



HAL
open science

**Les politiques de la réforme éducative en Haïti,
1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs
politico-administratifs à la situation des établissements
scolaires du département de la Grand-Anse**

Jean Louiner St Fort

► **To cite this version:**

Jean Louiner St Fort. Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016USPCB188 . tel-02000361

HAL Id: tel-02000361

<https://theses.hal.science/tel-02000361>

Submitted on 1 Feb 2019

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.

THÈSE

Pour l'obtention du grade de Docteur
de l'Université Paris-Descartes | Sorbonne Paris Cité
du laboratoire CERLIS – Centre de recherche sur les liens sociaux
Discipline : Sciences de l'éducation

**Les politiques de la réforme éducative
en Haïti, 1979-2013**
**De la logique socioprofessionnelle des acteurs
politico-administratifs
à la situation des établissements scolaires
du département de la Grand-Anse**

Par Jean Louiner ST FORT

Présentée et soutenue le 7 septembre 2016, devant un jury composé de :

- Madame Catherine AGULHON, MC-HDR, Université Paris-Descartes, Directrice
- Madame Nathalie BONINI, MC, Université de Tours, UMR 7324 CITERES, IRD, CEPED
- Monsieur Jean-Marie DE KETELE, Professeur émérite de l'UCL (Belgique), Docteur Honoris Causa de la Chaire UNESCO de l'UCAD (Dakar), de l'ICP (Paris), Rapporteur
- Madame Dominique GROUX, Professeure émérite, Université des Antilles et de la Guyane, Rapporteur
- Madame Marie-France LANGE, Sociologue, Directrice de recherche, Université Paris Descartes, IRD, CEPED, UPD
- Monsieur Gabriel LANGOUËT, Sociologue, Professeur émérite de l'Université Paris-Descartes

THÈSE

Pour l'obtention du grade de Docteur
de l'Université Paris-Descartes | Sorbonne Paris Cité
du laboratoire CERLIS – Centre de recherche sur les liens sociaux
Discipline : Sciences de l'éducation

Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013

**De la logique socioprofessionnelle des acteurs
politico-administratifs
à la situation des établissements scolaires
du département de la Grand-Anse**

Par Jean Louiner ST FORT

Sous la direction de
Madame Catherine AGULHON, MC-HDR, Université Paris-Descartes

Titre de la thèse

Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979 – 2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse.

Résumé

Cette recherche a pour objet l'analyse des politiques de la réforme éducative en Haïti, de 1979 à 2013. Nous considérons, en effet, une action publique en éducation comme une figure exemplaire des politiques publiques. Nous adoptons une approche analytique flexible suivant quatre grandes étapes cycliques, à savoir : la mise à l'agenda, la programmation, la mise en œuvre et l'évaluation.

Dans cet ordre d'idées, nous développons notre argumentation en deux grandes parties. Dans la première partie, nous exposons les trois aspects suivants : 1) les hypothèses relatives au profil actuel et historique d'Haïti ; 2) les hypothèses relatives à notre approche plurielle d'analyse des politiques publiques ; 3) les deux groupes d'impératifs contradictoires dans les arrangements politico-administratifs des politiques éducatives en Haïti. Dans la seconde partie, nous essayons de réaliser une analyse interprétative des résultats de nos deux enquêtes qualitative et quantitative. Nous tentons de mettre en évidence la « démocratisation uniforme » de l'enseignement en Haïti, au cours des trois dernières décennies.

En guise d'ouverture pour des recherches ultérieures, nous maintenons une approche constructiviste des problèmes publics. A notre sens, le système éducatif haïtien est un « construit social » qui résiste aux politiques de la réforme éducative, de 1979 à 2013. Il nous semble donc pertinent de chercher à approfondir les grands enjeux de la « déconstruction » et de la « reconstruction » pour favoriser la « démocratisation égalisatrice » de l'enseignement en Haïti.

Mots clés

Problème publique ; construit social ; politique publique ; analyse d'une politique publique ; mise à l'agenda ; programmation ; mise en œuvre ; évaluation ; politique éducative ; réforme éducative ; démocratisation ségrégative ; démocratisation uniforme ; démocratisation égalisatrice.

Title

The Policies of Educational Reform in Haiti, 1979-2013: From Socio-professional Principles of Political-administrative Protagonists to the Situation of Schools in Grand-Anse.

Abstract

This research dealt with the public policy analysis of educational reform in Haiti from 1979 to 2013. I regarded public action in education as an illustrative example of public policy. Then I adopted a flexible analytical approach that contains four cyclic stages, namely: the agenda setting, programming, implementation and evaluation.

In this vein, I developed the argumentation in two parts. In the first part, I presented the following three aspects: 1) hypotheses relating to current and historical profile of Haiti; 2) hypotheses relating to the pluralistic approach to public policy analysis; 3) the two groups of conflicting requirements in the political-administrative arrangements of educational policies in Haiti. In the second part, I tried to do an interpretative analysis of the results of both qualitative and quantitative research. I tried to emphasize the “uniform democratization” of education in Haiti during the past three decades.

As an opening for further research, I maintained a constructivist approach to social problems. In my view, the Haitian educational system was a “social construct” that resisted the policies of educational reform from 1979 to 2013. So it seems appropriate to go deeper into the major issues of the “deconstruction” and “reconstruction” in order to promote the “equalizing democratization” of education in Haiti.

Key Words

Social problem; social construct; public policy; public policy analysis; agenda setting; programming; implementation; evaluation; educational policy; educational reform; segregative democratization; uniform democratization; equalizing democratization.

Je dédicace la thèse à mes feus mère et père Ana JEAN-LOUIS et Brière ST FORT.

*« Les meilleurs systèmes scolaires remplissent trois critères :
1) ils incitent les personnes les plus compétentes à devenir
enseignants, 2) ils leur fournissent une formation de qualité et
3) ils s'assurent que le système est conçu pour offrir à chaque
élève le meilleur enseignement possible ».*

Mckinsey&Company (2007, p. 1)

Remerciements

La thèse me permet de faire une expérience professionnelle de recherche scientifique de haut niveau en lien avec des chercheurs et chercheuses aguerris. Ils m'ont aidé à développer des compétences (théoriques, méthodologiques...) pour réaliser de manière méthodique des recherches ultérieures. Je tiens donc à leur exprimer mes vifs et sincères remerciements.

Chère Madame Catherine AGULHON, vous avez accepté de m'accompagner tout au long de mon travail de recherche. Vous m'avez initié au traitement des données quantitatives avec le logiciel Sphinx. Vous m'avez aidé à prendre du recul pour mieux suivre de manière raisonnée une démarche scientifique. Cela m'a évité de tomber dans des « critiques polémiques » sur l'échec apparent des politiques éducatives en Haïti, de 1979 à 2013. Votre ouverture d'esprit et vos conseils m'ont alors permis d'enrichir mes analyses. Je vous exprime toute ma gratitude.

Cher Monsieur Gabriel LANGOUËT, vous êtes une personnalité très marquante dans mon travail de recherche. Vous m'avez fait découvrir que les approches qualitatives et quantitatives sont complémentaires en sciences humaines et sociales. Votre aide m'a été précieuse pour l'élaboration de la grille d'entretien semi-directif et des trois questionnaires d'enquête quantitative. De plus, vous m'avez mis en contact avec le Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), une communauté de chercheuses et chercheurs chevronnés. Je vous témoigne les marques de ma parfaite reconnaissance.

Cher Monsieur Jean-Marie DE KETELE, j'ai bénéficié de votre expertise non seulement en sciences de l'éducation, mais surtout dans les approches méthodologiques en sciences humaines et sociales. J'ai participé à différents séminaires de méthodologie (projet de recherche, problématique, hypothèses, traitement des données qualitatives / quantitatives, modèles d'analyse, discussion des résultats de recherche...) que vous avez animés à l'Institut Catholique de Paris (ICP). En outre, mes rencontres avec vous ont été très enrichissantes. Elles ont renforcé mon souci de procédure transparente et méthodique pour la production de l'intelligibilité en sciences humaines et sociales. J'éprouve une gratitude infinie à votre égard.

Chère Madame Dominique GROUX, vos conseils ont été d'une grande utilité pour l'élaboration de mon projet de recherche. Vous avez attiré mon attention sur les facteurs contextuels (aspects économique, historique, politique et culturel) de système éducatif haïtien. Je vous en suis très reconnaissant.

Madame Marie-France LANGE, en septembre dernier, vous m'avez accordé un temps précieux pour analyser (avec Mme C. Agulhon) l'état d'avancement de mon travail de recherche. Cette année encore, vous avez accepté d'être membre du jury pour la soutenance de ma thèse. Je vous en remercie vivement.

Mes remerciements vont à Madame Nathalie BONINI qui a accepté volontiers de lire mon travail de recherche et de participer au jury de la soutenance. De même, j'exprime ma reconnaissance à Monsieur François Xavier HUBERT et à Madame Britt-Mari BARTH pour leurs conseils.

De manière particulière, je suis très reconnaissant aux Professeurs François MOOG, Bernard BOURDIN et Pierre-André PIERRE pour leurs soutiens. Il me tient également à cœur de remercier Monsieur Luc SAINT FORT, Madame Adrienne BRULOTTE CARRIER, Madame Nancy L. HIBBARD, l'Aide à l'Eglise en détresse (AED) et l'Association diocésaine de Paris (ADP) pour les appuis pécuniaires.

A tous ceux et celles qui, de loin ou de près, m'ont soutenu pendant les études à Paris, j'exprime mes vifs remerciements. De même, je suis très reconnaissant à l'égard de ceux et celles qui ont participé à mes enquêtes qualitative et quantitative en février-mars 2013, à savoir : Madame Irlande Valéry DORCÉUS, les cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), les membres du Bureau diocésain d'éducation (BDE), les chefs d'établissement scolaires, les Conseillers principaux d'éducation (CPE) et les enseignants du département de la Grand-Anse.

Sommaire

Introduction.- De la recherche des facteurs explicatifs de l'augmentation du taux d'analphabétisme en Haïti (2000-2010) à la réflexion sur les politiques éducatives privilégiées par les décideurs (1979-2013)	13
PREMIERE PARTIE.- DES POLITIQUES EDUCATIVES EN HAÏTI AU COURS DES TROIS DERNIERES DECENNIES : PROBLEMATIQUE ET CONJECTURES A LA LUMIERE D'UN MODELE COMPOSITE D'ANALYSE DE ET POUR LA POLITIQUE PUBLIQUE.....	25
Chapitre 1.- Le classement d'Haïti comme pays à Indice du développement humain faible sur le continent américain	29
Chapitre 2.- Les enjeux des actions publiques éducatives en Haïti avant les années 1980 : approche historique	57
Chapitre 3.- La pertinence d'un modèle composite d'analyse des politiques publiques : approche théorique	105
Chapitre 4.- Vers une démarche analytique flexible combinant les éléments fondamentaux des étapes cycliques du processus d'une action publique	131
Chapitre 5.- Les impératifs contradictoires dans les « arrangements politico-administratifs » des grandes tentatives de réforme éducative en Haïti au cours des trois dernières décennies : des idéologies aux incohérences	175
DEUXIEME PARTIE.- DE LA LOGIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE DES ACTEURS POLITICO-ADMINISTRATIFS A LA SITUATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DU DEPARTEMENT DE LA GRAND-ANSE : DES DEFIS ENORMES A RELEVER POUR DES POLITIQUES EDUCATIVES COHERENTES.....	215
Chapitre 6.- De la méthode d'interviews à l'analyse structurale des entretiens : outils méthodologiques	219
Chapitre 7.- Vers la logique socioprofessionnelle des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle	249
Chapitre 8.- De la construction du questionnaire au dépouillement des informations recueillies : méthodes, techniques et outils	281
Chapitre 9.- Vers la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse... ..	323
Chapitre 10.- Les effets induits par les tentatives de réforme éducative en Haïti de 1979 à 2013 : vers des dispositifs de démocratisation de l'enseignement ?	363
Conclusion.- La réflexion sur les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : des pistes pour un éclairage théorique des orientations d'ordre pratique, et des jalons pour de nouvelles recherches sur la démocratisation égalisatrice de l'enseignement dans le système éducatif haïtien.....	415

Introduction

De la recherche des facteurs explicatifs de l'augmentation du taux d'analphabétisme en Haïti (2000-2010) à la réflexion sur les politiques éducatives privilégiées par les décideurs (1979-2013)

1. Les taux d'alphabétisme sujets à caution
2. Les approches fonctionnelles de l'alphabétisation
3. Vers la réflexion sur les politiques éducatives mises en œuvre
4. Les objectifs de notre travail de recherche
5. La formulation des hypothèses
6. Les démarches méthodologiques privilégiées
7. La structure de notre travail de recherche

La plupart des réformes en éducation produisent peu d'effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Plusieurs études le montrent (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005; Evers, Izumi, & Riley, 2001; Gibboney, 1991; Goertz, Floden, & O'Day, 1995; Loveless, Ladd, & Rouse, 1998; Pogrow, 1996; Slavin, 2002). Depuis les années 1980, une réforme du système éducatif haïtien est engagée. Les jalons ont été posés par le Ministre Joseph C. Bernard (20 avril 1979 – 12 juillet 1982). D'où l'appellation courante « réforme Bernard ». Le « Plan national d'éducation et de formation (PNEF) » a vu le jour à la fin des années 1990. Le « Plan opérationnel 2010 – 2015 » est une autre tentative pour la refondation du système éducatif haïtien. Pourtant, le pays a enregistré une diminution de son taux d'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus entre 2000 et 2010. D'après les données de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (couramment appelée UNESCO)¹, le taux est passé de 58,7 % à 48,7 % (Huebler & Lu, 2012; ISU, 2011). Il nous semble qu'Haïti fait partie des pays où les actions publiques éducatives peinent encore à produire les effets attendus. Au départ, nous nous demandons donc quels sont les facteurs explicatifs de l'augmentation du taux d'analphabétisme en Haïti, entre 2000 et 2010, en dépit des actions publiques en éducation depuis les années 1980.

1. Les taux d'alphabétisme sujets à caution

D'entrée de jeu, il convient de noter que la comparaison internationale du taux d'alphabétisation pose de véritables problèmes en matière de fiabilité des statistiques. D'ailleurs, l'UNESCO (2006, p. 31) l'a bien souligné : « *les taux d'alphabétisme indiqués par le Rapport mondial de suivi sur l'EPT figurent parmi les statistiques internationales de l'éducation les plus sujettes à caution* ». Deux principales raisons expliquent le caractère dubitatif de certaines données collectées : 1) la définition et 2) le mode d'évaluation de l'alphabétisation.

La première raison du manque de fiabilité des données statistiques sur l'alphabétisation résulte d'un problème de conceptualisation. Dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, l'UNESCO (2006, p. 155) a déjà souligné que « *les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme s'avèrent à la fois complexes et dynamiques* ». Jusqu'à présent, il n'existe pas de définitions consensuelles au niveau international. Les concepts d'alphabétisme et d'alphabétisation sont donc en évolution constante.

