ont

³¹⁴ Voir entrevues #13: Encadreurs pédagogiques.

subi une entrevue dans les principales localités rurales bénéficiaires du Projet. Les grilles des entrevues qui ont été adressées à l'ensemble des maîtres communautaires se portaient sur quatre thématiques³¹⁵ :

- choix du métier ;
- formation ;
- informations sur le Projet EPGC
- exercice de la profession

Consultant du MENFP

L'entretien qui a été réalisé avec un cadre du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (, MENFP/Port-au-Prince) contenait tout un ensemble de questions, réparties en six principaux thèmes³¹⁶ :

- justifications, raisons de l'intervention extérieure dans le domaine de l'éducation ;
- principes de coopération entre Haïti et les institutions multi-bilatérales partenaires ;
- politiques nationales pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous ;
- programmes d'aide internationaux ;
- capacités de gestion du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle ;
- budgets annuels, suivi, évaluation et efficacité des projets ou programmes d'aide.

Consultant extérieur/UNESCO

Une entrevue a été aussi réalisée avec un consultant de l'UNESCO. Elle visait à collecter des informations sur le rôle, la mission de l'institution dans la coordination des

³¹⁵ Voir Entrevues # 14: maîtres communautaires.

³¹⁶ Voir Entrevue # 15: Cadre du MENFP.

actions des principales organisations multi-bilatérales intervenant plus particulièrement dans le secteur de l'éducation en Haïti. Mais surtout de comprendre ou d'examiner les perceptions autour de l'aide internationale dans le pays. La grille d'entrevue ciblait principalement³¹⁷ :

- fondements de l'aide;
- principes de coopération ou conditionnalités dans la distribution de l'aide ;
- vision de l'aide internationale ;
- politiques nationales pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous ;
- programmes d'aide internationaux et leurs efficacités.

Présidente de la FONEPH³¹⁸

L'entretien qui s'est réalisé avec la présidente de la FONEPH comprenait diverses questions. Son objectif principal était d'avoir une perception des opérateurs privés sur l'aide internationale dans le secteur de l'éducation, la situation générale de l'enseignement privé en Haïti et enfin leur lecture concernant les diverses stratégies d'action du pays en direction de l'objectif de l'éducation primaire pour tous. La grille d'entretien était construite autour de divers sujets:

- modes d'organisation et principales actions du réseau privé;
- liens avec le MEMFP ;
- typologie des revendications ;
- conception de l'aide internationale en éducation ;
- relations avec les principales organisations multi-bilatérales ;
- difficultés, contraintes du système éducatif haïtien ;
- situation de la scolarisation primaire universelle ;

³¹⁷ Voir Entrevue # 16: Consultant de l'UNESCO.

³¹⁸ Voir Entrevue # 17: Présidente de la FONEPH

- obstacles à la réalisation de l'éducation primaire pour tous.

Présidente du COSPE³¹⁹

L'entretien réalisé avec la présidente du COSPE comprend x questions. Son objectif principal était d'avoir une perception des opérateurs privés sur l'aide internationale dans le secteur de l'éducation, la situation générale de l'enseignement privé en Haïti et enfin leur vision par rapport à des stratégies d'action du pays pour atteindre la scolarisation universelle sur l'ensemble du territoire national du pays. La grille d'entretien contenait les mêmes rubriques de celle de la présidente de la FONEPH :

- modes d'organisation et principales actions du réseau privé;
- liens avec le MEMFP ;
- typologie des revendications ;
- conception de l'aide internationale en éducation ;
- relations avec les principales organisations multi-bilatérales ;
- difficultés, contraintes du système éducatif haïtien ;
- situation de la scolarisation primaire universelle ;
- obstacles à la réalisation de l'éducation primaire pour tous.

Responsable de la CNEH

L'entretien qui s'est tenu avec la responsable de la CNEH comporte diverses questions. L'objectif consistait à recueillir des informations la situation générale de l'enseignement en Haïti, la place des organisations syndicales dans le système, mais aussi d'avoir une idée de leur perception sur l'aide internationale fournie en Haïti par les principaux partenaires techniques et financiers du pays. (PTF). La grille d'entretien se tablait sur sept (7) grandes thèmes :

- modes d'organisation et principales actions ;
- liens avec le MEMFP ;

³¹⁹ Voire Entrevue # 18 : Présidente du COSPE.

- topologie des revendications ;
- difficultés, contraintes du système éducatif haïtien ;
- situation générale des enseignants
- perception de l'aide internationale en éducation et relations avec les principales organisations multi-bilatérales.

Familles bénéficiaires du Projet

Enfin, pour clore les séries d'entrevues, l'étude a interrogé quelques familles, parents d'élèves bénéficiaires de l'aide. Le but qui a été poursuivi était de comprendre perception des familles sur l'aide et le fonctionnement globalement du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire. Voici les quelques thèmes qui ont été abordés lors des entrevues³²⁰ :

- vision du Projet
- liens avec les acteurs ;
- types d'aides reçus ;
- fonctionnement du Projet ;
- Image de l'école ;
- difficultés, contraintes.

Observation participante

Dans la quatrième étape, le travail d'enquête s'est surtout intéressé à observer de manière directe le comportement des acteurs sur le terrain où est opéré actuellement le Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire (EPGC). Cette observation a concerné notamment diverses activités inscrites dans la gestion des sous-projets communautaires, telles : rencontres communautaires, réunions pédagogiques, passation de marchés des sous-projets communautaires, recrutements des professeurs, ateliers, séances de

³²⁰ Voir Entrevues # 19 : . Familles bénéficiaires du Projet.

formation des comités de gestion du Projet, distribution de matériels et équipements scolaires, réunions au sein de la Banque mondiale, le Ministère central et direction départementale d'éducation ainsi que des rencontres sur des situations conflictuelles ou contraintes entre les différents acteurs sociaux ou parties prenantes impliqués dans la mise en œuvre du Projet. .

Analyse de contenu

Dans la sixième étape de l'enquête empirique, le travail de terrain s'est focalisé sur la production de rapports produits par les consultants nationaux-mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques très engagés dans la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les quatre départements géographiques ciblés pour l'allocation de l'aide. Et ceux des comités locaux de gestion des écoles EPGC. Soulignons au passage qu'il est recommandé à tous les consultants de dresser un rapport mensuel des diverses activités réalisées en fonction des diverses étapes du Projet. Pour ce qui concerne les comités ruraux, l'obligation est faite tout aussi de produire un rapport périodique afin de faciliter le déblocage de fonds pour le financement des sous-projets communautaires. Ainsi, 48 rapports produits par les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques ont été examinés. Et 62 concernant les comités de gestion ruraux chargés de la mise en application du Projet dans leurs régions respectives. Quelles ont été les principales étapes et collecte des de l'information ?

4.3. Étapes et collectes de l'information

Prise de contact

La première étape de la collecte de l'information consistait à prendre des rendez-vous avec les différents acteurs susceptibles de donner des renseignements utiles à la recherche. De manière générale, la prise de contact s'est faite par téléphone et l'envoi de courrier électronique et à quelques cas d'exception des déplacements dans les lieux de travail des concernés. Et dans le but de mieux coordonner et gérer les disponibilités des

personnes à contacter, une fiche technique a été constituée. Cette fiche technique comprenait les principaux renseignements suivants :

- date ;
- objet ;
- prénom et nom du contact ;
- institution ;
- fonction ;
- disponibilité ;
- suivi

Réalisation des entrevues

La deuxième étape de la stratégie de collecte de données concernait la réalisation des entrevues. Et comme pour les personnes consultées, un fichier des interviewés a été construit. Ce fichier technique des enquêtés comprenait les principaux renseignements ci-dessous :

- date ;
- heure ;
- lieu de l'entretien ;
- objectif de l'entrevue ;
- prénom et nom de l'enquêté ;
- fonction ;
- adresse ;
- matériels ;
- durée.

Observations participante et directe

Pour ce qui concerne l'observation directe et participante, (troisième étape) une grille a été aussi bien constituée dans le but de mieux observer des comportements des

acteurs sur le terrain. Les principales informations figurant sur la grille d'observation de quelques parties prenantes très impliquées dans la conception et de la mise en œuvre du Projet étaient ainsi construites :

- date ;
- objectif ;
- activités ;
- types de rencontre
- raisons
- participants (es) ;
- place ou rôle du chercheur ;
- prises de parole ;
- conditions ;
- difficultés ;
- attitudes des acteurs ;
- décisions.

La quatrième étape ciblait l'organisation de l'analyse de contenu. Et pour organiser et analyser l'exploitation des documents, un emploi du temps a été constitué comme suit³²¹ :

- semaine 1 : prise de contact avec les documents ;
- semaine 2 : sélection des documents ;
- semaines 3 et 4 : analyse des documents ;
- semaines 4 et 6 : traitement des documents et repérages des indicateurs ou variables de contrôle ;
- semaines 7-8 : Analyses, confrontations, discussions d'ensemble des résultats obtenus.

4.4. Modalités techniques et dispositions

³²¹ Ses différentes rubriques sont tirées de l'ouvrage de Laurence badin, voir la bibliographie.

La prise de contact des personnes compétentes, l'organisation des entretiens, l'observation participante ou directe de l'objet ainsi que l'analyse de contenu ont été soigneusement préparées. En effet, outre la gestion des fichiers, des modalités techniques et dispositions ont été prises en compte pour faciliter le bon déroulement des stratégies de collecte de l'information et de l'analyse de données empiriques. Les diverses modalités techniques et dispositions sont ainsi présentées :

- magnétophone ;
- appareil de photo ;
- ordinateur ;
- achats de cartes téléphoniques ;
- batteries de recharge ;
- stylos ;
- crayon ;
- rafraichissement pour certains enquêtés ;
- frais de déplacements ou transports pour des interviewés ;
- traduction en langue française des entretiens réalisés ;
- reproduction des entretiens ;
- traitement informatique.

Lieux de réalisation

Entrevues

En fonction des disponibilités des principaux acteurs sociaux du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), les entretiens se sont déroulés dans divers lieux. Par exemple, les entrevues avec l'expert international, le spécialiste de l'EPGC, le consultant du Projet EPT II (Education pour tous), le consultant du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) se sont réalisées dans les locaux respectifs de ses institutions, localisés dans deux communes du pays : Pétionville et Port-au-Prince, la capitale du pays.

Pour ce qui concerne les interviews avec les opérateurs privés d'éducation, elles se sont déroulées dans leurs bureaux, situés respectivement dans les communes de Pétion-ville et Port-au-Prince. Il faudra souligner au passage que la quasi-totalité des institutions multi-bilatérales, associations privées et syndicales sont implantées dans ces deux principales communes de la République d'Haïti. Par exemple, le séisme dévastateur du 12 janvier 2012 a occasionné de nombreuses relocalisations des organismes internationaux et nationaux dans d'autres zones du pays.

Les entretiens avec des mobilisateurs communautaires (MC) et encadreurs pédagogiques (EP) se sont entretenus dans quatre principales villes, à savoir : Port-au-Prince, Pétion-ville, les Cayes et enfin à Jacmel. Comme il a été rappelé, le Projet EPGC est actuellement opéré dans quatre départements du pays, cependant, les principaux MC et EP qui sont au nombre de 8 étaient plutôt disponibles à Port-au-Prince compte tenu qu'ils sont souvent invités à des rencontres au niveau central, soit au Ministère de l'Education Nationale ou dans les locaux du bureau de Gestion du Projet EPT II situé à Pétion-ville (banlieue de Port-au-Prince, la capitale du pays).

Les entretiens avec les présidents des comités de gestion des écoles (CCGE) se sont déroulés principalement dans les localités rurales bénéficiaires de la mise en œuvre du Projet EPGC. Par exemple, sur l'ensemble des des comités locaux chargés de la mise en application du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire dans les départements respectifs, tous (4) ont été interviewés dans leurs régions respectives. Ce qui a occasionné de nombreux déplacements dans des conditions souvent difficiles, voire pénibles.

Les renseignements obtenus auprès des maîtres communautaires ont été pour la majorité des cas recueillis sur leurs lieux d'affectation de travail. Les entrevues se sont déroulées notamment en fin de matinée après le renvoi des classes. Dans certains cas, nous avons été obligé de se déplacer en weekend (samedi/dimanche) pour la réalisation des entretiens avec des enseignants affectés dans diverses écoles EPGC sur l'ensemble des départements ciblés par le Projet. Enfin, quelques entrevues ont été réalisées dans des

communes spécifiques, proches des principales régions rurales où sont mis en œuvre les divers sous-projets communautaires.

Enfin, les entretiens passés à de nombreuses familles bénéficiaires des allocations du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) se sont tous déroulés dans leurs localités rurales respectives. Car, il était difficile de faire venir des familles dans les grandes villes, compte tenu de leurs diverses occupations ainsi que des dépenses pour les transports. Il faudra souligner au passage que l'implication professionnelle lui a favorisé les multiples mes démarches et rencontres avec quelques parents d'élèves qui ont bénéficié de l'aide et d'autres acteurs.

Observation participante/directe

Pour ce qui concerne l'observation participante/directe, les lieux observés sont divers. En effet, de nombreuses rencontres se sont organisées au sein du Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP/Port-au-Prince), dans les locaux du bureau de Gestion du Projet EPT II (Pétion-ville), ou encore à la délégation de la Banque mondiale en Haïti (Pétion-ville). D'autres réunions ont eu lieu dans des directions départementales d'éducation et lycées régionales. Enfin, dans des bureaux ou locaux de District scolaire (BDS) ou ceux d'inspection de Zones (BIZ) et chez quelques notables des zones rurales ou des repentants des pouvoirs locaux, tels par exemple, les Conseils d'Administration de la section communale (CASEC).

De plus, de nombreuses observations ont été faites dans diverses sections rurales bénéficiaires du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), telles : rencontres entre les différents organes de gestion du Projet EPGC, réunions publiques, assemblées générales, visites des délégations, experts de la Banque mondiale, du Ministère de l'Éducation Nationale au niveau central, séances de formation continue pour les maîtres communautaires, réunions de gestion de conflits, rencontres de distribution de matériels et équipements pédagogiques ou scolaires, passassions de marchés des sous-projets communautaires, appels d'offre, recrutements des contrôleurs de travaux, séances

d'apprentissage dans les classes, rencontres avec les parents d'élèves, ateliers, journées pédagogiques etc.

CONCLUSION

Le travail exploratoire n'a pas été une tâche facile. Car, il a fallu prendre une certaine distance par rapport à la proximité géographique de l'objet étudié, l'implication professionnelle du chercheur, mais aussi avec des rapports, données, et enfin, insister pour trouver des entrevues et surtout se sacrifier pour les réaliser, déchiffrer, et rendre compte rendu plus ou moins objectif des analyses ou conclusions de la présente enquête ciblant l'aide internationale dédiée à la réalisation de l'éducation primaire pour tous sur l'ensemble du territoire national de la République d'Haïti.

La mobilisation de ses instruments de collecte de l'information permet de tirer de nombreux renseignements. En effet, après analyses des données empiriques recueillies, le travail de terrain offre des éléments pertinents qui peuvent confirmer nos hypothèses de départ et rendre compte en détail dans les prochaines pages l'analyse des données empiriques. Parmi les principaux renseignements collectés citons :

- identifier les principales contraintes du système d'éducation et notamment les quelques obstacles à la réalisation de l'éducation primaire pour tous sur l'ensemble du territoire national du pays;
- repérer quelques facteurs externes et internes qui peuvent expliquer le recours à l'aide internationale dans le secteur de l'enseignement primaire ou de justifier ou expliquer l'intervention étrangère dans le domaine de l'éducation en Haïti;
- situer le contexte et le processus de l'élaboration du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) ;
- identifier les critères de sélection des régions bénéficiaires des allocations ;
- déceler des complexités liées à la mise en pratique sur le terrain du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans l'ensemble des départements bénéficiaires;
- expliquer des effets relatifs à la mise en exécution du Projet EPGC sur des réalisations éducatives, la dynamique associative, l'image du

Projet ;

- étudier des impacts du Projet EPGC sur le financement, l'organisation administrative et la gestion pédagogique du système éducatif, en particulier dans les régions bénéficiaires ;
- expliquer les raisons de la non réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés qui ont été définis.

**PARTIE 2 – FACTEURS EXTERNES ET INTERNES QUI PEUVENT
EXPLIQUER LE RECOUS À L’AIDE INTERNATIONALE DANS LE DOMAINE
DE L’ÉDUCATION EN HAÏTI**

**CHAPITRE 4 - CARACTÉRISTIQUES ÉCOLOGIQUES, DÉMOGRAPHIQUES
SOCIOÉCONOMIQUES ET ÉDUCATIVES DU PAYS CONCERNÉ PAR LA
PRÉSENTE ENQUÊTE**

INTRODUCTION

Le chapitre précédent s'est porté sur le travail exploratoire, la construction de l'objet et l'investigation empirique de la recherche. On dispose ainsi, de nombreux éléments sur l'objet étudié. Dans le chapitre qui va suivre, , il sera question de parler des caractéristiques écologiques, démographiques, socioéconomiques du pays concerné par l'étude. Il est divisé en 5 sections. La première section présentera quelques aspects géographiques, écologiques et principales ressources du pays. Dans la deuxième, l'étude insistera sur la situation démographiques et la question migratoire. La section 3 parlera de l'économie du pays. Tandis que dans la section, la question de la pauvreté sera largement abordée. Enfin, pour clore ce chapitre, le contexte général de l'éducation sera présenté. Ainsi, seront présentés : les principes généraux de l'éducation, le pilotage de l'Éducation Nationale, les piliers de l'enseignement, les caractéristiques des principales dépenses ainsi que les divers agents économiques qui participent au financement des principales activités de dépenses.

Quelles sont les principales physiques et principales ressources du pays ? Qu'en est-il de la situation démographique ? Dans quel état est l'économie du pays ? Que peut-on dire sur la question de la pauvreté en Haïti ? Et enfin, quel est le contexte général du système scolaire haïtien ? Ces principales interrogations seront abordées dans les prochaines pages.

1. GÉOGRAPHIE PHYSIQUE ET PRINCIPALES RESSOURCES

1.1. Localisation et structure

La République d'Haïti occupe la partie Ouest de l'île Hispaniola qu'elle partage avec la république Dominicaine³²². De part sa superficie, 27, 065, 30 km², Haïti est le troisième pays de la Caraïbe insulaire après Cuba et la république Dominicaine. La densité moyenne du pays est de 301 h/km². Aujourd'hui, sa population est estimée à environ 10 millions d'habitants et d'après les prévisions des Nations Unies elle atteindra 15 millions en 2050. La République d'Haïti comprend actuellement dix (10) départements géographiques dont 42 arrondissements, 140 communes et 571 sections communales. Le pays est marqué par un relief accidenté où serpentent de massifs montagneux et de pentes très élevées. Le territoire haïtien est entouré d'eau de tous les côtés et possède de jolies plages présentant d'énormes avantages touristiques pour le développement de l'économie du pays. Enfin, en fonction des zones ou localités, on distingue plusieurs types de sols ou de roches. En effet, suivant leurs reliefs, les sols peuvent être variés de sédiments calcaires, d'alluvions, de basaltes et sableux etc. La plupart des sols sont surtout favorables à l'agriculture.

Il faudra souligner au passage que le déboisement constitue un handicap écologique dans ce pays-érosion des sols ou encore de glissements. Plus particulièrement, le phénomène de la déforestation est très fréquent dans l'ensemble du pays. Par exemple, d'après des données avancées par Fritz Dorvilier « près de 12 à 30 millions d'arbres sont abattues annuellement en Haïti ». Ce qui correspond toujours d'après le sociologue « entre 3,4 à 3,7 millions de tonnes de bois de feu, soit entre 1 607 à 1749 000 tonnes d'équivalent en pétrole »³²³. Spécifiquement, les familles haïtiennes utilisent très fréquemment le bois pour la cuisson. En effet, selon les chiffres indiqués par l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI), le charbon de bois est utilisé à 68, 5%

³²² Pour rappel, ce partage historique de l'île de Saint-Domingue entre la France et l'Espagne remonte vers les années 1697.

³²³ Dorvilier F. (2011), *Gouvernance Associative et Développement local en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, p.69.

dans des zones urbaines et à 90, 9% dans les milieux ruraux³²⁴. Enfin, d'après Holly G (2009), auteur cité par Dorvilier, près de 200 000 Tonnes de charbon de bois ou 1 000 000 de Tonnes sont consommées chaque année par les ménages, soit 98% de la consommation du combustible ligneux de l'agglomération³²⁵. Soulignons enfin que ce phénomène de déboisement a des impacts négatifs sur l'environnement et ceci à travers toutes les régions du pays. Par exemple, la couverture végétale d'Haïti est passée de 18% en 1952 et à 1, 44% en 1989³²⁶. Le climat tropical s'accompagne d'une saison pluvieuse, caractérisée par de fortes pluies.

1.2. Écologie

De manière générale, le climat présente dans les diverses régions du pays une forte composante régionale (Caraïbe), c'est à dire un climat tropical à la fois sec et humide. La saison sèche va de novembre à mai et celle humide, de mai à novembre. Cependant, il peut arriver qu'on ait deux saisons pluvieuses et deux saisons sèches. Le climat est parfois contrasté. Ainsi que le souligne Paul Moral les régions reçoivent « des pluies suivant l'orientation du relief (SE-NW) et par rapport à la direction des vents. Celles qui sont placées « au vent » sont bien arrosées par rapport aux versants et les régions les plus sèches se situent « sous le vent³²⁷ ». Plus particulièrement, les régions du Sud-est et le Sud Ouest (Cayes) sont très climatiques. Les températures moyennes sont de l'ordre de 32 ° C dans les plaines, de 22 ° C dans les montagnes en juillet, et de 28 ° C et 15 ° C respectivement en janvier. Certaines zones sont arrosées (2 500 mm/an) tandis que d'autres ont des mauvaises précipitations (800 mm/an an). Les régions sont fragilisées par des cyclones tropicaux. Mais aussi des activités sismiques, souvent meurtrières. Le séisme meurtrier du 12 janvier 2010 en est un exemple palpable de la fragilité du pays ainsi que le dernier ouragan de 2016 qui a ravagé notamment le grand sud du pays.

³²⁴ Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI), Grandes leçons sociodémocratiques tirées du 4^e Recensement Général de la Population et de l'Habitat, Port-au-Prince, Février 2009.

³²⁵ Holly G. (2009), *Les problèmes environnementaux de la région métropolitaine de Port-au-Prince*, Commission pour la commémoration du 250^e anniversaire de la fondation de la ville de Port-au-Prince.

³²⁶ Victor, J-A. (2016) *Énergie, charbon de bois et dégradation de l'environnement en Haïti*, ECMU/PNUD, Port-au-Prince, Bureau des Mines et de l'Énergie.

³²⁷ Moral P. (2002), *Le paysan haïtiens. Etudes sur la vie rurale en Haïti*, Port-au-Prince, les Editions Fardin.

Effectivement, le territoire haïtien est caractérisé par des ouragans cycloniques qui présentent à la fois des avantages pour des cultures vivrières, maraîchères et de rente et des risques face à la vulnérabilité du pays. Parlant de désastres naturels, Haïti, pour reprendre Barrette et Daleau est « une terre de risques »³²⁸, marqué surtout par de fréquents cyclones. Ainsi que le soulignent les auteurs « En Haïti, l'activité cyclonique atteint des sommets entre les mois d'août et d'octobre. Au cours de la période 1900-2011, on a recensé en Haïti 32 catastrophes naturelles associées à l'activité cyclonique³²⁹ ». D'après les estimations de l'agence *Emergency Events Database* (EM-DAT), citées par les auteurs, pour la seule année 2008, les quatre cyclones Fay, Gustave, Hanna et Ike ont affecté près de 800 personnes, occasionnant des pertes en vies humaines, dégâts matériels évalués à 897 millions de dollars US³³⁰.

Enfin, il faudra rappeler que le pays est ainsi localisé dans une zone sismique susceptible donc de tremblements de terre. Ainsi que le souligne Jean-Jacques Wagner « Il est important de réaliser à ce stade que l'île Hispaniola est partie intégrante de ce que l'on peut appeler la « ceinture sismique caraïbe »...Pour analyser plus spécifiquement le danger sismique d'Haïti, il faut prendre en compte l'ensemble de l'île, Hispaniola étant dans une zone complexe où les plaques des Caraïbes et d'Amérique du Nord coulissent l'une par rapport à l'autre par décrochement senestre de l'ordre de 20 mm/an en moyenne³³¹ ». Ainsi, l'emplacement d'Haïti dans cette région sismique peut expliquer la fréquence des tremblements de terre dans le pays et enfin celui du 12 janvier 2010 n'était pas un fait exceptionnel ou un événement, sauf si l'on prend en compte l'ampleur des dégâts qui a été surtout liée à la vulnérabilité de l'espace haïtien et de la faiblesse institutionnelle de l'Etat haïtien³³². Bref, de part sa localisation, le pays devra

³²⁸ Barrette Nathalie, Daleau Laura « *Haïti, également terre de cyclones* », in Jean-Daniel Rainhorn (dir.), Haïti, réinventer l'avenir, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Éditions de l'Université d'Etat d'Haïti, 2012, *op.cit.* p.55.

³²⁹ *Ibid*; p.58-59.

³³⁰ EM-DAT (Emergency Events Database), *International Disaster Database*, Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED), Université catholique de Louvain. Voir le site: www.em-dat.net.

³³¹ Jean-Jacques Wagner « *Le tremblement de terre du 12 janvier 2010 : un désastre prévisible ?* », in Jean-Daniel Rainhorn (dir.), Haïti, réinventer l'avenir, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Éditions de l'Université d'Etat d'Haïti, 2012, *op.cit.* p.68.

³³² Par exemple au Chili, le passage du tremblement de terre de magnitude 8,8, cinq fois plus fort que celui qui a dévasté Haïti, n'a pas fait autant de dégâts.

apprendre, pour reprendre le philosophe Edelyn Dorismond, à « exister dans les catastrophes³³³ ». Bref, la diversification naturelle est l'une des caractéristiques de la République d'Haïti.

Pour ce qui est de l'hydrographie, de manière générale, le pays possède beaucoup de rivières, de cours d'eau, ravins et de lacs. Spécifiquement, on peut constater dans certaines localités un grand nombre de rivière, de sources, d'étangs, de ravines et de lacs. D'autres ont des difficultés d'approvisionnement en eau. Et pour pallier à ce déficit de ressources en eau, les populations rurales fabriquent des puits souvent non aménagés. Bref, c'est surtout grâce à des interventions extérieures, notamment des ONGs que certains habitants arrivent à une consommation d'une eau plus ou moins potable. En effet, de manière générale l'utilisation d'eau douce, propre et/ou traitable est très rare, notamment dans les zones rurales défavorisées du pays. Ce qui entraîne le plus souvent des maladies, des épidémies, de la mortalité en particulier chez les bébés et les enfants de moins de 6 ans.

1.3. Ressources

En ce qui concerne les ressources naturelles, elles sont aussi très diversifiées. Certaines régions présentent diverses variétés d'arbres et espèces fruitières, forestières et arbustives. On peut citer en guise d'exemple : arbres à pins, arbres véritables, manguiers, avocatiers etc. Enfin, on ne dispose pas de données fiables sur les ressources minières dans les principales régions concernées par cette étude. Cependant, certaines sections rurales sont riches en carrières de sables et de roches non exploitées. Enfin, d'après certaines informations il existerait des ressources minières dans certains milieux des quatre départements, voire à travers les différentes régions du pays. Qu'en est-il maintenant de la géographie humaine, de la question migratoire et des confessions religieuses?

³³³ Edelyn Dorismond, « *Exister dans les catastrophes: souffrance et identité* », in Jean-Daniel Rainhorn (dir.), Haïti, réinventer l'avenir, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Éditions de l'Université d'Etat d'Haïti, 2012, *op.cit.* p.205.

2. SITUATION DÉMOGRAPHIQUE ET MIGRATION

2.1. Situation démographique

Les études démographiques permettent d'étudier la dynamique des évolutions, tendances en termes de mortalité, de la pyramide des âges³³⁴, de la fécondité et des mouvements des populations. En Haïti, plus spécifiquement, les quelques données disponibles sur ces différents aspects démographiques montrent que le pays est dans une situation difficile, complexe. Et les conséquences sont néfastes pour le développement socioéconomique des diverses régions de la République d'Haïti. Bref, en ce sens, le sociologue Fritz Dorvilier parlera de « crise spatiale » à tous les niveaux. Qu'indiquent les chiffres ?

Selon les informations avancées par Dorvilier, vers les années 1804, (soit après l'indépendance d'Haïti) le pays comptait près de 500 000 habitants. En 1950, la population était estimée à 3 097 220 personnes d'après le premier recensement de la population haïtienne. Puis en 1971, l'effectif est passé à 4 329 991 habitants sur l'ensemble du territoire national du pays avec un taux d'accroissement annuel de 1.6%. Vers 1982, l'effectif s'accroît considérablement en passant à environ 5 millions d'individus, soit un taux de croissance de 1.4%. En 2003, la population haïtienne était estimée à 8 373 750, suivant un taux de croissance de 2,5% (dernier recensement réalisé dans le pays)³³⁵. Cette explosion démographique a des conséquences désastreuses sur l'économie du pays et les mouvements migratoires et la vie sociale de la population, notamment dans les milieux ruraux. Enfin, d'après des données statistiques fournies par Pierre Délia 48% de la population ont moins de 20 ans et 36.58%, moins de 15 ans. Et 58% de la population ont une tranche d'âge de 0 à 24. La population active représente 54, 4% de 15 ans et plus. Il s'agit donc d'une population très jeune. Enfin, la population compte 65% d'hommes et 46% de femmes³³⁶. Aujourd'hui, comme il a été rappelé plus

³³⁴ La pyramide des âges a été inventée par Emile Cheysson en 1883.

³³⁵ Fritz Dorvilier, *Gouvernance Associative et local en Haïti, Développement* op.cit.p. 63.

³³⁶ Pierre Delima, *Constitutions, Lois, et Éducation en Haïti 1801-2011*, op.cit.p. 17.

haut, la population haïtienne compte actuellement, d'après les dernières estimations, près de 10 085 214 habitants répartis à travers les dix départements géographiques du pays³³⁷.

La répartition démographique est aussi problématique dans la mesure où la distribution demeure inégalitaire. En effet, d'après les chiffres indiqués par Fritz Dorvilier, le département de l'Ouest occupe la plus forte densité avec ses 622, 84 habitants au kilomètre carré. La plus faible densité est enregistrée dans la région du Centre du pays avec une densité de 285 habitants au kilomètre carré. Dans une étude qui a été menée sur la répartition spéciale de la population, Carline Noailles, auteur que cite Dorvilier, souligne cette inégalité dans la répartition de la population. En effet, d'après l'auteure, 38, 24 % de la population totale occupent 11, 17% du territoire, tandis que 13, 02% de la population vivent sur 21, 07% sur l'ensemble des régions du pays³³⁸. Toujours d'après la spécialiste « 34, 20% de la population totale du pays vivent sur un territoire dont la densité varie entre 200 habitants au km². Ce qui fait que 61, 76 % vivent un territoire dont la densité est largement inférieure à la densité nationale. En revanche, 38, 24% de la population vivent sur un territoire dont la densité atteint 1060, 01, soit plus de trois fois la densité démographique nationale³³⁹ ». Enfin rappelons que l'espérance de vie à la naissance se situe entre 50 et 55 ans et les taux de mortalité générale et de mortalité infantile sont de l'ordre de 16, 5 et 24% pour 1000 habitants (Kerns Delince). Que peut-on dire brièvement sur la dynamique migratoire dans ce pays dit en situation de développement?

2.2. Mouvement migratoire

En Haïti, on peut distinguer deux types de mouvement migratoire : interne et externe. La dynamique migratoire peut être expliquée par différents facteurs tels : crises politiques, catastrophes naturelles et surtout mauvaises conditions économiques des ménages, en particulier dans les milieux ruraux défavorisés du pays. Tout d'abord, pour fuir la misère dans les régions rurales, les habitants migrent vers les grandes villes des

³³⁷ Centre Latino-Américain de Démographie (CELADE), Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI), Projection de population, 2008.

³³⁸ Noailles C. (2003), *Analyse des données du RGPH : Répartition spéciale de la population et urbanisation*, Document de travail, IHSI, UNFRA, Port-au-Prince, Haïti.

³³⁹ Fritz Dorvilier, *Gouvernance Associative et Développement local en Haïti*, op.cit.p.67.

départements. Ceux qui possèdent un peu de ressources financières se dirigent vers la capitale du pays (Port-au-Prince) en quête d'emploi et de meilleures conditions de vie. Ensuite, compte tenu de la fragilité des politiques économiques et sociales du pays, certaines familles décident de fuir pour se migrer vers des destinations étrangères. Leurs principales destinations sont : la République dominicaine, les Etats-Unis d'Amérique, le Canada, la France etc. Aujourd'hui, de nouvelles vagues migratoires prennent la direction des pays de l'Amérique Latine, tels : le Brésil, le Chili, l'Équateur, le Pérou et enfin le Venezuela.

Un autre aspect abordé concerne les caractéristiques ethnosociologiques de la population haïtienne. Il existe en Haïti diverses confessions. Les religions chrétiennes dominent le paysage avec un taux de 95% de l'effectif de la population. Parmi les confessions chrétiennes, citons : Catholique, Baptiste, Pentecôtiste, Adventiste, Episcopale, Eglise Wesleyenne, Témoins de Jehova, Vodouisants etc. Par ailleurs, soulignons que l'une des caractéristiques des populations rurales est l'organisation de fêtes patronales. Enfin, notons que divers groupes sociaux caractérisent le paysage socio-culturel et économique haïtien. Ce sont : des associations de femmes, des structures paysannes, des associations de pêcheurs, d'agriculteurs, d'éleveurs, des organismes de commerces, des associations sportives et culturelles, enfin de services sanitaires et environnementaux. Ainsi, on peut retrouver dans les zones rurales ses diverses structures. Bref, ses différentes structurelles organisationnelles participent à la vie sociale, culturelle et économique du pays.

Le dernier point que l'on traite dans la présentation de la géographie humaine est la question de l'habitat. Nous avons rappelé tout au début que sur les 10 085 214 habitants qui habitent le pays, près de 60 % vit dans les milieux ruraux. Spécifiquement, la population rurale de la République d'Haïti est très dense. Et la densité des sociétés rurales est évaluée à 180 hab./km². De manière générale, les habitations sont très dispersées et difficiles d'accès. L'habitat est situé généralement dans un espace dit *lakou* regroupant des habitations d'une même famille ou des proches. En milieu rural, l'habitat est construit en clissage et pisé-torchis, eau, paille ; bois de palmier, parfois en maçonnerie. Les habitats sont couverts généralement en tôles ondulés, chaume et pailles

en fonction des réalités économiques, sociales et culturelles des habitants des milieux ruraux etc. Ainsi, on distingue de petits villages qui sont isolés les uns des autres et dont la distance parcourue à pied peut être aller de 20, 30, 45 minutes, voire une heure de marche. Soulignons enfin que les routes sont dans de mauvais états, emmaillées de rivières, ravins, pentes etc. qui sont donc difficiles à circuler surtout en saisons pluvieuses. Enfin, les dispersions des habitats, le mauvais état du réseau routier rural constituent de grandes difficultés pour les enfants de se rendre à l'école. Comment sont les réalités économiques dans les milieux ruraux ?

3. SITUATION ÉCONOMIQUE

3.1. Principales activités économiques

Parmi les principales activités qui sont groupées à la production et à la consommation de biens et de services et aux transactions, commerces ou trocs dans les milieux ruraux haïtiens, citons : L'agriculture, l'élevage, la pêche, et enfin l'artisanat. Dans la structure économique haïtienne, elles sont regroupées dans l'ensemble des secteurs dits primaire, secondaire et tertiaire. Suivant les localités, les échanges commerciaux se font dans des lieux, espaces, positions spécifiques où se mêlent interactions, complexités, proximités, friction de la distance et inégalités des facteurs de localisation (Isabelle Thomas), contraintes du milieu naturel, crises environnementales, limites technologiques, déficit de gouvernance, compétitions, sous-exploitation, exploitation par une minorité et enfin déclin.

En Haïti, l'agriculture demeure la principale activité économique de la population haïtienne. Et cette activité économique est reconnue par l'Etat haïtien comme étant rentable. Ainsi qu'il est stipulé dans l'article 247.- de la Constitution Haïtienne amendée de 1987 « L'agriculture, source principale de la richesse nationale, est garantie du bien-être des populations et du progrès socio-économique de la Nation³⁴⁰ ». Pour ce qui est de la zone rurale, il est déclaré dans l'article 246.- « L'Etat encourage, en milieu rural et urbain, la formation de coopération et de production, la transformation de produits primaires et l'esprit d'entreprise en vue de promouvoir l'accumulation du capital national pour assurer la permanence du développement³⁴¹ ». Ainsi, dans l'esprit de ses lois³⁴², il est plus que claire que l'Etat accorde un intérêt soutenu, particulier à ce secteur et son développement dans les milieux ruraux demeure une priorité pour les décideurs politiques.

En fonction de la localisation spéciale des localités rurales, on cultive différentes plantes ou produits. On peut citer en guise d'exemple : fruits, légumes, vivres

³⁴⁰ Constitution amendée de la République d'Haïti de 1987, op.cit.p.95.

³⁴¹ *Ibid*; p.95.

³⁴² Expression prêtée à Montesquieu.

alimentaires, arbres forestiers et des céréales. Pour les céréales, les haïtiens cultivent beaucoup le riz, le maïs et le petit mil. Quant à l'élevage, elle est aussi une source de revenus et d'épargne pour les familles paysannes. On élève surtout des volailles et des espèces mammifères. Citons : bœufs, cabris, ânes, mulets, porcs, moutons, lapins, poulets, canards, dindes, pigeons, pintades. Pour ce qui est de la pêche, c'est une activité économique très répandue, notamment dans le grand Sud du pays³⁴³. Car il existe un grand nombre de côtes, de nombreuses sources d'eau. Parmi les espèces de fruits de mer repérées, on a : captain, croco, jaune, pisquette, bonite, langouste, sarde, crevette, lambi, triton, coffre, béguine, mère balaou, tazard, thon, vivaneau, mapotcho, cirruque, homard, boumba, huitres, têtards. Enfin, l'artisanat est une activité commerciale très pratiquée dans le grand Sud du pays. Suivant les localités, zones rurales, l'artisanat peut décoratif et utile. On y trouve généralement : *Boutey*, *tchatcha*, balai, sac en paille, bichette, valises fabriquées par exemple avec des feuilles sèches de bananier, le bois bambou, chaises, chapeaux, poterie, sculpture etc. Soulignons enfin qu'il existe une forte activité touristique dans certaines communes du grand Sud. Par exemple, Jacmel, Cayes, Port-salut. Aujourd'hui, de nombreux hôtels, restaurants, espaces vacanciers, etc. sont construits pour accueillir des touristes étrangers.

3.2. Réalités économiques

Dans les sections communales, le commerce est dominé par le secteur informel. Une pratique très courante dans tout le pays. Par exemple, il est difficile de collecter des données sur le chiffre d'affaires des commerçants. Surtout à un moment où le prélèvement des impôts est une casse tête pour l'Etat face au développement d'un marché informel. Bref, généralement les activités économiques se font au niveau des marchés suivant un calendrier bien défini et en fonction des produits. On peut retrouver sur tout le chemin des sections communales ou de la commune, des boutiques, quincailleries ou de petits commerçants sont assis au bord de la route pour vendre des produits alimentaires ou autres. Il s'agit d'un espace peu structuré, mal organisé et souvent très mal équipé avec un service sanitaire qui laisse à désirer. Les échanges commerciaux se font le plus

³⁴³ Les écoles EPGC de notre échantillon sont aussi localisées à travers les régions du grand Sud de la République d'Haïti.

souvent en plein air, à ciel ouvert, sous un soleil de plomb, et de pluies lors des saisons pluvieuses. Par ailleurs, les produits sont parfois mal installés, peu conservés et mal entretenus. Ainsi, le déficit de la gouvernance du secteur économique occasionne une répartition spatiale anarchique dans les marchés publics et une concurrence déloyale.

Par ailleurs, il existe un grand écart entre les lieux commerciaux et les habitats. Certains commerçants peuvent parcourir près d'un KM à pied pour se rendre au marché ou passent des heures en transport en commun. Ce qui constitue un gaspillage en termes de temps (réseau routier en mauvais état) et de coûts (les prix de transports sont exorbitants). Cette friction de la distance pose de sérieux problèmes et affecte le prix des produits qui peuvent être variés en fonction de la distance parcourue, de la transportation des marchandises et de la concurrence souvent déloyale. Enfin, souvent, les interactions sont complexes entre les commerçants et les acheteurs : compétitions illégales, incivilités, violences verbales, non verbales et physiques.

En somme, les réalités économiques dans les zones rurales sont très complexes et les paysans font face à de sérieuses difficultés. Par exemple, l'absence de progrès technologiques conduit des agriculteurs à travailler manuellement. Ils n'ont pas de tracteurs ou autres équipements pour rentabiliser leurs cultures. Ce qui occasionne parfois chez certains planteurs des découragements et un manque de motivation pour cultiver leurs terres. Par ailleurs, la dégradation du milieu naturel handicape la capacité de production de la biomasse végétale. L'état dans lequel se trouve l'écosystème en Haïti rend infertile la teneur du sol en eau et en sels minéraux (composition, texture, structure). Bref, actuellement, les caractéristiques physiques, chimiques, biologiques de l'écosystème, nuisent à la production et la rentabilité des cultures. Par ailleurs, les paysans souffrent d'un accès insuffisant en eau. Enfin, outre cette rareté de ressources productives, l'Etat n'encadre pas vraiment les gens de la paysannerie, ils n'ont presque pas d'accès à des crédits agricoles ou autres susceptibles de les aider dans leurs investissements.

L'activité de la pêche souffre aussi d'un déficit technologique. Par exemple, les pêcheurs pratiquent des méthodes anciennes, archaïques qui ne facilitent l'efficacité des

activités commerciales. De plus, ils sont mal équipés, peu formés et n'ont pas vraiment d'encadrement. Là aussi l'Etat est démissionnaire dans la mesure où il n'existe aucun soutien réel et efficace à ce secteur. Enfin, les techniques de conservation ne respectent pas les normes d'hygiènes adéquates. Pour ce qui est des prix, ils varient en fonction des commerçants et acheteurs. Et l'aspect informel du secteur de la pêche fragilise le prélèvement des impôts par l'Etat. Bref, c'est aussi le même cadre figure pour le secteur de l'artisanat. Enfin, pour reprendre les auteurs Lundahl, Charles, Brisson, Luc, Caprio, Joachim, Girault, Trouillot et Dupuy, il y a une mauvaise distribution des ressources productives et une exploitation de la minorité par de riches propriétaires, de marchands, d'intermédiaires et d'industriels résidant en milieux urbains.

Aussi, l'État haïtien est incapable de répondre à ses obligations régaliennes. Par exemple, le PIB par tête d'habitant ne dépasse pas 2\$ us. Qui pis est, près de deux tiers des habitants vivent avec 1, 5 dollar par jour. De plus, le service public est un bien rare, réservé à une élite sociale. Entre les déséquilibres macro-économiques et financiers, se mêlent chômage, des maladies, le choléra, la mortalité infantile, la migration et enfin l'importation des denrées alimentaires bat des records quand on sait que plus de 60% des produits de base sont importés, notamment des Etats-Unis d'Amérique et de la République Dominicaine. Bref, Il s'agit d'un Etat véritablement faible, qui est sur le chemin de devenir failli. Ainsi que le souligne Alex Dupuy « Haïti est le seul pays du monde où intervient le plus grand nombre d'ONG. Dans les zones rurales, elles fournissent jusqu'à 70% des soins de santé et 80% des services publics³⁴⁴ ». Aussi, les crises économiques, la manque de volonté ou de capacité de l'Etat central de supporter les activités économiques notamment dans les zones rurales du pays ne seront pas sans conséquences sur le développement des secteurs commerciaux et financiers. En effet, une grande majorité des paysans abandonnent leurs localités, vendent leurs terres pour se migrer vers les grandes villes où à l'étranger. Outre de ses fragilités spatiales, environnementales, écologiques, démographiques et économiques, le pays est également caractérisé par un niveau élevé, voire extrême de pauvreté, notamment dans les régions rurales.

³⁴⁴ Alex Dupuy « *Les quatre piliers de la reconstruction haïtienne* », le Courrier de l'UNESCO, 2010, vol. p.31-33.

4. QUESTION DE LA PAUVRETÉ

4.1. Construction

La problématique de la construction historique, sociologique et économique de la notion de pauvreté a fait l'objet de nombreuses recherches. Il s'agit d'un concept flou, ambigu sur lequel il n'existe aujourd'hui aucun consensus autour de la définition du terme pauvreté. Et cette difficulté d'arriver à une définition commune au sein de la communauté internationale et dans le monde de la recherche scientifique tient avant tout des critères, mesures d'identification des pays pauvres, objets de contestation et de polémique. Par exemple, mesurée le plus souvent en termes monétaires, la pauvreté peut être considérée absolue, relative, faisant appel à des indicateurs d'inégalité ou de dénuement (Duvoux). C'est le cas par exemple des États du Nord et ceux du Sud. Bref, aujourd'hui on dispose de cadres théoriques sur la problématique de la pauvreté et des inégalités. On peut citer en guise d'exemple, les travaux d'économistes tels que Amartya Sen (1991), mettant en perspective les « capacités » ou capacités à réaliser des choses et non les moyens qui sont nécessaires ; les recherches qui ont été conduites par Branko Milanovic (2005), mettant en avant la différenciation des revenus moyens entre pays, pour expliquer les inégalités de revenus à l'échelle planétaire ; et enfin les analyses de Joseph Stiglitz () sur les inégalités mondiales abordées dans son dernier ouvrage, ' le prix de l'inégalité. Quel est le classement élaboré par des institutions internationales pour catégoriser les pays?

La Banque mondiale rassemble (Méthode Altals) les pays en quatre groupes suivant leur Revenu National Brut (RNB) par habitant. Ce sont : pays à haut revenu ; pays à revenu intermédiaire – tranche supérieure ; pays à revenu intermédiaire – tranche inférieure ; et pays à faible revenu. En s'appuyant sur la catégorisation de la Banque mondiale, le Comité d'aide publique au développement CAD avait établi pour la période 2011-2013 une liste incluant les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Quant à l'équipe des Nations unies, elle élabore des critères pour définir et classer des pays dits moins avancés (PMA), dont Haïti fait partie de cette catégorie. Voici un rappel fait par Miriam CUE RIO de ces catégorisations :

« - Pays à faible revenu (PFR) : pays dont le RNB par habitant se situait au-dessous de 1 005 dollars en 2010.

- Pays à revenu intermédiaire (PRI)–tranche inférieure:pays dont le RNB par habitant se situait entre 1 006 et 3 975 dollars en 2010.

- - PRI – tranche supérieure: pays dont le RNB par habitant se situait entre 3 976 et 12 275 dollars en 2010.

- - La catégorie des pays les moins avancés (PMA).

- La catégorie des pays les moins avancés (PMA).

...Afin d’être reconnu comme PMA, un pays doit remplir les trois critères suivants³⁴⁵:

Niveau de revenu bas, mesuré en fonction du revenu moyen par personne calculé sur trois ans (calcul basé sur la méthode Atlas de la Banque mondiale). Lors de la dernière révision triennale (en 2012), le revenu moyen par habitant devait se situer au-dessous de 992 dollars annuels pour qu’un pays devienne éligible à rentrer dans la catégorie des PMA. Pour retirer un pays de cette catégorie, ce revenu devait être supérieur à 1 190 dollars par personne et par an. Conformément à ces seuils de revenu, les PMA peuvent être des PFR (ce qui est le cas pour la grande majorité d’entre eux), mais aussi des PRI de la tranche inférieure. Dans les deux cas, c’est leur statut de PMA qui prime dans la liste du CAD.

- Ressources humaines faibles, mesurées par des indicateurs dénutrition; mortalité infantile; du nombre d’élèves inscrits dans l’enseignement secondaire; et du taux d’alphabétisation des adultes.

- Vulnérabilité économique élevée, mesurée en fonction de la taille de la population (ne

³⁴⁵ « Les PMA sont considérés comme étant les pays les plus pauvres et vulnérables du monde de par leurs handicaps structurels. C’est le Comité des politiques de développement (CDP) des Nations unies qui procède à, et propose tous les trois ans, une révision de la liste des PMA. La dernière révision triennale date de 2012. Actuellement, les PMA sont au nombre de 49 et la plupart (34) se situe en Afrique subsaharienne » Cue Rio, *op.cit.* 35.

doit pas dépasser les 75 millions d'habitants) ; le degré d'isolement du pays ; la diversité des produits exportés ; la part de l'agriculture, de l'industrie forestière et des pêcheries dans l'économie ; l'instabilité de la production agricole ; l'instabilité des exportations de marchandises et de services ; et la privation de logement due aux catastrophes naturelles³⁴⁶ ».

Aussi, d'après les chiffres indiqués par la Banque mondiale dans son rapport publié en 1992, le nombre de pauvres dans le monde était estimé à trois milliards de personnes, soit la moitié de l'humanité. Et ces personnes vivaient avec moins de dollars par jour. (Marie-France Baud-Babic, Olivier Marty).

À partir des années 1960 et 1970, le niveau élevé de la pauvreté dans le monde conduit la Banque mondiale à modifier sa mission première dans l'objectif de contribuer à la réduction de la pauvreté dans le monde et d'améliorer le niveau de vie des populations, notamment celles localisées dans les pays du Sud ou en développement. À cet égard, Robert McNamara a été le premier à se prononcer pour un plan de lutte contre la pauvreté³⁴⁷ (Marie-France Baud-Babic, Olivier Marty). Bref, la prise en fonction de l'homme d'affaires James Wolfensohn à la direction de la Banque mondiale (1995) fera de la lutte contre la pauvreté, la principale cible de la Banque. Ainsi que le soulignent Marie-France Baud-Babic et Olivier Marty « La réduction de ce fléau devient peu à peu le nouveau cheval de bataille de la Banque³⁴⁸ ». Dans quel état est la situation de la pauvreté en Haïti ? Qu'indiquent les données statistiques disponibles en termes de revenu de la population ? Dans la dernière sous-section qui suivra nous parlerons de l'activité économique du pays ?

4.2. Situation de la pauvreté en Haïti

Haïti est l'un des pays le plus pauvre de la planète. En effet, le revenu par capita varie entre 250 à 300 dollars us par an (Lundahl). Et ce chiffre est encore plus bas dans les milieux ruraux. Ainsi que le souligne Pierre Délia « La pauvreté est d'abord un phénomène rural avec 82% de la population rurale vivant en-dessous de la ligne de

³⁴⁶ *Ibid*; p. 34-35.

³⁴⁷ Fonctionnaire de la Banque mondiale de 1968 à 1981.

³⁴⁸ *Ibid*; p.

pauvreté de 2 US/jour. Conséquemment, la pauvreté extrême du milieu rural est élevée, soit 77% et la profondeur de la pauvreté est de 0,33³⁴⁹ ». Pour de nombreux auteurs, le problème d'érosion, la croissance démographique, l'instabilité politique ainsi que l'inefficacité des politiques sociales et économiques sont les principaux facteurs qui peuvent expliquer la situation de pauvreté en Haïti (Lundahl, 1996), (Joachim, 1979), Girault (1981), (Manigat, 1995). Par exemple, en référence à des données du Ministère de la Planification et de la Coopération externe (MPCE), le professeur Fritz Dorvilier souligne ainsi que « Ce décalage démo-économique conduit à l'appauvrissement de la nation. En effet, 56% de la population haïtienne sont reléguées en dessous de la ligne de pauvreté extrême fixée à 1 dollar par personne et par jour; et 76% d'entre elle vivent avec moins de 2 dollars PPA/ jour³⁵⁰. Et l'auteur conclut « Aussi, il ressort du profil de la pauvreté que le milieu rural (63% de la population) contribue d'avantage à la pauvreté extrême. L'indice de la pauvreté et de l'extrême pauvreté est largement plus importante en milieu rural...la grande majorité des pauvres du pays (74%) habitent donc en milieu rural, où l'agriculture représente la principale activité génératrice de revenu et où les services sociaux de base sont quasi-inexistants³⁵¹ ».

Ainsi, l'activité économique est donc très faible en Haïti et ceci tant dans le milieu urbain que dans les zones rurales. En effet, selon les données indiquées par l'enquête sur les conditions de vie en Haïti qui a été menée par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI)³⁵², le taux net d'activité est de 53.3% seulement dans le milieu urbain des personnes de 10 ans et plus. Dans l'Aire métropolitaine, le pourcentage des gens qui travaillent s'élève à 58%. Tandis que dans les villes de province, ce taux est de l'ordre de 40 %. Ainsi, le taux de chômage est très élevé. Toujours d'après les chiffres cités dans ce rapport, 45.5 % de personnes sont déclarées sans activités professionnelles dans la région métropolitaine, contre 28.2% dans les zones urbaines. Ainsi, toujours selon les informations de l'IHSI, 74 % des jeunes de 15 à 24

³⁴⁹ Pierre Delima, Constitutions, Lois, et Éducation en Haiti, 1801-2011, op.cit.p.18.

³⁵⁰ Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCP), (2008-2010), Port-au-Prince, Novembre, 2007. Fritz Dorvilier, Gouvernance Associative et Développement local en Haïti, *op.cit.* p. 65.

³⁵¹ *Ibid*; p.65-67.

³⁵² Enquête réalisée 2001 dans divers départements du pays.

sont en au chômage dans l'Aire métropolitaine. Enfin, il existe un écart entre les femmes et les hommes. Ainsi que le souligne Nathalie-Lamaute Brisson³⁵³ dans ce rapport : « Le poids des femmes sur le « marché du travail » est considérable : elle représentent 51.1% de la population active urbaine, 48.6% des actifs occupés et 54.9% des chômeurs. Ceci est d'autant plus remarquable que les taux d'activité des femmes sont généralement plus faibles que ceux des hommes. En effet, un peu moins de la moitié des femmes de 10 ans et plus vivant en milieu urbain sont actives (exercent un emploi ou sont en quête d'un emploi) contre 58% des hommes ».

Soulignons enfin, d'après les données indiquées par le sociologue Fritz Dorvilier, que « plus de la moitié du revenu national vont aux 20 % les plus riches, alors que les 10% les plus pauvres n'en absorbent que 1, 39 %³⁵⁴ ». Aujourd'hui, la population vit avec au moins 1,25 par jour. Il y a donc une discrimination dans l'accès au capital économique, social et culturel (Beauchard) pour citer les analyses des "inégalités horizontales" développées par l'université d'Oxford. Aussi, le pays vit dans une extrême pauvreté et une grande partie de la population haïtienne n'a pas accès à des services sociaux de base et souffre de l'insécurité alimentaire. Ainsi, la malnutrition fait des dégâts considérables notamment auprès des enfants de 5 à 10 ans. Par ailleurs, des maladies rongent la population rurale (choléra par exemple dont la responsabilité incombe à l'ONU). Bref, les conditions de vie sont extrêmement difficiles, notamment dans les milieux ruraux défavorisés du pays. Et ceci ne sera donc pas sans conséquences sur le développement de l'éducation à travers les différentes régions de la République d'Haïti.

³⁵³ Economiste et consultante.

³⁵⁴ Fritz Dorvilier, Gouvernance Associative et Développement local en Haïti, *op.cit.* p. 66.

5. CONTEXTE GÉNÉRAL DU SYSTÈME SCOLAIRE

5.1. Principes généraux

En Haïti, les principes fondamentaux, généraux de l'éducation sont formulés dans les principales Constitutions et lois du pays³⁵⁵. En effet, d'après les données indiquées par le chercheur Pierre Délia, sur 104 documents juridiques traitant de l'enseignement à travers les Constitutions, décrets lois et arrêtes qui ont été érigées depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti (1801 à 1987), 120 articles font références directement à des questions liées à l'enseignement et 22 autres traitent de manière indirecte des problématiques relatives à l'éducation ou la formation technique et professionnelle ciblant le secteur tant privé que public³⁵⁶. Bref, de manière générale, ces articles juridiques définissent quelques principes généraux de droit, du fonctionnement administratif et pédagogique de l'enseignement et enfin des modes de financement de l'Éducation sur l'ensemble du territoire national du pays. Quels sont les principes fondamentaux, généraux qui ont été définis dans « l'esprit des lois³⁵⁷ » scolaires dans la constitution des politiques éducatives?

Dans l'histoire de la construction de l'éducation en Haïti, l'enseignement est régi par trois principes généraux. Ces trois principes fondamentaux sont : l'autorité de l'Etat dans les affaires éducatives, la liberté de l'enseignement, la nécessité d'une offre publique, obligatoire et gratuite à travers les différentes régions du pays. Spécifiquement, le principe de l'éducation pour tous est reconnu et imposé dans la quasi-totalité des 29 Constitutions du pays. En effet, l'idée de scolariser massivement la population haïtienne est véhiculée dans toutes les Chartes fondamentales du pays. Et dans la dernière Constitution amendée de 1987, la scolarisation primaire universelle est clairement réaffirmée dans l'article 32.1. « L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'École gratuitement à la portée des tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs publics et non publics ». Pour arriver à

³⁵⁵ Depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti (1804), le pays a connu 29 Constitutions dont quelques amendements et plusieurs décrets lois, arrêtes, circulaires et enfin notes de service.

³⁵⁶ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011, op.cit.*

³⁵⁷ Expression prêtée à Montesquieu.

l'objectif de l'Éducation pour tous et compte tenu de la faiblesse des politiques économiques et sociales, l'État central s'appuie sur le secteur privé d'éducation. Ainsi qu'il est déclaré dans l'article 32.2. de la Constitution amendée de 1987« La première charge de l'État et des Collectivités Territoriales est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du pays. L'État encourage et facilite l'initiative privée en ce domaine »³⁵⁸. Ainsi, dans l'esprit de ces deux principaux articles, il ne fait pas de doute que l'administration générale de l'éducation nationale est sous la tutelle gouvernementale.

5.2. Pilotage du système

L'administration générale du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle est principalement sous la charge de trois membres du gouvernement : le ministre de l'éducation nationale, le secrétaire d'État à l'alphabétisation et enfin le secrétaire d'État à la formation professionnelle. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) regroupe outre le Cabinet du ministre, la Direction des ressources humaines (DRH), la Direction des affaires administratives (DAA), un certain nombre de directions, structures centrales et déconcentrées à la fois administratives et techniques chargées du pilotage de l'Éducation dans les différentes régions du pays³⁵⁹. Ainsi, les principales directions administratives et techniques centrales et départementales du Ministère de l'Éducation Nationale ont des compétences variées qui sont définies à travers des lois, décrets ou circulaires juridiques relatives à l'organisation, la gestion, bref le pilotage du système scolaire à travers tout le pays.

Les principaux organes rattachés à la Direction Générale du Ministère sont : La Direction de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique³⁶⁰ (DESR, créée en 1998) ; dont la principale mission consiste à définir, réguler et veiller à la bonne

³⁵⁸ Constitution de la République d'Haïti de 1987, amendée le 9 mai 2011, *op.cit.* p. 20.

³⁵⁹ Les principes fondamentaux du fonctionnement et de réorganisation du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports (MENJS), actuellement Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) sont inscrits dans la loi organique de 1979 et le Décret-de loi de 1989.

³⁶⁰ L'enseignement supérieur public est principalement sous la charge de l'Université d'État d'Haïti (UEH).

gestion et de la qualité des enseignements supérieurs ; la Direction de l'Enseignement Secondaire (DES), chargée d'élaborer et de mettre en œuvre la politique de l'enseignement secondaire; la Direction de l'Enseignement Fondamental (DEF), qui a la responsabilité de définir les grandes orientations pédagogiques des cycles fondamentaux du système scolaire; la Direction d'appui à l'enseignement privé et au partenariat (DAEPP), qui a pour rôle de surveiller au bon fonctionnement des écoles privées, elle participe aussi bien à la mise en œuvre des programmes d'aide internationaux ; puis on a le Bureau de gestion de l'éducation préscolaire (BUGEP) dont la vocation est de développer le niveau de la petite enfance.

Outre ces principales Directions, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle comprend d'autres structures telles : la Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DPCE), qui a pour principale mission de diffuser l'information notamment sur l'évolution du système scolaire et de programmer, planifier les politiques scolaires définis dans l'agenda des décideurs politiques et planificateurs; on aussi bien la Direction du curriculum et de la qualité de l'éducation (DCQ), dont la principale tâche est de contrôler la qualité de l'école tant au niveau des intrants, produits et des processus de l'enseignement ; puis il existe un Bureau national des examens d'État (BUNEXE), avec pour vocation de piloter les examens nationaux au niveau fondamental ; il y a la Direction de la formation et du perfectionnement (DFP), qui a pour mandat de développer la formation continue ; et enfin l'Unité d'Études et de Programmation (UEP), comme son nom l'indique, a pour but de programmer les principales activités du Ministère.

Enfin, au niveau de la décentralisation ou des services déconcentrés du système scolaire haïtien, l'État met en place des Directions Départementales d'Éducation (DDE) dans les dix départements géographiques du pays. Elles sont destinées à planifier, gérer, contrôler et appliquer toutes les décisions administratives, pédagogiques et de fonctionnement des écoles élaborées au plus haut niveau par la direction centrale du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. Chaque DDE comprend un Bureau de district scolaire (BDS) et un Bureau d'Inspection de Zone (BIZ), dirigée par un directeur ou une directrice départementale. Enfin, il existe au sein des DDE

divers services administratifs, organisationnels, techniques et financiers pour assurer la programmation, le suivi et l'évaluation des politiques éducatives du Ministère central.

Soulignons au passage que les Directions Départementales d'Education jouent un rôle primordial dans la mise en œuvre des programmes d'aide internationaux dans les diverses régions du pays. D'ailleurs dans le cadre de la politique d'appropriation de l'aide internationale mise en avant par les bailleurs de fonds multi-bilatéraux, les structures des Bureaux de district scolaire (BDS) et d'Inspection de Zone (BIZ) des devraient jouer une grande participation dans le cadre de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation de l'aide internationale. Bref, ce qui n'est pas toujours le cas sur le terrain. Maintenant, comment se présente de manière générale la structure du système éducatif actuel?

Paliers du système scolaire

Dans la structure actuelle du système éducatif haïtien, on distingue deux grands secteurs d'enseignement : les secteurs formel et non formel. Le premier s'occupe de l'alphabétisation et la post-alphabétisation des adultes à partir de 15 ans et plus. Le deuxième comprend, outre l'enseignement technique et professionnel, quatre niveaux d'enseignement. Ces quatre grands ordres de la hiérarchie scolaire sont : l'éducation préscolaire; l'enseignement fondamental; l'enseignement secondaire; et enfin l'enseignement supérieur³⁶¹. Ainsi, il peut être utile de s'arrêter un moment sur ses différents paliers afin d'avoir dans la mesure du possible, une vision générale de l'éducation en Haïti, notamment sur le plan structurel, organisationnel, pédagogique et de financement de l'ensemble des degrés, niveaux, paliers de l'enseignement du système éducatif haïtien.

5.3. Alphabétisation

³⁶¹ Aujourd'hui, le système éducatif haïtien porte encore la trace de la réforme de Bernard (1982) et du Plan national d'éducation et de formation (PNEF) mis en perspective en 1997 dans la dynamique de la refondation du système d'enseignement en Haïti. Notons au passage que ces deux principales réformes ont été malheureusement avortées et ceci pour de multiples raisons socio-économiques et politiques dont nous faisons l'économie dans cette partie du travail consacrée spécifiquement à la présentation du système d'éducation du pays.

L'alphabétisation est considérée comme un droit humain, un facteur de développement et de croissance économique capable de contribuer à la réduction de la pauvreté. En Haïti, plus précisément, ce droit est régi par la Constitution. Il est écrit explicitement dans l'article 32.9.- « L'État et les Collectivités Territoriales ont pour devoir de prendre toutes les dispositions nécessaires en vue d'intensifier la campagne d'alphabétisation des masses. Ils encouragent toutes initiatives privées tendant à cette fin³⁶²». Ainsi, la trilogie : lire, écrire et compter efficacement des populations de plus de 13, 15 ans au plus demeure la priorité de nombreux gouvernements et bailleurs de fonds multi-bilatéraux. En effet, objet d'un consensus international, de nombreuses stratégies d'action ont été développées à travers des campagnes massives d'alphabétisation par des organisations multi-bilatérales pour aider des États dits du Sud ou en développement à lutter contre le phénomène d'analphabète qui ronge l'intégration et la participation des citoyennes et citoyens dans la vie socioéconomique et politique. On peut citer en guise d'exemple, le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (P.E.M.A.) de l'UNESCO et du PNUD.

En 1951, l'UNESCO (créée en 1946) déclarait comme alphabète toute « personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne³⁶³ ». Ainsi, pour l'UNESCO « une personne capable seulement de lire et d'écrire des chiffres et son nom doit être considérée comme analphabète, de même qu'une personne qui sait lire mais non écrire, ainsi qu'une personne qui ne peut lire et écrire qu'une expression rituelle apprise par cœur³⁶⁴ ». En 1978, les experts de l'organisation des Nations Unies pour la science et la culture ajoutent à cette première définition de la notion « Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa propre développement et de celui de la communauté³⁶⁵ ». En 2002, l'alphabétisme pour l'UNESCO, cité par Béatrice Fraenkel,

³⁶² Constitution de la République d'Haïti de 1987, amendée le 9 mai 2011, *op.cit.* p.22.

³⁶³ Béatrice Fraenkel, Léon Gani, Aïssatou Mbodj « ALPHABETISATION», In Universalis Education, Encyclopædia, consulté le 23 juin 2012. Disponible sur [sur http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/alphabetisation/](http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/alphabetisation/).

³⁶⁴ *Ibid.*,

³⁶⁵ *Ibid.*,

Léon Gani, Aïssatou Mbodj, a été: « conçu désormais au pluriel comme, littéracies³⁶⁶ et intégré dans un ensemble de situations de la vie et des moyens d'existence³⁶⁶ ».

En parlant de ce changement de sens, les auteurs soulignent que : « L'organisation prend ainsi acte du tournant ethnographique qui a marqué la recherche sur l'alphabétisation et l'écriture en général ces dernières décennies³⁶⁷ ». Enfin, d'après ces chercheurs « le terme analphabète demeure d'usage courant, mais les spécialistes usent d'avantage de celui d'«alphabète», pour désigner une personne ayant acquis un continuum de compétences, de la maîtrise de la lecture et de l'écriture jusqu'à la maîtrise d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire relativement complexes³⁶⁸ ». En somme, la notion d'analphabétisme a été l'objet de nombreuses révisions et de précisions de sens au cours de son évolution pour arriver à un consensus international. Quelle est la principale instance chargée de mettre en œuvre des politiques de luttés contre l'analphabétisme en Haïti ? Que nous indiquent les données disponibles sur les taux d'analphabètes?

Dans la hiérarchie du système éducatif haïtien, l'alphabétisation et la post-alphabétisation font parties du secteur informel. Nommé par le président de la République par arrêté présidentiel, le Secrétaire d'État est chargé de la tutelle de l'alphabétisation des adultes. Le bureau de la Secrétairerie d'État à l'alphabétisation (SEA) est une entité qui garde toute son autonomie tant dans la définition des objectifs, finalités que dans la détermination des moyens techniques et financiers relatifs à la mise en œuvre des programmes ou campagnes d'alphabétisation et post-alpha. Dans le système éducatif actuel, l'éducation dite non formelle cible spécifiquement des adultes non scolarisés ou des enfants qui ont abandonné l'enseignement fondamental au cours de leur scolarité.

En Haïti, des campagnes massives ont été lancées par l'État haïtien, des opérateurs non publics et des organisations multi-bilatérales. Citons en guise d'exemple, le programme de l'Office National d'Éducation Communautaire (ONEC), le programme

³⁶⁶ *Ibid.*

³⁶⁷ *Ibid.*

³⁶⁸ *Ibid.*

de l'Office national d'Alphabétisation et d'Action Communautaire (ONAAC, 1970), enfin, le Projet de Campagne nationale d'alphabétisation lancée en 2007 dans le but de résoudre pour de bon le problème d'analphabète à travers les différentes régions de la République d'Haïti. Lancé le jour même de la Journée Mondiale de l'Alphabétisation, soit le 8 septembre 2007, ce grand Projet national ambitionne de réduire et surtout l'éradication du phénomène pour les trois prochaines années soit jusqu' à la fin de l'année 2010.

Cependant, en dépit des progrès substantiels réalisés au cours de ses dix dernières années, les données statistiques disponibles indiquent que le chemin a parcouru pour éradiquer le phénomène d'analphabète en Haïti est encore long. D'après les chiffres indiqués dans la base de données de la Secrétairerie d'État à l'alphabétisation (2007), données citées par Pierre Enocque François, le nombre total de personnes en situation d'analphabétisme était estimé en 2007 à 3 042 280 (trois millions quarante deux mille deux cent quatre vingt)³⁶⁹. D'après Pierre Délia, le taux d'alphabétisation des adultes s'estimait en 2012 à 60 p. 100³⁷⁰. Actuellement, il est difficile de chiffrer la situation compte tenu d'un manque de données sur l'évolution ou non des taux d'alphabétismes dans les dix départements géographiques du pays. Ceci peut être expliqué par la faiblesse institutionnelle d'Haïti et d'un manque de suivi ou de continuation des campagnes d'alphabétisation dans diverses régions, notamment dans les zones rurales du pays.

Par ailleurs, il existe de fortes discriminations, de contrastes, d'écarts géographiques de genre et de revenus. Selon les données fournies par Pierre Enocque François, il existe de grands écarts entre les milieux urbains et ruraux et de disparités selon le sexe. Le nombre total des femmes analphabètes est plus élevé que les hommes. Toujours d'après l'auteur, en Haïti, les disparités entre départements géographiques restent très importantes « Près de 45% de la population analphabète se trouvent dans le département de l'Ouest....Le département du Nord avec ses 11, 97% d'analphabètes et le département de l'Artibonite 10, 11 %. Les départements qui ont le pourcentage le mois

³⁶⁹ François P-E. (2010), *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

³⁷⁰ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, op. cit, p. 42.

élevé sont les départements des Nippes, du Nord-Est, du Sud-Est et du Nord-Ouest³⁷¹». Enfin, selon les chiffres indiqués par le chercheur « en milieu rural, plus que la moitié des gens ne sont pas alphabétisés, seulement 45,3% des hommes et 32,1% des femmes sont alphabétisés. Tandis qu'en milieu urbain, 79% des hommes et 65, 2% des femmes sont alphabétisés³⁷² ». Enfin, pour ce qui est des conditions de vie de la population et de ses impacts sur l'alphabétisation des femmes et des hommes, les données du Ministère de la Planification et de la Coopération externe, citées par le Dr Pierre Enocque François, indiquent que « le taux d'alphabétisme des 20% de la population ayant les revenus les plus faibles est de 36, 4% soit deux fois moins que les 20% de la population ayant les revenus les plus élevés (77%) ». MCPE, Carte de la pauvreté 2004, 45)³⁷³. Ainsi, ce constat montre à quel point la République d'Haïti est très en retard en termes d'alphabétisation de sa population. Aussi, l'état de ce niveau d'éducation, à la quelle il faudra ajouter, les surâgés qui représentent dans le système éducatif, selon le Ministère de l'Éducation Nationale³⁷⁴ un pourcentage de 50 p. 100 des enfants admis au niveau de l'enseignement fondamental constituent un vrai défi pour le développement du pays surtout quand la pauvreté, l'explosion démographique, la maternité des jeunes filles augmentent considérablement à travers tout le pays.

Dans une dynamique de développement socio-économique du pays, l'État Haïtien met en place un système de formation technique et professionnelle sans nul doute pour accompagner des politiques économiques et le développement de divers secteurs commerciaux et financiers. Dans quel état est l'enseignement technique et professionnel en Haïti ? C'est ce que nous allons tenter d'aborder dans les pages qui suivront.

5.4. Enseignement technique et professionnel

³⁷¹ François P-E (2010), *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, op.cit, p.218.

³⁷² *Ibid*; p. 220.

³⁷³ *Ibid*; p. 220-221.

³⁷⁴ François P-E (2004), *Avoir 16 ans à l'école primaire, les surâgés dans le système éducatif haïtien*, Port-au-Prince, Éditions l'Harmattan.

En Haïti, le droit à la formation technique et professionnelle est reconnu par la Constitution. Ainsi qu'il est stipulé dans l'article 32.7.- de la Constitution amendée de 1987 « L'État doit veiller à ce que chaque Collectivité Territoriale, soit dotée d'établissements adaptés à son développement³⁷⁵ ». Mais bien avant l'adoption de la Constitution de 1987 mettant fin à près de 30 années de dictature de François Duvalier et de son fin Jean-Claude, de nombreux décrets de lois et arrêtés ont été publiés dans une dynamique de structurer la formation professionnelle à l'échelle nationale afin de former des ouvriers, cadres et professionnels qualifiés capables de mettre leur savoir technique au service du développement socio-économique du pays. Ainsi, le cadre juridique permet de mieux définir des mécanismes institutionnels, sociaux et économiques pour le bon fonctionnement des centres de formation technique et professionnelle sur l'ensemble du territoire national du pays.

Dans sa thèse de Doctorat soutenue à l'Université Paris-Est, l'universitaire Guichard Doré fait le rappel du fondement juridique de structuration de l'enseignement technique et professionnel dans l'histoire de la construction des politiques éducatives en Haïti³⁷⁶. Et d'après le chercheur, le pays a connu près de 10 décrets ou arrêtés portant sur l'organisation et le fonctionnement des organismes de formation et de la politique certification des diplômes qui seront reconnus par l'État. Il s'agit de « L'arrêté présidentiel de 1958 portant création de l'Office National de l'Éducation Communautaire (ONEC); le Décret du 9 octobre portant création de l'Institut National de Formation professionnelle (INFP) et le centre Pilotage de formation Professionnelle ; le Décret du 24 février 1984 actualisant le Code du travail du 12 septembre 1961 instituant le contrat d'apprentissage; le Décret du 24 novembre 1983 confie à la direction de la main-d'œuvre du ministère des Affaires sociales et du Travail la mission de promouvoir la formation professionnelle et d'assurer la formation des travailleurs; le Décret du 14 mars 1985 réorganisant le secteur de la formation professionnelle, le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) fixant la relance de la formation technique et

³⁷⁵ Constitution de la République d'Haïti de 1987, amendée le 9 mai 2011, *op.cit.* p.21.

³⁷⁶ Doré Guichard, Politique de Formation Professionnelle et d'Emploi en Haïti, Le Cas du Secteur du Tourisme (1980-2010), Thèse de doctorat, Université Paris-Est, Créteil, 2010.

professionnelle comme axe majeur d'intervention et le Décret du 17 mai 2005 portant révision du statut général de la fonction publique sont les documents officiels qui régissent actuellement le système national de formation professionnelle et enfin, le Décret du 17 mai 2005 créant l'Office de Management et des Ressources Humaines (OMRH) et l'Ecole Nationale d'Administration et des Politiques Publiques (ENAPP)³⁷⁷ ». Bref, ces divers cadres juridiques montrent que l'enseignement professionnel attire l'attention des principaux décideurs politiques et planificateurs et ceci dès le lendemain de la proclamation générale de l'indépendance du pays.

Dans l'histoire de la constitution de l'enseignement technique et professionnel en Haïti, les principaux initiateurs sont : le roi Henry Christophe (1807-1820) ; les Présidents Jean-Baptiste Riché (1846) ; Fabre Nicolas Geffrard, (1860); Nord Alexis (1915) etc. Ils ont créé de nombreux centres de formation et lancé des réformes de la formation professionnelle. On trouve ainsi, toujours d'après des informations fournies par l'universitaire Guichard Doré la création d'écoles des arts et métiers, de Maison centrale accueillant des jeunes, des centres spéciaux pour filles, de réformes pour réorganiser des écoles de Médecine. Parmi les centres de formation existants et les plus reconnus et fréquentés, citons : l'École professionnelle J.B. Damien de Port-au-Prince, l'École des Arts et Métiers de Port-au-Prince (1930), la Fondation Vincent au Cap-Haïtien (1955) et enfin le Centre Diocésain des Arts et Métiers (CEDAM) aux Cayes (1980)³⁷⁸. On pourrait ajouter le Centre technique de et professionnel de Sainti-Gerard (CTSG); le Centre de formation d'Haïti Canado Technique (CEPH); le Centre Pilote (CP). Enfin, soulignons qu'il existe de nombreux centres ou instituts de formation technique et professionnelle dans tout le pays. Certains n'ont aucune autorisation de fonctionnement et sont de mauvaises qualités.

L'ambition de l'enseignement technique et professionnel est de former des ouvriers, techniciens qualifiés pour leur intégration professionnelle et de répondre par la même occasion au besoin de l'économie du pays. La formation professionnelle est gérée par l'Institut National de Formation Professionnelle (INEP) du Ministère de l'Éducation

³⁷⁷ *Ibid*; p. 160-162.

³⁷⁸ *Ibid*; p.159.

Nationale. Le Secrétaire d'État à la formation s'occupe de la gestion des politiques d'enseignement technique et professionnel. Cependant, d'après le document du Plan Opérationnel 2010-2015, il arrive que d'autres institutions de l'État organisent des actions de formation diplomate qui dépassent les contrôles du Ministère et de la Secrétairerie d'Etat à la Formation³⁷⁹. Selon les filières, la durée varie entre 6, 12, et 24 mois, voir parfois plus. Les filières offrent des opportunités d'emploi dans divers secteurs socioéconomiques, tels: "l'ébénisterie, la menuiserie, la mécanique automobile, la plomberie, la mécanique, d'ajustage, électronique, l'électricité de bâtiment, l'informatique, le secrétariat, la réfrigération, le dessin d'architecture³⁸⁰", pour ne citer que les plus demandés. Aujourd'hui, avec la construction de nouveaux hôtels et plages privées dans le pays, des actions de formation répondant au besoin de la restauration et de l'hôtellerie sont dispensées dans diverses régions du pays.

Les écoles professionnelles qui offrent ces formations sont de deux types : le réseau formel et le réseau informel. Elles délivrent des formations dans des lieux ou écoles d'enseignement professionnel (réseau formel), ou sous forme d'apprentis (réseau informel). Selon le Plan Opérationnel 2010-2015 « Le réseau formel comporte près de 400 centres regroupés en cinq catégories d'établissements auxquels l'étudiant accède selon le nombre d'années de scolarité accomplies. Ce sont : 1) les établissements d'éducation technique (EET), à partir d'au moins neuf années d'études ; 2) les établissements professionnelle d'éducation (EEP) à partir de sept ans de scolarité pour recevoir principalement une formation pratique; 3) les établissements de formation agricole (EFA) exigeant au moins dix années d'études préalables pour devenir technicien agricole; 4) les centres ménagers (CM) à partir de sept années de scolarité; 5) les centres de formation professionnelle (CFP), requérant le niveau d'alphabétisation de base pour devenir ouvrier semi-qualifié. Ces cinq catégories d'établissements relèvent principalement de quatre ministères (MENFP, MAST, MARNDR et MTPTC) qui, à eux

³⁷⁹ Citons: le Ministère des Affaires Sociales et du Travail (MAST); le Ministère de l'Agriculture, des Ressources Naturelles et du Développement Rural (MARNDR); le Ministère des Travaux Publics, Transports et Communications (MTPTC).

³⁸⁰ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011, op. cit, p. 41.*

seuls, gèrent directement 309 centres de formation professionnelle. Selon leurs sources de financement, ces centres de formation sont soit publics, soit mixtes (quand une partie des salaires est couverte par des subventions publiques), soit privés. Contrairement aux formations de courte durée, offertes dans le cadre des projets, celle dispensée dans les centres, généralement conçue selon un cadre scolaire, est plus souvent inapte à prendre en compte les besoins des travailleurs et du marché du travail. Quant au «système d'apprentis » du réseau informel, au sujet duquel très peu d'informations sont disponibles, la formation y est offerte sur le tas chez un «boss formateur» ou un employeur³⁸¹ ». Que peut-on dire brièvement sur le financement et la qualité des formations techniques et professionnelles?

Le financement public pour la formation technique et professionnelle est très faible. D'après les données avancées par le chercheur Guichard Doré « En 2005-2006, la partie du budget de l'État consacrée à ces deux institutions d'enseignement supérieur et professionnel est de l'ordre de \$ 11.515.330,94 pour un effectif de 20.000 étudiants alors qu'en moyenne annuelle les quelques 20.000 étudiants haïtiens, inscrits régulièrement dans l'enseignement supérieur en République Dominicaine, dépensent pour leurs études la somme de cent millions de dollars américains (\$ 100.000.000). Les fonds que l'État consacre aux institutions de formation, spécifiées dans le budget de 2005-2006, représentent 11,5% de la somme payée par les Haïtiens dans l'enseignement universitaire dominicain comme frais de scolarité³⁸²». En somme, l'enseignement technique et professionnel fait l'objet d'un financement international. Parfois, il s'agit de prêt octroyé à Haïti. Par exemple, toujours d'après Doré, pour la période 2005-2006, la Banque Interaméricaine de Développement (BID) a octroyé un prêt de 22 millions dollars au secteur et l'Union Européenne (UE) fait un don de 5 millions d'euros pour financer des activités de formation professionnelle subventionnées par l'État à des écoles de formation technique et professionnelle.

Enfin, pour ce qui concerne la qualité de la formation technique et professionnelle, elle est faible et peu rentable. La plupart des enseignants sont peu

³⁸¹ Plan Opérationnel 2010-2015, *op.cit.*p.38.

³⁸² Guichard Doré, thèse de Doctorat, *op.cit.* p.163-164.

qualifiés. Les matériels et équipements sont dans de mauvais états. Il n'existe pas vraiment de laboratoires techniques et industriels. Ainsi que le souligne le chercheur Pierre Délia « Dans la majeure partie des cas, les locaux sont vétustes et les équipements sont en mauvais état, obsolètes ou inexistant. Le matériel de formation et les contenus des cours sont inadéquats et inappropriés ». Par ailleurs, une grande partie des jeunes se trouvent dans la difficulté d'effectuer des stages pratiques dans les entreprises tant publiques que privées. De plus, le couple formation-emploi ne fonctionne pas trop bien, une transition difficile donc pour les diplômés qui parfois n'ont d'autres choix d'aller chercher du travail dans d'autres pays. Au plan de l'efficacité, la formation dispensée est inadéquate par rapport aux besoins du marché du travail. Notons au passage que toujours d'après Délia, près de 15 à 30% des diplômés des meilleurs établissements professionnels quittent le pays ». La fuite des techniciens peut être expliquée par le niveau élevé du taux de chômage dans le pays et l'instabilité politique chronique dans laquelle évolue le pays depuis de nombreuses années.

L'autre niveau qui sera présenté plus bas concerne l'éducation préscolaire. Quelle est la principale cible ? Quel mode de gestion ou d'organisation de l'enseignement à ce stade de la hiérarchie éducative en Haïti? Quel est choix des décideurs politiques planificateurs, notamment en termes de financement des principales activités de dépenses dans ce palier du système éducatif haïtien ? Enfin, dans quel état est aujourd'hui l'enseignement préscolaire à travers les principaux départements géographiques du pays? Ces quelques interrogations autour de l'enseignement préscolaire seront abordées dans les prochaines lignes de cette section consacrée à la présentation du système d'éducation du pays concerné par la présente étude.