¹ UNESCO est le sigle de l'appellation anglophone de l'institution « *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* ».

La seconde raison est liée à la première. Sans des définitions opérationnelles, les questions et les réponses d'une enquête ne peuvent pas être pertinentes. C'est le cas du mode d'évaluation de l'alphabétisme. Depuis les années 1950 jusqu'aux années 1980, les principales sources des annuaires statistiques sur l'analphabétisme publiés par l'UNESCO ont été des recensements nationaux et des données administratives (Mingat, Ndem, & Seurat, 2013). Certes, à partir de 1999, l'UNESCO a fait des efforts pour améliorer les collectes de données. Mais, le chemin est encore long pour arriver à la standardisation des mesures. Par exemple, la méthode de l'auto-évaluation (ou auto-déclaration) se base sur la déclaration des enquêtés lors d'un recensement. A la question « Savez-vous lire et écrire ? », la réponse personnelle d'un enquêté est obligatoirement « Oui » (alphabète) ou « Non » (analphabète). Or, « *lorsque l'alphabétisme est considéré comme un continuum, il n'existe pas de frontière tranchée entre "alphabète" et "analphabète". Au contraire, l'alphabétisme devient une sorte de cible mouvante* » (UIL, 2013, p. 26). De même, l'évaluation par un tiers (le plus souvent le chef de ménage) du niveau d'alphabétisme d'autres personnes n'est pas tout à fait fiable. Cela est trop subjectif. Enfin, le nombre d'années de scolarisation et la tranche d'âge pris en compte pendant les collectes de données posent d'autres problèmes. Ils ne sont pas les mêmes dans tous les pays.

2. Les approches fonctionnelles de l'alphabétisation

Compte tenu de ces enjeux majeurs, il n'y a pas de mesures standards, internationalement comparables, de l'alphabétisme. Lors de la Conférence générale en 1978, l'UNESCO a fait une approche fonctionnelle de l'alphabétisation : « *Est fonctionnellement alphabète une personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté* » (UNESCO, 1978, annexe 1). En 2006, cette organisation internationale a opté pour une définition plus pragmatique, qui constitue un continuum de l'approche de l'« *alphabétisme fonctionnel* ». L'alphabétisation implique des « *compétences en lecture, écriture et numératie acquises et développées par des processus d'apprentissage et de mise en application dans les écoles et autres cadres appropriés pour les jeunes et les adultes* » (UNESCO, 2006, p. 31). L'alphabétisme est donc lié au contexte.

En revanche, au cours de la sixième Conférence internationale sur l'éducation à « Belém do Pará » (Brésil) en 2009, il y a eu un consensus des cent quarante-quatre (144)

Etats membres de l'UNESCO autour de l'importance accordée aux divers aspects de l'alphabétisation. Comme l'indique le titre des recommandations du « Cadre d'action de Belém » (2010), l'idée fondamentale porte sur la nécessité d'« *exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable* ». Cette nouvelle approche fonctionnelle de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a même intégré des débats universitaires (McCaffrey, Merrifield, & Millican, 2007; St Clair, 2010). L'idée est « *que l'apprentissage et l'utilisation des compétences en alphabétisme constituent un processus continu et contextualisé, qui a lieu à la fois au sein des cadres éducatifs et en dehors d'eux, tout au long de la vie* » (UIL, 2013, p. 22).

3. Vers la réflexion sur les politiques éducatives mises en œuvre

Le « taux d'alphabétisme »¹, bien qu'il soit sujet à caution, constitue un enjeu majeur dans le développement humain d'un pays. Cet indicateur doit permettre non seulement d'avoir une idée du pourcentage des membres de la population, qui peuvent comprendre, lire et écrire de courts énoncés au sujet de leur vie quotidienne, mais surtout d'évaluer un degré du développement humain d'un pays donné. Tout bien considéré, il nous semble tout à fait intéressant d'orienter notre réflexion sur les actions publiques privilégiées par les décideurs au niveau du système éducatif haïtien pendant les trois dernières décennies.

En effet, les enjeux des actions publiques éducatives sont de plus en plus élevés un peu partout dans le monde (Baudelot, Leclercq, Chatard, Gobille, & Satchkova, 2004; Delors, 1996). L'éducation est perçue comme un des droits fondamentaux des êtres humains (Pilon et al., 2015, p. 3). En l'an 2000, à Dakar au Sénégal, le premier Forum mondial sur l'éducation a eu lieu. La majorité des pays de la planète, dont Haïti, ont adopté le « Cadre d'action de Dakar ». Ils se sont accordés à répondre aux besoins fondamentaux d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes, au plus tard en 2015 (Peppler Barry, 2000). Notre question générale est la suivante : « *Quels sont les principaux facteurs qui ont empêché l'Etat haïtien de réguler de manière efficace les actions publiques engagées dans le champ éducatif, de 1979 à 2013 ?* ».

Plusieurs auteurs ont déjà exploré certaines pistes de réflexion. Parmi les obstacles les plus évoqués, nous pouvons citer :

¹ Par définition (ISU, 2009, p. 3; UNESCO, 2007, p. 373, 2012, p. 484), le taux d'alphabétisme des adultes désigne le nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant. Le taux d'alphabétisme des jeunes adultes se rapporte à une population âgée de 15 à 24 ans. Un taux d'alphabétisme situé entre 80 % et 97 % est élevé. Le taux faible est inférieur à 80 %.

- l'influence du cadre sociolinguistique sur les expériences pédagogiques en Haïti (Bentolila & Gani, 1981; Constant, 2011; Giraud, Gani, & Manesse, 1992; Saint-Germain, 1997; Valdman, 1989; Vernet, 1984) ;
- les réalités socio-historiques et culturelles (Guignard, 1991; Picard, 1996) ;
- les situation socioéconomiques et politiques (François, 2009, 2010; Nelson, 2012) ;
- les inégalités sociales (L.-A. Joint, 2006, 2008) ;
- les pratiques pédagogiques traditionnelles (Croisy, 2012) ;
- l'usage de la violence verbale, morale et physique (Jeune, 2014).

Toutefois, il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche scientifique relative à « l'analyse des politiques publiques », qui porte sur le champ éducatif haïtien au cours des trois dernières décennies. A première vue, le titre de la thèse de doctorat de Jeune (2014) pourrait nous interpeller : « *Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire* ». Au fond, il n'en est rien. La question de recherche de l'auteur est la suivante : « *Quels étaient les déterminants sociétaux et institutionnels des actes de violence scolaire en Haïti ?* » (Jeune, 2014, p. 47). Son travail de recherche¹ est fondé sur deux hypothèses : « *1- Le recours par les enseignants à la méthode traditionnelle pour faire passer le message aux apprenants conduit au développement des phénomènes de violence scolaire en Haïti. 2- L'importance de ces violences serait liée à l'écart entre le niveau d'aspiration et le niveau de satisfaction des individus.* » (Jeune, 2014, p. 47). L'auteur précise que sa « *recherche est issue d'une réflexion profonde sur les phénomènes de violence en milieu scolaire haïtien* » (Jeune, 2014, p. 48). Cela dit, dans la construction de son objet de recherche, il n'a pas (directement) pris en compte des variables relatives à la « *politique publique en matière d'éducation en Haïti* ». Il n'en fait mention que dans les recommandations. Aussi, a-t-il résumé son point de vue : « *Nous pouvons croire que la meilleure façon de prévenir les phénomènes de violence scolaire doit être l'objet d'une politique éducative orientée vers la formation des enseignants dans le domaine de gestion des salles de classe et aussi dans le recrutement des enseignants qualifiés et compétents* » (Jeune, 2014, p. 25). Dans notre recherche, au contraire, la problématique des

¹ Dans le cadre du parcours doctoral, nous utilisons le terme recherche au sens « *des recherches originales dans le domaine des sciences, de la technologie et l'ingénierie, de la médecine, de la culture, des sciences sociales et humaines ou de l'éducation qui impliquent un travail d'investigation approfondi, critique et rigoureux dont les techniques et les méthodes varient en fonction de la nature et des conditions des problèmes identifiés, qui vise à clarifier et/ou résoudre ces problèmes et qui, lorsqu'il est mené dans un cadre institutionnel, s'appuie sur une infrastructure appropriée* » (UNESCO, 1997a, p. 27).

politiques publiques en matière d'éducation en Haïti est au centre de notre réflexion. Il convient maintenant de préciser nos objectifs, nos hypothèses et nos démarches méthodologiques pour mieux délimiter notre champ de recherche.

4. Les objectifs de notre travail de recherche

Nous rappelons que l'objet de notre recherche porte sur « *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse* ». Il convient ici de préciser trois choses pour mieux mettre en lumière notre approche d'analyse des politiques éducatives.

- 1) En premier lieu, le processus de publicisation du problème éducatif haïtien au cours des trois dernières décennies est tout à fait intéressant. La prise de conscience des dysfonctionnements du système éducatif par l'Etat haïtien mérite d'être saluée. Il ne s'agit pas, dans notre démarche scientifique, de « critiques polémiques » sur l'échec apparent des politiques éducatives en Haïti, de 1979 à 2013. Certes, une approche « démythifiante » des politiques publiques peut alimenter les débats publics (Gibert, 2001; Jacob, 2010). Mais, dans le champ éducatif, il n'existe pas de panacée ou du moins de recette « tout-terrain ». Comme l'a souligné Perrenoud (2002, paragr. 2) : « *S'ils savaient comment rendre le système éducatif plus efficace, les pays les plus démocratiques et les plus soucieux de l'éducation fondamentale de tous auraient déjà pris les mesures nécessaires. Nul ne détient LA solution. Du moins peut-on tenter d'apprendre de l'expérience des réformes et des acquis de la recherche* ». Dans notre démarche scientifique, il est donc question d'une tentative de « déconstruction critique » du processus de l'« arrangement politico-administratif » des politiques éducatives des trois dernières décennies pour être à même de comprendre les grands enjeux actuels du système éducatif haïtien.
- 2) En deuxième lieu, nous ne considérons pas les politiques éducatives en Haïti comme le « produit exclusif » du « système politico-administratif »¹. Cela dit, une approche exclusivement organisationnelle, managériale ou économique ne nous permettrait pas de faire ressortir l'interaction ou le jeu des acteurs pertinents dans

¹ Nous entendons le *système politico-administratif* comme l'ensemble des institutions gouvernementales (parlement/gouvernement), administratives et judiciaires d'un pays (Easton, 1965).

l'élaboration des politiques éducatives. Dans notre approche, il est plutôt question de mettre « *l'accent sur les liens entre les acteurs institutionnels qui constituent l'arrangement politico-administratif chargé de la conception et de la mise en œuvre des politiques publiques, les groupes-cibles dont le comportement est défini politiquement comme une des causes (in)directes du problème social à résoudre par une intervention étatique, et les bénéficiaires finaux qui sont affectés par les effets négatifs dudit problème* » (Knoepfel & Varone, 1999, p. 126).

- 3) En second lieu, il ne s'agit pas d'une *évaluation des politiques éducatives* (ou des programmes publics en éducation) au sens institutionnel¹. De manière générale, le concept d'évaluation d'une politique implique le fait « *de porter un jugement sur une politique publique au moyen de la mesure scientifique de ses effets propres* » (Aubin, Visscher, & Trosch, 2016, p. 20). Nous distinguons, en effet, trois types d'évaluation de politique publique : 1) l'évaluation *ex ante* ou *a priori* (avant l'élaboration de la politique publique), 2) l'évaluation *concomitante* (pendant la mise en œuvre), 3) l'évaluation *ex post* ou *a posteriori* (après la mise en œuvre)².

¹ Au sens institutionnel, l'évaluation d'une politique publique a un caractère formel et se déroule suivant trois principales étapes (Perret, 2001, p. 11) : 1) le projet d'évaluation (la phase technique de réflexions et de négociations aboutissant à l'élaboration de la charte de l'évaluation) ; 2) le mandat d'évaluation [*« le document par lequel le commanditaire confie la responsabilité de l'évaluation à un évaluateur (individu ou organisme) ou à une instance d'évaluation (en la personne de son président) »*] ; 3) l'évaluation proprement dite (le jugement sur la politique publique au moyen de la mesure scientifique de ses effets propres). En effet, « *l'évaluation des politiques éducatives obéit nécessairement à une stratégie de l'évaluation : elle a de multiples effets possibles dont les commanditaires sont parfaitement conscients. Les élus, tout spécialement, la voient comme un moyen de mesurer la satisfaction des usagers par rapport aux actions, qu'elles soient menées par eux-mêmes ou par d'autres. Certains s'en servent comme outil de négociation et l'ont parfois conçue dans ce sens : c'est le cas des instances éducatives locales, rectorats, inspections académiques ou établissements. Pour tous, elle est un matériau de justification, qu'elle se décline en évaluation a priori qui permet de justifier un projet ou en évaluation a posteriori que nécessite un bilan* » (Dutercq, 2001, p. 47-48). Nous pouvons prendre, par exemple, le rapport adressé à Gilles de Robien (Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) en 2006 : *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Cette évaluation de la politique nationale d'éducation prioritaire tentait de répondre à quatre questions : « *quel contenu et quel bilan de la politique d'éducation prioritaire depuis 1982 ? Quels sont ou quels seraient les leviers de son efficacité ? Quels objectifs de performance nationaux, académiques, départementaux, locaux, quels objectifs des réseaux, des écoles ou des collèges ? Quels moyens ou ressources pour parvenir à les atteindre ?* » (Armand et al., 2006, p. 3). Les évaluateurs ont bien précisé l'approche privilégiée dans le rapport. Il ne s'agit pas de décrire et d'expliquer le fonctionnement des réseaux ou zones prioritaires. Il est question d'estimer les effets directement imputables à la politique prioritaire et de légitimer les actions menées par l'Etat : « *[L']approche est globale et porte sur l'évaluation d'une politique publique, celle de l'éducation prioritaire, sans entrer dans le fonctionnement particulier des réseaux ou zones. Si les inspecteurs généraux semblent parfois porter un jugement sévère sur l'impact de la politique, ils ne peuvent que saluer les réussites de beaucoup de zones, de réseaux, d'écoles et d'établissements, et d'équipes, qui, souvent depuis des années, ne comptent ni leur temps, ni leur énergie, ni leur savoir-faire* » (Armand et al., 2006, p. 3).