5.5. Education préscolaire

L'éducation préscolaire accueille les enfants de 3 à 5 ans. Il ne s'agit pas d'un enseignement gratuit et obligatoire. Cependant, avec la réforme mise en perspective dans le plan Opérationnel 2015 (PO), ce niveau d'enseignement n'est pas une simple garderie ou d'un jardin d'enfants. Avec la mise en place de l'enseignement préscolaire, on peut lire dans le PO 2015 que «le gouvernement s'engage à mettre en œuvre une politique de

prise en charge de la petite enfance dont la finalité est de permettre aux enfants, notamment ceux des familles les plus pauvres, de vivre et de grandir en bonne santé physique, émotionnelle et mentale³⁸³ ».

En Haïti, l'enseignement préscolaire est peu développé et de faible qualité dans la plupart des centres écoles. L'éducation préscolaire est insuffisante dans les écoles publiques. Et ceci malgré la place de choix qui lui a été souvent accordée dans la plupart des réformes éducatives initiées avec Bernard vers les années 1979 et 1980. En effet, d'après les chiffres indiqués par Pierre Délia, en 2012 « la population d'âge préscolaire de 0 à 5 ans s'élève à 633 467 enfants. Sur un effectif de 9 912 écoles fondamentales, 1427 offrent des services préscolaires. Pour l'ensemble du pays, on enregistre un taux de 56, 37 % de fréquentation : ce qui se traduit par une fréquentation de 53% en milieu urbain et de 47 % en milieu rural³⁸⁴ ».

Toujours d'après les données fournies par le chercheur Pierre Délia « l'éducation de la petite enfance, enrôlée dans l'éducation préscolaire, est surtout assurée par le réseau privé qui détient plus de 9, 469 écoles dites préscolaires..... Le pourcentage d'enfants du préscolaire n'est que de 4%... les centres scolaires privés sont soit financés par des ONG ou des églises...le coût de l'éducation est supportée à 61% par les familles³⁸⁵ ». Pour ce qui est des dépenses, Selon les données du Pacte National pour l'éducation « Le coût moyen annuel d'éducation au préscolaire n'a pas cessé d'augmenter : de 1.628 gourdes en moyenne en 2004, il est passé à 4.675 gourdes au cours de l'année scolaire 2007-2008³⁸⁶ ».

Enfin, en termes de qualité, l'éducation préscolaire est très faible, il suffit de jeter un regard sur le profil des jardinières ou instituteurs et de l'indisponibilité ou l'insuffisance des matériels pédagogiques pour comprendre la médiocrité de ce niveau d'enseignement. En effet, selon les données du Pacte national Pour l'éducation et nous citons « Dans l'ensemble, il y a 19.771 enseignants au préscolaire et 76.75% d'entre eux

³⁸³ Plan Opérationnel 2015, op. cit. p. 61.

³⁸⁴ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, op.cit. p. 34.

³⁸⁵ *Ibid*,p.35,36.

³⁸⁶ Pour un Pacte National Pour l'Éducation en Haïti, op.cit. p. 76.

exercer dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales. Dans leur majorité (85,2 %), ce sont des femmes. Leurs niveaux d'études varient beaucoup : de l'université à moins de la quatrième du secondaire. Très peu d'entre eux (42%) ont le profil de formation académique et professionnel requis, c'est-à-dire sont des jardinières. Les enseignants qui ont les plus faibles niveaux se trouvent davantage en milieu rural (25,73 %) qu'en milieu urbain (3,41 %), beaucoup plus chez les hommes (46,53 %) que chez les femmes (18,65 %), et davantage dans le secteur privé (26,20 %) comparé au public (11,30 %)³⁸⁷ ».

Bref, aujourd'hui, le Bureau de gestion de l'éducation préscolaire (BUGEP) définit une politique éducative en direction de la petite enfance. Ainsi, l'école préscolaire dispose en théorie de ses propres programmes, des contenus d'enseignement et de matériels pédagogiques pour favoriser le développement des enfants et les préparer pour l'école fondamentale. Cependant, l'élaboration d'un cadre légal et la mise en place de l'éducation préscolaire dans les écoles publiques se heurtent encore à de nombreux obstacles. Dans les pages qui vont suivre, nous présenterons l'enseignement Fondamental, le principal niveau que concernera notre travail de recherche. Une grande partie des principales variables de contrôle de cette étude se trouve dans le champ de cet ordre d'enseignement du système éducatif haïtien. Il cible des filles et garçons de 6 à 12 ans. Cette catégorie d'âge vise la scolarité des enfants pour laquelle le principe de l'éducation pour tous est imposé.

5.6. Enseignement Fondamental

La scolarité à l'école fondamentale se déroule sur 13 années³⁸⁸. Elle est organisée en trois cycles : 1^{er} cycle fondamental, comprenant les quatre premières années de scolarisation ; le 2^{ème} cycle correspondant aux classes de 5^{ème} et 6^{ème} années ; et enfin le 3^{ème} cycle fondamental qui clôt les trois dernières années avant l'entrée au niveau

³⁸⁷ *Ibid*; p. 76.

³⁸⁸ D'après le Plan Opérationnel 2010-2015 « Ces années d'enseignement sont sanctionnées par une attestation d'éducation de base qui est une mesure transitoire en attendant la généralisation et l'obligation de l'enseignement fondamental complet qui marquera la rupture définitive avec le système traditionnel. Bien que le troisième cycle reste encore rattaché au secondaire qui prépare aux études supérieures, son enseignement conduit, suite à un examen officiel, au diplôme d'enseignement fondamental ».

secondaire, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années. L'âge légal, officiel d'entrée est de 6 ans. Les principes de gratuité et de l'obligation scolaires sont imposés par la loi aux deux premiers niveaux d'enseignement de l'école fondamentale. En référence au projet de loi d'orientation de l'éducation (1998), Pierre Délia, rappelle ainsi que la mission de l'école fondamentale est « d'emmener le maximum d'élèves à un niveau de connaissances générales, scientifiques et techniques par la maîtrise des outils de base essentiels à leur ascension à l'enseignement secondaire (général, professionnel ou technique) ou à leur insertion dans le monde du travail³⁸⁹ ».

Dans le cadre spécifique de cette recherche nous nous intéresserons à la scolarité des deux premiers cycles, obligatoires et gratuits de l'école fondamentale. Aussi, le choix porté sur ce niveau important des paliers du système éducatif haïtien est d'une double utilité : ce degré du système accueille le niveau d'âge de la population ciblée (6 ans) et c'est à travers ce stade de l'enseignement que les principes de l'obligation et de la gratuite scolaires sont imposés par l'État central dans le cadre des objectifs de l'éducation pour tous (EPT), dont Haïti est signataire des principaux engagements internationaux en ce qui concerne l'objectif de la scolarisation primaire universelle. Dans les pages qui suivront nous parlerons brièvement de l'enseignement secondaire. Le nouveau secondaire concerne les quatre avant dernières classes avant l'entrée à l'université. Mis en œuvre en 2007 par dans le cadre de la réforme du système éducatif haïtien, le troisième cycle, dit nouveau secondaire est en pleine expérimentation.

5.7. Enseignement secondaire

Dans la hiérarchie actuelle du système scolaire haïtien, l'enseignement secondaire est structuré en trois filières. La première est dite générale, puis on a une filière pédagogique et enfin la dernière porte sur l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement secondaire s'organise en un cycle de quatre ans. On a les Nouveaux Secondaires I, II, III, IV). L'enseignement secondaire fait partie du troisième cycle fondamental³⁹⁰. Spécifiquement en Haïti, ces cycles d'enseignement sont intégrés dans

³⁸⁹ PierreDelima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, op.cit. p. 37.

³⁹⁰ Pour rappel, le 3^{ème} cycle fondamental comprend les classes de 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années.

des lycées et des écoles privées connues sous le nom de collèges. Les principales dépenses éducatives sont sous la responsabilité de l'Etat haïtien, Cependant, pour les jeunes qui sont scolarisés dans les institutions scolaires, il revient aux familles de prendre en charge les coûts éducatifs.

Il existe au niveau de l'enseignement secondaire trois grandes sections, à savoir : une section de lettres, une autre de type scientifique et la dernière porte le nom de section biologique. L'enseignement secondaire est sanctionné par des tests officiels réalisés chaque année par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Ses examens officiels concernent tous les élèves du pays issus de l'enseignement public et privé. Ils se déroulent sur l'ensemble du territoire national du pays. On a un test officiel pour sanctionner des élèves de la 9^{ème} année Fondamentale et ceux de la Terminale, le baccalauréat, subit un examen officiel de fin d'études secondaires qui est le passage obligatoire pour rentrer à l'université qu'elle soit publique ou privée³⁹¹.

Enfin, soulignons que l'enseignement secondaire est de faible qualité et souffre d'un déficit d'efficacité tant interne qu'externe. Ainsi que le souligne Pierre Délia « le taux de rendement est de l'ordre de 35%, soit une perte financière encore plus élevée. Les niveaux académiques et professionnels de la majorité des enseignants sont faibles et les programmes administrés en salles de classe ne répondent plus au besoin des élèves et de la société³⁹² ». En ce sens, Hervé Boursiquot note pour sa part que « L'enseignement de base ne permet pas d'accéder à l'emploi car le dernier degré de certification de ce sous-système qui est le Baccalauréat 2^{ème} partie obtenu en classe Terminale ne comporte aucun caractère professionnel³⁹³ ». Que peut-on dire sur l'enseignement supérieur à travers les différentes régions du pays?

³⁹¹ Avec les réformes qui ont été déclenchées par l'ancien ministre de l'éducation nationale, Nesmy Manigat, on a éliminé deux examens officiels présents dans l'ancien système, à savoir des tests officiels pour sanctionner des enfants inscrits en 6^{ème} année (Moyen II ou CEP) et ceux de la Rhéto.

³⁹² Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, *op.cit.* p. 39.

³⁹³ Boursiquot Hervé, Transformations des pratiques et des usages de la validation des acquis de l'expérience : cas de l'enseignement supérieur haïtien, Thèse de doctorat, Université Paris-Est, Créteil, 2014.p.76.

5.8. Enseignement supérieur

En Haïti, l'histoire des universités remonte vers les années 1808. On peut remarquer quelques faits marquants dans la construction du système d'enseignement supérieur, tels : la mise en place d'une chaire d'anatomie et de médecine par le président Henry Christophe, la loi du 3 mars 1808 qui créa deux écoles de santé, la création en janvier 1823 de la Fondation de l'Académie d'Haïti, l'arrivée dans le pays des professeurs anglais venus spécifiquement pour développer des facultés, former et enseigner des contenus d'enseignement de type universitaire et enfin, le développement vers 1825, de nombreuses facultés ou écoles supérieures, telles : des Ecoles d'agriculture et celles des arts et métiers et enfin des formations médicales de haut niveau (Jacky Lumarque, 2011).

Dans leurs recherches sur l'histoire de la législation de l'instruction Publique et l'évolution de la scolarisation, les auteurs Vincent et L'hérisson et Brutus, pour ne citer que ces chercheurs, retracent remarquablement les premiers pas de la constitution du système d'enseignement universitaire. En effet, les historiens Vincent et L'hérisson soulignent par exemple l'avis émané du Président de la Commission d'Instruction publique, M. M.B. Inginac, créant le premier centre universitaire en Haïti³⁹⁴. Quant à l'historien Edner Brutus, il jette un coup de projecteur historique sur les réalisations du roi Henry Christophe dans le domaine de l'enseignement supérieur avec l'aide des professeurs venus notamment du Royaume de l'Angleterre au lendemain de l'indépendance du pays³⁹⁵. Bref, vers les années 1940 et 1944, ses différentes facultés seront regroupées au sein de ce qui deviendra plus tard l'Université d'État d'Haïti (UEH)³⁹⁶.

Ce n'est qu'à partir de 1960 qu'un décret officialise la création de l'Université d'État d'Haïti (UEH)³⁹⁷. Puis la Constitution amendée de 1987 et de loi-cadre définiront les quelques principes de liberté, de gratuité, d'égalité, de l'autonomie et enfin de

³⁹⁴ Vincent S ; L'hérisson L-C. (1895), *La législation de l'Instruction Publique de la République d'Haïti (1804-1895)*, Paris, Visco, p. 47.

³⁹⁵ Edner Brutus, *Instruction Publique en Haïti*, op.cit.p. 36.

³⁹⁶ Décret-loi du 27 décembre 1944.

³⁹⁷ Décret-loi du 16 décembre 1960.

développement de l'université dans les différentes régions du pays. En effet, il est stipulé dans l'article de 208.- de la Constitution que « L'Enseignement Supérieur est libre. Il est dispensé par l'Université d'État d'Haïti et des Ecoles Supérieures Publiques et des Écoles Supérieures Privées agréées par l'État³⁹⁸ ». Et l'article 209.- déclare « L'État doit financer le fonctionnement et le développement de l'Université d'État d'Haïti et des Écoles supérieures Publiques. Leur organisation et leur localisation doivent être envisagées dans une perspective de développement régional³⁹⁹ ». Enfin, l'article 211.1.- exprime ainsi que « Les Universités et Écoles Supérieures privées et publiques dispensent un enseignement académique et pratique adapté à l'évolution et aux besoins du développement national⁴⁰⁰ ». Bref, un besoin qui se traduirait par des fonctions d'intégration, d'adaptation, de production et de progrès socioéconomiques et politiques de la nation haïtienne.

En dépit de l'article 2 de la loi-cadre de l'enseignement supérieur qui met la charge de l'enseignement supérieur sur le dos du MENFP, l'Université d'État d'Haïti n'est pas dans la pratique sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). La Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESRS) du MENFP s'occupe plus particulièrement aujourd'hui de l'accréditation des écoles supérieures privées et l'homologation des diplômes. Ainsi, l'UEH est gérée actuellement par un Conseil Universitaire qui a pour principale mission de gérer, de concevoir et de mettre en œuvre les politiques de formation et de recherche⁴⁰¹. Le Rectorat de l'Université (avec à sa tête un recteur) créée en 1994, contribue à la gestion de l'université et à la mise en application des projets scientifiques de l'UEH.

En Haïti, il existe actuellement trois catégories d'universités : L'Université d'État d'Haïti (UEH), les Universités publiques de province et les Centres universitaires privés

³⁹⁸ Constitution amendée de la République d'Haïti, article, op.cit.p. 85.

³⁹⁹ *Ibid*; p. 85.

⁴⁰⁰ *Ibid*;p.86.

⁴⁰¹ Il est stipulé dans l'article 2 de la loi-cadre que la formation universitaire relève du Ministère de l'Éducation Nationale « qui vise la poursuite de l'excellence dans l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité ».

qui sont répartis à travers les différents départements du pays. Dans sa thèse de Doctorat l'universitaire Hervé Boursiquot dresse une catégorisation de l'enseignement supérieur dit non universitaire et des difficultés de ce niveau d'enseignement dans la structure éducative en Haïti. Ainsi d'après l'auteur « Toutes les formations des instituts universitaires, des écoles de commerce, des écoles de diplomatie, des centres d'enseignement supérieur technique et professionnel appartiennent à la catégorisation enseignement supérieur non universitaire. Les coûts sont très élevés dans ce genre d'établissement, il faut compter en moyenne 300 dollars américains par session pour des formations s'étalant sur 6 à 8 sessions selon le cas. L'organisation de l'enseignement supérieur non universitaire échappe au contrôle des pouvoirs publics que ce soit au niveau du modèle académique ou du modèle économique adopté⁴⁰² ». Bref, notons au passage qu'en janvier 2012, le Président Joseph Michel Martelly a procédé à l'inauguration du campus Henry Christophe dans la région Nord du pays (Limonade). Ce centre universitaire est un don offert par la République Dominicaine, le grand voisin d'Haïti. Et ceci, en dépit des tensions et conflits que caractérisent les relations bilatérales entre les deux peuples qui partagent depuis près de deux siècles cette grande île historique d'une partie de la Caraïbe. Bref, arrêtons nous un peu sur l'université d'État d'Haïti.

L'Université d'État d'Haïti est le plus grand centre universitaire du pays. L'UEH offre une scolarité de quatre à 5 années, de premier cycle universitaire, soit le niveau de Licence en France. Elle comprend aujourd'hui 19 facultés réparties sur l'ensemble du territoire national du pays, localisées en majorité dans la région métropolitaine du département de l'Ouest. En 2012, d'après les données fournies par Pierre Délia, l'effectif global était estimé à 20 000 étudiantes et étudiants, et 1 500 professeurs dispensent des formations universitaires. Pour ce qui concerne la gestion administrative, l'UEH comprend 800 agents et des cadres administratifs⁴⁰³. En 2013, l'effectif des étudiantes et étudiants inscrits à l'UEH s'accroît, selon les chiffres indiqués par l'auteur Jacques

⁴⁰² BOURSQUOT Hervé, Transformations des pratiques et des usages de la validation des acquis de l'expérience : cas de l'enseignement supérieur haïtien, op.cit.p.81.

⁴⁰³ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, op.cit. p. 87.

Blamont, à près de 28 000⁴⁰⁴. Les différentes entités de l'Université d'État d'Haïti proposent des formations dans divers champs disciplinaires. Enfin, l'UEH dispense des enseignements en ligne à travers un dispositif mis en place sur la plateforme Moodle. Ce projet est supporté la Commission universitaire pour le développement (CUD) de la Belgique (Blamont 2013).

Pour ce qui est de la qualité des formations et de la production des connaissances, et de l'impact de l'université sur la croissance et le développement, la réputation de l'UEH n'est pas si prestigieuse. En dépit des progrès réalisés dans la diffusion des savoirs, l'Université d'État d'Haïti n'est pas réputée très utile ni pour la communauté scientifique, ni pour le développement socioéconomique et politique du pays. D'ailleurs, les conditions dans laquelle elle évolue et les crises chroniques qui rongent son fonctionnement nuisent à son efficacité ainsi qu'à sa notoriété comme une institution qui devrait offrir un haut savoir et proposer des pistes de solution aux problèmes qui handicapent le développement socio-économique du pays et son intégration dans le marché mondial. En effet, le Plan Opérationnel 2010-2015 dresse un tableau plus que sombre du plus grand centre universitaire haïtien « Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, il comprend un ensemble disparate d'établissements de petite taille offrant à peu près les mêmes domaines de formation. Le corps professoral détenant principalement une licence ou une maîtrise ne bénéficie pas de statut institutionnel et offre son enseignement d'un établissement à un autre en absence d'autre emploi plus stable. Les étudiants qui connaissent des conditions de vie souvent précaires n'ont pas accès à des bibliothèques. Ils ne reçoivent pas l'encadrement nécessaire à leur formation et à la rédaction du mémoire de fin d'études. En conséquence la majorité n'arrive donc pas à

⁴⁰⁴ Blamont J. (2013), *Pour une révolution de l'éducation en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

être diplômée (UEH). Dans de telles conditions générales, l'enseignement supérieur ne peut remplir adéquatement sa mission⁴⁰⁵ ».

Enfin, soulignons que l'UEH souffre au sens de Conjard P ; Devin B ; (2007) et de Jourde (2007), d'un déficit de gouvernance, d'un haut niveau de formation professionnelle universitaire ou de professionnalisation (2007). Par ailleurs, outre la faible qualité des formations dispensées à l'UEH, le couple formation-emploi est en difficulté. Disons pour reprendre l'expression de Tanguy (1986), « l'introuvable relation formation-emploi » caractérise l'Université d'État d'Haïti (UEH). En effet, de nombreux universitaires haïtiens quittent le pays pour aller se former dans d'autres autres pays de la région ou centres universitaires européens ou américains bien évidemment pour ceux qui ont des moyens financiers. Par exemple, pour l'année 2011, en République Dominicaine seulement, le nombre était estimé à plus de 15 000 étudiantes et étudiants haïtiens sur le sol dominicain, éparpillés dans divers centres universitaires du pays voisin. Ce qui représente un coût financier énorme pour les familles et un affaiblissement de l'enseignement supérieur en Haïti.

Dans ce débat sur les fins, finalités de l'enseignement et de la transition formation-emploi, les chercheurs Marcel Pariat et Pascal Lafont posent les problématiques « d'une double perspective de formation : formation professionnelle, mais aussi formation à la recherche par la recherche, laissant apparaître non seulement des éléments de questionnement, mais aussi des pistes d'interprétation. Et par voie de conséquence, cette démarche s'inscrit dans un processus qui est aussi source de production de connaissances nouvelles⁴⁰⁶ ».

⁴⁰⁵ Plan Opérationnel 2010-2015, *op.cit.*

⁴⁰⁶ Pariat M; Lafont P. (2011). *Penser l'État, penser l'université. Séisme et gouvernance universitaire en Haïti*. Paris : Publibook

Ainsi, les auteurs s'interrogent « Pourquoi former des jeunes d'Haïti si c'est pour qu'ils aillent travailler en républicaine dominicaine ? N'est-ce pas finalement la question du lien entre formation et emploi qui est posée ? Comment ces formations préparent-elles à l'emploi ? Et comment préparent-elles à l'exploitation des connaissances ? Or, ces deux fonctions sont liées, car pour exploiter des connaissances, il faut pouvoir exercer une activité...Et, qu'il s'agit d'organiser des modalités d'adaptation à l'emploi ou de mettre en œuvre une formation susceptible de permettre aux personnes détentrices de la formation reconnue de s'adapter a différentes de travail, à différents contextes de travail, et de vivre des mobilités professionnelles et sociales »⁴⁰⁷. Pour sa part, le professeur Jacky Lumarque (2011) conclut ainsi « L'université doit ...chercher, tant dans ses formes d'organisation qu'à travers ses modes d'enseignement et ses programmes de recherche, les meilleurs moyens pour se doter des capacités qui correspondent à sa mission⁴⁰⁸ ». Que peut-on dire brièvement sur les universités publiques de province et le réseau privé de l'enseignement supérieur en Haïti?

Les universités publiques de Province

Les universités publiques de province ont été créées vers les années 2006-2007. Le développement des centres universitaires s'inscrit dans le cadre des politiques de décentralisation de la formation universitaire. Car, il faudra rappeler que sur les 19 entités de l'UEH, 12 sont concentrées à Port-au-Prince, la capitale politique et administrative du pays. Actuellement, il existe quatre universités publiques. Ce sont : l'Université publique du Sud (UPSAC), située dans la ville des Cayes, elle compte actuellement près de 1500 étudiantes et étudiants. ; Puis l'université publique du Sud-est (UPSE), dont l'effectif est estimé aussi à 1500 étudiantes et étudiants. Et enfin, les universités publiques des : villes des Gonaïves et Cap haïtien. En somme, la plupart des universités publiques fonctionnent dans de mauvaises conditions et ont des difficultés économiques qui

⁴⁰⁷ *Ibid*; p. 194.

⁴⁰⁸ *Op.cit.*

pèsent lourdement sur le financement des principales activités administratives, pédagogiques et de recherches.

Les universités privées

Les universités privées se sont développées vers les années 1970-1971 (Lumarque, 2011). Selon une étude du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), le nombre total des établissements privés d'enseignement supérieur est estimé aujourd'hui à 200. Ils offrent pour la plupart une scolarité de 3 à 4 ans. D'autres délivrent des diplômes de deuxième cycle, et à des cas d'exception, un diplôme de Doctorat, souvent en double diplomation avec des universités étrangères. Les plus grands centres universitaires peuvent accueillir jusqu'à 3 000 milles à 1 500, voire seulement une cinquantaine. Il faudra souligner qu'un grand nombre d'université privée fonctionne sans aucun cadre légal ou n'est pas reconnue par l'État. Les universités privées offrent diverses formations à travers différentes facultés. La plupart n'ont pas de laboratoire, voire parfois des bibliothèques. Les programmes de recherches sont quasi-inexistants dans beaucoup centres universitaires privés tant dans la capitale que dans le villes provinciales. Les conditions d'enseignement sont précaires dans de nombreux centres universitaires privés. Enfin, le coût de la formation est très élevé et il n'existe pas de système de bourses ou d'allocations pour les étudiantes et étudiants⁴⁰⁹.

Il existe des universités de types laïcs et confessionnels. Parmi les plus connues, citons : L'université Quisqueya (UNIQ), fondée en 1988. Elle propose à près de 3 000 étudiantes et étudiants deux cycles de formation. Elle comprend aujourd'hui d'après les données fournies par Jacques Blamont, 16 programmes de licence, 16 programmes de certification, et 7 au niveau de la maîtrise⁴¹⁰. (*Master* dans le système français), l'université Quisqueya offre un programme doctoral. Enfin, dans le cadre de son

⁴⁰⁹ Notons qu'aucours de son mandat presidential, le président Joseph Michel Martelly à mis en œuvre un Programme dit *Kore etidyan*. (Appui aux étudiants), visant à aider des universitaires haïtiens à financer quelques dépenses au cours de leurs études ou les proposant des ordinateurs pour faciliter la rédaction de leur memoire de sortie ou autres travaux. Bref, ce programme ne se sera pas suivi par le gouvernement provisoire de Jocelerme Privert.

⁴¹⁰ Blamont J. (2013), *Pour une révolution de l'éducation en Haïti*, Port-au-Prince, *op.cit.*180.

développement l'UNIQ entreprend des partenariats avec des universités étrangères. On peut citer en guise d'exemple, un programme de double diplomation avec l'Université Paris-Est de Créteil (France). L'Université Quisqueya est membre du Réseau Education Formation Développement-REDFORD-International⁴¹¹.

En Haïti, les ressources mobilisées pour l'éducation sur l'ensemble du territoire de la République d'Haïti proviennent de différentes sources regroupées ici en trois grandes catégories. Ce sont : L'Etat, les familles et l'aide extérieure⁴¹². Ces divers agents économiques contribuent à la réalisation des financements par niveaux d'enseignement. Les principales dépenses éducatives couvrent les différents coûts de la diversification de l'éducation et de certaines politiques spécifiques. Quels sont les divers types de dépenses éducatives et principaux financeurs du système d'enseignement en Haïti ?

5.9. Types de dépenses

D'après les données du Pacte national pour l'Éducation et le Plan Opérationnel 2015, on distingue actuellement deux grands types de dépenses éducatives. Ce sont: les dépenses de fonctionnement et les dépenses d'investissement. Les dépenses de fonctionnement couvrent généralement les salaires, des subventions accordées à des élèves tant des sous-secteurs publics et non publics, des dépenses hors-salaires, santé-nutrition, formation initiale des maîtres et formation continue des agents du système éducatif. Et quant à des dépenses d'investissement, elles concernent principalement des coûts relatifs à la construction ou la réhabilitation des bâtiments scolaires et des équipements et infrastructures scolaires des écoles fondamentales sur l'ensemble du territoire national du pays.

⁴¹¹ Le siège central de REDFORD se trouve à l'université Paris-Est Creteil. De nombreuses universités d'Europe et de l'Amérique sont membres du réseau REDFORD.

⁴¹² On pourrait ajouter les financements provenant des associations locales, étrangères et de la diaspora haïtienne, mais aussi des dons, legs provenant d'initiatives individuelles des citoyens haïtiens ou étrangers ou d'associations privées et religieuses. Les principales données numériques, statistiques des coûts de scolarisation et de la part respective des principaux agents économiques seront analysées dans la section ciblant la faible mobilisation des ressources publiques pour l'éducation primaire.

Les dépenses de personnel, direction, administration, techniciens, experts, consultants, personnels et le corps enseignant ainsi que la dépense moyenne par élève, sans oublier les coûts de certaines politiques spécifiques et la construction ou la réhabilitation des écoles publiques etc. ; sont donc insérées dans le budget du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. Et qui sont elles mêmes adressées au Ministère des Finances pour l'exercice fiscale de l'année en cours. Puis, la part des dépenses éducatives sera inscrite dans le budget global qui sera soumis par la suite au Parlement haïtien pour validation. Quelles sont les diverses sources de financement de l'éducation ?

5.10. Sources publiques et privées d'éducation

Pour ce qui est de l'effort public pour l'éducation, les principales ressources proviennent des contribuables en fonction de leurs revenus annuels. Les dépenses publiques regroupent celles définies dans les budgets du pays. Ce principe traditionnel que l'on retrouve dans presque tous les pays, permet à l'Etat central de financer les principales activités de fonctionnement et d'organisation du système éducatif. En Haïti, l'Etat n'est pas le seul agent économique à prendre en charge (totale ou en partie) le financement de l'éducation. En effet, il existe un financeur très important, à savoir : les familles. En effet, la part des familles en matière de financement de l'éducation de leurs enfants, représente une proportion considérable⁴¹³. Ces deux principaux agents économiques financent diverses activités de dépenses éducatives, telles : fournitures, livres, habillement, transport, cantines scolaires, salaires, uniformes, constructions scolaires, salaires des enseignants et personnels. On parle généralement de la dépense intérieure d'éducation.

5.11. Aide extérieure

Dans le cadre de l'aide publique au développement, de nombreuses organisations multi-bilatérales apportent des assistances techniques et financières au développement de divers secteurs socioéconomiques et politiques dans diverses régions de la République

⁴¹³ Les données statistiques sont présentées dans le chapitre 7.

d'Haïti. On peut citer en guise d'exemple, des institutions internationales spécialisées des Nations unies telles : la Banque Mondiale (BM) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Puis on a des agences opérationnelles ou organes subsidiaires comme : le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et le programme des Nations unies pour le développement (PNUD). On a aussi l'Union européenne (UE), un des grands bailleurs de fonds internationaux. Et enfin, des organisations internationales non gouvernementales (ONG) qui débarquent à profusion dans le pays et ceci depuis de nombreuses années.

Ces principales institutions ou organisations sont regroupées sous le label: Partenaires techniques et financiers (PTF). Elles financent et encadrent des programmes ou projets dans divers domaines socio-économiques et politique, tels: la santé, les infrastructures, l'environnement, l'agriculture, le développement rural, le renforcement de l'État, la réforme des institutions étatiques, la démocratie. Dans le domaine de l'éducation, elles financent généralement des programmes d'assistance ou projets d'aide, dédiés au renforcement quantitatif et surtout qualitatif du système scolaire haïtien à travers les dix départements géographiques du pays. Ainsi, ces différents financeurs ou agents financiers contribuent aux diverses dépenses éducatives relatives au fonctionnement et à l'organisation administrative et pédagogique du système scolaire haïtien. Enfin, il faudra souligner que nous ne disposons pas de données exactes sur l'aide internationale affectée à l'éducation. Et la raison c'est qu'il y a un manque de contrôle, de transparence et de coordination de l'intervention extérieure dans le secteur de l'enseignement à travers tout le pays.

CONCLUSION

Il a été l'occasion dans ce chapitre de dresser un panorama sur des aspects particuliers du pays concerné par l'étude. Dans la première section, nous avons mis le projecteur sur l'histoire de la République d'Haïti, ses ressources et principales caractéristiques écologiques, démographiques, sociales et économiques. L'idée d'avoir focalisé sur des éléments importants de la construction du pays et de ses dimensions géographiques, sociales et économiques n'a pas été un simple exercice. Car, ce sont des variables qui pèsent ou influencent le processus de développement du pays et bien évidemment des choix en termes de politiques publiques, en particulier pour ce qui concerne l'éducation.

Dans la deuxième section, nous nous sommes efforcés de présenter le contexte général de l'éducation en Haïti. Il a été question plus exactement de parler de quelques aspects juridiques, administratifs, pédagogiques, économiques du système scolaire haïtien. Plus particulièrement, nous avons retenu que le pays accorde dans les principales lois Républicaines un intérêt soutenu, particulier à la question de la gratuité et de l'obligation de l'éducation. Cette est une information très pertinente dans la mesure où cette recherche cible l'objectif de l'éducation primaire pour tous. Aussi, à partir de cette vue générale, on dispose des indications, variables importantes sur la situation globale du pays d'un double point de vue.

Dans le chapitre qui suivra, l'accent sera porté sur l'histoire de la construction de l'éducation. L'objectif va être de retracer l'origine de l'aide étrangère dans la constitution des projets d'éducation au lendemain de la Révolution Haïtienne de 1804. Ainsi, seront abordés tour à tour : quelques éléments, faits historiques du pays, le processus de développement après la proclamation générale de son indépendance et la nature de l'aide étrangère et principales réalisations éducatives.

**CHAPITRE 5 - ORIGINES DE L'AIDE ÉTRANGÈRE DANS LA
CONSTRUCTION DE L'ÉDUCATION APRÈS L'INDÉPENDANCE DE LA
RÉPUBLIQUE D'HAÏTI**

INTRODUCTION

En 1804, l'annonce de la proclamation générale de l'indépendance d'Haïti a secoué le monde colonial et esclavagiste. En effet, qualifiée d'impensable, d'inacceptable (Trouillot, 1989), ou encore de monstrueuse anomalie (Nick Nesbitt, 2013), la Révolution haïtienne de 1804 a provoqué, pour reprendre certains chercheurs : la surprise, l'inquiétude, l'effroi, la peur, le traumatisme, la frustration, l'oubli, le rejet et l'hostilité au 18^e siècle⁴¹⁴. Ainsi que le souligne Oruno D. Lara « la rupture avec cette fatalité historique, ce futur, suscita la surprise, l'inquiétude des puissances coloniales et des États-Unis d'Amérique⁴¹⁵...». Alejandro Gómez a écrit pour sa part que « La Révolution haïtienne a provoqué un traumatisme culturel jusqu'à constituer un véritable syndrome collectif de portée occidentale⁴¹⁶ ». Quant à l'Abbé Grégoire, cité par l'historien Weibert Arthus⁴¹⁷ « Haïti a été un phare au milieu de l'Atlantique vers lequel tournent leurs regards, les oppresseurs en rougissant, les opprimés en soupirant ». Enfin, dans ce débat, Michel-Rolph Trouillot avance des arguments supplémentaires « La Révolution haïtienne est l'impensable de son temps, car elle bouleverse complètement l'espace idéologique dans lequel on a examiné l'esclavage en Amérique. D'abord, elle commence par une révolte, le reflet indéniable d'une prise de conscience qui questionne directement la passivité et la résignation attribuées à l'esclave noir. Ensuite, son évolution associe dans la pratique les trois termes qu'on a jusque-là évité de relier dans le discours radical. Ce qui a commencé comme une révolte massive d'esclaves, qu'on s'efforce de ramener à un accident, débouche sur une attaque absolue, véhémence et concrète du racisme, du colonialisme et de l'esclavagisme qu'on ne peut plus nettement séparer dans

⁴¹⁴ (Francis Arzalier, (1989), André Cabanis (1989), David Geggus (1989), Michel Hector (1989), Michel L.Martin (1989), David Nicholls (1989), Alain Yacou (1989), Jacques de Cauna, 1997), Laurent Dubois (2012).

⁴¹⁵ Lara O-D (1989). « *La dimension spatio temporelle de la révolution haïtienne* », in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Filations. Ruptures. Nouvelles Dimensions. Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2, p. 30-31.

⁴¹⁶ Gomez A. (2013). *Le Spectre de la révolution noire. L'impact de la révolution haïtienne dans le monde atlantique, 1790-1886*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes.

⁴¹⁷ Arthus W. (2016), *De la grandeur à la déchéance, Les grandes dates de l'histoire diplomatique d'Haïti*, à paraître.

le contexte révolutionnaire⁴¹⁸». Quelle a été la réaction de la France qui vient de perdre Saint Domingue, la plus prospère des colonies esclavagistes françaises de l'époque coloniale?

Les premières réactions de la France vis-à-vis de l'acclamation de la souveraineté d'Haïti ne s'attardent « La diplomatie française entreprit d'exploiter ces sentiments d'hostilité, de répulsion à son profit. Elle s'efforça d'accréditer de fausses rumeurs, d'élever une barrière de mépris autour du nouvel État et de provoquer son isolement international. La France par son activité politique extérieure, surtout dirigée vers les États-Unis, contribua à la formation d'un véritable "cordon sanitaire" autour d'Haïti pour enrayer la contagion révolutionnaire qui fit obstacle à son développement économique, politique et culturel⁴¹⁹». Ainsi, la France lance une immense propagande dans l'opinion publique pour reconquérir Saint-Domingue, mettant en place, pour prêter l'expression de l'historien Jean-Baptiste Duroselle⁴²⁰, auteur que cite Arthus Weibert⁴²¹, une « Machine diplomatique⁴²²» pour renverser la Révolution de Saint-Domingue. Ainsi, après la Révolution Haïtienne de 1804, la France métropolitaine mobilise tout son arsenal diplomatique pour à la fois isoler Haïti sur l'échiquier international et reprendre la possession de l'ancienne colonie de Saint-Domingue, aujourd'hui libre et indépendante.

Ainsi, en dépit de l'urgence et de la nécessité de reconstruire l'architecture socioéconomique et politique du pays après la Révolution de Saint-Domingue, la priorité politique des nouveaux libres demeure un besoin fondamental: la défense du territoire national contre l'obsession de la France de remettre les pieds sur l'île et de rétablir l'esclavage dans l'ancienne colonie de Saint-Domingue. En effet, « l'haïtien vivait fusil

⁴¹⁸ Trouillot M-R (1989), « *Penser l'impensable : la Révolution Haïtienne et les horizons intellectuels de l'occident* », in HECTOR Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2, p. 404-405.

⁴¹⁹ Lara O-D. (1989), « *La dimension spatio temporelle de la révolution haïtienne* », in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Port-au-Prince, *op.cit.* p. 31.

⁴²⁰ Duroselle J-B. (1979), *La décadence, 1932-1939*, collection « Politique étrangère de la France.1871-1969 », Paris, Imprimerie nationale.

⁴²¹ Arthus W. (2012), *La Machine diplomatique française en Haïti*, Paris, L'Harmattan.

⁴²² Développée par Jean-Baptiste Duroselle, la notion de "Machine diplomatique" désigne, d'après le professeur Robert Frank, cité par Weibert Arthus, « l'ensemble des structures politico-administratives au service de la politique étrangère d'un pays ».

au dos, bêche au poing, dans l'attente des frégates françaises⁴²³ ». Aussi, ce choix politique né de l'histoire tourmentée de la période coloniale et esclavagiste ne sera pas sans conséquences sur le processus de développement socioéconomique du pays et l'expansion de l'éducation sur l'ensemble du territoire national conquis au prix du sang après 312 années d'esclavage, de colonisation d'exploitation, de soulèvements, de révoltes et d'une longue et cruelle guerre pour la liberté des noirs de Saint-Domingue. Aussi, de 1804 jusqu'en 1816, tout le peuple se mobilise pour défendre la souveraineté du pays et en conséquence, tout autre projet de développement socioéconomique de la jeune République se remet à demain dans l'agenda des vengeurs du Nouveau-Monde (Dubois, 2004) .

Mais à partir de 1816 et malgré un contexte international défavorable à l'évolution sociale, économique et politique du nouvel État, marqué par l'isolement diplomatique, la propagande internationale et surtout de la menace d'invasion de l'armée française, les premiers dirigeants haïtiens décident d'établir dans leur agenda politique un projet d'éducation sans nul doute pour accompagner des intentions enracinées dans la Révolution Haïtienne de 1804. Cependant, des rivalités internes rongent le paysage politique et l'espace social de la jeune nation. En effet, depuis l'assassinat du père de l'indépendance d'Haïti, l'empereur Jean-Jacques Dessalines⁴²⁴, le pays est coupé en deux régions politiques et administratives (1807-1820) : le président Alexandre Pétion dirige les parties de l'Ouest et du Sud, tandis que le roi Henry Christophe occupe le grand Nord. Ces deux anciens généraux de la guerre de l'indépendance se livrent dès leur arrivée au pouvoir à de violents conflits pour la lutte et la conservation du pouvoir politique et la suprématie de leurs origines sociales et culturelles. Et cette crise sociopolitique interne affecte négativement le développement du pays et pèse lourdement sur la conception d'une politique de l'éducation nationale à travers les différentes régions du pays. Enfin, c'est à partir de cette même période que les premiers étrangers sont rentrés pour aider les principaux décideurs politiques et planificateurs nationaux à mettre en place leurs projets éducatifs.

⁴²³ Edner Brutus, *Instruction Publique en Haïti*, op.cit.p. 27.

⁴²⁴ Assassiné le 17 octobre 1806 suite à des complots organisés par des anciens généraux de la guerre de l'indépendance.

Ce chapitre 5 qui ouvre la deuxième partie de la thèse vise à étudier la trace, l'origine, la genèse de l'aide étrangère ou encore du concours extérieur dans la construction de l'éducation au lendemain de l'indépendance de la République d'Haïti. Ainsi, le chapitre est structuré en deux sections. La première examinera le processus de développement du pays après la proclamation générale de son indépendance en janvier 1804. Ici, l'étude portera notamment sur des réactions internationales vis-à-vis de la Révolution Haïtienne, de la distance de l'historiographie occidentale sur ce qui s'est passé dans l'ancienne colonie de Saint-Domingue, des impacts de la Révolution de 1804 sur le monde esclavagiste au 18ème siècle et enfin de la reconnaissance de la souveraineté du pays par des grandes puissances coloniales et esclavagistes de l'époque dans un contexte particulier. Quant à la deuxième section, l'étude insistera d'avantage sur la construction des projets d'éducation près de 12 années qui ont suivi l'indépendance du pays. Elle examinera « la dynamique sociale » de l'époque ou encore « des pesanteurs social » Van Zanten et Duru-Bella (2002), sur la conception et la mise en application des politiques scolaires. Ce qui n'est pas une tâche facile par rapport au contexte fragilisant du processus de développement d'Haïti tant sur le plan externe et interne. Les rivalités, tensions sociales et politiques ne seront pas sans conséquences sur la constitution des politiques éducatives au lendemain de la Révolution Haïtienne de 1804. Ainsi, ce chapitre mettra un coup de projecteur la « dynamique sociale préexistante » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002) et portera donc un regard sur le contexte de « formulation » Stephen Ball (1994), des projets éducatifs, de la difficulté de définir et de mettre en pratique un système d'enseignement national compte tenu de la division politique et sociale du nouvel État au lendemain de son indépendance.

1. ÉLÉMENTS D'HISTOIRE D'HAÏTI

1.1. Périodes colonisatrices

À la conquête du Nouveau Monde par des puissances européennes, le navigateur italien Christophe Colomb (1451-1506), mis au service de l'Espagne, débarque dans l'île Quisqueya vers les années 1492⁴²⁵. À son arrivée, l'amiral découvre une population très hospitalière composée de divers groupes sociaux. Ce sont : Ciboneys, Arawaks, Tainos et enfin Caraïbes. D'origines sud-américaines, les effectifs des premiers habitants de l'île, appelés indiens par les colons sont très discutables. En effet, d'après Vertus Saint-Louis (2004), plusieurs auteurs se sont penchés sur l'estimation des aborigènes ou indigènes avant et pendant l'arrivée des espagnols sans pouvoir les dénombrer avec exactitude. Ainsi, suivant les périodes et les auteurs, les chiffres restent variés. Certains auteurs parlent de 500 000 à ou à de millions d'habitants sur l'ensemble du territoire de l'île découverte par Christophe Colomb.

Pour ce qui est des principales activités, la population s'adonne à diverses cultures telles : la pêche, la chasse, la céramique, la sculpture, le tissage et enfin l'agriculture⁴²⁶. Enfin, le système politique de l'île Quisqueya est structuré et hiérarchisé en caciques dirigés par un souverain roi et chef souverain. Ces cinq royaumes ou caciquats sont : le Magua, le Marien, le Xaragua, le Maguana et le Higüey (Jean-Marie Théodat). Quel est l'objectif des colons espagnols ? En d'autres termes, quel est le véritable but de ce voyage ? Il ne s'agit pas d'un simple voyage de découverte pour le plaisir des européens. L'Espagne semble avoir d'autres projets dans l'agenda de l'aventurier Christophe Colomb qui circule depuis des mois les mers caribéens dans sa quête de découvrir de nouvelles terres.

L'expédition de Christophe Colomb ne consiste pas à une simple traversée des mers dans le cadre de l'exploration du monde. Son trajet vise des objectifs bien définis par l'Espagne. La composition de l'équipage explique effectivement que le déplacement

⁴²⁵ Appelée *Kiskeya* ou *Ayiti*.

⁴²⁶ Saint-Louis V, « La faim et la fin des aborigènes d'Haïti (1492-1520) », Chemins Critiques, Revue Haïtienne-Caraïbienne, 2004, vol. V. n° 2, p.130-158.

des espagnols poursuit des buts politiques et économiques. Ainsi que souligne Vertus Saint Louis « Ce sont des Espagnols pleins de ruse et bardés de fer qui accompagnent Christophe Colomb dans sa mission d'appliquer le projet politique d'un État. Il s'agit d'une armée qui a une mission première dans l'histoire du genre humain : franchir la mer « océane », au sens de ce terme à l'époque, pour y implanter l'autorité des souverains espagnols. Le voyage de 1493 est la première expédition militaire d'une puissance européenne en direction du Nouveau Monde... Sur les 1, 500 passagers, 1, 200 sont soldats d'infanterie (...), sans compter les cavaliers armés⁴²⁷ ». Ainsi, dans la vision de Christophe Colomb et ses souverains le projet consiste à établir une colonie de peuplement asseoir le pouvoir politique et la richesse de l'Espagne dans les territoires conquis.

En effet, une fois arrivés et installés et ceci malgré l'hospitalité des habitants de l'île Quisqueya, Christophe Colomb et ses hommes se lancent dans de violents affrontements avec les aborigènes pour à la fois imposer leur religion, s'emparer des richesses et établir la domination espagnole dans l'île. Et en dépit de quelques résistances des principaux caciques, l'armée espagnole, très expérimentée et équipée remporte d'importantes batailles et s'emparent des terres, de l'or et enfin réduisent en esclavage les habitants de l'île Kiskeya, puis les forcent à travailler sous la pression et la violence dans les mines pour extraire de l'or et dans les champs pour cultiver diverses cultures (Jean-Marie Théodat. Ainsi, refusant de travailler, les indiens seront par la suite exterminés par les espagnols sous l'ordre principal du puissant gouverneur Antonio Osorio (1605-1606). Enfin, il faudra souligner au passage que la faim et la maladie ont largement contribué à l'extermination des premiers habitants de l'île Quisqueya durant la colonisation espagnole (Vertus Saint-Louis, 2004).

En 1625, des aventuriers venus surtout de la France, la Hollande et de l'Angleterre s'installèrent progressivement dans l'île. Et leur installation, plus précisément dans l'île de la Tortue, posait de sérieux problèmes à l'Espagne. En effet, ses flibustiers volent les galions qui transportaient de l'or en direction de l'Espagne, qu'ils partagent entre eux après chaque expédition (Théodat). Cependant, vers 1640, le

⁴²⁷ *Ibid* ; p.142.

gouverneur français, François Levasseur (1640-1652) chasse les Anglais de l'île de la Tortue et il faudra attendre jusqu'en 1697 (traité de Ryswick) pour que l'Espagne accepte définitivement de céder la partie occidentale de l'île à la France (1795). Les français quant à eux, s'installent lentement dans l'île. En effet, vers 1665, d'après des données indiquées par le géographe et professeur Jean Marie Théodat, on comptait environ près de quatre cent cinquante colons français et soixante esclaves venus d'Afrique répartis dans l'île toute entière⁴²⁸.

En effet, le gouverneur Bertrand d'Orgeron (1665-1673), principal initiateur de ce mouvement migratoire demande à la France de faire venir des noirs pour remplacer les premiers habitants de l'île Quisqueya exterminés par les espagnols. La traite négrière atteint son paroxysme. C'est ainsi que la France installe progressivement sa colonie et renforce son hégémonie. Ainsi, l'extermination des aborigènes par les conquérants espagnols et surtout le développement de la canne à sucre à Saint-Domingue favorisent l'arrivée massive des noirs d'Afrique. Et pour rendre productive cette industrie naissante, les français établissent comme les espagnols un système colonial et esclavagiste rigoureux dans toute la partie Ouest de l'île. En effet, les conditions dans lesquelles les esclaves évoluent sont très atroces : travaux forcés, fouets, châtements corporels, décapitations, emprisonnements, viols, etc. Bref, les planteurs blancs agissent en véritables bourreaux et considèrent les esclaves comme des choses ou des biens meubles (Madiou). Aussi, le comportement atroce des français ne sera pas sans conséquence sur le chambardement de Saint-Domingue.

Le 22 août 1791, face aux atrocités des colons blancs, les esclaves de Saint-Domingue se révoltent. Parmi les instigateurs de la révolte, citons Toussaint Louverture et le révolutionnaire Boukman, un prêtre du vodou. Le décret du 4 février 1794 abolit l'esclavage dans l'île de Saint-Domingue face aux agissements des esclaves. Le gouverneur général de la colonie, Toussaint Louverture érige en 1801 une Constitution pour l'organisation de la colonie qui « plaçait de facto Saint-Domingue en situation de

⁴²⁸ Jean Marie THÉODAT, Universalis, « Haïti ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 10 novemvre 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/haiti/>.

totale autonomie par rapport à la France⁴²⁹ ». Cependant, la France affiche son mécontentement et décide de reprendre le contrôle de Saint-Domingue et la reprise des activités esclavagistes. Aussi, l'obstination ou l'obsession française déclenche un conflit ouvert dans la colonie. Ainsi, les grands planteurs blancs veulent le rétablissement de l'esclavage dans les champs de Saint-Domingue, tandis que les anciens esclaves, habitués au goût de la liberté décident à tout prix de vivre comme des êtres humains, libres de toutes contraintes, éloignés donc des fers de l'esclavage. Ainsi, face à la détermination des anciens esclaves Saint-Domingois de sauvegarder leur liberté, briser le système esclavagiste ne sera pas une tâche si facile pour la France (Montès, 2002) obstinée de remettre la main sur la plus prospère des colonies de l'époque coloniale. En effet, une grande expédition militaire sera envoyée par la France pour mater la rébellion. Et pour se défendre, les esclaves de Saint-Domingue organisent leur armée. Ainsi, la guerre devient inévitable dans la colonie.

1.2. Expédition de 1802

En février 1802, la France envoie une grande expédition militaire à Saint-Domingue. Elle comprend 22 000 hommes et 86 navires (Jean-François Brière, 2008). Dirigée par l'amiral Villaret-Joyeuse et le général Victor Emmanuel Leclerc, beau-frère de Napoléon Bonaparte⁴³⁰, cette expédition française a « pour but de mettre un terme à cette expérience et de faire rentrer Saint-Domingue sous l'autorité du gouvernement français⁴³¹ ». Ainsi, après de violents affrontements entre l'armée française et celle des indigènes, les français reprennent le contrôle d'une bonne partie de Saint-Domingue. L'ancien gouverneur de la colonie, le général Toussaint Louverture, hier allié de la France, est capturé et déporté en France, puis mis en prison à Fort de Joux et meurt dans le froid, le 4 avril 1803. Enfin, la France décrète à la même année le rétablissement de l'esclavage sur l'ensemble du territoire et la reprise des activités esclavagistes. Cette nouvelle tombe comme un tonnerre sous la tête des noirs de Saint-Domingue qui jurent de combattre à tout prix pour leur liberté et menace de réduire en cendre la colonie Saint-Domingoise.

⁴²⁹ Brière J-F. (2008), *Haïti et la France 1804-1848*, Paris, Éditions KARTHALA, p. 7.

⁴³⁰ Premier Consul de France.

⁴³¹ Brière J-F. (2008), *Haïti et la France 1804-1848*, op.cit.p.7.

1.3. Guerre de l'indépendance

Pendant près de deux années, les deux armées s'affrontent violemment. Dirigée par le général Rochambeau, l'armée française⁴³² lutte pour le contrôle de la colonie, tandis que le général Jean-Jacques Dessalines, commandant en chef des de l'armée des indigènes lance des assauts contre l'offensive des hommes de Rochambeau et tente de libérer des villes contrôlées par les français. Le 18 novembre 1803, à Vertières, la dernière bataille est très violente. Ainsi, face à la supériorité de l'armée des indigènes, le général français Rochambeau accepte la déroute de son armée et l'acte de capitulation entre Jean-Jacques Dessalines et Duveyrier est signé (Montès, 2006). Aussi, la fin des conflits armés qui ont opposé les troupes françaises et celles des anciens esclaves des champs de Saint-Domingue marque ainsi le rétablissement définitif de la liberté des noirs et libère toute une île qui a connu 312 années de colonisation, d'exploitation et d'esclavage dans des conditions atroces, inhumaines respectivement par l'Espagne et la France.

Les pertes tant en vies humaines que matérielles sont conséquentes pour les deux armées. En effet, d'après les données fournies par Jean-François Brière « Sur un total de 44 000 soldats envoyés à Saint-Domingue en 1802-1803, 28 000 moururent de maladie et 6 000 au combat⁴³³ ». Pour ce qui est du côté de l'armée des indigènes, de nombreux soldats firent tués lors des combats. Par ailleurs, de nombreuses plantations, notamment de la canne à sucre, principale production de la colonie française de Saint-Domingue, ont été détruites durant cette sanglante guerre qui a opposé l'Armée française de Napoléon Bonaparte à celle des anciens esclaves de Saint-Domingue sous le commandement notamment de Jean-Jacques Dessalines, épaulés par de vaillants généraux, tels : Alexandre Pétion, Henry Christophe et Jean-Pierre Boyer. Pour ce citer les plus connus de la période révolutionnaire.

1.4. Proclamation de l'indépendance

⁴³² Vers le 19^{ème} siècle, l'armée française était considérée comme étant la plus grande et forte armée dans toute l'Europe.

⁴³³ Brière J-F. (2008), *Haïti et la France 1804-1848*, op.cit.p.7-8.

Le 1er janvier 1804, le général en chef de l'Armée des indigènes, Jean-Jacques Dessalines proclame dans la ville des Gonaïves l'indépendance du pays. Cette proclamation marque la naissance de la République d'Haïti. Ainsi, Haïti est devenu le premier peuple noir indépendant du monde esclavagiste et le deuxième État de l'Amérique ayant acquis son indépendance après celui des Etats-Unis d'Amérique en 1776. Au 18^{ème} siècle, cet acte inédit dans l'histoire, déclencherà de vives réactions et des hostilités sans bornes de la part des grandes puissances coloniales et esclavagistes de l'époque. Ainsi, d'aucuns se demandent comment est-il possible que des anciens esclaves arrivent à se révolter jusqu'à se déclarer indépendants ? Bref, l'exploit du peuple haïtien hante l'esprit de l'Occident et fragilise aussi bien le système colonial et esclavagiste dans divers pays. Ainsi, les réactions internationales vis-à-vis de la Révolution Haïtienne de 1804 seront très dures où se mêlent ignorance, silence, mépris et isolement du nouvel État. Ce qui ne sera pas sans conséquences sur le processus de développement de la jeune République, aujourd'hui libre et indépendante⁴³⁴.

⁴³⁴ Cette question sera étudiée dans le chapitre 5 .

2. PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT

2.1. Réactions internationales

Au lendemain de la Révolution haïtienne de 1804, l'indépendance de la République d'Haïti n'est pas reconnue par les principales puissances coloniales et esclavagistes de l'époque. Plus particulièrement, la France qui vient tout juste de perdre sa plus prospère des colonies⁴³⁵ entreprend une immense propagande dans l'opinion publique internationale et nationale contre l'ancienne colonie de Saint-Domingue, aujourd'hui libre et indépendante. En effet, à travers divers organes de diffusion collective, le soulèvement des anciens esclaves des champs de Saint-Domingue est qualifié par exemple d'inacceptable, d'impertinent et les principaux généraux de l'armée des indigènes sont traités dans la presse française d'après certains historiens : d'ingrats, de brigands, d'hypocrites, de perfides, de misérables, de faibles et d'avars etc. En fait, l'objectif visé par la presse parlée et écrite de l'ancienne métropole est d'affaiblir la Révolte et de valoriser la reprise de la colonie par la France.

En effet, le soulèvement des anciens esclaves noirs de Saint-Domingue subit un traitement très dur dans l'opinion publique internationale où se mêlent matraquage, intoxication et rejet. Pour ce qui est précisément de l'opinion française, les professeurs Michel L. Martin et André G. Cabanis soulignent ainsi que « Dans les articles qui rendent compte des opérations de Saint-Domingue, tout est mis en œuvre pour accabler les noirs qui se défendent contre l'irruption des troupes venues d'Europe et contre le rétablissement trop prévisible de l'esclavage; à l'inverse, tout doit exalter le courage, les nobles intentions et les beaux sentiments des soldats français chargés de remettre la main sur l'Île... Il y a une sorte de symétrie antinomique entre les défauts attribués aux noirs en révolte et les qualités prêtées aux blancs qui attaquent⁴³⁶ ». Une façon donc de discréditer

⁴³⁵ D'après Jacques Cauma (1987), «la Reine des Antilles fournissait à l'époque coloniale les ¾ de la production mondiale du sucre».

⁴³⁶ Martin M L., Cabanis AG. (1989), « *Ignorance et Malentendus : L'indépendance d'Haïti devant l'opinion en France sous le Consulat et l'Empire* », in Hector Michel (dir.), Tome 2, *La Révolution Française et Haïti*, Filations. Ruptures. Nouvelles Dimensions. Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, p. 360-361.

la Révolution haïtienne devant l'opinion française favorable à la reconquête de Saint-Domingue, leur ancienne et si précieuse colonie.

Ainsi, non seulement la France tente de réduire la portée et l'impact de la Révolution haïtienne à travers une propagande politico-médiatique démesurée pour dénoncer l'impertinence de la proclamation de cette indépendance jugée trop tôt, mais l'armée française planifie tout aussi bien des plans d'invasion militaire à la reconquête de leur ancienne et florissante colonie sous le commandement du Consul Napoléon Bonaparte, épaulée par les généraux Rochambeau et Leclerc⁴³⁷. Car, la perte de l'ancienne colonie de Saint-Domingue représente un coup dur pour le commerce et l'économie de la France métropolitaine. Dans ce cas, la France n'entend pas perdre Saint-Domingue, sa « perle des Antilles » ou encore Reine des « Antilles » de l'époque coloniale. Pourquoi ? Que représente réellement la colonie de Saint-Domingue en termes de rentabilité économique pour la France métropolitaine ? En d'autres termes comment expliquer la motivation française de « remettre la main sur l'île », aujourd'hui libérée des fers de l'esclavage et d'une colonisation d'exploitation dans des conditions inhumaines ?

Au 18^{ème} siècle, la colonie Saint-Domingoise, pour reprendre l'expression de l'historien Leslie François Manigat, (2001) est très florissante à l'époque coloniale et esclavagiste. En effet, les chiffres indiqués par le professeur Francis Arzalier peuvent en témoigner, « Avec ses 500.00 esclaves, l'île donnait naissance à près du tiers du commerce extérieur de la France, assurait la prospérité des ports français et de nombre de villes de l'hinterland⁴³⁸ ». Et l'auteur souligne ainsi que « la Révolution haïtienne, la rupture progressive des liens coloniaux, n'est pas, pour la France de la décennie révolutionnaire, un épisode mineur, mais essentiel, notamment sur les plans économiques et politique⁴³⁹ ». En parlant de l'activité négrière de la perle des Antilles, Victor Schoelcher souligne ainsi que « ...Saint-Domingue, la reine des Antilles, comme on l'appelait, devenue le grand marché du nouveau monde reçut dans ses ports 1578 bâtiments de commerce, tant français qu'étrangers. Son mouvement d'affaires,

⁴³⁷ Montès G-D (2006), *Dessalines face à l'armée de Napoléon Bonaparte*, Québec.

⁴³⁸ Arzalier F. (1989), « *La Révolution haïtienne dans l'imaginaire français* », p.348 in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2, *op.cit.*

⁴³⁹ *Ibid*; p. 348.

importations et exportations, montait à 716.715.692 livres sur lesquels le trésor de la métropole percevait 21. 597.180 livres de droits directs et indirects. La colonie embrassait alors, à elle seule, près de deux tiers des intérêts commerciaux de la France⁴⁴⁰ ». Ainsi que le confirme Jacques de Cauna « jamais colonie n'avait été si florissante et aucune ne l'égalera⁴⁴¹ ». Et les arguments de l'historien n'en démentent pas « Saint-Domingue, à elle seule, alimentait plus du tiers du commerce extérieur français, fournissait en particulier les trois quarts de la production mondiale à sucre. Un Français sur huit vivait directement ou indirectement de la manne coloniale ; 1500 navires jaugeant 220 000 tonneaux relâchaient annuellement dans ses ports. 750 gros vaisseaux montés par 80 000 marins assuraient chaque année la liaison entre la Grande Isle et les ports métropolitains qui vivaient de ce commerce : Bordeaux, Nantes, Le Havre, Marseille, La Rochelle, Dunkersque, Saint-Malo, Bayonne et Honfleur. Les principaux produits exportés par la colonie étaient le sucre, le café, l'indigo, le tafia, les sirops, les cuirs, le bois⁴⁴² ». Enfin, conclut Jacques de Cauna « Cette colonie, réputée la plus riche du monde, avait porté son revenu, à la suite des étonnants progrès réalisés dans les dernières années de l' Ancien Régime, de 94 millions de Livres en 1775 à 137 millions en 1778, soit 70% des revenus que la France tirait de ses possessions américaines ; plus que toutes les colonies anglaises et espagnoles des Antilles réunies, y compris la Jamaïque, la Barbade, Santo-Domingo, Cuba et Porto Rico, dont le revenu global atteignait à peine 117 millions de Livres alors que les colonies hollandaises, elles, ne produisaient que 30 millions. Cette richesse s'était encore accrue considérablement un an plus tard, à la veille de la Révolution, puisqu'on estimait alors son revenu à 180 millions⁴⁴³ ». En somme, il ne fait pas de doute que l'ancienne colonie de Saint-Domingue représente pour la France un enjeu économique important. Ainsi, sa reconquête n'est plus que nécessaire pour garantir la stabilité économique du pays et son hégémonie sur la scène coloniale. On comprend donc pourquoi la France refuse de reconnaître la souveraineté d'Haïti et entreprendre des campagnes militaires pour récupérer Saint-Domingue, sa si précieuse île.

⁴⁴⁰ Schoeler V. (1982), *Vie de Toussaint Louverture*. Editions Karthala, Paris.

⁴⁴¹ Cauna J. (1987), *Au temps des isles à sucre, Histoire d'une plantation de Saint-Domingue au XVIII^e siècle*, Paris, Éditions KARTHALA, p.13.

⁴⁴² *Ibid*; p.12.

⁴⁴³ *Ibid*; p.12.

En effet, d'après Alain Yacou, le Premier consul Bonaparte a écrit de nombreuses correspondances à Talleyrand précisant clairement dans l'une d'entre elles « qu'il fallait anéantir la nouvelle Alger qui se dressait dans la mer Caraïbe⁴⁴⁴ ». On peut lire ainsi dans l'une des lettres de Rochambeau⁴⁴⁵, les propos rapportés par le professeur Yacou en ces termes, « la chaîne des possessions coloniales des Européens dans le Nouveau Monde, ne peut être conservée entière si le chaînon français vient à se rompre ou à s'en détacher...il est à peu près démontré qu'il doit exister une alliance de police entre les nations européennes en Amérique contre leurs ennemis communs, je veux dire les nègres exploitant le sol et les nègres employés dans les manufactures dont ils menacent l'existence⁴⁴⁶ ». Ainsi, commencent les campagnes militaires de la France et l'obsession de reconquérir Saint-Domingue hante l'esprit de ses dirigeants.

C'est ainsi que le consul Bonaparte envoie une expédition à Saint-Domingue. Elle est dirigée par le général Leclerc pour mater le soulèvement des esclaves. L'historien Pierre Pluchon relate ainsi que « le Consul Bonaparte envoie de milliers de soldats à Saint-Domingue. Le but de l'opération est prudent: normaliser la situation qui règne à Saint-Domingue⁴⁴⁷ ». D'après l'historien Thomas Madiou, le général Rochambeau mobilisa près de 5000 hommes pour s'emparer de la ville du cap du pays. Cependant, cette expédition échoue face à la détermination et la bravoure de l'armée des indigènes⁴⁴⁸. Ainsi, selon Pamphile de Lacroix, de nombreux combats verront le jour entre l'Armée française et celle des indigènes et ceci à travers toutes les grandes villes du pays⁴⁴⁹. Aussi, d'après l'historien Beaubrun Ardouin, l'armée expéditionnaire de Napoléon Bonaparte subira de nombreuses défaites notamment dans le nord du pays jusqu'à sa réédition et l'acceptation de la France de quitter l'île à jamais et de renoncer à son projet de rétablir l'esclavage dans la nouvelle République libre et indépendante des fers

⁴⁴⁴ Yacou A. (1989), « *Le péril haïtien à Cuba : De la Révolution nègre à la reconnaissance de l'indépendance* », p.187, in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Filations. Ruptures. Nouvelles Dimensions. Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2, *op.cit.*

⁴⁴⁴ *Ibid*; p. 348.

⁴⁴⁶ *Ibid*; p.187.

⁴⁴⁷ Pluchon P. (1979), *Toussaint Louverture de l'esclavage au pouvoir*, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes.

⁴⁴⁸ Madiou T. (1989), *Histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

⁴⁴⁹ De Lacroix P. (1820), *Mémoires pour servir à l'histoire de la révolution de Saint-Domingue*, Tome 1^{er}, Seconde Édition, Paris, Pillet Aimé Imprimeur Éditeur.

coloniaux⁴⁵⁰. Et les propos du général en chef de l'armée des indigènes, composée d'anciens esclaves en l'occurrence Jean-Jacques Dessalines en témoignent « J'ai vengé la race » (Dubois, 2004, 2012). Que peut-on dire brièvement sur le refus de quelques autres puissances coloniales ou esclavagistes vis-à-vis de la proclamation générale de l'indépendance de la République d'Haïti le 1^{er} janvier 1804?

La France, ancienne puissance coloniale à Saint-Domingue, n'est pas la seule à ne pas reconnaître l'indépendance d'Haïti. L'Espagne, de son côté, réagit très vite par le biais du ministre Floridablanca qui établit comme la France, un cordon sanitaire pour sauvegarder ses possessions insulaires de la contagion, de la « peste », en parlant de la révolte des esclaves de Saint-Domingue (Yacou, 1989). Les États-Unis d'Amérique, premier pays indépendant du continent américain affiche catégoriquement son opposition vis-à-vis de l'acclamation générale de l'indépendance d'Haïti. Pour ce qui est du grand voisin⁴⁵¹ d'Haïti, son refus a duré près de 58 ans. Et, même après la reconnaissance de l'indépendance du pays par la France, la nation américaine s'est montrée toujours hostile à la reconnaissance de la souveraineté d'Haïti. En effet, dans un message adressé au Congrès le 6 décembre 1825, le président John Adams déclare « On retrouve de nouvelles raisons contre la reconnaissance de la République d'Haïti dans ce qui s'est passé dernièrement, quand ce peuple a accepté de la France une souveraineté nominale, accordée par un principe étranger, sous des conditions parfaitement convenables à un État de vasselage colonial, et ne laissant de l'indépendance rien que de non⁴⁵² ». Il a fallu attendre jusqu'à la fin de la guerre de Sécession (1862) pour que les États-Unis reconnaissent l'indépendance d'Haïti et reprennent officiellement des rapports commerciaux avec Haïti. C'est aussi le cas de la Grande-Bretagne, qui malgré ses liens commerciaux avec le pays, s'oppose elle aussi à l'indépendance de la première République noire du monde. Comment l'historiographie française et l'historiographie occidentale en générale traitent-elles de la question de Saint-Domingue durant cette époque phare de l'ère révolutionnaire? Quelle a été l'attitude des historiens et hommes de lettres? Quelle place a été accordée à la Révolution haïtienne de 1804 dans leurs écrits

⁴⁵⁰ Ardoin B. (1958), *Études sur l'histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditeur Dr François Dalencourt.

⁴⁵¹ La ville de Miami est à moins de 2 heures en avion de la République d'Haïti.

historiques ou réflexions intellectuelles? Peut-on parler d'une prise de distance, de silence, de négligence ou encore de l'ignorance par rapport à la geste haïtienne au 18^e siècle?

2.2. Distance, silence et ignorance ?

La question de la Révolte des esclaves de Saint-Domingue a fait l'objet de débats dans l'opinion publique internationale. Et la presse parlée et écrite a été très impliquée dans des propagandes contre la Révolte des esclaves de Saint-Domingue et la proclamation de l'indépendance du pays. C'est le cas par exemple des journaux français, tels: le *Moniteur universel*, la *Gazette nationale*, le *Journal des débats* etc. Par ailleurs, le silence ou l'ignorance de la Révolte des noirs est clairement remarqué dans les coupures de Presse en Nouvelle-Espagne. En effet, d'après Von Grafenstein Gareis, la *Gazeta Mexico*, la presse fournit très peu d'informations sur ce qui passe à Saint-Domingue. La Révolution haïtienne est complètement ignorée et passe donc inaperçue. La *Gazeta* de Mexico ne lui accorde aucune page dans les volumes X et XI qui couvrent les périodes de 1800 à 1803. Après la crise de la *Gazeta*, Juan Lopez *Cancelada* est responsable du journal. Et en 1806, le journaliste Fray Servando Teresa de Mier accorde quelques bonnes pages sur la vie de Jean-Jacques Dessalines, le père de l'indépendance d'Haïti. Mais ce papier a été mal apprécié dans l'opinion publique de la Nouvelle-Espagne.

Au 18^e siècle, le silence constaté dans la presse internationale, notamment française des faits révolutionnaires de Saint-Domingue est aussi remarqué dans l'historiographie française et celle occidentale. En effet, la presse française n'a pas été la seule à ignorer ou affaiblir la Révolution haïtienne de 1804, l'historiographie française et l'historiographie Occidentale ont pendant longtemps ignoré, oublié, dissimulé le récit de la Révolution haïtienne de 1804. Le comportement des historiens et l'intelligentsia de l'époque par rapport à ce qui s'est passé dans la colonie de Saint-Domingue a été largement étudié par des historiens intéressés à des faits historiques de l'époque révolutionnaire. En effet, certains historiens parlent d'un comportement silencieux, d'une attitude distanciée ou ignorée de la part des historiens, écrivains, intellectuels etc. par rapport à l'histoire de la Révolution de Saint-Domingue. Ainsi que le souligne Francis

Arzalier « L’historiographie française, pourtant reconnue comme l’une des meilleures du monde, notamment en ce qui concerne le Dix-huitième siècle et la Révolution de 1789-1799, souffre d’une étrange réserve quand il s’agit de la Révolution de Saint-Domingue. Les historiens reflètent la réticence, la gêne... Dans leurs études historiques savantes, dans la littérature et les ouvrages pour enfants, dans les livres à l’usage des écoles, depuis deux siècles, la Révolution haïtienne est très souvent oubliée, déformée ou récupérée⁴⁵³ ». En ce sens, Trouillot parle d’un mauvais traitement, d’un mutisme complice autour de la Révolution haïtienne de 1804 par l’historiographie occidentale, « le silence des généralistes s’étale dans les manuels et les livres de vulgarisation qui ont dressé des générations de scolarisés, en Europe, en Amérique et dans le Tiers monde ; qui leur ont appris que la période qui va de 1789 à 1843 pouvait proprement s’appeler « l’âge des révolutions » ; qui leur ont appris en même temps à faire taire la révolution politique la plus radicale de ce temps. Dans cet espace et à travers ces procédés qui rappellent le XVIIIe siècle, la Révolution haïtienne n’existe pas ; elle n’a pas eu lieu⁴⁵⁴ ».

Francis Arzalier (1989), dans son analyse ciblant des « images et mythes au dix-neuvième siècle », dresse un tableau sombre de la réalité des écrits littéraires et historiques sur la révolte de Saint-Domingue. En effet, d’après l’auteur, ni Armand Métral (*Histoire de l’expédition des Français à Saint-Domingue*, 1825), Victor Hugo (*Bug-Jargal*, 1826), ou encore Stendhal (*Mémoires sur Napoléon*, 1837), n’accordent presque aucune place importante à la Révolution haïtienne de 1804 ou encore ne font que relater la bestialité des noirs de Saint-Domingue durant la période révolutionnaire. Cependant, elles font des éloges et relatent des exploits de Napoléon Bonaparte, tout en oubliant que sa première défaite militaire a eu lieu à Saint-Domingue par des anciens esclaves.

En somme, la plupart des auteurs prennent leurs distances, font silence, ignorent les événements qui se sont déroulés à Saint-Domingue ou encore accordent que quelques

⁴⁵³ Arzalier F. (1989), « *La Révolution haïtienne dans l’imaginaire français* », p.348 in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2, *op.cit* p.348.

⁴⁵⁴ Trouillot M-R (1989), « *Penser l’impensable : la Révolution Haïtienne et les horizons intellectuels de l’occident* », in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2, p. 405. *op.cit*.p. 411.

pages sur la révolte des esclaves. Par exemple toujours d'après Francis Arzalier, sur les 510 pages de l'un des ouvrages des publications du Centenaire de la Révolution, la campagne d'Égypte est relatée dans un chapitre tout entier et celle de Saint-Domingue, une demi-page. De plus dans « l'album du Centenaire, grands Hommes et Grands faits de la Révolution », sur les 500 gravures et portraits, une seule page est consacrée à la révolte de Saint-Domingue. Ainsi, l'historiographie occidentale souffre d'une certaine amnésie pour ce qui concerne cette page de l'histoire d'Haïti au 18^{ème} siècle. Et ce n'est pas seulement le cas des historiens de l'époque

Hanna Arendt (1963), dans son essai sur la Révolution ne fait aucune mention de la Révolution Haïtienne de 1804, tandis que les Révolutions américaine et française par exemple sont largement analysées. En référence à l'article de Mbembe⁴⁵⁵, l'universitaire Adler Camilus, dans une analyse portant sur la « question de l'interprétation de la Révolution haïtienne » fait remarquer que le « petit secret » autour de la Révolution de Saint-Domingue « résiste à l'oubli et au silence de l'histoire dans lequel l'historiographie occidentale voulait jeter la Révolution haïtienne⁴⁵⁶ ». L'universitaire Camilus souligne ainsi que « la singularité de l'expérience esclavagiste moderne ainsi que de la Révolution haïtienne ne puissent pas être pensées avec Arendt, cela n'est pas une exceptionnalité. Le livre d'Étienne Tassin ayant manifestement pour titre 'Le trésor perdu' s'ouvre (par sa reprise d'Arendt mise en exergue) sur un oubli silencieux et un silence oublieux (repris d'Arendt et de façon plus globale de l'historiographie occidentale et de la tradition philosophique qui ne pouvait mentionner l'esclavage que comme métaphore et jeter 1804 dans l'oubli). Dans l'histoire des révolutions de 1776 (États-Unis) à 1789 (France) jusqu'à 1956 (Hongrie), il ne laisse pas de place pour 1791/1804⁴⁵⁷ ».

Au 18^e siècle donc, l'historiographie occidentale reste silencieuse, distante et prudente face à la révolte des esclavages de Saint-Domingue. Dans leurs engagements

⁴⁵⁵ Achille Mbembe, « *La colonie: son petit secret et sa part maudite* », Politique africaine, 2006/2 N° 102, p.101-127.p.102.

⁴⁵⁶ Camilus Adler, *Conflictualités et politique comme oubli du citoyen (Haïti)*, Thèse de doctorat, Université Paris8, Saint-Denis, 2015.

⁴⁵⁷ *Ibid.*

intellectuels de l'époque, certains auteurs prennent carrément de distance, d'autres ignorent complètement les faits révolutionnaires de l'ancienne colonie française. Ils s'éloignent des traces historiques de l'indépendance de la République d'Haïti, jugée inacceptable. Pourquoi un tel traitement ou comportement? Comment expliquer cette attitude? D'après Michel-Ralph Trouillot « Le traitement de la Révolution haïtienne par l'histoire écrite hors d'Haïti révèle deux types de procédés qui sont absolument identiques, en termes formels, aux procédés de discours du XVIIIème siècle: les formules qui tentent à effacer tout bonnement le fait révolutionnaire- que j'appelle, pour faire court, des formules de silence. Celles qui tendent à vider ce fait de son contenu révolutionnaire, par divers procédés...que j'appelle, pour faire court, les formules de banalisation⁴⁵⁸».

Toujours d'après Trouillot, les généralistes accordent très peu d'importance à la révolution haïtienne. Ils préfèrent parler plutôt d'une simple « révolte » ou « rébellion ». Notons ainsi que des mots tels Saint-Domingue et Verrières surtout n'existent pas dans de grands dictionnaires français et anglais pour ne citer que ces deux pays. Par exemple, le Penguin Dictionary of Modern History de Londres ne fait aucune référence à Saint-Domingue (1789-1945). C'est aussi le cas pour le mot Vertière dans les dictionnaires français. Enfin, Trouillot prend l'exemple de l'historien Eric Hobsbawm qui dans son ouvrage intitulé « *L'âge des révolutions* », n'a fait qu'une petite mention de la Révolution de Saint-Domingue. Pour expliquer les raisons de ce silence, Yves Benot note pour sa part qu'il « faut bien reconnaître que, dans la période de conquête et de renforcement du second empire colonial français, celui de la République, il aurait été gênant de s'attarder à réfléchir sur la première indépendance conquise par les colonisés eux mêmes⁴⁵⁹ ». En ce sens, le sociologue Laennec Hurbon souligne que « dans tous les cas, ce que la dialectique du maître et de l'esclave donne à penser, c'est la nécessité actuelle d'un approfondissement de la signification de la révolution haïtienne pour l'histoire universelle⁴⁶⁰ ».

⁴⁵⁸ Trouillot M-R (1989), « *Penser l'impensable : la Révolution Haïtienne et les horizons intellectuels de l'occident* », in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, op.cit.p.411.

⁴⁵⁹ Benot Y (1987), *La Révolution française et la fin des colonies*, Paris, La Découverte.

⁴⁶⁰ Hurbon L. (1987), *Comprendre Haïti Essai sur l'Etat, la nation, la culture*, Paris, Éditions Karthala.

En somme, les réactions internationales vis-à-vis de l'indépendance d'Haïti ne sont pas gratuites. Elles témoignent de la volonté des grandes puissances coloniales ou esclavagistes de l'époque d'éviter une propagation de la Révolution de Saint-Domingue dans les autres colonies. Malheureusement, ni l'immense propagande internationale et le cordon sanitaire n'ont pas empêché cette contagion redoutable de la Révolution haïtienne dans l'esprit des colonies esclavagistes au 18^e siècle, c'est ce que nous allons essayer de montrer dans les prochaines pages. Quels ont été les principaux effets, impacts de la Révolution haïtienne de 1804 sur le système colonialisme et esclavagiste ?

2.3. Impacts de la Révolution haïtienne

Après la révolte de Saint-Domingue, les puissances coloniales de l'époque font tout pour rejeter et affaiblir l'indépendance d'Haïti. Leur principale crainte ou peur est d'éviter que la Révolution haïtienne ne soit répercutée et diffusée dans les autres colonies esclavagistes. Elles ont peur de ce que Claude Wanquet (1989) appelle le « *Syndrome Domingoïse*⁴⁶¹ ». C'est à dire une contagion de l'émancipation des noirs de Saint-Domingue dans les veines des colonies esclavagistes existantes. Cependant, en dépit de la mauvaise image forgée par l'opinion publique de la Révolution haïtienne, de la propagande antirévolutionnaire, la Révolution Saint-Domingoise a servi de moteur pour démarrer l'émancipation des colonies esclavagistes. Ainsi, le commerce triangulaire secoue et le mouvement des indépendances prend de l'ampleur. En effet, en parlant de l'impact de la révolution haïtienne sur l'effondrement du système esclavagiste, Robin Blackburn fait remarquer que la révolte de Saint-Domingue a mis fin à l'esclavage dans les Amériques⁴⁶². C'est ainsi que des insurrections, conspirations, résistances et des mouvements de libération, des affranchissements et des proclamations de liberté etc., bouleversent le monde colonial et esclavagiste. Ainsi, on assiste à des soulèvements d'esclaves dans de nombreux pays, tels la Martinique, la Guadeloupe, le Brésil, le Porto

⁴⁶¹ Wanquet C. (1989), *La perception des problèmes de couleur dans les Mascareignes pendant la révolution et le syndrome Domingoïse*, in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Filations. Ruptures. Nouvelles Dimensions. Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2,

⁴⁶² Robin B. (1988), *the Overthrow of Colonial Slavery*. London and New-York: Verso.

Rico, la Barbade, le Trinidad, la Jamaïque, le Cuba, la Dominique, le Honduras, le Venezuela, et dans certaines plantations américaines telles le New Orléans et la Virginia.

Le mouvement d'indépendance dans beaucoup de pays sera supporté et encouragé par les dirigeants haïtiens. Par exemple, Simon Bolivar, le libérateur du Venezuela, est accueilli en Haïti par le président Alexandre Pétion qui lui fournit des soldats, des bateaux de guerre, de l'artillerie, des armes etc. Aussi, à partir de 1804, les chefs d'État haïtiens supporteront de nombreuses révolutions, principalement en Amérique Latine par l'envoi de soldats et l'approvisionnement des armées révolutionnaires. L'objectif visé par les nouveaux libres des champs de Saint-Domingue est de mettre fin au système esclavagiste.

Par ailleurs, non seulement Haïti fournit des assistances techniques et humaines pour mettre fin à l'esclavage dans les colonies, mais aussi, la première République noire indépendante du monde offre son sol comme refuge pour toutes celles et tous ceux qui veulent être libres. Ainsi que le rappelle le professeur Orano D. Lara « Les chefs d'État de la République d'Haïti J.J. Dessalines et Henry Christophe et Alexandre Pétion avaient lancé des appels favorisant l'immigration des nègres et des Indiens des Etats-Unis. Dans la Constitution de 1816, un article était prévu (art.44) pour l'immigration des citoyens du continent. D'après les articles 2 et 3 de cette Constitution, les esclaves qui parviendraient à s'échapper des colonies étrangères deviendraient des citoyens libres⁴⁶³ ». C'est ainsi que plusieurs milliers d'esclaves viendront émigrer en Haïti et seront bien accueillis par les dirigeants haïtiens.

Par ailleurs, la Révolution Haïtienne de 1804 n'a pas eu pour seuls effets le déclenchement du mouvement des indépendances dans les colonies esclavagistes, elle a aussi favorisé le développement des marchés économiques de certains pays. C'est le cas par exemple de la Nouvelle-Espagne. Dans son essai politique sur le royaume de la Nouvelle-Espagne, Humboldt⁴⁶⁴ (1966) analyse les impacts de la Révolution Haïtienne

⁴⁶³ Lara O-D.(1989), « *La dimension spatiotemporelle de la révolution haïtienne* », in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Port-au-Prince, Editions Henry Deschamps, Tome 2, p.21. *op.cit.*

⁴⁶⁴ Humboldt A-V. (1966), *Ensayo politico sobre el reino de la Nueva España*, Mexico, Ediciones Porrura .

de 1804 sur l'économie des colonies espagnoles. Ainsi, en parlant des conséquences de la Révolution haïtienne, Alexander Von Humboldt écrit que « dans la province de Veracruz (se sont multipliées) les plantations de canne à sucre et de coton, principalement depuis les funestes évènements de Saint-Domingue qui ont donné un grand espoir essor à l'industrie manufacturée...ce vaste royaume, sur ce plan, réunit les avantages de la Nouvelle-Angleterre ajoutés à ceux des îles antillaises. Il commence à rivaliser, principalement, avec des îles depuis que la guerre civile de Saint-Domingue et la dévastation des plantations françaises ont rendu plus avantageuse la culture des produits coloniaux dans le continent américain⁴⁶⁵ ». D'après Pierre Délima son équivalent était estimé à 2009 à près de 21 milliards de dollars américains⁴⁶⁶. Que peut-on rappeler par rapport à la reconnaissance internationale de l'indépendance de la République d'Haïti? En d'autres termes, dans quelles conditions l'indépendance d'Haïti a été reconnue par les principales puissances coloniales, notamment la France métropolitaine?