² L'évaluation *ex post* a vu le jour principalement aux Etats-Unis, dans les années 1960 et 1970 (Perret, 2001; Peyrefitte, 1998). En France, cette activité a été institutionnalisée avec le décret du 22 janvier 1990. L'article 1^{er} précise : « *Il est créé un comité interministériel de l'évaluation chargé de développer et de coordonner les initiatives gouvernementales en matière d'évaluation des politiques publiques. L'évaluation d'une politique*

Comme l'a dit Perret (2001, p. 10) : « *Une action publique ne peut être valablement évaluée que sur l'initiative d'une autorité légitime. N'importe quel expert ou chercheur a certes le droit d'analyser l'impact d'une politique, mais il est préférable de réserver le terme d'évaluation à des activités qui répondent à une demande institutionnelle* ». Bien entendu, évaluation et analyse des politiques publiques sont liées. D'une part, les deux champs disciplinaires mobilisent des méthodes issues des sciences sociales (Aubin et al., 2016; Schiffino, 2016). D'autre part, l'approche cyclique de l'analyse des politiques publiques (dont les principaux éléments constitutifs sont exposés au chapitre 4) renferme une étape d'évaluation. Mais, une nuance s'impose : « *L'analyse des politiques publiques décrit et explique la fabrique de l'action publique. L'évaluation des politiques publiques en estime les effets* » (Schiffino, 2016, p. 40).

Notre approche est essentiellement une *analyse des politiques publiques* dans le champ éducatif. Il s'agit de chercher à décrire et à expliquer les « *conditions concrètes dans lesquelles les autorités publiques entreprennent des actions de changement (ou de préservation) de certaines caractéristiques de la société depuis l'inscription à l'agenda des gouvernants d'une situation faisant problème jusqu'à la réalisation ou la non réalisation d'une évaluation (ex post) de la politique considérée* » (Gibert, 2001, p. 2). Comme l'a souligné Friedberg (1993, p. 22), l'analyste « *a maintenant deux facettes interdépendantes : d'une part produire une connaissance concrète de la réalité humaine sous-jacente au contexte d'action analysé et, d'autre part, assister les intéressés à la fois à se situer par rapport à cette connaissance, à en tirer des conséquences et donc à intégrer dans leurs pratiques en les modifiant* ». En effet, l'approche d'analyse des politiques publiques que nous adoptons doit nous permettre de : 1) mieux comprendre les processus d'élaboration, de programmation et de mise en œuvre des politiques éducatives en Haïti, de 1979 à 2013 ; 2) construire un savoir mobilisable dans le cadre d'une action publique dans le champ de l'éducation. Il s'agit donc de chercher à contribuer à une meilleure intelligence et à une meilleure performance de l'action publique dans le domaine éducatif haïtien.

publique au sens du présent décret a pour objet de rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Journal Officiel de la République Française, 1990, p. 952).

5. La formulation des hypothèses

Pour formuler des réponses provisoires, nous nous inspirons de la vision constructiviste des « problèmes publics ». D'après Neveu (1999, paragr. 3), « *un "problème public" (ou "social problem") n'est rien d'autre que la transformation d'un fait social quelconque en enjeu de débat public et/ou d'intervention étatique* ». Maroy et Dupriez (2000, p. 84) précise : « *Les problèmes de l'action collective ne sont pas des donnés, ils sont eux-mêmes des construits sociaux* ». Dans cette optique, « *la société, les institutions et les relations sociales ne correspondent pas à des données, des contraintes préétablies, elles sont sans cesse reconstruites, renégociées et réinterprétées dans l'interaction et l'échange quotidiens* » (Dortier, 2008, p. 364). Un « problème public » ne l'est pas en soi. Son émergence n'est pas seulement le fait des conditions présentes non reproductibles. Il est l'aboutissement du processus d'un travail symbolique de construction (Laborier & Trom, 2003; Muller & Surel, 1998; Palier & Surel, 2010). Nous considérons, en effet, une action publique éducative comme « un construit social ». Dans cet ordre d'idées, les problèmes publics en matière d'éducation en Haïti au cours des trois dernières décennies peuvent être compris à partir d'une analyse des politiques publiques. Nous essayons de répondre aux questions spécifiques suivantes :

- Quels sont les facteurs fondamentaux qui déterminent les effets d'une action publique en éducation ? Est-ce que le processus d'élaboration d'une politique éducative peut influencer sur ses effets propres ? Est-ce que l'héritage socio-culturel et politique du système éducatif haïtien a un impact considérable sur les politiques éducatives engagées en Haïti au cours des trois dernières décennies ? Est-ce que les inégalités socioculturelles et économiques influent considérablement sur le processus de réforme des politiques éducatives en Haïti, de 1979 à 2013 ?

A partir d'une démarche « hypothético-déductive falsificationniste »¹, nous émettons cinq hypothèses^{1(p.22)} de recherche :

¹ La démarche *hypothético-déductive falsificationniste* est proposée par Dépelteau (2003). L'auteur s'inspire du falsificationnisme de Popper (1982, 1985, 1989). L'idée fondamentale est que « *les scientifiques devraient se contenter de corroborer ou de falsifier leurs énoncés généraux (théories, lois...) plutôt que de les vérifier* » (Dépelteau, 2003, p. 20). Cela dit, une hypothèse qui résiste à un test empirique est une « vérité » provisoire ou temporaire. Elle n'est que corroborée (et non pas vérifiée une fois pour toutes). Autrement dit, « *la science ne mène pas à la vérité. Elle ne peut que nous en rapprocher en démontrant ce qui est faux* » (Dépelteau, 2003, p. 74). La démarche falsificationniste est sans fin : « *Le chercheur se pose une question → Il élabore des conjectures théoriques → Il soumet ces conjectures à des tests empiriques → Tôt ou tard, les conjectures seront falsifiées par les tests empiriques → De nouvelles conjectures sont formulées à la suite des faits révélés par les*

- 1) Le degré d'interaction des acteurs, de disponibilité des ressources et de formalité des règles institutionnelles d'une action publique en éducation détermine ses effets.
- 2) Plus les politiques éducatives sont fondées sur les bonnes intentions des acteurs politico-administratifs, dans une perspective « du haut vers le bas » (« *top down* »), moins elles produisent des effets positifs.
- 3) Plus les politiques éducatives sont mises en œuvre dans un processus interactif systémique (« *bottom up* » x « *top down* »), en fonction de l'évolution des moyens disponibles, des acteurs concernés et des contraintes du terrain, plus elles produisent des effets positifs.
- 4) Plus les éléments constitutifs d'une politique publique ont une lourde dimension socio-historique et culturelle, plus ils suscitent des conflits entre différents acteurs, intérêts et règles institutionnelles.
- 5) Plus une action publique est mise en œuvre dans un climat de conflits civils, moins elle produit des effets positifs.

6. Les démarches méthodologiques privilégiées

Pour corroborer ou réfuter les conjectures théoriques élaborées, nous adoptons une approche méthodologique plurielle. Après la construction de notre objet de recherche, nous réalisons deux enquêtes quantitative et qualitative, en février-mars 2013. L'enquête

tests empiriques → *De nouveaux tests empiriques sont faits, etc.* » (Dépelteau, 2003, p. 75). Tandis que, la démarche hypothético-déductive classique renferme trois grandes étapes : 1) question de recherche, 2) formulation d'une réponse provisoire, 3) tests empiriques. La confirmation de la réponse provisoire met fin à la recherche. Si la réponse provisoire n'est pas confirmée par les tests empiriques, la recherche se poursuit ou recommence (à partir d'une autre réponse provisoire). En fait, la démarche *hypothético-déductive falsificationniste* est une combinaison de la démarche hypothético-déductive classique et de la démarche falsificationniste. Dans cet ordre d'idées, il n'est pas question de chercher coûte que coûte à « vérifier » des hypothèses de recherche. Le plus important, c'est de les mettre à l'épreuve ou à plus forte raison de les soumettre à des tests empiriques. D'où la considération de Dépelteau (2003, p. 20) : « *En somme, en maîtrisant cette démarche hypothético-déductive falsificationniste, le lecteur apprend une démarche scientifique, acceptable et élémentaire qui s'avère compatible avec la méthode expérimentale, la méthode historique et les méthodes d'enquête utilisées dans les différentes disciplines des sciences humaines* ».

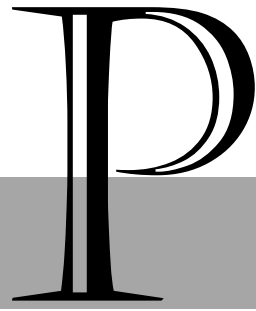
¹ La formulation des hypothèses ou des conjectures de recherche se révèle très importante. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous considérons une hypothèse (d'une question spécifique de recherche) comme une réponse vraisemblable provisoire, destinée à être corroborée ou falsifiée par les faits. Dépelteau (2003, p. 166-167) établit six critères qu'une hypothèse de recherche doit remplir pour être acceptable en sciences humaines : 1) prédire une relation entre variables ; 2) être une réponse provisoire à la question de départ ; 3) être simple ou complexe et décrire un lien de causalité ; 4) contenir des variables dépendantes et indépendantes ; 5) être déduites ou dériver d'une théorie ; 6) pouvoir être soumise à des tests empiriques et être falsifiable.

qualitative concerne treize (13) entretiens semi-directifs à Port-au-Prince, auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). L'enquête quantitative porte sur sept cent trente (730) participants dans un département géographique d'Haïti (la Grand-Anse). L'échantillon renferme 66 % d'enseignants, 30 % de chefs d'établissement scolaire et 4 % de conseillers pédagogiques d'éducation.

7. La structure de notre travail de recherche

L'argumentation se déroule en deux grandes parties. Dans la première partie, nous tentons de problématiser les enjeux de la politisation des problèmes éducatifs en Haïti. Dans la seconde partie de la recherche, nous exposons systématiquement le processus de recueil des informations et les résultats de nos deux enquêtes qualitative et quantitative. Nous pouvons ainsi essayer de « déconstruire » les éléments des processus d'élaboration, de programmation et de mise en œuvre des politiques éducatives d'Haïti pendant les trois dernières décennies et en faire ressortir les grands enjeux actuels.

Enfin, notre conclusion générale a une triple importance. Il s'agit non seulement de synthétiser les grands points de notre argumentation, mais surtout de situer les résultats de notre recherche et de les ouvrir à des recherches ultérieures. Nous tentons donc de construire des pistes pour une meilleure intelligence des enjeux des politiques éducatives en Haïti et pour un éclairage théorique des perspectives d'ordre pratique dans le système éducatif haïtien.



REMIÈRE PARTIE

Des politiques éducatives en Haïti au cours des trois dernières décennies : problématique et conjectures à la lumière d'un modèle composite d'analyse *de* et *pour* la politique publique

1. Haïti, classé pays à Indice du développement humain faible sur le continent américain
2. Les enjeux des actions publiques éducatives en Haïti avant les années 1980 : approche historique
3. La pertinence d'un modèle composite d'analyse des politiques publiques : approche théorique
4. Vers une démarche analytique flexible combinant les éléments fondamentaux des étapes cycliques du processus d'une action publique
5. Les impératifs contradictoires dans les « arrangements politico-administratifs » des grandes tentatives de réforme éducative en Haïti au cours des trois dernières décennies

La première partie a pour objet de spécifier la problématique et de mettre en évidence le cadre théorique de nos hypothèses de recherche. Elle renferme cinq chapitres :

1. Au chapitre 1, nous présentons le profil d'Haïti en matière de développement humain. Par définition, « *le développement humain est un processus qui conduit à l'élargissement des possibilités offertes à chacun. Vivre longtemps et en bonne santé, être instruit et avoir accès aux ressources nécessaires pour jouir d'un niveau de vie convenable sont les plus importantes* » (Haq, 1990, p. 10). L'Indice du développement humain (IDH) désigne aujourd'hui un indicateur synthétique de mesure du niveau de développement humain des pays. Le premier chapitre nous permet, en effet, de mettre en lumière l'importance de l'éducation comme l'une des trois composantes clés de l'IDH. Nous décrivons, en effet, le phénomène éducatif actuel comme un enjeu international. Cela implique à la fois des convergences significatives et des contrastes entre les *pays à IDH très élevé* et les *pays à IDH faible*. Qui plus est, parmi les pays classés par le Programme des nations unies pour le développement (PNUD), Haïti reste le seul pays à IDH faible sur le continent américain. Le chapitre nous permet de construire l'une de nos hypothèses : « *Plus les inégalités socioculturelles et économiques sont énormes, moins les politiques éducatives produisent des effets positifs* ».
2. Le chapitre 2 est une approche historique. Nous essayons de questionner l'évolution des actions publiques en éducation avant les années 1980 pour mieux poser les problèmes relatifs aux nouvelles orientations politiques. L'enjeu porte sur l'héritage socio-culturel et politique du système éducatif haïtien. D'où deux des hypothèses de recherche : a) « *Plus les éléments constitutifs d'une politique éducative ont une lourde dimension socio-historique et culturelle, plus ils suscitent des conflits entre différents acteurs, intérêts et règles institutionnelles* » ; b) « *Plus les politiques éducatives sont mises en œuvre dans un climat de conflits civils, moins elles produisent des effets positifs* ».
3. Au chapitre 3, nous faisons une analyse conceptuelle de la politique publique. Par rapport à nos objectifs de recherche, nous adoptons la définition suivante d'une politique publique : « *un enchaînement de décisions ou d'activités, intentionnellement cohérentes, prises par différents acteurs, publics et parfois privés, dont les ressources, les attaches institutionnelles et les intérêts varient, en vue de résoudre de manière ciblée un problème défini politiquement comme collectif* » (Knoepfel, Larrue, & Varone, 2006, p. 29). Nous soutenons l'idée que

« quel que soit le champ du problème collectif envisagé, l'enjeu majeur d'une action publique réside dans le double aspect de la régulation étatique, à savoir : 1) la gestion du processus de construction sociale des cadres de référence et 2) le suivi de l'appropriation ou de la transformation des règles institutionnelles dans la mise en œuvre ». A partir de cette approche théorique, nous proposons de considérer la politique éducative comme une figure exemplaire d'une politique publique.

4. Au chapitre 4, nous exposons « notre modèle d'analyse des politiques publiques, fondé sur trois composantes fondamentales : 1) les acteurs, 2) les ressources et 3) les règles institutionnelles ». Cela nous permet de décrire notre cadre de référence pour l'analyse systématique des résultats de nos enquêtes. D'où les trois autres hypothèses de notre travail de recherche : a) « *Le degré d'interaction des acteurs, de disponibilité des ressources et de formalité des règles institutionnelles d'une action publique en éducation détermine ses effets* » ; c) « *Plus les politiques éducatives sont fondées sur les bonnes intentions des acteurs politico-administratifs, dans une perspective "du haut vers le bas" ("top down"), moins elles produisent des effets positifs* » ; d) « *Plus les politiques éducatives sont mises en œuvre dans un processus interactif systémique ("bottom up" x "top down"), en fonction de l'évolution des moyens disponibles, des acteurs concernés et des contraintes du terrain, plus elles produisent des effets positifs* ».
5. Au chapitre 5, nous passons en revue les trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti, entre 1979-2013. Nous réalisons l'analyse à la lumière des trois premières grandes étapes de notre modèle d'une analyse des politiques publiques, à savoir : 1) l'élaboration de l'agenda ; 2) la programmation ; 3) la mise en œuvre.

Chapitre

1

Le classement d'Haïti comme pays à Indice du développement humain faible sur le continent américain

- 1.1. Des pays en quête du « développement humain » : vers un distinguo entre le développement et la croissance économique
- 1.2. Le profil actuel de la République d'Haïti en référence aux catégories de l'Indice du développement humain
- 1.3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous essayons de décrire les enjeux relatifs au degré du développement humain d'Haïti. C'est le seul pays à Indice du développement humain faible de l'Amérique latine et de la Caraïbe parmi les pays classés par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). Il partage « l'île d'Haïti » avec la République Dominicaine. Il a une superficie de 27750 km², dont 27560 km² de terre et 190 km² d'eau. En matière de territoire, il est le troisième pays des grandes Antilles après le Cuba (110 922 km²) et la République Dominicaine (48 730 km²). Pourtant, au niveau du degré de « développement humain », la République d'Haïti est actuellement une exception le continent américain.

Nous développons notre propos en deux temps. En premier lieu, nous essayons de décrire le contexte de l'émergence et de l'évolution de l'approche conceptuelle du développement humain. Cela nous permet de mettre en exergue la portée du classement des pays par « l'indice du développement humain » (IDH). En second lieu, nous exposons le profil actuel de la République d'Haïti en référence aux catégories de l'IDH. Nous situons ainsi notre objet d'étude, qui est essentiellement lié à l'une des trois composantes fondamentales du développement humain, à savoir : la scolarisation.

1.1. Des pays en quête du « développement humain » : vers un distinguo entre le développement et la croissance économique

La notion de développement humain exprime une évolution conceptuelle du processus de croissance dans la pensée économique. Cela a commencé après la deuxième guerre mondiale (1^{er} septembre 1939 – 2 septembre 1945). En ce temps-là, la référence du « développement » était la révolution industrielle. Il s'agissait d'un processus continu du développement du capitalisme, des techniques de production et des moyens de communication plus performants. L'idée était centrée sur l'accroissement de l'activité économique. Comme l'a souligné Conte (2001), « *le développement signifiait l'obtention d'une croissance économique significative sur une longue période* ». Dans cet ordre d'idées, les représentants de vingt-trois (23) pays, signataires de l'*Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce*¹ de 1947, ont fait une distinction subtile entre les pays qui n'ont pas eu un accroissement économique. Ils distinguaient les pays « *dont l'économie est en voie de développement* » de ceux « *dont l'économie ne peut assurer à la population qu'un faible niveau de vie et en est aux premiers stades de son développement* » (GATT, 1947, art. 18).

¹ L'*Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce* (en anglais : « *General Agreement on Tariffs and Trade* ou *GATT* ») a été signé le 30 octobre 1947.

Mais, dans l'Accord, les notions de « sous-développement » ou de « pays sous-développé » n'ont pas été employées. Nous proposons de suivre les différentes étapes de l'évolution de ces notions pour mieux mettre en lumière les nouvelles orientations de l'approche du développement humain.

1.1.1. Les pays sous-développés chez Truman

Le terme « *underdeveloped areas* » (pays sous-développés) a été utilisé pour la première fois, le 20 janvier 1949, par le président américain Harry S. Truman. D'après ce dernier, les régions sous-développées nécessiteraient une aide à l'accroissement de leurs activités industrielles. Cela élèverait le niveau de vie de leurs habitants. D'où la fameuse phrase : « *Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for improvement and growth of underdeveloped areas* »¹ (Truman, 1949, paragr. 44). Mais, pour mieux comprendre la portée du discours de Truman, il faut se référer au contexte de la guerre froide. Truman n'a fait qu'exprimer le point de vue des Etats-Unis par rapport aux tensions et aux confrontations des régimes communistes et des régions capitalistes de l'époque. L'idée était de mettre des moyens scientifiques et technologiques nord-américains au service des « pays qui n'ont pas atteint le stade industriel » pour mieux lutter contre le communisme.

1.1.2. Le tiers-monde chez Sauvy

Trois années après le discours de Truman, le démographe et économiste français Alfred Sauvy (1952) parlait plutôt de « *tiers-monde* ». Il faisait alors référence au « tiers état » de la France de 1789 (par rapport à la noblesse et au clergé). D'après lui, dans le contexte de la guerre froide, l'appellation « *tiers-monde* » caractérise mieux la situation des pays sous-développés. Cela dit, ces pays revendiquaient des droits jusqu'alors confisqués par les deux mondes en conflits. Dans cet ordre d'idées, Sauvy (1952) divise la planète en trois mondes : 1) les pays développés « occidentaux » ou capitalistes, 2) les pays développés du « bloc communiste » ou socialiste et 3) le « tiers-monde » réunissant l'ensemble des pays sous-développés convoités par les deux premiers qui s'affrontent. Le trait commun des pays du tiers-monde a été leur écart, pour des raisons diverses, par rapport à la révolution industrielle au XIX^e siècle.

¹ Nous proposons la traduction suivante : « *Quatrièmement, il nous faut lancer un nouveau programme qui soit audacieux et qui mette les avantages de notre avance scientifique et de notre progrès industriel au service de l'amélioration et de la croissance des régions sous-développées* ».

Le concept de « tiers-monde » a atteint, par la suite, une portée tout à fait politique. D'où le mouvement tiers-mondiste des années 1960 et 1970. Par exemple, Frank (1968, p. 69) a commencé son article *Le développement du sous-développement* par la phrase suivante : « *Nous ne pouvons espérer formuler, pour la majorité de la population mondiale qui souffre du sous-développement, une théorie et une politique du développement adéquates, si nous ne commençons par apprendre comment son histoire économique et sociale passée a pu provoquer son actuel sous-développement* ». Selon les théoriciens du mouvement tiers-mondiste, le sous-développement résulte de la domination exercée par les pays capitalistes développés sur les pays du tiers-monde (Emmanuel, 1969; Frank, 1968; Furtado, 1970). Le mouvement tiers-mondiste a été en faveur d'une rupture avec le modèle capitaliste.

1.1.3. La remise en cause de l'approche développementaliste des pays sous-développés

A partir de l'approche « développementaliste », plusieurs auteurs (Hirschman, 1964; Myrdal, Barber, Majava, & Streeten, 1968; Nurkse, 1968; Perroux, 1961; Rostow, 1962) ont tenté de théoriser le concept de sous-développement. Ils ont cherché à expliquer la pauvreté d'un pays par rapport à son retard dans le processus mondial de développement économique. Dans cette optique, ils considèrent la « modernité » occidentale ou à plus forte raison les Etats-Unis comme modèle. Ils perçoivent donc l'aboutissement du développement comme le passage à une société moderne d'abondance, politiquement et économiquement libérale.

Toutefois, dans l'approche développementaliste, la notion de « pays sous-développé » devient stigmatisante. Le sous-développement est perçu comme une étiquette placée sur un emballage renfermant tout et n'importe quoi. Nous pouvons citer, par exemple : l'insuffisance alimentaire, la forte croissance démographique, le gaspillage des ressources nationales, la corruption, les inégalités sociales fortes, la classe moyenne réduite ou inexistante, les disparités entre les milieux urbains et ruraux, le faible taux d'alphabétisme, le sous-emploi ou la main-d'œuvre mal utilisée, la faible place dans le commerce international, etc. Les appellations « pays en voie de développement » et « pays en développement » ont été préconisées par l'Organisation des Nations Unies (ONU), respectivement dans les années 1970 et dans les années 1980.

1.1.4. De la notion de pays en (voie de) développement chez l'ONU au classement des pays du PNUD par leur « Indice du développement humain »

Les appellations « pays en voie de développement » ou « pays en développement » sont censées traduire le processus de progrès économique et social dans lequel les pays en question s'engagent. Par définition, un pays en (voie de) développement (PED ou PVD) implique un processus qui *« cohabite aujourd'hui avec celle du "Sud", qui insiste sur la localisation géographique des PED en opposition avec le Nord, ou bien encore avec la notion de "pays émergent" qui insiste sur le caractère imminent de leur développement, en particulier pour les pays les plus avancés dans leur développement »* (Deubel, 2008, p. 465). Dans ce cas, les notions de pays du Nord ou du Sud ne désignent plus l'opposition (peu précise et non pertinente géographiquement) entre « pays riches » et « pays pauvres ». D'une part, des inégalités existent aujourd'hui même au sein des pays qui sont « du Nord » (les trente-quatre pays membres de l'OCDE). D'autre part, *« le Sud regroupe l'ensemble des pays émergents (Brésil, Argentine, Malaisie), des pays de revenus intermédiaires (comme le Maroc) et les pays les moins avancés au nombre de 48, essentiellement africains »* (Di Maio, Epelbaum, Gueydan, Hantcherli, & Hoppe, 2012, p. 2). Comme l'ont souligné Akkari et Payet (2010, p. 7), *« les notions de Nord et de Sud, si elles recouvrent en grande partie une géographie, ne s'y résument pas et constituent des métaphores sociopolitiques d'un rapport de domination, historiquement constitué »*. Cette approche est plus optimiste et plus positive. Néanmoins, elle masque un peu la réalité. Les appellations « pays en voie de développement » ou « pays en développement » ne sont donc pas opérationnelles en matière de mesure du degré de développement.

Le classement des pays par l'« Indice du développement humain » (IDH) a été utilisé, pour la première fois, par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), en 1990. Nous rappelons que *« le développement humain est un processus qui conduit à l'élargissement des possibilités offertes à chacun. Vivre longtemps et en bonne santé, être instruit et avoir accès aux ressources nécessaires pour jouir d'un niveau de vie convenable sont les plus importantes »* (Haq, 1990, p. 10). Dans cette perspective, le développement humain n'implique pas particulièrement les mesures usuelles de performances économiques nationales ou de l'emballage planétaire du processus d'industrialisation. L'idée est que *« l'activité économique est moins une fin en soi qu'un moyen, la fin étant d'élever le niveau de vie »* (Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009). Cette approche du développement humain met en

avant « *la qualité de vie des hommes au sein de la société dans laquelle ils évoluent* » (Insee, 2013). Le développement est compris sous l'angle de durabilité. Tout développement « soutenable » (au sens anglo-saxon) ou « durable » (au sens de la traduction européenne) implique des réponses aux besoins des générations actuelles, qui ne compromettent pas la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins (Brundtland, 1987; Deléage, 2007; Haq, 1990; Klugman, 2011). La conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement tenue à Rio, en 1992, soutient cette approche et préconise des « *méthodes écologiquement, économiquement et socialement rationnelles* » (ONU, 1992). Le concept de développement a donc évolué en extension et en compréhension.

Même si l'IDH devient un indicateur incontournable, les différents facteurs ou éléments à prendre en compte dans la mesure du « bien-être » d'une population ne sont pas toujours évidents. Cet indicateur synthétique de mesure du niveau de développement humain des pays est compris entre 0 et 1. Il ne s'arrête pas simplement aux mesures des inégalités traditionnelles fondées sur le poids économique mesuré par le PIB ou le PIB par habitant. Il intègre également les éléments relatifs aux disparités en matière d'éducation et de santé. Il représente la synthèse de trois séries de composantes clés, à savoir :

- l'espérance de vie ou la durée de vie moyenne, qui implique non seulement la longévité en termes du nombre moyen d'années qu'un groupe d'individus peut s'attendre à vivre, mais aussi la poursuite des objectifs variés, la bonne santé et la nutrition adéquate ;
- le taux d'alphabétisation pour les hommes et pour les femmes, qui concerne un minimum d'accès à un enseignement de qualité, indispensable à une vie productive dans la société moderne, pendant une durée moyenne de scolarisation ;
- le Revenu national brut par habitant (RNB/h), qui, calculé en parité de pouvoir d'achat (PPA), représente l'accès aux ressources nécessaires pour jouir d'un niveau de vie convenable moyen.

En effet, pour prendre en compte le « bien vivre » de chaque être humain, l'IDH a aussi des limites. Certes, cet indicateur composite « *réussit assez bien à suppléer au PNB pour mesurer le développement* » (Sen, 2003, p. 259). Il permet de constituer « *un tableau précis à un moment précis dans le temps* » (Haq, 1990, p. 12). Il favorise également un élargissement considérable de « *l'attention empirique que reçoit l'évaluation des processus de développement* » (Sen, 2003, p. 259). Pourtant, il ne nous permet pas de découvrir précisément les éventuelles distorsions des chiffres. Le PNUD a expliqué cela en ces termes :

« *Les trois mesures du développement humain ont un défaut commun: ce sont des moyennes qui masquent les grandes disparités existant au sein d'une population. L'espérance de vie varie selon les groupes sociaux. Les taux d'alphabétisation des hommes et des femmes révèlent souvent des écarts importants. De plus, le revenu est inégalement réparti.* » (Haq, 1990, p. 12). Cling, De Vreyer, Razafindrakoto et Roubaud (2004, p. 176), eux-mêmes, affirment que « *la croissance ne suffit pas pour la réduction de la pauvreté ; elle en est une condition nécessaire mais doit s'accompagner de la mise en place de politiques de réduction des inégalités présentes et futures* ». C'est pourquoi, quand cela est possible, le coefficient de Gini est pris en compte.

L'indice ou coefficient de Gini a été élaboré par le statisticien italien Corrado Gini en 1912. Comme l'IDH, cet indicateur d'inégalité complexe et synthétique varie de 0 à 1. Plus il est élevé (proche de l'unité), plus l'inégalité est forte. Le plus souvent, la mesure de cet indicateur est représentée par l'inégalité des revenus à l'aide de la courbe de Lorenz (Bretagnolle, 1996; Estabiet, Pascual, & Raymond, 1994; Langouët, 2011). Comme l'ont souligné Bellù et Liberti (2006), « *il mesure le ratio entre l'aire située entre la courbe de Lorenz et la droite d'équidistribution (et donc l'aire de concentration) et l'aire de concentration maximale* ». En un mot, l'indice de Gini peut nous permettre de mettre en lumière le degré d'inégalité et d'injustice, en matière de salaires, de revenus, de niveaux de vie dans une société donnée.

En revanche, certains auteurs ont des réserves même concernant l'expression « *développement humain durable ou soutenable* ». Selon eux, elle se révèle contradictoire en masquant l'hypocrisie de la logique capitaliste de la croissance économique. Elle serait synonyme de dégradation des ressources de matière ou d'énergie. Latouche (2003) va jusqu'à soutenir la thèse d'« *une société de la décroissance* ». Selon lui, toute « *société de croissance* », qu'elle se dise « *durable* » ou « *soutenable* », demeure dévoreuse du bien-être. Il a proposé de « *décoloniser l'imaginaire* » qui promet la richesse et produit au contraire la pauvreté (Latouche, 2011).