2.4. Reconnaissance internationale

En 1825, l'indépendance d'Haïti est enfin reconnue par la France sous la présidence de Jean-Pierre Boyer⁴⁶⁷. Mais cette reconnaissance coûte très chère au pays. En effet, le président Jean Pierre Boyer accepte de payer une indemnité de 150 millions de francs pour dédommager l'État français. Et l'État haïtien a pris près de 62 ans pour payer cette somme colossale réclamée par la France suite à l'ordonnance royale de Charles X en guise d'acceptation de la souveraineté de l'ancienne colonie de Saint-Domingue⁴⁶⁸. Cette ordonnance publiée le 17 avril 1825 ne sera pas sans conséquences sur le développement socioéconomique de la jeune république. Ainsi, de 1804 jusqu'en 1825, disons 1887, les chefs d'États haïtiens ont consacré une grande partie de leurs années de gouvernement à la sauvegarde de la souveraineté du pays et sont donc obligés de remettre à demain les projets de développement du pays ainsi que la mise en place d'une politique éducative dans le pays⁴⁶⁹.

⁴⁶⁵ *Ibid.*

⁴⁶⁶ Pierre D. (2009), *La socialisation politique des Lycéens d'Haïti*, Paris, L'Harmattan.

⁴⁶⁷ Le président Jean-Pierre Boyer a dirigé le pays de 1818 à 1843.

⁴⁶⁸ Fin de paiement en 1887.

⁴⁶⁹ Citons : le président Alexandre Saber PÉTION, le roi Henry Christophe et le président Jean-Pierre Boyer.

la France accepte finalement la souveraineté du pays. Cependant, la reconnaissance de l'indépendance de la jeune République est conditionnée par la France métropolitaine. Ainsi que le souligne l'historien Michel Ralph Trouillot « la reconnaissance internationale de l'indépendance haïtienne ne s'arracha que difficilement, pendant cinquante ans de luttes diplomatiques: les Etats-Unis et le Vatican n'acceptent pleinement la légitimité d'Haïti que dans la seconde moitié du XIXe siècle⁴⁷⁰».

En somme, au 18^e siècle, la Révolution haïtienne de 1804 n'a pas eu un écho favorable dans le concert international. Sa diffusion a été censurée pour éviter une contagion de ses idées révolutionnaires dans le monde colonial et esclavagiste de l'époque. Mais aussi, parce qu'elle bouscule l'économie mondiale, fondée à l'époque sur le commerce et des travaux forcés des femmes, hommes et enfants réduits en esclavage, notamment dans les Amériques. Et enfin, elle s'est imposée dans un monde dominé par le rejet de l'autre.

Ce coup de projecteur historique a été nécessaire pour comprendre notamment le processus fragilisant de développement du pays au lendemain de la proclamation générale de son indépendance. Ce qui ne sera pas sans effets, impacts sur la construction des politiques publiques menées en direction de l'éducation dans ce pays. Ainsi, dans les prochaines pages, l'origine de l'intervention extérieure dans la constitution de l'éducation au lendemain de la Révolution haïtienne de 1804 sera abordée. L'objectif visé sera de retracer la nature de l'aide étrangère ou encore de l'appui extérieur dans la construction de l'éducation après l'indépendance du pays et de dresser du même coup un premier bilan des politiques éducatives qui ont été suivies depuis la période de l'indépendance d'Haïti vers les années 1816 et 1820. Ainsi, trois principales questions orienteront l'étude dans les lignes qui vont suivre : Quels ont été les principaux effets, impacts des « pesanteurs du social » sur la conception et la mise en application des politiques d'éducation pour la période concernée? Quelle a été est la nature de l'aide étrangère dans la conception et la mise en œuvre des projets éducatifs respectivement du président Alexandre Pétion et le

⁴⁷⁰ Trouillot M R. (1989), « *Penser l'impensable : la Révolution Haïtienne et les horizons intellectuels de l'occident* », in Hector Michel (dir.), *La Révolution Française et Haïti*, Port-au-Prince, *op.cit.* p.410.

roi Henry Christophe? Enfin, quels ont été les principaux résultats obtenus en termes quantitatifs notamment des politiques éducatives qui ont été mises en application après l'indépendance du pays?

3. NATURE DE L'AIDE ÉTRANGÈRE

3.1. Construction de l'éducation

D'après les auteurs Philippe Meirieu et Pierre Frackowiak, « qu'elle l'explícite ou non, toute société dispose d'un projet éducatif. Et, à travers ce projet, elle se donne une représentation de son avenir. Sans projet éducatif, pas d'avenir, pas de vision d'un futur possible, pas d'espérance, pas de mobilisation collective⁴⁷¹ ». Pour Louis Legrand « il y a politique de l'éducation, à partir du moment où une organisation collective entre en jeu⁴⁷²... ». Ici, les auteurs se rejoignent dans la participation de la collectivité. La conception d'un projet éducatif dans une société donnée est loin d'être une simple affaire dans la mesure où, « tout projet éducatif, qu'il soit individuel ou collectif, exprime nécessairement une position idéologique, s'il se prétend apolitique. Il suppose en effet des choix, des options, la traduction d'une vision du monde, et, par conséquent, d'un projet de société⁴⁷³ ». La question est de se demander Quelles sont les conceptions morales et philosophiques véhiculées dans les projets d'éducation dans cette première tentative de construction de l'éducation en Haïti après sa Révolution ? On peut s'interroger aussi bien pour savoir quelle a été la « dynamique sociale » de l'époque et l'impact des « pesanteurs du social » à la planification des politiques d'éducation (Van Zanten et Duru-Bellat, 2006) mises en place vers les années 1816 et 1820?

En dépit de l'immense propagande médiatique de l'opinion publique française, de l'isolement du pays sur l'échelle diplomatique, et surtout de l'obsession de la France pour rétablir l'esclavage dans l'ancienne colonie de Saint-Domingue, aujourd'hui libre et indépendante, les décideurs politiques de la première République noire indépendante du monde établissent la question de l'éducation dans leur agenda politique après douze années d'inactions éducatives dans le pays (1804-1816). En effet, en 1816, les premiers dirigeants du pays sont donc bien conscients que la reconstruction socioéconomique et politique du nouvel État passe indubitablement par la mise en application d'une politique

⁴⁷¹ Meirieu P, Frackowiak P. (2008) *L'éducation, peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Paris, Éditions de l'aube, p.19.

⁴⁷² Legrand L. (1988), *Les politiques d'éducation*,...Paris, PUF, coll. « Que sais-je ».

⁴⁷³ Ardoino J. (1999), *Éducation et Politique*, E.d ANTHROPOS, p.342.

éducative pour accompagner le projet de refondation de la jeune République en quête d'identité et de réalisations après l'exploit de Saint-Domingue.

Effectivement, après plus de 310 ans de colonisation et d'esclave⁴⁷⁴, la définition d'un nouvel ordre social, différent de celui qu'a connu le pays pendant les périodes esclavagistes et coloniales (1492-1803) semble nécessaire pour panser dans l'urgence les blessures de la colonisation et penser par la même occasion à l'édification de nouvelles architectures sociales, économiques et politiques, enracinées sans nul doute dans la Révolution de 1804. Ainsi, dans cette dynamique de refondation de nouvelles structures sociales, culturelles, économiques et politiques de la nation haïtienne, la conception et la mise en œuvre d'un projet éducatif, de part ses objectifs, buts et finalités, pourraient sans nul doute jouer un rôle moteur, vital, central, énergique dans l'animation des programmes socioéconomiques et politiques de la jeune nation. Mais la question est de se demander par quels mécanismes et dans quelles conditions et selon quels modèles les premiers leaders haïtiens vont pouvoir définir et mettre en place une politique éducative sur l'ensemble du territoire national conquis?

3.2. Finalités, fins de l'éducation

De nombreuses analyses philosophiques, sociologiques et économiques ont été produites sur la problématique de l'éducation comme fins et moyens dans la construction socioéconomique et politique d'une société. On peut citer en guise d'exemple, les analyses de Bernard Charlot sur le rôle de l'éducation dans la transmission des modèles sociaux et d'intégration de l'individu⁴⁷⁵; des analyses économiques sur la rentabilité individuelle de l'éducation, dont les premiers travaux ont été mis en avant par Milton Friedman⁴⁷⁶ et surtout l'économiste américain Gary Becker dans sa formulation de la théorie du « capital humain ». Bien avant eux, des philosophes tels Platon et Aristote, posaient le problème du rôle et de l'importance de l'éducation dans la construction sociale, morale et politique de l'Homme.

⁴⁷⁴ Le pays a connu deux périodes de colonisation et d'esclavage : celle de l'Espagne (1492-1697) et la France (1697-1803).

⁴⁷⁵ Charlot B. (1976), *La mystification pédagogique*, Payot, Paris.

⁴⁷⁶ Friedman Milton a mis en avant l'idée de « bons d'éducation ».

L'étude des objectifs, fins et finalités d'un système éducatif permet de déterminer ce que les philosophes appellent des conceptions morales et philosophiques assignées à l'éducation. Il s'agit de situer la place de l'éducation dans la construction de l'individu et l'édification des structures socioéconomiques et politiques d'un projet de société donné. Dans les principaux débats philosophiques, l'accent a été mis en particulier sur les fins de l'éducation. Par exemple, dans une analyse portant sur la détermination des fins de l'éducation, Olivier Reboul fait le rappel des deux principales conceptions philosophiques qui se sont opposées en ce qui a trait à la problématique des finalités de l'éducation « les doctrines empiristes ou culturalistes, qui rejettent la nature humaine, diront qu'on éduque l'enfant pour la société, en fonction des valeurs propres de celle-ci. Les partisans de la nature exigeront au contraire qu'on éduque l'enfant pour lui-même, pour lui permettre de s'épanouir selon sa nature propre⁴⁷⁷ ». Ainsi, pour le philosophe Reboul « la fin de l'éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine. Si cette fin paraît utopique, elle est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire comme l'endoctrinement⁴⁷⁸ ». Quels sont les principaux objectifs ou fins assignés à l'éducation dans les projets d'éducation des premiers décideurs politiques haïtiens au lendemain de l'indépendance de la République Haïti et comment ont été mobilisés les moyens de l'action éducative? Quels modèles éducatifs ?

3.3. Modèles éducatifs

La vision du président Alexandre Pétion pourrait être expliquée à partir de la publication de la Constitution en 1816 (sous sa présidence) déclarant en son article 36 qu' « il sera aussi créée et organisée une institution publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division de la République⁴⁷⁹ ». Cependant, d'après de nombreux chercheurs, le président Pétion avait une vision plutôt élitiste de l'éducation et ceci malgré les propos qui ont été

⁴⁷⁷ Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, p.23.

⁴⁷⁸ *Ibid* ;p.25.

⁴⁷⁹ Pour rappel.

tenus dans la Charte fondamentale de 1816 (Joint, 2006). Ainsi que le souligne l'historien Edner Brutus, la construction du Lycée de Port-Au-Prince qui a été fondé par le président Pétion, était destiné « aux enfants des citoyens qui ont rendu d'éminents services à la Patrie et qui sont morts sans laisser de moyens suffisants pour l'éducation de leurs enfants⁴⁸⁰ ».

Le président Alexandre Pétion fait le choix du modèle éducatif français. En effet, dans le département de l'Ouest, le président Pétion demande l'aide des européens pour planifier son projet éducatif. Ainsi, d'après Auguste Joint⁴⁸¹, on assiste à l'arrivée du pasteur John Brown et de James Catts. Leur présence vise deux principaux objectifs: implanter le protestantisme dans le pays et contribuer à mettre en place un système primaire d'enseignement. James Catts a pour principale mission d'organiser l'enseignement primaire de base. Ainsi, Pétion opte pour le modèle éducatif de la France en imposant comme langue d'enseignement le français et les pratiques pédagogiques françaises. Il plaide pour un système scolaire d'un type méritocratique, élitiste et efficace à tous les niveaux d'enseignement. Tandis que dans le Royaume du Nord, le roi Henry Christophe, en grande compétition avec le président Alexandre Pétion, contacte quant à lui, son ami anglais Wilberforce pour l'aider à concevoir et mettre en application sa politique éducative.

Dans une lettre adressée à son ami Wilberforce, le roi Christophe témoigne de son admiration pour les lettres, la culture, les mœurs, la civilisation de l'Angleterre, « Je suis pénétré de la nécessité de changer les manières et les habitudes de mes concitoyens peuvent encore conserver de semblable à celles des Français et de les modeler sur les manières et les habitudes anglaises; la culture et la littérature anglaises dans nos écoles, dans nos collèges, fera prédominer enfin, je l'espère, la langue anglaise sur le français. C'est le seul moyen de conserver notre indépendance que de n'avoir absolument rien de commun avec une nation dont nous avons tant à nous plaindre, et dont les projets ne tendent qu'à notre destruction⁴⁸² ». Dans un chapitre consacré à la politique éducative du

⁴⁸⁰ Edner Brutus (1948), *l'Instruction publique en Haïti*, op.cit.p.57.

⁴⁸¹ Auguste Joint (2006), *Système éducatif et inégalités scolaires en Haïti* op.cit.p. 56.

⁴⁸² Lettre envoyée le 16 novembre 1816. Cet extrait est rapporté par l'historien Léon Rulx, dans son ouvrage " Propos d'Histoire d'Haïti", publié en 1945.

roi Henry Christophe, l'historien Leslie François S. Manigat⁴⁸³, rapporte un extrait d'une correspondance envoyée par le roi Henry Christophe à son ami Clarkson pour lui faire part de la nécessité d'éduquer massivement la population de sa région « mes sujets ont eu pour héritage l'ignorance et les préjugés du temps de l'esclavage, et jusqu'ici ont fait peu de progrès dans l'acquisition du savoir. Où pourraient-ils l'acquérir puisqu'en gagnant leur liberté, ils n'ont connu que les camps de guerre⁴⁸⁴ ». Et les objectifs assignés à l'éducation par le roi sont très ambitieux. Par ailleurs, dans une autre lettre adressée au secrétaire de la *British and Foreign School Society*, le roi Christophe écrit ceci « Le désir de mon auguste souverain est d'étendre la lumière et la civilisation⁴⁸⁵ ». Par ailleurs dans une allocution prononcée le 18 février 1807, le roi Christophe met en phase sur ses intentions éducatives en déclarant que « L'éducation, ce bien, après la religion et la liberté, le plus précieux de l'homme, sera ranimée et soutenue de la morale, elle sera remise en honneur et vénérée au milieu de vous⁴⁸⁶ ».

Ainsi, le roi se montre très décidé à mettre en place un système d'éducation ouvert à toutes et à tous. En effet, dans un message adressé lors de la célébration des trois années de l'indépendance du pays, le roi Christophe (1807) déclare « pour former de bons citoyens, nous devons les éduquer...la lumière sera diffusée en masse dans la population toute entière, enseignant à chacun d'apprécier ses devoirs et d'aimer sa patrie. Les vertus morales qui distinguent un homme civilisé remplaceront l'ignorance et la dépravation des mœurs qui sont le résultat malheureux de la barbarie de l'esclavage⁴⁸⁷ ». Ainsi, non seulement le roi Henry Christophe et le président Alexandre Pétion ne partagent pas la même vision de l'éducation, mais aussi, dans la détermination des moyens et de la mise en pratique de leurs politiques éducatives, les deux compétiteurs mobilisent des stratégies diverses. Comment sont mobilisés les moyens de l'action éducative des décideurs politiques et planificateurs nationaux dans la mise en œuvre de leurs projets éducatifs?

⁴⁸³ Manigat L-F. (2001), *Eventail d'histoire vivante d'Haïti*, dès préludes à la Révolution de Saint-Domingue jusqu'à nos jours 1789-2003, une contribution à la nouvelle histoire haïtienne. . : Tome 1, la période fondatrice 1789-1838 Port-au-Prince, Collection CHUDAC.

⁴⁸⁴ *Ibid.*

⁴⁸⁵ *Ibid.*

⁴⁸⁶ Edner Brutus (1948), *L'Instruction publique en Haïti*, *op.cit.*p.43

⁴⁸⁷ *Ibid*; p.43.

3.4. Détermination des moyens

La définition des conceptions morales et philosophiques d'un projet d'éducation est une question qui intéresse plus particulièrement les décideurs politiques de l'État central. Cependant, sa mise en œuvre en est une autre, car elle nécessite la mobilisation de diverses compétences intellectuelles et techniques et des dépenses économiques pour financer les principaux services éducatifs d'un système d'enseignement donné (Louis Legrand, 1988). Outre ces facteurs, des caractéristiques historiques, anthropologiques et sociales sont aussi prises en compte dans la conception des politiques éducatives. En ce sens, Jacques Ardoino souligne « parce que le changement de société s'inscrit dans le temps, historique, il est au carrefour d'un héritage lourdement hypothétique (le passé) et d'espérance (l'avenir)⁴⁸⁸ ». Quel a été le poids du passé sur la définition des moyens mobilisés dans la mise en œuvre des projets d'éducation respectivement du président Alexandre Pétion et le roi Henry Christophe?

Si les décideurs politiques font leurs choix des modèles d'éducation à suivre et établissent dans une certaine mesure, leurs visions, conceptions ou finalités de l'école, ils rencontrent cependant des difficultés qui nuisent à la détermination des moyens techniques et financiers pour mettre en application leurs projets d'éducation. Car, après la Révolution haïtienne de 1804, le nouvel État est en panne de techniciens. On constate en effet une pénurie de ressources humaines et techniques pourtant nécessaires à la mise en pratique des politiques éducatives. Quels ont été les principaux obstacles auxquels se heurtent les premiers décideurs politiques et planificateurs nationaux du pays par rapport à leurs « intentions et réalisations », pour reprendre l'expression de la sociologue Agnès Van Zanten? En d'autres termes quelles ont été les conséquences des 312 années de l'esclavage et la colonisation sur le développement des ressources tant humaines que techniques ?

Après trois siècles de colonisation et d'esclavage d'exploitation, le pays souffre de ce que l'auteur américain Eric Donald Hirsch qualifie d'un déficit de « capital

⁴⁸⁸ Ardoino J. (1999), *Éducation et Politique*, op.cit.p.340.

intellectuel et de savoir préalable»⁴⁸⁹. En effet, pour le chercheur Hirsch, cité par Norman Baillargeon «l'éducation est une transmission systématique d'un capital culturel... Et que le savoir préalable est primordial dans l'acquisition de nouveaux savoirs...La possession de ce capital est cruciale dans toutes les dimensions de la vie; sa transmission à tous un devoir, et sa possession un droit civique⁴⁹⁰...». Or, durant les périodes esclavagistes et coloniales, l'accès à l'éducation en Haïti a été un bien rare, réservé à des fils de colons ou encore des enfants mulâtres nés d'un père français avec une esclave⁴⁹¹ (Moreau de Saint-Méry (), Charles Tardieu (1988)). Il faudra rappeler au passage que certains esclaves qui se réfugiaient dans les montagnes pour fuir le système colonial avaient bénéficié secrètement quelques enseignements de base par des religieux français (Fouchard, 1953) .

Pendant donc les périodes esclavagistes, les esclaves n'avaient aucun droit à l'éducation⁴⁹². La seule forme d'éducation officielle que recevait l'esclave pendant l'époque coloniale était l'instruction religieuse qui dispensait dans le seul but de l'endoctriner ou pour prêter l'expression de Noam Chomsky de « fabriquer son consentement »⁴⁹³ pour qu'il accepte ses conditions d'existence. Ainsi que le souligne Pierre Luc, cité par Auguste Joint « L'enseignement du catéchisme (soir et matin pour) fait la doctrine aux nègres nouveaux, et leur fait prendre le ton de l'habitation, c'est-à-dire de la soumission et de la domestication de l'esprit⁴⁹⁴ ». Aussi, ce déficit de transférabilité de connaissances ou de savoirs constitue un obstacle majeur, de taille pour les nouveaux décideurs politiques et planificateurs du pays qui très décidés à planifier, concevoir et un mettre en pratique un système d'éducation après des années d'inactions en matière éducative.

⁴⁸⁹ Hirsch E-D (1996), *The Schools We Need and Why we Don't have Them*, New York, Double Day.

⁴⁹⁰ Baillargeon N. (2011), *L'éducation op.cit* p.250.

⁴⁹¹ D'après le rappel du professeur Leslie François Manigat, les mulâtres sont aussi appelés sangs mêlés. Et le code Noir de 1865 légalisait le mariage entre blanc et esclave.

⁴⁹² À peine sortie de 312 ans de colonisation et d'esclavage, la majorité de la population haïtienne ne sait ni lire, ni écrire.

⁴⁹³ Chomsky N; Herman E-S (2008), *La fabrication du consentement: de la propagande médiatique en démocratie*, Marseille, Agone.

⁴⁹⁴ Auguste Joint (2006), *Système éducatif et inégalités scolaires en Haïti op.cit*.

Par ailleurs, la mise en application d'un projet d'éducation à un coût. Car elle nécessite des ressources économiques pour le financement des divers services éducatifs et programmes extrascolaires d'un système éducatif donné. Cependant, le pays est ruiné après des années de révoltes, de soulèvements et surtout des conséquences de deux années de guerre pour l'indépendance où les principales structures économiques et financières de l'ancienne colonie de Saint-Domingue ont été ravagées, détruites pendant les sanglants conflits qui ont opposé l'armée de Napoléon Bonaparte contre celle des indigènes dirigée par Jean-Jacques Dessalines. Ainsi, à ce manque de « *capital culturel* » (Bourdieu, Passeron 1970), de l'inexpérience des nouveaux dirigeants dans la chose publique, le pays fait aussi face à un manque de « *bagage économique* » (Van Zanten, 2002) pour financer des dépenses éducatives que nécessitent la conception et la mise en application d'un projet éducatif⁴⁹⁵. Quelles seront donc les stratégies des principaux décideurs politiques face à ces nombreuses limitations du pays? Quelle a été la nature de l'intervention extérieure dans le domaine de l'éducation en Haïti, notamment vers les années 1816 et 1820 et quel bilan enregistré des politiques éducatives qui ont été mises en place sous la gouvernance du président Alexandre Pétion et la royauté du roi Henry Christophe dans un contexte marqué par la division géographique, sociale et politique du pays? En fait, pour mettre en application leurs projets éducatifs, les décideurs politiques et planificateurs nationaux n'auront pas de choix de recourir à l'aide étrangère.

⁴⁹⁵ Il faudra rappeler au passage que la guerre de l'indépendance a eu des conséquences désastreuses sur l'économie et les finances publiques du pays.

4. PRINCIPALES RÉALISATIONS ÉDUCATIVES

4.1. Recours à l'aide étrangère

Ne pouvant répondre à eux seuls à la planification de leurs politiques d'éducation, le président Alexandre Pétion et le roi Henry Christophe demandent de l'aide, du support, ou encore le concours à des étrangers venus principalement de la France et du Royaume de l'Angleterre. Cette demande est très paradoxale dans la mesure où ni la France, ni l'Angleterre ne reconnaissent pas encore l'indépendance d'Haïti. En fait, les dirigeants haïtiens ne s'adressent pas directement à l'État français ou anglais par exemple. Ils font leur demande à deux importantes organisations à savoir: la Société des Amis des Noirs de France⁴⁹⁶ et le *British and Foreign School de Londres*. Comment expliquer un tel choix de la part des dirigeants politiques haïtiens à cette époque? Ce choix survenu dans un contexte plus que particulier de l'histoire tournante du monde esclavagiste s'explique par la posture de ces deux grandes associations pendant l'époque coloniale et esclavagiste. Que peut-on dire brièvement sur la nature du *British and Foreign School de Londres* et la Société des Amis des Noirs de France? Quel rôle et place ont joué ces deux principales organisations dans la constitution de l'éducation après l'indépendance d'Haïti?

Au début des années 1788, ces deux organisations luttent pour l'abolition de la traite des Noirs. Leurs principales revendications ne ciblent pas pour autant la fin de l'esclavage⁴⁹⁷. Elles dénoncent le commerce des hommes et la condition des esclaves dans les champs des colonies. Parmi les figures de proue de la Société pour l'abolition du commerce des esclaves⁴⁹⁸, se trouvent Thomas Clarkson et le philanthrope William Wilberforce. En France, l'écrivain Jacques Pierre Brissot, fonde avec Étienne Clavière et Mirabeau, la Société des Amis des Noirs, une organisation élitiste, composée majoritairement d'homme de lettres, philosophes, écrivains, politistes etc. Pour la Société des Amis des Noirs, on peut citer en guise d'exemple de grandes personnalités, telles:

⁴⁹⁶ Créées respectivement en 1787 et 1788.

⁴⁹⁷ À cette époque, les colonies rapportaient beaucoup pour les principales puissances coloniales telles la France et l'Angleterre.

⁴⁹⁸ *Society for Effecting the Abolition of the Slave Trade*. Traduction de l'anglais.

Abbé Grégoire, Condorcet, Lafayette, La Rochefoucauld, Louis Menon etc. Il faudra rappeler au passage que vers les années 1815, les Etats-Unis connaîtront un renforcement du mouvement anti-esclavagiste sans précédent par des abolitionnistes blancs et noirs, avec pour chef de file, William Garrison qui prône un mouvement non violent⁴⁹⁹ et David Walker, lui-même un noir, qui lutte contre le système esclavagiste.

Au 18^e siècle, ses deux principales organisations anti-esclavagistes se lancent vers le début des années 1787, contre ce que l'historien John Hope Franklin appelle « le commerce des hommes⁵⁰⁰ » ou encore la traite des esclaves dans le vocabulaire le plus utilisé à l'époque. Leurs principales postures de contestation contre la traite des nègres ou encore de ce que l'auteur Abbé Grégoire appelle « le commerce infâme » se présentent sous la forme de manifestations de rues, publications, pétitions, interventions publiques, contre discours, diffusion des informations sur les conditions des esclaves dans les colonies. Ils s'adressent à des responsables des États qui profitent de l'exploitation des terres et du commerce des esclaves pour qu'ils abolissent la traite de l'esclavage. Ainsi, les combats que mènent les abolitionnistes prennent une dimension internationale et leurs voix se retentissent comme une tempête dans l'univers colonial. Il faudra souligner au passage que vers 1789, une machine de représailles contre les abolitionnistes est mise en route par des partisans et partenaires de la traite des esclaves et de la colonisation.

Par exemple, au sein de la Société des Amis des Noirs, Brissot est condamné à l'échafaud par les Montagnards. Plus tard, Clavière et Condorcet se suicident. Plusieurs abolitionnistes prendront le marquis pour éviter des persécutions et condamnations. En France, la convention abolit l'esclavage le 4 février 1794. Soit un an après la mort de Brissot. Et à la suite de la révolte de Saint-Domingue, en août 1791, orchestré par le général noir Toussaint Louverture. Par la suite, l'abolition de l'esclavage sera révoquée par le Premier consul Bonaparte qui la rétablit en 1802. La décision du premier consul est très mal perçue à Saint-Domingue et développe le mécontentement des anciens esclaves. Ainsi, après des années de révoltes, de guerre, les anciens esclaves de la colonie de Saint-

⁴⁹⁹ Vulgarisé dans son célèbre journal "Liberator".

⁵⁰⁰ Franklin J-H. (1984), *De l'esclavage à la liberté, histoire des afro-américains*, Paris, Éditions Caraïbéennes.

Domingue remportent une éclatante victoire contre l'armée française de Napoléon Bonaparte. Notons enfin que le début du XX^{ème} siècle verra la fin du système esclavagiste dans la quasi-totalité dans le monde colonial.

Dans les Caraïbes, un vent de panique, d'une allure de liberté souffle dans les colonies esclavagistes. Des mouvements d'insurrection voient le jour ou des milliers d'esclaves dénoncent leurs conditions de travail, le mauvais traitement infligé par les colons. Ils réclament l'abolition de l'esclavage et leur liberté générale. Ainsi, des informations circulées par les membres de la Société des Amis des noirs ainsi que le British Society of the Abolition of Slavery sur la situation de l'esclavage, augmentent les frustrations des esclaves et inquiètent les autorités coloniales et des partisans favorables au maintien de l'esclavage dans les colonies en Amérique. À Saint-Domingue plus particulièrement, on assiste à des soulèvements, des mouvements d'effervescence et de marronnage des esclaves pour dire non à la colonisation et le travail forcé. Ainsi, vers les années 1816, des membres des organisations philanthropiques et abolitionnistes, déjà très impliqués dans des combats littéraires et politiques contre la traite des esclaves, se retrouvent très engagés dans des activités économiques, politiques et surtout éducatives dans de nombreuses colonies où l'esclavage vient d'être abolit. En Haïti, plus particulièrement, l'influence de quelques membres de la Société des Amis des noirs ainsi que le *British Society of the Abolition of Slavery* sur la mise en œuvre des politiques d'éducation est très remarquée.

En effet, dans un climat sociopolitique fragilisant, de nombreux adhérents du mouvement abolitionniste, personnalités religieuses et politiques travaillent à la mise en place d'un système d'éducation en Haïti. Ainsi avec l'aide de ces organisations, de nombreux professeurs, experts, professionnels sont arrivés dans le pays pour appuyer les décideurs politiques et planificateurs haïtiens à mettre en application leurs projets éducatifs. Cependant, la division qui règne dans l'île n'est pas favorable à la définition et la mise en place d'un système d'éducation unifié au bénéfice de toutes les catégories sociales du pays. C'est donc à partir de cette période tourmentée que l'on assiste à l'arrivée des premiers étrangers qui viennent contribuer à structurer, organiser et gérer les premières fondations du système scolaire à travers les différentes régions du pays.

Cependant, si les deux compétiteurs s'opposent quant à l'orientation culturelle, linguistique, sociale de leurs systèmes d'enseignement, mais ils se rejoignent sur un des aspects pédagogiques de l'enseignement à cette époque, à savoir: la méthode Lancaster⁵⁰¹.

4.2. Choix pédagogiques

Pour comprendre les choix pédagogiques, stratégiques du président Alexandre Pétion et le roi Henry Christophe, il peut être utile de s'arrêter un moment sur la nature de l'école mutuelle ou de la méthode lancastérienne. Voici le rappel de Norman Baillargeon sur l'enseignement mutuel « un très grand nombre d'élèves (typiquement entre 200 et 1000) sont regroupés dans une vaste salle et assis en rangées comprenant chacune une dizaine d'entre eux. La classe commence à dix heures et des moniteurs ayant reçus plutôt, le même jour, l'enseignement d'un maître, le transmettant au petit groupe dont ils sont responsables à l'aide d'un matériel alors relativement original: tableau noir, affiches, ardoise. Cette activité est coordonnée par un seul enseignant et tout se déroule selon une discipline militaire, chaque secteur devant obéir au doigt et à l'œil des signaux convenu – coups de sifflet, gestes et ainsi de suite⁵⁰²... ». En bref, l'apparition des écoles mutuelles a révolutionné certaines pratiques pédagogiques. Sur le rôle joué par cette pratique pédagogique qui a duré près de cinquante ans en France du passage de « la règle imposée » à la « règle comprise et acceptée ». Le sociologue Jean Manuel de Quieroz, en référence à Vincent G⁵⁰³ écrit : « ne jamais rien apprendre qu'on ne l'ait expliqué, faire observer à l'écolier les choses elles-mêmes sous tous leurs aspects au lieu de les gaver de mots, entretenir l'activité de l'esprit, substituer le motif du précepte, faire en sorte que les sanctions éclairent l'élève sur sa conduite, l'appeler à coopérer, telles sont les méthodes que devra utiliser le nouveau maître⁵⁰⁴ ». La méthode Lancaster est très en vogue à l'époque. En effet, beaucoup de pays font l'expérience dans la mise en œuvre de leurs

⁵⁰¹ Joseph Lancaster, 1771-1838.

⁵⁰² Norman Baillargeon, *L'éducation*, op.cit 215-216.

⁵⁰³ Vincent G. (1994), (dir.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

⁵⁰⁴ de Quieroz J-M (1995), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan.

systèmes scolaires⁵⁰⁵. Pour quoi un tel choix pédagogique par les décideurs politiques Haïti?

Le choix porté sur la pratique pédagogique dans la mise en œuvre des politiques éducatives après l'indépendance d'Haïti, présente quelques avantages surtout par rapport à les nombreuses limitations du pays⁵⁰⁶. Ainsi, la méthode lancastérienne permet de combler un handicap majeur: le vide laissé par le déficit de la transmission générationnelle du « capital préalable » et du « capital intellectuel » et la faiblesse économique du pays. En effet, la mise en application de la pédagogie mutuelle permet de résoudre le manque de qualifications et l'insuffisance économique du pays dans la mesure où la méthode de l'école mutuelle donne l'occasion à un seul maître d'assurer l'enseignement d'une classe de plusieurs élèves. Ainsi, ce mode pédagogique permet d'embaucher un minimum d'enseignants pour une grande quantité d'élèves. Le principe lancastérien favorise à la fois la formation de personnes qui vont transférer leurs connaissances à d'autres et ainsi de suite.

Ainsi, la mise en application de la méthode lancastérienne donne la possibilité de développer un système d'enseignement et à peu de frais. Le roi Christophe plus particulièrement s'appuie sur la philosophie de l'école mutuelle pour favoriser un accès massif à l'éducation de base dans tout son royaume et avec la plus grande rigueur possible.

4.3. Bilan de l'appui extérieur

Vers 1816, l'appui extérieur dans le domaine de l'éducation se présente surtout sous la forme d'un support technique avec l'arrivée de professeurs étrangers, notamment de la France et de l'Angleterre qui à la fois mettent en place des actions de formation à tous les niveaux d'enseignements et des projets éducatifs mis en œuvre par le président Alexandre et Pétion et le roi Henry Christophe et dispensent les principaux

⁵⁰⁵ D'après Baillargeon, près d'un millier d'écoles mutuelles sont ouvertes en France entre 1815 et 1820. Simon Bolivar fit à ses propres charges venir Lancaster au Pérou pour développer l'école mutuelle en Amérique Latine dont le Foreign and British School Society a largement contribué.

⁵⁰⁶ Tout d'abord, comme il été rappelé plus haut, le pays est limité en termes de ressources humaines. Car non seulement la quasi- totalité de la population haïtienne ne sait ni lire, ni écrire, mais aussi, après des années de révolte et de guerre, les finances publiques sont en difficultés.

enseignements. De plus, non seulement les professeurs étrangers se chargent des cours à tous les piliers de la construction d'un système d'éducation en Haïti après l'indépendance du pays, mais ils participent aussi bien à la formation de futurs enseignants pour assurer la transmission des savoirs. Quelles ont été les principales réalisations obtenues dans le domaine de l'éducation avec l'arrivée des premiers experts, professeurs et spécialistes de l'éducation dans la mise en œuvre respective des projets éducatifs respectifs du président Alexandre Pétion et le roi Henry Christophe? Quel bilan provisoire peut-on tirer en termes de participation scolaire des filles et garçons avec le développement de l'aide étrangère ou du concours extérieur dans le secteur de l'enseignement pendant la période des années 1816-1820?

4.4. Principales réalisations

En 1816, avec l'aide notamment des français, le Président Alexandre Pétion fonde dans le département de l'Ouest, le lycée de Port-au-Prince qui portera son nom plus tard. Il s'agit d'une école prestigieuse visant à former les futures intellectuelles et élites du pays. Le Lycée de Port-au-Prince, n'est pas ouvert à tous. Il s'agit d'une célèbre institution destinée à un public bien spécifique. D'après l'auteur « Certains quartiers de Port-au-Prince bourdonnaient d'écoles. Des établissements, dont deux de l'État, étaient à la disposition de leur jeunesse et de celle enfants aisés de la province. Des enfants du peuple s'y hasardaient rares, parce que trop pauvres ou ayant des pères et des mères illettrés qui ne voyaient pas l'importance de l'instruction⁵⁰⁷ ». Pourtant, il faudra se le rappeler que l'article 36 de la Constitution promulguée par le président Pétion en 1816, accorde une grande importance à l'éducation primaire pour tous⁵⁰⁸. Cependant, dans la pratique, ses principales initiatives ciblent d'avantage l'enseignement secondaire dont l'accès reste très limité. Rappelons au passage que le choix du président Alexandre Pétion se diffère du père de l'indépendance d'Haïti, Jean-Jacques Dessalines, qui accordait, des 1805, une priorité à l'éducation pour tous. Notons au passage que les principaux enseignements dispensés dans le lycée de Port-au-Prince regroupaient plusieurs domaines

⁵⁰⁷ *Ibid.*

⁵⁰⁸ Elle stipule : « Il sera créée et organisée une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la décision de la République ». (déjà cité).

tels: les langues, les mathématiques, la navigation, l'histoire, la musique (Dubois, 2012) etc. Que se passe t-il dans le Nord du pays avec le roi Henry Christophe?

D'après l'historien Laurent Dubois⁵⁰⁹, la création du lycée de Port-au-Prince par le président Pétion interpelle son compétiteur direct, à savoir le roi Henry Christophe qui va tout faire pour surpasser, rivaliser le projet éducatif de son ennemi. En effet, avec l'appui de ses amis abolitionnistes anglais Clarkson et Wilberforce, Christophe décide de mettre en œuvre un grand projet d'éducation. C'est ainsi que de nombreux professeurs anglais, recrutés par Clarkson et Wilberforce sont rentrés en Haïti pour aider Christophe à implanter son ambitieux projet d'éducation dans le royaume du Nord (Dubois). Aussi, d'après les historiens Laurent Dubois et Leslie Manigat, le roi Christophe établit un système d'enseignement ouvert à tous et à tous les degrés du système. Et pour arriver à structurer et organiser administrativement et pédagogiquement sa politique éducative, Christophe met en place la Chambre Royale d'instruction publique. Elle est gérée et contrôlée par le roi lui-même qui définit et détermine les grandes orientations de l'éducation.

Selon Anténor Firmin, cité par Dubois (2012), le roi Henry Christophe met en place des écoles pour encourager la participation scolaire par l'implantation de nombreux établissements destinés à des filles et l'alphabétisation et la scolarisation de ses propres soldats et sujets. Dans son programme de massification scolaire, il arrive même que les parents qui refusent de scolariser leurs enfants soient sévèrement punis par le roi Henry Christophe, très exigeant en ce qui à trait à l'éducation des filles et garçons dans son royaume despotique. En fin, pour financer les principales activités éducatives, Henry Christophe établit un travail rigoureux dans son royaume pour financer sa politique éducative dans l'intention de surpasser les progrès réalisés par son concurrent dans l'Ouest et le Sud du pays. Effectivement, il s'appuie sur la rentabilité des cultures de ses plantations pour rémunérer ses professeurs anglais recrutés depuis l'Angleterre par ses partenaires anglais. En fait, en dépit de sa volonté de faire de l'éducation une affaire sérieuse, l'objectif visé du roi Henry Christophe était de dépasser les réalisations de son principal adversaire dans l'Ouest et le Sud du pays, à savoir le président Alexandre

⁵⁰⁹ Dubois L. (2012), *Haiti The Aftershocks of History*, New York, Metropolitan Books.

Pétion. Aussi, les deux anciens généraux se lancèrent dans une compétition tant sur le plan politique qu'éducatif (Dubois). Que peut-on conclure sur ce chapitre de la thèse ciblant la traçabilité de l'intervention extérieure dans la construction de l'éducation au lendemain de l'indépendance d'Haïti?

CONCLUSION

En 1804, l'obstination de la France de reconquérir l'ancienne colonie de Saint-Domingue après la proclamation générale de l'indépendance d'Haïti est une nouvelle qui a accablé tout le pays et inquiété les nouveaux libres des champs de Saint-Domingue. Effectivement, le traumatisme causé par la colonisation hante encore l'esprit de la jeune nation, aujourd'hui libre et indépendante des fers de l'esclavage. Pour faire face à la menace de la France de reprendre le contrôle de Saint-Domingue, les premiers dirigeants haïtiens se lancèrent dès 1804 dans un projet de fortification du pays. Toute la population haïtienne était soudé d'un objectif commun : défendre leur liberté, obtenue au prix du sang après des mois de révoltes, de soulèvements, de marronnages⁵¹⁰ et surtout de deux longues années d'une sanglante guerre (1802-1804). Et le message du général Jean-Jacques Dessalines, le père de l'indépendance du pays n'était plus que clair à l'époque « Liberté ou la mort ». Ainsi, la sauvegarde de la liberté passe avant tout projet de développement socio-économique de la jeune République. Aussi, ce choix politique qui a été imposé par la dynamique sociohistorique de l'époque esclavagiste et coloniale n'a pas été sans conséquences sur les principales réalisations éducatives, notamment en termes d'accès à l'école. En effet, durant les douze premières années qui ont suivi l'indépendance du pays, l'exercice de planification de l'éducation s'est limité à quelques prescriptions dédiées à l'enseignement dans la Constitution impériale d'Haïti et celle Républicaine de 1807 et d'un ensemble de décrets précisant vaguement quelques conceptions morales et philosophiques de l'éducation⁵¹¹. Aussi, de 1804 jusqu'au début des années 1816, on comptait à peu près six écoles publiques dans tout le pays⁵¹². Et quelques rares initiatives privées dans l'ensemble des régions de l'île.

À partir de 1816, les principaux décideurs politiques haïtiens ont pris la décision d'établir enfin dans leur agenda politique un projet d'éducation. Cependant, la situation

⁵¹⁰ Système pratiqué par des esclaves pendant la période coloniale pour fuir les plantations et préparer des attaques contre leurs maîtres (Hurbon, 1993).

⁵¹¹ Après la proclamation de l'indépendance d'Haïti a connu trois Constitutions : En 1805, la Constitution impériale d'Haïti sous l'Empire de Dessalines. Celle Républicaine en 1806. Et la Constitution de 1807. Soulignons qu'une première Constitution a été promulguée en 1801 par le gouverneur général Toussaint Louverture dans la partie occidentale de la colonie de Saint-Domingue.

⁵¹² Pour rappel, l'article 19 de la Constitution de 1805 ordonnait de construire six écoles dans chaque division militaire du pays.

sociopolitique du pays constituait un frein à concevoir et mettre en place collectivement une politique éducative sur l'ensemble du territoire national conquis. En effet, des rivalités politiques et tensions sociales principalement entre deux anciens généraux de la guerre de l'indépendance rognaien le système sociopolitique dans un pays morcelé en deux sièges de gouvernement⁵¹³. Par ailleurs, la nation haïtienne souffrait d'un déficit de « capital préalable » et de « capital intellectuel⁵¹⁴ » (Hirsch, 1996), ou encore d'un grand manque de « capital *culturel* » (Bourdieu et Passeron, 1964). De plus, non seulement le pays est limité en termes de transmission générationnelle de savoirs ou connaissances préalables, mais aussi, les planificateurs nationaux ont font aussi face à un manque de « bagage économique » (Marie Duru-Bellat et Van Zanten, 2002) pour financer leurs projets d'éducation à travers les différentes régions de la jeune République.

Ainsi, la nature complexe du processus de développement du pays constituait une entorse à la formulation et la mise en pratique (Stephen Ball, 1986) d'une politique éducative construite collectivement. En d'autres termes, durant la période 1816-1820, la situation du pays n'était pas favorable à une « organisation collective » (Legrand, 1988) autour de la définition d'une politique d'éducation nationalement constituée au profit de toutes les catégories sociales du jeune État. Le contexte fragilisant postindépendance avait été un handicap à toute mobilisation collective (Frakowiak et Mierieu, 1988) des principales ressources du pays en direction de l'éducation. Et ce contexte n' a pas été sans impact sur les choix des acteurs en matière de financement, de structure et de l'organisation administrative et pédagogique des systèmes d'enseignement sur l'ensemble du territoire national du pays.

Aussi, la situation sociopolitique ainsi que les limitations du pays obligeaient les premiers décideurs politiques et planificateurs nationaux qui n'avaient aucune expérience dans la gestion de la chose publique⁵¹⁵ ou disons des politiques publiques, pourtant « figure exemplaire des politiques d'éducation » (Van Haecht, 1990), à recourir à l'aide étrangère dans la construction des leurs intentions ou politiques éducatives. Ainsi, dans la mise en œuvre de leurs projets éducatifs, le président Alexandre Pétion a fait le choix du

⁵¹³ Pour rappel, après l'assassinat de Jean-Jacques Dessalines, le père de la Patrie haïtienne, le pays était contrôlé à l'Ouest par le président Alexandre et le roi Henry Christophe occupait la partie Nord.

⁵¹⁴ E.D. Hirsch Jr, 1928.

⁵¹⁵ Plato, *The Republic*.

modèle éducatif français dans l'Ouest du pays, tandis que le roi Henry Christophe optait pour le système d'enseignement anglais dans la région Nord. Non seulement Pétion et Christophe étaient divisés politiquement, mais aussi ils ne partageaient pas les mêmes visions, conceptions éducatives et s'opposaient ouvertement sur les modèles éducatifs à adopter pour le pays. Ainsi, une grande compétition éducative avait pris place dans l'arène des combats sociopolitiques entre le président Alexandre Pétion et le roi Henry Christophe (Dubois, 2002). Aussi, les luttes politiques avaient pris place dans les affaires de l'école. Et ces conflits politiques n'ont pas été sans effets sur des orientations, programmes et la mobilisation des ressources humaines et techniques affectées au développement de l'enseignement ainsi que les résultats obtenus sur le plan scolaire.

En effet, d'après l'historien Laurent Dubois, pour la période allant de 1816 à 1820, près de 13 établissements scolaires fonctionnaient dans le Royaume du Nord dirigé par le roi Henry Christophe. Par ailleurs, toujours d'après Dubois, durant le régime christophien plus de 72 000 filles et garçons étaient scolarisés dans diverses écoles. Le roi Christophe favorisait le développement d'offre publique gratuite et obligatoire et des sanctions étaient prévues pour celles et ceux qui refusaient de se rendre à l'école (Leslie François Manigat, 2001). Par ailleurs, le roi Henry Christophe a ouvert une chaire de médecine, plus précisément dans la ville du cap. Grâce à ses amis et professeurs anglais Wilberforce, CLarckson, Scotsman, Duncan, cette école a connu un succès sans précédent, rappelle toujours l'historien Laurent Dubois. De son côté, le président Alexandre Pétion a ouvert le lycée de Port-au-Prince qui portera son nom plus tard. En somme, sur le plan quantitatif et qualitatif, Christophe a largement dépassé les réalisations de son adversaire, à savoir le président Alexandre Pétion dans l'Ouest du pays. Aussi, vers les années 1816-1820, le contexte de formulation des politiques scolaires (Ball, 1994) n'était pas favorable à la construction d'une politique d'éducation nationale constituée, ouverte à toute et à tous, sans distinction aucune. Par ailleurs, les finalités de l'éducation étaient différentes, voire totalement opposées tant sur le plan idéologique que culturel. De plus, les stratégies d'action de développement de l'enseignement n'ont pas été les mêmes. Enfin, les principales ressources du pays, en dépit de leurs limitations n'ont pas été mobilisées efficacement et les résultats obtenus,

notamment en termes de financement, de gestion administrative, d'organisation pédagogique et surtout d'accès et de parité filles-garçons étaient inégaux, voire dans certaines régions injustes et peu qualifiants (Van Zanten et Duru-Bella, 2002).

Après la Révolution haïtienne de 1804, les phénomènes de lutte nuisent à la stabilité sociopolitique du pays et le développement de l'éducation en particulier. Ainsi que le souligne Kern Delince par exemple, « de 1804 à 1915, les lutes intestines ne connaissent aucune interruption, prenant parfois l'ampleur d'une guerre civile⁵¹⁶ ». Effectivement, après la proclamation de l'indépendance d'Haïti, plus précisément à la mort de l'empereur Jean-Jacques Dessalines (1806), des conflits politiques fragilisent le processus de démocratisation du pays (Leslie F. Manigat, 1995). Effectivement, dès la fondation de l'État haïtien, une situation de conflit politique s'installe, déstabilisant ainsi l'apprentissage démocratique de la jeune République. Aussi, les conflits armés, la déstabilisation ou le renversement des gouvernements et ceci sans aucune provisions légales ou constitutionnelles ainsi que la dictature polluent le paysage politique haïtien. Par ailleurs, de nombreux cas de corruption font rage dans l'administration publique. En ce sens, les principales faiblesses économiques, institutionnelles et politiques de l'État haïtien nuisent à ses obligations régaliennes. Tandis que le peuple s'enfonce dans la pauvreté et le pays est pris au piège, une sorte de trappe pour son développement dira Sen. En somme, la fragilité de l'État haïtien, caractérisée par l'instabilité chronique et l'inefficacité des politiques économiques et sociales affecte négativement l'expansion de l'éducation à travers tout le pays. Enfin, le décollage socioéconomique semble difficile dans ce pays qualifié aujourd'hui d'État fragile.

⁵¹⁶ Delince K. (1993), *Les forces politiques en Haïti*, Paris. Ed. Karthala et Pégasus Books.

**CHAPITRE 6 - FRAGILITÉ DES PRINCIPALES INSTITUTIONS
SOCIOÉCONOMIQUES**

INTRODUCTION

De plus, non seulement le pouvoir d'achat de la population est très faible et les gens souffrent de déficit alimentaire occasionnant des maladies chroniques au sein des familles mais aussi, une grande catégorie de la population n'a pas accès à des services sociaux de base. Et la distribution des biens sociaux est très mal répartie, voire inégale et discriminatoire. D'après Délince, en 1993, seulement 33% de la population totale disposait de l'eau potable. Les zones rurales étaient approvisionnées à hauteur de 25% uniquement. Pour ce qui est de la production d'électricité, elle n'était distribuée qu'à peu près 402 millions de KWh en 1985. Aujourd'hui seulement 5 % de la population rurale est desservie et 15 % dans les grandes villes. Et ce qu'il faudra souligner, la population ne bénéficie parfois que 12 à 15 heures de courant par semaine. Et la facture est souvent **salée pour les familles. Incapable de répondre à la demande, des services privés vendent à l'Etat de l'énergie électrique. Et les dépenses dépassent même le budget de la fonction publique.**

Quelle est l'ambition de ce chapitre ciblant la fragilité des institutions socioéconomiques et politiques du pays concerné par la présente étude?

Ce chapitre est divisé en deux grandes sections. La première se focalisera sur quelques dimensions de la fragilité de l'État haïtien. L'analyse portera notamment sur les luttes pour le pouvoir et l'instabilité politique chronique qui rongent le pays depuis la période de son indépendance. Par ailleurs, le pays fait face à des problèmes de sécurité tant externe qu'interne. Ainsi, la paix sociale est difficile à établir. Et face à la montée de l'insécurité et surtout des rivalités, conflits internes qui polluent le paysage politique haïtien, le pays fera face à des interventions militaires étrangères sur son sol dont le premier débarquement étranger remonte à 1915. Dans la deuxième section, l'étude s'attachera de montrer que les politiques socioéconomiques élaborées et mises en application par l'État central ne sont pas tenables pour garantir par exemple un niveau de vie élevé de la population, développer l'éducation, l'alphabétisation, des politiques de

santé efficaces et de l'alimentation. En effet, les données disponibles montrent que l'État haïtien est incapable de répondre à ses obligations régaliennes. Les services sociaux de base sont limités à une catégorie sociale de la population, les réseaux routiers sont dans de mauvais états. Des problèmes de production et distribution des énergies sont observés dans l'ensemble des régions du pays. Enfin, outre ses diverses contraintes qui pèsent sur les décisions de politiques publiques, la corruption semble étendue, persistante ou durable dans ce pays qui a un passé historique glorieux, mais un présent très complexe tant sur le plan socioéconomique que politique.

1. CONCEPT D'ÉTAT FRAGILE ?

1.1. Définition

Les concepts d'État fragile (*fragile state*) et d'État failli (*failed state*) ont des significations multiples, vagues, équivoques et limitées. Les quelques critères, indicateurs ou facteurs qui ont été élaborés pour définir, identifier, caractériser ou qualifier des pays en situation de fragilité font l'objet de nombreuses controverses tant dans le monde de la recherche scientifique que dans les enceintes des principales institutions multi-bilatérales intervenant notamment dans le cadre de l'aide publique au développement (APD). En effet, d'après James. D. Fearon (2008) diverses interrogations se sont portées sur la pertinence de la fragilité des institutions socioéconomiques, la reconnaissance et l'évaluation des États en situation de fragilité. En ce sens, Denis Bauchard note «qu'aucune n'est satisfaisante. Chaque chercheur ou institution, comme la Banque mondiale, ou l'*United States Agency for International development (USAID)*, développe sa propre approche, avec son vocabulaire. Pour sa part, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), enceinte de coordination et de réflexion, s'efforce de développer une approche consensuelle parmi ses membres⁵¹⁷ ». Qu'en est-il du concept d'État fragile ou d'État failli?

D'après François Gaulme (2011), cité par Denis Bauchard, le concept d'État failli est problématique « le vocabulaire est incertain et fluctuant. Plusieurs mots ou expressions sont utilisés, suscitant débats et polémiques. L'expression « État failli », traduction littérale de *failed state*, est à la fois péjorative et ambiguë : il s'agit en effet moins d'une faillite financière que d'une situation plus générale d'échec à remplir ses missions. Ainsi rencontre-t-on d'autres expressions telles que : « États faibles » (*weak states*), « États fragiles » (*fragile states*), « États effondrés » (*collapsed states*), « États en crise » (*crisis states*), « zones non contrôlées » ou « zones de non-droit » (*ungoverned spaces*); on parle également de phénomène de « somalisation », en référence à la situation que connaît la Somalie depuis plus de 20 ans ». Ces divers sens, mots ou expressions montrent effectivement que définir le concept d'État fragile n'est pas une tâche facile.

⁵¹⁷ Denis Bauchard, « Introduction », *Politique étrangère*, 2011/1 (Printemps), p.10.15. DOI 10.3917/PE.111.0010.

Ainsi, dans cette cacophonie conceptuelle, pour reprendre l'expression de Denis Bauchard, diverses définitions ont été aussi proposées par de nombreux chercheurs qui se sont focalisés sur la problématique des États fragiles ou d'États faillis. Aussi, les concepts d'État fragile, d'État faible, d'État failli à des acceptations multiples et très polémiques qu'il importe de rappeler.

Pour le chercheur américain Robert I. Rotberg, un État est dit failli quand il est incapable d'offrir de bonnes politiques à ses citoyens et que les gouvernements souffrent d'un déficit de légitimité difficile parfois à recouvrer⁵¹⁸. En Angleterre, François Gaulme (2006) a porté l'attention sur l'incapacité de l'État de remplir ses fonctions de base, en particulier celle de garantir la sécurité interne et externe du pays, quoi qu'il dispose de la force répressive ou légitime⁵¹⁹. En France, l'auteur Jean Bernard Véron (2011), de façon proche, cependant avec plus de précision que François Gaulme, repose sa définition d'un État en faillite sur son incapacité « d'exercer les missions qui sont les siennes, tant dans les domaines régaliens (contrôle du territoire, sécurité des biens et des personnes, exercice de la justice), que dans ceux de la délivrance des services économiques et sociaux à la population⁵²⁰ ». Ainsi, d'après James D. Fearon « État fragile » est une manière délicate de dire qu'un pays est doté d'institutions faibles ou dysfonctionnelles ou qu'il est caractérisé par une mauvaise gouvernance. Le terme est également utilisé pour évoquer la possibilité ou actualité d'une violence politique, que les agences d'aide ont longtemps considérée comme ne relevant pas de leur domaine. Les États fragiles risquent de devenir des États « en échec » ou « en faillite », avec de terribles conséquences sur le bien-être et le développement économiques⁵²¹ ».

⁵¹⁸ Robert I. « *The New Nature of Nation-State Failure* », *The Washington Quarterly*, Volume 25, Number 3, Summer 2002, pp.85-96.

⁵¹⁹ Crisis States Research Centre de la London School of Economics, 2006. Définition proposée par Gaulme, cité par Denis Bauchard.

⁵²⁰ À propos de cette définition, Denis Bauchard rappelle ceci, « On attache également de l'importance à la gouvernance, et à sa dimension démocratique. Cette définition reflète bien la complexité du phénomène, mais avec un caractère restrictif. Cependant la frontière entre État fragile et État failli est floue : les deux expressions sont parfois utilisées indifféremment. Les critères ou index varient d'ailleurs en fonction des auteurs ». *op.cit.*

⁵²¹ James D. Fearon, « *Fragilité des États, indicateurs de gouvernance et risque de guerre civile. State Fragility, Governance Indicators, and the Risk of Civil Conflict* », *Revue d'économie du développement* 2011/4 (vol.19), p.153-186. DOI 10.3917/éd.254.0153.

Dans sa thèse de doctorat, Thomas Poirier fait le rappel suivant « Deux dimensions peuvent être abordées pour saisir la fragilité d'un État : (i) pour les politologues, elle résulte dans la capacité de l'État à assurer la sécurité interne et externe de ses citoyens ; (ii) pour les économistes, la fragilité des États révèle leur incapacité à offrir aux populations les opportunités économiques leur permettant de sortir de la pauvreté. si aucune définition de la notion d'État fragile ne fait encore l'unanimité parmi les acteurs de l'aide au développement, toutes celles élaborées par les principales agences d'aide s'articulent autour de ces deux dimensions⁵²² ». Ainsi, l'universitaire souligne que « Le concept d'État fragile permet ainsi à ces agences d'intégrer dans un traitement unique les questions globales de sécurité et les actions de développement liées à l'achèvement des OMD. Les éléments de fragilité identifiés par les agences et institutions d'aide (instabilité sociopolitique, faiblesse des pouvoirs publics et des performances économiques) constituent ainsi des obstacles majeurs à la réalisation de l'objectif de la scolarisation primaire universelle et plus généralement de l'EPT⁵²³ ». Enfin, dans ce dédale de définitions autour du concept d'État fragile ou d'État failli, les auteurs Stewart et Brown (2009) tentent de poser le clou en notant que « toutes les définitions existantes s'articulent autour de trois principales dimensions de la fragilité: l'autorité, les services et la légitimité font défaut, respectivement, lorsque l'État ne protège pas ses citoyens de la violence, ne fournit pas des services de base à tous les citoyens et n'est pas reconnu comme légitime par ses citoyens⁵²⁴ ».

En somme, les principales définitions qui ont été proposées de la notion d'État fragile ou d'État faible ont emprunté diverses voies et ne font pas encore l'objet d'un consensus international tant au niveau des institutions internationales que dans le monde de la recherche scientifique. Toutefois, les principaux bailleurs de fonds multilatéraux intervenant dans le cadre de l'aide publique au développement trouvent dans une certaine mesure, un consensus autour de la fragilité ou de la faillite de certains États du Sud et établissent des normes, mesures pour évaluer leur fragilité socio-économique et

⁵²² Poirier Thomas, Education pour tous: l'aléa des Etats fragiles, Thèse de doctorat, *op.cit.*p.24.

⁵²³ *Ibid*; p.24.

⁵²⁴ Rapport européen sur le développement 2009, « Vaincre la fragilité en Afrique », centre Robert Schuman, Union européenne.

politique. Enfin, notons que dans le domaine de l'aide publique internationale pour le secteur de l'éducation, le concept d'État fragile tient sa place dans les stratégies de l'intervention des organisations multi-bilatérales intervenant dans le secteur. (Lavoix, 2007), Bengtsson (2001).

1.2. Définition institutionnelle

La fragilité des États est une question qui engage une multitude d'organisations multilatérales d'aide publique au développement. Et en dépit de la confusion conceptuelle autour du concept d'État fragile, les principaux bailleurs de fonds multi-bilatéraux se montrent très préoccupés par l'expansion du nombre des États fragiles dans le monde, notamment dans les régions de l'Afrique et au Moyen-Orient. En effet, l'organisation de coopération et de développement économiques note ainsi « qu'en écho aux préoccupations mondiales en matière de sécurité et de criminalité, les États fragiles ou en faillites suscitent des inquiétudes de plus en plus grandes dans la communauté internationale. (...) Dans les États fragiles, les domaines politiques, économiques et social et celui de la sécurité sont interdépendants: l'échec de l'un risque d'entraîner l'échec de l'autre⁵²⁵ ». Ainsi, la gestion du problème de la fragilité des États engage de nombreuses institutions multilatérales, c'est ce qu'explique sans nul doute la mise en place de divers instruments, critères, indicateurs de performance ou de gouvernance pour mesurer ou évaluer la situation de fragilité des États et l'élaboration de nombreuses stratégies d'intervention en direction des pays dits en situation de fragilité sociopolitique et économique. Mais bien avant d'aborder ces divers instruments, il peut être utile de s'arrêter un moment sur quelques définitions qui ont été formulées du concept d'État fragile ?

Pour le Comité d'Aide au Développement de l'Organisation de Coopération et de développement économiques (CAD/OCDE, 2007), un État est dit fragile « lorsque les instances étatiques n'ont pas la volonté politique et/ou la capacité d'assumer les fonctions essentielles requises pour faire reculer la pauvreté et promouvoir le développement, et

⁵²⁵ CAD/OCDE, 2006, citée dans le rapport vaincre la Fragilité en Afrique, *op.cit.* p.16.

d'assurer la sécurité et le respect des droits de l'homme de la population⁵²⁶ ». Quant à la Banque mondiale (BM, 2005), un des grands bailleurs de fonds multilatéraux de l'aide publique au développement (APD), les États fragiles sont « confrontés à des problèmes particulièrement graves en matière de développement: capacité institutionnelle insuffisante, gouvernance défailante, instabilité politique et, souvent, violence ou séquelles de conflits passés, lesquels sont susceptibles d'affecter les pays limitrophes⁵²⁷ ». Pour le *Department for international Development (DFID, 2006)*, les États fragiles « comprennent ceux qui se sont effondrés, comme la Somalie, ou qui ont des difficultés à contrôler leur territoire, comme l'Afghanistan. Ils peuvent être en conflit ou sortir de conflit, comme le Soudan, le Népal ou l'Angola⁵²⁸ ». Enfin, pour le Conseil de l'Union européenne (UE, 2009) « le concept de fragilité s'applique à des structures faibles ou défailantes et à des situations dans lesquelles le contrat social est rompu du fait de l'incapacité ou du refus de l'État d'assurer ses fonctions de base et d'assumer ses obligations et responsabilités en ce qui concerne la fourniture des services, la gestion des ressources, l'État de droit, l'égalité d'accès au pouvoir, la sécurité et la sûreté de la population ainsi que la protection et la promotion des droits et des libertés des citoyens⁵²⁹ ».

En somme, citant les chercheurs J-M Châtaigner et F. Gaulme (2005), Thomas Poirier note ainsi que « la situation d'État fragile s'évalue avant tout négativement, notamment à partir de deux critères fondamentaux: la faiblesse des performances économiques et l'impuissance effective de la puissance publique⁵³⁰ ». Aussi, localisés

⁵²⁶ Définition proposée par l'OCDE-CAD (2007) dans la formulation des principes pour l'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires. Toujours d'après l'OCDE-CAD (2008): « Les États fragiles ne sont pas en mesure de répondre aux attentes de leur population ou de gérer les changements d'attentes et de capacité au moyen du processus politique ».

⁵²⁷ World bank.org. Cité par Poirier.

⁵²⁸ DFID, 2006.

⁵²⁹ Conseil de l'Union Européenne, 2007.

⁵³⁰ Poirier Thomas, Education pour tous: l'aléa des Etats fragiles, Thèse de doctorat, *op.cit.* p.30. Toujours d'après l'auteur, « le CPIA évalue les politiques et les réformes structurelles dans 136 pays en développement à travers seize critères regroupés en quatre catégories: gestion macro-économique, politiques structurelles, politiques en faveur de la réduction de la pauvreté et gestion du secteur public et des institutions. Sont considérés comme fragiles en 2007 les pays ayant obtenu un score égal ou inférieur à 3,2 sur une échelle allant de 0 à 6. Sur les 34 États fragiles recensés par la Banque mondiale, 20 sont localisés en Afrique Subsaharienne... ».

principalement en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est et du Pacifique, les États dits fragiles sont caractérisés notamment par l'instabilité politique, l'inefficacité des politiques économiques et sociales, l'étendue et la persistance de la corruption, et qui font face à de sérieux problèmes de sécurité interne fragilisant ainsi la sécurité internationale. Certains diront une menace à l'échelle mondiale. Quels types d'instruments qui ont été élaborés pour qualifier, identifier ou évaluer des États dits fragiles ?

2. INSTRUMENTS DE PERFORMANCE

2.1. Typologies des instruments

De nombreux instruments, outils ont été élaborés pour évaluer la performance des États. Ils ont leurs points forts et leurs faiblesses. En effet, d'après le rappel fait par François Grünewald, les principales initiatives les plus connues de la sphère de l'aide internationale sont ⁵³¹

- LICUS et Fonds post-conflit de la Banque mondiale ; appuis budgétaires ad hoc,
- Fonds de gestion des périodes de crises (*Gap Funds* de la Norvège) ;
- ou mixage de crédits d'aide avec des dépenses militaires (*Conflict Prevention Pools* britanniques) ;
- Bureau de prévention des conflits et de la reconstruction du PNUD⁵³² ;
- Fonds fiduciaires multi-bailleurs était testé au Soudan et en RDC et que l'Union européenne, qui est le principal financier des situations de crise et de sortie de crise, se dotait d'outils novateurs (*Linking Relief Reconstruction and Development* ou LRRD, et Facilité de paix) ;
- Bureau des Initiatives de Transition (OTI) et de l'Initiative d'appui à la stabilisation, s'appuyant sur une forte implication de l'armée⁵³³.

Il convient d'ajouter à la liste : l'indice international *Country Risk Guide* (ICRG) qui a été mis en œuvre en 1984, ou encore les indicateurs de gouvernance mondiale de la Banque mondiale (*WGI*) mis en place vers 1990⁵³⁴. Ainsi, de nombreuses stratégies

⁵³¹ Grünewald F. (2008), *Fragilité des sociétés, fragilité des États*, U.r.d, Paris.

⁵³² Nations Unies.

⁵³³ États-Unis d'Amérique.

⁵³⁴ Les indicateurs de gouvernance définis sont répartis en six critères : efficacité des pouvoirs publics, voix, instabilité politique, État de droit, corruption et qualité de la régulation (D. Fearon).

d'intervention ont été élaborées par les principales institutions multi-bilatérales. Par exemple, l'OCDE met en place des politiques destinées en direction des « partenariats difficiles », pour l'USAID, il s'agit plutôt des stratégies d'action visant des « États défaits », pour le DFID, ses politiques d'intervention sont dédiées à des « environnements difficiles », et enfin, la Banque mondiale (BM) met en place des stratégies d'intervention visant des « pays pauvres en difficulté » (Thomas Poirier, 2012).

En référence à D. Fearon (2011), Poirier note en effet ce qui suit « la plupart des agences d'aide ont adopté des critères permettant d'identifier l'état de fragilité. Reposant généralement sur des indicateurs de gouvernance élaborés par des experts, ils établissent des valeurs, des seuils de performances au-dessous desquelles un pays est considéré comme fragile ». En effet, de nombreuses institutions multi-bilatérales établissent divers critères de mesures et stratégies d'action en direction des États en situation de fragilité socio-économique et politique.

2.2. Country Policy and Institutional Assessment

Spécifiquement, depuis 1977, la Banque mondiale publie l'indice *Country Policy and Institutional Assessment* (CPIA). Cet indice comprend 16 indicateurs visant en particulier à évaluer la situation macroéconomique des États et leur capacité à mettre en place des réformes financières. L'évaluation des pays porte notamment sur les politiques économiques et les réformes structurelles⁵³⁵. Les 16 indicateurs ou critères de performances concernent sont rassemblés en quatre grands domaines: gestion macro-économique, politiques structurelles, politiques en faveur de la rééducation de la pauvreté et la gestion du secteur public et des institutions. Ainsi, d'après cet indice, un État est identifié fragile dès lors qu'il affiche une performance agrégée au CPIA la positionne parmi les 40% les plus bas. En d'autres termes, le codage des pays⁵³⁶ en termes de qualité des institutions et de l'efficacité des politiques gouvernementales est utilisé par la Banque

⁵³⁵ Actuellement, le CPIA évalue près de 136 pays en développement.

⁵³⁶ Le codage concerne uniquement les clients de la banque mondiale.

mondiale à diverses finalités, telle par exemple, l'octroi des flux d'aide au bénéfice de sa clientèle⁵³⁷ (D. Fearon, 2008).

L'indice *Country Policy and Institutional Assessment* (CPIA) a été l'objet de nombreuses critiques notamment en ce qui a trait à sa nature subjective, posture idéologique et limitations. Par exemple, Thomas Poirier rappelle, dans son article cité plus haut qu'« aucun critère du CPIA ne fait référence aux résultats alors qu'il se veut un instrument de mesure des performances des pays. Les résultats peuvent en effet être influencés par des facteurs exogènes indépendants de la politique du gouvernement. De façon générale, le CPIA mesure toujours la qualité des politiques et des institutions en place et non les intentions ou projets d'amélioration, ce qui suppose une mesure «statique» de l'environnement politique et institutionnel. En effet, le processus de notation ne permet pas de prendre en compte les difficultés éventuelles que certains pays peuvent rencontrer pour mettre en œuvre certaines réformes ou politiques⁵³⁸ ».

2.3. *Low-income countries under stress*

Plus particulièrement, En 2001, la Banque mondiale a lancé le programme LICUS (*Low-income countries under stress*). Il concerne plus particulièrement des « pays à faible revenu et en difficulté ». En effet, selon la Banque mondiale, les pays « LICUS » sont alors « caractérisés par de très faibles structures politiques, institutions et gouvernance. L'aide ne fonctionne pas correctement dans ces situations car il manque aux gouvernements la capacité ou la volonté d'utiliser efficacement l'aide pour réduire la pauvreté (*World Bank*, 2002). ». En cohérence avec l'indice CPIA, la mise en place du programme LICUS est une initiative qui a pour objectif d'encourager les politiques sociales et économiques pour aider les États à sortir de la situation de fragilité. Bref, le programme LICUS a été mis à jour en 2005 « afin de faciliter une approche harmonisée et reconnaissant une utilisation croissante du terme États fragiles à l'échelle

⁵³⁷ D'après D. Fearon « Cet indice agrégé varie de 1 à 6, un score élevé indiquant un meilleur cadre de politiques et de gouvernance ».

⁵³⁸ Thomas Poirier «*Éducation pour tous: l'aléa des États fragiles?* », Les cahiers de l'association Tiers-Monde 25: 187-198.

internationale, la Banque mondiale propose d'adopter ce terme dans ses propres travaux⁵³⁹» (*World Bank*, 2005). Ces divers outils ciblent notamment la faiblesse économique et l'incapacité des actions publiques. Ainsi, diverses situations sont analysées pour dire qu'un État est faible ou non. Ce sont : contexte politique, caractéristiques économiques et sociales et enfin le niveau de corruption.

⁵³⁹ Cité par Thomas Poirier (2012), *op.cit.*

3. INSTABILITÉ POLITIQUE CHRONIQUE

3.1. Lutte pour le pouvoir et instabilité politique

La lutte pour le pouvoir politique est au centre névralgique de la vie politique. Objet de débats, la question du pouvoir politique a été largement débattue par des philosophes, sociologues, politologues, politistes qui se sont focalisés sur le fondement, la nature, les caractéristiques ou encore l'organisation et la gestion du pouvoir politique. Par exemple, le philosophe Platon s'est interrogé sur des mécanismes et conditions de la manifestation du pouvoir, de la gestion de la cité. S'il n'entre pas de rappeler les quelques débats éloquentes qui ont été soulevés autour du concept de pouvoir⁵⁴⁰, il faudra souligner que la prise et la conservation du pouvoir politiques s'inscrivent dans de phénomènes de luttes prenant diverses formes suivant les périodes et les sociétés. En Haïti, plus particulièrement, la lutte pour le pouvoir est marquée par des conflits politiques, des antagonismes, des abus pour son maintien et contrôle par des moyens le plus souvent inconstitutionnels et violents. En effet, depuis la période de l'indépendance (1804), le pays fait face à une instabilité politique chronique ou une mal gouvernance défailante.

La lutte pour le pouvoir constitue l'un des aspects de l'instabilité politique en Haïti. A ce propos l'universitaire W. Arthus rappelle dans son mémoire de maîtrise que, « L'histoire de la culture politique en Haïti montre que le «système politique»⁵⁴¹ est caractérisé par une forte instabilité et par le primat de la quête du pouvoir politique. Cette culture politique semble comporter deux lieux de rationalités à savoir, le discours politique et le système politique. Et s'agissant de ce dernier, il existe un dynamisme, une interdépendance et un jeu relationnel entre les différents éléments (acteurs collectifs ou individuels) du système politique...Et les interactions entre les acteurs et les modes des rapports de pouvoir y compris les conflits qu'ils génèrent sous la forme de violence

⁵⁴⁰ On peut citer en guise d'exemples les travaux de Platon, La Boétie, Machiavel, Weber et Foucault etc.

⁵⁴¹ Avec l'idée de système politique dans la perspective de David Easton, la vie politique est conçue non comme un ensemble d'institutions et de forces, mais comme le résultat des processus d'action, d'interaction et d'échange. Dans un système politique, on trouve trois éléments principaux: la communauté politique (Etat, chefferie, ethnie), le régime constitué par des structures, normes, règles de jeu, mécanismes; et, les autorités constituant l'ensemble du personnel politique en fonction. In. D. Easton, *A systems Analysis of Political life*, Wiley, New York, 1965.

restent pendant longtemps déterminants sur la vie sociopolitique⁵⁴² » dans toutes les sphères du pays.

De 1807 à 1820, le pays a connu des conflits armés entre les principaux généraux de la guerre de l'indépendance. Et les luttes acharnées pour le pouvoir politique ont eu pour conséquence la division du pays en quatre sièges de gouvernement et des guerres civiles à travers les différentes régions du pays. Des rivalités politiques et tensions sociales s'éclatent au sein des principaux généraux de la guerre de l'indépendance d'Haïti. Par exemple, l'ancien général noir, Henry Christophe, érige une monarchie pendant près de 13 ans dans tout le nord du pays. Tandis que l'ancien général mulâtre de l'armée des indigènes, Alexandre Pétion contrôle l'Ouest du pays jusqu'en 1818 en tant que président. Le sud du pays est dirigé par André Rigaud pendant une courte durée. Enfin, dans le département de la Grande-Anse, l'administration de cette partie du pays est sous la direction de Jean Baptiste Goman. Ainsi, le pays est morcelé en quatre États déchirés par des hostilités pour le contrôle du pouvoir politique. En 1820, le président Jean-Pierre Boyer pacifie le pays et prend le contrôle de l'ensemble du territoire national du pays. Cependant, après avoir passé 25 ans au pouvoir, son gouvernement (1818-1843) sera renversé de manière violente après de nombreuses contestations et soulèvements populaires. Ainsi, l'instabilité politique sera caractérisée par la déstabilisation ou de renversement des gouvernements élus démocratiquement où se mêlent des conflits violents, pillages et assassinats⁵⁴³.

Pour la période 1843 à 1847, le pays sera dirigé par une junte provisoire et quatre présidents se succéderont. D'après le rappel du professeur Sauveur Pierre-Étienne (1999), de nombreux gouvernements se sont succédés à cette période, marquée par une grande instabilité et de guerres civiles. Par exemple, le président Faustin Soulouque dirigera le pays de 1847 à 1849. Puis, il se fera empereur de 1849 à 1858. La gestion du pays sous l'administration respectivement du général Nicolas Geffrard et Sylvain Salnave a été marquée par trois années de guerre civile. En 1868, le pays a reconnu la division en trois

⁵⁴² W. Arthus, « *Comment se maintiennent et se construisent les identités partisans en Haïti ?* (1986-2010) », sous la direction de V. Roussel, Université Paris 8, 2011.

⁵⁴³ Il faudra souligner au passage que sous le gouvernement de Jean-Pierre Boyer, le pays a connu un moment de stabilité.

États. Le président Sylvain Salnave sera exécuté par ses adversaires politiques. Toujours d'après le professeur Pierre-Étienne « entre août 1911 et juillet 1915, six Présidents se succèdent, dans une atmosphère d'agitation permanente, d'ingouvernabilité, d'anarchie et de guerre civile⁵⁴⁴ ». En 1946, le mouvement estudiantin dénonce le caractère despotique du président Élie Lescot qui démissionnera de son poste en 1946 (On parle de la Révolution de 1946). Le Parlement élira le président Dumarsais Estimé le 16 août pour diriger le pays. Enfin, d'après François Blancpain (1999) « De 1843 à 1915, vingt deux chefs d'État se succédèrent. Un seul d'entre eux, Nissage Saget, termina son mandat à la date constitutionnelle...seize virent leur mandate écourté qui se termina par l'exil, ou même par l'assassinat pour deux d'entre eux..... En six ans et demi, sept présidents se succédèrent alors que chacun d'entre eux avait, en application de la Constitution, été élu pour sept ans⁵⁴⁵ ». La perturbation politique favorisera l'intervention militaire étrangère sur le sol haïtien. En effet, vers 1915, le pays sera occupé par les États-Unis d'Amérique. Cette occupation militaire américaine va durer près de 19 ans dans le pays et aura des effets pervers sur la moralité politique et le développement économique de la jeune nation.

La déstabilisation ou le renversement par des voies souvent violentes et illégales des gouvernements successifs rongent le système politique haïtien. Et cette situation d'instabilité politique favorise le 28 juillet 1915 le débarquement à Bizoton dans la banlieue Ouest de Port-au-Prince de l'armée américaine sous le commandement du contre-amiral Carpeton à bord du navire « Washington »⁵⁴⁶. D'après Dantès Bellegarde⁵⁴⁷ l'intervention américaine ne pouvait se justifier au regard du droit international ou d'acte immoral, ou ajoutant de menace de la sécurité des États-Unis d'Amérique. Cependant, la situation sociopolitique du pays et les intérêts géostratégiques et économiques peuvent expliquer la présence des soldats étasuniens sur le sol haïtien. Ainsi que le souligne François Blancpain « les désordres, l'instabilité, les révolutions et coups d'état ont

⁵⁴⁴ Etienne P-S. (1999), *Haïti misère de la démocratie*, Paris, Editions l'Harmattan. p.20.

⁵⁴⁵ Blancpain F. (1999), *Haïti et les États-Unis 1915-1934 Histoire d'une occupation*, Paris, l'Harmattan.

⁵⁴⁶ Le président haïtien Vilbrun GUILLAUME est assassiné le jour du débarquement. Notons au passage que l'armée haïtienne n'a pas résisté. On ne dénombre que trois victimes, Pierre Suly, un soldat haïtien tué par les « marines », et deux soldats américains qui se sont entre-tués.

⁵⁴⁷ Ancien ministre d'Haïti à Paris et ancien délégué à la Société des Nations.

caractérisé la vie politique du pays⁵⁴⁸ ». Poursuit toujours l'auteur « la période précédant l'intervention américaine est caractérisée par le pillage des fonds publics auquel se livrèrent les étrangers avec la complaisance des politiciens locaux incapables ou corrompus ...Haïti fut incapable de payer sur ses propres ressources la dette de l'indépendance dans les délais convenus. On dut alors recourir aux emprunts extérieurs pour payer la dette, mais aussi pour assurer un fonctionnement minimal des services publics et régler les frais des innombrables ‘révolutions’ et prises d'armes⁵⁴⁹ ». Enfin, sur le plan politique extérieure, la présence américaine est expliquée ainsi par l'historien Blancpain « Les préoccupations des Etats-Unis à l'égard d'Haïti furent d'abord d'ordre stratégique. Il s'agissait, sous le couvert de la ‘doctrine de Monroe’, d'assurer la sécurité du canal de Panama et de maintenir l'ordre dans les Caraïbes, considérées comme une Méditerranée américaine⁵⁵⁰ ». En 1915, le président haïtien, sur la demande des Etats-Unis, signera un Traité pour légaliser l'occupation. Cette convention haïtiano-américaine signée le 16 août 1915 entre Louis Borno et Robert Beale Davis Junior définit les principes, stratégies d'action de l'administration américaine ainsi que les limites de l'État haïtien dans ses différentes actions. En somme, Haïti a connu sa première intervention militaire étrangère dans un contexte sociopolitique fragilisant marquée notamment par l'instabilité politique.

En 1950, la Constitution de 1950 reconnaît l'élection du Président au suffrage universel direct et le droit de vote est accordé aux femmes. Cependant, la transition vers la démocratie semble encore très loin. Ainsi que le souligne Sauveur Pierre- Étienne « les revendications sociales, la mobilisation populaire, le choc des intérêts de lutte pour le pouvoir affaiblissent les institutions de la démocratie représentative⁵⁵¹ ». En effet, toujours d'après l'auteur, de décembre 1956 à mai 1957, le pays connaîtra quatre gouvernements provisoires. Puis, le pays sera frappé par un coup d'état un mois plus tard qui renversera le président Daniel Figiolé le 15 juin 1957. Le général Antonio Kébreau, principal auteur du coup de force, prendra le contrôle du pouvoir exécutif et organisera la

⁵⁴⁸ Blancpain F. (1999), *Haïti et les États-Unis 1915-1934 Histoire d'une occupation*, op.cit. p.13.

⁵⁴⁹ *Ibid*:

⁵⁵⁰ *Ibid*; p.23.

⁵⁵¹ Sauveur Pierre-Etienne, *Haïti misère de la démocratie*, op,cit.p.21.

même année des élections présidentielles en faveur du candidat François Duvalier. Aussi, la déstabilisation, le renversement des gouvernements souvent de manière violente, les conflits de groupes, les guerres civiles ne sont pas les seuls signes de fragilité de l'État haïtien. Elle est aussi caractérisée par la dictature. En effet, la conservation du pouvoir est l'un des aspects de la fragilité de l'espace politique haïtien. Effectivement, le caractère despotique du pouvoir politique s'est manifesté avec l'arrivée au pouvoir du docteur François Duvalier à la tête du pays à la suite des élections frauduleuses de 1957. Et ce n'est pas pour la première fois qu'Haïti va vivre des périodes de dictature. Par exemple, de 1843 à 1915, près de 22 dictateurs, d'après le rappel qui a été fait par Ricardo Seintefus⁵⁵² qui situe chronologiquement dans un tableau, l'instabilité politique chronique que traverse Haïti depuis la période de l'indépendance du pays le 1^{er} janvier 1804.

Élu pour six ans, le président François Duvalier se fera réélire en 1963. Mais sa réélection déclenchera de vives réactions dans les camps de l'opposition et les Etats-Unis, plus particulièrement se montrent très préoccupés par le désir de papa Doc de garder le pouvoir⁵⁵³. Le politologue et écrivain Etzer Charles, parlera de la tourmente de 1963. En effet, d'après l'auteur, cette période a été marquée par l'appareil répressif du régime Duvaliériste où se mêlent: assassinats des opposants politiques, exécutions sommaires, musèlement des principaux organes de diffusion collective, notamment la presse parlée et écrite, exil etc. Cette période a été aussi dominée par des rébellions, complots, tentatives de coups d'état contre le régime et des oppositions farouches dans divers milieux sociopolitiques du pays, tels les médias, les syndicalistes, le monde universitaire et des partis politiques. Sans oublier l'opposition américaine vis-à-vis du pouvoir despotique de Duvalier. On peut citer en guise d'exemple, le massacre des sbires du pouvoir Duvaliériste de la famille François Benoît, un officier de l'armée⁵⁵⁴. Car, ce dernier fut accusé d'avoir perpétré l'attentat contre la famille présidentielle. On peut également rappeler quelques tentatives de renversement de Duvalier par des officiers de l'armée, en

⁵⁵² Seintefus R. (2015), *L'échec de l'aide internationale à Haïti-Dilemmes et égarements*, Editions Université d'Haïti.

⁵⁵³ Non donné à Duvalier par son statut de médecin de campagne.