La thèse de l'anthropologue américain Marshall Sahlins est proche de la conception de Latouche. Dans son ouvrage « *Stone Age Economics* » (1972), traduit en français *Âge de pierre, âge d'abondance : économie des sociétés primitives* (1976), Sahlins défendait l'idée que les sociétés primitives étaient dans l'abondance et non dans la pénurie. D'après lui, le sous-développement, tel qu'on le concevait à son époque, a été engendré par le capitalisme.

Cela dit, c'est le monde capitaliste qui, en faisant accroître les besoins à satisfaire, aurait créé des sociétés sous-développées au sens occidental. Le sous-développement de certains pays serait la conséquence du développement des autres.

Malgré les remises en causes du concept de « développement durable/soutenable », une chose reste sûre aujourd'hui. Les notions de développement et de croissance économique ne sont plus synonymes. Certes, elles sont liées. Mais, la littérature conceptuelle au sujet du développement est là pour nous rappeler les principaux enjeux. La croissance économique désigne un phénomène quantitatif caractérisant l'augmentation des richesses produites par un pays sur une période donnée. Le développement d'une nation a plutôt le sens d'une combinaison des changements mentaux et sociaux favorisant la croissance du produit réel global (Capul & Garnier, 2005; Deubel, 2008; Haq, 1995; Lecaillon, Le Page, & Ottavj, 2008; Perroux, 1961). Il correspond à un phénomène qualitatif de transformations sociétales (éducation, santé, libertés civiles et politiques...) permettant l'apparition et la prolongation de la croissance économique.

Par ailleurs, de 1990 à 2009, le PNUD classait les pays suivant trois niveaux de développement humain. C'étaient : 1) le niveau élevé (entre 1 et 0,800), 2) le niveau moyen (entre 0,799 et 0,500) et 3) le niveau faible (entre 0,499 et 0). Mais, à partir de 2010, cette organisation internationale a fait un classement en fonction des quartiles de l'IDH.

Les quartiles (Q_1 , Q_2 , Q_3) représentent les trois valeurs qui divisent un ensemble de données triées de manière croissante en quatre classes d'effectifs égaux, avec des amplitudes ou étendues différentes (Tableau 1). L'étendue désigne, dans ce cas, l'écart entre les valeurs extrêmes de chaque classe d'effectifs.

Tableau 1

Les quartiles (Q_1 , Q_2 , Q_3) d'une série statistique		
Classes	Fréquence simple	Fréquence cumulée
[Min ; Q_1[	25%	25%
[Q_1 ; Q_2[	25%	50%
[Q_2 ; Q_3[	25%	75%
[Q_3 ; Max]	25%	100%

D'où quatre groupes de pays : 1) des pays à IDH très élevé (entre 1 et 0,800), 2) des pays à IDH élevé (entre 0,799 et 0,700), 3) des pays à IDH moyen (entre 0,699 à 0,550) et 4) des pays à IDH faible (entre 0,549 et 0). Dans cette nouvelle forme de classement, les pays à IDH très élevé sont appelés « pays développés », et les autres, « pays en développement ».

1.1.5. Les fondements et la portée de l'approche du développement humain préconisée par le PNUD : vers une démarche systémique du développement

L'approche du développement humain préconisée par le PNUD est en lien avec la Déclaration des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD)¹ et la Déclaration universelle des droits de l'homme². Il s'agit du développement au sens large. Cela implique nécessairement : la sécurité sociale, un niveau de vie suffisant, l'assistance à la maternité et à l'enfance, la gratuité de l'éducation au moins dans l'enseignement élémentaire et fondamental, etc. Comme l'a dit Vargas (1998, p. 7) à la leçon inaugurale prononcée lors de la séance d'ouverture de l'année académique 1998-1999 de l'Institut universitaire d'études de développement (IUED) de Genève : « Si l'on prétend "faire du développement" sans respecter les droits humains, on contribue peut-être à la croissance économique, peut-être au renforcement des pouvoirs militaires ou de répression, mais on ne "fait pas du développement" ». Les enjeux portent sur l'épanouissement de tous les êtres humains à partir des choix écologiquement, économiquement et socialement rationnels.

Le fondement philosophique de cette approche du développement se trouve particulièrement chez Aristote et Kant. Dans *Fondement de la métaphysique des mœurs*, Kant (1785) évoque l'idée de « l'humanité » (dans chaque être humain) comme fin en soi. D'après l'auteur, chaque être humain (par « l'humanité qui est en lui ») a une valeur et une dignité. On ne peut estimer une personne seulement en termes de prix, comme des choses. De même, le « développement humain » n'est pas tout simplement le développement des ressources humaines. Il doit prendre en compte les aspects du bien-être, de la qualité de vie, de la justice sociale, de la coopération, des nuisances sonores, de la pollution de l'air et des eaux, de l'aménagement urbain, etc. Cela consiste plus précisément à mettre la dignité et le bien-être de chaque être humain au centre des moyens de l'accroissement de la production et de la richesse. Dans *l'Ethique à Nicomaque* et *La Politique*, Aristote (IV^e siècle avant J.-C.a, IV^e siècle avant J.-C.b) a exposé une théorie de l'« *autarkeia* » (autarcie). Il s'agit de la capacité de la communauté politique, d'une part, à subvenir à ses besoins, et d'autre part, à se donner des lois propres, à définir des valeurs et à les appliquer. La famille est considérée comme une

¹ La Déclaration du Millénaire, signée en l'an 2000, représente un partenariat entre les « pays développés » et les « pays en développement » pour favoriser le développement au sens large et le respect des droits humains. Au niveau de la Cible 14 de la Déclaration, les Nations Unies visent à appliquer « le Programme d'action pour le développement durable des petits États insulaires en développement » (ONU, 2005, p. 5).

² Certaines organisations, et plus particulièrement Amnesty International (Amnistie Internationale), préfèrent le concept de « droits humains » à celui de « droits de l'homme ». Il s'agit d'éviter toute ambiguïté en matière des droits de la femme ou des enfants.

communauté de biens ou de besoins quotidiens, le village comme une communauté d'entraide, et la cité comme la fin (le « *ce en vue de quoi* », la communauté politique de bien-être ou de bien vivre). Dans cette optique, le processus du développement d'un pays implique la prise en compte de la manière dont les potentialités humaines sont élargies et utilisées.

Dans le Rapport sur le développement humain 2014, le PNUD a fait appel à deux nouveaux concepts pour tenter d'élargir le cadre conceptuel du développement humain. Ce sont la « *vulnérabilité humaine* » et la « *résilience humaine* ». L'équipe de rédaction du rapport a souligné qu'« *une approche du développement humain est incomplète si elle n'intègre pas la vulnérabilité et la résilience à son analyse* » (Malik, 2014, p. 20). Néanmoins, faire de ces notions des marqueurs ou des indicateurs du développement humain ne va pas de soi. Cela nécessite un effort de clarification ou de précision concernant le choix des concepts et leur acception en lien avec le paradigme¹ du développement humain. Le fait est que les notions de vulnérabilité et de résilience ont déjà été utilisées dans des approches et dans des champs disciplinaires tout à fait différents. Nous notons, à titre d'exemples :

- les vulnérabilités des sociétés et des espaces urbanisés (D'Ercole, Thouret, Dollfus, & Asté, 1994) ;
- la vulnérabilité dans le secteur des sciences environnementales et de la gestion des risques naturels (Chardon, 1994; Martin, 2013; Thouret & D'Ercole, 1996) ;
- la vulnérabilité dans les sciences biomédicales (Donaldson, 1980; Fried, Ferrucci, Darer, Williamson, & Anderson, 2004; Rockwood et al., 1999; Rubenstein et al.,

¹ Le concept de paradigme a été élaboré par Kuhn (1962, 1970, 1983). En revanche, même dans la première édition de son ouvrage, le concept a eu de multiples définitions (Masterman, 1970; Rumelhard, 2005). Cela a provoqué de nombreuses objections. Bien entendu, Kuhn a tenté d'y répondre dans les éditions successives de son livre. Par exemple, il a privilégié deux sens du concept de paradigme : « *d'une part il représente tout l'ensemble des croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble : les solutions concrètes d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale* » (Kuhn, 1983, p. 238). D'ailleurs, il a même proposé le concept de « *matrice disciplinaire* » pour éviter certaines ambiguïtés. Aussi, a-t-il précisé : « *disciplinaire, parce que cela implique une possession commune de la part des spécialistes d'une discipline particulière ; matrice, parce que cet ensemble se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes, dont chacun demande une étude détaillée. La totalité ou la plupart des éléments faisant l'objet de l'adhésion du groupe et que mon texte original désigne sous le nom de paradigme, parties de paradigmes ou paradigmatique, sont les éléments constitutifs de cette matrice disciplinaires ; en tant que tels, ils forment un tout et fonctionnent ensemble. Cependant ils ne doivent pas être étudiés comme s'ils étaient d'un seul tenant* » (Kuhn, 1983, p. 248). Dans notre travail de recherche, nous privilégions néanmoins la variante du concept de paradigme, utilisée dans l'ouvrage (du CEPEC [Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil]) dirigé par Delorme (1990). Nous considérons un paradigme comme « *une communauté de croyances, de présupposés, de représentations, édifée à une époque donnée, en théorie dominante, pour en constituer le credo. Ce credo organise les directions et les technologies de la recherche jusqu'au moment où une révolution scientifique vient le frapper de caducité en renouvelant la vision des choses et en constituant un nouveau paradigme* » (Delorme, 1990, p. 55).

1984; Salle, 2012; Speechley & Tinetti, 1991; Woodhouse, Wynne, Shelagh, James, & Rawlins, 1988);

- la vulnérabilité dans les sciences sociales (Castel, 1991, 1994, 1995) ;
- la résilience en physique des matériaux (Anaut, 2005; Dauphiné & Provitolo, 2007; Dortier, 2008) ;
- la résilience en psychologie comportementaliste et développementaliste et en neuropsychiatrie (E. James Anthony, Koupernik, & Chiland, 1982; Elwyn James Anthony & Cohler, 1987; Werner & Smith, 1982)¹ ;
- les approches écologiques de la « résilience réactive »² et de la « résilience proactive »³ (Berkes & Folke, 1998; Dovers & Handmer, 1992) ;
- les approches systémiques de la résilience⁴ (Barroca, DiNardo, & Mboumoua, 2013; Dauphiné & Provitolo, 2007; Holling, 2001; Provitolo, 2009; Pumain, Sanders, & Saint-Julien, 1989; Quenault, 2013, 2014; Sanders, 1992).

En revanche, dans le Rapport du développement humain 2014, le concept de vulnérabilité humaine a une acception propre. Il s'agit de « *la perspective d'érosion des réussites du développement humain et de leur durabilité. Une personne (ou une communauté, ou un pays) est vulnérable quand il existe un risque élevé de détérioration future de ses circonstances et de ses réussites* » (Malik, 2014, p. 17-18). L'analyste du développement humain est donc appelé à prendre en compte des éléments vulnérables et des facteurs de vulnérabilité, qui fragilisent les réussites du développement humain et leur durabilité.

De même, le PNUD attire l'attention sur la « *résilience humaine* ». Même si la résilience systémique s'applique à tous les systèmes, physiques et sociaux, ce sont, le plus souvent, les aspects physiques qui prédominent. Jusqu'à ce jour, il n'y a pas de véritable théorie formalisée de la résilience en sciences humaines. Telle qu'elle est proposée dans le Rapport du développement humain 2014, la résilience humaine implique, à la fois, la capacité

¹ Le concept de résilience a eu un grand succès dans le milieu francophone (Cyrulnik, 2001, 2004; Cyrulnik & Seron, 2003; Manciaux, 2001). Mais, selon Hélène Thomas (2008), l'acception française du concept de résilience a été une « *simple traduction sans adaptation à partir des références anglo-saxonnes desquelles elle est tirée et dont les auteurs se revendiquent* ».

² La résilience réactive (*reactive resiliency*) désigne une résistance « mécanique » ou « physique » pendant les effets d'une perturbation, c'est-à-dire la « capacité à résister » aux aléas.

³ La résilience proactive (*proactive resiliency*) désigne une résistance « sociale », c'est-à-dire la capacité des membres d'un groupe ou d'une société à anticiper des aléas, à apprendre à y faire face ou à s'en remettre.

⁴ La « résilience systémique » renvoie à la possibilité de transformation, de renouvellement, de réorganisation, d'émergence ou de bifurcation pour limiter les dommages en atténuant les vulnérabilités.

de résistance et d'adaptation des personnes à faire face aux chocs qui réduisent le développement humain, et l'assistance qu'elles sont susceptibles de recevoir.

Dans le rapport du développement humain 2015, le PNUD décrit un lien synergique (non automatique) entre le développement humain et le « travail ». Dans cette approche, la notion de travail est plus générale que celle d'emploi. Le rapport précise : « *Les emplois fournissent des revenus et contribuent à la dignité humaine, à la participation et à la sécurité économique. La notion d'emploi exclut cependant une multitude de formes de travail dont l'influence sur le développement humain ne doit pas être ignorée, à savoir le travail de soins, le travail bénévole et le travail créatif, notamment l'écriture et la peinture* » (Johan, 2015, p. 3). Le rapport met l'accent sur les quatre objectifs stratégiques de l'Agenda pour le *travail décent*¹ définis par l'Organisation internationale du travail (OIT) dans la Déclaration de 2008, à savoir : 1) création d'emploi et développement d'entreprises ; 2) normes et droits au travail ; 3) protection sociale ; 4) gouvernance et dialogue social (Johan, 2015; OIT, 2008). Le PNUD continue donc d'explorer au fur et à mesure les différentes facettes du développement humain.

En un mot, l'analyse du développement humain d'une nation implique une démarche systémique. Cela consiste à prendre en compte dans l'analyse du développement de la vie sociale et économique les processus de transformation relatifs aux utilisations des potentialités humaines écologiquement, économiquement et socialement rationnelles. Comme le montre la littérature, les facteurs et les éléments du développement humain demeurent très difficiles à mesurer. Mais, il existe aujourd'hui des compromis autour des trois facteurs clés de l'Indice du Développement Humain, qui correspondent aux trois dimensions essentielles de la vie de l'homme, à savoir : 1) la santé (dont l'indicateur est « l'espérance de vie à la naissance / la longévité ») ; 2) l'instruction (dont les principaux indicateurs sont « la durée moyenne en années de la scolarisation des adultes âgés de 25 ans et la durée attendue / escomptée de scolarisation pour les enfants d'âge scolaire ») ; 3) le niveau de vie « décent » (dont l'indicateur est le « RNB/habitant »). Nous nous basons donc sur les trois composantes clés du développement humain pour essayer de décrire le profil actuel de la République d'Haïti.