⁵⁵⁴ François Benoît et sa femme se réfugieront à l'ambassade du Brésil après l'incendie de sa maison et le massacre de ses proches.

appui aux américains. Ainsi que le souligne Etzer Charles « c'est un véritable état de guerre qui règne dans le pays. La pression frappe implacablement partout, mettant à nu la monstruosité de l'ordre étatique fasciste qui, parfaitement installé, avec ses horreurs et la misère grandissante qu'il entretient, finit par soulever la réprobation de l'opinion internationale et de tous les milieux politiques étrangers. Cela concrètement, se traduit par un effritement considérable des appuis extérieurs de la force duvaliériste⁵⁵⁵ ».

En somme, François Duvalier va rester au pouvoir jusqu'à sa mort en 1971. Il se fera remplacer par son jeune fils Jean Claude Duvalier, âgé seulement de 19 ans. Comme son père, il dirigera le pays avec une main de fer sans penser à l'alternance politique. Mais, le 7 février 1986, des milliers de gens déferlent les rues de la capitale et réclament le départ de Jean Claude Duvalier. Il sera renversé et prendra le chemin de l'exil avec sa famille et quelques de ses proches collaborateurs. D'après les données du professeur Gérard Pierre-Charles, auteur que cite le sociologue Sauveur Pierre-Étienne, la « dynastie des Duvalier » dont la durée s'étend de 1957 à 1986, aurait causé la mort à des dizaines de milliers de personnes et des départs massifs pour l'exil et la migration. Par exemple, d'après les chiffres avancés par le sociologue Laë nec Hurbon (1987) sur l'évolution de la migration haïtienne, de 1960 à nos jours, on a estimé plus de 30 000 haïtiens seulement aux Bahamas. Ainsi que le souligne Gérard Pierre-Charles⁵⁵⁶, cité par Hurbon « le régime de Duvalier...stimula la dépression économique ». Et, plus loin « cette situation renforcée par le phénomène de la terreur, donnait lieu à l'exode massif vers l'étranger-plus de 500 000 personnes⁵⁵⁷ ». Maths Lendhal⁵⁵⁸, auteur que cite Laë nec Hurbon, explique qu'il s'agit de la « fatale combinaison du politique et de l'économie qui tue lentement la paysannerie haïtienne⁵⁵⁹ ». Ainsi donc, non seulement les haïtiens partent pour fuir les dictatures, souvent féroces, mais la situation socioéconomique du pays contribue aussi bien à leur fuite ou départ. Aussi, cette instabilité sociopolitique chronique handicape la consolidation de la démocratie, la paix sociale et le développement socioéconomique

⁵⁵⁵ Charles E. (1994), *Le pouvoir politique en Haïti de 1957 à nos jours*, Éditions Karthala, p.328.

⁵⁵⁶ Charles G.P. (1979), *Haïti : la Crisis ininterrumpida-1930-1975*, La Habana, Ed. Perez, Casa de las Américas.

⁵⁵⁷ Hurbon L. (1987), *Comprendre Haïti Essai sur l'Etat, la nation, la culture*, Paris, Éditions Karthala, p.30.

⁵⁵⁸ Lendhal M. (1979), *Pesants and Poverty: A Study of Haiti*, London, Croom, p.638.

⁵⁵⁹ Hurbon L. (1987), *Comprendre Haïti Essai sur l'Etat, la nation, la culture*, *op.cit.* p. 26.

institutionnel du pays. Ainsi donc, incapable à contrôler son territoire, à garantir la sécurité intérieure et extérieure, Haïti subira une deuxième intervention militaire étrangère qui sera cette fois ci sous l'égide de l'Organisation des Nations-Unies⁵⁶⁰. Par ailleurs, des crises électorales, gouvernementales et parlementaires marqueront le processus démocratiques du pays.

Aussi, en Haïti, l'établissement de la démocratie butte encore à de nombreux obstacles. Non seulement les crises internes fragilisent le processus démocratique, mais aussi, comme le souligne l'historien Leslie François Manigat « il arrive à l'ingérence internationale dans le processus de démocratisation haïtienne non seulement de distordre celui-ci sous la pression des intérêts qui commandent les jeux étrangers, mais d'obstaculiser et de fausser le processus lui-même pour peu que la direction prise par la marche vers la démocratisation paraisse poser problème ou devoir être peu compatible avec l'orientation prévue et voulue par les capitales étrangères des « Puissances Tutrices⁵⁶¹ ».

3.2. Problèmes de sécurité et interventions militaires étrangères répétées

La perte de la légitimité ou de souveraineté des États (Rotberg) l'ingérence étrangère dans la gestion interne des pays et l'intervention militaire étrangère (Beauchard) sont des signes, aspects pour expliquer la situation de fragilité ou de faillite d'un État donné. L'incapacité d'un pays d'assurer la sécurité interne et externe de son territoire et d'offrir à sa population des services de base pour le bien-être de toutes et de tous quelles qu'en soit leur appartenance sociale (Gaulme, Véron) représente un des facteurs pour dire qu'un État est fragile. Ainsi que le souligne Yonatan Araya « La combinaison des pressions internes et externes qu'un pays subit, ainsi que la résilience de son «système immunitaire» (sa capacité de gérer les pressions au niveau social par le biais de ses institutions), détermineront son degré de fragilité. Ces pressions peuvent être liées à trois facteurs: la sécurité – répercussions à long terme de la violence et

⁵⁶⁰ En 1994 avec le retour de Jean-Bertrand Aristide.

⁵⁶¹ Manigat L-F. (1995), *La crise Haïtienne contemporaine ou Haïti des Années 1990s : une grille d'intelligibilité pour la Crise Présente*, Port-au-Prince, collection du CHUDAC, éditions des Antilles S.A., p.76-77.

traumatismes subis, invasion extérieure, soutien extérieur en faveur des rebelles intérieurs, terrorisme transnational et réseaux criminels internationaux; la justice – violations des droits humains, discrimination réelle ou perçue et compétition ethnique, religieuse ou régionale; et l'économie – chômage des jeunes, corruption, urbanisation rapide, chocs des prix et changement climatique⁵⁶² ». La plupart des pays en situation de fragilité font l'objet de graves problèmes de sécurité des biens et des personnes et ont subi une intervention militaire étrangère parfois répétée, souvent durable. Et Haïti, qualifié d'Etat fragile, n'est pas épargné par l'intervention de forces étrangères sur son sol. Pourquoi ? Dans quel contexte sociopolitique ?

En 1986, le départ pour l'exil du dictateur Jean-Claude Duvalier semble ouvrir la voie à la transition démocratique. En effet, en 1987, le pays est doté d'une nouvelle Constitution mettant en perspective l'alternance du pouvoir politique et la responsabilité des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire dans la gestion de la chose publique. Cependant, très vite la démocratie est dans l'impasse voire même menacée. Ainsi que le souligne Laënc Hurbon « Depuis ce jour, le cheminement du peuple haïtien en route vers la démocratie ne cesse de traverser des zones de turbulence⁵⁶³ ». Plus loin, le chercheur explique le contexte de l'après 7 février «à travers les événements tragiques qui se déroulent depuis les événements du février : massacre de 300 paysans dans la région de Jean-Rabel, au Nord-Ouest du pays, assassinat d'hommes politiques en plein meeting, embuscade dressée contre les leaders religieux, banditismes des macoutes protégés par le gouvernement provisoire....lynchages de militants démocrates, fusillade sur des foules de manifestants sans armes, l'établissement de la démocratie apparaît comme l'enjeu fondamental⁵⁶⁴ ». Que se passera-t-il après ?

Les élans démocratiques enracinés dans les événements de 1986 seront de courte durée et la transition démocratique paraît utopique, aléatoire dans ce pays. Ainsi que le souligne le chercheur Sauveur Pierre Etienne « l'inexistence de véritables institutions, la

⁵⁶² Yonatan Araya, « *Fragilité des Etats, déplacement et interventions axées sur le développement* », revue Migrations Forcées, n° 43, juillet 2013, p.

⁵⁶³ Hurbon L. (1987), *Comprendre Haïti Essai sur l'Etat, la nation, la culture*, op.cit. p. 7.

⁵⁶⁴ *Ibid*; p.8.

faiblesse des classes moyennes urbaines, l'absence d'organisations de la société civile et de partis politiques structurés, etc., ne facilitent point une transition pacifique conduite par des forces politiques modérées et représentatives. Au contraire, le processus de changement politique se déroule de manière explosive dans une atmosphère d'affrontement violent, sans médiation possible, entre, d'une part, l'armée et les forces néo duvaliéristes...et, de l'autre, les masses populaires, sous l'influence de courants radicaux, qui essaient de faire triompher leurs revendications, au moyen de manifestations de rue, de résistance active et de grèves générales. Dans ces circonstances, les confrontations entre deux grands secteurs provoquent les élections du 29 mars 1987 noyées dans le sang, les farces électorales du 17 janvier 1998, les divers coups d'État et les tentatives de coups d'État qui caractérisent la période 1986-1987⁵⁶⁵ ». Ainsi, la transition vers la démocratie demeure complexe. En ce sens, l'auteur Pierre Raymond Dumas⁵⁶⁶ note qu'il s'agit d'une : ‘ transition qui n'en finit pas’ dans la mesure où l'instabilité politique, la tenue ou non d'élections frauduleuses, les coups d'État et des soulèvements etc., constituent les principales caractéristiques de la manifestation du pouvoir politique en Haïti. Par la suite, les élections de 1988 seront elles aussi contestées et le président Leslie François Manigat sera destitué par la force soit 7 mois à peine de son investiture à la tête de la magistrature suprême.

En 1990, on a assisté à l'organisation des premières élections démocratiques dans le pays. Réalisées sous la présidence provisoire de Mme Erta Pascal Trouillot et en appui avec l'organisation des États Américains (OEA), les élections du 16 décembre 1990 marquent un grand pas vers la démocratie dans le pays⁵⁶⁷. À cette époque, la démocratie paraît enfin être sur la bonne voie. Effectivement, l'arrivée au pouvoir de l'ancien prêtre Jean-Bertrand Aristide⁵⁶⁸, donne une lueur d'espoir à l'avènement du processus d'institutionnalisation démocratique après des années de turbulences dans l'espace politique haïtien. Mais, sept mois après l'investiture du président Jean Bertrand Aristide,

⁵⁶⁵ Etienne P-S. (1999), *Haïti misère de la démocratie*, op.cit. p. 22.

⁵⁶⁶ Dumas P.R (1997), *La transition d'Haïti vers la Démocratie*, Port-au-Prince, collection Pacte pour la Réforme et la Démocratie.

⁵⁶⁷ En 1987, une première tentative a été échouée avec le massacre des électeurs dans un centre de vote à Port-au-Prince, la capitale du pays.

⁵⁶⁸ Le 16 décembre 1990 suite à des élections supportées en grande partie par la communauté internationale. Aristide est élu sous la bannière du Parti Lavalas. (Traduit en français par avalanche).

il sera renversé par un violent coup d'État organisé par les militaires⁵⁶⁹. Le président sera contraint à l'exil. Ce coup d'État⁵⁷⁰ orchestré par les hauts gradés de l'armée dont le principal artisan est le général Raoul Cédras, sera très vite condamné par l'ensemble de la communauté internationale. Et face au refus des militaires de remettre le pouvoir pour garantir le retour à l'ordre constitutionnel, le pays subira un embargo économique et de fortes pressions internationales. Au niveau interne, les principaux secteurs de la vie politique du pays dénoncent l'action de l'armée et organisent divers mouvements pour réclamer le retour de Jean-Bertrand Aristide au pouvoir. C'est ainsi qu'après des négociations tant au national qu'international, des troupes étrangères seront envoyées en Haïti pour le retour à la normalité démocratique.

Le 15 septembre 1994, le président américain Bill Clinton, déclare « Les dictateurs d'Haïti, dirigés par le général Cédras, contrôlent le régime le plus violent de notre hémisphère. Durant trois ans, ils ont rejeté toutes les solutions pacifiques que la communauté internationale avait proposées. Ils ont violé un Accord qu'ils avaient eux-mêmes signé pour abandonner le pouvoir... Cédras et son armée voyou ont instauré un régime de terreur, exécutant des enfants, violant des femmes et tuant des prêtres....Laissez-moi vous dire une fois de plus que les nations du monde ont essayé toutes les voies possibles pour restaurer la démocratie en Haïti. Les dictateurs ont rejeté chaque solution. La terreur, le désespoir et l'instabilité ne s'achèveront que par leur départ....Le message des États-Unis est clair: leur temps est terminé. Qu'ils s'en aillent maintenant ou nous les ferons laisser le pouvoir par la force⁵⁷¹....». Dans son discours, le président américain fait référence notamment à l'avortement de l'Accord de Governors Island⁵⁷², l'assassinat du prêtre Jean-Marie Vincent⁵⁷³ sous les balles des militaires du général Cédras et de multiples actions entreprises par son administration pour réclamer

⁵⁶⁹ Le 30 septembre 1991.

⁵⁷⁰ Il faudra souligner au passage qu'une première tentative de coup d'État a été organisée par Roger Lafontant en janvier 1990, soit un mois avant l'investiture du président Aristide. Lafontant a trouvé la mort après l'échec de son coup de force.

⁵⁷¹ Extrait du discours du président Clinton, Rapporté par Sauveur Pierre Étienne, *op.cit.* p 215.

⁵⁷² Signé entre le président Jean Bertrand Aristide et le général Raoul Cédras dans le cadre d'une sortie de crise.

⁵⁷³ Assassiné le 28 août 1994.

un départ pacifique de l'armée et le retour de Jean-Bertrand Aristide au pouvoir pour terminer son mandat constitutionnel.

En septembre 1994, l'armée américaine débarque à Port-au-Prince avec 20 milles *marines*⁵⁷⁴. L'opération militaire porte le nom: « Appui à la démocratie⁵⁷⁵ ». Comme en 1915, les soldats américains ne trouvent aucune résistance de la part de l'armée haïtienne⁵⁷⁶. En fait, l'inaction de la force armée d'Haïti face au débarquement de l'armée américaine peut être expliquée par ce que Sauveur Pierre Étienne appelle « une invasion négociée ». En effet, d'après l'auteur, l'administration de Clinton a engagé, avec quelques officiers de l'armée, une intervention pacifique pour éviter à la fois la dissolution brutale des forces armées d'Haïti et de pertes considérables de vies humaines et matérielles dans le pays en cas d'une intervention américaine forcée. Toujours d'après Étienne, une délégation dirigée par l'ancien président Jimmy Carter a entamé des négociations avec des hauts grades au Grand Quartier Général de l'armée et dans la résidence même du général Raoul Cédras⁵⁷⁷. C'est ainsi que le président haïtien, Émile Jonassaint, considéré illégitime par les États-Unis, s'engage à autoriser l'armée américaine à fouler le sol haïtien sans aucune résistance de la part des soldats haïtiens. En parlant de cette intervention négociée, les auteurs Pierre de Mouterde et Christophe Wargny, cité par le professeur Étienne, soulignent la joie des décideurs politiques haïtiens et l'armée de « s'entendre directement avec les États-Unis avec Haïti pour éviter la violence et l'effusion de sang ». Les principaux généraux et officiers de l'armée d'Haïti ayant planifié le coup d'État du 30 septembre 1991, bénéficient une loi d'armistice suite au vote du Parlement haïtien. La plupart des militaires putschistes véritables artisans du coup d'État quittent le pays.

⁵⁷⁴ Non donné aux soldats américains. Il faudra souligner au passage que la Résolution 940 de l'ONU ne prévoit pas la participation d'autres armées étrangères dans cette mission américaine.

⁵⁷⁵ D'après le sociologue Sauveur Pierre Étienne cette opération militaire américaine devrait s'appeler « Appui au rétablissement de l'ordre constitutionnel ».

⁵⁷⁶ De 1915-1934, Haïti a subi l'occupation américaine. Cette intervention militaire américaine a eu pour reprendre l'expression de Dantès Bellegarde (1929) des graves conséquences morales et économiques.

⁵⁷⁷ La mission est composée entre autres par le président de la Commission de Défense du Sénat américain, le sénateur Sam Nunn et l'ancien général Colin Powell.

Le 15 octobre 1994, le président Jean Bertrand Aristide retourne au pays après trois années d'exil sous la haute protection américaine⁵⁷⁸. Dans son discours de circonstance au palais national devant une foule immense, le président Aristide prône la réconciliation et le pardon. D'après Sauveur Pierre-Étienne « le retour à l'ordre constitutionnel suite à une démonstration de force sans précédent de la part des États-Unis, crée les conditions pour la réactivation du processus d'institutionnalisation démocratique rompu par le coup d'état militaire...la mission des forces armées américaines est de créer un « climat sûr et stable » permettant le retour des autorités légitimes à leurs fonctions respectives ». C'est ainsi que des élections seront organisées en 1995. Cependant, le président Jean Bertrand Aristide fera tout pour contrôler l'appareil électoral et réaliser des joutes électorales en faveur de son organisation politique⁵⁷⁹. Ainsi, les compétitions électorales sont rejetées par l'ensemble de la classe politique suite à la victoire écrasante de la coalition Lavalas et l'opposition appel au boycott du second tour prévu en septembre de la même année. Enfin, les élections présidentielles de décembre 1995 se réaliseront sur fond de crise au sein même du parti lavalas, de fraudes et d'irrégularités⁵⁸⁰ Les élections de 1997 pour le renouvellement du tiers du Sénat, de 2 Députés et des Assemblées des Sections Communales (ASEC) seront elles aussi frauduleuses où se mêleront intimidations violences (Sauveur Pierre Étienne, 1999). En somme la crise politique ne fait que perdurer malgré les espoirs d'institutionnalisation démocratique annoncés avec le retour du président Jean-Bertrand Aristide au pouvoir en 1994. Au contraire arrivé à la présidence du pays pour un second mandat présidentiel suite à des élections boycottées par l'ensemble de la classe politique haïtienne et l'inquiétude de la communauté internationale, notamment les États-Unis d'Amérique, le président Jean Bertrand Aristide dirige le pays dans un climat d'insécurité, de corruption, de persécutions des opposants politiques de divers secteurs de la vie nationale.

En 2000, l'élection de Jean-Bertrand Aristide pour un second mandat constitutionnel à la tête du pays est loin de favoriser le processus démocratique. Des

⁵⁷⁸ Le président Jean-Bertrand Aristide est accompagné par le secrétaire d'État américain, Warren Christopher et de nombreux hauts fonctionnaires de l'administration du président Bill Clinton.

⁵⁷⁹ Les principaux membres du Conseil Electoral Provisoire (CEP) sont nommés par le président Aristide lui-même.

⁵⁸⁰ Rempartées par René Garcia Préval.

conflits violents et diverses contestations marqueront les trois années qu'il passera au pouvoir jusqu'à sa démission. En effet, le pays est plongé encore une fois dans l'instabilité politique. On assiste effectivement à l'absence de libertés civiles et des droits de l'homme. Le pays semble pris en otage par les partisans du président Jean-Bertrand Aristide qui oppriment les principaux opposants politiques. Par exemple, la presse est persécutée, de dizaines de journalistes prennent le chemin de l'exil, des résidences de partis politiques et leaders de l'opposition démocratique sont saccagées et incendiées par les partisans, connus sur le nom de « chimères », du président Aristide. Plus loin, persécutés, des étudiants de l'Université d'État, hostiles au régime dictatorial de Jean-Bertrand Aristide, prennent la route de l'exil. Par ailleurs, des conflits violents entre différents groupes armés favorables et opposants à Aristide font rage dans les principales régions d'Haïti. Une situation de mal gouvernance s'installe où se mêlent: corruption, trafic de drogue, persécutions des étudiants, assassinats etc. Aussi, l'opposition démocratique et l'ensemble des secteurs du pays réclament de départ de Jean Bertrand Aristide à la tête de l'État. Aussi, non seulement, le pays fait face à des conflits violents avec la présence de divers groupes armés, de violations systématiques des droits de l'homme, des persécutions des opposants, le niveau élevé de la corruption, mais aussi, le pays fait face à un taux de chômage très élevé, les prix à la consommation sont à la hausse, le phénomène du boat people recommence. L'immigration des haïtiens prend de l'ampleur, notamment en République Dominicaine et les États Unis d'Amérique. La faiblesse des principales institutions socioéconomiques et politiques du pays et surtout l'établissement d'un régime de terreur imposé par Aristide inquiètent la communauté internationale qui considère Haïti comme une menace. Ainsi, après le départ pour l'exil du président Jean Bertrand Aristide qui n'a pas fini son mandat constitutionnel, né dans malgré tout des scrutins de 2000, boycottés par l'ensemble de la classe politique, Haïti, connaîtra, par la difficulté à contrôler son territoire, une troisième intervention de militaires étrangères sous l'égide cette fois-ci de l'Organisation des Nations Unis (ONU).

Après le départ pour l'exil du président Jean Bertrand Aristide⁵⁸¹, le Conseil de sécurité de l'ONU est plus que clair « la situation en Haïti constitue une menace pour la

⁵⁸¹ Le président démissionne le 29 février 2004 et laisse le pays le même jour.

paix et la sécurité internationales ainsi que pour la stabilité dans les Caraïbes, en particulier parce qu'elle pourrait provoquer un exode vers d'autres États de la sous-région ». Ainsi, le Conseil de Sécurité adopte la résolution 1529 qui opte pour l'envoi d'une force multilatérale intérimaire (MIF) en vue de garantir la paix en Haïti⁵⁸². Puis, le 30 avril 2004, le CSNU adopte une autre résolution, celle de 1542, qui privilégie la mise sur pied de la Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti (MINUSTAH) qui remplacera la MIF en juin. C'est ainsi que le 9 juillet 2004, l'ONU signe avec l'État haïtien un accord concernant le statut, la mission de la MINUSTAH. Elle est composée de civils, policiers et militaires étrangers. Avec près de 120 soldats, la nouvelle mission de l'ONU a pour principal mission la stabilisation du pays et participer à l'organisation de nouvelles élections dans le pays.

En 2004⁵⁸³, un gouvernement provisoire est installé après deux années de turbulences politiques. M. Alexandre Boniface est investi comme nouveau président à la tête de l'État le 8 mars 2004. Dans son discours d'investiture, le président Boniface fait appel à « la réconciliation nationale, l'établissement d'un climat de paix et de sécurité pour tous et à la préparation d'un plan d'urgence pour faire face à la famine et la pauvreté et améliorer la santé⁵⁸⁴. Le président Alexandre Boniface souligne plus loin que seule « l'organisation des bonnes élections permettront au peuple haïtien de choisir leurs représentants et dirigeants ». Le 5 mars 2004 un conseil tripartite est formé pour organiser la transition politique⁵⁸⁵. Puis, un conseil de Sages est constitué pour désigner un Premier ministre et la formation d'un gouvernement de transition. Ainsi, après quelques jours de consultations et de négociations; le conseil des sages fait le choix de M. Gérard Latortue comme chef de gouvernement⁵⁸⁶. Investi le 12 mars 2004, le Premier

⁵⁸² La force multilatérale est composée de militaires français, canadiens, états-uniens et chiliens.

⁵⁸³ Date à laquelle le pays célèbre le Bicentenaire de son indépendance.

⁵⁸⁴ Sources : livre Blanc du Gouvernement de Transition, 9 Mars 2004-9 juin 2006.

⁵⁸⁵ Le conseil tripartite est composé de Leslie Voltaire, ex-ministre des Haïtiens vivant à l'étranger ; M. Paul Denis, ancien sénateur ; et M. Adama Guindo, Coordonnateur résident des Nations-Unies en Haïti qui fait office de représentant de la communauté internationale.

⁵⁸⁶ Parmi les deux ministrables, citons : Smarck Michel et Hérard Abraham.

ministre Gérard Latortue forme un Gouvernement de Transition composé principalement de professionnels et technocrates très connus du pays⁵⁸⁷.

En 2006, des élections présidentielles et législatives sont organisées par le gouvernement provisoire. Le candidat de la plateforme politique Inité, M. René Garcia Préval remporte les élections présidentielles qui seront elles même contestées par l'opposition, principalement par la candidate du Parti du RDNP, Mme Myrlande Hyppolite Manigat. Avec l'arrivée de Préval, on a assisté plus ou moins à un moment de stabilité politique dans le pays. Il bouclera son mandat constitutionnel, en dépit des mouvements de troubles qu'a connu le pays. Les élections présidentielles de 2010, organisées sous la présidence du président René Garcia Préval sont remportées par l'ancien chanteur M. Michel Joseph Martelly après l'exclusion pour fraudes électorales du candidat du pouvoir, M. Jude Célestin, suite à une enquête menée par l'OEA. Ainsi, entre silence, mutisme, Jude Célestin ne prononce pas sur les résultats de l'évaluation de l'enquête et la décision du président Préval et du CEP, sous les pressions de la communauté internationale de l'écarter dans la course. Arrivé au second tour avec Mme Myrlande Manigat, l'ex chanteur de compas, M. Joseph Michel Martelly gagne les élections présidentielles et investi le 14 mai 2010 au palais national comme nouveau chef d'État du pays pour un mandat de cinq ans.

En 2015, après avoir passé cinq années sans réaliser des élections pour le renouvellement du corps législatif et des municipalités⁵⁸⁸, l'administration Martelly organise des élections présidentielles, législatives et municipales dans tout le pays. Cependant, comme à l'accoutumée, le premier tour de ses élections organisées le 9 aout et le 25 octobre seront contestées et rejetées par l'opposition et de certains secteurs des droits humains et de la société civile. Tandis que la communauté internationale, principal financeur des joutes électorales en Haïti, à travers notamment du corps groupe, huit candidats classés derrière le candidat du président Michel Joseph Martelly, M. Jovenel Moïse, rejettent les résultats du Conseil Électoral Provisoire CEP. Ils accusent le

⁵⁸⁷ Installé le 16 mars 2004.

⁵⁸⁸ Les élections des municipalités remontent en 2006. Les gouvernements successifs ont procédé à la nomination de maires pour gérer les communes.

président de l'institution électorale, M. Pierre Louis Opont, d'avoir favorisé le candidat Jovenel Moïse, dit *neg bannan n*⁵⁸⁹ (en français home de la banane). Ils réclament ainsi, la mise en place d'une commission de vérification électorale pour faire la lumière sur le vote des électeurs. Après des semaines de négociations, de tergiversations, le président Martelly décide de mettre sur pied cette commission. Ainsi, après quelques semaines de travail, la commission publie son rapport et propose des recommandations techniques au sein du CEP pour l'organisation du second tour des élections en décembre. Mais, le principal candidat du G8, admis au second tour avec Jovenel Moïse, refuse de participer à ses élections. Par ailleurs, des partisans de l'opposition organisent de violentes manifestations de rue. Ils exigent notamment la démission des membres du Conseil Électoral Provisoire, l'exclusion de Jovenel Moïse, candidat du pouvoir dans la course présidentielle et surtout, le départ de Michel Joseph Martelly, à peine quelques mois de la fin de son mandat. Le deuxième tour des élections présidentielles, législatives et municipales et communales sera annulé vingt quatre heures avant la date retenue pour la tenue de ses joutes. Non seulement le candidat Jude Célestin, membre du G8 refuse de prendre part aux élections, mais des milliers de personnes ont gagné les rues pour dire non à cette mascarade électorale mettant en scène, un candidat unique, à savoir Jovenel Moïse. C'est ainsi que le président du CEP décide d'annuler les élections pour cause de violences.

Le 7 février 2016, date à laquelle le président Michel Martelly doit quitter le pouvoir arrive, sans l'installation d'un nouveau président élu à la tête de la magistrature de l'État. Deux problèmes se présentent qui constituent une fragilité politique dans le pays. Non seulement l'investiture d'un nouveau chef d'État n'a pas eu lieu, mais, dans les amendements de la Constitution de 1987, aucune disposition n'a été prévue en cas de non réalisation des élections présidentielles pour la passation de pouvoir. Ainsi, après des heures de négociations, le Président Michel Joseph Martelly en accord avec le Parlement, décide de quitter le pouvoir à la date prévue par la Constitution et remet l'écharpe présidentielle. Des élections au second degré, non prévues dans la Charte fondamentale

⁵⁸⁹ Patron de l'AGRITANS, une grande compagnie de figue banane qui exporte de grande quantité de figues bananes en Allemagne.

du pays seront organisées au sein du Parlement haïtien. Parmi les deux prétendants, un ancien sénateur, M. Gardy Leblanc et l'actuel président du sénat, M. Jocelerme Privert est en lice. Après un vote très serré, le Parlement vote en faveur de M. Jocelerme Privert qui devient automatiquement président provisoire pour une durée de 90 à 120 jours d'après l'accord signé le 5 et le 6 février 2016 entre le président Martelly, les présidents de la des deux chambres au Parlement.

Cependant, les élections qui devront être tenues en avril 2016 n'ont pas été réalisées à la date prévue dans l'accord du 5 et 6 février. D'après le président Jocelerme Privert, le report des joutes électorales résulte des retards constatés dans le choix du Premier ministre Fritz Jean et le choix définitif de M. Enex Jean Charles Jean Charles après un vote écrasant au Parlement dans un délai record, soit 24 heures. Aussi, la date du 14 mai retenue pour l'investiture d'un nouveau chef d'État n'aura pas lieu. Tandis que la communauté internationale exige la tenue du second tour des élections présidentielles, législatives et municipales, l'opposition, en particulier le G8, demande une autre commission de vérification des élections du 9 août et 25 octobre 2015⁵⁹⁰. C'est ainsi que le président provisoire, M. Jocelerme Privert, décide de mettre en place cette commission de vérification avec pour mandat de faire ressortir la sincérité du vote des élections contestées de 2015. Aussi, après sept mois d'un début électoral, le pays est en attente d'un nouveau président et d'un Parlement au grand complet, et le fonctionnement des communes et sections communales représentées par les ASEC et CASEC pour gérer un pays en grandes difficultés socioéconomiques et politiques. L'organisation des élections semblent aléatoires. Non seulement les deux principaux candidats retenus pour les compétitions présidentielles ne sont pas représentés dans le commission de vérification, d'ailleurs, le candidat du Parti PHTK⁵⁹¹, M. Jovenel Moïse s'oppose catégoriquement à la commission qu'il qualifie de commission de falsification, de classification, suite à l'intention de la présidence de l'exclure dans la course au Palais national, mais, d'autres candidats, tel par exemple, le sénateur Moïse Jean-Charles, dénonce la méthodologie de travail des commissaires qui vont étudier à peine 15 ou 25/% des procès verbaux. Ce

⁵⁹⁰ Groupe composé de candidats à la présidence.

⁵⁹¹ Parti Haïtien Tet Kalé, créée en 2011 par le Président Michel Joseph Martelly.

dernier réclame un examen approfondi de l'ensemble des procès verbaux. Par ailleurs, les partisans du PHTK gagnent les rues et exigent l'organisation du deuxième tour des élections présidentielles entre leur candidat Jovenel Moïse et le candidat de LAPEH⁵⁹² M. Jude Célestin. Enfin, des questions se posent sur le départ ou non du Président Jocelerme Privert, dont la date butoir prévue dans l'accord du 5 février est 14 mai ou 14 juin. Ainsi, cette situation transitoire nuise à l'instabilité politique dans le pays et ne fait que fragiliser le processus démocratique et la stabilité du pays. Ainsi, les reports sine die des scrutins, les manœuvres du pouvoir exécutif de garder le pouvoir, les diverses contestations de rue, interventions dans les médias des militants du Parti Haïtien Tet Kalé, favorable à l'échéance des élections ainsi que l'inquiétude de la communauté internationale face à des élections qui sont suspendues à plusieurs reprises ne font que fragiliser la stabilité du pays.

En dépit du problème posé par la légitimité de son pouvoir politique après l'expiration de l'accord du 7 février 2016, le président provisoire Jocelerme Privert a signé le 19 juillet dernier l'arrêté convoquant le peuple haïtien dans ses comices le 9 octobre 2016. Et le président n'était plus que clair « Ces élections constituent un enjeu majeur et inévitable pour l'avenir politique et démocratique de notre pays... Sous aucun prétexte, nous ne pouvons rater cette échéance ». Dans son discours prononcé (septembre 2016) lors de la 71ème Assemblée générale de l'ONU, le chef de l'État vient de renouveler son engagement « Si les élections ne sont pas une fin en soi, elles représentent un passage obligé⁵⁹³ ».

Or, à quelques jours de la tenue de ce scrutin, d'aucuns se demandent réellement si ses élections seront tenues. En effet, entre la désillusion, la perte de confiance, la méfiance, l'inquiétude et l'absence de débats profonds sur les principales problématiques du pays, des cas violents sont observés quotidiennement lors des campagnes électorales où partisans, candidats et électeurs ne se sont pas épargnés. De son côté, le nouveau Conseil Electoral Provisoire (CEP) met les bouchées doubles pour l'organisation de ses joutes électorales. Et malgré les dispositifs de l'institution électorale pour l'organisation

⁵⁹² Ligue Alternative pour l'Émancipation et le Progrès.

⁵⁹³ Discours du président provisoire Jocelerme Privert.

des élections en octobre 2015, elles seront encore reportées pour des raisons liées au passage du cyclone *Matthew* qui a ravagé une grande partie du grand Sud du pays. Car, de nombreux centres de votes sont détruits ou endommagés et des populations du Sud sont logées dans des abris provisoires.

Non seulement la lutte pour le pouvoir et sa conservation, les crises électorales qui s'accompagnent souvent de graves violences ainsi que des interventions militaires étrangères sur le sol haïtien sont des caractéristiques de la fragilité de l'État haïtien et ceci depuis la période de l'indépendance du pays en 1804, mais la fragilité du pays se manifeste tout aussi bien par de faibles niveaux de développement dans divers domaines, secteurs socioéconomiques à travers les différentes régions du pays. Non seulement les politiques économiques et sociales sont inefficaces dans la mesure où l'État n'est pas capable de délivrer avec efficacité des services sociaux de base pour répondre à la demande sociale de la population haïtienne, mais aussi Haïti fait aussi face à un niveau de corruption étendue et persistante. Et le niveau élevé de la corruption, notamment dans l'administration publique constitue un frein à la réalisation de projets socioéconomiques et politiques viables vers le développement du pays.

4. INEFFICACITÉ DES POLITIQUES ÉCONOMIQUES, SOCIALES ET NIVEAU DE CORRUPTION

D'après les auteurs Harttgen et Klasen (2009), la fragilité des États s'explique par leurs faibles niveaux de développement caractérisés par la pauvreté, la mortalité des enfants de moins de cinq ans, l'espérance de vie de la population, la dénutrition, le rapport emploi-population, le taux de scolarisation et le niveau d'alphabétisation des adultes. Dans ces pays, soulignent les auteurs, ces principaux indicateurs de développement humain sont très faibles en comparaison à des États non-fragiles⁵⁹⁴. Ainsi, ces divers États sont très en retard par rapport aux Objectifs Millénaire pour le Développement (OMD) définis dans l'agenda international. En ce sens, les objectifs de Développement Durable (ODD) élaborés par la communauté internationale pour remplacer les OMD visent à dynamiser des efforts consentis par les principaux acteurs de l'aide publique au développement en termes d'amélioration des conditions de vie des populations dans les pays en développement concernées par des problèmes de développement socioéconomique et politique. Dans ces États par exemple, malgré des financements internationaux conséquents dans le secteur de l'éducation, l'achèvement de la scolarisation primaire universelle reste aléatoire ou ne sera pas atteint dans les 15 prochaines années.

En Haïti, d'après des données statistiques disponibles, les principaux facteurs de développement humain sont en rouge. L'inefficacité des politiques sociales et économiques et le niveau très élevé et persistant de la corruption nuisent à la réalisation de l'éducation primaire pour tous sur l'ensemble du territoire national du pays dans la mesure où l'État haïtien est dans la difficulté de financer les divers services éducatifs, de contrôler et de gérer efficacement à la fois les fonds publics mobilisés et l'aide multi-bilatérale affectée à l'ensemble des sous-secteurs du système scolaire. Ainsi, l'État haïtien fait face à un manque de volonté et de capacité à élaborer des politiques économiques et sociales capables de répondre au besoin de la population. Aussi,

⁵⁹⁴ Classification adoptée des États fragiles s'appuyant sur l'indice du CPIA de 2006. UNESCO (2009), Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance. Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous, *op.cit.*

incapable donc de remplir ses fonctions de base, l'État haïtien a aujourd'hui la tête plongée au sol. Un simple constat de la situation économique et sociale du pays témoigne de ses faibles rendements en termes d'indice de développement humain.

4.1. Taux de croissance

Le pays présente de faibles niveaux de développement et ceci dans divers secteurs socioéconomiques. D'après les données fournies par le sociologue Fritz Dorvillier⁵⁹⁵ (2011) pour la période 1980 à 1990, le taux de croissance moyen annuel par habitant (PIB), a ralenti de 2,0 % et de 2,7 % sur la périodicité 1990 à 2000. Cette régression peut être expliquée par l'instabilité politique chronique caractérisée par la dictature, les coups d'État, la violence politique « d'en haut et d'en bas » pour reprendre l'expression de Michaud⁵⁹⁶, des élections contestées pour cause de fraudes et enfin des interventions militaires répétées pendant ces deux périodes fragiles de l'histoire politique haïtienne. Toujours d'après Dorvillier, Haïti est le seul pays du sous-continent sud-américain et de la Caraïbes où l'on assiste à un ralentissement ou une contraction continue du taux de croissance. Enfin, selon les chiffres avancés par l'auteur pour la période allant de 2000 à 2001 notamment, le taux de croissance était de -1,0 %; pour celle de 2001 à 2002, 0,5%; et de 0,4% pour la périodicité 2002-2003.

L'analyse de l'évolution de la moyenne annuelle du taux de croissance du PIB réel par tête d'habitant dans l'histoire économique d'Haïti n'est pas tenable pour garantir un niveau élevé de développement dans ce pays. Selon des données indiquées par Christian Girault⁵⁹⁷ en 1989, le produit national brut (PNB) a été d'environ 12 milliards de gourdes. Et l'auteur souligne qu' « après plusieurs années de stagnation, le taux de croissance est devenu négatif en 1988 (- 1,5%), en 1989 (- 0,5%) et le restera en 1990. Dans ces conditions, le PNB par tête, négatif depuis le début de la décennie 1980, a plongé à partir de 1988: - 1,5% en 1985, - 1,2% en 1986, - 1,2%, en 1987, - 3,2 %, en

⁵⁹⁵ Dorvillier F. (2011), *Gouvernance Associative et Développement Local en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

⁵⁹⁶ Michaud Y (1978), *Violence et politique*, Paris, Gallimard.

⁵⁹⁷ Barthelemy G, Girault C. (1993) (dir), *la République Haïtienne, État des lieux et perspectives*, Paris, Éditions Kathala.

1988, - 2, 3 % en 1989. Depuis 1980, le PNB par tête d'habitant a donc décliné de 20% et il s'est établi à seulement 350 dollars, le niveau le plus bas des Amériques⁵⁹⁸ ». En somme, d'après les données fournies par l'économiste Marc L. Bazin⁵⁹⁹, cité par Fritz Dorvillier, de 1961 à 2000, Haïti a connu des taux de croissance faibles. La seule forte croissance enregistrée remonte vers les années 1971 à 1981. Elle était estimée à 2, 6%. Par exemple, pour la périodicité 1961 à 1970, le taux de croissance était de -1,4 %. Les périodes 1980-1990 et 1991 à 2000 ont été marquées par une stagnation du taux de croissance de -2, 3%.

En 2004, la démission du président Jean-Bertrand Aristide, occasionne la mise en place d'un gouvernement de transition, dirigé par le président Boniface Alexandre et le Premier Ministre Gérard Latortue. Ces deux décideurs politiques d'un État fragilisé par des conflits, souhaitent accélérer le taux de croissance du pays après de longues années de turbulences politiques. En effet, dans leurs projections économiques et financières, les deux hommes forts de l'après Aristide fixent de nouvelles orientations en termes de politiques économiques. Ainsi, les choix budgétaires qui sont définis à travers des programmes financiers visent effectivement dans leurs intentions à augmenter la croissance du pays pour enfin réaliser le développement social et économique d'un pays à peine sorti de trois ans d'instabilité politique. Ainsi, le gouvernement prévoit un regain de l'activité économique « avec un taux de croissance de 2.5 % du PIB réel, une inflation de 12%, la stabilisation du taux de change autour de 36 gourdes pour un dollar américain et un accroissement appréciable des réserves nettes d'échange⁶⁰⁰ ». Et pour arriver à ce résultat, le gouvernement de transition compte sur plusieurs facteurs internes et externes tels «...l'amélioration du climat politique, l'engagement de la communauté internationale, envers le gouvernement dans le cadre du CCI pour un financement de 1,3 milliard sur un an, le progrès en matière de stabilisation macroéconomique et les perspectives dans le cadre de la signature d'un programme après conflit (EPCA1) avec le FMI assorti d'un financement de 30 millions de dollars en appui à la balance des

⁵⁹⁸ *Ibid*, p. 269.

⁵⁹⁹ Bazin M.L. « *Pour une stratégie de véritable croissance économique* », Journal le Nouvelliste, 2009, No 38065.

⁶⁰⁰ Livre Blanc du Gouvernement de Transition (2006), Port-au-Prince, p. 32.

paiements⁶⁰¹...». Cependant, heurtées à de nombreux obstacles, ces prévisions économiques n'ont pas été atteintes et ceci pour de multiples raisons. En effet, on peut lire dans le document du Livre Blanc du Gouvernement de Transition les principales raisons ou facteurs de blocage « au cours de l'exercice (fiscal) 2004-2005, certains facteurs de risque allaient se réaliser. Des dépenses imprévues ont dû être effectuées, notamment sur le dédommagement des militaires démobilisés, le remboursement des sociétaires victimes de coopératives et le financement de la facture pétrolière de l'EDH (Électricité d'Etat d'Haïti) qui pèse sur le budget et la balance des paiements, la recrudescence de la violence qui a freiné les activités et négativement influencé sur les recettes, la lenteur dans le décaissement de l'aide externe⁶⁰² ». Aussi, la faible croissance du pays pèse lourdement sur les conditions de vie de la population haïtienne, plongée aujourd'hui dans une extrême pauvreté. Les quelques données disponibles sur la longévité, le niveau de vie de la population, l'alphabétisation des adultes confirment la fragilité de l'État et l'inefficacité de ses politiques économiques et sociales.

4.2. Espérance de vie

L'espérance de vie de la population haïtienne est très faible. D'après les chiffres indiqués par Kern Délince⁶⁰³ (1993), l'espérance de vie à la naissance portait en 1993 à cinquante quatre ans. Pour ce qui est de la mortalité des enfants de moins de cinq ans, et autres, l'auteur souligne que les taux de mortalité générale et de mortalité infantile sont de l'ordre de 16, 5 et de 24% pour 1000 habitants. La faible longévité de la population et le taux élevé de la mortalité dans le pays sont expliqués par Délince de la difficulté d'une couverture sanitaire efficace, la malnutrition et des inégalités de revenu ainsi que la multiplication des maladies contagieuses et infectieuses qui ravagent la population et ceci sans des préventions viables de la part de l'État. Enfin, par l'incapacité des pouvoirs publics à financer des services de santé tant dans la sphère publique que privée à travers tout le pays.

⁶⁰¹ *Ibid*; p. 32.

⁶⁰² *Ibid*; p.32.

⁶⁰³ Kerns Délince. (1993), *Les forces politiques en Haïti, op.cit.*

4.3. Niveau de vie de la population

L'incapacité de l'État haïtien de fournir des services économiques et sociaux à la population (Véron), fait de ce pays un État fragile. En effet, les faiblesses des politiques économiques et sociales pèsent lourdement sur le niveau de vie de la population. Effectivement, le pouvoir d'achat des habitants est très limité, le pays est frappé par l'insécurité alimentaire et la sous-alimentation, enfin, l'accès à des services de base pour l'ensemble des haïtiennes et haïtiens est très insuffisant. Aussi, le pays vit dans une situation de pauvreté, voire extrême qui dépasse les capacités d'action des décideurs politiques nationaux, qui n'ont pas d'autres choix de recourir à l'aide internationale pour améliorer les conditions sociales et économiques de la population, notamment dans les principales zones rurales défavorisées des dix (10) départements géographiques du pays.

En Haïti, les quelques données disponibles montrent que le niveau de vie de la population haïtienne est très faible. En effet, d'après les chiffres indiqués par Kern Délince, le revenu annuel par habitant était en 1988 de \$ 380 tandis qu'il est dans le pays voisin, la République dominicaine \$ 720 et 1070 à la Jamaïque. À cette époque, toujours d'après le chercheur, le niveau de vie de la population haïtienne est le plus faible de toute la Caraïbe, voire du continent américain en général. Pour Kern Délince, le faible niveau de vie peut être expliqué par des inégalités sociales et régionales constatées dans les différentes régions du pays. Ainsi que le souligne l'auteur, « Le revenu individuel moyen, qui est encore inférieur à \$ 400 par an, masque de très fortes disparités de répartition selon les groupes sociaux et les régions. Dans les zones rurales, il n'est que \$ 100 alors que dans la région métropolitaine de Port-au-Prince il atteint \$ 750....Au sommet de ce groupe favorisé, une élite de nantis ne dépassant pas 5% de la population totale accapare plus de 50% des revenus. A l'autre extrémité, le quintile inférieur représentant la population active la plus démunie ne perçoit que 2, 5% du revenu total, c'est-à-dire un pourcentage vingt fois moindre que celui de l'échelle... On constate que l'écart entre les revenus les plus faibles et les revenus les plus élevés est de l'ordre de 1 à 176, ce qui fait

d'Haïti le pays de l'Amérique latine où l'inégalité des revenus est la plus forte⁶⁰⁴ ». Qu'en est-il de la situation alimentaire ?

4.4. Situation alimentaire

L'organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture⁶⁰⁵ (OAA) est le principal organe international qui calcule les besoins alimentaires d'un pays donné. Les besoins énergétiques d'une population donnée sont calculés d'après le rappel de Laurence Roudart en fonction de sa structure par âge, de sa taille moyenne, du taux d'urbanisation et du taux de fécondité. Et d'après les données qui ont été calculées, il faudra en moyenne 2 150 ou 2 400 kilocalories (Kcal/pers./j) par personne et par jour pour en fonction du niveau d'âge des populations (Colomb, 1999). Dans quel état est la situation de l'alimentation en Haïti? Quelles disparités géographiques ?

Pour une grande catégorie de la population haïtienne, la disponibilité des aliments est rare et inégalement distribuée à la fois en termes de quantité et de qualité. La situation de l'alimentation dans ce pays est confrontée à de sérieuses difficultés. En d'autres, les politiques alimentaires définies ne sont pas tenables pour garantir un bon ratio alimentaire satisfaisant et sain de la population. Effectivement, les besoins alimentaires capables de favoriser le développement des individus sont minces, insuffisants. Un grand nombre de personnes souffrent de carences en matières organiques ou macronutriments qui sont indispensables pour le corps humain⁶⁰⁶. Par ailleurs, la sous-alimentation et la malnutrition rongent une grande catégorie de la population haïtienne tant dans des grandes villes que des régions rurales défavorisées du pays. Aussi, l'insécurité alimentaire s'installe durablement sur l'ensemble du territoire national du pays.

D'après les données fournies par Délince, la valeur moyenne des dépenses alimentaires des ménages haïtiens étaient estimées en 1993 à \$ 200 par an et par personne, soit \$ 0, 5 par jour. Et l'auteur explique que « Du fait de la modicité du budget alimentaire, la consommation moyenne d'aliments de toutes sortes, qui était d'environ

⁶⁰⁴ *Ibid.*

⁶⁰⁵ *Food and Agriculture Organization (FAO).*

⁶⁰⁶ Glucides, lipides et protéines.

425 kg vers 1970, est actuellement en diminution compte tenu de la stagnation ou du recul alimentaire, de l'augmentation de la population, de la baisse du revenu individuel et de la hausse des prix des denrées alimentaires⁶⁰⁷ ». Et l'auteur conclut « la faim et la malnutrition sont très répandues dans le pays où elles représentent une cause importante de maladie et de mortalité⁶⁰⁸ ». Non seulement il y a un déficit en termes alimentaires, mais la consommation de la population reste très limitée. En fin, selon toujours les chiffres indiqués par Kerns Délince, les dépenses pour l'habillement est seulement de l'ordre de 3% du revenu national par habitant (RNB), le logement 15%, les soins médicaux 5%, l'éducation 3%, les transports et communications 4% et les divers 20%.

Les données statistiques qui ont été produites par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI), indiquent qu'il existe une malnutrition chronique en Haïti. En effet, selon des chiffres présentés par Anne Atloy, auteur que cite Fritz Dorvilier, un enfant sur trois est de taille trop petite par rapport à son âge. Toujours d'après l'auteure, 13% des enfants sont donc sous-développés et que 31% souffrent d'insuffisance pondérale. Pour ce qui est de l'état nutritionnel des adultes, Atloy souligne qu'un adulte sur sept souffre d'une insuffisance pondérale⁶⁰⁹. Ainsi, ce déficit alimentaire souligne l'auteure occasionne l'augmentation de nombreuses maladies liées à une mauvaise alimentation⁶¹⁰. Ainsi, l'état de santé d'une grande catégorie de la population est très mauvais. Enfin d'après Anne Atloy, les déficits alimentaires et la détérioration du niveau de santé de la population haïtienne sont liés à des faibles revenus des ménages, le faible niveau d'éducation des familles, et l'absence ou le manque d'assistance médicale.

4.5. Accès à des services sociaux de base

⁶⁰⁷ Kern Délince, *op.cit.p.* 62.

⁶⁰⁸ *Ibid*; p 63.

⁶⁰⁹ L'index de l'insuffisance pondérale est mesuré à deux écarts-type en moins en fonction des critères relatifs au poids moyen par âge dans la population. Il est calculé pour les enfants âgés de 6-59 mois.

⁶¹⁰ L'auteure cite en exemple : l'obésité, le diabète mellitus, les maladies cardio-vasculaires, l'hypertension, de nombreuses formes de cancer.

Les principes généraux de l'organisation politique et de la gestion administrative des sections communales sont définis dans la Constitution haïtienne amendée de 1987. Il est stipulé dans l'article 63 que « L'administration de chaque section communale est assurée par un conseil de trois (3) membres élus au suffrage universel pour une durée de quatre ans. Ils sont indéfiniment rééligibles. Son mode d'organisation et de fondement est réglé par la loi⁶¹¹ ». Il est déclaré dans l'article 64. « L'État a pour obligation d'établir au niveau de chaque section communale les structures propres à la formation sociale, économique, civique et culturelle de sa population⁶¹² ». Notons que dans la structure du pays, la section communale fait partie des collectivités territoriales et de la décentralisation⁶¹³. Ce qu'il faudra souligner c'est que la « commune » est sous la direction d'un conseil d'administration de la section communale (ASEC) et d'une assemblée de la section communale (CASEC). Dans une mairie, on peut identifier divers services, tels : des services administratifs, juridiques, socioculturels, du Génie Municipal, de la Voirie et enfin des services déconcentrés. Ses différents services contribuent à l'organisation et le développement socio-économique de la ville. Sur le plan des recettes fiscales, nous ne disposons pas de données fiables par exemple sur les types de taxes, impôts, redevances, allocations etc. Soulignons au passage que pour la période concernée par cette enquête (2010-2015), la situation politique handicape le fonctionnement des mairies et des conseils administratifs communaux. Si vrai que la toute dernière élection pour les postes remontait à 2006. Durant ce vide électoral, les mairies étaient dirigées par des agents intérimaires nommés par les gouvernements. Ainsi, tout était quasiment paralysé dans les sections communales. Il faudra attendre jusque vers les années 2015-2016 pour que de nouvelles élections municipales soient organisées sur tout territoire national du pays. En somme, l'instabilité politique chronique, les faiblesses des politiques économiques et sociales constituent un frein à l'Etat de répondre à ses missions régaliennes. Aussi, le manque de volonté et l'incapacité de l'Etat de remplir ses fonctions de gestion, de surveillance et surtout d'allocation et de redistribution de ressources

⁶¹¹ Constitution amendée de la République d'Haïti de 1987, *op.cit.*p.32. Le président du conseil porte le titre de maire et est épaulé par deux adjoints.

⁶¹² *Ibid*; p.32.

⁶¹³ Les collectivités territoriales et de la décentralisation comprennent : les sections communales, les communes, les arrondissements, les départements des délégués et vices délégués et enfin des conseils interdépartementaux.

(Betbeze, 2005) n'ont fait qu'empirer la situation des populations, notamment celles localisées dans les zones rurales défavorisées. Dans la majorité des sections communales ciblées, les services sociaux de base sont rares, quasi-inexistants. Et il s'agit d'un constat général à travers les différentes régions de la République d'Haïti.

La situation des sections communales présente une image moribonde. En effet, elles représentent pour paraphraser Bertrand Badie, auteur que cite le sociologue Fritz Dorvilier (2011), un espace vide⁶¹⁴. D'après des données disponibles sur l'état des services publics dans les milieux ruraux, il semble que l'Etat haïtien ne fait presque rien pour contribuer à l'amélioration des conditions de vie et le bien-être des populations rurales, ni d'insuffler pour dynamiser la création des conditions nécessaires à une politique « développementiste » développementale des secteurs économiques et sociaux vers le progrès humain dans les milieux ruraux. Pour ce qui est de service public, c'est l'exclusion quasi-totale dans les principales communautés rurales. En effet, qu'il s'agit de l'éducation, la formation professionnelle et continue, des services administratifs, de santé, de la distribution d'eau potable, de sécurité alimentaire, du réseau routier, de l'électricité, de l'accès à l'information ou la technologie, bref tous les indicateurs sont en rouge. Tandis que l'État a pour devoir de contribuer à la construction et au développement par exemple des familles en mettant à leurs dispositions des services de soins de santé, de logements décents, d'institutions scolaires pour accueillir leurs enfants, des infrastructures routières, de l'emploi, de la formation afin de garantir leur insertion et intégration tant au niveau social, économique, culturel que politique.

Par exemple, dans la plupart des sections communales, il n'existe aucune infrastructure d'offre de soins. Et dans d'autres, aucun lieux de traitement. En cas de malaise ou de maladies, les habitants sont obligés de parcourir des kilomètres pour aller se faire soigner dans des centres de santé ou des hôpitaux localisés dans les grandes villes urbaines du département ou parfois même se dirigent vers la capitale pour trouver un médecin (Port-au-Prince). Et qui pis est, même dans les grandes villes, on assiste à une pénurie de médecin qui ne dépasse pas parfois 5 professionnels médicaux pour toute la ville ainsi que les sections communales. Par ailleurs, des maladies rongent les populations

⁶¹⁴ Badie B. (1992), *l'Etat importé. L'occidentalisation de l'ordre politique*, Paris, Fayard.

rurales et les taux de mortalité ne font qu'augmenter, notamment chez les bébés et les enfants de moins de 10 ans (Plus de 60% des ménages en milieux ruraux n'ont aucune assistance médicale). De plus, il n'existe aucune politique d'emploi et de formation dans les milieux ruraux et ceci malgré les dispositions de la Constitution du pays. Ce qui occasionne un départ massif, surtout des jeunes dans les villes. Par ailleurs, il n'y a pas de service postal structuré, d'inscription scolaire efficace, de demande d'emploi et d'une politique d'allocation pour les familles etc. Par exemple, une grande majorité ne bénéficie pas de la distribution d'eau potable, (- 2 % des ménages n'ont pas accès à l'eau potable) de l'électricité (5% ont accès à l'électricité et ceci avec des coupures quotidiennes) et d'un service d'assainissement etc. Il arrive même qu'un paysan marche des kilomètres à pied pour remplir obtenir un document légal, tel par exemple, un certificat de naissance, un papier foncier etc. Enfin, l'alphabétisation et l'accès à une éducation de qualité sont rares dans certaines zones rurales (le taux d'analphabétisme varie entre 50 a 54% et 6 enfants sur 10 en milieu rural ne sont pas scolarisés). Ainsi, face à la fragilité de l'État haïtien et son incapacité de répondre à ses obligations régaliennes, l'universitaires Andreas E Feldman parle de « L'État " fantôme " d'Haïti⁶¹⁵ ».

Ses quelques chiffres confirment que l'espace rural haïtien est presque vide de tout en termes de construction et de développement. Ainsi, on comprend, outre ses motivations stratégiques, économiques et politiques les principales raisons qui poussent les bailleurs de fonds multi-bilatéraux, en particulier la Banque mondiale a ciblé ses actions dans les zones rurales défavorisées du pays ou la pauvreté est criante et que l'absence de l'Etat est remarqué surtout au niveau de la distribution services publics. L'instabilité politique et la mauvaise gestion de l'État ne seront pas sans conséquences sur l'efficacité des services publics et occasionnent l'intervention de militaires étrangers sur le sol du pays qui va durer longtemps malgré diverses contestations au niveau national.

⁶¹⁵ Andreas E Feldmann « *L'État " fantôme " d'Haïti* », revue Migrations Forcées, n° 43, juillet 2013, p.

4.6. Alphabétisation des adultes

En Haïti, les statistiques sur la situation de l'alphabétisation proviennent notamment de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI), cité plus haut. Les enquêtes sont réalisées auprès de ménages dans différentes régions du pays. Sans rentrer dans des détails ou considérations méthodologiques ou de la fiabilité des données, les quelques informations disponibles de la dernière enquête qui a été conduite par l'IHSI (2003-2005), indiquent un faible taux d'analphabétisme dans le pays. Les chiffres avancés par de nombreux auteurs qui se sont focalisés sur l'évolution des niveaux d'éducation en Haïti confirment l'insuffisance du pays au niveau du triptyque de base: lire, écrire et compter⁶¹⁶.

En 1982, d'après les données statistiques avancées par Kern Délince « l'alphabétisme était de l'ordre de 75% au sein de la population âgée de plus de 10 ans, estimée à plus de 3 650 000 ». En 2000, selon les données de l'UNESCO, le taux d'alphabétisme dépassait les 80% de la population de 15 ans et plus dans le pays⁶¹⁷. Par ailleurs, des disparités entre les sexes et les milieux de résidence, le niveau de vie affichent des écarts considérables. En effet, d'après les données de Nathalie-Lamaute Brisson, cité par moins de la moitié des femmes savent lire et écrire contre six homes sur dix. Pour ce qui est des milieux de résidence, l'auteure souligne que près de neuf personnes sur dix savent lire et écrire dans la région métropolitaine contre 45.3% seulement dans les zones rurales. Et ces disparités sont aussi constatées aussi en fonction des revenus des familles. Toujours d'après les renseignements statistiques de Nathalie-Lamaute Brisson « Il existe en outre des écarts considérables entre les niveaux de vie, c'est-à-dire selon le revenu per capita du ménage d'appartenance. Les ménages ont été classés en fonction des quintiles du niveau de vie. Aux trois premiers quintiles de revenu per capita sont associés les plus faibles taux d'alphabétisme, en deçà de la barre des 50%.

⁶¹⁶ Les données qui sont présentées ici s'appuient plus particulièrement sur les aptitudes en écriture, en lecture, principaux indicateurs de mesure utilisés en Haïti dans l'analyse de l'alphabétisme dans le pays.

⁶¹⁷ Institut de Statistique de l'Unesco, Estimations du taux d'analphabétisme et de la population alphabète âgée de 15 ans et plus, par pays, 1970-2015, Révision de juillet 2002.

En revanche, trois individus sur quatre sont alphabétisés dans les ménages ayant le niveau de vie le plus élevé (dernier quintile). Au total, le taux d'alphabétisme des individus les plus riches vaut quasiment 2 fois (1.82) celui des individus les plus pauvres⁶¹⁸ ». Aussi, tous ces données montrent à quel point la situation est complexe en Haïti.

Aussi, tous les principaux indicateurs de développement humain sont en rouge en Haïti. Ainsi, on comprend bien pourquoi, le pays est classé dans la catégorie des pays à faible développement humain, mais aussi, le seul pays de la Caraïbe à être qualifié d'État faible ou fragile. Et malgré la difficulté de délivrer efficacement des services de base à la population, le pays souffre d'un mal persistant de corruption et ceci à tous les niveaux. Et l'État haïtien n'a pas la capacité ou la volonté de contrôler le fléau de la corruption dans l'administration publique. Et de très souvent en Haïti, les gouvernements sont gangrenés eux-mêmes par l'étendue et la persistance de la corruption dans les principales institutions étatiques du pays.

4.7. Niveau de corruption étendue et persistante

Il existe en Haïti un degré de corruption très élevé et à tous les niveaux de l'administration publique en particulier. Dans le Tome IV de son ouvrage, l'économiste Leslie Péan dresse un tableau sombre de la réalité haïtienne en matière de corruption financière qui a rongé le pays notamment sous le règne des Duvalier à la tête du pouvoir politique⁶¹⁹. L'auteur décrit la situation de la corruption en Haïti sous le vocable MALPAS dont la signification est rappelée clairement au départ par Jacques Chevrier dans la préface du livre autour de quatre mots centraux « Malversations, Arrangements, Loi, Pratiques et Silence ». D'après l'économiste, ce sont des mauvaises pratiques que l'on retrouve tant dans le secteur public que privé et ceci depuis la période de la proclamation de l'indépendance de la République en 1804.

⁶¹⁸Institut de Statistique de l'Unesco, *Ibid.*

⁶¹⁹ . Péan J.-R. (2007), Haïti, économie politique de la corruption. L'ensauvagement macoute et ses conséquences 1957-1990, Tome IV, Paris, Maisonneuve & Larose.

Pour ce qui de la malversation financière, en référence plus particulièrement au régime du dictateur François Duvalier, Leslie J.-R. Péan explique que « Ces malversations financières fleurissent dans les situations de monopole octroyées par ceux qui contrôlent l'État à leurs partisans.... Les positions du pouvoir permettent de se passer de la cajolerie, de la ruse, de la menace et d'utiliser surtout la peur et la violence pour piller les gens⁶²⁰ ». Sans rentrer dans des détails de la formule MALPAS mise en avant par Péan, ses analyses indiquent que les pratiques de la corruption sont dans tous les domaines économiques et concernent divers secteurs de la vie nationale. Au final, il convient de mentionner que les différentes pratiques de la corruption sont surtout caractérisées et manifestées par : clientélisme, blanchiment d'argent, pots-de-vin, vols, détournements, contrebandes, trafic de drogues, mauvaise gestion des fonds de l'État etc.

Dans le domaine de l'éducation plus spécifiquement, l'économiste Péan souligne que « Les pratiques de corruption dans le domaine de l'éducation sont multiples. Elles concernent autant l'accès à et la qualité de l'éducation que l'éthique et l'équité. Elles concernent dans le coût exagéré des constructions d'écoles. Ces coûts ainsi que ceux concernant les réhabilitations ne correspondent pas aux standards internationaux au mètre carré ou au mètre linéaire. Ce sont souvent des contrats de gré à gré et il n'y a pas d'appels d'offre, pas de mise en concurrence tant au respect des réglementations liées au marché public. Ces mêmes considérations s'appliquent aux achats de fournitures⁶²¹ (bancs, chaises, tableaux) ». Certains diront qu'il s'agit d'un pays souffrant non seulement d'un handicap à tous les niveaux de ses organes, mais aussi d'un niveau de corruption durable et élevé dans l'administration publique et des institutions privées intervenant dans divers secteurs socioéconomiques.

Pour reprendre le propos de l'économiste Leslie Péan, les malversations économiques constituent la marque de fabrique des principaux pouvoirs qui se sont succédé depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti. Les dernières malversations économiques qui font débat actuellement dans le pays se portent sur les corruptions des fonds du Pétro Caribe et du Programme de scolarisation universelle lance

⁶²⁰ *Ibid*; p. 58.

⁶²¹ *Ibid*; p.552.

sous le gouvernement de Michel Joseph Martelly. En effet, des hauts fonctionnaires de l'administration ont été accusés de fraudes, de blanchiment d'argent et de corruption. On peut citer en guise d'exemple, l'ancien ministre Laurent Lamothe, l'ancien directeur du bureau de monétisation d'aide au développement (BMPAD) Eustache St-Lot qui a été gardé en détention provisoire par le parquet de Port-au-Prince, dirige par Danton Léger, pour un face à face avec l'ancien ministre de l'économie, Wilson Laleau, lui même accusé de malversations financières, notamment dans la gestion des fonds Petro-Caribe⁶²². Aujourd'hui, de nombreux fonctionnaires de l'État se trouvent en dehors du pays pour éviter de se présenter devant un tribunal. Que peut-on conclure sur cette partie de l'écriture de la thèse consacrée à l'étude de la fragilité des principales institutions économiques et politiques du pays?

⁶²² Informations relayées par la Presse dont l'étude garde toute sa réserve.

CONCLUSION

La plupart des États en situation de fragilité ont connu soit des périodes de colonisation, d'esclavage, d'occupation extérieure ou d'intervention militaire étrangère. Ces pays sont généralement caractérisés par l'instabilité politique chronique, des politiques économiques et sociales incapables de répondre aux attentes des populations, des problèmes de sécurité tant interne qu'externe, d'une corruption étendue et persistante où se mêlent donc des conflits pour la lutte et la conservation du pouvoir politique, l'absence de garantie quant aux libertés publiques, des violations des droits de l'homme, la faiblesse des principales institutions socioéconomiques et institutionnelles. Aussi, l'incapacité de ces États de remplir leurs fonctions régaliennes et leur difficulté à prendre le chemin du développement sont considérées comme des principaux signes de leur fragilité.

En référence à la vulnérabilité de l'État haïtien, Mats Lundhal, parle de politiques Kleptocratie pour décrire la dégradation, la dégénération des principales institutions politiques du pays⁶²³. En effet d'après l'auteur « Tous les présidents qui sont passés au pouvoir en Haïti de 1843 à 1915 étaient des Kleptocrates...Le processus politique dégénéra en simple compétition pour obtenir les biens dilapidés par le pouvoir présidentiel...Ils (en parlant des gouvernements) créaient des régimes (administrations) trop faibles pour empêcher qu'ils soient renversés par des opposants en quête de pouvoir. Des vingt-deux chefs d'État qui se succédèrent de 1843 à 1915, tous, sauf cinq, furent renversés de manière plus ou moins violente et onze d'entre eux restèrent au pouvoir moins d'un an. Il eut coup d'État sur coup d'État, révolution sur révolution durant ces années tumultueuses et la plupart du temps le Trésor public se trouvait soit vide soit sur le point de vide⁶²⁴ ». En d'autres termes, depuis la période de l'indépendance de la première République noire libérée du monde, on constate que le pays est plongé dans des situations de crises, de conflits, de guerres civiles, de dictatures et de coups d'état qui fragilisent la stabilité sociopolitique. Et la situation de cette instabilité politique chronique ou de mal gouvernance conduira à des interventions de militaires étrangères ou de forces de

⁶²³ Mats Lundhal, (1996), *Les forces économiques et politiques dans le sous-développement haïtien*, in Laënnec Hurbon (dir.), *Les transitions démocratiques*, Syros.

⁶²⁴ *Ibid*; p. 251.

coalitions internationales sous l'égide de l'Organisation des Nations-Unies (ONU). En conséquence, la paix est donc difficile à recouvrer à cause des troubles et rivalités sociopolitiques internes. Enfin, la population vit dans l'extrême pauvreté.

Les quelques résultats obtenus dans divers secteurs économiques et sociaux qui ont été élaborés par de nombreux gouvernements qui se sont succédés en Haïti ces dix dernières années, montrent que l'indice de développement humain affiche de faibles rendements du pays notamment en matière de l'espérance de vie des habitants, le niveau d'alphabétisation des adultes et la pauvreté et le phénomène de paupérisation sociétale de la population. Aussi, l'inefficacité des politiques économiques et sociales ainsi que la corruption qui gangrène dans le pays, en particulier au sein des administrations de l'État central, handicapent fortement le développement du pays, plongé aujourd'hui dans une pauvreté qui s'accélère à un rythme qui dépasse les décideurs politiques et partenaires multi-bilatéraux intervenant dans divers domaines sociopolitiques sur l'ensemble du territoire nationale de la République d'Haïti. L'on s'aperçoit, d'un simple constat de l'évolution du taux croissance, que les politiques économiques et sociales sont loin de favoriser le décollage économique, c'est ce qui explique sans nul doute le faible indicateur de développement humain du pays. Ainsi, en Haïti, la démocratie butte encore et les espérances et progrès qu'elle était censée générer en matière de stabilisation sociale et de réduction des inégalités face au « savoir » semble prouver depuis la chute du régime de Duvalier les limites d'une « transition qui n'en finit pas », pour reprendre Pierre Raymond Dumas⁶²⁵. Et cette situation ne sera pas sans conséquences sur le développement socioéconomique ainsi que l'expansion de la scolarisation primaire universelle (SPU) sur l'ensemble du territoire national du pays. Aussi, l'effort public pour l'éducation est insuffisant. Par ailleurs, l'accès à l'éducation primaire pour tous est très limité et la qualité de l'enseignement médiocre. Enfin, le système scolaire souffre d'un déficit de pilotage ou de gouvernance. Aujourd'hui, le système éducatif est incapable de répondre de manière efficace à ses finalités externes et internes. C'est ce qui sera expliqué dans les prochaines pages.

⁶²⁵ Dumas P.R (1997), *La Transition d'Haïti vers la démocratie, op.cit.*

**CHAPITRE 7 - INEFFICACITÉ DES PRINCIPALES POLITIQUES
ÉDUCATIVES**

INTRODUCTION

L'objectif de ce chapitre va être d'expliquer quelques faiblesses du système scolaire haïtien. Il comprend 4 sections. Dans la première nous aborderons la question du financement de l'enseignement. De quoi s'agit-il ? L'étude du financement de l'éducation permet de mesurer la dépense par élève, les dépenses recouvrant les différentes d'activités scolaires, telles: les dépenses de personnel (Direction, administration, enseignants et services techniques par exemple) et celles liées aux politiques scolaires visant la fréquentation des élèves dans les écoles, comme par exemple, la cantine et les transports scolaires. On peut citer aussi des dépenses liées à la formation continue des enseignantes et enseignants, l'achat de matériels pédagogiques et didactiques etc. Suivant le pays et son contexte éducatif, les dépenses familiales peuvent couvrir généralement: les salaires des enseignants, les dépenses des fournitures et manuels scolaires, la construction de bâtiments scolaires, l'entretien et le fonctionnement des locaux, les dépenses de cantine scolaire, de transports, de soins médicaux, l'informatique, les dépenses pour des activités sportives etc.

L'étude du financement de l'éducation par la collectivité publique cible à la fois l'analyse des dépenses moyennes par élève et celles affectées aux différentes d'éducation d'organisation administrative, pédagogique et extra scolaires de l'enseignement primaire en Haïti. L'analyse tablera ainsi donc sur la part de l'Etat et l'évolution de ces dépenses⁶²⁶. L'étude de la dépense intérieure des principales activités de fonctionnement et d'organisation d'un système éducatif donne, permet de mesurer le coût d'un cycle scolaire.

Dans beaucoup de pays industrialisés, la dépense intérieure d'éducation, principalement pour ce qui concerne l'enseignement primaire est prise en charge par l'Etat ou les collectivités territoriales. Toutefois, certains Etats qui ne peuvent être catégorisés comme étant des pays développés financement presque ou en totale, l'enseignement primaire. Une façon de respecter le principe de "droit à l'éducation".

⁶²⁶ La diminution ou augmentation des dépenses a la fois au niveau des couts moyens et de la dépense intérieure de l'éducation.

Ainsi donc, la nécessité de scolariser l'ensemble de leur population d'âge scolaire reste leur grande priorité en matière de politique éducative. Cette politique est souvent accompagnée par des actions d'alphabétisation des adultes.

Soulignons enfin que la prise en charge du financement public de l'éducation comporte quelques degrés. En effet, le financement public d'un système d'éducation donné peut être intégral, total ou limité au niveau de ces différents piliers d'enseignement⁶²⁷. A ce stade, les décideurs politiques et planificateurs nationaux se montrent généralement très prudents dans la définition des grands principes assignés à telles politiques éducatives. Par exemple, le principe de gratuite de l'enseignement primaire ne signifie pas pour certains pays, une prendre en charge totale des dépenses publiques.

Justement, en parlant du principe de la gratuité cela suppose que les familles n'ont pas à se soucier pour des dépenses scolaires. Et l'accès à l'école devrait donc garantir par les puissances publiques. Ainsi, après avoir définir quelques notions importantes relatives au financement de l'éducation (Sec1) , il nous faudra expliquer les modes d'intervention de l'État dans les affaires éducatives. Puis, analysera l'effort fiscal, public, national affecté a l'éducation.

La deuxième section examinera l'accès à l'éducation en Haïti. Tout d'abord nous nous efforcerons de définir les principales variables d'aces, telles : taux bruts et nets, taux de survie et la parité filles-garçons. Nous verrons dans cette section que l'une des caractéristiques des administrations du pays est l'indisponibilité de données ou leurs fiabilités. Les deux dernières sections porteront sur la qualité de l'éducation primaire et des l'organisation, du pilotage du système.

Les principales données statistiques qui seront mobilisées sont issues principalement d'un ensemble de documents de politiques éducatives qui ont été élaborées décideurs politiques et planificateurs nationaux du pays et soutenus par les bailleurs de fonds multi-bilatéraux. Il s'agit principalement de la Stratégie Nationale

⁶²⁷ Primaire, secondaire, professionnel et Universitaire.

d'Action pour l'Éducation pour tous (2007), le Pacte National sur l'Éducation (2010), et enfin le Plan Opérationnel 2010-2015 (2012).

Par ailleurs, les informations numériques collectées dans des documents officiels du pays sont complétées par de données statistiques produites par l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatiques (IHSI) et le Ministère de l'Économie et des Finances (MEF). Enfin, cette partie de l'écriture de la thèse faite aussi appel à des données fournies par des chercheurs haïtiens qui se sont focalisés sur des problématiques liées à la construction de l'éducation et l'évolution des politiques scolaires en Haïti, le financement des principales activités de dépenses éducatives.

1. FAIBLE MOBILISATION DES RESSOURCES PUBLIQUES

1.1. Sources de financement

On distingue deux grandes sources de dépenses: les sources publiques et les sources privées. D'après l'économiste François Oriel, les sources des dépenses publiques regroupent celles définies dans les budgets des différentes instances publiques que sont les instances centrales ou décentralisées d'un pays donné. Quant à des sources privées, elles proviennent principalement des familles qui contribuent à l'investissement de l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, l'économiste identifie des dépenses privées dites non familiales. Toujours selon Oriel, les dépenses privées non familiales peuvent correspondre à des financements des entreprises supportant des actions de formation professionnelle, mais aussi de donations ou de legs d'initiatives privées. Enfin, la dernière catégorie de sources repérées par le chercheur sont celles inscrites dans le cadre de l'aide extérieure dans le domaine de l'éducation. Elles proviennent notamment des organisations non gouvernementales (ONG) et de bailleurs de fonds multilatéraux intervenant dans le secteur dans la sphère de l'aide publique au développement⁶²⁸. Arrêtons-nous un peu sur le financement public de l'éducation.

1.2. Financement public

L'étude du financement public permet de déterminer ce que les économistes appellent l'effort public, national ou fiscal en faveur de l'éducation. Il s'agit de la part consacrée à l'éducation dans le budget global de l'État affectée aux diverses dépenses éducatives (Oriel, 2002). Et à propos de l'investissement public pour l'éducation, les économistes Alain Mingat et Bruno Suchaut notent ainsi que « l'effort fiscal pour l'éducation n'est pas facilement élastique car i) il résulte des recettes fiscales prélevées par les États sur le fonctionnement de leur économie et ii) de la proportion de ces ressources qu'ils affectent au financement des activités d'enseignement. Chacun de ses deux termes est à la fois matière de choix politiques et sujet à des contraintes qui peuvent parfois être sévères, notamment sur le plan des recettes fiscales eu égard aux

⁶²⁸ ORIVEL F. (2002), *l'accès à l'éducation, une approche internationale*, conférence prononcée à l'Université de tous les savoirs le jeudi 23 mai 2002, Paris.

caractéristiques des structures économiques de certains pays dans lesquels l'économie informelle joue un rôle important et où l'impôt n'est pas facile à collecter⁶²⁹». Spécifiquement, le financement de la scolarisation primaire entraîne divers types de coûts qui sont liés à des dépenses pour des activités de l'enseignement, de l'administration générale, des dépenses pour l'achat de fournitures, matériels pédagogiques, équipements, entretiens, logistiques, constructions et enfin de nombreuses activités extrascolaires ou encore celles qui facilitent la fréquentation à l'école dans le cadre de l'obligation scolaire, de l'universalité de l'enseignement primaire etc.

1. 3.Types de dépenses

Les principales dépenses de l'éducation sont réparties généralement en deux grandes catégories : le coût unitaire et la dépense intérieure d'éducation. L'analyse économique de l'éducation permet d'analyser les dépenses moyennes d'un élève à différents degrés d'organisation d'un système scolaire et l'observation des différents écarts enregistrés ainsi que des dépenses consacrées au financement de diverses activités éducatives, telles : des dépenses de personnels d'éducation et administratifs, rémunérations des enseignants et le financement de certaines actions pédagogiques et autres.

Dans l'étude du financement par l'État de l'éducation, les économistes analysent premièrement la représentation des dépenses éducatives dans le produit intérieur brut du pays (PIB). Les observations concernent le niveau de proportion de la dépense intérieure d'éducation qui est ventilée dans les fonds publics (Orivel, *op.cit.*). Ainsi, les calculs économiques permettent ainsi de faire une estimation des dépenses d'éducation par habitants. En somme, le coût unitaire et la dépense intérieure d'éducation sont les principales variables prises en compte dans l'analyse de l'effort public pour l'ensemble des dépenses effectuées pour l'éducation. Les moyens financiers consacrés à l'enseignement est assuré par des agents économiques, dont l'État garde traditionnellement le statut du premier financeur des coûts éducatifs d'un système scolaire donné.

⁶²⁹ MINGAT A, SUCHOT B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparée*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université, p. 35.

L'État est l'un des tout premiers agents du financement du système éducatif plus particulièrement au niveau de l'enseignement primaire (François Oriol, 2002). Pourquoi ? Selon l'économiste Jean-Jacques « Il est couramment admis que la puissance publique, généralement l'État, participe au financement de l'éducation pour deux raisons principales (Eicher, 1999) : les effets externes positifs et l'imperfection de l'information, qui rendent le marché de l'éducation imparfait. Cela signifie que les mécanismes de la concurrence qui sont généralement supposés aboutir à un équilibre rendant maximale la satisfaction des consommateurs et optimale l'utilisation des ressources par les producteurs ne fonctionnent pas dans ce cas⁶³⁰ ». Quelles sont les principales justifications de l'intervention de l'État haïtien dans les affaires éducatives tant au niveau public que du privé?

1.4. Justification de l'intervention de l'État dans les affaires éducatives

L'idée d'une prise en charge publique de l'éducation s'est développée dans certains pays occidentaux qu'à partir du 19^{ème} siècle. En effet, dans un souci de scolariser massivement leur population de nombreux pays en plein essor industriel décident d'universaliser leurs systèmes scolaires. Ainsi que le souligne Norman Baillargeon « Ce n'est qu'au XIX^e siècle, dans le cadre du libéralisme classique, que l'idée qu'il revient à l'État de proposer une offre d'éducation publique universelle et gratuite et de la réguler sera assez généralement admise pour être finalement mise en pratique. L'ambition du libéralisme classique sera ici de trouver un équilibre entre les droits et les revendications légitimes des parents, des enfants et de la collectivité, en imaginant un modèle d'autorité dans l'éducation qui reconnaisse un rôle prépondérant à l'État, plutôt qu'à l'Église ou à la seule initiative privée⁶³¹ ». Bref, le rôle et la place de l'État dans le domaine de l'éducation a été l'objet de nombreuses discussions entre philosophes, économistes, sociologues, décideurs politiques et planificateurs qui se sont intéressés à la problématique de la conception, de la mise en œuvre et des effets des politiques de

⁶³⁰ PAUL J-J. (2007), *Économie de l'Éducation*, *op.cit.* p.37.

⁶³¹ BAILLARGEON N. (2011), *L'éducation*, Paris, Éditions Flammarion, *op.cit.* p.38

l'éducation d'un système éducatif donné⁶³².

La question du rôle et de la place de l'État a attiré l'attention de nombreux philosophes, chercheurs, sociologues, économistes. Sans rentrer dans les principales discussions philosophiques sur cette problématique, Norman Baillargeon rappelle que « La principale crainte qui motive la méfiance libérale ou libertaire devant une éducation dispensée par l'État est qu'en lui confiant cette autorité, il en usera pour promouvoir ses propres intérêts. Sera ainsi limitée la possibilité pour chacun de choisir et de poursuivre sa propre conception d'une vie bonne, mais aussi la possibilité collective de transformer la société en des directions que l'État réprouverait⁶³³ ». Par exemple, l'anarchiste William Godwin, cité par Norman Baillargeon formule pour sa part que « La réunion de l'influence du gouvernement avec celle de l'éducation, est d'une nature plus formidable que l'alliance antique des deux puissances de l'Église et de l'État. Il faut réfléchir profondément avant de confier à des mains justement suspectes un si terrible instrument⁶³⁴..... ». De son côté, l'économiste Adam Smith, promoteur énergique du libéralisme économique classique, auteur que cite Baillargeon, « soutient ainsi que l'éducation, avec les grands travaux et l'armée, est un domaine qui ne saurait être laissé au marché et à la seule initiative individuelle, et où l'intervention de l'État est dès lors nécessaire. Il la justifie notamment en arguant que cette éducation doit s'adresser à la « foule du peuple » et donc à ceux qui ne peuvent se la procurer autrement⁶³⁵ ». Ainsi, l'enseignement doit être profitable à l'ensemble de la population afin de favoriser leur intégration et participation dans la chose de la chose publique.

Norman Baillargeon souligne plus loin la limitation de l'intervention de la puissance publique dans le secteur de l'éducation par l'économiste Adam Smith quand il écrit «Mais il minore aussi cette intervention de l'État et insiste pour dire que les coûts de l'éducation ne sauraient être entièrement assumés par lui...». Ainsi, dans la

⁶³² On peut rappeler en guise d'exemple, les conceptions de Platon, John Stuart Mill, von Humboldt, Condorcet, Kevin Harris sur la question de l'Etat et l'Education. Voir aussi: la pensée philosophique de Kant concernant l'idéal libéral de l'éducation ainsi que les réflexions philosophiques de Richard S. Peters dans la reformulation de l'idéal libéral de l'éducation (Baillargeon, *op.cit.* 2011).

⁶³³ Baillargeon N. (2011), *L'éducation*, *op.cit.*p.38.

⁶³⁴ *Ibid*; p.39.

⁶³⁵ *Ibid*; p.39.

vision de John Stuart Mill, c'est à l'Etat qu'il revient par exemple d'imposer l'obligation de l'éducation aux familles⁶³⁶, mais aussi de mettre en place l'instruction publique⁶³⁷ pour favoriser l'instruction de la population. Enfin conclut Norman Baillargeon « ...et ce n'est qu'à s'en tenir à cette idée d'instruction que l'État peut assumer ce « devoir de la société » de la donner à tous-et à toutes⁶³⁸ ». Ce bref rappel de l'intervention de l'Etat dans le domaine de l'éducation nous ramène donc à la question principale, à savoir : Quelle est la signification de la prise en charge publique de l'éducation dans l'histoire de la constitution de l'enseignement en Haïti?