¹ Le rapport met en garde contre *le travail destructeur et exploiteur* (travail des enfants, travail du sexe, travail forcé, traite des travailleurs). L'idée est que ce type de travail ont des conséquences très graves, telles que : la violation des droits de l'homme, des salaires d'exploitation, la dignité humaine brisée, la perte de liberté et d'autonomie, l'insécurité humaine...(Johan, 2015).

1.2. Le profil actuel de la République d'Haïti en référence aux catégories de l'Indice du développement humain

Parmi les pays classés par le PNUD, Haïti est le seul pays en développement à IDH faible du continent américain. Or, il constitue, avec les Etats-Unis, les premiers pays indépendants de « l'Amérique post-colombienne » (Victor, 2004). Dans le rapport de 2015, le PNUD classe Haïti en cent soixante-troisième (163^e) position sur cent quatre-vingt-huit (188) pays. Haïti a atteint un IDH de 0,483 (Johan, 2015). Sachant que son IDH est passé de 0,332 en 1980 à 0,483 en 2015, nous pourrions y découvrir une certaine croissance. Cela n'est pas si simple.

Les disparités de l'IDH dans le monde restent indéniables. Certes, les valeurs régionales de l'IDH de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud sont les plus faibles. De même, l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Europe et l'Asie centrale ont en général des IDH élevés. Mais, il n'empêche que le développement humain est inégal d'un pays à l'autre, ainsi qu'à l'intérieur des pays (Johan & Jespersen, 2015).

En effet, parmi les cent quatre-vingt-huit (188) pays classés par le PNUD, Haïti est le seul pays à IDH faible situé dans la région où les valeurs de l'IDH sont les plus élevées. Nous proposons de présenter le profil actuel de la République d'Haïti en référence aux trois séries d'éléments clés de l'IDH, à savoir : 1) l'espérance de vie et ses composantes, 2) le Revenu national brut par habitant (RNB/h) en corrélation avec les principaux déterminants des conditions économiques, 3) l'alphabétisation et ses enjeux.

1.2.1. L'espérance de vie à la naissance des Haïtiens et ses composantes

De 1980 à 2013, l'espérance de vie à la naissance des Haïtiens est passée de 51 ans à 62 ans (Banque Mondiale, 2015). Haïti n'a pas atteint la durée de vie moyenne de 68 ans par rapport aux autres pays de la planète. Nous constatons, au cours de cette même période, une différence relativement constante de deux ou trois ans en faveur des femmes haïtiennes. Cela dénote sans doute deux aspects imbriqués à prendre en compte, à savoir : les facteurs sanitaires et la différence d'espérance de vie entre les hommes et les femmes.

Tout d'abord, il convient de souligner que le phénomène démographique de l'espérance de vie différente des femmes et des hommes se trouve dans beaucoup de sociétés. En France, par exemple, l'espérance de vie à la naissance s'établit à 85,0 ans pour les femmes et à 78,7 ans pour les hommes (Insee, 2014). Selon les recherches de Luy (2011, p. 580), les

hommes, eux-mêmes, sont principalement responsables de la « *surmortalité masculine* ». Dans cet ordre d'idées, on ne doit pas penser que, face à la surmortalité masculine, on n'y peut rien. La différence d'espérance de vie entre les sexes n'est pas essentiellement due à des facteurs biologiques. Autrement dit, elle n'est pas nécessairement liée à des causes génétiques ou hormonales. Elle est, dans la majorité des cas, liée à des facteurs environnementaux, sociaux et comportementaux (mode de vie, accidents ou risques inhérents à l'activité professionnelle).

Ensuite, du point de vue sanitaire, il existe à la fois des déterminants sociaux et individuels qui influencent considérablement l'espérance de vie.

- Par déterminants sociaux de la santé, nous entendons les facteurs qui dépendent de la communauté dans laquelle s'inscrivent les individus. Nous distinguons alors les conditions de vie et de travail (emploi, logement, transports, accès aux services publics essentiels), le système de soins, les conditions économiques, culturelles et environnementales (Moleux, Schaetzel, & Scotton, 2011). En Haïti, la condition d'habitat de la population est très précaire (IHSI, 2009). Nous pouvons mentionner ici plusieurs aspects, tels que : la structure des logements modestes, le manque d'accès aux services de distribution d'eau et d'électricité, la mauvaise gestion des déchets solides domestiques, la forte utilisation du bois de feu et du charbon de bois pour la cuisson. Nous pouvons citer d'autres facteurs, dont le taux de mortalité infantile de 53 %, la prévalence de la malnutrition des enfants de moins de 5 ans, les cas de paludisme, la prévalence du VIH, l'incidence de tuberculose, le ratio de décès maternel, le manque de services d'assainissement de base, etc. (Banque Mondiale, 2015).
- Par déterminants individuels de la santé, nous entendons de facteurs qui dépendent plus particulièrement des individus d'une communauté donnée. Les principaux déterminants individuels de la santé sont les suivants : l'âge, le sexe, le mode ou le parcours de vie, l'hérédité ou le patrimoine biologique (le bagage génétique individuel) et les comportements individuels de risque (fumer, boire beaucoup d'alcool, ne pas manger des fruits et des légumes, ne pas faire régulièrement de l'exercice physique). En fait, une bonne hygiène de vie individuelle peut faire croître l'espérance de vie.

Toutefois, à côté des comportements et environnements individuels, la société est la principale responsable des inégalités sociales de santé (Cambois & Robine, 2001). Il convient

plus précisément de chercher à lutter contre les inégalités sociales face à la santé. Ici, Cambois et Robine (2001, p. 148) propose une « *une vision globale à la fois des avancées sociales médicales et sanitaires dans la population et de la manière dont ces avancées s'appliquent aux différents groupes de population* ». En Haïti, d'après le plan stratégique national de réforme du secteur santé 2005/2010, il était question de prendre en compte les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). D'après le Ministère de la planification et de la coopération externe (MPCE, 2007, p. 68), les objectifs, les programmes et les lignes stratégiques d'action devaient porter principalement sur la réduction :

- des taux de mortalité maternelle, infantile et juvénile ;
- des taux de mortalité liée au VIH/SIDA et à la malaria ;
- des taux de l'incidence de l'infection au VIH/SIDA, de tuberculose et d'autres maladies comme la filariose, le tétanos, la poliomyélite et la rougeole.

Or, en Haïti, le total des dépenses de santé publiques et privées a été estimé à 6,9 % du Produit intérieur brut (PIB) en 2010. Le pourcentage de dépenses publiques a été évalué à 21,4 %. Par définition, les dépenses publiques de santé concernent les prestations de services de santé (préventifs et curatifs), les activités de planification familiale, les activités ayant trait à la nutrition et l'aide d'urgence réservée à la santé. Par exemple, à Cuba, par rapport au PIB, les dépenses en santé en 2010 représentent 10,6 %, dont 91,5 % de dépenses publiques. A la Jamaïque, en cette même année, dans les 4,8 % du PIB en dépenses de santé, 53,5 % sont des dépenses publiques. Jusqu'à présent, la situation d'Haïti reste extrêmement compliquée en matière de dépenses publiques de santé.

En effet, même dans les pays développés, les coûts de la santé et des soins de longue durée posent un problème majeur de politique économique. Il s'agirait de neutraliser les principaux déterminants des facteurs démographiques et non démographiques qui sont respectivement l'effet d'âge et l'effet de revenu. D'une part, à cause du phénomène de « vieillissement en bonne santé », les coûts de la santé et de soins de longue durée tendent à augmenter avec l'âge. D'autre part, bien que l'on ne parvienne pas encore à quantifier avec précision l'élasticité des dépenses par rapport au revenu, il semble que l'effet de revenu agisse dans le même sens que celui de l'âge. Comme l'a dit Husson (2004, p. 148), « *la consommation de santé aurait une vocation "naturelle" à croître au même rythme que le revenu* ». La complexité de la gestion de l'élasticité des dépenses par rapport au revenu résulte du fait que, « *sur longue période, les dépenses de santé tendent à croître plus vite que le PIB dans la plupart des pays* » (Husson, 2004, p. 134). D'après les études de Joaquim

Oliveira Martins et Christine de la Maisonneuve (2006), seules des réformes en profondeur peuvent aider à gérer le rapport coût/efficacité, et à minimiser les dépenses pour les soins de longue durée. Cela n'est pas quelque chose de facile. Il s'agirait, d'une part, de limiter l'incidence de la technologie et des prix sur les dépenses de santé, et, d'autre part, d'atténuer la dérive du coût des soins de longue durée grâce à des gains de productivité.

Dans le cas d'Haïti, les enjeux en matière de taux de la croissance de la population pourraient entraver toute réforme de santé en profondeur. Dans l'optique du développement durable, un accroissement démographique rapide peut empêcher un pays à faire face à des problèmes économiques, sociaux et environnementaux (ONU, 2004). En d'autres termes, un taux de croissance énorme peut influencer considérablement les indicateurs de l'éducation, de l'infrastructure, de l'emploi ou du PIB par habitant, de la bonne santé et de la nutrition adéquate. En 2014, le taux de croissance de la population haïtienne était de 1,3 %. Cet accroissement de la population haïtienne est influencé par le taux de natalité et l'indice synthétique de fécondité.

En 2011 comme en 2010, l'indice synthétique de fécondité (ISF) en Haïti était 3,3 enfants par femme. Par rapport à celui de l'année 1980 (6,1 enfants par femme), nous pouvons constater une baisse considérable. Pourtant, la République d'Haïti est encore parmi les pays à indice de fécondité élevé. D'après les données de la Banque Mondiale, entre 1980 et 1995, l'indice synthétique de fécondité est tombé de 4,1 à 3,1 dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire, et de 1,9 à 1,7 dans les pays à revenu élevé. Or, « *dans les pays où la fécondité est encore élevée, les importantes populations de jeunes soumettent à très rude épreuve les services de santé, l'enseignement et l'emploi* » (ONU, 2004). Qui plus est, en Haïti, il existe des disparités entre le milieu de résidence, le niveau d'éducation et le degré de bien-être économique. Par exemple, entre 2005 et 2006 (RNPD, 2010, p. 14-15), l'ISF était supérieur à 4 dans l'ensemble des milieux ruraux. Il était inférieur ou égal à 2,4 chez les femmes dépassant le niveau scolaire primaire, et inférieur ou égal à 2,1 chez les femmes appartenant à la classe des riches en matière de bien-être économique. La gestion de la fécondité reste problématique en Haïti.

Bien que le taux brut de natalité (nombre de naissances pour 1000 habitants) connaisse une nette diminution durant les trois dernières décennies, il demeure très élevé par rapport à beaucoup de pays. De 42 ‰ en 1980, il est passé à 26 ‰ en 2014. Si pour la France, par exemple, un taux de natalité de 13 ‰ peut être considérée comme un atout majeur (UMP,

2012), tel n'est pas le cas des pays en voie de développement à IDH faible. En Haïti, où 77 % de la population vivent en dessous du seuil de pauvreté, le taux de natalité reste une question démographique majeure dans les programmes à caractère social.

Bref, la durée de vie moyenne est un des critères portant sur la dimension sociale du processus conduisant à l'élargissement des possibilités offertes à chacun. Dans le monde, l'espérance de vie à la naissance est passée de 46 ans entre 1950 et 1955 à 68 ans entre 2005 et 2010 (INED, 2010). Il y a pourtant de très grandes disparités entre les pays en développement et les pays développés. C'est le cas d'Haïti. Mais, comme nous l'avons souligné, l'espérance de vie des individus d'une collectivité quelconque tient à un ensemble de dimensions ou de facteurs d'ordre sanitaire, environnemental, social et comportemental qui débordent largement le système des soins de santé. En Haïti aujourd'hui, tout programme sérieux en matière de coûts de la santé et des soins de longue durée, qui vise à agir favorablement sur l'indicateur de l'espérance de vie et ses composantes doit nécessairement prendre en compte les grandes disparités entre le milieu de résidence, le niveau d'éducation et le degré de bien-être économique.

1.2.2. Le revenu national brut par habitant en corrélation avec des déterminants des conditions économiques d'Haïti

Haïti est le seul des vingt-neuf (29) pays de l'Amérique Latine et de la Caraïbe, qui figure dans la liste des trente-six (36) pays à « *faible revenu* » établie par le PNUD. Le Revenu national brut par habitant (RNB/h) en corrélation avec des déterminants des conditions économiques représente une autre dimension non moins importante dans le développement humain d'un pays. En 2008, les économies mondiales ont été classifiées en quatre groupes de revenu national brut (RNB) par habitant. Le calcul a été fait d'après la méthode Atlas de la Banque mondiale, conformément au système de comptabilité nationale de 1993 (SCN1993). Par définition, le facteur de conversion de l'Atlas pour une année donnée est la moyenne du taux de change (ou du facteur de conversion retenu) pour l'année en cause et des taux de change des deux années précédentes, compte tenu du taux d'inflation ou de la variation du déflateur du Produit intérieur brut (PIB). Ce système a été conjointement établi par la Division des statistiques de l'organisation des Nations unies, le Fond monétaire international, la Banque mondiale, Eurostat et l'OCDE (ONU, 2001).

Le RNB par habitant (anciennement le PNB par habitant) est le revenu national brut, converti en dollars américains au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA), divisé

par la population en milieu d'année (Banque Mondiale, 2013a, 2013c). Les parités des pouvoirs d'achat « sont les taux de conversion qui égalisent le pouvoir d'achat des différentes monnaies ; ainsi, 100 dollars convertis en yen au "taux de change" des PPA permettent d'acheter le même panier de biens et services au Japon et aux Etats-Unis » (Blades & Roberts, 2012, p. 206). En 2011, le RNB par habitant des Etats-Unis est estimé à quarante-huit mille six cent vingt (48620) dollars américains. Le dollar américain étant la référence internationale, à cette époque la parité des pouvoirs d'achats est estimée à quarante-huit mille huit cent vingt (48820) dollars internationaux courants. Les groupes de revenu selon la méthode Atlas, en dollars américains courants sont les suivants (Banque Mondiale, 2013b) :

- *Faible revenu*, mille vingt-cinq (1025) dollars américains ou moins (36 pays) ;
- *Revenu moyen inférieur*, de mille vingt-six (1026) à quatre mille trente-cinq (4035) dollars américains (54 pays) ;
- *Revenu moyen supérieur*, quatre mille trente-six (4036) à douze mille quatre soixante-quinze (12475) dollars américains (54 pays) ;
- *Revenu élevé*, supérieur à douze mille quatre soixante-seize (12476) dollars américains (70 pays).