Dans l'histoire de la construction de l'éducation, les modes d'intervention de l'État haïtien n'ont pas connu trop d'évolution. En effet, en 1801, la nature complexe du processus de développement du pays a contraint les premiers dirigeants politiques du pays de promouvoir la liberté de l'enseignement sous la surveillance et le contrôle de l'État central. Ainsi qu' il est déclaré dans la Constitution de 1801⁶³⁹ « Toute personne à la faculté de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction pour la jeunesse ». Par ailleurs, les articles 34 et 35 de la Charte fondamentale de 1807 stipulent: « Il sera loisible à tout citoyen de tenir des maisons d'éducation particulières ». Enfin, la liberté de l'éducation est aussi manifestée dans la Constitution de 1843 en ces termes « l'enseignement est libre, et des écoles sont distribuées graduellement à raison de la population »..

Cependant, cette liberté accordée par l'État à l'initiative privée a des limites. En effet, il est écrit dans l'article de la Constitution de 1801 que la liberté de l'enseignement est accordé à tout citoyen mais « ...se manifeste sous l'autorisation et la surveillance des administrations municipales ». Le contrôle de l'État de la gestion de l'école est aussi établi dans la Constitution de 1867 par ces conditions: « L'enseignement est libre. La liberté d'enseigner s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées

⁶³⁶ John Stuart Mill, *De la liberté*, 1958.

⁶³⁷ Condorcet, "Premier mémoire sur l'instruction publique", *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, GF-Flammarion, 1994.

⁶³⁸ Baillargeon N. (2011), *L'éducation, op.cit.*p.40.

⁶³⁹ Titre XXII des Dispositions générales, article 68. Soulignons au passage que cette Constitution fut promulguée le 8 juillet 1801 par le Gouverneur Général de la colonie de Saint-Domingue, le général noir Toussaint Louverture. À cette époque, l'île de Saint-Domingue était toujours sous la domination coloniale de la France métropolitaine.

par la loi, et sous la haute surveillance de l'État⁶⁴⁰ ». On peut lire aussi dans les amendements de la Constitution de 1935 « L'enseignement est libre, public ou privé, quelque soit le degré, il est placé sur le contrôle et la surveillance de l'État. Enfin il est écrit dans la Constitution de 1946 « La liberté d'enseignement s'exerce conformément à la loi, sous le contrôle et la surveillance de l'État qui doit s'intéresser à la formation morale et civique des citoyens ». À partir de quel moment l'État va prendre en charge la direction des affaires éducatives, notamment en matière de scolarisation primaire universelle?

Ce n'est qu'à partir de 1816, soit près de 16 années après l'indépendance du pays, que l'idée qu'il revient à l'État de proposer une offre d'éducation pour tous et gratuite sera mise en perspective⁶⁴¹. En effet, il est stipulé dans l'article 36 de la Constitution de 1816 « ...Il sera aussi créé et organisé une institution publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division de la République⁶⁴² ». Ici, la gratuité de l'enseignement n'est pas totale dans la mesure où l'intervention de l'État est limitée seulement à des enseignements jugés indispensables. Cependant, l'idée de la gratuité totale de l'éducation, de la parité filles-garçons, sera exprimée plus tard dans la Constitution de 1843 « Chaque commune à des écoles primaires de l'un et de l'autre sexe, gratuites et communes à tous les citoyens ». Ainsi, à partir de 1843, l'État impose une éducation universelle et décide de la prendre en charge ou de la contrôler. En effet, il est déclaré dans la dernière Constitution en date du pays « L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'École gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignants des secteurs publics et privés ». Ainsi, d'un simple coup d'œil historique on s'aperçoit que les modes d'intervention de l'État

⁶⁴⁰Promulguée le 14 juillet 1867.

⁶⁴¹Il faudra souligner que l'idée d'une offre publique d'éducation fut mise en avant dans la première Constitution du pays étant qu'État libre et indépendant sans pour autant préciser les modèles d'intervention de l'État : « Dans chaque division militaire, une école publique sera établie pour l'instruction de la jeunesse ». Article 19 des Dispositions générales de la Constitution impériale d'Haïti, érigée sous l'empereur Jean-Jacques Dessalines, le père de l'indépendance du pays.

⁶⁴²À cette époque, le pays est divisé en deux administrations politiques et économiques : dans l'Ouest, par le président Alexandre Saber Pétion et dans le Nord, sous le contrôle de l'empereur Henry Christophe.

haïtien dans les affaires de l'École n'ont pas subi de grandes trajectoires dans l'histoire de la construction des politiques éducatives. Aussi, selon le contexte socio-politique, l'alternance du pouvoir, on assiste tantôt à un caractère libéral de l'éducation doublé d'un model d'autorité ou de contrôle de l'école établi par les pouvoirs publics, tantôt la nécessité d'une offre publique de l'éducation construite sur le principe de la gratuité de l'enseignement.

L'éducation, comme il a été déjà rappelé, est une activité économique qui mobilise divers coûts. Les flux financiers concernant le financement de l'enseignement d'un système scolaire donné proviennent de nombreuses sources, notamment publiques et privées de l'enseignement. Les principaux agents économiques financent diverses activités éducatives, telles: les dépenses courantes et les dépenses en capital. Les économistes parlent généralement du coût moyen d'un élève et de la dépense intérieure de l'éducation. Quels sont les principaux coûts de l'enseignement primaire en Haïti? Quelle est l'estimation de la dépense moyenne par élève dans le système scolaire haïtien? Quelles évolutions constatées de la dépense de l'enseignement primaire dans le pays? À quoi correspondent les dépenses moyennes pour les principales activités d'enseignement et autres actions extrascolaires? Quel est l'effort global que l'État haïtien consacre à l'éducation? Pour tenter de répondre à ces quelques interrogations, nous allons tout d'abord parler de la dépense moyenne d'un élève au niveau primaire et d'étudier la part de l'État affectée à l'ensemble des activités de financement de l'enseignement et celles des principaux agents économiques du financement de l'éducation.

1.5. Coûts moyens de scolarisation et dépenses publiques d'éducation

Il existe au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), une direction technique chargée de coordonner des activités de coopération au développement de l'éducation et de fournir des données sur la contribution des divers agents financiers au financement de l'éducation à travers tout le pays. Il s'agit de la Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DCPE). Cependant, depuis sa création, les fonctions de planification et de suivi-évaluation attribuées à cette direction technique du Ministère se heurtent à un obstacle de taille :

l'absence d'une administration forte et l'instabilité politique chronique. En effet, les principales activités de la DCPE consistent généralement à préparer des fiches ou de documents de projets demandés par des bailleurs de fonds internationaux. Toutefois, les quelques données disponibles dans des documents de politiques éducatives et des ouvrages permettront d'examiner dans la mesure du possible l'effort national ou fiscal du pays. Qu'indiquent les données numériques, statistiques sur l'économie de l'éducation en Haïti?

En 2007, selon les données issues du document de la Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour tous, le PNB par tête d'habitant était de 9 000 gourdes, les coûts moyens annuels par élève sont de 3 000 gourdes pour le préscolaire, 1 600 pour le fondamental et de 3 070 gourdes pour le secondaire⁶⁴³. Dans un ouvrage publié par G. Georges Mérisier et Jean J. Moisset, les auteurs indiquent que le coût moyen d'un élève dans le primaire est de 1601 gourdes. Pour ce qui est de la rémunération des enseignants, Merisier et Moisset soulignent que les salaires offerts s'élèvent à 12.627 gourdes par an. Et ce chiffre peut être varié selon la taille des établissements et leur localisation géographique. Pour les frais de transport, de distribution d'uniformes et de la fourniture de matériels scolaires et didactiques dans les établissements publics, les auteurs font remarquer que les coûts sont très élevés et constituent une charge économique pour les familles. En effet, ces diverses activités visant la fréquentation scolaire coûtent annuellement à chaque élève un montant de 1, 654 gourdes pour les dépenses de transport, 346 gourdes pour le droit de scolarité et enfin 574 gourdes pour le matériel didactique. Enfin, G. Georges Mérisier et Jean J. Moisset concluent pour souligner que les dépenses annuelles par enfant ne dépassent pas globalement 4000 gourdes couvrant principalement trois types de dépenses: la scolarité obligatoire, l'écolage et des frais de fonctionnement⁶⁴⁴.

⁶⁴³ Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE), (2007). *Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté* (DSNCRP), (2008-2011), Port-au-Prince, Haïti.

⁶⁴⁴ Moisset J ; Merisier G-G (2001), *Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti Perspective comparative : école publique et école privée*, Port-au-Prince, Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS).

D'après les données du Pacte National pour l'Éducation en Haïti « Le coût moyen d'un élève a varié de 1296 gourdes en 1^e année fondamentale à 1600 gourdes en 6^e année au cours de l'année scolaire 2000-2001. Selon les données recueillies en 2004 en la matière, les coûts ont beaucoup changé pendant les trois années qui ont suivi. Ainsi, pour l'année scolaire 2003-2004, le coût moyen annuel de scolarisation d'un élève est passé à 1441 gourdes en 1^e année et à 2506 gourdes en 6^e année. Par exemple dans le département du Centre, la hausse des coûts s'est révélée très importante. Pour un élève de 1^e année, le coût moyen annuel est passé de 929 gourdes en 2000-2001 à 2 140 gourdes en 2003-2004 et de 1 526 gourdes en 6^e année à 2 557 gourdes ; soit une augmentation de 130 % en 1^e année et de 67 % en 6^e année en 3 ans⁶⁴⁵ ». Toujours d'après les données fournies dans ce document de politique éducative du pays « cette hausse des coûts est observée tant en milieu urbain qu'en milieu rural, dans l'ensemble, sans différence significative. Par exemple, pour l'année scolaire 2000-2001, le coût moyen annuel de scolarisation d'un élève de 1^e année était passé de 1 010 gourdes en milieu rural à 1 252 gourdes en 6^e année. Pour l'année scolaire 2003-2004, ces mêmes coûts ont atteint respectivement les moyennes de 1244 gourdes et de 2455 gourdes ». Enfin, il est souligné dans ce document que « Cette tendance à la hausse des coûts de scolarisation au fondamental s'est maintenue en 2007- 2008. Selon les données recueillies par la DPCE pour cette année, sans intégrer les frais de transport, les coûts d'uniforme et de matériels didactiques, les coûts moyens de scolarisation sont passés à 1 815 gourdes en 1^e année et à 3 412 gourdes en 6^e année avec respectivement des écarts de l'ordre de 3 380 gourdes et de 2 420 gourdes d'une école à une autre. Dans certains cas, ces coûts annuels de scolarisation ont atteint des seuils très élevés allant jusqu'à 92.500 gourdes l'an ». Quelle est la part du budget de l'éducation dans le budget de l'État? À combien s'élève la dépense intérieure d'éducation affectée aux financements de la diversification de l'enseignement? Peut-on parler d'une forte ou faible mobilisation de l'effort fiscal, national, public pour l'éducation?

Selon Pierre Délima, la part de l'État dans le financement des établissements publics se présente comme suit : 30% au préscolaire, 40% au fondamental et 20% au

⁶⁴⁵ MENFP (2010), *Pour un Pacte National sur l'Éducation en Haïti*, op.cit.

secondaire⁶⁴⁶. La part du budget de l'éducation dans le budget de l'État représente en 1980 une valeur de 11% à 13% de PIB⁶⁴⁷. En 2010, d'après les données du Pacte Nationale Pour l'Éducation « La part du budget national consacrée à l'éducation n'a pas cessé de diminuer au cours de ces dernières années. Après avoir cru au cours de la période 1987-1995 en passant de 19% en 1987-1988 à 22% en 1988-1989, puis à 18.6% en 1990-1991 et à 22.8% en 1994-1995, ce pourcentage a complètement régressé par la suite⁶⁴⁸ ». Toujours d'après ce document « Au cours des cinq exercices budgétaires 2001-2006, le pourcentage du budget national consacré à l'éducation est passé d'environ 17 % à 10% et la majeure partie (85% en moyenne) a été destinée au fonctionnement⁶⁴⁹ ». Pour l'exercice fiscale⁶⁵⁰ 2004-2005, l'effort public pour l'éducation était resté à 13.6% du budget global de l'État⁶⁵¹. Selon des informations tirées du document de Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous EPT (SNAEPT), en 2007, le taux de croissance du pays a été de 1, 8 % et de 2.3% pour la période⁶⁵². D'après les données fournies par le chercheur Pierre Délima, le secteur de l'éducation représentait pendant au cours des années 2006-2007, 4% de PIB, dont 3.6% proviennent de l'aide extérieure financée principalement par des ONG et institutions financières internationales dans le cadre des politiques de coopération ou d'aide avec l'Etat haïtien et des partenaires techniques et financiers (PTF). Ce qui signifie que l'on a assisté à une baisse de près 9 % par rapport à l'année fiscale 2004-2005. Par ailleurs, les données du Pacte National d'Éducation indiquent qu'en février 2010, la recette fiscale de l'État était de l'ordre de 29% et 55% des recettes moyennes du premier trimestre de l'exercice en cours⁶⁵⁴. D'après les données utilisées par Doré d'un rapport du PNUD⁶⁵⁵, il était estimé pour la périodisation 1998-2000 à hauteur de 1,1% du Produit National Brut tandis que pour la

⁶⁴⁶Ils correspondent aux deux cycles fondamentaux et le nouveau secondaire de l'organisation du système scolaire haïtien.

⁶⁴⁷PIERRE D. (2011), *Constitutions, Lois, et Education en Haïti 1801-2011*, op.cit.p.

⁶⁴⁸MENFP (2010), *Pour un Pacte National sur l'Éducation en Haïti*, op.cit.

⁶⁴⁹Ibidid ;

⁶⁵⁰En Haïti, l'année fiscale commence le 1^{er} octobre et se termine le 30 septembre.

⁶⁵¹MENFP (2010), *Pour un Pacte National sur l'Éducation en Haïti*, op.cit.

⁶⁵²MENFP (2007), *La Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour tous*, op.cit.

⁶⁵⁴MENFP (2010), *Pour un Pacte National sur l'Éducation en Haïti*, op.cit.

⁶⁵⁵PNUD (2004), *Rapport Mondial sur le Développement*.

République Dominicaine, le taux du Produit National Brut (PNB) affecté à l'éducation était évalué à 2,3%.

Les principales dépenses éducatives sont financées par les familles. Et les coûts de scolarisation sont très élevés pour les ménages. En effet, d'après les données de la DPCE, citées (2010) dans le document officiel du Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, à savoir le Pacte National pour l'Éducation « les coûts moyens de scolarisation sont passés à 1815 gourdes en 1^e année et à 3412 gourdes en 6^e année avec respectivement des écarts de l'ordre de 3.380 gourdes et de 2420 gourdes d'une école à une autre. Dans certains cas, ces coûts annuels de scolarisation ont atteint des seuils très élevés allant jusqu'à 92.500 gourdes l'an. L'intégralité de ces coûts est financée par les parents dans le secteur privé (la subvention reçue par les 12 % d'écoles privées à ce niveau d'enseignement n'étant pas significative) et à hauteur de 40 % par l'état dans le secteur public⁶⁵⁶ ». Aussi, l'étude du volume des ressources publiques mobilisées montre aussi bien que le pays dépense très peu en matière de l'éducation. La dépense publique pour l'éducation est de l'ordre de 1% du produit intérieur brut, tandis que pour la plupart des pays voisins de la zone, les dépenses publiques pour l'éducation dépassent les 5% de leur richesse nationale. Les indications confirment la faible mobilisation de l'État en termes de financement des principales activités de dépenses scolaires. Cette faiblesse est surtout liée à des situations économiques difficiles du pays et de l'instabilité sociopolitique. En effet, la structure économique d'Haïti construite sur l'informel, l'incapacité de l'État de prélever des taxes ainsi que la corruption dans l'administration publique nuisent à un effort national efficace pour l'éducation. Et l'instabilité politique constitue aussi un handicap majeur à la capacité des principales institutions du pays de financer les principales activités de dépenses éducatives.

En Haïti, non seulement l'effort national, fiscal, public est faible, mais aussi, l'accès à l'enseignement primaire est insuffisant. En effet, qu'il s'agit du taux net de scolarisation, du taux d'admission, de la parité-filles garçons, le système scolaire haïtien affiche de faibles résultats. Et ceci, malgré les nombreuses réformes éducatives qui ont

⁶⁵⁶ Pour un Pacte National Pour l'Éducation en Haïti, *op.cit.* p. 85.

été lancées en faveur de la couverture primaire scolaire sur l'ensemble du territoire national du pays. Ainsi, des inégalités criantes rongent le système éducatif en particulier dans les régions rurales défavorisées qui ont été oubliées par les principaux décideurs politiques et planificateurs nationaux dans la mise en œuvre de leurs projets éducatifs. Qu'indiquent des données statistiques sur l'accès à l'éducation primaire en Haïti ? C'est ce que nous verrons dans les prochaines lignes de ce chapitre.

2. ACCÈS INSUFFISANT ET INÉGAL DE L'ÉDUCATION

2.1. Définition des variables d'accès

L'accès à l'enseignement primaire est l'un des indicateurs permettant d'évaluer le niveau d'un système scolaire. Il est mesuré principalement par les taux bruts et nets de scolarisation (TBS/TNS), le taux d'accès ou d'admission, le taux de survie et enfin l'indice de parité filles-garçons ou la discrimination filles-garçons⁶⁵⁷. En d'autres termes, ces principales variables de contrôle permettent donc d'analyser l'évolution de la scolarisation d'un système scolaire donné. Quelles sont les principales données disponibles sur les taux bruts et nets de scolarisation, les taux d'accès ou d'admission, les taux de survie et la parité filles-garçons ? Bien avant de parler de ces chiffres, il peut être utile de s'arrêter un moment sur quelques définitions des principales variables d'accès notamment au niveau de l'enseignement primaire.

2.1.1. Taux bruts et nets de scolarisation

D'après le rappel de l'économiste François Oriol « le taux brut de scolarisation rapporte les effectifs inscrits dans l'enseignement primaire à la population cible correspondante⁶⁵⁸ (soit la totalité des enfants ayant les âges correspondant théoriquement à l'enseignement primaire) ». Quant à des taux nets de scolarisation, il s'agit du rapport entre le nombre d'élèves inscrits pour la première fois en première année de l'enseignement primaire et la population ayant l'âge officiel d'admission dans le primaire. Selon Oriol, le taux net de scolarisation est « plus difficile à calculer, car il ne suffit plus de collecter des données sur le nombre d'élèves, mais également sur leurs âges⁶⁵⁹ ». Qu'en est-il des taux d'admission ?

2.1.2. Taux d'accès ou d'admission

Pour ce qui est du taux d'accès ou d'admission dans l'enseignement primaire, il

⁶⁵⁷ En Haïti, comme dans beaucoup de pays, l'âge légal d'admission en première année de l'enseignement fondamental est de 6 ans.

⁶⁵⁸ ORIVEL F., *l'accès à l'éducation dans le monde*, op.cit.

⁶⁵⁹ *Ibid.*

permet de calculer « le rapport entre le nombre d'élèves inscrits pour la première fois en première année de l'enseignement primaire et la population ayant l'âge officiel d'admission dans le primaire. La distinction entre taux brut et taux net se fait selon le même principe que pour le taux de scolarisation. C'est un indicateur relativement nouveau, qui est utilisé notamment pour s'assurer du rythme de réalisation de l'objectif du millénaire d'éducation pour tous en 2015. Il permet en effet d'anticiper cinq ans à l'avance le taux de scolarisation dans le primaire⁶⁶⁰ ». Comment obtenir dans ce cas une scolarisation primaire universelle ? Pour François Oriol : « Pour obtenir l'éducation pour tous, il faut en effet deux conditions : un taux net d'accès de 100 p. 100 et un taux d'abandon au cours des années ultérieures de 0 p. 100, c'est à dire un taux de survie de 100 p. 100⁶⁶¹ ».

2.1.3. Taux de survie

Indicateur récent dans l'analyse des mesures de la scolarisation primaire universelle, le taux de survie en cinquième année du primaire est « le pourcentage d'une cohorte d'élèves entrés en première année du primaire qui atteignent la cinquième année, avec ou sans redoublement. C'est un indicateur intéressant à deux titres. Tout d'abord, il permet de suivre l'évolution des abandons en cours de cycle primaire, considérés à juste titre comme un échec de l'accès à l'alphabétisation⁶⁶² ». Toujours d'après l'économiste François Oriol « La plupart des enfants qui quittent prématurément le cycle primaire deviendront en effet des adultes analphabètes. En outre, il n'exclut pas, à l'inverse des taux nets d'accès ou de scolarisation, les élèves qui redoublent ». Soulignons que le taux de survie est de l'ordre de 100 p. 100. Il est associé à un taux net d'accès de 100 p. 100 (Oriol). Enfin, selon le chercheur, l'analyse du taux de survie fait face à certaines difficultés « On ne dispose pas de séries chronologiques complètes. En outre, nous n'avons que les médianes et non les moyennes pondérées, en raison de données manquantes pour un trop grand nombre de pays. L'indicateur est donc peu fiable⁶⁶³... ».

⁶⁶⁰ *Ibid.*

⁶⁶¹ *Ibid.*

⁶⁶² *Ibid.*

⁶⁶³ *Ibid.*

Enfin, il faudra rappeler au passage que « le suivi des efforts mondiaux pour la réalisation de l'objectif de l'E.P.T. retient comme critère un taux de survie de 100 p. 100 associé à un taux net d'accès de 100 p.100 également. C'est en effet en multipliant le taux d'accès par le taux de survie qu'on estime le mieux la probabilité pour un enfant d'avoir accès à l'enseignement primaire pendant cinq ans. Malheureusement, ni les taux nets d'accès ni les taux de survie ne sont pas disponibles en moyenne pondérée⁶⁶⁴». Que peut-on dire sur la parité filles-garçons en matière de l'accès à l'enseignement primaire d'un système éducatif donné?

2.1.4. Parité filles-garçons

L'indice de parité filles-garçons permet d'établir le rapport entre les taux filles/garçons d'un indicateur donné⁶⁶⁵. Par exemple, les taux bruts et nets d'admission. Cet indicateur permet d'évaluer le niveau d'inégalité dans l'accès des filles et garçons à l'éducation primaire. Notons enfin que les données mobilisées généralement pour calculer l'indice de parité entre filles-garçons concernent les taux bruts d'admission, les taux nets d'admission, les taux bruts de scolarisation, les taux bruts nets de scolarisation etc. Il existe actuellement de fortes inégalités scolaires dans le monde qui sont liées à une mauvaise distribution des divers services éducatifs. Haïti, est un cas particulier de la région des Caraïbes, marqué par des inégalités éducatives, en particulier dans les milieux ruraux du pays.

Ce petit rappel des indicateurs clés observés dans l'analyse de l'accès à l'enseignement primaire était nécessaire pour comprendre dans les lignes qui suivront de quoi parle-t-on. Mais bien avant de rentrer dans les détails des principales variables de contrôle d'accès à la scolarisation du système scolaire haïtien, il peut être utile de s'arrêter un moment sur des problèmes de données statistiques qui constituent des obstacles de taille à l'analyse de l'évolution des scolarisations sur l'ensemble du territoire national du pays.

⁶⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁶⁵ Autres exemples : TBS, TNS, Taux d'alphabétisation.

2.2. Problème de données

En Haïti, les quelques données disponibles sur les principaux indicateurs d'accès à l'école primaire ne sont pas toujours fiables. De plus, elles sont soit inexistantes, partielles ou aléatoires. Par exemple, il n'existe pas actuellement au sein du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), une base de donnée statistique efficace pour collecter des informations sur l'évolution de l'éducation à travers les différentes régions du pays. Notons qu'il existe une base de renseignements dite 'les annuaires statistiques du MENFP'. Ils publient à des moments une série de données sur des recensements scolaires des écoles fondamentales, mais l'instabilité politique, le changement de gouvernements souvent fréquent affecte le suivi et la mise à jour des données. Il arrive même que dans certains cas que le suivi n'est pas souvent assuré par les planificateurs. Par exemple, de 1990 à 2000, le pays a connu que deux recensements scolaires seulement. Ce qui laisse un trou pour certaines années en termes de chiffres sur l'évolution ou non de la scolarisation.

Ainsi, le suivi des principales variables de contrôle, telles : les taux bruts et nets de scolarisation, le taux d'accès ou d'admission, le taux de survie et enfin l'indice de parité filles-garçons est très complexe compte tenu de la faiblesse Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Et ce constat est aussi observé à travers les principales institutions socio-économiques du pays qui sont incapables de fournir des informations. Aussi, face à cet obstacle de taille, il est difficile d'avoir accès à des données fiables pour pouvoir analyser l'évolution de la scolarisation à travers les différentes régions de la République d'Haïti. Ce déficit de renseignements handicape dans une certaine mesure l'analyse de l'accès à l'école dans les principales régions du pays. Comment mesurer les inégalités d'éducation et quelle est la situation en Haïti?

2.3. Inégalités d'éducation et situation scolaire

2.3.1. Mesures des inégalités scolaires

Les indicateurs du développement de l'éducation pour tous (EDI) et des indices de Gini de l'éducation ou encore d'écart-type de l'éducation sont les principaux indicateurs les plus utilisés pour évaluer, mesurer des inégalités éducatives des systèmes d'éducation dans le monde. Ces principaux indicateurs de mesure des inégalités éducatives présentent des avantages et inconvénients. L'objectif visé est de présenter ces groupes d'indicateurs et d'identifier quelques variables de contrôle des inégalités d'éducation afin de pouvoir par la suite aborder des questions liées à des situations inégalitaires constatées au niveau de l'enseignement primaire tant public que privé en Haïti. De quoi s'agit-il ?

Initié en 2003 par les travaux de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education (UNESCO), l'indicateur du développement de l'éducation pour tous (EDI) permet d'évaluer les progrès réalisés face à des objectifs définis du mouvement de l'éducation pour tous (EPT)⁶⁶⁶. Par cet indice, l'UNESCO cherche à savoir comment les principaux acteurs sociaux (Etat et société civile) dans une vision participative, démocratique et d'appropriation peuvent travailler ensemble pour développer des stratégies capables de contribuer à la réduction des inégalités scolaires. Enfin, pour estimer l'évolution de l'EPT, L'UNESCO a élaboré un indicateur de suivi individualisé des objectifs cibles de l'EPT, ensuite, a calculé l'EDI en procédant initialement par la moyenne arithmétique de chacun des indicateurs. Enfin, la valeur de l'EDI peut être comprise entre 0 à 100%. Dans la mesure où le calcul est effectué sous une échelle de 0 à 1, l'EDI indique le progrès ou non d'un système éducatif donné. Par exemple, si la valeur d'un système d'éducation est proche de 1, ceci signifie que le pays est dans la bonne direction de l'objectif de l'éducation pour tous (Altinok, 2007).

Les indices de Gini ou encore des indicateurs d'écart-type de l'éducation concernent spécifiquement le nombre d'années scolaires d'une tranche de la population. D'après le rappel de Nadir Altinok « Le second groupe d'indicateurs utilise est celui qui tente de reproduire pour l'éducation ce qui a été pour les inégalités en termes de revenu.

⁶⁶⁶Les objectifs 1 et 3 de l'EPT concernant la protection et l'éducation de la petite enfance ainsi que les besoins d'apprentissage des jeunes et adultes ne sont pas pris en compte dans les évaluations de l'UNESCO. Il s'agit d'un indicateur composite de 4 objectifs de l'Education pour tous (Altinok).

Ainsi, ces études calculent le plus souvent un indice de Gini en termes de capital humain. D'autres formes d'indicateurs à l'image des écarts-types sont prises en compte⁶⁶⁷ ». Toujours d'après Altinok, de nombreuses études se sont focalisées sur ces groupes d'indicateurs. Le chercheur cite en guise d'exemple, les études de Checchi (2000), Thomas, Wang et Fan (2000) ; Castelló et Doménech (2002) qui ont porté sur l'évaluation des inégalités éducatives sur le plan macro-économique. Dans quel état est la scolarisation primaire? Peut-on parler d'inégalité d'éducation au niveau du système scolaire haïtien? Qu'en est-il plus précisément de quelques indicateurs d'accès au niveau du primaire ?

2.3.2. Situation scolaire

Les quelques données disponibles indiquent que les taux nets de scolarisation (TNS) sont compris entre 41 à 76 % au niveau de l'enseignement fondamental (MENFP). Des filles et garçons qui quittent prématurément le cycle scolaire sont estimés à 26 %. Le taux moyen de redoublement est évalué à 14%. (MENFP, Plan Opérationnel 2010-2015). Pour ce qui est du taux de survie, toujours d'après les données du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), il est évalué à 57, 7%. Au niveau du primaire, le taux d'achèvement se situe entre 33 et 68% (PO, 2010-2015). Par ailleurs, 70% (Délia, 2012) des élèves inscrits n'ont pas l'âge requis pour le cycle. Ce phénomène de surâgés est l'une des caractéristiques du système d'enseignement en Haïti. Enfin, des dépenses éducatives affectées et des résultats obtenus ne sont pas très satisfaisants. D'après Pierre Délia (2012), le taux de rendement est de 43%. Les résultats des enfants aux examens officiels sont aussi très faibles, soit de l'ordre de 2 à 60%.

Pour la période 1990 et 2000, le pays connaît un fort taux d'abandon et de redoublement. D'après les données avancés par Guichard Doré, les enfants qui quittent l'école après leurs scolarisations étaient estimés en 1998 à 139.000 élèves durant les trois premières années de l'école fondamentale et les redoublements étaient évalués en moyenne annuelle à 230.000 élèves. Selon les informations de l'Organisation des

⁶⁶⁷ Nadir Altinok, *Essais sur la qualité de l'éducation et de la croissance économique*, thèse de doctorat, op.cit.p.23.

Nations Unies pour la Science et la Culture (UNESCO), citées par l'auteur, « en 1995, le taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus était de l'ordre de 45%, ce qui est très faible eu égard aux autres pays de la région qui connaissaient, pour la même année, des taux très élevés. Cuba accusait un taux de 96%, 85% pour la Jamaïque contre 82% pour la République Dominicaine ». Ces chiffres montrent que la situation scolaire en Haïti pose de sérieux problèmes.

Pour Pierre Délia « L'enseignement fondamental témoigne d'un taux de rendement de l'ordre de 43% à cause des forts taux de redoublement et d'abandon enregistrés à toutes les années d'étude⁶⁶⁸ ». Selon les chiffres indiqués dans le Plan opérationnel 2015 « dans l'ensemble des deux premiers cycles du fondamental, le taux moyen de redoublement est estimé à 14%. Et, le premier cycle est celui qui présente les taux les plus élevés ; soit 15% en 1e AF, 16% en 2eAF et 15% en 3e AF⁶⁶⁹ ». Toujours d'après les données statistiques renseignées dans le Plan opérationnel 2010-2015 « Quant aux taux d'abandon, la moyenne est de 12% et les pics sont observés en 6e AF (26%) suivie de la 1ere AF (15%). A tout ceci s'ajoutent le faible taux de survie en 5e AF (estimé a 57,7%) et les faibles taux d'achèvement respectivement au troisième cycle fondamental (33%) et aux deux premiers cycles (68%)⁶⁷⁰ ». Enfin, une autre caractéristique frappante du système scolaire haïtien est le phénomène des surâgés .Selon les chiffres indiqués par Délia « En moyenne, 70% des élèves du fondamental sont surâgés⁶⁷¹ ». Aussi, le faible rendement interne du système scolaire affecte négativement son efficacité externe.

La gestion des flux d'élèves sur l'ensemble de leur carrière scolaire est aussi problématique. Ainsi qu'il est souligné dans le Plan opérationnel « ...seulement 19% des entrants dans le système (enfants de 6 ans et plus) auraient achevé au moins une année du cycle secondaire. Et, comme souligne la SNA/EPT (MENFP, 2007), sur une cohorte entrant en 7e AF, à peine 7,83% obtiennent le diplôme de fin d'études classiques⁶⁷² ».

⁶⁶⁸ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Education en Haïti*, op.cit.p.38.

⁶⁶⁹ Plan Opérationnel 2010-2015, op.cit.p.41.

⁶⁷⁰ *Ibid*; p.41.

⁶⁷¹ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Education en Haïti*, op.cit.p.38.

⁶⁷² *Ibid*.

Ainsi, les mauvais résultats enregistrés dans le système scolaire ainsi que la mauvaise gestion des flux d'élèves sur l'ensemble du territoire national du pays constituent un blocage à son développement. Aussi, non seulement le pays affiche de faibles résultats au niveau des taux nets de scolarisation, mais aussi le système scolaire est marqué par de fortes inégalités notamment dans les milieux ruraux. En effet, d'après des données disponibles, on observe des disparités régionales très criantes et ceci à travers les dix (10) départements géographiques du pays.

Effectivement en Haïti, l'école distribue de manière inégale les services éducatifs. D'après une étude réalisée par l'ONG Save The Children (2008), on observe une forte exclusion dans la distribution de l'offre éducative. En effet, selon cette enquête qui a été menée dans quelques bidonvilles, près de 73% des filles et garçons en âge scolaire de 6 à 15 ans sont exclus de l'école ou ont arrêté leur scolarisation au cours de la première année d'inscription à l'école primaire⁶⁷³. Par ailleurs, des données statistiques issues du Pacte National d'Éducation indiquent les principales zones les plus touchées par le manque d'accès à l'école ou des cas d'abandon. L'étude localise par exemple des quartiers de Martissant qui représentent 90,44% et ceux de Bel-Air 81,42%. Bref, ces milieux défavorisés où de fortes inégalités sociales et économiques rongent les populations, sont donc aussi victimes des injustices scolaires. Quels constats qui ont été faits, établis de la distribution des biens ou services éducatifs au niveau de l'enseignement primaire?

2.4. Indicateurs d'inégalités

Les principaux indicateurs de diverses méthodes d'évaluation des inégalités d'éducation ainsi que des constructions issues de nombreuses recherches qui se sont focalisées sur des problématiques liées à des inégalités des systèmes d'éducation permettent d'identifier quelques variables, facteurs d'inégalités scolaires utiles à l'analyse de la situation en Haïti. Ainsi, parmi les multiples dimensions des inégalités d'éducation, nous retenons deux grands indicateurs suivants: disparités régionales, géographiques dans la distribution des services éducatifs et l'impact des inégalités sociales et

⁶⁷³ Cité Soleil, Bel-Air, Martissant, Carrefour-Feuilles, Jalousie et Maïssade.

économiques des familles sur la construction, le maintien et la durabilité des inégalités scolaires.

En Haïti, non seulement la couverture scolaire primaire reste faible, insuffisante, mais l'offre éducative publique est aussi inéquitable, voire discriminante. En effet, on observe des différenciations fortes entre les différentes régions du pays. Ainsi, l'analyse de la répartition géographique de l'offre scolaire montre tout d'abord que la distribution sociologique des services, biens éducatifs accorde une plus grande importance, priorité, attention à des zones spécifiques du pays. Les trois principales régions bénéficiaires du pays sont: les départements de l'Ouest, suivi de l'Artibonite et du Nord. Ainsi qu'il est indiqué dans le document de stratégie nationale pour l'éducation pour tous, publié en 2007 « le poids de ces trois départements dans les infrastructures d'accueil (écoles et classes) se situe entre 65 % et 74 % au préscolaire, 53% et 65% dans l'enseignement fondamental et 69% et 72% dans l'enseignement secondaire et plus de 90% dans l'enseignement supérieur⁶⁷⁴ ».

En somme, l'accès à l'enseignement fondamental est insuffisant. En effet selon des informations fournies par la Direction de Planification et de Coopération Externe (DPCE, 2003) du Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, sur un effectif de 15.268 écoles fondamentales recensées, seulement 8% étaient publiques et 92% appartenaient au réseau privé d'éducation. Plus encore dans les zones rurales, la couverture scolaire est spécialement faible. En 2007, les résultats de l'enquête du Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) ont montré que 23 sections communales n'étaient dépourvues d'aucune structure scolaire (tant privée que publique). Toujours d'après les résultats de l'enquête, près de 145 sections communales ne disposaient aucune école publique⁶⁷⁵. Enfin, en 2010, d'après les données indiquées dans le Plan Opérationnel 2010-2015, près de 500.000 enfants, filles et garçons étaient en dehors de l'école en 2010. Aussi, dans ce pays, les inégalités scolaires sont très fortes et durables.

⁶⁷⁴ MENFP (2007), *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous (SNA/EPT 2007)*, *op.cit.*

⁶⁷⁵ Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCRP), 2007.

Une autre caractéristique du système scolaire concerne la mauvaise qualité de l'enseignement primaire. En effet, la qualité de l'éducation primaire est très faible, voire médiocre. En effet, les professeurs sont peu qualifiés, mal rémunérés, les conditions dans lesquelles les enfants apprennent ne favorisent pas un apprentissage efficace, manque de matériels pédagogiques et didactiques etc. Par ailleurs, les tests officiels affichent de maigres résultats des enfants du primaire. Quelle mesure de la qualité ? Que représentent les tests internationaux ? Enfin quels sont les principaux indicateurs qualitatifs qui peuvent expliquer une faible qualité de l'enseignement primaire, notamment public en Haïti ?

3. MAUVAISE QUALITÉ DE L' ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

3.1. Définition

Parmi les nombreuses définitions qui ont été proposées pour caractériser la qualité de l'éducation, nous retenons la délimitation faite par Philippe Coombs, la caractérisation de la Banque mondiale et quelques angles d'analyse qui ont été mis en avant par les chercheurs Alain Mingat et Bruno Suchaut. Pour Coombs « la dimension qualitative signifie bien d'avantage que la qualité de l'éducation telle qu'elle est habituellement définie et jugée par la performance des élèves en termes traditionnels de programmes et de normes. La qualité (.....) dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris-comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés, compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements significatifs apportés au système éducatif lui-même, à la nature de ses apports (étudiants, enseignants, infrastructures, équipement et matériels) ; ses objectifs, les technologies éducatives et de programmes ; et son environnement socio-économique, culturel et politique⁶⁷⁶ ».

Selon la Banque mondiale « La qualité dans l'éducation est aussi difficile à définir qu'à mesurer. Une définition adéquate doit inclure les résultats des élèves. La plupart éducateurs aimeraient aussi y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire de tels résultats – l'environnement de l'apprentissage⁶⁷⁷ ». De ces deux caractérisations de la qualité de l'éducation figurent de nombreuses dimensions qualitatives d'un système scolaire donné, telles : réussites, performances scolaires et situations d'apprentissage. Ainsi, une école est de qualité quand des élèves apprennent dans des conditions favorables et réussissent et enfin acquièrent des savoirs, connaissances, compétences utiles pour leurs intégrations dans la vie sociale, économique et politique et le progrès de leur environnement dans une perspective de développement viable.

⁶⁷⁶ COOMBS P. (1985), *The World Crises in Education*, op.cit. p.105.

⁶⁷⁷ World Bank (1995), *Priorities and Strategies for Education*, Washington D.C. : the World Bank, Washington p.46.

Les constructions théoriques et méthodologiques issues des recherches qui ont été menées par les chercheurs Alain Mingat et Bruno Suchaut offrent des angles d'analyses pertinentes pour saisir, étudier, identifier quelques dimensions de la qualité d'un système éducatif donné. Ce sont : un aspect logistique et une dimension qualitative. Ainsi, pour ce qui est de l'identification des facteurs de qualité de l'enseignement, Mingat et Suchaut mettent en avant quelques éléments d'analyse de la qualité de l'éducation, à savoir : ⁶⁷⁸

- le maître ;
- les groupements d'élèves ;
- les bâtiments scolaires ;
- les matériels pédagogiques ;
- les programmes ;
- les méthodes pédagogiques ;
- l'encadrement pédagogique.

Ainsi, ses quelques variables qualitatives de l'enseignement seront mobilisées dans l'analyse de quelques dimensions de la qualité de l'éducation primaire en Haïti. Mais bien avant d'aborder ses quelques traits qualitatifs du système éducatif haïtien, il peut être nécessaire de parler des principales enquêtes internationales sur les acquis des élèves. En effet, il existe aujourd'hui de nombreuses enquêtes internationales pour mesurer, évaluer la qualité de l'éducation. Elles se réalisent dans de périodes spécifiques et les évaluations cibles divers enseignements, domaines scolaires, tels : les mathématiques, les sciences et enfin la lecture. Ses principales enquêtes internationales concernent de nombreux systèmes scolaires dans le monde et mobilisent des méthodes diverses pour rendre compte de leurs résultats des données statistiques collectées suite à leurs réalisations. Ainsi, dans les lignes qui vont suivre, nous parlerons tour à tour des principales enquêtes internationales visant à évaluer des acquis des élèves dans diverses disciplines scolaires.

⁶⁷⁸ MINGAT A, SUCHOT B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparée*, op.cit. p. 112.

3.2. Enquêtes internationales sur les acquis des élèves

Depuis 1964, l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire (IEA) publie des résultats de ses différentes enquêtes. Les enquêtes de l'IEA concernent une pluralité de domaines, à savoir notamment : mathématiques, sciences et lecture. Par exemple, pour les mathématiques et sciences, on peut citer spécifiquement des études TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), dans le domaine de la lecture, il existe des tests PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

L'International Assessment of Education Progress (IAEP), établi depuis 1988 des tests dans divers domaines de compétences. Construites sur l'observation du National Assessment of Education Progress (NAEP), les données produites par l'IAEP pour mesurer la qualité de l'éducation concernent de manière générale les mathématiques et les sciences et ciblent plus particulièrement le curriculum de l'enseignement des États unis d'Amérique. Pour ce qui est de l'échantillonnage, il s'agit des enfants âgés entre 9 et 13 ans.

En Europe, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) réalise depuis 2000 de nombreux tests d'évaluation autour de son Programme international pour le suivi des acquis des élèves⁶⁷⁹ (PISA). Spécifiquement, les tests de PISA portent sur les compétences en lecture, mathématiques et la résolution de problèmes. Enfin, les enquêtes de PISA ciblent de nombreux pays et concernent des adolescents de 15 ans.

En Amérique Latine, il existe le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation. Comme pour la plupart des autres enquêtes citées plus haut, les tests ciblent des acquis en lecture et mathématiques des enfants dans diverses régions du continent. Les pays représentés sont : l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, Cuba, le Honduras, le Mexique, le Paraguay, le Pérou, la République dominicaine et le Venezuela.

⁶⁷⁹ Traduction en langue anglaise : Programme for International Student Assessment.

Inscrites du programme PEIC, dont l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, est le principal opérateur, les évaluations NE concernent que 13 pays et Haïti ne participe pas. Nous ne disposons pas de données sur les principales raisons de sa non participation à cette enquête régionale. Cependant, il existe le test EGRA en lecture (Early Grade Reading Assessment) qui est pratiqué dans diverses régions du pays⁶⁸⁰. Il s'agit d'une évaluation orale individuelle de 15 minutes pour tester le niveau de lecture, la compréhension d'un simple test. Bref, en Haïti plus particulièrement, l'USAID a expérimenté et financé le Programme TOTAL visant à renforcer la capacité des enfants du primaire en lecture. Actuellement, l'organisation vient de lancer le programme *Ann Ale*, visant à renforcer des compétences de lecture dans diverses régions du pays.

La Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) établit elle aussi des enquêtes à travers son 'Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs' (PASEC). Les enquêtes de la CONFEMEN ciblent principalement les pays francophones localisés dans la région d'Afrique subsaharienne. Elles concernent le niveau primaire et sont administrées à l'évaluation des acquisitions en mathématiques et langue française. De plus, des données statistiques concernant des caractéristiques familiales, sociales et scolaires des enfants ciblés intéressent aussi bien le PASEC. Enfin, l'administration des évaluations se fait au début et à la fin de chaque année scolaire des pays concernés⁶⁸¹.

Puis, il existe les enquêtes du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ). Elles ciblent plus particulièrement les pays anglophones d'Afrique subsaharienne. Le SAMEQ regroupe actuellement 15 pays du continent Africain, à savoir : Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Ouganda, Seychelles, Swaziland, Tanzanie (continentale, Tanzanie (Zanzibar) Zambie et enfin Zimbabwe. Les évaluations

⁶⁸⁰ Le test EGRA est administré en Afrique et dans beaucoup de pays de l'Amérique Latine.

⁶⁸¹ Citons: Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal, Mali, Niger, Togo, Tchad, Mauritanie et enfin Benin.

concernent les acquis en lecture, écriture et mathématiques des enfants inscrits en 6^{ème} années de l'enseignement primaire.

Enfin, le Programme MLA (Monitoring Learning Achievement) construit également un protocole d'enquêtes sur les acquisitions des apprentissages scolaires des enfants au niveau de l'enseignement primaire d'abord (MLA I) et puis ensuite dans le secondaire (MLA II). Les enquêtes de MLA ciblent plus de 40 états et concernent divers indicateurs d'analyse des apprentissages scolaires ainsi que des situations sociales à différents niveaux.

Les enquêtes internationales (IEA, PISA, SACMEC, LLCE, MLA) sur les acquis des élèves ont fait l'objet de nombreuses études. On peut citer en guise d'exemple les études de Barro (2001), Barro et Lee (1997, 2001), Hanushek et Kimko (2000). Aussi, en dépit des limitations des résultats, leurs analyses ont apporté quelques critiques, éclairages sur la mesure de la qualité de l'éducation dans le monde. Aujourd'hui, on dispose par exemple de nombreux cadres théoriques méthodologiques et données statistiques pour comprendre, étudier et analyser des indicateurs qualitatifs de l'éducation.

En Haïti, outre l'insuffisance des niveaux de finance public pour l'éducation ainsi que le faible accès à l'école primaire enregistré dans les différentes régions du pays, la qualité de l'enseignement reste faible, voire médiocre. En effet, dans de nombreux établissements scolaires, les lieux de scolarisation ne favorisent pas un meilleur apprentissage des enfants, les maîtres sont peu qualifiés, mal rémunérés, la taille des classes est très élevée, bref, les taux de réussite des élèves aux examens officiels sont faibles. Dans quel état est la qualité de l'enseignement primaire public et privé en Haïti ? Qu'indiquent de manière générale les quelques données disponibles sur la dimension qualitative de l'éducation dans le pays ?

3.3. Faible qualité de l'enseignement

3.3.1. Lieux de scolarisation

En Haïti, l'école primaire fondamentale est de faible qualité. En effet, la plupart des écoles fonctionnent dans des conditions ne favorisant pas un bon apprentissage des enfants et la plupart des enseignants ou enseignantes sont peu qualifiés et reçoivent un petit salaire. Ainsi qu'il est souligné dans le document du Pacte National Pour l'Éducation « Les conditions physiques d'accueil sont de plus très précaires à ce niveau d'enseignement : 31% des écoles sont logées dans des églises, 16% dans des maisons d'habitation et 9% sous des tonnelles. La majorité de ces écoles (76,8%) fonctionnent sans électricité et elles sont encore plus nombreuses dans cette situation en milieu rural (90,87%). Très peu d'entre elles (44,85%) ont de l'eau. Très peu de ces écoles (34,5%) déclarent avoir une bibliothèque et seulement 14% d'entre elles disposent de quelques ordinateurs pour permettre à leurs élèves d'avoir accès à l'informatique et dans certains cas à internet⁶⁸² ». Toujours selon les données du Pacte National pour l'Éducation un « bon nombre de ces locaux scolaires (67%) appartiennent à des particuliers qui les ont loués. Cela rend instables les écoles. Cette situation existe tant pour les écoles publiques où 25,12 % des locaux ne sont pas des propriétés de l'état que pour les écoles privées (72%). Ce qu'il convient aussi de faire ressortir, c'est que très peu de ces écoles privées bénéficient d'une subvention de l'état (4,63%) ou d'autres organismes (7,54%)⁶⁸³ ». D'après les chiffres indiqués par Pierre Délia « Au plan des infrastructures d'accueil, entre 23% et 40% des écoles fondamentales, en majorité du réseau non public, fonctionnent dans des locaux inadéquats : églises (23%), tonnelles (25%), avec parfois des cloisons (40%), des toits (24%), et des parquets (27%) en matériaux sommaires⁶⁸⁴ ». Enfin, les données collectées par Fritz Dorvilier confirment les mauvaises conditions physiques des apprentissages scolaires dans lesquelles fonctionnent les salles de classe à ce niveau du système scolaire haïtien « locaux exigus et délabrés, nombre excessif d'élèves par classe, élèves malnutris⁶⁸⁵ ». Qu'en est-il de la qualification des enseignants au niveau de l'enseignement du primaire ?

⁶⁸² MENFP, *Pour un Pacte National Pour l'Éducation en Haïti*, op.cit. p. 80.

⁶⁸³ *Ibid*; p. 80.

⁶⁸⁴ Pierre Delima (2012), *Constitutions, Lois et Education en Haïti*, op.cit.p.38.

⁶⁸⁵ Dorvilier F. (), *La crise haïtienne du développement*, op.cit. p. 70.

3.3.2. Qualification des enseignants

Au niveau de la qualification des enseignants et des situations des apprentissages scolaires, on constate, toujours d'après les informations du Pacte National pour l'Éducation « une indisponibilité et inadéquation des manuels scolaires...faiblesse du dispositif d'encadrement des élèves, faiblesse du système de supervision scolaire et d'encadrement des maitres ; ratios élève/maîtres relativement élevés ; déséquilibre prononcé du bilinguisme (prédominance sous tous les angles du français, généralement mal maîtrisé par les enseignants, sur le créole) ; sclérose des pratiques pédagogiques, démotivation des enseignants vis-à-vis de la fonction enseignante ; méthodes d'évaluation orientées plutôt vers la restitution de connaissances ; absence ou insuffisance de ressources didactiques. Manque de formation disciplinaire et pédagogique des enseignants à tous les niveaux du système⁶⁸⁶ ». Ainsi que le souligne Jean-Joseph Moisset « la qualité de la formation dispensée laisse nettement à désirer, les ressources humaines (enseignants et cadres scolaires) étant en grande partie faibles au double plan quantitatif et qualitatif, les infrastructures et les équipements pas toujours adéquats et les ressources didactiques insuffisantes. Avec, comme conséquence, des taux élevés de redoublement, d'abandon et d'échec scolaire⁶⁸⁷ ».

3.3.3. Taille des classes et contenu des programmes

Outre ses diverses faiblesses, la taille des classes est très élevée. Un regroupement des enfants qui handicapent le bon déroulement des activités pédagogiques. Par exemple, dans certaines salles de classe de l'enseignement primaire, le groupement des élèves peut fonctionner avec des effectifs dépassant 45, 50 élèves et ce constat est très fréquent dans les écoles publiques tant dans les villes que dans les communes et sections communales du pays. Pour ce qui est de l'apprentissage, il est renseigné dans le plan Opérationnel que « Les contenus des programmes ne sont pas maîtrisés par les enseignants qui ne respectent pas toujours les programmes d'enseignement. De plus, les méthodes d'enseignement, généralement traditionnelles, diffèrent d'un enseignant à l'autre. Il

⁶⁸⁶ MENFP, Pacte National pour l'Éducation, *op.cit.* p.42.

⁶⁸⁷ Jean Moisset Josphe, l'éducation pour tous: priorité des priorités, *op.cit.* p.311.

n'existe pas de système d'évaluation des enseignants. Il existe un cloisonnement néfaste pour la continuité curriculaire entre les structures assurant des fonctions pédagogiques. Et paradoxalement, il n'y a pas une coordination (sinon elle est très faible) des actions menées par les structures chargées de l'élaboration des programmes d'enseignement, de la conception des manuels ou de la formation des enseignants⁶⁸⁸ ».

3.3.4. Réussite des élèves

Le système scolaire haïtien fait face à de nombreuses difficultés d'efficacité qui sont liées à de résultats scolaires insatisfaisants et de faibles impacts des formations scolaires sur le développement socio-économique et politique du pays. Pour ce qui est de la réussite scolaire, les résultats des élèves ne sont pas satisfaisants. En effet, d'après les données du Pacte National pour l'Éducation « Les taux de diplomation ou de réussite aux examens officiels sont à tous les niveaux d'enseignement faibles. Ils sont généralement autour de 70% pour le fondamental ; moins de 30% pour la terminale I (Rhéto) et entre 40 et 50% pour la terminale II 9 (philo)⁶⁸⁹ ».

Non seulement les résultats scolaires sont très faibles, mais l'école n'atteint pas ses buts externes (Mingat). Ainsi qu'il est indiqué dans le Plan Opérationnel 2010-2015 « L'impact de l'éducation, dont les programmes ne correspondent pas aux réalités socioéconomiques nationales, est très faible sur l'insertion des jeunes au marché du travail. De fait, la majorité des jeunes, plus particulièrement ceux de 15-19 ans (61.9%) et de 20-24 ans (50%), sont exposés au chômage⁶⁹⁰ ». Enfin, une autre caractéristique de l'enseignement en Haïti concerne la mauvaise la gestion et du pilotage du système éducatif. En effet, comme il sera expliqué plus bas, le système scolaire haïtien souffre d'un déficit de gouvernance à presque tous les niveaux d'organisation et de gestion des affaires éducatives et ceci dans tous les départements du pays. Quels problèmes d'efficacité, de gestion et d'organisation constatés globalement au niveau du fonctionnement du système scolaire haïtien ?

⁶⁸⁸ Plan Opérationnel 2010-2015, *op.cit.* ; p.44.

⁶⁸⁹ Plan Opérationnel 2010-2015, *op.cit.*p.42.

⁶⁹⁰ *Ibid*; p.38.

4. PROBLÈME D'EFFICACITÉ, DE GOUVERNANCE DU SYSTÈME SCOLAIRE

4.1. Problèmes d'efficacité et de gestion

Pour ce qui concerne la question de la gestion ou de la gouvernance du système scolaire on peut lire dans le plan Opérationnel 2010-2015 qu'il s'agit d'une « situation de quasi anarchie existe. Elle se révèle dans les positions ou rapports hiérarchiques des agents et des situations de chevauchement s'observent. Les rapports entre les structures du MENFP et les structures de projet (généralement mises en place en dehors de l'administration du ministère) sont ambigus. Les documents administratifs ne décrivent pas clairement et avec précision les tâches et les responsabilités des acteurs, ce qui crée les conditions de contre-performance dans le système avec une absence de leadership pour unir les efforts de tous de façon efficace et efficiente vers un but ciblé : la délivrance de services éducatifs de qualité⁶⁹¹ ». Il est aussi indiqué dans le Plan Opérationnel que « Le système présente, à tous les niveaux, d'énormes faiblesses qui minent son développement et la fourniture des services éducatifs adéquats à la population. Le MENFP n'arrive pas encore à assurer de manière efficace les fonctions majeures de planification et de pilotage et, plus grave encore compte tenu du poids du secteur non-public dans l'ensemble du réseau des établissements, ses fonctions de régulation, de suivi et de contrôle du système⁶⁹² ».

Dans un article publié dans le quotidien haïtien le *Nouvelliste*, le spécialiste Yves Roblin du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) confirme en ces termes le manque de coordination et de la solidité de la chaîne au sein de l'institution « Certaines fois, les décisions sont prises en réaction au problème de l'heure. Dans ce cas-là, ces décisions font peu appel aux structures techniques et aux procédures opérationnelles écrites. De plus, les niveaux supérieurs de la hiérarchie s'impliquent pesamment dans la gestion courante, ignorant simplement les unités

⁶⁹¹ *Ibid*; p. 43.

⁶⁹² *Ibid*; p. 43.

techniques et les directions départementales d'éducation au niveau de la macro-planification⁶⁹³ ».

Pour Pierre Délia « le manque de capacité du MENFP à assurer la gouvernance du secteur se traduit par se traduit par l'absence de principes pertinents d'accréditation des écoles et de régulation du système, l'insuffisance des instruments de contrôle, d'évaluation des acquis et du système. Le MENFP n'arrive toujours pas à pourvoir au pilotage du système⁶⁹⁴.. ». Ainsi qu'il est souligné dans le plan Opérationnel « Les structures centrales et départementales chargées de la gestion du système, ont peu d'influence sur le fonctionnement des écoles. Et conséquemment, plus de 70% des écoles non publiques ne sont pas accréditées, c'est-à-dire fonctionnent sans l'autorisation du MENFP. Si des textes réglementaires existent, l'administration, fortement politisée, fonctionne en dehors de certaines réglementations et suivant des procédures assez lourdes qui entravent le développement du système. À tous les niveaux, les rapports de performance (technique et financière) ne sont pas produits à temps et le système d'information est quasiment inexistant⁶⁹⁵ ». Enfin, ajoutant à cela une absence d'instruments juridiques capables de garantir le respect des principes et une bonne gestion des affaires éducatives⁶⁹⁶.

Le manque de coordination, les maillons faibles de la chaîne institutionnelle ou organisationnelle ainsi que les problèmes de régulation observés tant au niveau local, régional, que national ne sont pas les seuls obstacles à la gouvernance ou la gestion des questions éducatives. Le système scolaire haïtien fait aussi face à un problème au niveau de la gestion financière de l'allocation des ressources publiques ou de l'aide internationale.

4.2. Gestion financière et allocation des ressources

⁶⁹³ Yves Roblin, « Vers le renforcement de la gouvernance éducative en Haïti comme Output », Journal le Nouvelliste, publié le 30 mars 2015, no 1760.

⁶⁹⁴ Pierre Delima, *Constitutions, Lois et Education en Haïti*, op.cit.p.27.

⁶⁹⁵ Plan Opérationnel 2010-2015, op.cit.p.43.

⁶⁹⁶ Par exemple, le décret traitant de la régulation des écoles privées date depuis 1973.

Le système éducatif haïtien est confronté à des difficultés en termes de gestion financière. En effet, non seulement il existe une mauvaise distribution dans l'allocation des ressources, notamment dans les régions rurales du pays et un manque de transparence dans les dotations, crédits mobilisés pour financer les principales dépenses éducatives, le système éducatif souffre tout aussi bien d'un déficit en termes de planification et de gestion des fonds « En matière de planification et de gestion financières, un certain nombre de faiblesses se manifestent de manière évidente. Le taux d'absorption budgétaire est faible et la direction des affaires administratives, structure responsable de l'exécution budgétaire, ne se montre pas en capacité de gérer des fonds provenant de la coopération externe. Cette situation favorise, par les partenaires, la création d'Unités Techniques d'Exécution (UTE) qui sont des structures de projets en parallèle aux administrations (centrale et régionale) et qui, par voie de conséquence, ne permettent pas le renforcement des structures du MENFP⁶⁹⁷ ». Enfin, on observe des difficultés liées à la gestion des ressources humaines.

4.3. Gestion des ressources humaines

Un des derniers problèmes qu'il faudra souligner en termes de mauvaise gouvernance du système scolaire concerne la gestion des ressources humaines. Les informations fournies dans le plan Opérationnel 2010-2015 sur cet aspect, montrent l'existence d'importantes difficultés en matière de la gestion des ressources humaines du système scolaire haïtien « Des problèmes liés au management des ressources humaines existent aussi à tous les niveaux (depuis le niveau central du MENFP jusqu'au niveau des établissements scolaires) et dans tous les sous-secteurs. D'énormes faiblesses et irrégularités sont constatées dans la production des actes de gestion : le retard dans les recrutements et la rémunération des enseignants, le favoritisme dans la promotion des agents, l'iniquité salariale, etc. en sont des exemples. A tout cela s'ajoutent l'inexistence de base de données du personnel de l'éducation et aussi l'inexistence d'un plan de carrière tant pour le personnel enseignant que pour le personnel non-enseignant⁶⁹⁸ ». Aussi, sur la base des données fournies ici, il ne fait pas de doute que le système scolaire

⁶⁹⁷ Plan Opérationnel 2010-2015, *op.cit.*p.43.

⁶⁹⁸ *Ibid*; p. 44.

est confronté à des problèmes de gestion ou de gouvernance et ceci à tous les niveaux des enseignements. Que peut-on conclure de ce chapitre ciblant des aspects financiers, quantitatifs, qualitatifs et de pilotage du système scolaire haïtien?

CONCLUSION

Pour ce qui est de l'aspect pédagogique, nous avons déjà souligné que l'éducation est de faible qualité. Et ceci tant au niveau de la formation et salaire des enseignants, définition des lieux d'éducation, de la taille des classes, le mode de groupement des élèves, la nature des bâtiments scolaires, les manuels scolaires, les programmes que des méthodes pédagogiques (Mingat et Suchaut, 2000). Bref, ces quelques facteurs qui agissent ou influencent sur la qualité de l'enseignement sont aussi pris au piège dans l'animation et la gestion du système scolaire haïtien à travers les différentes régions du pays. Et le constat fait par les principaux décideurs politiques et planificateurs en témoigne.

Selon les données du Pacte National d'éducation, les dépenses hors salaires, telles: l'organisation des examens d'État, les supervisions et partenariat s'élevaient à 50% en 2010 des dépenses publiques d'éducation. En terme de chiffres, ses dépenses hors salaires sont donc estimées toujours d'après les données du Pacte National à près de 26 millions de dollars américains. Elles sont financées principalement par l'État central, les familles et l'aide publique au développement fournie par les principales organisations multi-bilatérales intervenant dans le domaine de l'éducation dans divers départements géographiques du pays.

D'après les données indiquées par le chercheur Pierre Délia, 90% des écoles sont privées et les frais de scolarité sont très élevés pour les familles⁶⁹⁹. Et sans oublier les dépenses pour les fournitures scolaires, le transport, la nourriture, le sport, les soins médicaux, l'informatique, les sorties scolaires, les frais d'examens etc. Ainsi, dans ce pays, la charge éducative pèse lourdement sur la plupart des familles haïtiennes, surtout à un moment où le taux de chômage est très élevé, voire une population qui vit pour la majorité des cas dans une extrême pauvreté. Ainsi, ce lourd fardeau ainsi que la faible part de l'Etat central occasionnent le développement de l'aide internationale dans le secteur éducatif. Aujourd'hui, l'aide internationale, disons l'aide publique au

⁶⁹⁹ PIERRE Delima, *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, op.cit.p.20.

développement en matière de financement de l'éducation est très conséquente et cible tous les niveaux du système scolaire haïtien tant dans le secteur public que privé.

En Haïti, l'enseignement primaire est peu développé quantitativement et de faible qualité. En effet, d'après les données disponibles, près de 4 500 000 enfants sont actuellement en dehors du système scolaire (Balmont, 2013). Les filles et garçons exclus sont surtout localisés dans des régions rurales défavorisées du pays. Déjà en 2007, le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) avait indiqué que sur les 570 sections communales du pays, près de 145 ne disposaient d'aucune école publique, dont 23 sections n'avaient aucune structure scolaire et ceci tant publique que privée⁷⁰⁰. On observe ainsi que les principaux indicateurs d'accès, de qualité et d'efficacité externe du système d'enseignement primaire affichent de faibles résultats. Enfin, la distribution géographique de divers services éducatifs demeure injuste, mal répartie sur l'ensemble du territoire national du pays. Ainsi, le système éducatif haïtien est incapable de répondre à ses objectifs internes et externes (Mingat, 2002). Aussi, outre le faible rendement interne du système, le pays est plongé dans l'instabilité politique chronique, les politiques économiques et sociales ne sont pas tenables pour sortir la population de la pauvreté et prendre le chemin du progrès social. Tandis que la toute la population attend de l'éducation des effets de déclenchement, de vitalité sociopolitique et économique. Aussi, outre ses difficultés internes, l'éducation est incapable, pour reprendre l'expression de Duru-Bellat, d'accompagner efficacement des « intentions et réalisations » des divers projets de société mis en perspective par les principaux décideurs politiques dans la dynamique de la reconstruction du pays. Aujourd'hui, Haïti est l'un des pays le plus pauvre de l'hémisphère, mais il est également le plus en retard en matière de scolarisation universelle.

De plus, non seulement l'accès à l'éducation primaire de base demeure un bien rare, réservé à une catégorie sociale définie de la population, la qualité de l'enseignement est également médiocre. En effet, les conditions d'accueil sont précaires, les formations sont inadéquates, les dispositifs d'encadrement des élèves laisse à désirer dans la plupart des écoles. De plus, le système de supervision pédagogique des inspecteurs de zones

⁷⁰⁰Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCRP), 2007.

souffre d'un déficit d'efficacité. La taille des classes est très élevée. Il arrive que certaines classes du primaire accueillent 45 ou 50 enfants dans un espace, fermé réduit et sans équipements pédagogiques. Enfin, la plupart des enseignants sont peu qualifiés et parfois sans aucun statut de professeurs. Ils sont aussi mal rémunérés et revendiquent de nouvelles conditions de travail. Enfin, le système fait face à de sérieux problèmes de gestion ou de gouvernance marqués par des déficits institutionnels, organisationnels et d'évaluation.

Les chercheurs Alain Mingat et Bruno Suchaut soulignent que « gérer l'éducation, c'est notamment trouver des dispositions qui mettent le plus possible en ligne d'une part par les intérêts individuels des personnels engagés dans le fonctionnement du système scolaire dans les différents maillons de la chaîne hiérarchique, avec d'autre part, ce qui est déclaré par le décideur politique comme étant l'intérêt général⁷⁰¹ ». En Haïti, la chaîne hiérarchique de la gestion institutionnelle et administrative du système scolaire semble briser. En effet, on constate des problèmes de gestion ou de gouvernance marqués par des déficits institutionnels, organisationnels, d'évaluation, de contractualisation enfin de pilotage (Bouvier 2007). Bref, des difficultés de coordination, des prestations et un manque de régulation à l'échelle nationale sont constatés au niveau institutionnel et organisationnel.

⁷⁰¹ Alain Mingat, Bruno Suchaut, *Les systèmes éducatifs africains*, op.cit.p.253.

**PARTIE 3 – PROCESSUS DE CONCEPTION, COMPLEXITÉS ET EFFETS DE
LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET D'AIDE INTERNATIONALE EN
ÉDUCATION**

**CHAPITRE 8 - ÉLABORATION DU PROJET D'ÉCOLES PUBLIQUES À
GESTION COMMUNAUTAIRE**

INTRODUCTION

Dans les chapitres précédents, l'étude a porté sur les principaux facteurs externes et internes pouvant expliquer le recours à l'aide internationale dans le domaine de l'éducation primaire en Haïti. Tout d'abord, nous avons réalisé un coup de projecteur historique sur le processus de développement du pays et la nature de l'aide étrangère dans la construction des politiques éducatives au lendemain de la proclamation de son indépendance. Puis, il a été question d'étudier les dimensions de la fragilité des principales institutions socio-économiques et politiques de la République d'Haïti qui pèsent lourdement sur l'efficacité externe et interne de l'enseignement. Enfin, nous sommes efforcés de montrer des faiblesses du système scolaire haïtien notamment en termes de dépenses publiques, de l'accès à l'éducation primaire, de la qualité des intrants, produits et processus d'apprentissage et de la gestion, du pilotage et rendements de l'éducation. Quelle est l'ambition de ce prochain chapitre consacré à l'élaboration du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) ?

Dans ses stratégies de lutte contre la pauvreté, la Banque mondiale mobilise deux concepts fondamentaux: équité et ciblage. Dans quel objectif? D'après Nadir Altinok, l'utilisation faite par la Banque mondiale de ces deux termes clés est une façon de « prouver qu'une action coordonnée en faveur des plus pauvres est légitime dans la mesure où ceux-ci n'ont pas accès aux marchés financiers de façon égale par rapport aux autres parties de la population. En cela, le principe de ciblage est équitable puisqu'il redonne une égalité dans l'accès aux marchés pour financer notamment l'éducation⁷⁰² ». En effet, depuis de nombreuses années, la Banque mondiale (BM) table sur les notions d'équité et de ciblage dans l'allocation de l'aide publique au développement (APD).

Dans le cadre spécifique de la conception du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), on retrouve cette approche de la BM dans la distribution

⁷⁰² Nadir Altinok, la Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne De grandes paroles pour de petites actions? *Op.cit.* 117.

géographique de ses allocations dédiées notamment à des pays en développement. En effet, le Groupe de la Banque mondiale, principal financeur du Projet EPGC met en avant les concepts d'équité et de ciblage des communautés villageoises, bénéficiaires de l'aide internationale. Ainsi, l'objectif visé dans ce présent chapitre est d'étudier le processus de conception et de mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Il est divisé en trois sections qui chacune traite des éléments particuliers des principes, politiques, logiques d'intervention de la Banque mondiale, du processus de ciblage des communautés bénéficiaires de l'aide et enfin de la description globale du Cadre logique du Projet EPGC, opéré actuellement dans quatre départements géographiques de la République d'Haïti.

La première section aborde globalement la vision et la logique d'intervention de la Banque mondiale (BM) dans ses stratégies de lutte contre la pauvreté. Tout d'abord, nous expliquerons les deux principes fondamentaux de la Banque mondiale, à savoir : équité et ciblage. Puis, pour éviter que l'aide ne soit pas détournée, la Banque mondiale encourage à la fois la politique de ciblage dans l'allocation de l'aide et une participation collective dans la conception et la mise en œuvre des projets de développement. Il s'agit de la trilogie : participation, appropriation et responsabilité démocratique. Enfin, pour clore nous parlerons de l'éducation comme facteur de croissance économique et de réduction de la pauvreté à travers quelques constructions théoriques et méthodologiques qui ont été mises en perspective par de nombreux chercheurs qui se sont focalisés sur quelques éléments liés à cette problématique.

Les deux dernières sections visent à expliquer les quelques critères d'éligibilité et étapes de ciblage des communautés bénéficiaires du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Après avoir défini la notion du cycle de Projet, sa finalité et le concept de cadre logique, nous exposerons les principales étapes du Cycle de Projet de l'EPGC. L'accent sera mis sur des éléments retenus de la matrice d'un projet ou programme d'aide internationale, à savoir : l'objectif général de l'intervention, ses objectifs spécifiques, les résultats attendus du Projet, les principales activités et moyens d'action mis en perspectives pour atteindre les résultats, les indicateurs vérifiables ainsi que les hypothèses définies en termes de blocage à la mise en pratique du Projet EPGC.

Ainsi, il sera question dans cette section d'aborder principalement la logique d'intervention du Projet EPGC pour comprendre et étudier plus loin des complexités, difficultés liées à sa mise en œuvre sur le terrain.

1. PRINCIPES, POLITIQUES, NORMES ET LOGIQUES D'INTERVENTION DU PRINCIPAL BAILLEUR DE FONDS INTERNATIONAL

1.1. Équité

Dans l'objectif de réduire la pauvreté dans le monde et d'améliorer les conditions de vie des populations, la Banque mondiale introduit la norme d'équité comme critère de justice dans ses stratégies d'action. Ce critère d'équitable est donc inscrit dans une dynamique de redistribution des actifs. Ainsi que le souligne le chercheur Nadir Altinok « il s'agit dans ce cas d'une redistribution ciblée des moyens d'accès-en grande partie de financement-aux dits actifs⁷⁰³ ». Ainsi, toujours selon l'auteur, la Banque mondiale recommande de redistribuer d'abord « les services qui créent des actifs, comme l'éducation, la santé et les infrastructures (World Bank [2001b], p.79). Dans ce sens, l'éducation est comprise à la fois comme composante du capital humain (elle fait partie des actifs humains définis par la Banque), en tant que moyen d'augmenter la productivité et vecteur d'accumulation du capital humain (les services éducatifs permettent l'accumulation d'actifs) (Mulot [2002], p.313)⁷⁰⁴ ». Ainsi, dans la lutte contre la pauvreté, la Banque prône que les États développent des actions en faveur des pauvres par le développement des pôles d'emploi et des micros entreprises par exemple (Altinok, 2004). Aussi, dans sa politique de lutte contre la pauvreté dans le monde, la Banque mondiale vise d'après Altinok de :

« - faciliter l'accès des pauvres aux *opportunités* et aux ressources (hausse des dépenses d'éducation, de santé, d'infrastructures de base, etc.) qui serait un objectif à la Sen ;

- favoriser leur *insertion (empowerment)* et leur participation à la vie de la société (décentralisation, information, processus participatif, etc.), donc favoriser le champ de la responsabilité individuelle au sens de Fleurbaey;

⁷⁰³ Nadir Altinok, la Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne De grandes paroles pour de petites actions? op.cit.p. 117.

⁷⁰⁴ *Ibid*; p.117-118.

- réduire leur *vulnérabilité* (mise en place d'assurance, dispositifs facilitant leur accès au crédit, aides ciblées, sécurité alimentaire, etc.) objectif qui serait plus Rawlsien⁷⁰⁵».

1.2. Principe de ciblage

Dans la philosophie de la Banque mondiale (BM), on raisonne en termes d'équité dans le but de réduire la pauvreté dans le monde et d'améliorer le niveau de vie des personnes. Cette norme d'équité offerte à tous dans la vision de la BM « renvoie au fait qu'il n'y a pas d'égalité des chances d'investir en capital humain. La solution est alors d'égaliser des conditions d'offre par des politiques de subventions versées par des institutions publiques ou privées. La lutte contre la pauvreté ne doit pas revêtir une approche universelle, elle doit être ciblée vers les populations le plus pauvres. Il y a donc inégalité de traitement pour aboutir à une égalité dans l'accès au marché⁷⁰⁶...». Bref, ce critère de l'égalité d'accès, d'équité à l'égalité des chances est l'objet de grandes préoccupations.

Dans ce débat, Mulot, auteur cité par Altinok, souligne que « Ces politiques sont ciblées, c'est-à-dire qu'elles doivent bénéficier aux groupes pauvres, pour égaliser les chances d'investir. Les politiques universalistes, comme l'imposition par l'Etat d'une instruction publique gratuite et obligatoire paraissent ainsi inefficaces. La similitude des concepts utilisés et des propositions de réforme de la Banque mondiale avec ceux des fondateurs de la théorie du capital humain ainsi que des autorités responsables de la lutte contre la pauvreté aux Etats-Unis dans les années 1960 est frappante " Mulot [2002], p.308 ». Et l'auteur conclut « La critique de l'offre publique de services homogènes à toute la population passe ainsi par le principe de ciblage. L'idée de base est bien que les anciennes interventions de l'Etat dans le domaine de l'éducation étaient coûteuses – car trop bureaucratiques et inefficaces, dans la mesure où elles favorisaient les classes moyennes et aisées par rapport aux groupes les plus pauvres " Mulot [2002], p311 ».

La Banque mondiale, dans ses stratégies de lutte contre la pauvreté dans le monde

⁷⁰⁵ *Ibid*; p. 118.

⁷⁰⁶ *Ibid*; p. 120.

se montre très préoccupée de la situation de la pauvreté dans les milieux défavorisés. Ainsi, elle décide d'intervenir pour soulager les souffrances des paysans et contribuer par la même occasion à la réduction de la pauvreté dans les sociétés rurales. Cependant, son intervention se fait dans une logique propre à sa vision : Participation, appropriation et responsabilité démocratique. Pourquoi ? Entre qui ? Comment ? Et enfin avec quelle finalité ? Avant d'aborder le processus de ciblage et le Cadre logique du Projet d'Ecoles publiques à Gestion Communautaire (EPGC), il peut être utile de s'arrêter un moment sur la logique d'intervention de la Banque mondiale. Ainsi, qu'en est-il du Partenariat entre l'Etat, la société civile et les IBW () ? Quelle est la logique d'intervention de la Banque mondiale ?

1.3. Participation, appropriation et responsabilité démocratique

Dans ses stratégies d'intervention, la Banque mondiale accorde une place de choix à la mobilisation de tous les acteurs dans la mise en œuvre et la conception des projets de développement. En effet, dans sa logique d'intervention, la Banque mondiale (BM) met en avant trois principaux éléments. Ce sont : participation, appropriation et responsabilité démocratique. Pour quelle finalité ? En référence à Cling, Razafindrakoto & Roubaud (2002), Nadir Altinok souligne ainsi que « Le processus participatif (*empowerment*) est censé donner aux pauvres l'opportunité d'influer sur les politiques qui affectent leurs conditions de vie, en permettant de mieux identifier et prendre en compte leurs problèmes et leurs attentes. A travers la participation, on introduit l'ensemble des acteurs sociaux dans le domaine réservé de l'Etat avec pour objectif le respect du principe de responsabilité démocratique (*accountability*), qui était souvent négligé jusqu'alors dans la plupart des pays pauvres⁷⁰⁷ ».

Quelle définition de la participation ? Pour la Banque mondiale, d'après le rappel de Tikare et al. (2001), auteur cité par Altinok, la participation « est le processus à travers lequel les agents influencent et partagent le contrôle sur la fixation des priorités, la définition des politiques, l'allocation des ressources et l'accès aux biens et services

⁷⁰⁷ *Ibid*; p.120-121.

publics⁷⁰⁸ ». Ainsi, dans la vision de la BM, on raisonne en termes de mobilisation collective pour arriver à la construction et au développement socioéconomique et politique. Et cette « Cette participation doit se refléter à travers les Documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP), qui servent de base pour la lutte contre la pauvreté. Ceux-ci apportent de nombreux changements⁷⁰⁹ ». Soulignons au passage qu'il existe effectivement en Haïti un document de ce type qui propose des stratégies d'action pour sortir le pays de la pauvreté et prendre le chemin du développement. Il s'agit du « Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de Pauvreté (DSNCPR) ». Outre la priorité accordée à des axes de développement, ce document officiel fournit tout aussi bien des données statistiques sur la situation de la pauvreté et les réalités socio-économiques du pays.

La question des principes de partenariat entre les principales parties prenantes dans la conception et la mise en œuvre des projets a fait l'objet d'un certain nombre de recherches qui ont donné des éclairages pertinents sur cette problématique. Par exemple, les chercheurs tels Boyer (2001) et Boudon (2002) se sont intéressés à comprendre les différentes modalités de partenariat entre quatre parties pour la gestion des systèmes éducatifs (Altinok, 2002). Ainsi que le souligne Altinok « En introduisant, au-delà de cette opposition, les dimensions de la société civile et des organisations, la politique de l'ajustement devait se réconcilier, suivant Boyer, avec l'histoire économique et la diversité des configurations nationales. De ceci, on peut décliner un équilibre à quatre composantes où s'insérerait la société civile et les organisations marchandes...⁷¹⁰ ». Quelle est la place accordée à l'éducation dans la lutte contre la pauvreté et le développement ?

Dans leurs stratégies de lutte contre la pauvreté les principaux bailleurs de fonds multilatéraux s'appuient sur l'expansion et la qualité des systèmes d'éducation dans les pays qui font face à des systèmes scolaires inefficients. Ainsi, d'après les organisations multibi-latérales il faut mobiliser des ressources financières et techniques conséquentes en faveur de l'éducation dans une dynamique de développement de l'éducation et de ses

⁷⁰⁸ *Ibid*; p.121.

⁷⁰⁹ *Ibid*; p.121.

⁷¹⁰ *Ibid*; p. 123-124.

externalités. Ainsi, l'éducation est perçue comme facteur de croissance économiques et stratégies de lutte contre la pauvreté.

2. RÔLE, PLACE OU IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION DANS LA DÉFINITION DES INTENTIONS

2.1. Éducation comme facteur de croissances économiques et stratégie de lutte contre la pauvreté

On dispose, en dépit des critiques et limites, de nombreuses recherches visant à établir le lien entre éducation et croissance économique et de ses impacts sur la réduction de la pauvreté. Par exemple, les constructions théoriques et méthodologiques issues principalement des vastes champs des sciences économiques et des théories du développement ont apporté des éclairages pertinents sur les relations entre éducation, développement économique et social d'une société donnée. De ces travaux, on peut citer les apports de quelques approches qui ont été développées au tour de la théorie du capital, indiquant une rentabilité de l'éducation sur la productivité et la croissance. En effet, les cadres théoriques des économistes tels Jacob Mincer (1958), Théodore Schultz (1961) et Gary Becker (1964), ont développé des analyses empiriques assez robustes pour cerner des problématiques liées à des impacts, effets de l'éducation sur des secteurs socio-économiques. Par ailleurs, les recherches de Psacharopoulos (1994) et Lucas (1988) ont montré tout aussi qu'il est important d'investir dans l'éducation primaire si l'on veut arriver à un niveau social acceptable. Et que l'investissement éducatif doit cibler les pauvres.

Pour ce qui est de la théorie du développement, un certain nombre de résultats convergent. Cependant, d'après certains théoriciens, on saurait assimiler les externalités de l'éducation à un simple effet économique. En effet, la plupart des travaux issus des théories du développement montrent des effets significatifs par exemple sur la santé, la reproduction, la gouvernance et la démocratie. On peut citer en guise d'exemple, les recherches des auteurs tels que : Psacharopoulos et Woodhall (1985); Sen (1999); MacMahon (1999) et Bruns et al., (2003). Enfin, d'après Henaff et al; (2009) auteurs cités par Poirier, ces modèles théoriques ont fait une place de choix à la question de la pauvreté à partir d'une approche développementale plutôt qu'économique. Ainsi, depuis

la modification apportée par la Banque mondiale de sa mission première, le projecteur est mis surtout sur des actions visant à réduire la pauvreté à l'échelle mondiale et améliorer la qualité de vie des populations, notamment celles localisées dans les pays en développement.

Cette attention soutenue s'accompagne d'un développement massif de l'aide internationale dans le domaine de l'éducation. Et la quasi totalité des organismes multi-bilatéraux sont unanimes à reconnaître qu'il faudra investir massivement dans le secteur de l'éducation notamment dans le primaire pour réduire au maximum la pauvreté, garantir l'équité et l'égalité des chances dans le monde. Ainsi que le souligne Thomas Poirier « Cette stratégie globale de lutte contre la pauvreté reconnaît alors une priorité d'affectation de l'aide internationale à l'éducation primaire, notamment dans les pays où les ressources internes sont limitées (Bourdon, 2006). L'investissement éducatif est en effet perçu comme une condition nécessaire, sinon suffisante, de sortie de la pauvreté. Cette orientation est relativement récente. Jusqu'au début des années 1990, le consensus idéologique néolibéral dans les pays développés contribue à ce que l'aide soit essentiellement allouée à des programmes de stabilisation macro-économique appuyés par les institutions de Bretton-Woods (IBW)⁷¹¹ ». En ce sens, comme l'a bien souligné le chercheur Nadir Altinok « l'idée de ciblage revient à éviter que le processus de redistribution en œuvre ne profite aux couches les plus aisées, au détriment des plus pauvres. Dans un contexte de recherche d'efficacité des fonds prêtés par les IBW, il est évident que celles-ci veulent éviter la captation de ces sommes par la classe supérieure.⁷¹²».

Dans le cadre spécifique d'Haïti, l'aide internationale fournie par la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation est inscrite dans sa politique, vision de l'éducation comme moyen de réduction de la pauvreté, gage de croissance et de développement. Dans ses différents Projets ou Programmes en direction de l'Éducation pour tous en Haïti, la Banque mondiale impose comme critère d'éligibilité : les

⁷¹¹ Thomas Poirier, *Éducation pour tous : l'aléa des États fragiles*, op.cit p.109. L'auteur cite en exemple des IBW: la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI).

⁷¹² Nadir Altinok, *la Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne De grandes paroles pour de petites actions?* op.cit.p.120.

populations défavorisées. Et pour arriver à l'identification des populations les plus démunies, le ciblage est donc nécessaire pour éviter que l'aide ne soit pas dirigée vers d'autres cibles. Quelles sont les étapes de ciblage ? Et quelles sont les principaux critères d'éligibilité des communautés bénéficiaires du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) ?

3. CRITÈRES D'ÉLIGIBILITÉ DES COMMUNAUTÉS BÉNÉFICIAIRES DU PROJET D'AIDE

Dans la conception du Projet d'Ecole publique à Gestion Communautaire (EPGC), les principaux décideurs politiques et le principal partenaire financier et technique du projet (BM) adoptent le principe de ciblage des zones bénéficiaires de l'aide. Quels sont les principaux critères d'éligibilité retenus ? Quelles sont les diverses étapes de ciblage et des allocataires du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire ?