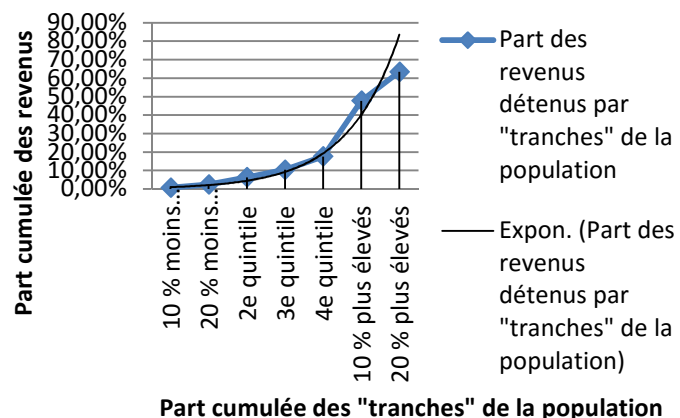
En 2014, le RNB par habitant était huit cent vingt (820) dollars américains en Haïti (Banque Mondiale, 2015). En fait, dans l'ensemble des milieux urbains haïtiens, il y a plus de

femmes qui remplissent la fonction de chef de ménage : soit 52 % de femmes contre 48 % d'hommes. Nous entendons par ménage « un groupe de personnes, liées ou non par la parenté, qui vivent dans un même local à usage d'habitation, et qui prennent généralement leur repas en commun, sous l'autorité d'un chef reconnu comme tel » (RNP, 2010, p. 24).

C'est dans les milieux ruraux que le taux d'hommes, chefs de ménage, dépasse celui des femmes : 56 % d'hommes contre 44 % de femmes. Parmi les 78 % du ratio de la population pauvre vivant avec moins de deux (2) dollars américains par jour (PPA), 88 % vivent en milieu rural. Qui plus est, les inégalités en matière de revenus sont énormes en Haïti

Figure 1

La disparité de revenus en Haïti



(Figure 1). La part des revenus détenus par les 10 % moins élevés représente 0,70 % en 2001 ; tandis que les 10 % plus élevés en détiennent 47,7 % (RNPD, 2010).

Le revenu national brut par habitant est en corrélation avec plusieurs facteurs déterminants. Nous pouvons citer par exemple : les facteurs démographiques, l'agriculture et l'élevage, l'environnement physique, l'énergie, la science et la technologie, les politiques économique, etc. Mais, de manière tout à fait particulière, deux facteurs principaux attirent notre attention concernant la vulnérabilité d'Haïti : 1) les risques des aléas et 2) les enjeux des migrations interne et externe Haïti. En matière de catastrophes naturelles, Haïti demeure le pays le plus vulnérable de l'Amérique latine et des Caraïbes. Il est exposé à la fois aux risques sismiques et cycloniques.

Haïti se trouve dans la zone intertropicale de l'océan Atlantique nord et Caraïbes. La saison cyclonique de cette zone « *s'étend de juillet à octobre, avec une période plus particulièrement active du 15 août au 15 septembre* » (Lucien, 2012, paragr. 1). En effet, chaque année, Haïti fait face à des cyclones¹. Par exemple, ceux de 2004 (l'ouragan Ivan, le 10 septembre ; l'ouragan Jeanne, les 18-19 septembre) et de 2008 (la tempête tropicale Fay, 16 août ; l'ouragan Hanna, 1er septembre ; l'ouragan Ike, 6 septembre) ont été terribles.

La sismicité historique d'Haïti constitue un autre facteur majeur de la vulnérabilité du peuple haïtien. Le pays est menacé par les risques sismiques de trois failles actives. L'une se trouve en mer, le long de la côte nord. De direction est-ouest, elle se prolonge à terre dans la vallée du Cibao, en République dominicaine. Elle serait la cause de la destruction de la ville du Cap-Haïtien, en 1842 (Prépetit, 2008). Une autre traverse la presqu'île du sud, de Tiburon à Port-au-Prince et se prolonge en République Dominicaine dans la vallée d'Enriquillo. Elle aurait provoqué la destruction de la ville de Port-au-Prince, en 1751 et en 1770 (Prépetit, 2008). La fameuse faille de Léogâne (*Léogâne fault*) a été récemment identifiée (Calais et al., 2010). Parallèle à la faille d'Enriquillo, elle serait à l'origine du tremblement du 12 janvier

¹ Un cyclone est un système de vent en rotation de grande échelle, plus intense en surface qu'en altitude (De Bussac Multimédia, 2009; Météo-France, 2000). Il est dû à une chute importante de la pression atmosphérique. Il prend naissance au-dessus des eaux chaudes tropicales ou subtropicales, et se déplace à une vitesse pouvant dépasser 110 km/h. C'est le cas, par exemple, du cyclone tropical Olivia, le 10 avril 1996, sur l'Île de Barrow en Australie, dont des rafales ont atteint jusqu'à 408 km/h. Ces perturbations tropicales ou subtropicales peuvent être classées, selon l'Organisation météorologique mondiale (OMM), en trois grandes classes : les dépressions tropicales (si le vent se déplace à une vitesse de moins de 62 km/h), les tempêtes tropicales (si la vitesse du vent se situe entre 62 km/h et 117 km/h) et les ouragans (dont les rafales dépassent 117 km/h). Mais, le terme ouragan est plus utilisé dans les zones de l'océan Atlantique et l'océan Pacifique oriental. Celui de cyclone est le plus courant dans l'océan Indien, et typhon dans l'océan Pacifique occidental (De Bussac Multimédia, 2009).

2010¹ (Calais et al., 2010; Paultre, Calais, Proulx, Prépetit, & Ambroise, 2013; Symithe, Calais, Haase, Freed, & Douilly, 2013).

Il existe une longue liste de catastrophes naturelles (cyclones, ouragans, tempêtes tropicales, pluies torrentielles, crues, inondations, tremblements de terre) qui ont touché régulièrement Haïti. Comme l'a montré la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes de l'ONU, les catastrophes naturelles frappent généralement un stock plus important de capital accumulé dans les pays développés (CEPALC, 2012). Mais, elles affectent beaucoup plus les pays en développement, en matière de pertes en vie humaine, de conséquences sur les structures économiques et sociales et sur l'environnement. Tel est le cas d'Haïti. Malheureusement, il nous semble que cette forte vulnérabilité, en matière de risques aux aléas, n'est pas encore prise en compte dans les actions publiques haïtiennes.

Le double phénomène de la migration est un autre facteur capital qui augmente la vulnérabilité d'Haïti. Face à la migration interne, l'un des plus graves problèmes à gérer reste la question d'urbanisme. Le pays a enregistré une variation du taux de la population urbaine entre 3,5 % et 4,7 %, de 1950 à 2003 (RNPD, 2010). Le taux d'urbanisation national (la concentration de la population en milieu urbain) est passé de 24,5 % en 1982 à 40,4 % en 2003. De manière particulière, la situation de Port-au-Prince, la capitale d'Haïti, reste très inquiétante. Cette ville compte, en 2011, 43 % de la population urbaine du pays. Cela est dû aux flux migratoires importants des gens d'autres villes de province et des milieux ruraux vers la capitale. Plusieurs raisons expliquent cette migration. Parmi lesquelles, nous pouvons mentionner, la concentration des activités administratives et économiques à Port-au-Prince. Avant 2010, les disciplines de l'enseignement supérieur de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH), à l'exception du Droit, s'y trouvent. Pour faire des études supérieures dans le secteur public, les étudiants des autres villes de province sont obligés de migrer. Parfois, même des agriculteurs des zones rurales, appelés de manière péjorative « paysans » ou « nègres en dehors », doivent aller à Port-au-Prince à la recherche d'un petit emploi à domicile ou dans une industrie manufacturière. D'où des problèmes difficiles à résoudre, tels que : la

¹ Trois ans avant la catastrophe du 12 janvier 2010, Claude Prépetit (2007, p. 1) a tiré la sonnette d'alarme. Il a écrit : « si dans un pays donné, il y a eu des séismes dans le passé, il est sûr et certain qu'il y en aura dans le futur ». Refusant tout pessimisme face à la réalité sismique, il invitait les Haïtiens à prendre des mesures pour limiter les dégâts. Aussi, a-t-il dit en 2008 : « Un peuple sans mémoire, dit-on, est un peuple sans avenir. À nous Haïtiens de prendre dès aujourd'hui des mesures de mitigation pour limiter les dégâts comme les autres nations de la plaque caraïbéenne, particulièrement Porto Rico, Martinique et Guadeloupe, le font pour préserver les vies et les biens de leurs populations » (Prépetit, 2008, p. 4). Pourtant, il n'y a eu aucun programme d'envergure de gestion de risques liés aux aléas. C'est l'une des raisons pour lesquelles le tremblement de terre du 12 janvier 2010 a fait tant de dégâts en vies humaines.

prolifération des bidonvilles ou zones d'habitat précaire, l'émergence des quartiers difficiles (Cité Soleil, Pelé, La Saline, etc.), la densification et la dégradation du centre urbain, la déficience alarmante des services urbains, l'accumulation des déchets domestiques, la précarité des transports en commun, le manque de moyens pour la gestion des risques, etc. A cela s'ajoutent les conséquences du flux migratoire externe.

La migration internationale nette d'Haïti, établie sur cinq ans, a atteint un très bas niveau en 2010 (-239997). Deux années plus tard, elle est estimée à une différence de « -150000 » (Banque Mondiale, 2015). Il s'agit du nombre total d'immigrants moins le nombre total d'émigrants. Parmi ces derniers, on distingue les Haïtiens qui ont acquis leur citoyenneté à l'étranger, les réfugiés et ceux qui sont en situation irrégulière. En 2011, on estimait le nombre de réfugiés haïtiens à vingt-cinq mille huit cent quatre-vingt-douze (25892). En lien avec le développement humain (selon l'approche du Programme des nations unies pour le développement), la question migratoire haïtienne reste ouverte. La vague migratoire devrait être favorable à Haïti si les politiques des migrations étaient élaborées à partir des enjeux de « *co-développement* ». Les migrants seraient en mesure de mobiliser des moyens en faveur de leur pays d'origine. Ce problème a une portée internationale.

Pour élargir et équilibrer les perceptions de la migration, le rapport mondial sur le développement humain, « *Lever les barrières : mobilité et développement humains* », avait proposé des réformes qui s'articulent autour de six axes complémentaires (Klugman, 2009, p. 4-5). Il s'agissait des points suivants :

- a) Ouvrir les canaux d'entrée existants afin qu'un plus grand nombre de travailleurs puissent émigrer ;
- b) Garantir les droits fondamentaux des migrants ;
- c) Abaisser les coûts de transaction de la migration ;
- d) Trouver des solutions qui profitent aux communautés de destination et aux migrants qu'elles accueillent ;
- e) Faciliter les déplacements des personnes à l'intérieur de leur propre pays ;
- f) Intégrer la migration dans des stratégies nationales de développement.

En revanche, concernant la migration externe, Haïti n'est pas gagnant. Comme l'a déjà souligné l'Institut du développement et des relations durables internationales (IDDRI, 2006) : « *La migration des personnes qualifiées peut avoir des effets bénéfiques sur les pays d'origine, plus particulièrement les pays les plus dynamiques. Les pays les plus pauvres sont*

en revanche les grands perdants ». Par exemple, la politique migratoire du Canada, de la France et des Etats-Unis favorise l'accueil des professionnels haïtiens. Entre 2000 et 2002, 64 % du total des stocks d'émigrants haïtiens résidaient en Amérique du Nord (Klugman, 2009). Parmi les quatre cent dix-neuf mille trois cent quatre-vingt-quinze (419395) Haïtiens de 25 ans et plus, recensés aux Etats-Unis en l'an 2000, 62 % avaient complété le cycle secondaire, et 14 % avaient une licence, une maîtrise ou un doctorat (RNPD, 2010). L'embauche des professionnels haïtiens par des pays industrialisés constitue une migration de la matière grise d'Haïti.

Certes, cette nouvelle forme de migration semble résoudre les problèmes des opportunités de carrière à la hauteur des connaissances des immigrés qualifiés haïtiens. De plus, les transferts d'argent seraient une manne pour Haïti. Par exemple, en 2010, les envois de fonds et la rémunération des travailleurs migrants haïtiens atteignaient plus d'un milliard de dollars américains (Banque Mondiale, 2015). Depuis juin 2011, le gouvernement haïtien fait prélever un dollar et demi américain sur tous les transferts d'argent entrant ou sortant. L'argent collecté alimente le fonds national pour l'éducation (FNE) destiné au Programme scolaire universel gratuit et obligatoire (PSUGO). Toutefois, comme l'ont fait remarquer Di Maio et ses collègues (2012, p. 14), « *outre la perte causée par des dépenses engendrées par les pays d'origine pour les former, le départ de leurs élites réduit considérablement les possibilités de développement des pays du Sud* ». En raison des difficultés administratives, les transferts financiers mensuels vers Haïti et le dynamisme des associations des Haïtiens résidant à l'étranger n'arrivent pas encore à donner un vrai coup de pouce au développement humain du pays.

Il nous semble que les transferts de fonds individuels servent moins aux investissements productifs qu'à une économie de subsistance. Nous prenons, par exemple, l'expérience marocaine en matière des liens entre migration et développement. Même si le volume des transferts des Marocains résidant à l'étranger (MRE) a connu une croissance continue depuis les années 1960, l'apport inestimable de la migration marocaine n'est pas d'abord dans les envois individuels des fonds et la rémunération des travailleurs : « *selon les informations disponibles, les transferts se répartissent entre la consommation des ménages (71 %) et les dépôts bancaires (21 %)* » (ONU, 2012). L'expérience marocaine tient sa particularité surtout dans cette double démarche complémentaire : la coordination et la concertation des Marocains résidant à l'étranger, d'une part, et la politique migratoire du Royaume, d'autre part. En premier lieu, il convient de mentionner les regroupements en

Associations de Marocains résidant à l'étranger hautement qualifiés, telles que : les collectifs de migrants issus d'un même village ayant préservé des relations étroites et solidaires à l'étranger, les ONG des migrants ou organisations de solidarité internationale issue de l'immigration (OSIM). Par l'intermédiaire des Associations ou Organisations, les Marocains résidant à l'étranger apportent leur contribution dans plusieurs domaines : « *la réparation des pistes, la restauration des monuments historiques, le creusement de puits, l'achat de matériel roulant pour les collectivités locales, la construction d'écoles, l'équipement de dispensaires, etc.* » (ONU, 2012). En second lieu, il s'agit de la prise en charge des questions migratoires par le Royaume du Maroc. La mise en place de plusieurs départements ou institutions de migration vise non seulement la facilitation de l'intégration des Marocains résidant à l'étranger dans les sociétés d'accueil et le renforcement de leurs liens avec leur pays d'origine, mais également la gestion des flux migratoire et la lutte contre l'immigration illégale.

Nous pouvons retenir deux choses de l'expérience de migration externe des Marocains. Premièrement, les transferts « individuels » de fonds et la rémunération des travailleurs ne suffisent pas pour favoriser le « co-développement ». Deuxièmement, l'interaction « bidirectionnelle » au niveau des pays d'accueil et des pays d'origine s'avère primordiale dans la gestion des migrations. Les enjeux du « co-développement » impliquent à la fois la problématique d'une politique d'intégration réussie des migrants dans le pays d'accueil, celle de la prise en charge des flux migratoires par le pays d'origine, et celle de la coordination et de la concertation en matière d'actions collectives en faveur du développement humain.