3.1. Admissibilité

Dans le cadre de la planification du Projet EPGC, les planificateurs retiennent quatre grandes catégories d'admissibilité :

1. Niveau d'accès à l'éducation fondamentale
2. Taille de la population en âge de scolarisation
3. Niveau du capital social au sein de la communauté

Pour obtenir l'allocation de l'aide, les critères d'éligibilités retenus sont les suivants :

1. Scolarisation insuffisante démontrée
2. Taille minimale de la population en âge de scolarisation
3. Niveau minimal d'organisations communautaires/de capital social

3.2. Phases de ciblage

Dans le cadre de la planification annuelle, huit étapes sont identifiées pour arriver à la sélection des régions bénéficiaires du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Ces principales phases programmées au niveau de la planification sont énumérées ci-après⁷¹³:

⁷¹³ *Ibid*; Document de Projet EPT, 2011.

- réunion de cadrage et partage sur la méthodologie de ciblage des communautés ;
- information des communautés de la zone d'intervention ;
- collecte des Informations sur les Communautés ;
- analyse des données collectées sur les Communautés ;
- hiérarchisation/Classification des Communautés par DDE ;
- recherche d'Informations complémentaires sur les Communautés auprès du Centre National d'Informations Géo-Spatiales (CNIGS) et de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Information (IHSI)
- choix des communautés et validation des résultats.
- diffusion des résultats.

Ainsi, après la réalisation d'une enquête menée dans différentes régions du pays et analyse des dossiers pour l'obtention de l'aide, le comité de planification, dirigé par les directeurs départementaux de l'éducation, (DDE) propose à la DAEPP, et suivant les critères d'éligibilité et d'admissibilité, les principales communautés qui répondent plus ou moins à l'ensemble des exigences des principaux décideurs politiques, partenaires internationaux et planificateurs nationaux. Ainsi, après appréciation du directeur de la DAEPP et avis du principal partenaire technique et financier du Projet, à savoir la Banque mondiale, x sections communales réparties dans quatre départements géographiques, sont retenues pour recevoir les allocations du projet.

Les tableaux qui suivent présentent les listes des Ecoles EPGC sélectionnées par départements pour participer à la mise en œuvre du Projet pour la période 2011-2015. Rappelons au passage que cette périodisation correspond effectivement à la date butoir de l'agenda international pour ce qui concerne l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) dans le monde (l'année 2015). Et Haïti, signataire des engagements internationaux en faveur de la scolarisation primaire universelle est concernée par cette échéance.

3.3. Zones éligibles

Les régions éligibles pour l'allocation de l'aide reflètent les principes et logiques d'intervention de la Banque mondiale. Elles sont toutes dans des situations de pauvreté où l'accès à l'éducation demeure un bien rare, voire inexistant dans ses milieux ruraux ciblés.

Tableau 8. Liste des 17 EPGC du département de Nippes

Communautés	Communes
1. Gourdet	L'Azile
2. Bodouin	L'Azile
3. Baltazar	L'Azile
4. Saintard	Arnault
5. Lalaure	Pte –rivière de Nippes
6. Jalousie	Plaisance
7. Bois-neuf	plaisance
8. Berthol	Miragoane
9. Corail	Miragoane
10. Gilles	Miragoane
11. Laclote	Miragoane
12. Dutoyac	Fond-des Negres
13. Simon	Anse-a-veau
14. Macaya	Anse-a-veau
15. Fab Roche	Anse-a-veau

16. Binard	Baraderes
17. Pays Perdu	Baraderes

Tableau 8. Liste des 17 EPGC du département du Sud-Est

Communautés	Communes
1. Gourdet	L'Azile
2. Bodouin	L'Azile
3. Baltazar	L'Azile
4. Saintard	Arnault
5. Lalaure	Pte –rivière de Nippes
6. Jalousie	Plaisance
7. Bois-neuf	plaisance
8. Berthol	Miragoane
9. Corail	Miragoane
10. Gilles	Miragoane
11. Laclote	Miragoane
12. Dutoyac	Fond-des Negres
13. Simon	Anse-a-veau
14. Macaya	Anse-a-veau
15. Fab Roche	Anse-a-veau

16. Binard	Baraderes
17. Pays Perdu	Baraderes

Tableau 8. Liste des EPGC du département du Sud

Département du Sud
Liste des 15 communautés bénéficiaires

Communautés	Commune
1. Balix	St Jean
2. Deronceray	Torbeck
3. Marsan	Maniche
4. Lestage	Maniche
5. Robas	Maniche
6. Grenodièrre	Saint louis du sud
7. Chaumette	Saint-Louis
8. Cornette	Saint Louis
9. Mide	Aquin
10. Sources Jean Jacques	Aquin
11. De Roux	Port salut
12. Rosier	Roche-à-Bateau
13. La Civette	Camp Perrin
14. Twarack	Camp Perrin

Tableau 8. Liste des 16 EPGC du département de la Grande'Anse

	Communautés	Communes
1-	Fouache	Jérémie
2-	Brière	Moron
3-	Gondier	Jérémie
4--	Kayala	Jérémie
5-	Nouvlette	Jérémie
6-	Diverno	Moron
7-	Labit	Anse-d'Hainault
8-	Chaplette	Corail
9-	Boucan	Corail
10-	Kasouta	Corail
11-	Goma/Malou	Corail

12-	Baie-tinette	Pestel
13-	Thomas-Elie	Pestel
14-	Nan Trankil	Pestel
15-	Nan Kounouk	Pestel
16-	Donlamitye	Pestel

Tout projet/programme d'aide publique au développement comporte un Cadre dit logique qui peint sa physionomie. Il s'agit d'une matrice qui décrit fidèlement les différents aspects les plus importants d'un projet ou programme donné dans le but de « vérifier si l'intervention a été instruite ; elle facilite le suivi et procure une évaluation plus satisfaisante⁷¹⁴ ». Dans un cadre logique, il existe différents niveaux sur lesquels reposent la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un projet ou programme d'aide publique au développement. Sont généralement présentés dans un Cadre logique d'un projet/programme d'aide internationale : objectif général, objectif spécifique, résultats attendus, principales activités, indicateurs objectivement observables, sources de vérification et enfin hypothèses. Les lignes qui vont suivre visent à présenter ses quelques éléments de la conception du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) afin d'avoir une vision plus claire, précise sur des intentions et réalisations des principaux décideurs politiques, partenaires multilatéraux et planificateurs nationaux du Projet EPGC.

⁷¹⁴ Pierre Runner, Techniques d'élaboration des projets de développement de l'éducation, *op.cit.* p.38.

4. PRINCIPALES ÉTAPES DU CYCLE DE VIE DU PROJET D'ÉCOLES PUBLIQUES À GESTION COMMUNAUTAIRE

4.1. Définition du Cycle de Projet

La Gestion du Cycle de Projet (GCP) est un ensemble de processus relatifs à la planification d'un projet ou programme d'aide internationale⁷¹⁵. Dans le cadre de la coopération multi-bilatérale, les principaux bailleurs de fonds multi-bilatéraux définissent leurs grandes lignes directrices à travers une conception commune dite « approche du cadre logique ». Par exemple, l'Union européenne mobilise, comme beaucoup d'autres bailleurs de fonds, l'approche de cadre logique (ACL). La Matrice de cadre logique décrit les objectifs globaux et spécifiques ainsi que les résultats, activités d'un projet ou programme d'aide⁷¹⁶. Il est ainsi inscrit une logique d'intervention pour identifier, mesurer des indicateurs objectifs, des sources de vérification et des hypothèses. Le Manuel Gestion du Cycle de Projet de la commission européenne-EuropeAide présente les quelques éléments de l'Approche du cadre logique sur lesquels repose tout projet ou programme d'aide.

Dans sa logique d'intervention, la Banque mondiale propose elle aussi un cycle de projet qui décrit les différentes phases de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'un projet ou programme d'aide donné. On parle généralement de Manuel d'Operations du Projet/Programme. Il s'agit d'un document écrit conjointement entre le pays bénéficiaire et l'institution financière. Par exemple, on peut lire dans ce papier officiel, la répartition des rôles des parties prenantes sur le terrain, construite le plus souvent sur une vision de la décentralisation et déconcentration des pouvoirs où se réalisent des partenariats entre l'Etat, le secteur privé marchand et le secteur privé non marchand ou société civile (Bourdon). Mais aussi, la proposition de financement ainsi

⁷¹⁵ Les six phases du cycle de projet sont: la programmation indicative, l'identification, la formulation, le financement, l'exécution et l'évaluation (Commission européenne).

⁷¹⁶ Notes polycopiées de M. Eric Verin (Montage de projets en contexte multilatéral), dans le cadre de mes études de Master 2 'Expert Consultant en Education et Formation', sous la direction de Mme Agulhon, Université René Descartes, Paris5, 2009.

que les résultats attendus. Bref, tout ceci dans une logique d'équité et d'égalité des chances. Quelle est la finalité d'un Cycle de Projet

4.2. Finalité

D'après la Commission européenne « l'objectif de la de la GCP était, et demeure, l'amélioration de la gestion des actions – projets et programmes de tout type - de coopération extérieure en tenant mieux compte des questions essentielles et des conditions cadres dans la conception et la mise en œuvre des projets et programmes ». Enfin, la matrice du cadre Logique présente les objectifs, résultats, principales activités logiques d'intervention, les indicateurs vérifiables et sources de vérification etc. Ainsi, toujours selon la Commission européenne « Le Cycle de projet suit la vie d'un projet, de l'idée initiale à son achèvement. Il sert de cadre pour assurer la consultation des parties prenantes, définir les décisions clés, les exigences en termes d'informations, et les responsabilités relatives à chaque phase pour prendre des décisions de manière éclairées à chaque phase de la vie d'un projet. Le cycle se sert de l'évaluation pour tirer des leçons à prendre en compte dans la conception de programmes et projets futurs⁷¹⁷ ». Et tout ceci est inscrit à partir d'une méthode dite logique, connue sous le nom de matrice du cadre logique.

4.3. Définition du Cadre Logique

Développée vers les années 1970, la méthode du cadre logique est un outil de planification permettant d'analyser l'élaboration, la mise en application et l'évaluation d'un Projet ou Programme. Pour la commission européenne-EuropeAid « l'approche du cadre Logique est une méthodologie de planification, de gestion et d'évaluation des programmes et projets, basée sur l'analyse des parties prenantes, des problèmes, des objectifs, des stratégies, ainsi que sur la préparation du cadre logique en soi, et des calendriers des activités ». De manière générale, on peut constater sept principaux éléments dans présentation d'un cadre logique, à savoir : la définition des objectifs globaux qui mettent en perspective les résultats à une plus grande échelle, l'objectif

⁷¹⁷ COMMISSION EUROPÉENNE EuropeAid Office de Coopération Affaires générales Evaluation, Manuel Gestion du Cycle de Projet, Bruxelles, 2001 *op.cit.* La Gestion du Cycle de Projet (GCP) a été adoptée en 1992 par la Commission européenne.

spécifique précisant un objectif à réaliser une fois que le projet est mis en œuvre, les résultats attendus des activités mises en application, la définition des activités et des moyens qui doivent être mobilisés pour produire des résultats escomptés dans la mise en pratique du projet⁷¹⁸. Par ailleurs, il est aussi précisé dans la logique d'intervention, des indicateurs vérifiables en termes opérationnels, des sources de vérification qui déterminent les canaux de communication et enfin des hypothèses sont élaborées au sujet de la viabilité du projet/programme d'aide⁷¹⁹. Globalement, ses différents éléments de la logique d'intervention constituent le fil conducteur de la mise en œuvre du projet/programme. Puis viendra ensuite l'élaboration des principales étapes du cycle de projet ou programme. De quoi s'agira-t-il brièvement ?

4.4. Étapes du Cycle de Projet de l'EPGC

Comme il a été rappelé plus haut, un cycle de projet comprend généralement six grandes étapes, à savoir : programmation, identification, instruction financement, mise en œuvre et évaluation. Ses six phases du Cycle de projet constituent les bases, les fondements, bref le cerveau en termes de planification et de mise en pratique d'un projet ou programme d'aide internationale⁷²⁰. Il s'agit d'un ensemble de batteries de formulation, de gestion et d'exécution d'un Projet. Les outils de conception mis en perspective consistent à améliorer la qualité, la gestion et l'efficacité des programmes ou projets d'aide internationaux fournis dans le cadre de l'aide publique au développement. Il nous faudra souligner qu'en fonction des bailleurs de fonds ou institutions financières multi-bilatérales, les étapes élaborées dans la mise en œuvre d'un projet ou programme d'aide peuvent être variées de 6 à 15, ou plus. Bref, aujourd'hui, la Gestion du Cycle de Projet (GCP) est adoptée et utilisée par les principales institutions multi-bilatérales

⁷¹⁸ Eric Verin, « Montage de projets en contexte multilatéral », cours suivi à l'université René Descartes, Paris V, Master 2 professionnel, 'Expert Consultant en éducation et formation, Paris, 2006.

⁷¹⁹ D'après le Manuel Gestion du Cycle de Projet de la Commission européenne-EuropeAid, les principaux éléments du cadre Logique sont : « Méthodologie de planification, de gestion et d'évaluation des programmes et projets, base sur l'analyse des parties prenantes, des problèmes, des objectifs, des stratégies, ainsi que sur la préparation du cadre logique en soi, sur la base de l'analyse des problèmes ». *op.cit.*

intervenant dans le cadre de l'aide publiquement au développement affectée à des pays en développement ou des Etats dits fragiles ou faillis.

Le Projet d'Ecoles publiques à Gestion Communautaire (EPGC) comporte comme tout programme/projet d'aide au développement un Cadre logique qui présente ses objectifs, résultats attendus, principales activités, les conditions de sa réussite, niveaux de réalisation des objectifs, la mobilisation des ressources humaines, techniques et financières, les systèmes d'information et de communication, les mécanismes de pilotage, de suivi et d'évaluation. Aussi, il peut être utile de s'arrêter un moment sur ses quelques aspects du processus de conception, de mise en œuvre, du suivi et enfin de l'évaluation du Projet d'Ecoles publiques à Gestion Communautaire (Pierre Runner, 2007).

4.4.1. Objectif général

L'objectif global du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) « concoure à la réalisation de l'objectif de développement du projet EPT-2 et vise l'amélioration de l'accès des enfants pauvres de 6 à 12 ans à l'enseignement primaire en appuyant la mise en œuvre des programmes durables d'amélioration de l'accès, en particulier des populations défavorisés, aux services sociaux-éducatifs de base via des appuis budgétaires. Il s'agit alors d'agir sur une nouvelle initiative visant à stimuler la demande et la qualité de l'offre de prestations des services éducatifs⁷²¹ ». Ici, la perspective générale de l'intervention est définie. Et pour arriver à cet objectif, il est prévu un renforcement des capacités institutionnelles du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), un renforcement des capacités organisationnelles des zones rurales bénéficiaires, un appui aux maitres communautaires et enfin des stratégies d'action pour améliorer la qualité de l'éducation primaire dans les écoles bénéficiaires du Projet.

Le choix porté sur les communautés rurales dans le cadre de cette aide internationale est lié à la vision de la Banque mondiale (BM) de l'éducation en

⁷²¹ Projet Education Pour Tous, Manuel d'Operations, Vol 6, Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, *op.cit.* p.9.

s'appuyant sur l'éducation dans ses politiques de lutte contre la pauvreté. Ainsi, l'intervention de la BM dans le secteur de l'éducation s'inscrit dans la dynamique d'accompagner l'Etat haïtien dans ses stratégies d'action en direction de l'éducation pour tous. Ainsi qu'il est souligné dans la partie introductive du Manuel d'Opération des Ecoles publiques à Gestion communautaire « le projet EPT cofinancera la mise en œuvre du Plan opérationnel de l'Etat en faveur de l'éducation et représente une évolution de la démarche axée sur l'accès, suivie au cours de la première phase, vers la solution des problèmes de qualité⁷²² ».

4.4.2. Objectif spécifique

L'objectif spécifique du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire vise et nous rappelons à « stimuler l'offre de scolarisation de qualité dans les zones rurales d'Haïti, selon une approche communautaire de développement basée sur le renforcement des capacités des communautés bénéficiaires ». Ainsi, il consiste donc à favoriser le développement de la scolarisation primaire en Haïti en permettant à des filles et garçons de bénéficier d'un minimal d'éducation primaire, à savoir lire, écrire et compter. Tout en garantissant par la même occasion la qualité du produit, des intrants et du processus d'enseignement apprentissage au niveau du primaire public tels : le niveau des connaissances et compétences des élèves ; les qualifications et compétences professionnelles des maîtres ; les matériels et équipements pédagogiques et scolaires ; la structure des bâtiments scolaires et équipements et enfin les programmes d'études ainsi que les résultats obtenus par les élèves.

Ainsi, ciblant l'universalité et la qualité de l'enseignement primaire, le Projet d'Ecole Publique à Gestion communautaire (EPGC) s'inscrit donc dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Opérationnel 2010-2015 de l'Etat haïtien visant à garantir à toutes les filles et à tous les garçons du pays d'un minimum d'éducation de base et de qualité quelque soit leur origine sociale et le poids du déterminisme socio-culturel et politique. En somme, la mise en application du Projet EPGC est donc nécessaire pour corriger dans l'urgence l'absence totale d'une école publique dans certaines localités de la population

⁷²² *Ibid*; p.7.

rurale haïtienne et tracer par la même occasion le chemin pouvant conduire à une couverture globale du système scolaire.

En d'autres termes, les objectifs généraux et spécifiques du Projet d'Ecole Publique à Gestion communautaire se situent dans le cadre global des objectifs définis dans le plan Opérationnel 2010-2015 de l'Etat Haïtien. En effet, il est souligné dans le Plan Opérationnel (OP) que « Dans le cadre de la refondation et la restructuration du système éducatif, le gouvernement renouvelle sa détermination à mettre en application la politique de gratuité et d'obligation scolaires afin que tous les enfants vivant sur le territoire national puissent intégrer gratuitement le système éducatif d'ici à l'horizon de 2015, et y recevoir une éducation de qualité et puissent achever le cycle fondamental ». Ainsi, la mise en place du Projet EPGC est donc favorable à la réalisation de l'objectif de la scolarisation primaire universelle d'ici à 2015 sur l'ensemble du territoire national du pays.

4.4.3. Objectifs organisationnels

Dans une logique d'appropriation, d'implication, de participation des bénéficiaires, il est prévu que le Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire soit géré par les communautés rurales bénéficiaires. Ainsi, l'organisation administrative, la gestion et le fonctionnement des sous-projets communautaires ainsi que les principales dépenses à effectuer sont sous la direction d'un comité spécial constitué de femmes, et d'hommes, enfin des personnes en situation de handicap. Et toutes ces personnes doivent être membres des communautés rurales respectives, bénéficiaires du projet. Cette structure organisationnelle porte le nom : Comité Communautaire de Gestion d'Ecole, ayant pour sigle CCGE.

Pour ce qui est du volet 1 portant sur le soutien aux communautés, l'objectif poursuivi dans la mise en œuvre du Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire « est la création, la mise en place et l'appui à des structures communautaires de gestion d'école⁷²³ ». Les membres du Comité Communautaire de Gestion d'Ecole (CCGE) ont

⁷²³ *Ibid*; p.9.

« la responsabilité de représenter les intérêts de la communauté dans la gestion de leur école⁷²⁴ ». Ainsi, dans le cadre de l'animation et de la gestion des sous-projets communautaires, les principaux planificateurs du Projet proposent la structure suivante de ce comité de gestion⁷²⁵ :

- Assemblée générale du CCGE;
- Bureau du CCGE ;
- Comité d'information de la Communauté (CIC) ;
- Commissariat aux Comptes (CC) ;
- Comité Technique de Mise en œuvre (CTMO).

Toujours dans la dynamique de l'appariation du Projet, le Projet mobilise de nombreuses ressources humaines. Ainsi, il est aussi prévu au niveau de la commune la création d'un comité communal d'éducation. Il doit être composé des inspecteurs de zones, des notables de la commune. En bref, il s'agit d'après le Manuel d'Opérations de l'EPGC « d'une instance de veille, d'orientation, de supervision globale et de contrôle de la mise en œuvre du projet dans la commune ». Ainsi, les principaux objectifs de ce comité communal sont ainsi définis : «

- assurer de la gestion du projet ;
- informer son bon déroulement ;
- réaliser les activités d'évaluation interne du projet ;
- veiller à la qualité de la mise en œuvre en termes de processus et de résultats ;
- partager les orientations nécessaires ;
- résoudre les conflits inhérents au projet⁷²⁶ » .

Au niveau départemental, un dispositif est aussi établi pour coordonner et soutenir les principales activités du Projet. Il est sous la direction des directeurs départementaux de l'éducation. À ce stade, les membres de « SAEPPP » doivent jouer un rôle clé, moteur dans la coordination du Projet. Par ailleurs, outre leur mission de supervision, les

⁷²⁴ *Ibid*;p.9.

⁷²⁵ *Ibid* ;p.9-10.

⁷²⁶ *Ibid*; p.11.

inspecteurs communaux sont aussi impliqués dans la mise en œuvre du Projet EPGC. Leur principale tâche consiste à participer à la formation des communautés et assurer la supervision des Comités de Gestion d'Écoles. (Manuel d'Operations du Projet, 2001). Ainsi, « Ils collaborent étroitement avec les comités de gestion des écoles afin de signaler précocement tout problème potentiel et ils seront le point de contact pour la réception des rapports périodiques provenant des CGE⁷²⁷ ».

Enfin au niveau central, l'objectif principal visé est le renforcement des capacités du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Et dans la mise en pratique du Projet, la Direction de l'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat (DAEPP) à une place prépondérante, fondamentale à jouer dans l'animation du Projet. Car c'est à cette direction technique du Ministère qu'il revient la charge de concevoir, de définir des moyens et développer des stratégies de développement du Projet. Ainsi qu'il est souligné dans le Manuel d'Operations de l'EPGC, la DAEPP « se charge également de l'exécution du projet via ses bureaux décentralisés au niveau départemental qui assure la mise en œuvre des activités liées à l'information, la mobilisation et à l'organisation des communautés. Elle assure par ailleurs la conceptualisation des modalités de partenariat avec les communautés. En ce sens la DAEPP:

- assure la nomination des consultants pour la coordination opérationnelle, la mobilisation communautaire et des encadreurs pédagogiques de la sous composante ;
 - fournit la fourniture des matériels et accessoires adéquats pour la mise en œuvre stratégique ;
 - joue un grand rôle dans la conceptualisation du projet et dans la détermination des ressources et des activités de renforcement des capacités requises ;
- se centre sur la mise en œuvre des activités liées à la mobilisation et à l'organisation des communautés, ainsi que dans la conceptualisation des modalités de partenariat avec les communautés⁷²⁸ ».

Qu'en est-il du volet « Appui aux maîtres communautaire ? Pour ce qui concerne le volet 2 du Projet d'École Publique à Gestion Communautaire « Appui aux maîtres

⁷²⁷ *Ibid*; p.11.

⁷²⁸ *Ibid*; p.11.

communautaire », l'objectif organisationnel de l'EPGC consiste à rehausser la qualité de l'enseignement et les acquis de l'apprentissage par la formation pédagogique. En ce sens, il est prévu d'organiser de nombreuses formations professionnelles. Et pour arriver à ses actions de formation professionnelle et continue, continue, les planificateurs proposent de développer le programme de Formation initiale accélérée (FIA); l'approche « Lekti se lavi » ; et enfin, un programme de formation à distance notamment au niveau de lecture (Manuel d'Opération du Projet EPGC, 2001). Le tableau ci-joint présente les quelques rôles et responsabilités des acteurs, dispositif de formation et recrutement pour le suivi opérationnel du Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire (EPGC).

8.1. Tableau des rôles et responsabilités des acteurs

Acteurs/Structures	Responsabilités
MENFP (DGS, DEF, DFP, DCQ, BUGEPE, DES)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboration des documents- types ✓ Contrôle de la cohérence avec les normes du secteur de l'éducation nationale
DAEPP	<p>Mise en place d'un pool de compétence pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le suivi de la qualité des sessions de formation ✓ Le suivi des activités d'appui conseils des Mobilisateurs Communautaires
EGP-EPT 2	<p>Mise en œuvre générale de la sous-composante 1.2., notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recrutement des Formateurs en Gestion à la Base (FGB) ✓ Recrutement des Mobilisateurs Communautaires ✓ Recrutement des Consultants pour les études techniques ✓ Suivi-évaluation
Agence fiduciaire	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Appui à l'EGP dans (a) la sélection et le recrutement de formateurs et animateurs du programme FGB, (b) la sélection et la contractualisation des Prestataires et (c) le financement des sessions de formation, ateliers et voyages d'étude
Directions Départementales de l'Education (DDE's)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Signature d'accord de partenariat avec les communautés ✓ Don des Avis de Non Objection sur les Sous-Projets communautaires ✓ Appui aux CCGE sur la gestion de cycle de leur sous-projet ✓ Contrôle et vérification de l'utilisation des ressources notamment matériels et financières par les communautaires ✓ Finalisation du ciblage des communautés (nécessaire à la formation) ; ✓ Participation à la sélection des prestataires (Consultants) qui vont appuyer les communautés sur leur territoire ; ✓ Faciliter et suivre la réalisation des sessions de formation FGB ✓ Suivi rapproché
Communes	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Suivi de l'information et de la mobilisation des communautés
Communautés	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identification des besoins de leur communauté ✓ Signature d'accord de partenariat avec la DDE's ✓ Montage de dossier de sous-projet communautaire avec l'appui des Formateurs et des Mobilisateurs Communautaires ✓ Conduite et exécution de la Passation des Marchés pour la réalisation de leurs sous-projets respectifs ✓ Mise en œuvre de leurs sous-projets communautaires ✓ Auto-évaluation de leurs sous-projets communautaires

Sources: Manuel d'Opération des Ecoles Publiques a Gestion Communautiare.

Quels sont les principaux résultats attendus à l'exécution du Projet en termes organisationnels, pédagogiques et de financement? En fonction des objectifs globaux et spécifiques poursuivis, les principaux planificateurs envisagent d'atteindre un certain nombre de résultats pour garantir la qualité et la viabilité du Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire (EPFC). C'est ce que nous verrons brièvement dans les prochaines lignes.

4.4.4. Résultats attendus

Sur le plan organisationnel, il est prévu de constituer des Comités Communautaires de Gestion d'Ecole (CCGE) dans l'ensemble des départements bénéficiaires du Projet pour participer à la mise en œuvre de l'intervention. Et pour accompagner la mise en place des communautés, il est indiqué dans le cycle de vie du Projet de la mobilisation de certaines directions techniques du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) ainsi que les Directions départementales. On peut citer : la Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat (DAEPP), la Direction de l'Enseignement Fondamental (DEF), la Direction de Formation Professionnelle (DFP), la Direction du Curriculum et de la Qualité (DCQ), et le corps de l'inspection etc. Ces différentes structures du Ministère contribueront par exemple à la constitution des comités EPGC et au renforcement technique et pédagogique des communautés. Enfin, il est aussi prévu des séances de formation pour combler les déficits de ressources humaines dans les communautés rurales défavorisées bénéficiaires du Projet.

En termes d'accès et de qualité de l'enseignement primaire, le Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire envisage de construire de nombreuses écoles dans les dix départements du pays, de former des centaines d'enseignantes et d'enseignants, appelés maîtres communautaires. Il s'agira aussi donc d'accroître l'effectif des filles et garçons au niveau de l'enseignement fondamental. Par ailleurs, il reviendra à l'ensemble des directions techniques de concevoir des outils pédagogiques, des actions de formation professionnelle initiale et continue. Au niveau de la qualité de l'enseignement, le Projet EPGC à travers des sous-projets communautaires projette de construire des salles de classe équipées aux normes officielles du Ministère de l'Education Nationale et de la

Formation Professionnelle. Il prévoit aussi bien de distribuer à tous les élèves des manuels et matériels scolaires pour faciliter leur apprentissage. Mais aussi un guide du maître et de matériels pédagogiques et didactiques pour assurer une bonne qualité des apprentissages scolaires dans l'ensemble des communautés. De plus, des services de supervision et d'encadrement des maîtres communautaires sont mis en place dans le but d'accompagner les activités d'enseignement.

Tout ceci pour dire que les objectifs tant sur le plan de la quantité que de la qualité de l'éducation primaire sont ainsi définis dans le Projet EPGC. Et ils répondent dans une large mesure aux intentions et finalités du Ministère de l'Education Nationale. En effet, il est écrit dans le Plan Opérationnel 2010-2015 que: « Pour que tous les enfants puissent être accueillis à l'école et bénéficient d'un bon environnement d'apprentissage, le MENFP envisage un ensemble de stratégies basées sur la demande sociale et qui tiennent compte des fortes différences d'âge et des capacités cognitives entre les enfants qui sont déjà dans le système et ceux qui n'y sont pas encore. Ces stratégies, en vertu des objectifs poursuivis et des résultats attendus, portent sur l'accroissement de l'offre publique par la construction, selon les normes parasismiques et autres, de nouvelles salles de classe équipées, l'utilisation optimale des infrastructures scolaires à travers la double vacation, la qualification et l'encadrement du corps enseignant, la dotation des écoles en manuels et fournitures scolaires pour les élèves, l'encadrement des apprenants selon leurs besoins spécifiques, l'amélioration des conditions nutritionnelles par les services de cantine scolaire.....». La question est de se demander comment arriver à de tels résultats ? Quelles stratégies d'action doivent être mises en œuvre pour accompagner ses diverses réalisations ?

Pour arriver à atteindre les principaux objectifs ciblés, les principaux décideurs politiques et planificateurs du Projet d'Ecole Publique à Gestion Communautaire mettent en perspective de nombreuses activités. Elles sont définies chronologiquement par phases et de séquences en fonction bien évidemment des résultats attendus pour chacune des actions.

4.4.5. Principales activités

Au niveau de l'élaboration de la matrice du Cadre logique, diverses activités sont prévues pour atteindre les objectifs du Projet. D'après le Manuel d'Opération, les principales activités du Projet d'Ecole publiques à Gestion Communautaire⁷²⁹ consisteront à :

- cibler les communautés bénéficiaires ;
- identifier des acteurs et opérateurs de la FGB ;
- implémenter des modules de formation ;
- élaborer un module sur la maintenance des infrastructures et des équipements ;
- élaborer un manuel sur les techniques d'animation et de formation en gestion à la base ;

Le tableau suivant présente en détail les quelques activités prévues dans le cadre de l'exécution du Projet EPGC.

Tableau des activités de mise en œuvre

⁷²⁹ *Ibid*; p.16.

Phase	Contenu	Séquence des activités
1	Ciblage	1. Elaboration des critères d'éligibilité
		2. Conduite d'un diagnostic des communautés
		3. Diffusion de la liste des communautés retenues
2	Identification des acteurs et opérateurs de la FGB dans les départements	3. Analyse des opérateurs potentiels
		4. Identification des besoins en renforcement des capacités des communautés
		5. Elaboration d'un plan de formation des acteurs
		6. Formation des opérateurs en méthodologie de la FGB
3	Implémentation de deux modules de formation en gestion à la base (ODC et SEP) dans les communautés	7. Supervision des sessions FGB par la DAEPP
		1. Elaboration/partage des manuels, des guides illustrés et des guides d'animations des modules sur l'ODC et la SEP en français
		2. Implémentation dans les communautés bénéficiaires
		3. Supervision des sessions de formation en gestion à la base par la DAEPP
		4. Elaboration/partage des modèles de documents types (convention, accord de cofinancement, mandat des Mobilisateurs communautaires et des formateurs en Gestion à la Base, dossier de sous-projet communautaire, statuts et règlement intérieur d'un CCGE, canevas de rapport de formation en gestion à la base)
4	Implémentation de deux modules de formation en gestion à la base (PMC et GF SPC) dans les communautés	Elaboration d'un plan de suivi des activités au niveau communautaire
		1. Elaboration/partage des manuels, des guides illustrés et des guides d'animations des modules sur la PMC et la GF SPC en français
		2. Implémentation dans les communautés bénéficiaires
		3. Supervision des sessions FGB par la DAEPP
		4. Elaboration/partage des plan-types de construction des écoles avec les acteurs de la zone d'interventions
		5. Elaboration/partage du canevas de plan de passation des marchés communautaires avec les acteurs de la zone d'intervention
		6. Elaboration/partage des documents type de PMC (DAO-types, etc.)
		7. Soutien à la validation des dossiers de sous-projet par les DDE's
8. Soutien à l'attribution des marchés communautaires par les communautés		
5	Elaboration du module sur la maintenance des infrastructures et des équipements communautaires au	1. Elaboration/partage des manuels, des guides illustrés et des guides d'animations des modules sur la Maintenance en français
		2. Implémentation dans les communautés bénéficiaires
		3. Supervision des sessions FGB par la DAEPP

	profit des communautés	
6	Elaboration du manuel sur les techniques d'animation et de formation en gestion à la base au profit des APDC	1. Formation des Acteurs Porteurs de dynamique Communautaire (APDC) pour assurer l'appui/conseils de proximité des communautés bénéficiaires
7	Mise en place du système de suivi-évaluation de l'initiative	1. Elaboration/partage des documents types pour la conduite des audits et des études techniques.
		2. Elaboration de la base de données sur le renforcement des capacités des communautés
		3. Traduction des documents en créole
		4. Appui à la conduite des études
		5. Visite-échanges d'expérience
		6. Capitalisation du processus par la DAEPP

Sources: Manuel d'Opération des Ecoles Publiques a Gestion Communautaire.

Ainsi, les résultats qui sortiront de l'ensemble des activités sont qualifiés d'indicateurs objectivement vérifiables. Ils précisent en termes quantitatifs et qualitatifs les diverses réalisations du Projet. Les lignes qui suivront présentent les quelques données des indicateurs.

4.4.6. Indicateurs objectivement vérifiables

Le Projet EPGC programme dans son agenda de faire construire 700 salles de classe, de rémunérer 700 enseignants communautaires et de permettre la scolarisation de 6.250 élèves dans l'ensemble. De plus, son exécution nécessitera la création de 200 écoles rurales et Comités de Gestion d'Ecoles dans l'ensemble des départements du pays (10). Il envisage le développement du programme de Formation initiale accélérée (FIA). Mais aussi l'organisation de séances de formation à distance, des journées de formation continue pour les maitres communautaires. On peut lire aussi la nécessité de développer des outils pédagogiques, un guide du maître. Enfin, des séances de formation pour les 200 comités de gestion sont prévues. Elles se porteront sur diverses thématiques de la Formation en Gestion à la base (FGB), des cinq (5) modules suivants :

- organisation et Dynamique Communautaire (ODC) ;

- suivi-Evaluation Participatif (EGP) ;
- formation à la Planification Participative Opérationnelle ;
- passations de marchés par les communautés ;
- gestion Financière d'un Sous-Projet Communautaire (GF SPC)

3.4.7. Sources de vérification

Le coût total de l'intervention est estimé à 10 millions de dollars EU. Les fonds seront ventilés comme suit : 7 millions de dollars seront affectés à la composante ‘ ‘Appui aux Communautés et les trois autres millions seront mobilisés pour la composante ‘ ‘Appui aux enseignants communautaires’’. Les sources proviendront principalement de l'IDA de la Banque mondiale. Enfin, les prévisions sont ainsi définies « les fonds acheminés par le MENFP vers les communautés via les AF concernant les activités d'investissement seront soutenus par l'IDA et, par la suite, par d'autres donateurs. Les fonds concernant les coûts récurrents qui constituent les salaires des enseignants engagés au niveau local seront garantis par l'IDA, de façon dégressive : à hauteur de 90 % pour la première année pour passer à 10 % la troisième année. Dans le même temps, l'État s'acquittera progressivement de la différence en puisant dans le budget national⁷³⁰ ». Aussi, la mobilisation de ses ressources financières « débouchera sur l'approvisionnement et à la diffusion des informations et b) la construction/réhabilitation et l'équipement de 200 écoles, c'est-à-dire de 700 salles de classe, pour un coût total estimé à 7 millions de dollars, ainsi qu'une dotation suffisante en manuels, livres et supports pédagogiques pour un enseignement de qualité. Ce montant permettrait aussi d'engager et de rémunérer 700 enseignants communautaires. Au cours de cette période, la rémunération de ces enseignants sera progressivement assurée par le budget courant de l'État⁷³¹ ». Le tableau ci-après présente les quelques rubriques du budget de fonctionnement des communautés.

Tableau 8.3 Rubriques du Budget de fonctionnement des écoles communautaires

⁷³⁰ *Ibid*, p.17.

⁷³¹ *Ibid*, p.19.

Libellé	Prix Unitaire (en GHTI)	Unité	Total (GHTI)	Notes sur le processus
Investissement				
Construction de salles de classe				
Travaux de construction (module de 2 salles)				
Travaux de construction (modules de 3 salles)				
Bloc sanitaire				
Equipement-Mobiliers				
bureau				
Banc				
Tableau				
buffet				
chaise				
Acquisitions de kits				
Acquisitions de matériels pédagogiques et didactiques				
Besoins en Fonds de roulement				
Formation des maîtres				
Recyclage des Maîtres				
Subvention au salaire des Maîtres Communautaires Titulaires				
Subvention aux Charges sociales des Maîtres Titulaires				
Subvention au salaire des Maîtres Communautaires Suppléants				

Subvention Charges Sociales des Maîtres Suppléants				
Forfaitaire Frais Bank+notaire etc.				
Frais de suivi et autoévaluation				
Coût du Contrôleur des Travaux de construction				
Subvention frais des Formateurs en Gestion à la Base (FGB)				
Prise en charge des membres de comités (Formation en Gestion à la Base, FGB et autres formations)				
Dotations fonctionnement CCGE (transport pour DDE et la DAEPP par exemple)				
TOTAL				

Sources: Manuel d'Opération des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire.

4.4.8. Hypothèses

Quelles sont les principales hypothèses émises susceptibles d'échapper à la planification du Projet EPGC? Parmi les facteurs externes susceptibles de nuire au bon déroulement du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, les planificateurs ont identifié trois principaux risques : la force technique, la force fiduciaire et enfin la gouvernance. Ainsi, d'après les experts de la Banque mondiale « Les risques liés aux capacités techniques portent sur les limites dont souffre le MENFP pour mettre les activités de projet en œuvre. Ces carences seraient comblées, selon le besoin, en faisant appel à des consultants externes aux niveaux central et régional. Concernant les capacités fiduciaires, en particulier dans les communautés ciblées situées dans des zones éloignées qui exécutent des activités liées à l'éducation communautaire, un gros travail de préparation serait effectué pour s'assurer que ces communautés peuvent gérer les fonds

conformément aux normes fiduciaires de la Banque mondiale⁷³² ». Enfin, pour pallier à ces risques de nombreux dispositifs sont prévus en termes de ressources humaines et techniques.

L'idée de s'arrêter un moment sur les quelques éléments du Cadre logique du Projet d'Ecoles Publiques à gestion communautaire était nécessaire pour avoir une vision globale des objectifs, dispositifs institutionnels, organisationnels et financiers relatifs à l'exécution du Projet EPGC. Mais surtout de donner quelques pistes d'analyse pour avancer dans les prochaines pages, quand nous aborderons notamment les complexités de la mise en œuvre du projet.

⁷³² Banque mondiale, 2011.

CONCLUSION

Dans sa vision, la Banque mondiale met le projecteur sur la construction d'une société juste et intégrée. Et pour y arriver, elle prône l'égalité des chances en ciblant ses actions dans les pays où l'accès à des services sociaux de base, telle l'éducation par exemple, demeure un bien rare, notamment dans les principales zones rurales pauvres défavorisées. En effet, les critères de sélection retenus pour l'allocation de l'aide fournie par le Groupe de la BM (Projet EPGC) répondent largement à ses principes et logiques d'intervention qui sont construites sur l'équité et le ciblage. Ainsi, les communautés bénéficiaires du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) qui ont été sélectionnées après le processus de ciblage sont toutes localisées dans des zones défavorisées.

En parlant des principes de la décentralisation et de l'autonomie dans la distribution des allocations d'aide, l'économiste Jean Bourdon souligne ainsi qu' « il s'agit d'élargir le champ des acteurs à impliquer dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques déconcentrées. La prise en main par les acteurs (*empowerment*) est censée permettre l'expression des aspirations de la population, notamment à travers l'idée que les politiques sont impulsées par la société civile. Ceci devrait générer de nouveaux espaces de débat démocratique autour de la responsabilité financière des acteurs (*accountability*) et accroître la participation de la société civile⁷³³ ».

Aussi, l'institution met en phase sur la nécessité d'impliquer tous les acteurs sociaux dans l'élaboration et la mise en pratique du Projet. Ainsi, divers acteurs sont donc mobilisés tant au niveau central, local, départemental, communal que rural. Il s'agit donc dans l'esprit de la BM de dynamiser des initiatives par l'implication, l'appropriation des différents bénéficiaires de l'aide en mettant aussi bien l'accent sur une responsabilité partagée (Bourdon) entre les parties prenantes engagées dans la gestion, le pilotage et l'évaluation du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

⁷³³ Jean Bourdon, coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne, 2002.

**CHAPITRE 9 - COMPLEXITÉS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'AIDE
INTERNATIONALE DANS LES ZONES CIBLÉES**

INTRODUCTION

Dans l'avant dernier chapitre de la thèse, nous nous avons abordé le processus d'élaboration du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Tout d'abord, l'accent a été mis sur les principes, politiques, normes et logiques d'intervention de la Banque mondiale. Nos propos ont efforcé de montrer que dans sa vision, la Banque mondiale plaide pour l'équité et le principe de ciblage. Mais aussi, pour une responsabilisation des parties prenantes dans la gestion et le pilotage de l'aide fournie par l'institution. Puis ensuite, il a été utile de présenter quelques éléments du Cadre Logique du Projet EPGC afin de cerner les mécanismes de la conception de l'EPGC afin d'analyser plus loin des conditions, complexités de sa mise en pratique sur le terrain. Mais aussi, de ses effets.

Justement, l'objectif principal de ce dernier chapitre est d'étudier des complexités et des conséquences de la mise en application du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Il s'agira de montrer que les conditions dans lesquelles sont mises en œuvre l'EPGC dans les quatre départements bénéficiaires du pays nuisent à la réalisation de ses objectifs définis dans ses principales étapes ou cycles de vie. En effet, de nombreux facteurs culturels, écologiques, démographiques, sociaux, économiques et politiques pèsent négativement sur le déroulement des diverses activités prévues et l'implication des acteurs. Bref, ce dernier chapitre de la thèse est structuré en cinq grandes sections.

La première section aborde des problèmes de financement et d'irrégularités dans la production des rapports financiers. Il s'agira de montrer que de nombreux retards sont constatés dans les décaissements des fonds visant à financer diverses activités des sous-projets communautaires des régions bénéficiaires. On s'efforcera d'expliquer aussi bien que la limitation en termes de ressources humaines des acteurs ruraux impliqués dans la mise en œuvre du Projet dans leurs localités rurales respectives constitue un certain handicap. La seconde traite de la faiblesse des capacités organisationnelles, de l'instabilité et des problèmes de coordination constatés au niveau du pilotage du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) et ceci tant au niveau central,

départemental, communal que rural. Ici, l'accent sera surtout mis sur les capacités institutionnelles et organisationnelles au niveau central et du côté des comités locaux chargés de mettre en œuvre le Projet.

Dans les deux dernières sections, nous procéderons tour à tour à un examen de l'efficacité de l'aide notamment en termes d'accès à l'école, la parité filles-garçons, le financement des dépenses de l'enseignement, la décentralisation des activités éducatives dans les milieux ruraux, les dynamiques locales dans la gestion du Projet et de l'impact de l'aide sur la qualité de l'école dans les différentes régions allocataires de l'aide. Enfin, nous parlerons des effets pervers de l'aide au sein des acteurs en question et de la fragilité de l'image du Projet EPGC. Quels problèmes de financement et de production des rapports financiers constatés ? Comment les faibles capacités institutionnelles et l'instabilité affectent le Projet ? Quelles sont les principaux effets relatifs à la mise en pratique du Projet EPGC sur des réalisations éducatives et de ses impacts en matière de structure, de financement et d'organisation de l'école ? Enfin, comment la mauvaise gestion du Projet affecte négativement l'image des écoles EPGC et du Projet en général dans les principales régions bénéficiaires de l'aide octroyée principalement par le Groupe de la Banque mondiale dans le cadre de l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) en Haïti ?

1. PROBLÈMES DE FINANCEMENT DES SOUS-PROJETS COMMUNAUTAIRES

La scolarisation primaire entraîne divers types de coûts : des dépenses pour les activités d'enseignement, l'administration générale de l'enseignement, les dépenses pour l'achat de fournitures, matériels pédagogiques, équipements, entretiens, logistiques, constructions etc. Dans le cadre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), financé en grande partie par le Groupe de la Banque Mondiale, trois grandes dépenses sont figurées dans les budgets prévisionnels⁷³⁴, à savoir : « la construction/réhabilitation et l'équipement de 200 écoles, c'est-à-dire 700 salles de classe, pour un cout total estime à 7 millions de dollars, ainsi qu'une dotation suffisante en manuel, livres et supports pédagogiques pour un enseignement de qualité. Ce montant permettrait aussi d'engager et de rémunérer 700 enseignants communautaires... ». Ainsi, la Banque mondiale prend en charge les trois principales activités de dépenses de l'enseignement primaire.

Pour ce qui est de la proposition de financement, rappelons que pour la sous-composante ‘‘ Appui aux Communautés’’ (1.2), une enveloppe de 7 millions de dollars EU est prévu dans le budget pour le financement des sous-projets communautaires. Et pour la sous-composante ‘‘Appui aux enseignants communautaire’’ (2.2), il est de 3 millions de dollars EU. Ce qui fait globalement au total un montant de 10 millions de dollars pour la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les zones ciblées par les décideurs politiques, partenaires techniques et financiers internationaux et planificateurs nationaux. Ainsi, après que la proposition de financement soit acceptée, une convention de financement est signée entre le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle avec les communautés bénéficiaires du Projet. Bref, quel est l'instrument de prêt utilisé par la Banque mondiale et modalités de financement et enfin quelles sont les principales contraintes, irrégularités rencontrées dans la mise en œuvre des flux financiers affectés à l'ensemble des activités du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire ?

⁷³⁴Sources : Extrait du Manuel d'Opération de l'EPGC, janvier 2012.

1.1. Instrument de prêt, accords et modalités de financement

Dans le cadre global de la mise en œuvre des du Projet EPT, l'instrument de prêt mobilisé par la Banque mondiale est la subvention programma évolutive (APG). Pour quelles raisons ? Pour la Banque mondiale, la mobilisation de cet instrument financier au profit des autres dispositifs de financement est avantageux pour plusieurs raisons⁷³⁵ : « La durée globale du programme, d'une dizaine d'années, améliore la prévisibilité d'apports financiers de la part des bailleurs de fonds à destination du gouvernement d'Haïti.

1. l'approche par phases permet de consolider les gains des phases précédentes et d'appliquer les opérations pilotes réussies à une plus grande échelle,
2. les phases de suivi peuvent tirer parti des capacités de mise en œuvre développées dans les phases précédentes.

La mise en place des dispositifs financiers est définie dans les étapes 5, 6, 7, 8, 9 et 10 du Cycle de Projet EPGC⁷³⁶. Elle comprend diverses phases visant le processus de suivi des financements. Spécifiquement, on peut identifier quatre grandes phases ou séquences dans l'étape 6, ce sont ⁷³⁷ :

3. l'approbation des Accords de Financement de l'Ecole à Gestion Communautaire⁷³⁸ (AFEGC),
4. la mise en place des données du suivi centralisé des AFEGC,
5. la mise en place des flux financiers

Ainsi, après soumission des Directions Départementales d'Education (DDE), la Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat (DAEPP), approuve via son directeur, les paquets des Accords de Financement de l'Ecole à Gestion Communautaire (première phase, approbation des AFEGC). Et une fois approuvés, les paquets des AFEGC sont transférés à l'équipe de Gestion du projet (EGP) pour financement. Puis,

⁷³⁵ Document de la Banque mondiale, *op.cit.* Oct 2011.

⁷³⁶ Rappelons que le Cycle du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire comprend 15 étapes.

⁷³⁷ Manuel d'Opération du Projet EPGC, *op.cit.*p. 40.41.

⁷³⁸ Voir en annexes les dispositions des Accords de Financement de l'Ecole à Gestion Communautaire (AFEGC).

dans un souci de transparence, les écoles sélectionnées pour les subventions sont publiées dans le journal officiel du pays.

Dans la seconde phase, les paquets approuvés par la DAEPP et envoyés à l'équipe du projet, sont ensuite validés par le coordonnateur de l'EPGC après un examen des dossiers. Ensuite, le coordonnateur fait le suivi avec le Comité de Pilotage (CP) et au principal financeur du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) pour validation des décaissements. Et une fois la Banque mondiale approuve après un examen des procédures et logique d'intervention de l'institution, les documents sont remis au service fiduciaire pour le suivi des flux financiers. Notons au passage que toutes ses données seront insérées dans des bases de données de la Banque mondiale, du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle et enfin de l'équipe de Gestion du Projet.

Enfin, dans la mise en œuvre des flux financiers (troisième étape), il est prévu de recruter un Spécialiste Financier de l'EPGC dans chaque DDE pour faciliter les décaissements des fonds qui seront affectés à l'ensemble des communautés bénéficiaires du Projet. Pour simplifier les virements, les comités de Gestion des Ecoles doivent ouvrir un compte bancaire. Et les chargés des Opérations financières de chaque Direction Départementale (DDE) ouvriront des sous comptes du Compte Spécial pour faciliter les paiements des sous-projets communautaires. En fait, cette stratégie de financement dans la logique de décentralisation de la Banque mondiale avec l'implication et la participation des acteurs locaux dans la programmation et la mise en pratique des projets d'aide au développement.

D'après le Manuel d'Opération du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire « Les transferts sont composés de deux subventions qui ont des rythmes de paiement différents : a) un transfert destiné aux investissements, payé dès signature de l'AFECG. Le montant de ce transfert est égal à 50 % du coût estimé des investissements physiques, correspondant à environ deux mois de dépenses d'investissement ; et b) un transfert périodique destiné au fonctionnement de l'indemnité du (ou des) maitres pour

un trimestre⁷³⁹...» Bref, ce qu'il faudra surtout souligner dans la mise en place des flux financiers c'est que les planificateurs exigent deux principales conditions pour arriver à un déblocage des fonds des sous-projets communautaires, à savoir: la production d'un rapport financier des diverses dépenses des comités de Gestion des Ecoles (CCGE) et sa validation par le Mobilisateur Communautaire (MC), le responsable de l'EPGC et l'équipe de la Gestion financière (EGF). Ainsi, aucun transfert financier ne sera effectué sans un compte rendu financier détaillé et justifié des principales dépenses occasionnées par la mise en œuvre des sous-projets communautaires.

1.2. difficultés de paiements

Dans le financement des divers sous-projets communautaires, le projet s'est heurté à un défi de taille : difficultés de financement. En effet, diverses régions se plaignent de la lenteur des décaissements pour financer l'ensemble des sous-projets, tels : le salaire des maîtres, les versements destinés aux paiements par exemple des contrôleurs de travaux, mobiliers. Plusieurs sont avancées pour expliquer les difficultés rencontrées par le bureau de l'EPT. Pour certains il s'agit de l'architecture de l'aide, des mécanismes de l'octroi ou non des Objections. Pour d'autres, ce sont les acteurs locaux qui handicapent les transferts de fonds. Pour une autre catégorie, il s'agit plutôt des faibles capacités organisationnelles des principales parties prenantes et de l'instabilité politique ou institutionnelle que connaît le pays.

⁷³⁹ Manuel d'Opération des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, op.cit.p. 42.

2. IRRÉGULARITÉS DANS LA PRODUCTION DES RAPPORTS FINANCIERS

2.1. Préparation de rapports financiers

Pour combler la pénurie des ressources humaines dans les zones rurales et surtout faciliter la gestion du Projet par les comités ruraux, de nombreuses actions de formation sont organisées pour les acteurs locaux. Pour la rédaction des rapports financiers des sous-projets communautaires, les responsables des comités de Gestion des écoles reçoivent une formation de l'équipe FGC (Formation Gestion à la Base) et le Mobilisateur Communautaire (recruté par le Ministère de l'Éducation Nationale) complète et vérifie la véracité et la qualité des données. Cette formation comprend quelques techniques de base en comptabilité. Le formulaire de présentation du rapport financier périodique comprend des informations sur la communauté, des renseignements financiers, un tableau des dépenses. Et pour encourager la transparence, il est recommandé que ce soit le comité de Gestion, après bien évidemment l'approbation de l'assemblée générale (la localité), qui doit voter les dépenses et produire le rapport financier. Enfin, il doit être signé par le président du comité de Gestion, le Mobilisateur Communautaire et validé par le Directeur départemental de l'éducation. Puis le mobilisateur communautaire transmet le rapport pour approbation auprès du responsable de l'EPGC au niveau national, qui le transmet après examen à la Gestion financière pour le décaissement de nouvelles tranches. Quels sont les principaux problèmes rencontrés sur le terrain dans la gestion des flux financiers?

2.2. Irrégularités dans les rapports financiers produits

Une première analyse qualitative de la mise en pratique du suivi et des flux financiers montre qu'il existe de nombreuses irrégularités dans les rapports financiers produits par les comités locaux de Gestion du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). En effet, sur l'ensemble des rapports financiers analysés, des irrégularités se situent à 80 % par l'ensemble des communautés rurales qui gèrent les sous-projets communautaires. Des irrégularités qui peuvent être liées à des formulaires qui ne sont pas remplis correctement par les membres des comités ruraux, ou un des

membres des comités de gestion oublient le plus souvent de signer le rapport financier ou encore, de mauvais calculs arithmétiques qui ne correspondent pas à des rapprochements bancaires de suivi des dépenses.

2.3. Mauvaise qualité des rapports financiers, retard de paiements des sous-projets communautaires

Non seulement certains rapports qui sont produits par des comités locaux présentent des irrégularités, mais aussi, ils sont pour la plupart de mauvaises qualités. Les données collectées dans l'analyse des rapports mensuels des mobilisateurs communautaires et surtout lors des entretiens avec les mobilisateurs communautaires et les comptables de la gestion financières, permettent de constater de nombreuses ratures, l'utilisation de l'iquide *paper* par exemple pour effacer quelques mauvais chiffres ou calculs mathématiques. Ce qui n'est pas pardonnable dans l'écriture comptable. Par ailleurs, un grand nombre de rapports ne sont pas accompagnés des pièces d'identité des personnes. Enfin, il arrive parfois même que le mobilisateur communautaire oublie de signer le rapport. Quelles sont les principales conséquences de ces irrégularités dans la production des rapports financiers ?

Les données recueillies sur le terrain indiquent que les irrégularités constatées dans la présentation des rapports financiers produits par les comités locaux occasionnent des retards de décaissements des fonds. En effet, à la question de savoir quelles sont les principales raisons qui expliquent un manque de suivi rapide et efficace des flux financiers en termes de virements bancaires sur les comptes des communautés bénéficiaires du Projet, les principaux concernés, tels le comptable, le mobilisateur communautaire répondent que les retards enregistrés dans la réception des comptes rendus financiers sont les principales causes qui nuisent à ce processus de renflouement des comptes communautaires. Aussi, ces nombreuses contraintes paralysent la mise en pratique du Projet sur le terrain, notamment le financement des sous-projets communautaires dans la mesure où les rapports financiers ne sont pas traités à temps ou par déficit de qualité font le vas et vient entre Port-au-Prince, le bureau de l'EPT, les communautés rurales, les Directions Départementales d'Education et le Mobilisateur

communautaire. Qu'indiquent de manière générale les résultats empiriques à ce stade de l'enquête ?

Les résultats de notre enquête à ce niveau d'analyse révèlent de nombreuses accusations dans divers camps, selon les acteurs. Par exemple, le comptable de l'équipe de Gestion du projet pointe du doigt le mobilisateur communautaire, accusé de n'avoir pas pris le soin de bien vérifier les rapports financiers dans les communautés rurales avant leurs transmissions à la section de la comptabilité. De leur côté, les mobilisateurs font porter le chapeau à des responsables ruraux et pensent que c'est le comptable qui prend du temps à se pencher sur les rapports. Et quand on demande à la comptabilité ce qu'elle pense de la lenteur de leurs activités, les comptables se plaignent de gérer tout un Programme et pas seulement le Projet EPGC. Il faudra rappeler que le Projet EPT comporte de nombreuses composantes, pas seulement le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire. Enfin, les acteurs ruraux quant à eux, expliquent que la faute est à l'ensemble des communautés qui refusent de se réunir pour produire les rapports à temps. Ils font remarquer tout aussi bien qu'ils n'ont pas d'argent pour payer des transports par exemple pour aller chercher un relevé bancaire ou un justificatif de dépenses. Enfin, ils accusent les mobilisateurs qui sont parfois absents pour les encadrer dans la rédaction des rapports ou tout simplement qui ne visitent pas la communauté fréquemment. Enfin, sur cette accusation, les mobilisateurs reconnaissent qu'ils ne fréquentent pas souvent les communautés compte tenu des mauvaises conditions de travail, de la difficulté d'accéder à des communautés rurales et des nombreuses rencontres qui se planifient à soit au Ministère de l'Education nationale, la Banque mondiale et surtout au Bureau central du Projet.

Les problèmes de financement, d'irrégularités et de la mauvaise qualité des rapports financiers qui sont produits par les Comités locaux de Gestion pour faciliter le déblocage des nouvelles tranches de financement des sous-projets communautaires constatés dans la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire ne sont pas les seuls éléments d'obstacles identifiés. On constate aussi d'autres relatives à la mise en pratique du Projet qui sont liées à des capacités institutionnelles notamment du Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle à assurer

convenablement sa responsabilité dans la gestion et le pilotage du Projet EPGC. Des capacités institutionnelles qui se révèlent faibles où se mêlent instabilité institutionnelle, irresponsabilité, incapacité etc. C'est ce que nous allons tenter d'expliquer dans les prochaines pages qui vont suivre.

3. FAIBLES CAPACITÉS ORGANISATIONNELLES AU NIVEAU CENTRAL, DÉPARTEMENTAL ET COMMUNAL

3.1. Principaux acteurs

Le Ministère de l'Éducation, ses directions techniques ainsi que les directions Départementales définissent les priorités, approuvent les décisions de financement, assurent la conception, la mise en œuvre du Projet et gèrent l'exécution, la supervision et l'évaluation et le suivi de la mise en application du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire. Au niveau central plus précisément, le Projet EPGC est piloté par la Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat (DAEPP) qui définit les grandes orientations, l'élaboration et la mobilisation des ressources techniques et financières. La répartition de ses rôles sur le terrain consiste à mobiliser et organiser les bénéficiaires intermédiaires. Et tant que bénéficiaires directs du Projet, le Ministère, par le biais de la DAEPP, s'occupe des stratégies de partenariats avec les communautés rurales bénéficiaires. Enfin, la DAEPP recrute des experts, consultants, formateurs qui sont chargés de transférer des savoir-faire et de compétences.

Au niveau départemental, dans le cadre de la mise en place du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), les principaux acteurs en question sont les directeurs départementaux de l'éducation, les services d'Appuis à l'Enseignement Privé et du Partenariat (SAEPP) et les inspecteurs. Comme il a été rappelé dans les lignes précédentes, ces différents responsables étatiques participent à la constitution des communautés, la supervision des activités et la réception des rapports financiers des comités locaux.

Enfin, au niveau communal, et dans un souci de partenariat entre l'Etat, le secteur privé marchand et la société civile, l'inspecteur de zone et un comité communal comprenant des notables locales participent à la coordination, la supervision et au renforcement des principales activités du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Ainsi, cette action est inscrite dans le cadre de la décentralisation construite sur les principes de subsidiarité et de l'autonomie,

l'implication des bénéficiaires. Bref, ces différentes parties prenantes mobilisées dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaires mobilisent des ressources techniques et financières pour coordonner les principales activités du projet.

3.2. Bureau de l'EPT

L'équipe de gestion du Projet Education pour tous (EPT) est sous la direction d'un coordonnateur de projet issu du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. Elle comprend deux principales unités: l'unité technique qui supervise les activités en fonction des composantes et un service administratif comprenant des consultants. Spécifiquement, le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), est géré par un responsable qui a pour principale mission de coordonner les activités du volet 1 du Projet visant à soutenir les communautés bénéficiaires. Il est épaulé par une coordinatrice pédagogique qui s'occupe de la gestion pédagogique du volet 2 concernant l'appui aux maîtres communautaires. Leurs principales actions sont supervisées et coordonnées et par le coordonnateur général du Projet Education pour Tous (EPT).

3.3. Comités locaux

Pour créer une dynamique des initiatives locales, de responsabilité partagée, de l'implication, de la participation des bénéficiaires (Boudon), bref pour répondre de manière générale à la vision de la Banque mondiale, sa logique d'intervention, pour qui on le rappelle est construite sur les principes de ciblage, de l'équité, de la lutte contre la pauvreté et de la participation de tous les décideurs politiques, acteurs et membres de la société civile, il est préconisé dans la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), de mettre en place un comité local de gestion des sous-projets communautaires. Pour rappel, cet organe de gestion local des écoles bénéficiaires de l'aide porte le nom de Comité Communautaire de Gestion d'Ecole (CCGE), chargé de gérer toutes les activités du Projet. Il est constitué de divers organes visant à dynamiser la mise en application du Projet sur le terrain. Ces principaux organes de gestion sont (rappel) : l'Assemblée générale du CCGE, le Bureau CCGE, le Comité d'Information de

la Communauté (CIC), le Commissariat aux Comptes du CCGE (CC), et enfin, le Comité Technique de Mise en œuvre (CTMO).

Et pour pallier à la pénurie des ressources humaines dans les milieux ruraux et favoriser les capacités de mise en œuvre des acteurs locaux, les planificateurs mettent en place des actions de formation pour renforcer les capacités techniques locales. Les sessions dites de Formation en Gestion à la Base sont organisées au profit des comités par des inspecteurs issus des Directions départementales de l'éducation. Il faudra au passage que ces inspecteurs ont été auparavant formés par des experts internationaux de la Banque mondiale. La Formation en Gestion à la Base comprend 5 modules, à savoir : l'Organisation et la Dynamique Communautaire (ODC), le Suivi-Evaluation Participatif (SEP), la Passation des Marchés Communautaires (PMC), la Gestion Financière d'un Sous-Projet Communautaire (GF SPC) et enfin une formation portant sur l'Entretien et la Maintenance des Infrastructures et des Equipements communautaires. Ainsi, il s'agit d'impliquer fortement les bénéficiaires dans la gestion du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC)⁷⁴⁰. La question est de se demander comment se présente cette dynamique locale sur le terrain ? Quelles sont les principales contraintes, difficultés rencontrées dans la mise en pratique des initiatives locales, centrales, communales et départementales?

3.4. Manque d'informations, méfiances, méconnaissance du Manuel d'Opération du Projet et déficits d'application

Dans une logique d'intégration du Projet par les bénéficiaires intermédiaires, les planificateurs se sont appuyés dès la première étape du Cycle de Projet EPGC sur l'information de l'intervention. Pourquoi ? D'après le Manuel d'Opération « L'EPGC s'inscrit dans une démarche de planification ascendante basée sur la réponse a la demande. Ce type de démarche demande que l'information sur le projet (son existence et ses modalités) soit le plus large possible et touche massivement toutes les communautés potentiellement ciblées par l'EPT 2, et qu'elle touche aussi tous leurs membres des

⁷⁴⁰ Manuel d'Opérations Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), op.cit.p.10.

communautés...L'information sur le projet devra suivre des canaux de large diffusion, sur des supports simples et faciles à lire (en créole), largement diffusés dans toutes les zones d'intervention du projet⁷⁴¹ ». Les données recueillies sur le terrain indiquent un déficit d'informations et de connaissance sur les diverses étapes du Cycle de Projet et des comportements méfiants de certains habitants locaux.

En premier lieu, force est de constater que dans certaines localités bénéficiaires du Projet EPGC, des familles se disent ne pas être totalement bien imbues de l'intervention. Car elles ne disposent de documentations sur les différentes phases de mise en œuvre du Projet. Or, d'après les informations collectées lors des entretiens notamment avec les mobilisateurs communautaires, des responsables des Directions départementales (DDE) et de la Direction d'Appui à l'enseignement privé et du Partenariat (DAEPP), de nombreuses campagnes de communication et de diffusion ont été réalisées pour informer les villageois. Il est vrai que la majorité des membres des communautés rurales sont au courant de la mise en œuvre du Projet, dans la mesure où les écoles fonctionnent dans les localités, mais ils se disent de ne pas être trop informés.

En second lieu, le déficit d'information occasionne dans quelques régions, une certaine méfiance vis à vis des engagements des comités ruraux en charge de la mise en application du Projet. Par exemple, on s'interroge sur l'implication, l'engagement des membres qui constituent le Bureau CCGE. Certains pensent qu'ils sont payés par l'Etat ou par la Banque mondiale, et qu'ils refusent de l'admettre. Il faudra souligner cependant que les comités locaux ne bénéficient d'aucun salaire, il s'agit du pur bénévolat. Et les planificateurs sont plus que clairs sur cette question, pas d'avantage financier, ni aucune gratification pour les membres qui constituent les bureaux de gestion des écoles. Or, certaines méfiances sont affichées de la part de certains membres des communautés rurales. Ainsi, cette méfiance peut être expliquée par un manque d'informations sur le Projet. En effet, dans les régions bénéficiaires, il n'existe aucune brochure sur le Cycle de vie du Projet telle qu'il est prévu dans le Manuel d'Operations.

⁷⁴¹ *Ibid*; p.34.35.

En troisième lieu, on constate une méconnaissance du Manuel d'Opération du Projet EPGC dans la plupart des localités bénéficiaires. Cette ignorance s'explique tout d'abord de la non diffusion du Manuel dans les communautés. Or, il est prévu que les informations soient largement diffusées pour assurer une bonne connaissance de l'intervention. Il est vrai que le Manuel d'Opérations du Projet est un document volumineux de plus de 77 pages et écrit en langue française, ce qui constitue un véritable obstacle pour les populations rurales qui sont très limitées notamment sur le plan éducatif. Cependant, connaissant la difficulté linguistique dans les milieux ruraux, notamment par rapport à la pratique du français, le Manuel d'Opération a recommandé de traduire en créole des renseignements clés sur le Projet. Tel par exemple : l'objectif du projet, son cycle de vie, le calendrier des dates clés, les budgets prévisionnels⁷⁴² etc. Or, au moment de l'écriture finale de la thèse, cette traduction n'est pas faite. Et pour pallier à ce déficit, il a été exigé lors d'un atelier réalisé en 2014 sur l'état de mise en œuvre du Projet, de traduire un extrait du Manuel en langue créole afin de faciliter une plus grande diffusion et compréhension.

Enfin, ce déficit d'information, la non maîtrise des éléments du Cycle de vie du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire par la plupart des comités ruraux de Gestion des écoles ne seront pas sans conséquences, sans effets sur l'application effective des principales activités mises en perspectives dans la mise en pratique sur le terrain. En effet, qu'il s'agissent des du Bureau du CCGE, du Comité d'Information de la Communauté, du Commissariat aux comptes et du comité Technique de Mise en œuvre, ces divers organes de gestion du Projet font face à de nombreuses contraintes, difficultés dans la mise en application des activités prévues. Ils ne respectent pas parfois certaines procédures, normes ce qui occasionnent des marchés infructueux, des retards dans les paiements des salaires des enseignants et des irrégularités dans la production des rapports financiers etc. Bref, outre ses discutés, les comités ruraux de gestion du Projet font face aussi bien à des problèmes d'organisation et de dysfonctionnement.

⁷⁴² *Ibid*; p.35.

3.5. Problèmes d'organisation et de dysfonctionnement

Pour encourager un cadre démocratique local, faciliter l'exclusion des femmes et des personnes en situation de handicap et réduire des disparités entre hommes et femmes, il est préconisé dans l'organisation des communautés de gestion du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion communautaire (EPGC), l'intégration des dynamiques de participation collective dans la mise en œuvre du Projet. Ainsi, d'après le Manuel d'Opération du Projet EPGC les organes de fonctionnement et de gestion sont ainsi constitués :

- Le Bureau du CCGE doit être composé de 7 membres regroupant 3 parents d'élèves ; 2 enseignants et 2 représentants choisis dans la communauté hors des deux premiers groupes ; le CCGE devrait comprendre 3 hommes et 4 femmes et intégrer au moins une personne vivant avec un handicap, le président devrait être un des parents d'élèves ;
- le CTMO doit être composé de 3 personnes n'appartenant au Bureau du CCGE
- et le CIC, de deux personnes n'appartenant au Bureau du CCGE, ni au CTMO⁷⁴³.

Toujours d'après le Manuel d'Opération du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire « le choix des membres est fait par les membres de la communauté réunis en assemblée Générale, animée par les personnes ressources ayant assisté a la session de formation sur l'ODC avec l'appui du Mobilisateur Communautaire et/ou du Formateur en Gestion à la Base. L'AG fait l'objet d'un procès verbal et signé le rapporteur de la séance en présence des membres présents à l'Assemblée Générale de la communauté ».

La composition des comités de gestion du Projet EPGC présente en effet un cadre démocratique local dans lequel l'intégration des parties prenantes dans la mise en œuvre du Projet se fait remarquer. Elle permet donc une représentativité de toute la localité dans

⁷⁴³ Sources Manuel d'Opération de l'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire.

la mise en pratique de l'intervention et ceci sans exclusion aucune. Cette vision privilégie une participation intégrée. Que se passe-t-il réellement sur le terrain ?

Notre analyse empirique des modes d'organisation et de fonctionnement des comités de gestion du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) permet de constater des problèmes d'organisation et de dysfonctionnement des divers organes locaux. En effet, sur l'ensemble des quatre départements géographiques où sont mis en œuvre actuellement le Projet EPGC, les données collectées confirment la mise en place des divers organes de gestion (Bureau CCGE, CC, CIC, CTMO) dans l'ensemble des localités rurales bénéficiaires du Projet (Sud, Sud-Est, Nippes et Grande-anse). Cependant, leurs compositions ne respectent pas tout à fait les logiques de parité et d'inclusion prônées par les instances. Certains organes sont constitués en majoritaires d'hommes, tandis qu'il est prévu une composition sociale équitable dans la formation des comités ruraux chargés de gérer le Projet. Par exemple, on peut constater des comités comprenant 4 garçons et une femme. Dans d'autres, 4 femmes 1 ou deux garçons.

De plus, outre ce problème de représentativité, de parité hommes/femmes, la plupart des comités sont dysfonctionnels. Ils se réunissent très peu. Et qui pis est, avec une faible participation. Par exemple, le Bureau du Comité Communautaire de Gestion de l'Ecole, composé normalement de 7 personnes, se réunit parfois qu'avec 2 ou 3. Et ceci dans des conditions difficiles et avec beaucoup de difficultés. C'est le même cadre figure pour les autres organes de fonctionnement, tels : le Comité de Mise œuvre du sous-projet (CTMO), le Comité d'Information et de Communication (CIC) et enfin le Commissariat aux comptes (CC). Par ailleurs, un grand nombre d'organes ne sont pas complets. Comment expliquer ces différents problèmes d'organisation et de dysfonctionnement.

D'après les récits, plusieurs raisons peuvent expliquer ce manque d'organisation et de fonctionnement des organes de gestion du Projet. Tout d'abord, il y a une question de mobilité. En effet, il arrive que des membres quittent les localités et ceci pour diverses raisons économiques et sociales. De plus, on trouve des réponses concernant un manque d'intérêts de la part de quelques membres pour le Projet. Ainsi, ces problèmes

d'organisation et de fonctionnement des organes locaux ont des impacts non souhaitables sur la gestion des différents sous-projets communautaires du de l' EPGC.

3.6. Problèmes de gestion des sous-projets communautaires

Les Etapes 9 et 10 du Cycle de Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire décrivent les types de marchés et dispositifs de formation pour renforcer des capacités techniques des acteurs locaux dans la gestion des sous-projets communautaires. Selon le Manuel d'Opération du Projet EPGC, Il existe trois types de marchés⁷⁴⁴ :

- le marché de travaux ;
- le marché de mobiliers ; et
- le marché du contrôle technique des travaux.

Pour garantir une gestion efficace des sous-projets communautaires, un dispositif de Formation FGB en Gestion Financière d'un sous-Projet Communautaire est mis en place pour renforcer les compétences des comités locaux en termes de financement et de comptabilité. Ainsi qu'il est souligné dans le Manuel d'Opération du Projet EPGC « Ce module de formation a pour objectif de construire les capacités des communautés en matière de procédures de gestion financières, et d'assurer l'appropriation de ces dernières par les communautés, y compris l'utilisation efficace des fonds, la responsabilité sociale vis-à-vis de la communauté, la tenue et la conservation des documents factures et des autres documents comptables, et l'obligation de rendre compte devant les membres⁷⁴⁵ ».

Toujours d'après le Manuel d'Opération du Projet EPGC, le contenu du module sur la Gestion Financière d'un Sous-Projet Communautaire se porte sur :

- La Gestion des fonds ;
- la Gestion des fonds dans le contexte de l'EPGC ;
- les pièces justificatives et leur classement ;
- l'appel des fonds ;

⁷⁴⁴ *Ibid*; p.43.

⁷⁴⁵ *Ibid*; p.44.

- les opérations de suivi des mouvements de fonds ;
- le Rapport financier.

Dans la gestion des fonds alloués à l'ensemble des diverses dépenses des sous-projets communautaires, les comités ruraux sont épaulés par les mobilisateurs communautaires notamment lors des procédures de passation des marchés. Après avoir assisté les communautés rurales dans le processus de passation de marchés, les mobilisateurs dressent un rapport à la coordination du Projet EPGC basée à Port-au-Prince. Enfin, soulignons que la Formation sur la Passation des marchés Communautaires (PMC) vise à former les participants sur ⁷⁴⁶ :

- la connaissance des communautés des types de marchés ;
- la connaissance des communautés des modes de marchés ;
- la connaissance des procédures des PMC dans le cadre du Projet EPGC ;
- les étapes du montage d'un dossier d'appel d'offres (DAO).

Dispensée généralement par des inspecteurs issus des Directions départementales d'éducation (DDEs) des départements bénéficiaires du Projet, la Formation en PMC se propose de former des acteurs ruraux « en s'appuyant sur les concepts utilisés localement par les communautés dans leur contexte socio-culturel, pour clarifier les principes tels que : équité, transparence, et économie des passations de marchés, responsabilité et « *accountability*⁷⁴⁷ ». Enfin, ce module de formation est destiné plus spécifiquement à l'ensemble des présidents des Bureaux des comités communautaires de Gestion des écoles (B/CCGE), des présidents et secrétaires des Comités Techniques de Mise en œuvre (CTMO) (Manuel d'Opération du Projet EPGC, 2011). Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les comités de gestion dans la mise en pratique sur le terrain ?

La Formation FGB en Gestion Financière d'un sous-Projet Communautaire est organisée soit dans un lycée ou dans des salles des Directions départementales de l'éducation (DDEs) des départements concernés. Par ailleurs, des frais d'hébergement et

⁷⁴⁶ *Ibid*; p.42.

⁷⁴⁷ *Ibid*; p.42.

de déplacement sont accordés à l'ensemble des participants. Et les formateurs sont rémunérés par la Gestion financière de l'EPT. Selon des données recueillies lors de l'enquête, la quasi-totalité des communautés bénéficiaires du Projet EPGC ont reçu la Formation Gestion à la Base, plus spécifiquement, le module de Passation des Marchés Communautaires (PMC). Et d'après les formatrices, (parfois des garçons) les séances de formation se sont bien déroulées et les participants ont montré un intérêt soutenu pour la mise en œuvre effective des contenus du module.

Cependant, il faudra souligner quelques problèmes de gestion des sous-projets rencontrés par les comités locaux. Tout d'abord, certains marchés se sont révélés infructueux à cause de non respect de quelques procédures de la Passation des marchés communautaires. Il peut arriver aussi que les dossiers des soumissionnaires ne répondent pas aux critères définis ou les fonds demandés dépassent largement les budgets prévus par le financement d'un marché. Par exemple, pour l'ensemble des communautés du Sud-Est, du Sud, des Nippes et de la Grande-Anse, dix (10) marchés concernant des travaux de construction étaient infructueux lors de la campagne de la Passation lancée au début de l'année 2014.

Pour les marchés de contrôle de travaux et techniques, les soumissions sont généralement validées. Mais, il y a des cas que des prestataires de service échouent après évaluation des réponses des Appels d'Offres (AAO). Ainsi, quand les marchés sont infructueux, il faudra recommencer tout le processus. Par exemple, la réouverture de l'Avis d'Appel d'Offres, la réévaluation des offres pour de nouvelles attributions et publications des marchés. Puis, viendra les signatures par le CCGE avec les prestataires sélectionnés. Bref, cet exercice ne sera pas sans effets sur la construction des écoles.

Enfin, le marché de mobilier accuse un certain nombre de retard. Il concerne spécifiquement la fabrication des équipements scolaires tels : bancs, bureaux, et tableaux. Dans certaines communautés, l'arrivée de ces matériels prend du temps et parfois ils ne sont pas de bonnes qualités. Ceci peut être expliqué par un retard de décaissements de fonds par l'équipe de Gestion du Projet ou qu'un prestataire qui a gagné plusieurs marchés dans un ou plusieurs départements a de la difficulté de respecter les délais.

Un dernier aspect qu'il faudra souligner concerne l'indisponibilité des membres des différents organes de gestion de se réunir. Comme il a été mentionné plus haut, certaines structures rurales sont bancales. Elles ne se réunissent pas souvent, ce qui ralentit le fonctionnement des comités. Et ce handicap a des impacts négatifs sur la gestion des sous-projets communautaires. Par exemple, des retards sont enregistrés dans les procédures, certains documents ne sont pas signés par tous les membres des comités, l'assemblée générale qui doit décider sur toutes les prises de décision du B/ CCGE n'est pas tenue certaines fois etc. Bref, des difficultés de toutes sortes qui nuisent à la bonne gestion du Projet EPGC et son efficacité dans les quatre départements bénéficiaires.

Non seulement ces différents obstacles handicapent le fonctionnement effectif du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire sur l'ensemble des régions rurales bénéficiaires de l'aide, mais aussi, le poids de l'instabilité institutionnelle, le manque de coordination ainsi que le déficit de supervision et d'évaluation affectent négativement dans les stratégies d'action mises en œuvre pour la bonne conduite du Projet EPGC.

4. INSTABILITÉ INSTITUTIONNELLE, PROBLÈMES DE COORDINATION, DE SUPERVISION ET D'ÉVALUATION

4.1. Instabilité institutionnelle

L'instabilité institutionnelle, le manque de coordination et les déficits de supervision et d'évaluation complètent les complexités de la mise en pratique du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire dans l'ensemble des quatre régions bénéficiaires. En Haïti, l'instabilité politique est chronique et se caractérise généralement par des élections frauduleuses et contestées, la déstabilisation, le renversement des pouvoirs. Cette fragilité politique a toujours eu des conséquences sur la stabilité des institutions de l'Etat : changements fréquents de gouvernements, grandes incertitudes dans les choix ministériels, désaccord entre le Parlement et la Présidence sur la formation de l'équipe gouvernementale etc. Et ce désordre politique n'est pas sans effets sur le fonctionnement des principales institutions Etatiques, tel par exemple le Ministère de l'Education Nationale.

En effet, on constate à travers l'histoire du Ministère de l'Education Nationale une instabilité institutionnelle. Ainsi que le souligne Jean Coulanges « Au cours des 162 dernières années, 216 ministres de l'Education se sont succédé, soit une moyenne d'environ 9,4 mois d'exercice par personne. Cette situation engendre un manque presque total de continuité dans le secteur⁷⁴⁸ ». Pour la période concernée par cette enquête, le pays a connu au moins 4 ministres de l'éducation. Et ces changements ont perturbé la mise en œuvre du Projet EPGC. Par exemple, des retards sont observés au niveau du suivi et de l'évaluation du Projet. Ils affectent également le renouvellement des contrats de la coordination de l'EPT et du Projet EPGC en général. Par exemple, il arrive que des mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques passent des mois sans salaires à cause des changements effectués au sein du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MEMFP). Tout ceci donc a des impacts négatifs sur

⁷⁴⁸ Jean Coulanges (2010), *Eviter que les mêmes causes ne produisent les mêmes effets*, le Courrier de l'UNESCO, septembre 2010, p.36-37.

le fonctionnement des sous-projets communautaires. Enfin de très souvent, les fonds pour financer les principales activités des communautés sont bloqués au niveau central ce qui paralysent la mise en œuvre et le pilotage du Projet EPGC.

4.2. Manque de coordination et déficits de supervision et d'évaluation

Non seulement l'instabilité institutionnelle constitue un blocage à l'animation du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire à travers les différentes zones allocataires de l'aide mais aussi, le manque de coordination entre les parties prenantes ainsi que des problèmes de supervision et de l'évaluation des principales activités définies pour dynamiser le bon déroulement des sous-projets communautaires ne font que compliquer la mise en application du Projet EPGC et ceci dans l'ensemble des localités rurales bénéficiaires.

En effet, tous les mécanismes et conditions mis en avant pour favoriser le développement du Projet EPGC sont non seulement affectés par un manque de coordination et de l'évaluation. Par exemple, certaines stratégies de communication n'ont pas eu l'effet escompté. Les principaux acteurs de la supervision physique n'ont pas joué convenablement leurs rôles. Les principales activités de supervision et d'évaluation qui ont été mises en perspectives accusent des retards. Tous les flux d'information ne sont pas respectés correctement. C'est le cas aussi pour la mise en œuvre du système de suivi du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire.

En analysant les quelques rapports établis par les mobilisateurs communautaires, ainsi que des entretiens relaissés avec des membres des divers comités ou organes de gestion du Projet EPGC, les données récoltées confirment que des nombreuses difficultés rencontrées par les principaux acteurs dans la mise en œuvre du Projet à travers les différentes régions bénéficiaires du Projet sont expliquées par l'instabilité institutionnelle, le manque de coordination tant au niveau central, départemental, communal et rural et enfin des problèmes qui sont liés à des mécanismes de supervision et d'évaluation des principales activités relatives à la mise en pratique du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire sur l'ensemble des quatre départements bénéficiaires. Et pour

résoudre notamment le problème de supervision, les planificateurs avaient décidé lors de l'atelier sur l'EPGC d'élaborer un plan annuel de supervision qui sera accompagné d'un budget.

Les quelques analyses montrent que la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) fait face à de nombreuses difficultés, complexités qui nuisent à l'efficacité des principales activités définies dans les 15 étapes du Cycle de vie du Projet EPGC. Aussi, la nature complexe du processus de mise en œuvre du Projet tant au niveau central, départemental, communal que rural ne sera pas sans conséquence sur les objectifs généraux et spécifiques définis, bref, des résultats attendus et de la viabilité.

Dans les pages qui suivront nous allons aborder des effets relatifs à la mise en application du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans l'ensemble des zones bénéficiaires. En effet, les analyses des données empiriques collectées montrent des impacts significatifs de l'aide sur l'accès à la scolarisation primaire dans les régions rurales ciblées. Mais aussi des effets positifs sur la dynamique locale dans la mesure où les principales bénéficiaires participent à la gestion des affaires éducatives de leurs localités qui autrefois étaient sous la seule responsabilité de l'Etat. Cependant, si la mise en pratique du Projet EPGC a des effets significatifs sur des réalisations éducatives, la participation des allocataires dans la gestion des principales activités, elle a aussi bien des impacts négatifs qui se manifestent par des frustrations, revendications, conflits entre les parties prenantes. Des effets négatifs qui se caractérisent également par la fragilité de l'image de l'école et du Projet en général. Bref, des effets collatéraux (Bourdon, 2002) qui sont causés par les principes de décentralisation, de contractualisation des enseignants et de la politique de massification scolaire définie dans l'agenda des décideurs politiques et le principal partenaire international de financement du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

CONCLUSION

Il a été l'occasion dans ce chapitre d'expliquer des complexités relatives à la mise en pratique du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire dans les principales régions bénéficiaires de l'aide. Les quelques données recueillies lors de l'investigation empirique indiquent que le Projet EPGC est confronté à de nombreuses contraintes, difficultés qui sont liés principalement à des problèmes de financement des sous-projets communautaires, des irrégularités dans la production des rapports financiers et surtout de la faible capacités organisationnelles, techniques des principales bénéficiaires de l'aide, des complexités qui sont traduites tout aussi bien dans les rapports de communication entre les différents acteurs sociaux clés impliqués dans la mise en œuvre du Projet. Enfin, des problèmes de supervision d'évaluation ont été tout aussi remarqués au niveau de la mise en pratique du Projet EPGC dans les principales régions bénéficiaires.

**CHAPITRE 10 - EFFETS RELATIFS À LA MISE EN PRATIQUE DE L'AIDE
INTERNATIONALE DANS LES RÉGIONS BÉNÉFICIAIRES**

INTRODUCTION

Le dernier chapitre de la thèse examinera les quelques effets relatifs à la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Il est divisé en six sections. La première section indiquera des effets significatifs de l'aide sur le financement de diverses dépenses scolaires, telles : salaires des enseignants, constructions de bâtiments scolaires, achats de matériels et équipements scolaires. Ensuite, il nous faudra parler de l'effet de l'aide sur des réalisations éducatives en termes notamment de l'accès à l'école ainsi que de la parité filles-garçons dans les milieux scolaires ruraux bénéficiaires.

La deuxième section étudiera des impacts de l'aide sur la dynamique des initiatives locales. On s'attachera à montrer que certains principes inscrits dans la logique d'intervention des institutions internationales dans le cadre de l'aide publique au développement sont plus ou moins présents dans la gestion des sous-projets communautaires par les bénéficiaires. On peut citer en guise d'exemple : l'équité, la participation, la responsabilité démocratique etc. Et l'impaction des parties prenantes dans l'animation des diverses opérations de l'aide sont plutôt bien accueillies par les acteurs sociaux.

Cependant, l'aide n'a pas que des conséquences positives. En effet, dans la mise en œuvre du Projet d'aide, de nombreux conflits entre les comités chargés de gérer dans un élan démocratique l'aide. Outre quelques rivalités au sein même de l'organisation des comités de gestion, de nombreuses revendications, frustrations, mécontentements sont aussi observés dans la gestion de l'aide. Et ceci tant au niveau partenarial, central, départemental que communal. Des revendications qui peuvent expliquer par de divers facteurs.

Enfin, dans les dernières sections, nous expliquerons quelques négatifs, effets pervers du Projet sur la qualité de l'école tant au niveau des intrants, produits et processus. Par ailleurs, la mauvaise gestion de l'aide fragilise l'image de l'école et de l'aide internationale en générale. La conclusion du chapitre mettra le projecteur sur la non

réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés mis en perspectives dans les étapes du Cycle de vie du Projet. Quels sont les principaux effets relatifs à la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) ?

1. EFFETS SIGNIFICATIFS SUR LE FINANCEMENT DES DÉPENSES SCOLAIRES ET RÉALISATIONS ÉDUCATIVES

1.1. Financement

Fournie principalement par le groupe de la Banque mondiale, l'aide internationale affectée à l'éducation primaire en Haïti dans le cadre de l'objectif de scolarisation universelle représente pour la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) un montant près de 10 millions de dollars sur une période de 5 ans (2011-2015). Destinée à financer l'éducation des filles et garçons dans les régions rurales défavorisées du pays où l'accès à l'enseignement de base a été longtemps un bien rare, l'aide internationale octroyée par la Banque mondiale couvre le financement de deux sous-composantes du Projet EPGC : l'Appui aux Communautés et celui des enseignants communautaires. Spécifiquement, les fonds sont affectés à trois grands types de dépenses éducatives, à savoir : le salaire des enseignants, le fonctionnement des écoles et la construction des salles de classe devant accueillir les enfants. Et les allocations concernent quatre départements géographiques qui ont été ciblés pour la mise en application du Projet. Ce sont en guise de rappel, les régions de Nippes, Sud-est, Sud et enfin Grand-Anse. Qu'indiquent les données ?

Les données relatives à la question de financement du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) indiquent un effet significatif sur les principales dépenses éducatives et ceci suivant une logique d'équité de l'allocation de l'aide à travers les différentes régions bénéficiaires du Projet. En effet, sur la base des informations collectées par la présente enquête, l'aide a permis de rémunérer 120 enseignants titulaires et suppléants dans l'ensemble des 62 écoles communautaires des 4 départements bénéficiaires des allocations.

De plus, l'effort de financement affecté à des activités de fonctionnement des écoles et des comités de Gestion du Projet EPGC est aussi significatif dans les différentes régions concernées. Ainsi, l'aide accordée par la BM permet de distribuer des matériels

scolaires et pédagogiques pour faire fonctionner les Ecoles EPGC et quelques activités des divers organes chargés de contrôler le bon déroulement du Projet dans leurs localités respectives. En effet, des tableaux, bancs, chaises, fournitures scolaires sont distribués à l'ensemble des écoles. De plus, des frais sont accordés à l'ensemble des 62 comités locaux de gestion du Projet

Enfin, les allocations des effets positifs sur la construction des salles de classe dans les différentes régions bénéficiaires. Dans les budgets prévisionnels, il est prévu de construire au moins trois salles de classe dans chaque communauté pour recevoir des filles et garçons aux trois premières années de l'enseignement fondamental. Au jour d'hui, en dépit des retards constatés au niveau de l'édification des bâtiments scolaires, de nombreuses classes sont actuellement en constructions ou sont sur le point d'être achevées. Bref, le tableau qui suit présente globalement les quelques dépenses affectées à des paiements de salaires des maîtres communautaires, le fonctionnement des écoles et comités de gestion du Projet ainsi que la construction des salles de classe dans l'ensemble des régions ciblées par l'aide internationale fournie principalement par la Banque mondiale.

1.2. Accès et parité filles-garçons

Dans la vision de la Banque mondiale (BM), l'accès à l'éducation primaire pour tous, notamment dans les régions rurales défavorisées, constitue un élément fondamental pour réduire les inégalités et permettre à des populations qui autrefois étaient marginalisées, de créer des capitaux humain et social tant pour les personnes vivant dans les milieux ruraux que pour l'ensemble de la collectivité. Ainsi, investir pour la scolarisation des filles et garçons est d'une grande utilité à la fois pour lutter contre la pauvreté et contribuer au développement économique et social. Aussi, le principe de ciblage mis en avant par la BM dans le cadre du financement des projets ou programmes éducatifs répondent à ces deux principaux objectifs, seuls capables de dynamiser les externalités que peuvent créer l'éducation (Bourdon, 2002).

Dans le cadre de la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, la Banque mondiale plaide pour un accès le plus large possible des filles

et garçons localisés principalement dans des zones rurales dépourvues d'infrastructures scolaires. Ainsi qu'il est souligné dans la définition des objectifs de l'EPGC, l'intervention vise à « l'amélioration de l'accès des enfants pauvres de 6 à 12 ans à l'enseignement primaire en appuyant la mise en œuvre des programmes d'amélioration de l'accès, en particulier des populations défavorisées, aux services sociaux-éducatifs de base.... Stimuler l'offre de scolarisation de qualité les zones rurales d'Haïti ». Que permettent de vérifier les résultats de l'enquête ?

Les données de notre travail empirique montrent que la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans les quatre départements géographiques bénéficiaires de l'aide a des effets notables sur l'accès à la scolarisation universelle et la parité filles-garçons. Il nous faudra rappeler que les régions rurales bénéficiaires du Projet EPGC faisaient parties de près de 142 sections sur 570 existantes dans le pays qui ne disposaient d'écoles publiques ou privées et ceci depuis la période l'indépendance du pays⁷⁴⁹. Aussi, l'aide octroyée par la Banque mondiale à des localités défavorisées des départements Nippes, Sud-est, Sud et Grand-Anse de la République d'Haïti, a des effets positifs sur le développement de la scolarisation primaire en milieu rural.

Pour la période 2011-2016, l'accès à l'éducation de base a connu un développement significatif. Aujourd'hui, pour l'ensemble des régions bénéficiaires de l'aide, le nombre total des effectifs est estimé àenfants. Pour les quatre départements allocataires, à savoir Nippes, Sud, Sud-Est et Grand-Anse, la parité filles-garçons apparaît dans toute égalité. Plus de ..filles bénéficient actuellement un minimum d'éducation de base, disons d'un enseignement primaire et ceci gratuitement et avec un minimum de qualité, notamment en termes de la qualification professionnelle des maîtres recrutés et de quelques distributions équitables de matériels et d'équipements scolaires et pédagogiques dédiés à l'ensemble des activités d'enseignement des écoles EPGC. Bref, ce qui n'était pas le cas avant l'intervention de la Banque mondiale.

⁷⁴⁹ En guise de rappel, à partir de 1804.

2. IMPACTS POSITIFS ET NÉGATIFS SUR DES INITIATIVES LOCALES ET DYNAMIQUES ORGANISATIONNELLES

2.1. Dispositifs

La conception et la mise en œuvre des politiques de développement s'appuient comme il a été rappelé dans le chapitre 8 sur une trilogie mise en perspective par la Banque mondiale, à savoir: Appropriation (*ownership*), participation (*empowerment*), responsabilité démocratique (*Accountability*) (Altinok, 2002). Ainsi, l'idée de participation prônée par la Banque mondiale nécessite donc un partenariat entre l'Etat central, la société civile et les IBW (Boudon, 2006) dans la coordination des actions pour réduire le niveau de pauvreté dans le monde et dynamiser le développement⁷⁵⁰. Aussi, dans ses leurs stratégies d'action, les organisations multi-bilatérales prônent ses trois principes mentionnés plus haut dont l'objectif principal, notamment dans le cadre de l'EPT est de permettre au pauvres des opportunités économiques et sociales dans une dynamique de réduction de leurs vulnérabilités sociale et économique⁷⁵¹. Et enfin favoriser leur intégration de manière active dans la planification des projets ou programmes de développement (Cling et al ;). Ainsi, dans la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), on constate en effet une participation, une appropriation, bref un partage de responsabilité des diverses localités bénéficiaires. Quelles logiques ou dynamiques de participation des acteurs ruraux dans la mise en pratique du Projet EPGC ?

Pour permettre la participation des acteurs ruraux dans la gestion des sous-projets communautaires, les planificateurs du Projet EPGC organisent des sessions de formation au profit des divers comités locaux telles : l'Organisation et la Dynamique communautaire, le Suivi-Evaluation Participatif, la Passation des Marchés Communautaires, la Gestion financière et enfin, l'Entretien et la Maintenance des infrastructures et des équipements Communautaires. Outre l'idée d'appropriation des

⁷⁵⁰Jean Bourdon. Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne, op.cit.p.133.

⁷⁵¹ Bourdon cite en guise d'exemple : « accès à la santé, participation politique, mise en place d'assurance, dispositifs facilitant leur accès au crédit, aides ciblées, sécurité alimentaire ». *Ibid*; p.133.

bénéficiaires prônées par la Banque mondiale dans ses stratégies d'action, on peut souligner tout aussi bien que le déroulement de ses actions de formation au profit des acteurs ruraux s'inscrit, au sens de Paul Ricoeur (2004), dans la reconnaissance des capacités des localités à gérer leurs divers sous-projets communautaires. Bref, une façon donc de dynamiser le potentiel des initiatives locales en termes de programmation et de gestion des activités (Giddens, 2005). Que confirment les données récoltées lors de l'investigation empirique, notamment sur la question de l'appropriation, de la participation des allocataires dans l'animation du Projet EPGC ?

2.2. Dynamiques des initiatives locales

Les données permettent de confirmer une forte implication des bénéficiaires tant au niveau de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des principales activités du Projet. En effet, non seulement les régions rurales bénéficiaires s'approprient de l'élaboration et de la mise en pratique (*ownership*), mais aussi, il y a une prise en charge par les acteurs locaux à toutes les échelles (*empowerment*). Enfin, ils sont très impliqués dans la gestion financières, la supervision et l'évaluation du Projet et ceci dans un esprit démocratique (*Accountability*). Et les propos, récits, témoignages retenus ainsi que l'analyse des rapports des mobilisateurs communautaires, encadreurs et différents membres des comités de gestion du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire n'e démentent pas.

Ainsi, on peut lire dans le Manuel d'Opération des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire que les Comités Communautaires de Gestion d'Ecoles (EPGC) « ont la responsabilité de représenter les intérêts de la communauté dans la gestion de leur école⁷⁵² ». En effet, les comités ruraux représentent le cœur du Projet EPGC. Ils convoquent et président les rencontres communautaires. Les comités sont aussi responsables de la participation et de la mobilisation des populations rurales dans la mise en œuvre du Projet. Sous les supervisions des mobilisateurs communautaires, ce sont les organes CCGE qui préparent les autoévaluations des sous-projets communautaires, dressent les comptes rendus des avancées du Projet, discutent le point des décomptes liés

⁷⁵² Manuel d'Opération des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, opcit.p.9.

à l'ensemble des activités de construction des salles de classe, la fabrication des équipements scolaires. De plus, avec l'aide des encadreurs pédagogiques, les comités de gestion recrutent les enseignants, distribuent des fournitures scolaires, planifient des rencontres avec les familles etc. Ils participent aussi à des recrutements des contrôleurs de travaux et firmes de constructions des salles de classe au niveau de la passation des marchés.

Par ailleurs, la dynamique des initiatives locales se traduit aussi bien par des responsabilités des divers membres. En effet, ils définissent des stratégies d'action pour assurer la diffusion de l'information, la communication, l'animation, bref, la mise en pratique du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire. Enfin, ils ont la responsabilité de gérer les finances des sous-projets communautaires, salaires de enseignants, les paiements des firmes et contrôleurs de travaux, la maintenance des infrastructures et des équipements de l'ensemble des sous-projets communautaires. Enfin, il faudra souligner que les comités ruraux de gestion du Projet possèdent un grand pouvoir de décision. Par exemple, le comité de Gestion, après une assemblée générale avec l'ensemble de la population rurale, peut décider de licencier un enseignant, rompre un accord avec un contrôleur de travaux. Et ceci sans l'intervention ou le refus du Ministère de l'Education Nationale⁷⁵³.

Aussi, dans cette logique de partenariat, de participation, d'appropriation, de centralisation, de déconcentration, de dynamisation des initiatives locales, notamment des les régions rurales, Boyer (2001) souligne que « l'Etat devient seulement un émetteur de règles et de normes (programmes scolaires, diplômes) auprès des prestataires d'éducation». Effectivement, dans la mise en pratique du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) joue un simple rôle d'arbitre, de superviseur et d'encadreur technique.

L'aide fournie par la Banque mondiale (BM) en éducation dans le cadre de l'objectif de l'éducation pour tous à travers le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion

⁷⁵³ Voir en annexe : règlement intérieur du Comité Communautaire de Gestion d'Ecole (CCGE).

Communautaire (EPGC) n'a pas que des effets positifs sur des réalisations éducatives, en termes d'accès à l'enseignement primaire, la participation des filles et garçons dans le système dans une logique d'égalité. De plus, l'intervention de la BM n'a pas que des impacts significatifs sur le financement des principales dépenses éducatives, telles : les dépenses salariales des maîtres communautaires, le financement des activités scolaires et communautaires ainsi que les constructions des salles de classe prévues pour accueillir les enfants. Et enfin, l'aide a permis de dynamiser des initiatives locales en matière de gestion des affaires éducatives. En effet, cette aide a aussi des conséquences collatérales ou des effets pervers sur la gestion pédagogique de l'ensemble des écoles EPGC, les dynamiques participatives de l'ensemble des acteurs sociaux du Projet. Ainsi, les quelques impacts relatifs à la mise en pratique du Projet EPGC sur ces principales questions sont étudiés et expliqués dans les prochaines pages.

2.3. Structure organisationnelle

IL existe actuellement 62 comités ruraux de gestion qui sont repartis dans les quatre départements bénéficiaires du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC)⁷⁵⁴. La Composition des organes de gestion est construite suivant un principe de l'équité et d'inclusion. Elle comprend des femmes, hommes et personnes en situation de handicap. De manière générale, comme il a été déjà souligné, les comités locaux sont responsables de la mise en œuvre et du suivi de l'ensemble des sous-projets communautaires.

Les diverses personnalités qui constituent les différents organes de gestion du Projet EPGC sont âgées entre 18 et 60 ans. Et leurs métiers sont un peu divers. Certains pratiquent l'agriculture, l'élevage et la pêche. D'autres font des petits commerces informels. De manière générale, le niveau de vie des populations est très précaire où la pauvreté bat son plein. Et les services publics de base sont très rares, voire inexistantes en milieux ruraux.

⁷⁵⁴ A savoir un comité de gestion par sections rurales. (62 écoles localisées dans les 62 régions rurales bénéficiaires du Projet EPGC.

Les membres des comités ruraux sont élus à par vote à la majorité simple aux élections. Et pour faire partie d'un organe de gestion, il faudra d'après l'article 18 du règlement intérieur du comité communautaire de gestion⁷⁵⁵ :

- Résider effectivement dans le village ;
- être âgé de 18 ans au moins ;
- être d'une bonne moralité et jouir d'une parfaite santé ;
- être disponible et dévoué pour la cause du développement de la localité ;
- savoir lire et écrire en français ou en langue locale (est un atout).

2.4. Frustrations et revendications

Les données recueillies sur le terrain montrent un investissement significatif des divers membres au niveau de la mise en œuvre du Projet. Par exemple, ils sont souvent disponibles à participer aux ateliers de formation, à des rencontres programmées par les mobilisateurs communautaires, encadreurs pédagogiques et les inspecteurs de zones des directions départementales de l'éducation concernées et enfin à recevoir chaleureusement des délégations venues de la Banque mondiale ou du Ministère de l'Éducation Nationale.

Cependant, d'après des renseignements récoltés lors de cette même investigation empirique, on constate des quelques éléments de frustrations, revendications de la part de certains organes de gestion du Projet EPGC. Ils se plaignent d'un manque de prise en charge au niveau central. Et qu'au niveau départemental, les Directions de l'éducation accordent peu d'intérêts au Projet. Par exemple, un président de comité de gestion nous explique : « Le Ministère de l'Éducation Nationale nous traite en peau de chagrin...Nos enfants sont abandonnés, pas de matériels, pas d'uniformes, pas de supervisions etc.. ». Un autre président du BCCGE déclare « vous savez, c'est parce qu'ils ne bénéficient des avantages du Projet ». Bref, ces nombreux constats ne seront pas sans conséquences sur la dynamique locale.

⁷⁵⁵ Op.cit.p.3.

En effet, les résultats de l'enquête montrent que des membres regroupant les diverses structures de gestion du Projet menacent de démissionner, refusent de participer à des réunions, rencontres ou des assemblées générales convoquées par les présidents des organes de gestion. On assiste aussi à des absences répétées de la part de certains membres. Voire même des cas de démissions suite à la mauvaise conduite du Projet. Par ailleurs, si le Projet facilite quelques avantages symboliques pour les paysans ou acteurs ruraux, sur le financier, il n'y a aucune rémunération qui est prévue. Car, il s'agit d'un travail bénévole, sans aucune gratification. Cependant, la mise en œuvre du Projet nécessite un haut niveau d'investissement. Il faudra souligner que les déplacements sont très fréquents soit pour se rendre à la Direction départementale de l'éducation, ou participer à des rencontres avec le mobilisateur communautaire, l'encadreur pédagogique, les contrôleurs de travaux et surtout pour récupérer des matériels et équipements scolaires (uniformes, livres, cahiers, plumes etc.) pour le fonctionnement des écoles, ou encore l'organisation des examens trimestriels. Bref, tout un ensemble d'activités qui demandent des coûts et que les comités n'ont pas vraiment un budget établi à ce niveau de fonctionnement.

Rappelons au passage que les Ecoles EPGC n'ont pas de directeur pour surveiller les principales activités pédagogiques ou la conduite des élèves. En d'autres termes, il revient à l'ensemble des comités de gestion de planifier une sorte de supervision des ou de surveillance classes. Or, les personnes ne sont pas payées et doivent s'occuper de leurs propres activités économiques sociales et familiales. Ainsi, dans la plupart des cas, les classes fonctionnent sans surveillances et en cas d'accidents ou de violences entre élèves, par exemple, l'enseignant ne sait pas quoi faire. C'est ainsi que certains comités exigent la mise en place d'une direction pour assurer la bonne conduite des classes. Ils réclament un salaire spécial et exigent des formations pour remplir la tâche. Des demandes qui sont rejetées au niveau départemental et central, voire même par la Banque mondiale, sans nul doute pour ne pas déclencher des conflits et surtout s'écarter de la vision, philosophie du Projet.

Par ailleurs, des comités de gestion des divers sous-projets communautaires réclament des allocations ou gratifications pour leurs investissements, leurs disponibilités, leurs dynamiques mis à la disposition du Projet. Or, comme il a été déjà rappelé, il s'agit d'un travail bénévole. Cependant, le niveau de pauvreté des populations rurales peut expliquer largement cette exigence dans la mesure où les gens ne travaillent pas et que les activités de l'agriculture, de l'élevage, de la pêche ou encore des petits commerces informels ne sont pas si rentables ou sont en pénuries. Aussi, certains membres de divers comités de gestion du Projet exigent une nouvelle prise en charge de l'Etat et réclament un salaire pour leur niveau d'investissement dans la mise en pratique du Projet. En ce qui concerne la conduite du Projet EPGC, de nombreuses frustrations et revendications sont aussi observées au tant au niveau central que départemental.

2.5. Insatisfaction, mécontentement au niveau central et départemental

Ministère de l'Education Nationale, équipe de gestion du Projet EPT et Direction départementale

Non seulement on constate des signes de frustrations et de revendications chez l'ensemble des acteurs locaux ou ruraux de gestion du Projet EPGC, des cas d'insatisfaction et de demande sont aussi enregistrés tant au niveau central que départemental. En effet, au niveau du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle et de l'équipe de Gestion, le directeur de la DAEPP et le spécialiste chargé des opérations de l'EPGC se plaignent par exemple du retard enregistré dans l'obtention d'une non Objection (NO) de la Banque mondiale (BM). Effectivement il arrive que la BM prenne du temps pour réagir à un terme de référence ou donner un avis favorable à l'organisation d'une activité prévue pour le pilotage du Projet. On peut citer en guise d'exemple, un programme de formation continue pour les enseignants des Ecoles communautaires. C'est ainsi qu'il a été décidé d'écouter et d'accélérer les procédures de la non objection de la Banque mondiale.

Au niveau départemental, c'est le même cadre figure. Par exemple, des directeurs départementaux de l'éducation (DDE) se montrent hostiles à la façon dont le Projet est opère dans leurs départements. Il faudra rappeler que le principe de décentralisation mis

en avant dans la mise en œuvre du Projet EPGC réduit largement le pouvoir et la capacité d'action des responsables départementaux des affaires éducatives dans la mesure où ce sont les acteurs ruraux ainsi que les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques qui gèrent les Ecoles communautaires. Ainsi, les directeurs départementaux ne font que signer des documents ou procéder à des distributions de matériels scolaires.

Et ceci provoque quelques mécontentements de la part des inspecteurs de zones qui n'ont aucun pouvoir ou une prise de décision réelle sur l'organisation administrative et le fonctionnement pédagogique des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Aussi, les inspecteurs de zones participent très peu à l'exécution des missions qui leurs ont été confiées au niveau communal, l'assistance ou l'encadrement des communautés bénéficiaires. Ils supervisent très rarement le fonctionnement des EPGC. Ainsi, les inspecteurs réclament une meilleure intégration dans la mise en œuvre du Projet et des frais de déplacements pour pouvoir superviser les Écoles EPGC. En ce sens, les inspecteurs expliquent qu'ils ont plus de 50 écoles nationales à superviser dans le champ de leur périmètre respectif et qu'il est très difficile d'engager une supervision dans les écoles EPGC surtout à un moment où l'accès est difficile.

C'est aussi le cas pour les formateurs FGB (Formation Gestion à la Base), les membres de SAEPP (Service d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat, ceux du SAP (Service d'Appui Pédagogique) et enfin les ingénieurs départementaux qui se sentent mal à l'aide en termes du pilotage du Projet EPGC. Ils exigent une meilleure implication dans la gestion et parfois des gratifications pour des activités réalisées en dehors de leurs champs d'action. Par exemple, les ingénieurs départementaux réclament des frais de déplacement pour la supervision des travaux de construction des écoles EPGC. Bref, des degrés de frustration et revendications sont aussi remarqués chez les enseignants des Ecoles Publiques à Gestion Communautaires et ceci à travers les différentes sections rurales bénéficiaires du Projet. Quelle est la nature de l'insatisfaction des maîtres EPGC ?

Frustrations des maîtres communautaires

Les résultats de notre enquête montrent aussi que des frustrations et revendications sont aussi constatées chez quelques maîtres ou maîtresses communautaires des Ecoles EPGC. Elles sont liées notamment à leurs mauvaises conditions de travail dans l'exercice de leurs fonctions. Spécifiquement, l'insatisfaction des enseignants est surtout expliquée par la difficulté de les rémunérer convenablement et d'une incertitude concernant leur statut ou carrière professionnelle. Une situation qui paraît délicate pour l'ensemble des enseignants du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

Dans le cadre de l'exercice de sa fonction, le maître communautaire signe un contrat avec la communauté dans laquelle il va donner son service⁷⁵⁶. Dans ce contrat, on peut lire des dispositions sur le statut, la durée, le paiement, des obligations, résiliation, bref des engagements et obligations du maître. Dans le cadre de cet accord deux éléments retiennent surtout notre attention. Il s'agit de la question du statut et du salaire des maîtres communautaires.

De manière générale, les maîtres communautaires ont un salaire plutôt acceptable, qui dépasse même celui des écoles publiques ou privées au niveau du primaire dans les diverses régions du pays. Globalement, le niveau élevé proposé pour la rémunération des maîtres communautaires occasionne des candidatures massives d'enseignants et enseignantes dans l'ensemble des localités rurales bénéficiaires du Projet EPGC. Par exemple, on peut recevoir des dizaines de dossiers pour un ou deux postes de titulaire ou suppléant.

Globalement, les enseignants de l'EPGC sont bien rémunérés, cependant, des retards énormes sont constatés au niveau de leurs paiements. Dans la plupart des localités, les données disponibles confirment effectivement qu'il peut arriver que des enseignants passent des mois sans salaires. Et ceci qui peuvent demeurer jusqu' à 6, 7 et 8 mois. Ce qui provoque une frustration généralisée chez les maîtres communautaires. Et l'état de frustration des enseignants ne sera pas sans conséquence sur le fonctionnement

⁷⁵⁶ Voir en annexes contrat de service avec un maître titulaire.

des écoles EPGC. Ainsi, on constate des absentéistes, des grèves et une démotivation du corps professoral.

La problématique du retard de salaires n'est pas la seule frustration, colère observée chez les enseignants des EPGC. Il y a aussi bien des incertitudes professionnelles qui planent dans l'esprit de la plupart des maîtres communautaires. En effet, il faudra rappeler que les maîtres communautaires sont recrutés sous contrat. Et la contractualisation pose un certain nombre problème. En effet, les enseignants ne bénéficient d'aucune protection sociale, d'assurance sante, de retraite etc. En d'autres termes, il n'existe aucun filet de sécurité de leur emploi, dans la mesure où ils peuvent être licenciés à n'importe quel moment. Et ceci représente un danger pour la plupart des maitres communautaires des EPGC. C'est ainsi qu'ils revendiquent leur statut de fonctionnaires publics. Le fait qu'ils ne sont pas nommés par le Ministère de l'Education nationale, leur carrière professionnelle semble menacée, elle n'est donc pas garantie par la contractualisation. Et les récits, témoignages issus de l'enquête confirment effectivement le degré de colère, de frustration et surtout de l'inquiétude professionnelle des enseignants.

Ainsi explique un enseignant : « Monsieur, comment expliquez que vous que nous travaillons dans des conditions difficiles, ce que nous acceptons volontairement, mais, nous sommes très inquiets de notre carrière professionnelle le fait que nous ne sommes pas des fonctionnaires de l'Etat ». Par ailleurs, un autre enseignant souligne que : « Monsieur Imaginez qu'à la fin du Projet, mon avenir sera incertain, puisque je ne suis pas nomme par le Ministère de l'Education Nationale ». Enfin, le récit de ce dernier témoigne la grande inquiétude des maitres communautaires : « vous savez monsieur, à la fin de ce Projet, nous sommes foutus. Notre statut de contractuels ou vacataires n'est pas à notre avantage, nous avons une famille monsieur Jean...et nous vivons dans un pays ou le chômage est très élevé et trouver un travail n'est pas chose facile, surtout pour nous jeunes situés dans les régions rurales ».

Non seulement, les maîtres communautaires EPGC réclament de meilleures conditions de travail, notamment au niveau des salaires et équipements pédagogiques,

mais ils dénoncent aussi bien leurs statuts qui sont précaires en demandant à l'Etat de les nommer fonctionnaires publics. Effectivement, ce changement de statut pourrait les aider à trouver un autre emploi dans l'enseignement public par exemple une fois que le Projet EPGC arrivera à sa fin. Les maîtres communautaires des écoles EPGC ne sont les seuls à exprimer leurs mécontentements, colères, frustrations et revendications. C'est le cas aussi bien des mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques qui revendiquent des meilleures conditions de travail.

Exigences, revendication des consultants locaux

Mobilisateurs communautaires et Encadreurs pédagogiques

Dans la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), les mobilisateurs communautaires (MC) et encadreurs pédagogiques (EP) représentent deux éléments moteurs énergiques. Ils sont recrutés par la Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat (DAEPP) et ont la responsabilité d'accompagner et d'encadrer les comités ruraux dans la gestion de leurs sous-projets communautaires. Au moment de l'écriture de cette thèse, les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques sont au nombre de 7 spécialistes nationaux ou consultants chargés principalement de dynamiser les principales activités mises en perspectives dans la mise en pratique du Projet. Actuellement, ils sont tous des hommes et répartis dans les quatre départements géographiques du pays où est opéré actuellement le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, à savoir : Nippes, Sud, Sud-Est et Grand-Anse. D'après le responsable de l'EPGC, la seule femme qui faisait partie de l'équipe de terrain a dû présenter sa démission pour des raisons de convenances personnelles.

Les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques ont des missions très diversifiées. La diversification de la fonction des mobilisateurs communautaires (MC) est détaillée dans le cahier de charge et des mandats des mobilisateurs communautaires et concerne les 15 étapes de la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion communautaire⁷⁵⁷ :

- prise de contact des MC avec les Communautés ;

⁷⁵⁷ Sources : Cahier de charge et du mandat des mobilisateurs communautaires, voir annexe.

- assistance à la communauté pour la constitution d'une ADV ;
- assistance aux communautés pour Evaluation participative ;
- mise en place des comités de gestion... ;
- assistance aux communautés pour la formation de leurs sous-projets communautaires ;
- assistance aux communautés pour la signature d'un Accord de Cofinancement et Sous projet Communautaire ;
- assistance aux Communautés pour leur préparation à l'exécution des sous projets
- assistance aux communautés pour la mobilisation et la gestion de leur contribution ;
- gestion des fonds du Sous projet ;
- rapports d'avancement des sous-projets et versement des tranches successives de paiement des sous-projets, et paiement des services de conseil technique ;
- gestion des stocks ;
- passation des marchés par les communautés ;
- assistance aux Communautés et aux communes ;

Pour ce qui concerne l'encadreur pédagogique, les tâches sont aussi très diverses⁷⁵⁸ :

- accompagnement des communautés;
- appui pédagogique et Approche communautaire ;
- accompagnement des maîtres ;
- conception, Élaboration et Suivi ;
- Rapportage ;

Enfin, outre ses diverses missions, les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques, appelés aussi consultants et spécialistes, participent a de nombreuses rencontres dans l'ensemble des zones rurales bénéficiaires du Projet, mais

⁷⁵⁸ Voir annexes: Termes de référence d'un consultant: Encadreur pédagogique contexte de la mise en œuvre d'écoles publiques à gestion communautaire.

aussi, les Directions Départementales d'éducation, le Ministère de l'Education Nationale, le bureau de Gestion du Projet EPT et enfin, dans les locaux de la Banque mondiale.

De manière générale, les consultants ont les qualifications nécessaires pour occuper les postes. Ils sont généralement issus de l'école supérieure. La majorité d'entre eux sont des anciens enseignants ou exercent toujours le métier de professeur au niveau universitaire ou encore dans des écoles de formations professionnelles. Le niveau d'âge varie entre 38 à 50 ans. Ils sont tous mariés et pères de familles et résident à Port-au-Prince. Mais, d'après leurs contrats, ils ont l'obligation de résider dans leurs départements d'intervention. Et pour pallier à cette exigence, les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques sont obligés de louer des appartements dans leurs régions respectives. Les mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques sont des contractuels. Le salaire des consultants est appréciable, il est évalué à 3 000 dollars us mensuellement. Enfin, ils n'ont aucune contrainte au niveau des horaires de travail.

En dépit d'un niveau de salaire plus ou moins acceptable dans un pays pauvre comme Haïti, des avantages symboliques du métier de consultants, les mobilisateurs communautaires (MC) et encadreurs pédagogiques (EP), comme les divers acteurs sociaux du Projet, sont aussi frustrés et revendiquent de meilleures conditions de travail et la réduction des tâches qui leur sont confiées. En effet, les données récoltées sur le terrain confirment le niveau de frustration et d'exigences des consultants nationaux. En effet, une première analyse des rapports produits par les mobilisateurs communautaires et les encadreurs pédagogiques traduit effectivement leurs degrés d'insatisfaction et de demande sociale. Par exemple, un mobilisateur nous confirme que : « nos conditions de travail sont déplorables...nous manquons de matériels et équipements pour faire notre boulot... ». Pour sa part, un mobilisateur souligne que : « Il y a surcharge des tâches...imaginez-vous, je mobilise des comités, planifie des rencontres ici et là, gère de conflits...et ceci dans des conditions difficiles, pluies, mauvais réseau routier... ». Et soulignons au passage que les mobilisateurs et encadreurs pédagogiques ne bénéficient pas de protection sociale de part leur statut. C'est ainsi, que les spécialistes demandent de recruter d'autres consultants pour les aider à remplir efficacement leurs diverses

missions. Par ailleurs, ils réclament de meilleures conditions de travail, en termes par exemple d'équipements et d'une augmentation de salaire.

Il faudra rappeler que les Ecoles EPGC sont très éloignées et sont localisées pour la plupart dans des endroits où les accès sont très difficiles et dangereuses. Par exemple, un mobilisateur communautaire ou encadreur pédagogique peut parcourir des heures pour arriver dans une école. D'ailleurs, sauf à quelques rares d'exception, il est très difficile de visiter deux ou trois écoles EPGC en une journée compte tenue de la distance qui sépare une localité à une autre. De plus, les lieux sont entourés de pentes, rivières, montagnes etc. Bref, le travail de terrain est très compliqué pour les consultants.

Et pour répondre à quelques demandes des mobilisateurs et encadreurs pédagogiques, l'équipe de Gestion du Projet EPT, notamment le responsable de l'EPG, sous l'avis du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle décide, lors d'un atelier bilan de l'Ecoles Publiques a Gestion Communautaire, d'améliorer les conditions travail des consultants et de réduire leurs taches. Ainsi, parmi les principales mesures prises figurent : le recrutement de nouveaux consultants pour épauler le travail des mobilisateurs communautaires et encadreurs pédagogiques afin de respecter le quota, puis la distribution de matériels et équipements adéquats pour faciliter leurs missions et enfin une réévaluation des frais de déplacements des consultants.

Les frustrations et revendications des parties prenantes relatives à la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaires sont des situations qui nuisent à son efficacité. Et outre ses complexités, d'autres éléments fragilisent l'image du Projet EPGC et celle de l'Ecole en général. Ainsi, cette fragilité se traduit par la surcharge des salles de classe, l'indisponibilité de matériels scolaires et pédagogiques, des retards dans la construction des salles de classe et enfin du mauvais état des lieux de scolarisation.

3. EFFETS PERVERS SUR LA QUALITÉ DE L'ÉCOLE ET LA GESTION DES AFFAIRES ÉDUCATIVES

3.1. Enseignants jeunes et peu expérimentés

Le corps des instituteurs du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) est constitué d'un ensemble d'enseignants dits maîtres ou maîtresses communautaires. La plupart reçoit un enseignement spécifique dans des Instituts de Formations des Maîtres (IFM) publics et non publics. Ils sont formés aussi bien dans des écoles normales primaires publiques ou privées à travers tout le pays⁷⁵⁹. Une autre catégorie reçoit leur formation dans des facultés de sciences de l'éducation⁷⁶⁰, notamment dans des universités publiques. Enfin, dans le cadre global de la mise en œuvre du projet EPT, des enseignants sont issus du Programme Accéléré de Formation Initiale⁷⁶¹ (FIA). Aussi, on peut dire globalement que le niveau de formation ou qualification des maîtres communautaires et maîtresses communautaires des EPGC est loin d'être faible. En effet, ils sont majoritairement certifiés par la FIA ou diplômés dans des instituts de Formations des Maîtres ou encore licenciés dans des centres universitaires du pays tant publics que privés⁷⁶².

Pour la formation professionnelle initiale des enseignants du 1^{er} et 2^{ème} cycle du système éducatif haïtien, les durées sont variables. Par exemple, le programme de la Formation Initiale Accélérée (FIA), s'échelonne sur dix mois et deux ans de stage de formation pratique dans une école primaire publique ou privée. Les instituteurs issus de la FIA sont habilités à exercer leur métier d'enseignant à différents niveaux du système scolaire haïtien⁷⁶³. Durant leur stage pratique, les étudiants de la FIA peuvent être

⁷⁶⁰Dans le Sud par exemple ils sont formés à l'université publique des Cayes (UPSAC), sud-est....

⁷⁶¹ Financé par l'Association Internationale de Développement (IDA) et exécuté par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), le programme FIA a été mis en œuvre en 2008 dans le but d'atteindre les objectifs de l'Éducation Pour tous. Il a été financé à hauteur de 2 400 000 dollars américains. Voir en annexes critères de sélection des élèves-maîtres FIA.

⁷⁶² On retrouve des capistes ou des instituteurs qui n'ont pas subi les examens officiels des Écoles Normales instituteurs.

⁷⁶³ Préscolaire, premier ou deuxième cycle de l'école fondamentale.

embauchés soit comme maîtres titulaires ou suppléants et à plein temps dans des écoles primaires. Pour les instituteurs formés dans des Ecoles Normales, leur programme de formation initiale dure trois (3) années. Enfin, dans les départements de sciences de l'éducation du pays, le cursus de formation des étudiants est généralement de quatre années en licence.

Le contenu de la formation professionnelle initiale des instituteurs de la FIA comprend d'après le manuel d'opération (MO-FIA) du programme : « deux à trois mois d'instruction dans les sujets centraux du programme des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental et huit mois de formation professionnelle sur le développement des enfants, la pédagogie générale, la didactique des différentes disciplines, l'évaluation de l'apprentissage des élèves et la gestion des classes ». Toujours d'après le MO-FIA : « La FIA met l'accent sur le contenu et les méthodes dans les domaines de base, tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques ».

Dans les Ecoles normales d'Instituteurs, les programmes d'enseignement couvrent un ensemble d'enseignements concernant le niveau Fondamental et des formations générales portant sur la pédagogie, l'évaluation etc. Enfin, les départements des sciences de l'éducation offrent dans leurs cursus une formation générale portant sur diverses disciplines. Par exemple, dans les universités publique des régions concernées par cette enquête, le programme de formation en sciences de l'éducation propose des cours de sociologie de l'école, de l'histoire de l'éducation, de la philosophie de l'éducation, la pédagogie générale et des cours de méthodologie de recherche destinée aux étudiants en fin de cycle.

Les modes d'organisation des cours sont programmés toute la journée et surtout dans l'après midi et ceci compte tenu que certains étudiants offrent en même temps des cours dans des écoles publiques et privées ou travaillent dans d'autres secteurs d'activités. C'est le cas par exemple pour certains enseignants des écoles communautaires étudiées dans le cadre de cette étude. Enfin, le profil des formateurs, enseignants varie. On retrouve des professeurs d'universités, des enseignants qui enseignent dans des écoles

privées ou lycées d'un département donné, ou encore des professionnels de l'éducation, tels des inspecteurs.

Le coût de la formation professionnelle initiale des instituteurs est relativement élevé. Dans certains cas, comme les étudiants du programme FIA, les stagiaires bénéficient d'un présalaire pendant la période de formation. Dans d'autres cas, ce sont les familles qui prennent en charge la totalité des dépenses de la formation, qui, souvent est longue et très coûteuse. Les principales dépenses demandées par les principaux instituts de formation peuvent concerner les frais annuels, l'habillement, les fournitures, livres, feuillets de notes de l'ensemble des formateurs. Sans oublier le transport et les dépenses pour la nourriture. Notons que les formations dispensées dans des universités publiques sont gratuites. Par quels mécanismes sont recrutés les maîtres ou maitresses communautaires et que peut-on dire sur leurs niveaux de connaissances ? Quelles sont les principales limitations des enseignants et enseignantes des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire?

Le recrutement des maîtres ou maitresses communautaires s'effectue dans les EPGC par voie de concours et d'entretiens d'embauche. Parmi les critères d'éligibilité retenus pour recruter les enseignants figurent deux principaux éléments, à savoir : la proximité géographique, compte tenu de la difficulté d'accès des écoles, il est souhaitable que le maître soit de la localité et la qualification professionnelle, sanctionnée donc par un diplôme. Une première analyse du travail empirique confirme que la plupart des maîtres communautaires ont les qualifications requises estimées à 90%. C'est à dire possédant un diplôme d'un institut universitaire, d'une école normale d'instituteurs enfin de la FIA.

Notre analyse indique par ailleurs que tous les enseignants ne sont pas des localités. Près de 70% viennent d'une autre ville, commune ou section rurale. Cette pénurie de ressources humaines dans certaines régions rurales est liée surtout à un niveau très élevé de l'analphabétisme, d'absence d'écoles et d'instituts ou écoles normales pour former des jeunes au métier d'enseignant dans les communes. Mais aussi, de l'émigration des jeunes vers la capitale ou des villes urbaines. Et pour pallier à cela on a procédé au

recrutement des maîtres venus de divers lieux. Ce qui a un coût élevé pour le Projet dans la mesure où des frais d'hébergement, de nourriture des enseignants concernés sont pris en charge dans les dépenses affectées à l'ensemble des financements des sous-projets communautaires.

Une deuxième analyse permet, à partir des observations et des entretiens, de vérifier que certains professeurs ont de faibles niveaux académiques et manquent de compétences professionnelles. Par exemple, ils ne préparent pas leurs leçons, se trouvent dans la difficulté à évaluer les enfants en termes d'acquis, organisent des séquences pédagogiques qui sont faibles pédagogiquement.

La plupart des enseignants sont jeunes, leur niveau d'âge varie entre 20 à 30 ans. et un grand nombre d'entre eux n'ont jamais enseignés au paravent. Ainsi, ils manquent d'expériences, leurs pratiques pédagogiques sont faibles et les sessions de formation programmées pour renforcer leurs compétences ne sont pas réalisées ou très peu.

Une troisième analyse démontre que la plupart des enseignants affichent des comportements violents face aux élèves qui sont souvent punis sévèrement et avec beaucoup de dévalorisation. Tandis qu'il est interdit dans le Projet de recourir à la violence telle qu'elle soit verbale ou non verbale, la plupart des maîtres communautaires s'en fichent pas mal de ce règlement. Et qui pis est, les parents acceptent en général le comportement violent des enseignants ainsi que certains membres des comités de gestion de l'école. Ce qui provoque chez certains enfants un dégoût pour le maître et parfois refuse de retourner à l'école. Ainsi, la plupart des enseignants sont limités en termes de pratiques pédagogiques, et de compétences professionnelles jugées acceptables ou rentables. Non seulement, les maîtres sont peu expérimentés, mais aussi, on constate une instabilité et mobilité du corps professoral. Ils quittent les localités pour se migrer dans d'autres villes du pays. Et surtout dans d'autres pays étrangers de la zone Amérique Latine, notamment le Brésil et le Chili. Ce qui déstabilise le fonctionnement de l'école et les enfants.

Non seulement on constate des problèmes de gestion des sous-projets communautaires rencontrés par les divers comités ruraux dans la mise en application

du Projet, mais des signes, traits de corruption sont aussi remarqués dans la gestion des fonds.

3.2. Surcharge des salles

Dans leurs analyses portant sur l'identification des facteurs de l'organisation et la qualité de l'école, Alain Mingat et Brunot Suchaut soulignent trois aspects pour saisir le mode de groupement des élèves : « le premier correspond au mode de groupement « traditionnel » dans lequel on a des élèves appartenant à un même niveau éducatif avec un maître et une salle de classe utilisée uniquement par ce groupe pendant la journée scolaire. Le second est comparable au premier si ce n'est qu'on regroupe ensemble, sous la supervision du même maître, des élèves de niveaux éducatifs différents ; c'est la formule dite à « cours multiple » ou « multigrade ». Elle est surtout employée dans les zones rurales d'habitat dispersé où il y a peu d'enfants d'âge scolaire dans un périmètre géographique compatible avec le déplacement quotidien des jeunes enfants. Une troisième formule pour grouper les élèves consiste à utiliser une salle de classe pour deux (voire trois) groupes d'enfants qui viennent à l'école successivement au cours de la journée. Il s'agit des classes dites en double (triple) vacation ou en double flux⁷⁶⁴ ». Quels sont les choix de groupement des élèves dans les salles de classe du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire ?

L'inexistence ou l'absence de données fiables sur ce premier aspect de la spécificité de l'école rurale (la taille des classes) constitue une limite en termes de données statistiques produites par le système scolaire haïtien. Toutefois, d'un simple constat initial, on s'aperçoit d'abord que la taille des classes dans l'école primaire rurale est relativement petite, réduite, limitée à un niveau d'enseignement compte tenu de l'incapacité des établissements à accueillir les enfants dans tout le cycle du primaire. Ensuite, la moyenne de taille de classe est élevée, par exemple, certaines salles de classes, mêmes petites, accueillent un effectif de plus de 50 élèves pour un enseignant. Un premier constat donc s'impose : une grande majorité des écoles publiques ou privées dans la population des campagnes sont dépourvues de salles de classe pouvant accueillir le

764

cycle primaire complet de l'école Fondamental. De plus, le groupement des élèves en termes d'effectifs est très élevé dans l'espace rural.

En effet, une grande majorité des écoles privées ou publiques existantes, fonctionnent avec 2 ou 4 classes. Tandis que dans la planification des politiques éducatives du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), l'enseignant fondamental⁷⁶⁵ qui accueille les enfants d'âge scolaire légal⁷⁶⁶, prévoit 6 classes de fonctionnement du cycle concerné. D'après les données avancées par Pierre Enocque François dans son dernier ouvrage⁷⁶⁷ : « En 1996, seulement 46% des établissements scolaires sur le territoire national avait le cycle primaire complet. En milieu rural, la situation était plus alarmante puisque 59% étaient incomplètes avec une disparité régionale allant de 75% pour le département de la Grande-Anse à 44% dans l'Ouest ».

Se référant à des données produites dans une étude réalisée par le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) et le Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD)⁷⁶⁸, l'universitaire Pierre Enocque François commente ainsi que dans le milieu urbain: « ...le pourcentage d'écoles qui ont les deux premiers cycles de l'école fondamentale (le cycle primaire complet) n'a pas augmenté de 1980 à 2003⁷⁶⁹ ». Cependant, des progrès substantiels ont été réalisés dans les écoles rurales à travers tout le pays durant cette période. Par exemple, toujours d'après l'enquête qui a été conduite par le MPCE et PNUD de 2002-2003 les écoles rurales offrant par exemple le niveau de la 6eme année fondamental est passé de 23%,6 de 1980 à 1981 à 43% entre 1997-1998. Une tendance qui a diminué malheureusement puisque pour la période 2002-2003, une légère baisse a été enregistrée, soit 42, 46 % des établissements ruraux sont ne pouvaient pas accueillir des enfants admis en 6eme année fondamental.

⁷⁶⁵ L'enseignement fondamental est organisé en trois cycles : le premier dure 4 ans, le deuxième 2 ans et le troisième cycle 3 années.

⁷⁶⁶ À partir de 6 ans.

⁷⁶⁷ Politiques éducatives et inégalités des chances en Haïti, Les Editions de l'Université d'Etat d'Haïti, 2010.

⁷⁶⁸ Education et pauvreté en Haïti, 2005 p.24.

⁷⁶⁹

L'incapacité d'un accueil complet des enfants du cycle fondamental dans des écoles publiques et privées dans certains milieux ruraux, provoque la scolarisation dans l'exode rural. En effet, certaines familles, conscientes de l'utilité de l'école dans la formation de leurs enfants et leur intégration socio-économique et surtout qui ont des moyens pour assurer les principales dépenses éducatives, décident d'envoyer leurs enfants à poursuivre leur scolarité dans des établissements scolaires urbains localisés dans des villes du département voire même à Port-au-Prince, la capitale administrative et politique du pays. La question fondamentale est de se demander quels sont les choix qui sont faits en matière de groupement des élèves dans les 14 communautés EPGCs du Sud ? Dans les 14 écoles, (appelées communautés), les décideurs politiques et planificateurs nationaux ainsi que la Banque mondiale, principal financeur du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, optent actuellement pour le mode de regroupement « traditionnel ». Quels sont les critères d'éligibilité ?

La taille de fonctionnement d'une salle de classe exigée dans le cadre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) dans l'ensemble des départements ciblés, dont le Sud, est de 45 élèves par salle en 1^{ère} Année fondamental. La classe est dispensée par un enseignant appelé maître communautaire. Quelles sont les principales justifications de ce choix ? Le choix de 45 élèves par salle de classe est justifié par le souci de permettre à toutes les filles et à tous les garçons, quelles que soient le milieu social ou niveau économique des familles, des zones rurales de bénéficier d'un minimum de scolarisation. Il ne fait pas de doute que le choix de mettre 45 élèves par salles de classe en 1^{ère} année du fondamental, contribue à scolariser le plus massivement possible des non-scolarisés. Cependant, les conditions d'enseignement dans une salle de classe à effectifs trop nombreux peuvent influencer l'apprentissage des enfants.

S'il n'est pas de notre propos d'analyser ici l'influence de la taille des classes sur les acquis des élèves EPGC, les recherches qui ont été conduites par exemple en Afrique sur cette problématique sont discutables. Dans leurs études sur l'impact des choix de groupement des élèves sur leurs acquisitions, les chercheurs Alain Mingat et Bruno Suchaut analysent les argumentaires des modes de groupement des élèves suivant la formule traditionnelle. En effet, d'après les auteurs : « l'argument pédagogique

traditionnel, et également de bon sens, est que plus l'effectif de la classe est réduit, meilleure est susceptible d'être la qualité des apprentissages des élèves. On pense en effet que l'enseignant peut donner d'avantage de temps à chaque élève pour mieux tenir compte de ses besoins personnels ». Que nous indiquent les données collectées sur le terrain par rapport au mode de groupement des élèves au sein de l'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire? Et comment les enseignants et enseignantes des EPGC réagissent?

Sur ce premier aspect, les récits des enseignants convergent vers cette formule de groupement des élèves et argumentent dans le même sens. Voici quelques comptes rendus de leurs témoignages : « Monsieur, comment imaginez-vous travailler dans une salle de classe avec un effectif de 45 enfants.... ». ... « Franchement, je n'en peux plus..., la chaleur, le bruit, surcharge, oh monsieur, ce n'est pas possible ». D'autres enseignants soulignent que : « il est impossible de travailler efficacement avec un tel effectif... » La quasi-totalité des maitres interviewes se plaignent du nombre élèves de la classe. Or, pour rappel, l'une des conditions imposées par la Banque Mondiale pour l'ouverture d'une salle de classe en première année fondamental dans le cadre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire est de 45 enfants. Cependant, notre recherche empirique sur cet aspect montre que les principaux bénéficiaires du programme EPGC-acteurs locaux, communautés rurales, professeurs, parents etc., sont obligés de se plier aux conditions des décideurs politiques et financeurs du projet parce qu'ils n'ont pas de choix. Car ils ont besoin de scolariser leurs enfants pour les aider plus tard à monter dans l'échelle sociale et économique du pays.

Dans la campagne de l'enquête ciblant les principaux acteurs ruraux des organes de direction du Projet, les récits qui suivent ne démentent pas : « Il y a trop d'élèves dans la classe. Les enfants sont trop nombreux, et c'est difficile pour le maitre de leur prêter attention, surtout à ceux qui ont des difficultés pédagogiques...Je suis certain que chez les pays donateurs, il n'y a pas tous ses élèves dans une salle de classe.... Monsieur, écoutez, on a besoin de l'école, mais pas dans de telles conditions...les enfants sont comme des poissons dans une nasse...ils sont trop coincés....Grouper des élèves ainsi ne facilitent guère leurs apprentissages....Cher monsieur, les conditions d'apprentissages des

enfants sont déplorables, ce n'est pas normal...La façon de grouper les élèves peut déclencher des formes de violences scolaires dans la classe, ce n'est pas possible. Il nous faut d'autres classes et d'autres enseignants...Monsieur, je vous prie infiniment de prendre quelques prises de photos des conditions difficiles dans lesquelles les enfants de Roba (une des communautés) sont scolarisés...etc.

Si la politique affichée au niveau de la planification scolaire en ce qui a trait au nombre des élèves dans une classe (45) est argumentée par le souci de scolariser l'ensemble des enfants du milieu rural qui est en dehors du système, il s'agit tout aussi bien d'un choix économique des décideurs politiques et partenaires techniques et financiers, principalement du bailleur de fond qui fiance le Programme EPGC, On veut parler de la Banque Mondiale. Ainsi que le rappellent les économistes Mingat et Suchaut : « Le groupement des élèves est en effet au cœur des arbitrages faisant intervenir les dimensions pédagogiques (ce que les élèves apprennent), économique (coût de l'enseignement et par voie de conséquence couverture scolaire eu égard aux contraintes budgétaires globales), logistiques (carte scolaire et constructions scolaires) ainsi que les considérations en matière d'équité (disparités villes-campagnes notamment⁷⁷⁰)».

Aussi, le choix de groupement des élèves sur le mode « traditionnel » avec un effectif nombreux (50 élèves par salle de classe) est un purement économique. En effet, il permet au bailleur de dépenser le moins d'argent possible par exemple pour le salaire des enseignants en scolarisant par la même occasion un grand nombre d'enfants. Ici, la dimension pédagogique ne semble pas privilégier à la fois compte tenu de la forte demande sociale d'éducation dans l'espace rural haïtien mais surtout de la dimension économique mise en avant dans la définition et la mise en œuvre du Programme d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire.

3.3. Indisponibilité de matériels scolaires et pédagogiques

770

Un autre aspect qui fragilise l'image du Projet EPGC et de l'école en générale est l'indisponibilité de matériels scolaires et pédagogiques et la faible qualité de quelques produits et processus de l'enseignement. Dans le cadre de l'appui aux maîtres communautaires (volet 2), il était prévu de distribuer des uniformes et surtout des d'acheter des livres, cahiers, plumes, crayons pour tous les élèves inscrits dans les Ecoles EPGC⁷⁷¹. Il nous faudra rappeler que le Projet d'Ecoles Publiques à gestion Communautaire (EPGC) opte pour la gratuite totale, c'est à dire il revient à l'Etat et la Banque mondiale de prendre en charge toutes les dépenses éducatives. Et les experts de la Banque mondiale étaient plus que clairs lors de leurs passages dans les diverses zones rurales bénéficiaires du Projet: Les Ecoles EPGC seront gratuites et des matériels scolaires seront distribués gratuitement à toutes les filles et à tous les garçons des localités.

Cependant, d'après nos observations et témoignages recueillis de la présente enquête, les Ecoles publiques à Gestion Communautaire souffrent d'une pénurie de matériels scolaires et pédagogiques. Et l'indisponibilité d'équipements scolaires à des impacts négatifs sur la qualité des apprentissages. En effet, dans toutes les écoles EPGC, enseignants, parents, élèves, encadreurs pédagogiques, mobilisateurs communautaires, notables se plaignent de la rareté de matériels pouvant faciliter un meilleur apprentissage des enfants. Face au niveau de pauvreté dans les régions rurales, les familles n'ont pas de moyens pour assurer les diverses dépenses éducatives de leurs enfants. Par exemple, dans les réunions communautaires que nous avons participé et ceci entant qu'observateur et employeur, de nombreux récits témoignent de l'incapacité des parents à prendre en charge les coûts éducatifs.

Par exemple, une mère se lève et déclare « encadreur, nous sommes des pauvres, nos récoltes souffrent, nous n'avons pas de moyens pour acheter des livres, même pas un crayon ». Puis, un père, « encadreur, je ne comprends pas, la Banque mondiale disait que l'école est gratuite et les fournitures scolaires seront offertes gratuitement à tous les enfants. Et après quatre mois de l'ouverture des classes, je n'ai toujours rien reçu pour mes enfants. C'est au tour d'un président d'un comité de gestion de l'école « encadreur,

⁷⁷¹ Manuel d'Opération des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, op.cit.21.

l'école fonctionne très mal. Ce n'est pas ce que nous ont dit les décideurs...Je vais démissionner. Car c'est une honte pour ma gestion. Enfin, un maître se lève et déclare « je travaille depuis près de quatre mois sans aucun matériel, je me débrouille, mais la situation est difficile. J'attends des réactions de la part des autorités pour y remédier.

Bref, les frustrations s'expriment chez toutes les communautés rurales bénéficiaires du Projet EPGC. Enfin, quand on demande à la direction départementale, encadreurs pédagogiques les raisons de cette pénurie de matériels scolaires et pédagogiques, en dépit des promesses faites aux familles, certaines réponses sont plutôt floues. Par exemple, un directeur départemental explique « Je ne décide pas, j'exécute. Je donne, si j'en ai ». Pour un encadreur pédagogique « cela depuis quatre mois que je demande des matériels pour faire fonctionner les écoles EPGC. Je ne suis pas responsable. Cette pénurie est signalée dans mes rapports mensuels, c'est à l'équipe de l'EPGC et du Ministère de l'Education nationale de prendre les dispositions qui s'imposent ».

Pour pallier à cette pénurie, de nombreuses rencontres étaient organisées tant au niveau central, départemental, communal que rural. Ainsi, l'Etat et les principaux acteurs du Projet renouvellent leurs engagements pour supporter pédagogiquement les maîtres communautaires et distribuer des matériels scolaires à tous les enfants. C'est ainsi que quelques fournitures classiques sont fournies par les directions départementales à toutes les communautés. Cependant, elles sont insuffisantes. C'est le cas par exemple de la distribution des uniformes, le respect minimal de livres par enfants, des matériels pédagogiques pour les maîtres communautaires. Les tableaux qui suivent présentent des réalités régionales.

Aussi, on pourrait dire que chacun s'écarte de leur responsabilité. Mais au fond, il s'agira plutôt d'un problème de centralisation des services éducatifs dans la mesure où tout est décidé au niveau central (Port-au-Prince, la capitale du pays) et d'un manque de volonté de l'Etat et de la capacité d'action des planificateurs nationaux du pays. On pourrait ajouter tout aussi bien que les faiblesses économiques et politiques du pays

quand affecte la distribution des matériels et équipements scolaires. Rappelons que, outre de quelques subventions de l'Etat, la majorité des projets ou programmes d'éducation sont financés par des bailleurs de fonds multi-bilatéraux. Par exemple, la distribution des uniformes, kits scolaires, matériels pédagogiques, fournitures classiques pour les enseignants etc. Ceci, un manque de planification au niveau central, un retard dans le déblocage d'une aide ou encore l'instabilité politique peuvent handicaper le bon fonctionnement du système scolaire. L'indisponibilité de matériels scolaires et pédagogiques constitue un problème dans la gestion pédagogique des Ecoles EPGC, mais elle n'est pas la seule qui fragilise l'image du Projet. Les retards constatés dans les constructions des salles de classe sont aussi complexes.

3.4. Mauvais états des lieux de scolarisation

Un dernier aspect de la fragilité de l'image du Projet concerne les mauvais états des lieux de scolarisation. Pour permettre l'ouverture des écoles avant le démarrage des travaux de construction des bâtiments scolaires, les décideurs politiques, principal partenaire financier du Projet ainsi que les comités locaux de gestion des sous-projets communautaires se sont mis d'accord à faire fonctionner des salles de classe dans des espaces provisoires. Cette décision paraît légitimée dans la mesure où la demande scolaire dans les milieux ruraux est forte après une enquête qui a été menée par les Directions Départementales de l'éducation (DDE) dans le processus de ciblage des zones rurales défavorisées. Le constat est que les régions ciblées sont dépourvues d'écoles publiques et même privées. Ainsi, de nombreux enfants en âge de scolarisation sont en dehors du système. Aussi, ouvrir des salles de classe dans des abris provisoires pour accueillir de nouveaux inscrits au niveau du primaire est donc nécessaire, juste face à la demande sociale d'éducation constatée, mais surtout pour garantir un traitement égalitaire de toutes et de tous à travers les différentes régions du pays. C'est ainsi que de nouvelles classes sont ouvertes dans les départements de Nippes, du Sud, Sud-est et Grand-anse. Elles fonctionnent dans des églises ou des espaces prêtés par des particuliers, notables de la zone ou encore des constructions provisoires faites avec des pailles, tentes en attendant la construction des modules prévus.

Cependant, comme il a été mentionné plus haut, de nombreux retards sont constatés au niveau de la construction des bâtiments scolaires devant accueillir de nombreux enfants. Et la lenteur des travaux complique les conditions d'apprentissage des enfants. En effet, après plus de 4 ans de la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire, les écoles communautaires fonctionnent toujours dans des espaces provisoires. Aussi, non seulement il y a une surcharge des salles de classe (45 élèves, voire plus dans certaines salles), mais aussi, les espaces dans lesquels sont véhiculés des apprentissages scolaires laissent à désirer. En d'autres termes, les lieux de scolarisation des filles et garçons des zones rurales bénéficiaires du Projet EPGC sont inadéquats et nuisent à l'apprentissage des élèves. En effet, des classes sont logées dans des églises, tonnelles, cloisons, paille de bois, feuilles d'arbres, toits, parquets, tentes etc. Et ses infrastructures d'accueil posent de nombreux obstacles au fonctionnement des écoles communautaires dans l'ensemble des régions concernées. Par exemple, il arrive que des activités sont programmées dans les églises et qui ont des impacts sur le nombre de jours de classe dans la mesure où ils sont obligés de fermer leurs portes pour préparer une activité religieuse ou réaliser des travaux de rénovation ou de construction.

De plus, les conditions climatiques du pays affectent tout aussi bien le bon déroulement des apprentissages scolaires. Car, rappelons que les diverses régions dans lesquelles sont localisées les écoles communautaires du Projet EPGC font face à des situations écologiques très contrastées. Des caractéristiques climatiques qui sont marquées en fonction des saisons de fortes pluies et d'une chaleur suffocante, notamment dans le grand Sud du pays où est opéré actuellement le Projet. Des températures qui en moyennes sont de l'ordre de 28 °C /32 °C. Sans oublier le vent qui caractérise aussi bien le climat haïtien. En conséquence, en période pluvieuse par exemple, la plupart des écoles ne fonctionnent pas, compte tenu du mauvais état des infrastructures d'accueil. Parfois les tentes sont déchirées, trouées à cause du vent ou de leur ancienneté. Ce qui paralyse l'activité scolaire. De plus, en période de canicule, les enfants éprouvent de grande difficulté à suivre convenablement le maître. Car sous les tentes par exemple, la chaleur est insupportable. Bref, la quasi-totalité des lieux de scolarisation du Projet d' Ecoles Publiques à Gestion Communautaire dans l'ensemble des communautés bénéficiaires

fonctionnent dans des espaces, lieux inadéquats, dépourvus d'aucune infrastructure d'accueil acceptable. Aussi, les mauvais états des lieux de scolarisation ont des impacts, effets collatéraux par sur les apprentissages scolaires des filles et garçons localisés dans les régions rurales défavorisées ciblées, mais aussi fragilise de manière générale l'image du Projet et de l'école.

4. FRAGILITÉ DE L'IMAGE DE L'ÉCOLE ET DE L'AIDE INTERNATIONALE

4.1. Non réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés

Retard dans les constructions des salles de classe

Il est mentionné dans le manuel d'Opération du Projet EPT-2⁷⁷² et nous citons, que : « le nombre de salles de classe devant être attribué en réponse à une demande éligible d'une communauté est de :

- 1 salle de classe maximum si la population en âge scolaire dans l'aire de recrutement (2km ou ½ heure de marche autour de l'école nouvelle) est inférieure ou égale à 300 personnes.
- 2 salles de classe maximum si : a) le nombre d'enfants à scolariser en première année dans la nouvelles est d'au moins 20 élèves, b) qu'il n'y pas d'enfant à scolariser en 2^{ème} année, et c) que la population dans l'aire de recrutement (2km ou ½ heure de marche autour de l'école nouvelle) est au moins de 600 personnes.
- 3 salles de classe si le nombre d'enfants à scolariser en première année est d'au moins 20 élèves, b) qu'il y a des enfants à scolariser en deuxième année, et c) que la population vivant dans l'aire de recrutement est au moins de 900 personnes.

D'après nos observations, on constate de grands retards dans les constructions des salles de classe dans l'ensemble des départements où sont opérés actuellement le Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire. En effet, les nombreuses visites réalisées sur le terrain permettent de vérifier que sur l'ensemble des communautés rurales bénéficiaires du Projet EPGC, aucune construction de salles de classe n'a été achevée et ceci après plus de quatre ans (2011-2015) de la mise œuvre du Projet par les décideurs politiques et planificateurs du pays. Comment expliquer qu'après quatre années suivies

⁷⁷² Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MEFP), Extrait du Manuel d'Opération de l'EPGC, janvier 2012.

du lancement officiel du Projet EPGC que les principaux acteurs n'arrivent pas toujours à construire, non pas une école complète nécessitant neuf (9) salles de classe pour accueillir des enfants au niveau du primaire, mais au moins trois (3) par communautés rurales bénéficiaires de l'allocation de l'aide ? En d'autres termes quelles sont les principales raisons qui peuvent expliquer que les portes des salles de classe ne sont pas toujours ouvertes pour recevoir les enfants ciblés après quatre années?

Les informations recueillies lors des entretiens avec les mobilisateurs communautaires, les comités locaux de gestion, notamment le CTMO, le coordonnateur de l'EPGC et enfin après une analyse des rapports mensuels produits par des mobilisateurs, permettent d'expliquer les principales raisons des retards constatés dans la construction des bâtiments scolaires devant accueillir des filles et garçons des zones rurales bénéficiaires de l'aide. En effet, d'après les quelques récits des parties prenantes de la mise en œuvre du Projet EPGC, ces retards sont liés tout d'abord à un problème foncier. Il nous faudra rappeler que l'une des exigences faites à l'ensemble des communautés pour bénéficier la construction des salles était que ces dernières acceptent de donner gratuitement à l'Etat des parcelles de terre, soit environ un carreau par section rurale. Ce que la majorité des habitants ont accepté. Cependant, la faiblesse cadastrale du pays pose un problème de taille. Effectivement, certains domaines mis à la disposition de l'Etat n'ont pas de documents cadastraux ou ne sont pas complets. De plus, d'autres n'ont jamais été déclarés. Bref, des problèmes d'arpentage, de plans, des états de section et de matrice cadastrale sont justifiés pour expliquer le retard des constructions de salles de classe.

La question foncière n'est pas la seule explication donnée par les principaux acteurs sociaux du Projet pour expliquer la lenteur des travaux de construction. En effet, d'après certains récits, notamment des acteurs locaux et départementaux, il s'agit de la difficulté rencontrée au niveau des recrutements des contrôleurs de travaux et ingénieurs de construction des écoles et des marchés de divers sous-projets qui sont restés parfois infructueux.

Il a été rappelé qu'il existe trois types de marchés des sous-projets communautaires, à savoir : travaux, mobiliers et contrôles techniques des travaux⁷⁷³. Pour ce qui est spécifique du marché de travaux, les comités de Gestion des écoles EPGC signent avec des entreprises de construction un contrat de service⁷⁷⁴. Et d'après les termes de cet accord, le délai d'exécution des travaux sont de quatre mois. Par ailleurs, les comités locaux concluent un autre accord avec des contrôleurs des travaux chargés du suivi technique et financier des firmes de constructions pour une durée de 6 mois⁷⁷⁵. Ainsi, d'après les prévisions et dispositions, une construction ne devrait pas durer plus de 6 mois.

Force est de constater que les travaux sont aux ralentis. En effet, les modules de deux salles de classe ne sont toujours pas achevés. Ainsi, sur l'ensemble des 62 écoles regroupant les quatre régions ciblées par le Projet, seulement deux modules sont achevés (un dans le Sud-Est et un autre dans le Sud). En d'autres termes, sur les 124 salles qui devront être construites six mois après les signatures des contrats entre les comités de gestion des sous-projets communautaires avec des firmes de constructions et contrôleurs de travaux, seulement 4 salles sont disponibles à accueillir des enfants. Tandis que, les autres classes fonctionnent dans des conditions inadéquates, telles par exemple sous des tentes, toits couverts de pailles etc. Enfin, d'après nos observations, pour les Nippes, le pourcentage des constructions est estimé pour les Nippes à un niveau de 10 %, le Sud, 20%, le Sud-est 20% et enfin la grand-Anse, 10%. En somme, la construction des modules de deux salles de classe est encore inachevée ou n'est pas encore disponible pour revoir des enfants et ceci dans toutes les régions ciblées pour la mise en œuvre du Projet EPGC. Par exemple, dans certaines écoles les travaux ne sont pas encore débutés, dans d'autres, certains retards sont observés au niveau de quelques aménagements extérieurs et intérieurs, tels : les constructions des blocs sanitaires, d'allées piétonnes, fontaines de robinets etc. Enfin, rappelons que de nombreux marchés ont été infructueux et ceci pour diverses raisons. On peut rappeler en guise d'exemple, des estimations trop

⁷⁷³ La passation des Marchés Communautaires concerne l'étape 9 de la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC).

⁷⁷⁴ Voir annexes : contrat de services des entreprises de construction.

⁷⁷⁵ Voir annexes : termes de référence pour le recrutement de maîtres d'œuvre.

élevées de certains prestataires on encore de la mauvaise conduite de la part des organes de gestion au niveau de la passation des Marchés.

Les marchés infructueux et surtout des problèmes de recrutements des contrôleurs de travaux et ingénieurs de travaux de construction sont de véritables obstacles à la construction des salles de classe dans le délai imparti, mais ils ne sont pas les moindres suivant nos observations. En effet, les données collectées sur le terrain montrent qu'il existe une autre explication du retard observé en ce qui concerne l'achèvement des travaux de construction des écoles communautaires dans les régions rurales ciblées par le Projet. Il s'agit des retards constatés dans le déblocage des fonds pour faire avancer les travaux. Effectivement, des contrôleurs de travaux et firmes de constructions se plaignent de la lenteur administrative par rapport à des virements qui ne sont pas effectués sur leurs comptes. Et ce n'est pas parce que les fonds ne sont pas disponibles, mais c'est à cause des rapports financiers des comités locaux qui ne sont pas envoyés à temps au niveau de la Gestion financière. Mais aussi, une fois arrivés dans les bureaux des responsables des finances au niveau central, ces rapports financiers ne sont pas traités par les comptables. Ainsi, le déblocage des tranches se fait attendre, ce qui constitue un handicap à la réalisation des travaux de constructions des bâtiments scolaires. Le service de la comptabilité se plaint aussi du volume de travail, souvent énorme qu'il effectue dans la mesure où il gère tout un Programme (Projet EPT dans son ensemble) et non pas seulement le Projet EPGC.

En somme, au moment de l'écriture finale de ce travail de recherche, et d'après nos observations sur le terrain, les travaux de construction des écoles ainsi que le travail de contrôle de maitres d'œuvre affichent de nombreux retards suivant les délais qui ont été impartis pour la réception des travaux. Au jourd'hui, près de quatre années qui ont été suivies de la mise en pratique du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire dans les quatre départements bénéficiaires des allocations de l'aide, les résultats attendus sont encore loin des objectifs quantitatifs poursuivis dans le Cadre logique du Projet EPGC. Aussi, les retards constatés dans les constructions des salles de classe des Ecoles Publiques à Gestion communautaire et ceci dans toutes sections communales

bénéficiaires du Projet EPGC ne favorisent pas de bonnes conditions d'apprentissage des enfants qui évoluent dans des lieux de scolarisation difficiles, sans aucune norme pédagogique, voire insupportables. C'est ce que nous allons voir avant de clore cette section portant sur la fragilité de l'image du Projet et de du fonctionnement en général des Ecoles Publiques à Gestion Communautaire.

En somme, les objectifs organisationnels et chiffrés n'ont pas été atteints comme prévus dans le Cycle de vie du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Outre, les retards constatés dans la construction des salles de classe, le nombre de professeurs ciblé pour des actions de formation continue n'a pas pu bénéficier d'une offre de recyclage ou de formation continue, ou encore tout au long de la vie. Mais, surtout l'effectif souhaité n'a pas été non plus atteint. Ce qu'il faudra souligner c'est que sur les 200 écoles qui ont été prévues dans les 10 départements géographiques du pays, seuls quatre régions ont été touchées par la mise en œuvre du Projet. Tandis qu'il était prévu des les implanter à travers tout le pays. Les raisons de la non réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés sont multiples. Elles sont liées à l'instabilité politique, le manque d'action des principaux décideurs politiques et planificateurs nationaux, le mode d'intervention des organisations multilatérales, le problème de l'économie mondiale. Et de la pauvreté en générale.

4.2. Cas de corruption

Nous avons rappelé tout au début que dans le cadre du renforcement technique des comités ruraux, il a été décidé de mettre en place un dispositif de formation sur la gestion financière pour les acteurs locaux à bien gérer le financement de leurs sous-projets communautaires et surtout de bien contrôler les diverses dépenses, notamment le paiement des salaires des maîtres communautaires et des versements destinés à l'ensemble des prestataires, tels par exemple des contrôleurs de travaux et firmes de construction des bâtiments scolaires. Et dans le souci du sérieux, la production du rapport financier d'un sous-projet communautaire doit nécessairement être accompagnée de quelques pièces justificatives suivantes pour garantir la transparence et la bonne gestion

de l'allocation⁷⁷⁶. Parmi les quelques pièces justificatives exigées, citons les quatre principales :

- fiche accusée de réception avec copie des chèques émis ;
- reçus de toutes les transactions ;
- état de compte de la Banque accréditée ;
- copie du Budget relatif au montant de l'Accord de financement.

Dans le cadre de la méthodologie de cette enquête, nous avons analysé de nombreux rapports financiers produits par les comités de gestion de l'ensemble des communautés, ceux des mobilisateurs et recueilli quelques récits des membres de divers organes de fonctionnement, et comptables de l'équipe de Gestion du Projet EPGC. Et d'après nos résultats sur cet aspect de la recherche, nos analyses indiquent qu'il existe effectivement des signes de corruption dans certaines localités bénéficiaires. En effet, certains comités font des dépenses qui ne sont pas justifiées dans les rapports financiers. Par exemple, des achats de craies, de fabrication des bulletins scolaires, des tentes pour les écoles, des tôles ou planches ou encore des dépenses concernant des frais de transport d'un ou de plusieurs membres des organes de fonctionnement etc.

Les raisons avancées par les comités de gestion pour expliquer l'absence de pièces justificatives dans la production des rapports financiers sont liées à la structure de l'économie du pays construite sur le marché informel. A ce niveau, on peut tenter d'admettre qu'ils ont raison dans la mesure où la majorité des commerces, notamment dans les milieux ruraux et communaux fonctionnent sans aucun contrôle de l'Etat ou de régulation. Parfois, les comités de gestion au niveau rural, justifient le mauvais temps, ou encore la perte de documents justificatifs pour produire des rapports de qualités. Et quand on demande à des mobilisateurs communautaires comment expliquer que dans certains il manquent quelques pièces comptables, les avis sont partagés. En effet, certains mobilisateurs confirment que le coté informel pèse beaucoup sur l'absence des documents pouvant justifier des dépenses effectuées par les organes de fonctionnement des sous-projets communautaires. D'autre, pensent également qu'il s'agit de signes de corruption, car il existe des endroits qui peuvent les procurer de factures ou reçus. Enfin,

⁷⁷⁶ Voir en annexes formulaire d'un rapport financier périodique.

quant à la comptabilité de la Gestion financière les comptables réfutent la thèse de perte des reçus ainsi que l'aspect informel. Car ils pensent que certaines localités s'appuient sur les faiblesses de la structure économique du pays pour justifier certains détournements de fonds. Notons toutefois que le cas n'est pas général, certains comités présentent de bons rapports financiers avec toutes les pièces justificatives exigées par la gestion financière. Enfin, pour pallier à ce problème qui met beaucoup de retard dans le déblocage de nouvelles tranches pour le fonctionnement des sous-projets communautaires, les acteurs ont proposé à l'ensemble des comités de faire des achats dans des commerces qui peuvent leur procurer des reçus ou encore de demander s'il s'agit d'une activité informelle de demander au vendeur de signer une fiche destinée à justifier des dépenses. La encore, cette stratégie est aussi problématique dans la mesure où de nombreux vendeurs ne savent ni lire, ni écrire et que certains responsables locaux du Projet s'abusent à faire signer des reçus de dépenses et parfois ils les signent par eux mêmes. Ainsi, les rapports ne sont pas acceptés par les mobilisateurs communautaires. Ce qui au cas par cas ralentit le processus de virement de fonds sur les comptes des comités de gestion du Projet et bloquent certaines activités de la mise en application du Projet dans l'ensemble des communautés.

Les complexités relatives à la mise en pratique du Projet sont aussi caractérisées par des frustrations, revendications des principaux acteurs et partenaires sociaux du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). En effet, les données récoltées sur le terrain confirment quelques insatisfactions, plaintes, demandes, exigences des principales parties prenantes du Projet EPGC. Et ceci que ce soit au niveau des communautés bénéficiaires de l'allocation de l'aide, à l'échelle départementale, et enfin au niveau central et du côté des mobilisateurs communautaires (MC) et encadreurs pédagogiques (EP).

CONCLUSION

Ce dernier chapitre de la thèse visait à étudier des complexités et des effets relatifs à la mise en pratique sur le terrain du Projet d' Écoles Publiques à Gestion communautaire (EPGC). Les conclusions de notre analyse confirment le Projet se heurte à des complexités en termes de financement et de gestion des sous-projets communautaires dans l'ensemble des régions ciblées par l'aide internationale. Elles se caractérisent tout aussi bien par des faiblesses organisationnelles, structurelles, institutionnelles, de communication, de coordination, de pilotage, du suivi et de l'évaluation du Projet tant au niveau central, départemental que communal. Enfin, l'instabilité politique affecte négativement le bon déroulement des opérations prévues dans le Manuel d'Operations du Projet. Ce sont là de nombreux obstacles, difficultés qui entravent l'efficacité de l'aide.

Enfin, dans sa mise en œuvre, l'étude empirique confirme quelques impacts, effets, conséquences sur diverses variables éducatives, culturelles, sociales, économiques. Tout d'abord, l'aide a un impact significatif sur des réalisations éducatives en termes d'accès et de parité filles-garçons. Elle a aussi un impact positif sur le financement de diverses dépenses éducatives et coûts de la scolarisation dans les différentes écoles EPGC. La mise en application du Projet a des effets positifs sur les dynamiques des initiatives locales dans la mesure où les communautés rurales sont très impliquées, voire gèrent le Projet à tous les niveaux.

Enfin, l'aide n' a pas que des effets positifs. Par exemple, de nombreuses frustrations, revendications, mécontentements, insatisfactions sont aussi observées dans les relations humaines et la gestion du Projet et ceci au sein des différents acteurs sociaux ou parties prenantes du Projet. Elle a aussi des impacts négatifs sur la qualité de l'école : surcharge des salles de classe, indisponibilités de matériels, mauvais états des lieux de scolarisation, enseignants peu expérimentés, faible niveau d'apprentissage, faibles résultats scolaires etc. Aussi, l'image de l'aide internationale se trouve fragilisée. Que peut-on conclure sur ce travail ciblant l'aide internationale dédié à l'objectif de l'éducation primaire pour tous en Haïti?

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans son ouvrage *Éducation et politique*, Jacques Ardoïno souligne que « le changement de société s'inscrit dans le temps, historique, il est au carrefour d'un héritage, souvent lourdement hypothétique (le passé) et d'espérances (l'avenir)⁷⁷⁷ ». En 1804, après la Révolution Haïtienne, les premiers dirigeants du nouvel État décident de mettre en place un système d'éducation dans le pays sans nul doute pour panser dans l'urgence les blessures des 312 années de l'esclave et penser par la même occasion à la construction d'une société juste, équitable et de progrès tant le plan humain qu'économique. Cependant, le lourd fardeau de la colonisation (1492-1803) et surtout le processus fragilisant de développement du pays après la proclamation de son indépendance en janvier 1804 enfonce le clou. En effet, non seulement la nation haïtienne est limitée en termes de savoir préalable (Hirsch,1996), de capital culturel (Bourdieu/Passeron, 1964-1970), mais aussi d'un manque de bagage économique (van Zanten, 2002, 2004), pour mettre en œuvre un projet d'éducation nationalement constitué, ouvert, gratuit, obligatoire sur l'ensemble du territoire national nouvellement conquis, la première République noire indépendante converge toutes les forces, énergies et principales ressources du pays vers la défense de la liberté contre la menace de la France, obstinée à rétablir l'esclavage dans l'ancienne colonie de Saint-Domingue, aujourd'hui, libre et indépendante. Aussi, durant les 12 premières années qui ont suivi la Révolution de Saint-Domingue, le pays ne comptait que six écoles publiques sur l'ensemble de son territoire (Brutus, 1948). En 1816, les conflits sociopolitiques internes ont constitué un handicap à la construction d'un système d'enseignement unifié dans le pays et l'expansion de la scolarisation primaire universelle. Ainsi, dans l'histoire politique haïtienne, l'instabilité politique s'est installée lentement pour devenir chronique. Et la fragilité des principales institutions socioéconomiques et politiques du pays ne sera pas sans conséquences sur le développement de l'éducation primaire pour tous à travers les différentes régions du pays.

⁷⁷⁷ Ardoïno J. (1999), *Éducation et Politique*, Paris, E.d ANTHROPOS, p.340.

En effet, on estime à plus de 400 000 enfants, filles et garçons confondus qui sont actuellement en dehors du système scolaire. Par ailleurs, la qualité de l'enseignement primaire est faible, voire médiocre dans la plupart des établissements scolaires tant publics que privés. De plus, des inégalités scolaires criantes rongent le système scolaire notamment dans les régions rurales défavorisées du pays. Par ailleurs, l'effort public pour l'éducation est très faible et on observe un déficit de pilotage, de gouvernance dans la gestion des affaires éducatives. Aussi, le système scolaire haïtien se heurte à de nombreux obstacles qui nuisent à son efficacité tant le plan interne qu'externe. Or, depuis de nombreuses années, notamment avec la réforme de Bernard (1979), les principaux décideurs politiques et planificateurs nationaux du pays lancent des réformes scolaires dans une dynamique de développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement primaire. Il est vrai que dans l'histoire de la construction de l'éducation en Haïti, les diverses réformes éducatives se sont souvent avortées ou inappliquées. Les échecs répétés et durables des projets éducatifs sont surtout liés à l'instabilité politique chronique et l'inefficacité des politiques économiques et sociales. Certains auteurs parlent d'un manque de volonté ou de capacité d'action des gouvernements qui se sont succédés depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti qui n'ont pas pu mettre en œuvre des stratégies efficaces de développement du système scolaire sur l'ensemble du territoire national du pays. Et malgré un financement international dans le secteur de l'enseignement primaire et des stratégies d'action des décideurs politiques et planificateurs nationaux, atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) paraît aléatoire.

En 1990, avec le mouvement de l'éducation pour tous (EPT), de nombreuses organisations multi-bilatérales développent et financent divers projets ou programmes visant à contribuer au développement de l'éducation en Haïti. Cependant, en dépit des progrès qui ont été réalisés durant ces vingt dernières années, la plupart des régions du pays connaissent une évolution modeste des taux nets de scolarisation et de la participation des filles et garçons. Vers la fin des années 2011, les principaux partenaires techniques et financiers d'Haïti (PTF) définissent de nouvelles stratégies d'action pour contribuer au développement de l'éducation dans le pays. Il s'agit de la continuité du Projet EPT I élaboré en 2007. Le projet EPT II vise globalement l'ensemble des secteurs

et sous-secteurs de l'enseignement tant public que privé et concerne diverses régions de la République d'Haïti. Il s'agit d'un grand projet éducatif visant à renforcer le système éducatif à tous les niveaux structurels, organisationnels, pédagogiques, financiers et de gouvernance. Ce vaste projet (EPT II) comprend tout un ensemble de programmes ou projets qui sont financés par divers organismes multilatéraux visant à renforcer la quasi-totalité des principales structures, directions techniques, administratives et pédagogiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

En 2015, force est de constater qu'en dépit de l'engagement international et les efforts nationaux pour l'éducation, l'accès à l'enseignement primaire demeure insuffisant (60 à 65%) et la qualité de l'éducation reste faible. Ainsi, l'objectif de l'éducation primaire pour tous n'est pas atteint. Et ceci malgré le lancement d'une vaste réforme éducation (Plan Opérationnel 2010-2015), le Programme de la Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire (PSUGO), et le Projet EPT I et II financé par des partenaires techniques et financiers. Pour quelles raisons ? Comment expliquer par exemple les lenteurs des progrès qui ont réalisés en direction de l'éducation primaire pour tous sur l'ensemble du territoire national du pays ?

Depuis la période de l'indépendance de la République d'Haïti (1804), le processus de développement du pays est marqué par la fragilité de ses principales institutions socioéconomiques et politiques. Plus particulièrement, la lutte pour le pouvoir politique et l'instabilité constituent un blocage à la construction d'une société démocratique. En effet, après la Révolution Haïtienne de 1804, des rivalités, tensions, politiques rongent le système politique. Ce qui provoquera la déstabilisation ou le renversement des gouvernements. Et les luttes internes, guerres civiles, dictatures, crises électorales, révolutions occasionnent de nombreuses interventions de militaires étrangères sur le sol haïtien.

Par ailleurs, l'inefficacité des politiques économiques et sociales et la mauvaise gestion de la chose publique affectent négativement le financement de divers secteurs socioéconomiques vers le développement du pays. Et l'éducation n'est pas épargnée. Ainsi, les services sociaux de base, tels : la santé, l'accès à l'eau potable, l'électricité et bien évidemment l'éducation sont largement insuffisants et très inégalement distribués par l'État central. Dans ce pays, les régions rurales sont les principales victimes des

injustices sociales et économiques. Spécifiquement, la faible part des fonds publics dans le financement de l'enseignement peut être expliquée par des contraintes financières. Effectivement, les données disponibles sur l'évolution de la croissance ne dépassent pas les 3, 4%. Aussi, le budget de l'État affecté à l'éducation ne représente généralement que 2% du PIB. (Dorvilier, Moisset).

Ainsi, comme dans beaucoup de pays en situation de pauvreté, de mauvaise gouvernance, de fragilité et de corruption, la contribution fiscale de la population reste insignifiante par rapport à des dépenses éducatives. Aujourd'hui, le faible revenu de la population haïtienne met l'État haïtien dans une situation difficile de prélever des taxes sur les citoyens et citoyennes pour financer convenablement les principales dépenses de l'éducation. Par ailleurs, la structure informelle (Mingat, Suchaut, 2002) de l'économie haïtienne rend difficile la collecte de l'impôt face au développement du marché informel à travers les dix départements du pays. Ce qui occasionne la dominance du secteur privé d'enseignement et fragilise la couverture scolaire universelle. Aussi, l'effort fiscal pour l'enseignement est très faible et mal reparti. Ce qui constitue une lourde charge pour les familles qui sont obligées de scolariser leurs enfants dans des écoles privées pour assurer leur éducation face à l'offre insuffisante de l'État.

En somme, la faiblesse des principales institutions socio économiques, le poids de la pauvreté dans le milieu rural pèsent lourdement sur les épaules familles défavorisées qui n'ont pas les moyens économiques pour financer la scolarité de leurs enfants en dehors de l'école. Incapables donc de répondre à des dépenses éducatives, telles par exemple : le paiement des droits de scolarité, les achats de livres, les fournitures scolaires etc., certains parents sont obligés de garder leurs enfants à la maison, ne pouvant rien faire contre le déterminisme socio-économique de l'espace rural et l'incapacité ou le manque de volonté des décideurs politiques de distribuer efficacement des services éducatifs sur l'ensemble du territoire national du pays. Aussi, la fragilité des principales institutions socioéconomiques et politiques du pays constitue un frein à la mise en place de stratégies efficaces et durables de développement quantitatif du système scolaire haïtien. Surtout à un moment où la pauvreté ronge la population haïtienne vivant à 1 dollar us par jour. Aujourd'hui, plus de 56% de la population vivent dans la pauvreté (Dorvilier). Aussi, le manque de volonté politique, de priorités ainsi que de capacités

d'action des pouvoirs publics de diffuser la scolarité sur l'ensemble du territoire national du pays nuisent à l'efficacité du système scolaire haïtien.

Le faible rendement enregistré en matière de scolarisation primaire en Haïti n'est pas uniquement lié à des difficultés, contraintes politiques et économiques qui handicapent par la même occasion le développement du système scolaire dans tout le pays. Aussi, le manque de volonté et de capacité d'action des décideurs politiques et planificateurs et la présence d'une corruption étendue, durable ou persistante constituent tout aussi bien un handicap à l'expansion du système d'éducation primaire en Haïti. En effet, dans l'histoire de la construction de l'éducation en Haïti, les choix des décideurs politiques et planificateurs nationaux, notamment en matière de structure et de financement et de gestion constituent un blocage à la réalisation de l'éducation primaire pour tous. On reproche par exemple, le caractère trop bureaucratique et centralisé du système éducatif qui réduit l'autonomie et les capacités d'action des Directions Départementales d'Éducation (DDE), des Bureaux de Districts Scolaires (BDS) et des Bureaux d'Inspection de Zone (BIZ). Par ailleurs, des voix se sont élevées pour dénoncer le manque d'engagement, le non-respect des promesses de l'État pour ce qui concerne par exemple l'obligation et la gratuité de l'éducation. En ce sens, Beguens Theus⁷⁷⁸ parlent des « mensonges qui rampent dans la bouche de l'État⁷⁷⁹ ». Pour sa part, le professeur Jacky Lumarque note qu'il s'agit d'un « État sans école » pour parler de la difficulté de l'État de répondre équitablement à la demande sociale d'éducation et la qualité de l'enseignement⁷⁸⁰. Ce constat a été fait aussi bien par le sociologue Fritz Dorvilier, qualifiant de la « défaillance éducative⁷⁸¹ » en Haïti.

Par ailleurs, comme il a été déjà rappelé, la corruption paralyse le développement des politiques scolaires mises en œuvre dans les principales réformes éducatives du pays.

⁷⁷⁸ Theus B. (2013), *De la politique d'éducation massive à l'éducation politique de masse*, Port-au-Prince, Kenny Design.

⁷⁷⁹ L'auteur fait référence à ensemble des Constitutions du pays qui imposent le principe de la gratuité et de l'obligation scolaires, tandis que le système n'arrive toujours pas à garantir un cycle scolaire complet dans tout le pays. En effet, les diverses réformes qui ont été lancées en direction de l'éducation pour tous se sont toutes heurtées à de nombreuses difficultés d'application ou totalement avortées à cause notamment de l'instabilité politique chronique ainsi que la fragilité des principales institutions économiques, sociales et politiques du pays (Rodrigue Jean, 2008).

⁷⁸⁰ Lumarque J. (1996), « *Éducation et transition démocratique* », in Laënc Hurbon (dir.), *Les Transitions démocratiques*, op. cit.; p. 233.

⁷⁸¹ Fritz Dorvilier, *la crise haïtienne du développement*, op. cit.; p. 41.

Ainsi, les fonds publics pour l'éducation sont parfois mal gérés, détournés par les décideurs politiques, planificateurs et acteurs impliqués dans la gestion de l'enseignement (Leslie Péan). Ce qui a des conséquences néfastes sur l'efficacité, la viabilité des projets, programmes ou politiques scolaires élaborées en direction d'un développement quantitatif et qualitatif du système éducatif haïtien.

Enfin, la faible couverture scolaire peut être aussi expliquée par des contraintes écologiques, démographiques et surtout des résistances de certaines familles face à la scolarisation. En effet, dans l'histoire de la construction de l'éducation en Haïti, la scolarisation primaire des filles et garçons dans l'espace rural se heurte à un obstacle de taille: le refus des familles d'envoyer leurs enfants à l'école pour des raisons d'ordre culturel, idéologique et surtout économique. Effectivement, les traditions, coutumes et valeurs locales de certains groupes familiaux ruraux constituent des contraintes à la couverture primaire dans le pays. Par exemple, certains parents préfèrent scolariser uniquement les garçons. Tandis que les filles doivent rester à la maison pour s'occuper de quelques petites tâches ménagères. De plus, certains groupes de la population rurale ne désirent pas scolariser leurs enfants parce qu'ils participent à la vie économique des parents, au revenu des familles, notamment dans les périodes de grandes récoltes ou les jours de marché⁷⁸².

En somme, depuis la période de l'indépendance d'Haïti, le pays est caractérisé par l'instabilité politique chronique où se mêlent des conflits pour la lutte et la conservation du pouvoir politique, des renversements violents des gouvernements élus, des coups d'État répétés, des crises électorales à répétitions, l'absence de libertés civiles, des violations systématiques des droits de l'homme et une corruption étendue et persistante tant dans les administrations publiques que privées. Par ailleurs, des problèmes de sécurité interne du pays favorisent des interventions militaires étrangères répétées sous l'égide des Nations unies. De plus, les politiques économiques et sociales élaborées sont incapables de répondre aux attentes de la population haïtienne et plongent le pays dans une extrême pauvreté. Ainsi, l'incapacité de l'État de remplir ses fonctions régaliennes constitue de véritables entorses à l'expansion de l'éducation primaire à travers les

⁷⁸² Par exemple, l'élevage, l'agriculture, la pêche, le commerce etc.

différentes régions du pays. Aussi, l'éducation est incapable de remplir ses buts internes et externes (Mingat, 2002).

Aussi, le faible résultat enregistré à tous les niveaux du système éducatif haïtien peut être expliqué par le passé historique du pays, l'instabilité politique chronique, l'inefficacité des politiques économiques et sociales, le manque de volonté et de capacité d'action des principaux décideurs politiques et planificateurs, des contraintes écologiques, culturelles, démographiques et enfin par la présence d'une corruption étendue et persistante tant dans les administrations publiques que privées qui fragilisent de manière générale le processus de développement des politiques éducatives et surtout l'expansion de la scolarisation primaire universelle sur l'ensemble du territoire national du pays.

En dépit des progrès substantiels réalisés ces vingt cinq dernières années, notamment avec le mouvement de l'éducation pour tous (EPT, 1990, OMD, 200) ainsi que le Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire (PSUGO, 2011), de l'État haïtien, les quelques informations disponibles montrent que l'accès à l'enseignement primaire reste faible et l'éducation est de mauvaise qualité et enfin elle est distribuée inégalement. Ainsi, le chemin vers l'éducation primaire pour tous reste encore long pour le pays surtout à un moment où le pays est en proie à des crises socioéconomique et politiques qui nuisent à la réalisation des projets d'éducation dédiés à la réalisation de la scolarisation primaire universelle.

Le système scolaire haïtien est caractérisé par des disparités régionales dans la distribution sociologique des chances. Les données statistiques disponibles indiquent une forte discrimination dans la répartition des divers services éducatifs. Les régions urbaines sont favorisées au détriment des bidonvilles et surtout des zones rurales à travers les différentes régions du pays. Victimes des injustices scolaires, certaines familles n'ont pas de moyens pour financer l'écolage de leurs enfants. Ainsi, le taux d'analphabétisme augmente à la vitesse de la lumière, soit 45% (UNESCO). Ce qui nuit donc à la réalisation de l'éducation pour tous. Ainsi que le souligne le chercheur Alain Mingat « Ce qui compte pour l'enseignement primaire c'est au moins d'être capable de produire des adultes qui seront durablement alphabétisés. Or tous les travaux récents faits sur ce thème

convergent très clairement vers le fait qu'il faut une scolarité d'au moins six années d'une éducation de qualité minimale pour obtenir ce résultat ».

Aussi, les politiques d'éducation qui ont été suivies depuis la période de l'indépendance ne sont pas tenables pour atteindre une scolarisation primaire universelle sur l'ensemble du territoire national du pays. Pour tenter d'arriver à une éducation primaire pour tous dans ce pays, les principaux partenaires techniques et financiers doivent nécessairement repenser l'architecture de l'aide, améliorer leurs mécanismes d'intervention et conditions de financement des programmes d'aide ou projets internationaux. Ils doivent tout aussi bien travailler de manière plus conjointe, avec les autorités centrales et acteurs locaux dans le processus de ciblage, le choix des programmes, projets. Pour les principaux décideurs politiques et planificateurs nationaux, la nécessité de garantir un environnement sociopolitique et économique stable est essentiel pour assurer l'efficacité de l'aide internationale et par la même occasion contribuer au développement de l'éducation à travers les différentes régions du pays. Les dirigeants haïtiens ont pour l'obligation de mieux gérer les dons avec efficacité et sérieux. Quelles conclusions peut-on tirer à partir de l'enquête empirique qui a été réalisée?

Spécifiquement, ce travail de recherche ambitionnait d'étudier le processus d'élaboration, des complexités et effets de la mise en pratique du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire, opéré dans quatre départements géographiques de la République d'Haïti. Financé principalement par le Banque mondiale, leader par excellence en matière de financement et recherches dans le domaine de l'éducation, le Projet EPGC cible l'objectif de l'éducation primaire pour tous. Inscrit à la croisée de la sociologie et de l'économie de l'éducation, les conclusions de la présente enquête sont le résultat d'une longue campagne exploratoire et d'investigation de terrain où l'enquêteur, outre sa proximité géographique avec l'objet, partageait dans une certaine mesure la vie des enquêtés. Un arbitrage qui n'a pas été facile dans la mesure où prendre un certain recul face à l'engagement du chercheur était nécessaire, voire obligatoire pour la véracité des résultats.

Les résultats de l'investigation empirique confirment tout d'abord un effet positif de l'aide sur les réalisations éducatives en termes notamment de l'accès à la scolarisation primaire, la participation scolaire des filles et garçons et le financement des principales

dépenses éducatives dans les divers départements géographiques concernés ou ciblés par la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), à savoir les régions de Nippes, du Sud, du Sud-Est et de la Grande-Anse, principales bénéficiaires des allocations de l'aide.

Les conclusions de l'enquête montrent aussi bien un impact positif sur la dynamique des initiatives locales dans la gestion des affaires éducatives dans les principales régions rurales bénéficiaires de la mise en œuvre du Projet EPGC. Ainsi, ce sont des comités ruraux, locaux qui gèrent et administrent les diverses activités de l'école dans leurs régions rurales respectives, avec bien évidemment l'appui de consultants nationaux recrutés par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).

Ensuite, les données indiquent que la mise application du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) est très complexe compte tenu des mécanismes et des conditions sur le terrain. En d'autres termes, des complexités qui se jouent à travers diverses opérations mises en perspectives dans les différentes étapes du Cycle de Projet et qui peuvent être expliquées par les principales caractéristiques socio-économiques, politiques du pays et en particulier par des capacités des actions et limites des principales parties prenantes impliquées dans la mise en pratique du Projet sur le terrain.

Puis, les renseignements collectés montrent quelques effets pervers de la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) sur le système scolaire en termes de structure, d'organisation administrative et pédagogique de l'éducation dans les diverses régions allocataires de l'aide. En effet, l'approche communautaire développée à travers la philosophie du Projet EPGC n'est pas sans conséquences sur la gestion du système au niveau local. Les repentants régionaux du Ministère de l'Éducation Nationale deviennent de simples spectateurs, tandis que les communautés villageoises sont de véritables acteurs.

Enfin, les difficultés, contraintes, obstacles nuisent à la réalisation des objectifs organisationnels, quantitatifs et qualitatifs mis en avant dans les stratégies d'action du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC) et ceci dans l'ensemble des milieux ruraux allocataires de l'aide. Ainsi, les résultats de l'enquête soulignent quelques

cas de frustrations, de revendications de la part des principaux acteurs clés du Projet EPGC. Ce qui entrave par la même occasion l'image du Projet en termes de qualité, d'efficacité et de viabilité. En d'autres mots, l'image du Projet devient fragile compte tenu des retards constatés dans la gestion globale des sous-projets communautaires, à savoir : la qualité de l'école, la disponibilité des matériels scolaires et pédagogiques, la construction des bâtiments scolaires.

Aussi, les objectifs organisationnels et chiffrés qui ont été mis en perspective dans les 15 Etapes du Cycle de vie du Projet n'ont pas été tous atteints, voire très faibles. La non réalisation des finalités s'explique tout d'abord par des problèmes financiers, structurels, organisationnels, techniques. Ensuite, l'instabilité sociopolitique du pays, notamment les changements de gouvernements ou de ministres au sein de l'appareil de l'État handicapent le bon fonctionnement du Projet. On pourrait aussi ajouter que les mécanismes d'intervention du principal bailleur de fonds qui pèsent lourdement sur la mise en œuvre du Projet d'aide. Bref, des facteurs tant externes qu'internes qui pèsent sur l'efficacité et viabilité du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire.

Il convient maintenant de présenter certaines limitations de ce travail de recherche. Tout d'abord, quelques acteurs clés du Projet EPGC n'ont pas été interviewés. C'est le cas par exemple du directeur de la DAEP (Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat), ou encore des directeurs départementaux d'éducation (DDE) ainsi que les inspecteurs de zone qui avaient à jouer leur partition dans la mise en œuvre du Projet. On peut citer enfin, les formateurs FGB (Formation Gestion à la Base), responsables de la formation des principaux organes de gestion du Projet au niveau rural. Ainsi, ces entrevues qui ont été programmées avec ces différents acteurs très impliqués dans la mise en application du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), mais qui n'ont pas eu lieu pour des raisons d'indisponibilité des enquêtés, constituent une limite à l'étude dans la mesure où la réalisation des entretiens était susceptible de dégager par exemple des éléments de réponses pour mieux comprendre et analyser certaines complexités relatives à la mise en pratique sur le terrain du Projet EPGC.

De plus, d'autres acteurs importants n'ont pas été interrogés dans le cadre de l'investigation empirique. Il s'agit des ingénieurs, fournisseurs, contrôleurs de travaux

des entreprises de construction et d'équipements des bâtiments scolaires ainsi que des personnes chargées de la gestion financière et administrative de l'ensemble des sous-projets communautaires et du suivi de la rémunération des enseignants. Ainsi la non-réalisation des entrevues avec ces différentes parties prenantes impliquées dans la mise en exécution du projet constitue un frein à l'analyse de certains angles, axes de l'étude. Aussi, il manque dans ce travail des explications des acteurs cités plus haut dans l'analyse des données empiriques eues égard au processus de planification, l'élaboration et de l'évaluation du Projet EPGC.

Ensuite, il manque tout aussi bien à cette recherche, des analyses sur la négociation entre les décideurs politiques du pays et le principal financeur du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). En effet, on ne dispose pas de données juridiques ou autres sur les accords de partenariat entre l'Etat haïtien et les institutions multi-bilatérales, notamment la Banque mondiale. Ce déficit d'information sur les conditions d'octroi de l'aide, laisse un vide dans l'analyse des principes, mécanismes et des conditions de l'allocation de l'aide. Ainsi, il conviendrait d'étudier les conditionnalités ou la sélectivité dans l'allocation et la distribution de l'aide internationale par rapport à l'instabilité chronique que connaît Haïti depuis ses vingt dernières années ainsi que la faiblesse de ses principales institutions et l'inefficacité des politiques économiques du pays. Aussi, ces différentes limites constituent globalement un manque à la robustesse de des résultats la présente investigation épistémologique ciblant l'aide internationale dédiée à la réalisation de l'éducation pour tous dans le champ particulier d'Haïti.

Aussi, l'écriture finale de cette thèse de doctorant ne saurait prétendre avoir réalisé un travail exhaustif, approfondi des politiques de l'aide internationale dans le secteur de l'éducation en Haïti, notamment celles qui visent l'objectif de l'éducation primaire pour tous sur l'ensemble du territoire national du pays. Et ceci compte tenue de la multiplicité des organisations multi-bilatérales intervenant dans le domaine de l'enseignement primaire tant public que privé et d'un nombre incalculable de projets, ou programmes sectoriels visant l'accès et la qualité de l'éducation primaire à travers les différentes régions de la République d'Haïti. Il peut être utile, avant de clore ce chapitre,

de s'arrêter un moment sur les quelques difficultés, utilités, pertinences de la présente thèse.

Les contacts personnels n'ont pas été une tâche facile. Car, non seulement il fallait identifier des personnes compétentes pour la consultation, mais aussi, occasionner des situations pour les rencontrer. Or, ayant laissé le pays (Haïti) depuis près de huit années pour la France, il nous a été très difficile de repérer les personnalités et de planifier des rendez-vous. On a été obligé d'effectuer de nombreux déplacements dans diverses communes de la République d'Haïti plus particulièrement. Et une fois sur place, de nombreuses correspondances sont restées lettres mortes. Par ailleurs, des appels téléphoniques n'ont pas été suivis à temps. Sans oublier les nombreux rendez-vous non respectés ou annulés à la dernière minute.

Pour ce qui concerne plus particulièrement certains acteurs du Projet EPGC, ils n'ont pas été souvent disponibles. Par exemple nous avons souhaité de rencontrer des personnes impliquées tant au niveau local, central que départemental dans la mise en œuvre du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). On peut citer en guise d'exemple, des personnalités des directions techniques du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), des Directions départementales d'éducation (DDE), ou encore des contrôleurs de travaux, ingénieurs départementaux chargés de la construction des écoles EPGC. C'est aussi le cas de certains formateurs, inspecteurs de zones.

L'étude s'est heurtée à un obstacle de taille: indisponibilité de données ou la fiabilité des chiffres. En effet, des informations sur les principaux indicateurs d'accès à la scolarisation sont aléatoires. De très souvent, les renseignements statistiques indiqués dans les rapports, dossiers, documents officiels ne sont pas à jour. Par exemple, les quelques données fournies par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) sur les taux net de scolarisation, d'alphabétisme, de la parité filles-garçons, des dépenses publiques d'éducation sont souvent partielles et peu fiables. Et il arrive même parfois que des informations numériques pour une période donnée n'existent pas. Bref, sur le plan de statistiques, on constate de faibles rendements au niveau du système d'éducation dans ce pays.

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce déficit. Tout d'abord, les recensements scolaires ne sont pas suivis. Il arrive que le pays passe une décennie sans recenser les élèves. De plus, les faibles performances statistiques sont aussi liées à la fragilité des principales institutions socio-économiques et politiques d'Haïti. En effet, l'instabilité politique pèse lourdement sur la gestion administrative des institutions de l'État et le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) n'est pas épargné par les crises politiques, institutionnelles et économiques. Les ministres de l'Éducation rentrent et sortent en fonction du pouvoir politique et du contexte gouvernemental. Bref, la durée d'un ministre au Ministère est passagère et le plus souvent celui qui succède n'assure aucun suivi des politiques éducatives engagées par son prédécesseur. Ce qui nuit à une gestion efficace de l'institution et ceci n'est pas sans conséquences sur la collecte des données à tous les niveaux de l'enseignement du système éducatif.

Les problèmes de données sur l'état du système d'éducation ne sont pas les seuls handicaps rencontrés lors de la première phase exploratoire de la recherche. En effet, la collecte de renseignements sur les principales institutions multi-bilatérales évoluant dans le pays n'a pas été facile. Ni le Ministère de l'Éducation Nationale ou encore celui de la Coopération externe n'étaient pas en mesure de fournir des données exactes, par exemple sur les principaux partenaires techniques et financiers (PTF) intervenant plus particulièrement dans le domaine de l'éducation. Or, l'étude envisageait de recenser tous les programmes d'aide à l'éducation fournis par des organismes multi-bilatéraux dans diverses régions du pays afin de sélectionner celui qui se rapporte directement à l'objectif de l'éducation primaire pour tous (EPT). Ainsi le suivi des activités des organisations bilatérales et multilatérales est surtout lié à l'absence d'une administration efficace en termes d'enregistrement, de contrôle et de l'évaluation des principaux projets/programmes internationaux des principales institutions par l'Etat central.

Enfin, l'indisponibilité de quelques acteurs sociaux impliqués dans la mise en œuvre du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC), ainsi que les faibles performances du système en termes de données statistiques sur l'évolution de la scolarisation sur l'ensemble du territoire national du pays n'ont pas été les seuls obstacles rencontrés par l'étude. En effet, l'accès à l'ensemble des localités rurales bénéficiaires de

l'aide a été très difficile, voire dans certains cas, impossible. Car, les principales régions où est opéré le projet EPGC sont très éloignées et les routes sont souvent impraticables, difficiles d'accès. Ainsi, divers problèmes d'accès ont handicapé le bon déroulement de l'enquête empirique.

En effet, nous avons pu parcourir des kilomètres à pied (4 à 5) pour rejoindre des écoles localisées dans des milieux ruraux difficiles d'accès. Certaines écoles sont situées dans les montagnes où les routes sont dans de mauvais états. Certains déplacements nous ont obligés à marcher près de 3 heures. Car, dans la plupart de ses localités rurales éloignées et pénibles il n'existe aucun moyen de transport en commun pour s'y rendre. Il faudra rappeler au passage que la plupart des écoles ciblées du Projet EPGC sont dans les régions rurales défavorisées du pays où l'accès à l'école demeure un bien rare ou et quasi-inexistant. C'est ainsi que lors du ciblage des communautés bénéficiaires de l'aide, les principaux décideurs politiques, planificateurs nationaux et partenaires multi-bilatéraux avaient décidé de donner la priorité à des milieux ruraux dépourvus d'infrastructures scolaires.

Enfin, tous les moyens de transports étaient nécessaires pour arriver à interviewer et observer les principales parties prenantes du Projet d'Ecoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). Ainsi, non seulement la traversée des routes conduisant dans les établissements scolaires est risquée, mais aussi il pleut souvent dans ces régions. Ainsi, nous avons opté pour tout système de transport disponible dans les principaux départements ciblés pour atteindre les régions rurales bénéficiaires de l'aide. On peut citer en guise d'exemple de transportation: taxi-moto, voilier, cheval, taxi de ville, et enfin il fallait parfois monter sur le dos d'un villageois pour traverser une rivière. Permettez- moi de souligner que les coûts humains et financiers de l'exploitation documentaire ainsi que l'investigation empirique de la présente enquête ont été très élevés. En ce sens, l'aide à la mobilité octroyée respectivement par l'université Paris Est ainsi que celle du Conseil régional de l'ile de France m'ont été très utiles pour supporter la charge de certaines dépenses. Quelles utilités de la thèse ?

Ce travail de thèse ciblant l'aide internationale à la réalisation de l'éducation primaire pour tous dans le contexte d'Haïti se proposait spécifiquement d'expliquer les mécanismes d'élaboration, des conditions, des complexités et des effets relatifs à la mise

en exécution du Projet d'Écoles Publiques à Gestion Communautaire (EPGC). En dépit des limites, les résultats produits par la présente enquête sont pertinents et peuvent être utiles.

En premier lieu, il s'agit d'une recherche originale pour Haïti. Car, d'après notre investigation documentaire, aucune recherche de type académique n'existait pas encore sur la problématique de l'aide internationale dans le domaine de l'éducation, en particulier, l'analyse d'un projet ou programme dédié spécifiquement à l'objectif de l'éducation pour tous. Or, depuis 1990, date à laquelle Haïti s'est engagé à atteindre une couverture primaire scolaire dans tout le pays, (Jomtien/EPT), il semblerait qu'aucune commande n'a été faite de la part des gouvernements ou des institutions multi-bilatérales internationales sur la situation de la scolarisation. Cependant, Haïti demeure l'un des pays où la scolarisation primaire universelle paraît aléatoire et ceci en dépit d'un nombre incalculable de projets/programmes internationaux fournis par de nombreux organismes multi-bilatéraux. D'ailleurs, Haïti est le pays le plus en retard de la région en matière de couverture primaire scolaire.

En effet, la plupart des recherches qui ont été conduites ces vingt dernières années sur Haïti par des universitaires haïtiens dans le champ spécifique des sciences de l'éducation, se sont focalisés par exemple sur l'histoire de la construction des politiques d'éducation, des enjeux de la formation professionnelle etc. Ainsi, aucun travail académique n'a pu mettre le projecteur sur l'aide internationale en matière de l'éducation primaire par rapport à l'objectif de la scolarisation primaire universelle. Enfin, l'ampleur de l'investigation empirique et la robustesse des résultats produits par la présente enquête peuvent être utiles à la fois pour des institutions internationales qui financent de nombreux projets dans le secteur de l'éducation ainsi que pour les décideurs politiques, planificateurs nationaux qui visent à garantir à toutes et à tous d'un minimum d'éducation de base et qui attendent des effets, impacts positifs, significatifs des politiques éducatives en termes de vitalités économique, sociale et politique dans la dynamique des objectifs de développement durable pour le pays.

REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION GÉNÉRALE	14
PARTIE 1- LITTÉRATURE SUR LE SUJET, DOMAINES DE RECHERCHE, CADRES THÉORIQUES MOBILISÉS ET PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE LA THÈSE	25
CHAPITRE 1- AIDE INTERNATIONALE ET ÉDUCATION POUR TOUS: LITTÉRATURE SUR LE SUJET	26
INTRODUCTION.....	27
1. PRÉCISION CONCEPTUELLE: DISTINCTION, DÉFINITION ET IDENTIFICATION DES CONCEPTS	31
1.1. Distinction entre coopération et aide	31
1.2. Définition de l'aide publique au développement	32
1.3. Pays donateurs	37
1.4. États receveurs.....	38
1.5. Assistances techniques et financières.....	39
1.6. Aide par programme/aide par projet	40
1.7. Concept de don.....	41
1.8. Dons et prêts de l'APD.....	43
1.9. Concept d'éducation pour tous	45
2. FONDEMENTS, MOTIVATIONS, JUSTIFICATIONS DE L'AIDE PUBLIQUE INTERNATIONALE	49
2.1. Étapes de l'évolution de l'aide	49
2.2. Fondements philosophiques, religieux et éthiques	50
2.3. Intérêts politiques, géostratégiques et enjeux sécuritaires.....	52
2.4. Intérêts commerciaux	54
2.5. Bien public, justice et égalité des chances.....	56
3. AIDE INTERNATIONALE ET SITUATION MONDIALE DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE POUR TOUS.....	59
3.1. Base de données du CAD.....	59
3.2. Données statistiques de l'UNESCO	61
3.3. Localisation géographique.....	62
3.4. Croissance et baisse de l'APD.....	62
3.5. Aide internationale en éducation : progression et diminution.....	64
3.6. Disparités régionales.....	66
3.7. Accès à l'école : progrès, lenteurs et discriminations.....	68
4. MESURES ET REVUE DE LITTÉRATURE SUR L'EFFICACITÉ DE L'AIDE INTERNATIONALE EN ÉDUCATION	72
4.1. Politiques des ajustements structurels.....	72
4.2. Initiatives PPTE II	75
4.3. EFA Fast Track.....	77
4.4. Pratiques de conditionnalités et principes de sélectivité.....	79
4.5. Revue de littérature sur les effets de l'aide sur la croissance	82
4.6. Revue de littérature sur l'efficacité de l'aide internationale en éducation	83
CONCLUSION	86

CHAPITRE 2 - DOMAINES DE RECHERCHE, UTILITÉS DES CADRES THÉORIQUES MOBILISÉS, CONTEXTE, JUSTIFICATION DE LA THÈSE IMPLICATION ET DISTANCIATION.....	90
INTRODUCTION.....	91
1. SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.....	99
1.1. Définition.....	99
1.2. Éléments d'histoire.....	100
1.3. Approche socio-historique.....	102
1.4. Analyse constructiviste.....	103
1.5. Théories des inégalités scolaires.....	104
1.6. Apports de l'analyse socio-historique.....	105
1.7. Utilités des analyses constructivistes et microsociales.....	108
1.8. Portée des analyses sociospatiales des inégalités scolaires.....	109
2. ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION.....	111
2.1. Développement de l'économie de l'éducation.....	111
2.2. Théorie du capital humain et principaux apports à l'étude.....	112
2.3. Principales critiques.....	113
2.4. Utilités des approches macro et microéconomiques à la thèse.....	114
3. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE LA THÈSE.....	120
3.1. Situation post-séisme.....	120
3.2. Période de grande réforme éducative.....	121
3.3. Programme PSUGO.....	130
3.4. Fonds National d'Éducation.....	132
3.5. Education pour tous et agenda international.....	133
3.6. Projet EPT II en Haïti.....	133
4. ENGAGEMENT ET ÉLOIGNEMENT.....	136
4.1. Définition des concepts.....	136
4.1.1. Engagement.....	136
4.1.2. DistanCIation.....	137
4.2. Proximité géographique et éloignement.....	139
4.3. Implication professionnelle et distance.....	140
4.4. Recul méthodologique.....	141
CONCLUSION.....	144
CHAPITRE 3 - TRAVAIL EXPLORATOIRE, CONSTRUCTION DE L'OBJET ET INVESTIGATION EMPIRIQUE.....	146
INTRODUCTION.....	147
1. TERRAIN DE RECHERCHE.....	151
1.1. Concept d'EPGC.....	151
1.2. Objectif général.....	152
1.3. Objectif spécifique.....	153
1.4. Composante.....	153
1.5. Financement.....	154
1.2. Principal financeur de l'EPGC.....	155
1.2.1. Naissance de la Banque mondiale.....	155

1.2.2. Fonction, composition et organes de fonctionnement.....	155
1.2.3. Principales ressources	157
1.2.4. Formes et secteurs d'intervention.....	158
1.2.5. Principaux emprunteurs	158
2. TRAVAIL EXPLORATOIRE.....	160
2.1. Problématiques	160
2.2. Pays concernés	161
2.3. Méthodes mobilisées	161
2.4. Principaux résultats	161
2.5. Concepts tirés	163
2.6. Bases de données internationales	163
2.7. Statistiques nationales.....	165
2.8. Institutions internationales.....	167
2.9. Centres de documentation.....	168
2.10. Personnes contactées	169
2.11. Manuel d'opérations de l'EPGC.....	171
3. CONSTRUCTION DE L'OBJET.....	173
3.1. Interrogation de départ.....	173
3.2. Périmètre de l'étude.....	175
3.3. Cadres théoriques	176
3.4. Concepts opératoires.....	178
3.5. Hypothèses de recherche	178
3.6. Variables de contrôle.....	179
4. CHEMINEMENT EMPIRIQUE.....	182
4.1. Échantillonnage	182
4.2. Types de méthodologies, profil des enquêtés.....	183
4.3. Étapes et collectes de l'information	193
4.4. Modalités techniques et dispositions	195
CONCLUSION	200
PARTIE 2 – FACTEURS EXTERNES ET INTERNES QUI PEUVENT EXPLIQUER LE RECOUS À L'AIDE INTERNATIONALE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI	202
CHAPITRE 4 - CARACTÉRISTIQUES ÉCOLOGIQUES, DÉMOGRAPHIQUES SOCIOÉCONOMIQUES ET ÉDUCATIVES DU PAYS CONCERNÉ PAR LA PRÉSENTE ENQUÊTE.....	203
INTRODUCTION.....	204
1. GÉOGRAPHIE PHYSIQUE ET PRINCIPALES RESSOURCES.....	205
1.1. Localisation et structure	205
1.2. Écologie	206
1.3. Ressources	208
2. SITUATION DÉMOGRAPHIQUE ET MIGRATION	209
2.1. Situation démographique	209
2.2. Mouvement migratoire.....	210
3. SITUATION ÉCONOMIQUE.....	213

3.1. Principales activités économiques	213
3.2. Réalités économiques	214
4. QUESTION DE LA PAUVRETÉ.....	218
4.1. Construction	218
4.2. Situation de la pauvreté en Haïti	220
5. CONTEXTE GÉNÉRAL DU SYSTÈME SCOLAIRE	223
5.1. Principes généraux.....	223
5.2. Pilotage du système	224
5.3. Alphabétisation	226
5.4. Enseignement technique et professionnel.....	230
5.5. Education préscolaire	235
5.6. Enseignement Fondamental.....	237
5.7. Enseignement secondaire	238
5.8. Enseignement supérieur	240
5.9. Types de dépenses.....	247
5.10. Sources publiques et privées d'éducation	248
5.11. Aide extérieure	248
CONCLUSION	250
CHAPITRE 5 - ORIGINES DE L'AIDE ÉTRANGÈRE DANS LA CONSTRUCTION DE L'ÉDUCATION APRÈS L'INDÉPENDANCE DE LA RÉPUBLIQUE D'HAÏTI	251
INTRODUCTION.....	252
1. ÉLÉMENTS D'HISTOIRE D'HAÏTI.....	256
1.1. Périodes colonisatrices.....	256
1.2. Expédition de 1802	259
1.3. Guerre de l'indépendance.....	260
1.4. Proclamation de l'indépendance	260
2. PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT.....	262
2.1. Réactions internationales.....	262
2.2. Distance, silence et ignorance ?	267
2.3. Impacts de la Révolution haïtienne.....	271
2.4. Reconnaissance internationale	273
3. NATURE DE L'AIDE ÉTRANGÈRE.....	276
3.1. Construction de l'éducation.....	276
3.2. Finalités, fins de l'éducation	277
3.3. Modèles éducatifs.....	278
3.4. Détermination des moyens.....	281
4. PRINCIPALES RÉALISATIONS ÉDUCATIVES.....	284
4.1. Recours à l'aide étrangère.....	284
4.2. Choix pédagogiques	287
4.3. Bilan de l'appui extérieur	288
4.4. Principales réalisations	289
CONCLUSION	292

CHAPITRE 6 - FRAGILITÉ DES PRINCIPALES INSTITUTIONS SOCIOÉCONOMIQUES	296
INTRODUCTION.....	297
1. CONCEPT D'ÉTAT FRAGILE ?.....	299
1.1. Définition.....	299
1.2. Définition institutionnelle.....	302
2. INSTRUMENTS DE PERFORMANCE.....	305
2.1. Typologies des instruments.....	305
2.2. Country Policy and Institutional Assessment.....	306
2.3. <i>Low-income countries under stress</i>	307
3. INSTABILITÉ POLITIQUE CHRONIQUE.....	309
3.1. Lutte pour le pouvoir et instabilité politique.....	309
3.2. Problèmes de sécurité et interventions militaires étrangères répétées.....	315
4. INEFFICACITÉ DES POLITIQUES ÉCONOMIQUES, SOCIALES ET NIVEAU DE CORRUPTION	328
4.1. Taux de croissance.....	329
4.2. Espérance de vie.....	331
4.3. Niveau de vie de la population	332
4.4. Situation alimentaire.....	333
4.5. Accès à des services sociaux de base.....	334
4.6. Alphabétisation des adultes	338
4.7. Niveau de corruption étendue et persistante	339
CONCLUSION	342
CHAPITRE 7 - INEFFICACITÉ DES PRINCIPALES POLITIQUES ÉDUCATIVES..	344
INTRODUCTION.....	345
1. FAIBLE MOBILISATION DES RESSOURCES PUBLIQUES	348
1.1. Sources de financement	348
1.2. Financement public.....	348
1.3. Types de dépenses.....	349
1.4. Justification de l'intervention de l'État dans les affaires éducatives	350
1.5. Coûts moyens de scolarisation et dépenses publiques d'éducation	354
2. ACCÈS INSUFFISANT ET INÉGAL DE L'ÉDUCATION.....	360
2.1. Définition des variables d'accès.....	360
2.1.1. Taux bruts et nets de scolarisation.....	360
2.1.2. Taux d'accès ou d'admission	360
2.1.3. Taux de survie.....	361
2.1.4. Parité filles-garçons.....	362
2.2. Problème de données.....	363
2.3. Inégalités d'éducation et situation scolaire	363
2.3.1. Mesures des inégalités scolaires.....	363
2.3.2. Situation scolaire.....	365
2.4. Indicateurs d'inégalités	367
3. MAUVAISE QUALITÉ DE L' ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	370

3.1. Définition	370
3.2. Enquêtes internationales sur les acquis des élèves	372
3.3. Faible qualité de l'enseignement.....	374
3.3.1. Lieux de scolarisation	375
3.3.2. Qualification des enseignants	376
3.3.3. Taille des classes et contenu des programmes.....	376
3.3.4. Réussite des élèves	377
4. PROBLÈME D'EFFICACITÉ, DE GOUVERNANCE DU SYSTÈME SCOLAIRE	379
4.1. Problèmes d'efficacité et de gestion.....	379
4.2. Gestion financière et allocation des ressources.....	380
4.3. Gestion des ressources humaines	381
CONCLUSION	383
PARTIE 3 – PROCESSUS DE CONCEPTION, COMPLEXITÉS ET EFFETS DE LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET D'AIDE INTERNATIONALE EN ÉDUCATION	386
CHAPITRE 8 - ÉLABORATION DU PROJET D'ÉCOLES PUBLIQUES À GESTION COMMUNAUTAIRE	387
INTRODUCTION.....	388
1. PRINCIPES, POLITIQUES, NORMES ET LOGIQUES D'INTERVENTION DU PRINCIPAL BAILLEUR DE FONDS INTERNATIONAL	391
1.1. Équité	391
1.2. Principe de ciblage.....	392
1.3. Participation, appropriation et responsabilité démocratique.....	393
2. RÔLE, PLACE OU IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION DANS LA DÉFINITION DES INTENTIONS.....	396
2.1. Éducation comme facteur de croissances économiques et stratégie de lutte contre la pauvreté	396
3. CRITÈRES D'ÉLIGIBILITÉ DES COMMUNAUTÉS BÉNÉFICIAIRES DU PROJET D'AIDE.....	399
3.1. Admissibilité	399
3.2. Phases de ciblage.....	399
3.3. Zones éligibles	400
4. PRINCIPALES ÉTAPES DU CYCLE DE VIE DU PROJET D'ÉCOLES PUBLIQUES À GESTION COMMUNAUTAIRE.....	405
4.1. Définition du Cycle de Projet	405
4.2. Finalité	406
4.3. Définition du Cadre Logique.....	406
4.4. Étapes du Cycle de Projet de l'EPGC	407
4.4.1. Objectif général	408
4.4.2. Objectif spécifique.....	409
4.4.3. Objectifs organisationnels	410
4.4.6. Indicateurs objectivement vérifiables.....	419
4.4.7. Sources de vérification.....	420
4.4.8. Hypothèses	422
CONCLUSION	424

CHAPITRE 9 - COMPLEXITÉS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'AIDE INTERNATIONALE DANS LES ZONES CIBLÉES.....	425
INTRODUCTION.....	426
1. PROBLÈMES DE FINANCEMENT DES SOUS-PROJETS COMMUNAUTAIRES....	428
1.1. Instrument de prêt, accords et modalités de financement	429
1.2. difficultés de paiements	431
2. IRRÉGULARITÉS DANS LA PRODUCTION DES RAPPORTS FINANCIERS	432
2.1. Préparation de rapports financiers.....	432
2.2. Irrégularités dans les rapports financiers produits.....	432
2.3. Mauvaise qualité des rapports financiers, retard de paiements des sous-projets communautaires	433
3. FAIBLES CAPACITÉS ORGANISATIONNELLES AU NIVEAU CENTRAL, DÉPARTEMENTAL ET COMMUNAL	436
3.1. Principaux acteurs.....	436
3.2. Bureau de l'EPT.....	437
3.3. Comités locaux	437
3.4. Manque d'informations, méfiances, méconnaissance du Manuel d'Opération du Projet et déficits d'application	438
3.5. Problèmes d'organisation et de dysfonctionnement.....	441
3.6. Problèmes de gestion des sous-projets communautaires.....	443
4. INSTABILITÉ INSTITUTIONNELLE, PROBLÈMES DE COORDINATION, DE SUPERVISION ET D'ÉVALUATION	447
4.1. Instabilité institutionnelle.....	447
4.2. Manque de coordination et déficits de supervision et d'évaluation.....	448
CONCLUSION	450
CHAPITRE 10 - EFFETS RELATIFS À LA MISE EN PRATIQUE DE L'AIDE INTERNATIONALE DANS LES RÉGIONS BÉNÉFICIAIRES.....	451
INTRODUCTION.....	452
1. EFFETS SIGNIFICATIFS SUR LE FINANCEMENT DES DÉPENSES SCOLAIRES ET RÉALISATIONS ÉDUCATIVES	454
1.1. Financement.....	454
1.2. Accès et parité filles-garçons	455
2. IMPACTS POSITIFS ET NÉGATIFS SUR DES INITIATIVES LOCALES ET DYNAMIQUES ORGANISATIONNELLES.....	457
2.1. Dispositifs	457
2.2. Dynamiques des initiatives locales.....	458
2.3. Structure organisationnelle.....	460
2.4. Frustrations et revendications	461
2.5. Insatisfaction, mécontentement au niveau central et départemental	463
3. EFFETS PERVERS SUR LA QUALITÉ DE L'ÉCOLE ET LA GESTION DES AFFAIRES ÉDUCATIVES.....	471
3.1. Enseignants jeunes et peu expérimentés	471
3.2. Surcharge des salles.....	475

3.3. Indisponibilité de matériels scolaires et pédagogiques.....	479
3.4. Mauvais états des lieux de scolarisation.....	482
4. FRAGILITÉ DE L'IMAGE DE L'ÉCOLE ET DE L'AIDE INTERNATIONALE	485
4.1. Non réalisation des objectifs organisationnels et chiffrés	485
4.2. Cas de corruption.....	489
CONCLUSION	492
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	494
BIBLIOGRAPHIE.....	518
SIGLES/ACRONYMES	542

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino J. (1999), *Éducation et Politique*, Paris, E.d ANTHROPOS.
- Ardoin B. (1958), *Études sur l'histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditeur Dr François Dalencourt.
- Arendt H. (1963), *Essai sur la Révolution* trad. de l'anglais (USA) par Michel Chrétien, Paris Gallimard, 1967.
- Arendt H. (2011), *Qu'est-ce que la politique*, Paris, Points.
- Aristote. (1990), *Les Politiques* (325-323 av. J.-C.). Traduction française: Pellegrin, P. Paris, Flammarion.
- Arthus W. (2012), *La Machine diplomatique française en Haïti*, Paris, L'Harmattan.
- Arthus W. (2016), *De la grandeur à la déchéance, Les grandes dates de l'histoire diplomatique d'Haïti*, à paraître.
- Assidon E. (2002), *Les théories économiques du développement*, Collection Repères, Edition La Découverte, Paris.
- Badie B. (1992), *l'Etat importé. L'occidentalisation de l'ordre politique*, Paris, Fayard.
- Baillargeon N. (2011), *L'éducation*, Paris, Flammarion.
- Ball S. (1994), *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham, Open University Press.
- Barrere A; Sembel N. (1999), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.

Barthelemy G, Girault C. (1993) (dir.), *la République Haïtienne, État des lieux et perspectives*, Paris, Éditions Kathala.

Bataille G. (1933), « La notion de dépense », *La critique sociale*, 1933, n° 7; rééd. *La part maudite*, Paris, Minuit, 1967.

Becker G. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, The University Chicago Press.

Bellegarde D. (1929), *L'occupation américaine. Ses conséquences Morales et Economiques*, Port-Au-Prince, CHERAQUIT, Imprimeur-Editeur.

Benot Y. (1987), *La Révolution française et la fin des colonies*, Paris, La Découverte.

Berteaux D. (1997). *Les récits de vie*, Paris Editions Nathan. (coll.128)

Blamont J. (2013), *Pour une révolution de l'éducation en Haïti*, Port-au-Prince, Editions de l'Université d'Etat d'Haïti.

Blancpain F. (1999), *Haïti et les États-Unis 1915-1934 Histoire d'une occupation*, Paris, l'Harmattan.

Bourdieu P; Passeron J-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et de la culture*, Paris, Minuit.

Bourdieu P; Passeron J-C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie de système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Bourdieu P. (1994), *L'économie des biens symboliques, Raisons pratiques*, Paris, Seuil.

Boutilier S. (dir) (2009). *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Levallois-Perret, Studyrama.

Bouvier A. (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris, Presse Universitaire Française.

Brière J-F. (2008), *Haïti et la France 1804-1848*, Paris, Éditions Karthala.

Brutus E. (1948), *Instruction Publique en Haïti (1492-1945)*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.

Caillé A. (2000), *Anthropologie du don : le tiers paradigme*, Paris, Desclée de Brouwer.

Cauna J. (1987), *Au temps des isles à sucre, Histoire d'une plantation de Saint-Domingue au XVIII siècle*, Paris, Éditions KARTHALA.

Cauna D-C. (1997), *Haïti: l'Éternelle Révolution*, Port-au-Prince, Imprimerie Henry Deschamps.

Charles E. (1994), *Le pouvoir politique en Haïti de 1957 à nos jours*, Paris, Éditions Karthala.

Charles G.P. (1979), *Haïti: la Crisis ininterrumpida-1930-1975*, La Habana, Ed. Perez, Casa de las América.

Charnoz O., Severino J.M. (2007), *L'aide publique au développement*, Paris, La Découverte, (Collection Repères; n. 476).

Châtaigner, J-M; Magro, H. (Eds), (2007), *États et société fragiles. Entre conflits, reconstruction et développement*. Paris, Karthala.

Charlot B. (1976), *La mystification pédagogique*, Payot, Paris.

Cherchaoui M. (1986), *Sociologie de l'éducation*, PUF, Paris.

Chomsky N; Herman E-S (2008), *La fabrication du consentement: de la propagande médiatique en démocratie*, Marseille, Agone.

Coombs P-H (1968), *la crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De boeck.

Coombs P-H. (1985), *The World Crises in Education : The View from the Eighties*, Oxford, University Press.

Conjard P; Devin B. (2007), *La professionnalisation, acquérir et transmettre des compétences*, Paris, Anact.

David P. Greggus (dir.), *The Impact of the Haitian Revolution in the Atlantic World*, Columbia, 2001.

Deborah S. (1993), *Promise and Power: The Life and Times of Robert McNamara*, Collingdale (Pennsylvanie), Diane Publishing Company.

De Lacroix P. (1820), *Mémoires pour servir à l'histoire de la révolution de Saint-Domingue*, Tome 1^{er}, Seconde Édition, Paris, Pillet Aimé Imprimeur Éditeur.

Delince K. (1993), *Les forces politiques en Haïti*, Paris, Ed. Karthala et Pégasus Books.

Demazière D; Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Editions Nathan, coll. Essais et Recherches.

Denison E. (1962), *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*, New York, Committee for Economic Development.

de Quieroz J-M (1995), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan.

Dorvilier F. (2011), *La crise haïtienne du développement*, Essai d'anthropologie dynamique, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

Dorvillier F. (2011), *Gouvernance Associative et Développement Local en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

Dumas P.R (1997), *La transition d'Haïti vers la Démocratie*, Port-au-Prince, collection Pacte pour la Réforme et la Démocratie.

Dubois L. (2004), *Avengers of the New World, The story of the Haitian Revolution*, Cambridge, Massachusetts, London, England, The Belknap Press of Harvard University Press.

Dubois L. (2012), *Haiti The Aftershocks of History*, New York, Metropolitan Books.

Duroselle J-B. (1979), *La décadence, 1932-1939*, collection « Politique étrangère de la France.1871-1969 », Paris, Imprimerie nationale.

Duru-Bellat M; van Zanten A. (2002), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Duru-Bellat M; van Zanten A. (2009), *Sociologie du Système éducatif Les inégalités scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Easton D. (1965), *A systems Analysis of Political life*, New York, Wiley.

Elias N. (1993), *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.

Etienne P-S. (1999), *Haïti misère de la démocratie*, Paris, Editions l'Harmattan.

Fouchard J. (1953), *Les marrons du Syllabaire: Quelques aspects du problème de l'instruction et de l'éducation des Esclaves et Affranchis de Saint-Domingue*, Port-au-Prince, Imprimerie Henry Deschamps.

Fontanini C. (2009), *La place des filles dans l'enseignement supérieur en Chine: un pas en avant, deux pas en arrière*. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle 2009/4 (Vol.43)

Franklin J-H. (1984), *De l'esclavage à la liberté, histoire des afro-américains*, Paris, Éditions Caraïbéennes.

Fleurbaey M. (1996), « Théories économiques de la justice », Paris, Editions Economica, Collection « Economie et Statistiques Avancées ».

François E-P. (2004), *Avoir 16 ans à l'école primaire, les surâgés dans le système éducatif haïtien*, Port-au-Prince, Éditions l'Harmattan.

François E-P. (2010), *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, Port-au-Prince, Éditions de l'Université d'État d'Haïti.

Gabas J-J. (1989), *L'aide contre le développement ? l'exemple du Sahel*, Paris, Editions Economica.

Gabas J-J. (2002), *Nord-Sud : l'impossible coopération ?*, Paris, Presses de Sciences Po.

Gabas J-J. (2005), (dir.), *l'aide publique française au développement*, Paris, La Documentation française.

Grégoire A. (1821), *De la noblesse de la peau ou du préjugé des blancs contre la couleur des Africains et celle de leurs descendants, noirs et sang-mêlés*, Paris.

Grünewald F. (2008), *Fragilité des sociétés, fragilité des Etats*, Paris, U.r.d,

Gurgand M. (2005), *Économie de l'éducation*, Paris, Éditions La Découverte.

Hector M. (1989), *La Révolution Française et Haïti, Filiations.Ruptures. Nouvelles dimensions*, Port-au-Prince, Tome 2, Éditions Henry Deschamps.

Hirsch E-D (1996), *The Schools We Need and Why we Don't have Them*, New York, Double Day.

Hobsbaw E-J. (1962), *The age of Revolution*, New York, New American Library.

Hugon P. (2001), *Economie de l'Afrique*, Paris, Editions La Découverte, Collection Repères n°117.

Humboldt A-V. (1966), *Ensayo politico sobre el reino de la Nueva Espagna*, Mexico, Ediciones Porrura.

Hurbon L. (1987), *Comprendre Haïti Essai sur l'Etat, la nation, la culture*, Paris, Éditions Karthala.

Hurbon L. (1993), *Les Mystères du vodou*, Paris. Éditions Gallimard.

Joint A-L. (2006), *Système éducatif et inégalités scolaires en Haïti*, Paris, L'Harmattan.

Jones S., Kotoglou. (2005), *Aid orphans and darlings: comparing actual global aid allocation to "poverty efficient" allocation*, Oxford Policy Management, Oxford.

Jourde P. (dir.) (2007), *Université: la grande illusion*, Paris, L'Esprit des Péninsules.

Kaufmann J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Collin.

Lafont P. (dir) (2013), *Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience dans l'enseignement supérieur-défis pour l'avenir du système*. Croatie, Zagreb : Printera Grupa.

Langouet G. (2014), *Les inégalités dans l'Union européenne. E si osait ?*, Paris , l'Harmattan, coll. « Education comparé ». 2014

Lavoix H. (2007), *Identifier l'État fragile avant l'heure: le role des indicateurs de prevision*. In: Châtaigner J-M; Magro (Eds), *États et société fragiles. Entre conflits, reconstruction et développement*, Paris. Karthala.

Legrand L. (1988), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ».

Léon R. (1945), *Propos d'Histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.

Levinson D-L. (2002), *Education and Sociology*, New York, Routled Falmer.

Lévi-Strauss C. (2012), *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, [1950] Paris, PUF,

Logan R-Jr. (1941), *The Diplomatic Relations of the United States with Haiti, 1776-1891*, Chapell Hill.

Lundhal M. (1979), *Pesants and Poverty: A Study of Haiti*, London, Croom.

Lundhal M. (1996), *Les forces économiques et politiques dans le sous-développement haïtien*, in Laënnec Hurbon (dir.), *Les transitions démocratiques*, Syros.

Lherisson L-C; Vincent S. (1898), *la législation de l'instruction publique de la République d'Haïti, (1804-1815)*, Paris, Première édition: Vve Ch. DUNOD & VICQ.

Madiou T. (1989), *Histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps.

Malinowski B. (1989), *Les Agronautes du Pacifique Occidental* [1922], présentation de M. Panoff, Paris, Gallimard.

Manigat L-F. (2001), *Eventail d'histoire vivante d'Haïti*, dès préludes à la Révolution de Saint-Domingue jusqu'à nos jours 1789-2003, une contribution à la nouvelle histoire haïtienne : Tome 1, la période fondatrice 1789-1838 Port-au-Prince, Collection CHUDAC.

Manigat L-F. (1995), *La crise Haïtienne contemporaine ou Haïti des Années 1990s : une grille d'intelligibilité pour la Crise Présente*, Port-au-Prince, collection du CHUDAC, éditions des Antilles S.A.

Meirieu P ; Frackowiak P. (2008), *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société?* Paris, Éditions de l'aube.

Mérisier G-G. (2002), *L'Éducation en Haïti : Un Regard Prospectif*, Port-au-Prince, PageConcept GrafoPub.

Michaud Y. (1978), *Violence et politique*, Paris, Gallimard.

Mingat A; Suchaut B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*, Bruxelles, De Boeck Université.

Moisset J-J; Mérisier G-G (2001), *Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti. Perspective comparative : école publique et école privée*, Port-au-Prince, PageConcept GrafoPub.

Montès G-D (2006), *Dessalines face à l'armée de Napoléon Bonaparte*, Québec.

Moral P. (2002), *Le paysan haïtien. Etudes sur la vie rurale en Haïti*, Port-au-Prince, les Editions Fardin.

Nesbitt N. (2013), « *Haïti the Monstrous Anomaly* », in Millery Editor, *The Idea of Haïti Rethinking Crisis and Development*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Pariat M; Terdjman E. (1996), *La formation pour ou par le travail?* Paris, Nathan.
- Pariat M; Lafont P. (2011). *Penser l'État, penser l'université. Séisme et gouvernance universitaire en Haïti*, Paris, Publibook.
- Paul J-J. (2007), *Économie De L'éducation*, Paris, Armand Colin.
- Péan J-R. (2007), Haïti, économie politique de la corruption L'ensauvagement macoute et ses conséquences 1957-1990, Tome IV, Paris, Maisonneuve & Larose.
- Plaisance E; Verganud G. (1993), *Les sciences de l'éducation*, Paris, Edition la Découverte.
- Plato. (1999), *The Republic*, New York, Barnes & Noble, Inc.
- Pierre D. (2009), *La socialisation politique des Lycéens d'Haïti*, Paris, L'Harmattan.
- Pierre D. (2012), *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti 1801-2011*, Le Béréen, Québec.
- Pluchon P. (1979), *Toussaint Louverture de l'esclavage au pouvoir*, Port-au-Prince, Éditions Caraïbes.
- Pourtois J.P. et Desmet H. (2007). *Épistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*, troisième Édition, Belgique, Éditions Mardaga, Wavre.
- Rainhorn J-D. (dir) (2012), *Haïti, réinventer l'avenir*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Port-au-Prince, Editions de l'Université d'Etat d'Haïti.
- Rawls J. (1997), *Theorie de la justice (A theory Of Justice, 1971)*, trad. C. Audard, coll, Point-essasi, Paris, Seuil.

Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Robin B. (1988), *the Overthrow of Colonial Slavery*, London and New-York, Verso.

Roblin Y. *Les outils de pilotage du système éducatif Haïtien*, Port-au-Prince, Editions Levro.

Sahlins M. (1972), *Âge de pierre, âge d'abondance, l'économie des sociétés primitives*, introduction P. Clastres, 1976, Paris, Gallimard

Schoelcher V. (1843), *Colonies étrangères et Haïti*, Paris, Pagnerre.

Schoelcher V. (1982), *Vie de Toussaint Louverture*, Paris Editions Karthala.

Shapley D. (1993), *Promise and Power: The Life and Times of Robert McNamara*, Collingdale (Pennsylvanie), Diane Publishing Company.

Sen A. (1991), *Inequality Reexamined*, Oxford, Clarendon Press.

Stiglitz J-E (2012), *Le Prix de L'inégalité*, New York, Babel.

Tanguy L. (1986), *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*, Paris, la documentation française.

Tardieu C. (1980), *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, Port-au-Prince. Imprimerie Henri Deschamps.

Tenckoff S. (1986), *Polatch: conquête et invention, Reflexion sur un concept anthropologique*, Lausanne, Ed. d'En bas.

Testart A. (2007), *Critique du don. Études sur la circulation non marchande*, Paris, Syllepse.

Theus B. (2013), *De la politique d'éducation massive à l'éducation politique de masse*, Port-au-Prince, Kenny Design.

Thurow L. (1975), *Generating Inequality*, New York, Basic Books.

Trouillot M-R (1995), *Silencing the Past. Power and the Production of History*, Boston.

van Zanten A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ».

Vincent G. (1994), (dir.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

Waller S. avec la Collaboration de Masse C (1999). *L'analyse documentaire. Une approche méthodologique*, Paris, ADBS Éditions

Weber F. (2012), *Marcel Mauss Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, Presses Universitaires de France.

Weiner A. (1992), *Inalienable Possessions. The paradox of Keeping While-Giving*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

Zelizer V. (2005), *The Purchase of Intimacy*, Princeton, Princeton University Press.

Articles/Dossiers

Abric, C J-C. (1994). « *Méthodes de recueil des représentations sociales* », pp.59-82,

Achille Mbembe, « *La colonie: son petit secret et sa part maudite* », Politique africaine, 2006/2 N° 102, p.101-127.p.102.

Aiglepierre (D), R., wagner, L., 2010. *Aid and universal primary education*. Document de travail n°2010.22. CERDI, Université d'Auvergne, 30 p.

Alex Dupuy « *Les quatre piliers de la reconstruction haïtienne* », le Courrier de l'UNESCO, 2010, vol. p.31-33.

Andreas E Feldmann « *L'État "fantome" d'Haïti* », revue Migrations Forcées, n° 43, juillet 2013, p.

Barro R.J ; LEE J.W ; (1997), « *International Measures of Schooling years and Schooling Quality* », American Economic Review, Papers and Proceedings, 86 (2), p.218-223.

Barro R.J ; LEE J.W ; (1997), « *International Compararisons of Educational Attainment* », *Journal of Monetary Economics*, 32 (3), p.363-394.

Barro R.J ; LEE J.W, (2011), « *International Data on Educational Attainment : Updates and Implications* », Oxford Economic Paper, 3, p.541-563

Bengtsson S.E.L. (2011), *Fragile states, fragile concepts: a critical reflection on the terminology of fragility in the field of education in emergencies*. In: Paulson, J. (Ed), *Education, conflict and development*, Symposium Book, series Oxford studies in comparative education, Oxford, pp.33-58.

Bermingham D; Christensen O-R; Mahn T-C. (2009), *Aid effectiveness in education: why it matters*, Prospects 39: 129-145.

Burside C; Dollar David (2000), « *Aid, Policies and Growth* », in American Economic Review, vol.90, p.847.

Cogneau D; Naudet J-D (2005), *Une critique du principe de « sélectivité » pour l'allocation de l'aide*. Dialogue n°23. DIAL, 8 p.

Cogneau D; Naudet J-D (2007), *Who deserves aid? Equality of opportunity, international aid and poverty reduction*, World Development 35(1): 104-120.

Collier P. (2007). *The bottom billion: why the poorest countries are failing and what can be done about it*. Oxford University Press, New York, 205 p.

Châtaigner J-M; Gaulme F. (2005), *Agir en faveur des acteurs et des sociétés fragiles*. Document de travail n° 4. Agence Française de Développement, 27 p.

Chauvet L; Cogneau D; Naudet J-D (2008), *Sélectivité et égalité des chances dans l'allocation de l'aide internationale: une analyse de la dernière décennie*. Économie et Prévision 186: 23-38.

Claude Lefort, « *L'échange ou la lutte des hommes* », Les Temps modernes, 1951, p.1404-1417.

Clemens M; Moss T. (2005), *What's wrong with the millennium development goals?* CGD Brief, Center for Global Development.

Denis Bauchard, « Introduction », *Politique étrangère*, 2011/1 (Printemps), p.10.15. DOI 10.3917/PE.111.0010.

Easterly W. (2006), *The Big Push déjà vu: a review of Jeffrey Sachs's The end of poverty: Economic possibilities for our time*, Journal of Economic Literature 44(1): 99-105.

Fayolle, A. (2006), *Out of the trap: how to improve financing for fragile states*. Finance and Development 43(4): 37-39.

Fraenkel Béatrice, Léon Gani, Aïssatou Mbodj « ALPHABETISATION», In Universalis Education, Encyclopædia, consulté le 23 juin 2012. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/alphabetisation/>

François Orivel, « ÉDUCATION-L'accès à l'éducation dans le monde ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 24 novembre 2016. Disponible sur <http://www.Universalis-edu.com/encyclopedie/education-1-acces-a-l-education-dans-le-monde/>.

Friboulet Jean-Jacques, « Développement économique et social-Aide publique au développement- Histoire », In Universalis Encyclopaedia, consulté le 22 juin 2012.

Gabas Jean-Jacques. - « *L'aide en question* ».- Revue Futuribles, n° 77500, décembre 1989, pp.³¹.

Gabas J-J; Hugon P. (2001), « les biens publics mondiaux et la coopération internationale » Revue de l'économie Politique.

Gabas J.J; Ribier V. (2013). « Les déterminants politiques de la mesure de l'aide au développement ». *Revue Tiers Monde*, 2013/1, n°213, p. 33-50.

Hanushec E.A. ; Kimko D.D. (2000), « *Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations, American Economic Review* », 90 (5), p.1184-1208.

Isabelle Thomas, « **GÉOGRAPHIE ÉCONOMIQUE** ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 17 juillet 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/geographie-economique/>

James D. Fearon, « *Fragilité des États, indicateurs de gouvernance et risque de guerre civile. State Fragility, Governance Indicators, and the Risk of Civil Conflict* », *Revue d'économie du développement* 2011/4 (vol.19), p.153-186. DOI 10.3917/éd.254.0153.

Jean Bourdon. (2006), *Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne*. PILON Marc (IRD). Défis du développement en Afrique subsaharienne: l'éducation enjeu, CEPED, pp.123-145, 2006, Rencontres. <halshs-00135310>. p.136.

Jean Marie THÉODAT, Universalis, « Haïti ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 10 novembre 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/haiti/>.

Jolly R. (2010). « The MDGs in Historical Perspective ». *IDS Bulletin*, 41 (1), p. 48-50.

Kharas H. (2007). « The New Reality of Aid ». *Paper of the Wolfensohn Center for Development*, The Brookings Institution, août 2007, 16 p.

Lisa Chauvet, Marin Ferry, « DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL - - Aide publique au développement », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 12 août 2015. URL:<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/developpement-economique-et-social-aide-publique-au-developpement/>.

Lumarque J. (2011), « *Gouvernance publique et gouvernance universitaire, quelle articulation?* »

Manning R. (2006). « Will 'Emerging Donors' Change the Face of International Cooperation? ». *Development Policy Review*, 24 (4), p. 371-385.

Marc Louis Bazin « *Pour une stratégie de véritable croissance économique* », Journal le Nouvelliste, 2009, No 38065.

Marie-France Baud-Babic, Olivier Marty, « **BANQUE MONDIALE** ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 7 juillet 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/banque-mondiale/>.

Mincer J. (1958), « Investment in human capital and personal income distribution », *Journal of Political Economy*, vol. 66, p. 281-302.

Mingat A; Winter C. (2002), *L'éducation pour tous en 2015 Finances et Développement*, mars, pp. 32-35.

Nadir Altinok (2004), *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. De grandes paroles pour de petites actions? Les Cahiers de l'IREDU n° 64*, 225 p.

Naudet, J-D. (2005), *Pourquoi donner de l'aide: commentaires*. Revue d'Économie du Développement 19 (2): 61-70.

Naudet J-D. (2006), Les OMD et l'aide de cinquième génération. Analyse de l'évolution des fondements éthiques de l'aide au développement. *Afrique Contemporaine* 218(2): 141-174.

Nicaise Natacha. - «*La Construction sociale de la générosité et la politique de développement européenne*» - Revue Tiers monde, n° 200, octobre-décembre 2009, pp. ⁷⁷⁰⁻⁷⁷¹.

Nicolas Duvoux, « **PAUVRETÉ SOCIOLOGIE DE LA** ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 6 juillet 2016. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sociologie-de-la-pauvrete/>.

Pouillon François, *Don*, In Universalis éducation Encyclopaedia, consulte le 21 juin 2012. Disponible sur <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/don/>.

Pressoir C. (1935), *Historique de l'enseignement en Haïti*, in *Revue de la Société d'Histoire et de Géographie d'Haïti*, pp.35-37. Port-au-Prince, Imprimeur: V. Valcin, 1935, p.37.

Prichett L. (2001), *Where has all the education gone?* The World Bank Economic Review 15(3): 367-391.

Psacharopoulos G. (1994), « Returns to investment in education. A global update », *World Development*, vol. 22, p. 1325-1343.

Psacharopoulos G. (2006), *World Bank policy on education: a personal account*, *International Journal of Educational Development* 26(3): pp 329-338.

Radelet S., 2004. Aid effectiveness and the millennium development goals. Working paper n°39, Center for Global Development, 35 p.

Riddell R.C. (2007). *Does Foreign Aid Really Work?* Oxford: Oxford University Press, 505 p.

Robert I. «*The New Nature of Nation-State Failure* », *The Washington Quarterly*, Volume 25, Number 3, Summer 2002, pp.85-96.

Rose P. (2009), *NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded?* *Compare* 39(2): 219-233.

Sacks J. (2005), *The end of poverty: economic possibilities for our time*. Penguin Press, New York, 396 p.

Sacks J. (Ed), (2005), *Investir dans le développement. Plan pratique pour réaliser les objectifs du millénaire pour le développement*. PNUD, New York, 418 p.

Saint-Louis Vertus, « *La faim et la fin des aborigènes d'Haïti (1492-1520)* », in *Chemins Critiques, Revue Haïtienne-Caraïbéenne*, 2004, vol. V. n° 2, p.130-158.

Samuelson P. (1954), « *The pure theory of public expenditure* », *Review of Economics*

and Statistics, 36: 387-89.

Schultz T-W. (1961), « Investment in human capital », *American Economic Review*, vol. 51, p.1-17.

Severino J. M., Ray O. (2010). « La fin de l'aide publique au développement : mort et renaissance d'une politique publique globale ». *Document de travail, Série Politiques de développement*, 11, Fondation pour les études et recherches sur le développement international, mai 2010, 31 p.

Spence M. (1957), « Job market signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, p. 355-374.

Sperling G. (2006), Closing trust gaps: unlocking financing for education in fragile states. Recommendations for the Fast-Track Initiative fragile states task team. 4th FTI partnership

Srinivasan T.N. (2000), "The Washington Consensus a Decade Later: Ideology and The Art and Science of Policy Advice", *World Bank Research Observer*, vol. 15, n°2, August, pp. 265-270.

Steer L; Wathne C. (2010), *Donor financing of basic education: opportunities and constraints. International Journal of Educational Development* 30(5): 472-480.

Thomas Poirier « *éducation dans les États fragiles* », *Revue internationale d'éducation* 58: 95-104.

Thomas Poirier « *Éducation pour tous: l'aléa des États fragiles?* », *Les cahiers de l'association Tiers-Monde* 25: 187-198.

Van Haecht A. *Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?*, *Éducation et sociétés*, no 1, 1988, p. 21-46.

Williamson J. (2000), "What Should the World Bank Think about the Washington Consensus?" *World Bank Research Observer*, vol. 15, n°2, August, p. 251-264.

Yonatan Araya, « *Fragilité des États, déplacement et interventions axées sur le développement* », revue Migrations Forcées, n° 43, juillet 2013, p.

Documents/Rapports

ARES, Recherche sur l'éducation au sud, depuis la France: 1990-2013, étude réalisée pour le compte de l'Agence française pour le développement, Paris, juillet 2014.

Bermingham D. (2009), Scaling up aid for education. Lessons from the education for all Fast-Track Initiative (FTI). Paper commissioned by the EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized. UNESCO, Paris, 525 p.

Bureau du Premier Ministre (2006), Livre Blanc du Gouvernement de Transition Port-au-Prince.

Cogneau D; Naudet J-D. (2004), Qui mérite l'aide? Égalité des chances versus sélectivité. Notes et document n°7. Agence Française de Développement, 72 p.

Commission européenne et Haute représentante de l'Union européenne pour les affaires étrangères et la politique de sécurité, Les droits de l'homme et la démocratie au cœur de l'action extérieure de l'UE (2011), *vers une approche plus efficace*, Communication conjointe au Parlement européen et au Conseil, COM 86, Bruxelles, Belgique.

Constitution de la République d'Haïti (1987), Constitution amendée du 9 mai 2011, Port-au-Prince, Éditions Fardin.

OCDE, 2005. L'expérimentation des principes pour l'engagement international dans les États fragiles. CAD-OCDE, 15 p.

Gaulme F. (2012), *Franchir le miroir. "Régimes hybrides" et pouvoir traditionnel dans les États fragiles*", Note de l'Ifri, Paris, Ifri, décembre

Holly G (2009), *Les problèmes environnementaux de la région métropolitaine de Port-au-Prince*, Commission pour la commémoration du 250e anniversaire de la fondation de la ville de Port-au-Prince.

Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI), *Grandes leçons sociodémocratiques tirées du 4^e Recensement Général de la Population et de l'Habitat*, Port-au-Prince, Février 2009.

Institut de Statistique de l'Unesco, *Estimations du taux d'analphabétisme et de la population analphabète âgée de 15 ans et plus, par pays, 1970-2015, Révision de juillet 2002*.

Jolly R. (2003). *Global Goals – the UN experience*. Background paper for the Human Development Report 2003. New York: Programme des Nations unies pour le développement, 22 p.

Leader N; Colenson P-J. (2005), *Aid instruments in fragile states*. Working paper n°5. PRDE team, DFID, 57 p.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) (2010). *Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. Des recommandations de la commission présidentielle éducation et formation*. Port-au-Prince.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (1997), *Plan National d'Education et de Formation*, Port-au-Prince, Haïti.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2010), *Pour un Pacte National sur l'Éducation en Haïti*, Port-au-Prince, Haïti.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) (2012), *Plan Opérationnel 2010-2015*, Port-au-Prince, Haïti.

Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE), (2007). *Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCRP)*, (2008-2011), Port-au-Prince, Haïti.

Noailles C (2003), *Analyse des données du RGPH- : Répartition spéciale de la population et urbanisation*, Document de travail, IHSI, UNFRA, Port-au-Prince, Haïti.

OCDE, 2006. *Les approches à l'échelle de l'ensemble de l'administration pour les États fragiles*. CAD-OCDE, 62 p.

OCDE, 2007. *Principes pour l'engagement international dans les États fragiles et les situations précaires*. CAD-OCDE, 4 p.

UNESCO, 1999. *Thematic studies: education in situations of emergencies and crisis. Education for all 2000 assessment*. UNESCO, Paris, 96 p.

UNESCO, 2008. *L'Éducation pour tous d'ici 2015: un objectif accessible? Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*. UNESCO, Paris, 477 p.

UNESCO, 2009. *Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance. Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*. UNESCO, Paris, 505 p.

UNESCO, 2011. *La crise cachée: les conflits armés et l'éducation. Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous*. UNESCO, Paris, 463 p.

Union Européenne, 2006. *Le consensus européen pour le développement*. Bruxelles, 19 p.

Union Européenne, 2009. *Vaincre la fragilité en Afrique. Une nouvelle approche européenne. Rapport européen sur le développement*, Bruxelles, 163 p.

USAID, 2002. *Foreign aid in national interest. Promoting freedom, security and opportunity*. USAID, Washington, D.C., 169 p.

USAID, 2004. U.S. foreign aid: meeting the challenges of the twenty-first century. White paper, Bureau for policy and program coordination. USAID, Washington, D.C., 40 p.

USAID, 2005. Fragile states strategy. USAID, Washington, D.C., 28 p.

USAID, 2005. Education strategy. USAID, Washington, D.C., 32 p.

Victor, J-A, Énergie, charbon de bois et dégradation de l'environnement en Haïti, ECMU/PNUD, Port-au-Prince, juin 2016; Bureau des Mines et de l'Energie.

World Bank (1995), *Priorities and Strategies for Education*, Washington D.C.: the World Bank, Washington.

World Bank, 2002. World Bank group in Low-income countries under stress: a task force report. World Bank, Washington, D.C., 53 p.

World Bank, 2003. World development report 2004: making services work for poor people. World Bank and Oxford University Press, Washington, D.C., 288 p.

World Bank, 2005. Low-income countries under stress: update. World Bank, Washington, D.C., 24 p.

Mémoires/ Thèses

Altinok Nadir, Essais sur la qualité de l'éducation et la croissance économique, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 2007.

Arthus wadner, Comment se maintiennent et se construisent les identités partisanes en Haïti? (1986-2010), Memoire de Master II, Université Paris 8, 2011.

Boursiquot Hervé, Transformations des pratiques et des usages de la validation des acquis de l'expérience : cas de l'enseignement supérieur haïtien, Thèse de doctorat, Université Paris-Est, Créteil, 2014.

Camilus Adler, Conflictualités et politique comme oubli du citoyen (Haïti), Thèse de doctorat, Université Paris8, Saint-Denis, 2015.

Cue Rio Miriam, Une approche de l'aide publique au développement par le biais de ses objectifs chiffres : examen de la définition des objectifs comme facteur explicatif de leur non réalisations, Thèse de doctorat, Université de Versailles- Saint Quentin en Yvelines, 2013.

D'Aiglepierre Rohen, Économie de l'éducation dans les pays en développement: cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficience des collèges et la satisfaction des enseignants. Thèse de doctorat, CERDI, Université d'Auvergne, Clermont-Ferrand, 2011.

Doré Guichard, Politique de Formation Professionnelle et d'Emploi en Haïti, Le Cas du Secteur du Tourisme (1980-2010), Thèse de doctorat, Université Paris-Est, Créteil, 2010.

Poirier Thomas, Education pour tous: l'aléa des Etats fragiles, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 2012.

SIGLES/ACRONYMES

ACDI	Agence canadienne pour le développement international
ACL	Approche de cadre logique
ACP :	Afrique, Caraïbes et Pacifique
A.M.G.I.:	Agence multilatérale de garantie des investissements
APD :	Aide publique au développement
ARES	Association de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs
ASEC	Assemblée de la section communale
ASP	Apports du secteur privé
BDC	Banque de Développement de la Caraïbe
BID	Banque interaméricaine de développement
BIRD	
BUGEP	Bureau de gestion de l'éducation préscolaire
BM	Banque mondiale
BMP	Bien public mondial
BMPAD	Bureau de monétisation d'aide au développement
CAD	Comité d'aide au développement
CASEC	Conseil d'administration de la section communale
CEP	Conseil Electoral Provisoire
C.I.R.D. :	Centre international des différends relatifs aux investissements
CIRH	Commission intérimaire pour la Reconstruction d'Haïti
CMU	Couverture Primaire Scolaire
CONATEL	Conseil National des Télécommunications
CLEADE	Centre Latino-Américain de Démographie
CPIA	Country Policy and Institutional Assessment

CRED	Centre for Research on the Epidemiology of Disasters
CSNU	Conseil Sécurité des Nations-Unies
DAA	Direction des affaires administratives
DAEPP	Direction d'appui à l'enseignement privé et au partenariat
DE	Dépense d'éducation
DF	Dépenses de fonctionnement
DEF	Direction de l'Enseignement Fondamental
DES	Direction de l'Enseignement Secondaire
DESR	Direction de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
DFID	<i>Department for international Development</i>
DRH	Direction des ressources humaines
DPCE	Direction de la Planification et de la Coopération
DSNCP	Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté
DSPR	Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté
EDH	Électricité d'Etat d'Haïti
EDI	indicateurs du développement de l'éducation pour tous
EFA FT	<i>Education For All Fast Track</i>
EM-DAT	Emergency Events Database
EPGC :	Ecoles Publiques à Gestion Communautaire
EPT	Éducation pour tous
FASR	Facilité d'ajustement structurel renforcé
FIA	Formation initiale accélérée
FMI	Fonds monétaire international

FNE	Fonds National d'Éducation
FTI	Fast Track Initiative
GTEF	Groupe de Travail sur l'Education et la Formation
IBM	Institution de Bretton woods
ICRG	<i>Country Risk Guide</i>
IDA	International Development Agency
IDH	Indice de développement humain
IFI	Institutions financières internationales
IHSI	Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique
IMOA	Initiative de Mise en œuvre Accélérée
ISU	Institut Statistique de l'UNESCO
LICUS	<i>Low-income countries under stress</i>
LRRD	<i>Linking Relief Reconstruction and Development</i>
MALPAS	Malversations, Arrangements, Loi, Pratiques et Silence
MEF :	Ministère de l'Économie et des Finances
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports
MIF	Force multilatérale intérimaire
MINUSTAH	Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti

MPCE	Ministère de la Planification et de la Coopération externe
MSE	Masse salariale enseignants
NE	Nombre d'élèves
NHE	Nombre d'heures par élèves
NP	Nombre enseignants
OAA	Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture
OCDE	Organisation pour la Coopération et le Développement
ODD	Développement Durable de Développement
OEA	Organisation des États Américains
OMD	Objectifs Millénaire pour le Développement
ONG	Organisations non gouvernementales
ONU	Organisation des Nations Unies
OTI	Bureau des Initiatives de Transition
PARQE	Programme pour le renforcement et la qualité de l'éducation
PAS	Politiques des ajustements structurels
PIB	Produit Intérieur Brut
PO	Plan opérationnel
POP	Population totale
PNB	Produit national brut
PNEF	Plan National d'Education et de Formation
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPTE	Pays Pauvres Très Endettés
PTF	Partenaires techniques et financiers
PSUGO	Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire

RESEN	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
RNB	Revenu national par habitant
RDNP	Rassemblement des Démocrates Nationaux Progressistes
SANAEPT	Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous EPT
SDN	Société des nations
SM	Salaire moyen
SNPC	Système de Notification des Pays Créanciers
SPU	Scolarisation primaire universelle
TBS	Taux brut de scolarisation
TC	Taille des classes
TNS	Taux net de scolarisation
UE	Union européenne
UEH	Université d'État d'Haïti
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID)	<i>United States Agency for International development</i>
ZSP	Zone de solidarité prioritaire