La migration externe est plutôt néfaste pour le développement humain d'Haïti. Les deux principales raisons sont donc le phénomène de « *la fuite ou de l'exode des cerveaux* » (*brain drain*) et l'absence d'une vraie politique de « co-développement ». Haïti a des efforts considérables à faire pour passer à un *revenu moyen supérieur*. Les inégalités sociales, les risques aux aléas, les migrations interne et externe constituent trois dimensions fondamentales à prendre en compte dans les actions publiques.

1.2.2. L'éducation des Haïtiens : la charnière obligée et décisive

A l'échelle internationale, Haïti constitue, avec le Bénin, le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée, le Mali, le Niger, le Sénégal, la Sierra Leone et le Tchad, la fameuse liste des pays dont les « *taux d'alphabétisme des adultes sont inférieurs à 50 %* » (ISU,

2012). Qui plus est, comme la République démocratique du Congo et le Madagascar, il a enregistré une diminution du taux d'alphabétisation des adultes entre 2000 et 2010. De 58,7 % en 2000, le taux d'alphabétisation des Haïtiens de 15 ans et plus est passé à 48,7 % en 2010, dont 53,4 % d'hommes et 44,6 % de femmes (Huebler & Lu, 2012; ISU, 2011). Le taux d'alphabétisation des hommes de 15 ans et plus passe de 63,1 % à 53,4 %, et celui des femmes, de 54,9 % à 44,6 %.

Le taux d'alphabétisation des jeunes Haïtiens de 15 à 24 ans est supérieur à celui des adultes de 15 ans et plus. Mais, il était aussi en légère diminution. Le pourcentage de filles analphabète est passé de 52,7 % en 2000 à 53,5 % en 2010. De 81,6 % en 2000, il est estimé à 72,3 % en 2010 (Huebler & Lu, 2012). Chez les jeunes garçons, il est passé de 82,7 % à 74,4 % ; et de 80,7% à 70,5 % chez les filles. Certes, le pourcentage de femmes analphabètes est en légère baisse ; mais celui des filles est en légère hausse.

Toutefois, les mesures conventionnelles utilisées pour l'estimation du taux d'alphabétisation ont des limites (Mingat et al., 2013; UNESCO, 2009). Plusieurs raisons l'expliquent. Nous pouvons citer par exemple : l'absence de standardisation de la mesure proposée entre les pays, la méthode subjective d'auto-déclaration, la variation des pratiques pour identifier les analphabètes, les différences dans la définition des populations étudiées, etc. Les compétences évaluées ont, en effet, un caractère restrictif. Comme l'a déjà souligné Rassekh (1990, p. 194), « *le concept d'alphabétisation est un concept dynamique ; il change et changera encore avec le temps. De nos jours, le simple fait de pouvoir lire et écrire ne suffit plus pour être compté parmi les alphabètes* ». Dans l'évaluation du degré du développement humain, nous devons donc « relativiser » les données en matière du taux d'alphabétisation d'un pays.

En revanche, l'éducation devient incontournable aujourd'hui. Quel que soit le pays ou à plus forte raison quel que soit le taux d'alphabétisation, l'existence d'un système efficace d'enseignement primaire, de programmes d'alphabétisation des adultes et/ou de lutte contre l'illettrisme se révèle tout à fait nécessaire. D'ailleurs, non seulement l'éducation est perçue comme un des droits fondamentaux des êtres humains, elle se rattache actuellement au développement national dans son ensemble (Pilon et al., 2015; Schwille & Dembélé, 2007). Elle devient la charnière obligée et décisive entre l'accès aux biens vitaux indispensables, l'entrée sur le marché du travail et la vie dans « les sociétés du savoir partagé » (Langouët, 2011; UNESCO, 2005).

Les débats sur les concepts de *société du savoir* et de *l'éducation tout au long de la vie* remontent aux années 1960. Il convient ici de préciser les sens de ces expressions parce qu'elles ont évolué. Tout d'abord, le concept de *sociétés du savoir* implique aujourd'hui une représentation de l'ordre social. Bien que les notions de savoir et de connaissance soient très proches, nous pouvons ici faire un distinguo entre elles. La connaissance dépend du sujet et lui est personnelle : elle est apprise ou acquise. La notion de savoir est plus globale : elle désigne un ensemble structuré de connaissances, s'appuyant sur un cadre théorique. Même si la sociologie accordait une préférence à l'expression de *société de la connaissance*, aujourd'hui l'expression *société du savoir* est davantage utilisée dans un contexte institutionnel. Néanmoins, vers les années 60, la société de *savoir* ou de la *connaissance* « correspondait aux premières tentatives de la sociologie et des sciences économiques de décrire une nouvelle phase de développement des sociétés industrielles » (Reinecke et al., 2011, p. 4). Compte tenu de l'évolution du concept de « sociétés du savoir », l'Unesco (2005) a déjà proposé aux sociétés émergentes de ne pas se contenter d'être de simples composantes d'une société globale de l'information, mais d'« être des sociétés du savoir partagé » pour demeurer humaines et vivables. Ici, *la société globale de l'information* (au singulier) est considérée comme un fossé numérique où l'information est considérée comme une marchandise à échanger, acheter, vendre, stocker, transporter, traiter. En revanche, « les sociétés du savoir partagé » (au pluriel) désignent des sociétés qui, assumant la diversité et partageant le savoir, s'intéressent aux contenus plutôt qu'à la connectivité, à l'usage du savoir plutôt qu'à son stockage. Elles cherchent à répondre aux aspirations des humains en matière politico-socioéconomique et culturelle. En ce sens, « les sociétés du savoir » englobent *la société de connaissance* qui se nourrit de sa diversité et de ses capacités, et dépassent *la société globale de l'information* à la fois technologique et technocratique.

Le concept d'*éducation permanente* ou d'*éducation tout au long de la vie* a donné lieu à une vaste littérature. En France, la notion « éducation permanente » est apparue dans le vocabulaire d'éducation dans les années 1950 (Forquin, 2004). Mais, la paternité de l'expression, de manière officielle, est attribuée à Pierre Arents, chargé de mission d'inspection générale à la direction de l'éducation populaire, rattachée alors à l'Education nationale (Palazzeschi, 1999). Il a voulu remplacer, en 1955, à la fois les termes « éducation postsecondaire des adultes » et « éducation populaire ». Pour lui, le terme éducation des adultes était trop marqué par « une conception scolaire de l'éducation dans ses finalités et ses modalités ». L'expression éducation populaire, elle-même, faisait trop référence au

pluralisme, voire au prosélytisme de ce milieu. A son origine, tel que le concevait Arents en 1955 et 1956, le concept d'*éducation permanente* englobait quatre objectifs généraux : a) la diffusion de la culture, b) la formation du citoyen, c) la reprise d'une instruction générale pour ceux qui auraient interrompu trop tôt leurs études, d) l'organisation du perfectionnement technique et des reconversions professionnelles. Néanmoins, il a fallu attendre les années 1960 et 1970 pour considérer le concept d'*éducation permanente* ou d'*éducation tout au long de la vie* comme « "principe générateur" ou "principe organisateur" d'un nouveau système englobant l'ensemble des institutions et des pratiques d'éducation et de formation » (Forquin, 2002, p. 20). Par exemple, en France, la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente s'est véritablement structurée dans la fonction publique, à partir des années 1970 (Gille et al., 2006; La documentation française, 2008). Ce qui devient plus fondamental dans l'évolution et dans les diverses approches de l'idée d'*éducation permanente*, c'est la prise en compte d'une clarification et d'une spécification notionnelles.

L'éducation permanente n'est plus conçue comme pratiques et dispositifs traditionnels « de l'éducation des adultes ou de l'éducation populaire ». L'idée d'un complément occasionnel, accessoire ou compensatoire de l'éducation scolaire est dépassée. L'*éducation permanente* ou l'*éducation tout au long de la vie* désigne alors « un nouveau système d'éducation et de formation qui englobe toute la durée de la vie, concerne potentiellement tout le monde et au sein duquel l'éducation scolaire ne peut avoir qu'une fonction préparatoire » (Forquin, 2002, p. 18). Dans cette optique, « l'éducation permanente se définit comme une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire » (Forquin, 2002, p. 9, 2004, p. 11). Il s'agit là d'un décroisement des pratiques et dispositifs traditionnels de l'éducation scolaire ou initiale.

Au niveau international, les expressions d'« *éducation tout au long de la vie* » ou d'« *apprentissage tout au long de la vie* » ("*lifelong learning*") sont devenues très courantes. En général, elles mettent en lumière la notion de durée (« *lifelong* », « du berceau au tombeau », « pendant la durée de la vie »). L'expression d'« *éducation permanente* » ("*lifelong education*") est moins utilisée pour éviter de la confondre avec la seule « *éducation des adultes* » (UNESCO, 1997, p. 48). De plus, dans les pays anglophones, une distinction subtile est faite entre les expressions "*lifelong education*" et "*lifelong learning*". Celle-ci impliquerait l'apprentissage ("*learning*") comme responsabilité individuelle et activité privée ;

celle-là, l'enseignement ("*education*") comme fait institutionnel, bien public et ressource collective. Parfois, le néologisme « *lifewide learning* » est utilisé pour présenter l'étendue du cadre d'apprentissage en matière de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (CCE, 2000). Cela dit, les apprentissages formel, non formel et informel sont complémentaires dans tous les aspects de la vie. En principe, il n'y a aucune dichotomie entre les concepts d'*éducation permanente* et d'*éducation tout au long de la vie*. Ce qui se révèle essentiel, c'est qu'ils doivent être considérés aujourd'hui comme un mot d'ordre consensuel et mobilisateur, un principe générateur et organisateur d'un système flexible, diversifié et accessible, englobant l'éducation étendue sur toute la durée de la vie. Il s'agit d'enrayer l'échec scolaire ou d'éviter que des jeunes « *quittent l'école sans avoir acquis des compétences nécessaires pour participer à la société de la connaissance et intégrer facilement le marché de l'emploi* » (EUROPA, 2008). L'idée fondamentale est que le progrès de scolarisation et l'élévation des niveaux de formation peuvent « *réduire le nombre de personnes peu qualifiées, "menacées d'exclusion économique et sociale"* » (Quéré, 2010, p. 6).

1.3. Conclusion

Paraphrasant La Fontaine, dans la fable « *Le Laboureur et ses enfants* », la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Delors (1996, p. 32), a montré « *que l'éducation est un trésor* ». De même, au Sommet de Lisbonne en mars 2000, les objectifs européens ont été fixés au sujet du progrès de la scolarisation et de l'élévation des niveaux de formation. Les pays de l'Union européenne tendent aujourd'hui vers une société et une économie de connaissance (Union européenne, 2006). L'alphabétisation doit permettre ainsi de mieux répondre aux grands défis qui préoccupent le monde d'aujourd'hui, à savoir : la production, la sécurité, la santé, le « vivre ensemble », le développement durable, les idéaux de paix, de liberté, de solidarité, de démocratie, de justice sociale, etc. Si dans les pays industrialisés, l'éducation n'a été qu'une conséquence du développement économique, elle devient, face aux enjeux de la globalisation, une condition sine qua non du développement humain des pays en développement.

Notre objet de recherche se rapporte particulièrement à cette composante clé du développement humain : l'éducation. C'est à partir de ce champ d'étude que nous allons questionner les politiques de la réforme éducative en Haïti, de 1979 à 2013. Il nous semble

donc que « plus les inégalités socioculturelles et économiques sont énormes, moins les politiques éducatives produisent des effets positifs ».

En effet, toute réforme éducative présuppose une réponse à un dysfonctionnement dans un système éducatif pour des raisons économiques, socioculturelles ou scientifiques (Bisaillon, 2007). Elle s'inscrit toujours dans un processus complexe pouvant susciter même des déceptions ou des contradictions (Turcotte, 2007). Par exemple, dans le système éducatif québécois, l'efficacité de la réforme curriculaire entreprise au début des années 2000 a déjà été remise en cause. Certes, l'idée fondamentale a été de favoriser la réussite de tous les élèves par le renouvellement des pratiques enseignantes. Mais, les résultats disponibles « indiquent que le rendement des élèves du primaire a diminué depuis l'implantation du nouveau pédagogique » (Bissonnette, 2008, p. ii). Ce qu'il convient de retenir ici, c'est que la réforme de toute politique éducative constitue un processus complexe qui doit être envisagé à partir d'une démarche systémique. *A priori*, nous pouvons dire que la réforme d'une politique éducative est une réponse au dysfonctionnement d'une « politique » ou d'une action publique dans le secteur de l'éducation. Cette définition mérite, néanmoins, d'être affinée pour que nous puissions mettre en évidence les enjeux majeurs d'ordre politique, économique, social et culturel de notre objet de recherche. Il s'agit de construire une définition analytique, à la fois « scientifique » et « opérationnelle », qui puisse nous aider à prendre en compte les paramètres essentiels ou les éléments constitutifs du fait éducatif en matière de « politique publique » ou d'« action publique ». Notre démarche va donc consister à analyser : a) l'ambition des politiques éducatives en matière d'objectifs quantitatifs et qualitatifs, entre 1979 et 2012 ; b) les actions envisagées, leurs modalités, leurs coûts et leur faisabilité.

Dans le chapitre suivant, nous abordons une approche historique des problèmes éducatifs d'Haïti. Il s'agit précisément de mettre en lumière l'héritage socio-culturel et politique du système éducatif haïtien. Cela doit nous permettre de mieux poser la problématique de notre recherche. Comme l'a souligné Mills (1967, p. 138), « *on ne saurait poser convenablement le problème de l'homogénéité sociale (que ce soit dans la société de masse moderne ou bien dans la société traditionnelle), et a fortiori le résoudre si nous ne procédons à une sociologie historique comparée* ». Dans la construction de notre problématique, l'approche historique doit donc nous aider à mieux situer les enjeux des grandes orientations politiques de la réforme éducative engagée à partir des années 1980.

Chapitre

2

Les enjeux des actions publiques éducatives en Haïti avant les années 1980 : approche historique

- 2.1. La période coloniale (1492 – 1803) : l'ignorance au service de l'exploitation de l'homme par l'homme
- 2.2. De l'indépendance à l'occupation américaine (1804 – 1915) : l'évolution de la gestion de l'instruction publique en faveur des élites
- 2.3. La période de l'occupation américaine : la résistance et le malaise des acteurs de l'enseignement classique haïtien
- 2.4. La période de l'après-occupation, de 1934 à 1979
- 2.5. Conclusion

Ce chapitre est consacré à un éclairage historique des enjeux fondamentaux des actions publiques éducatives en Haïti avant les années 1980. Notre exposé porte respectivement sur les quatre périodes historiques suivantes :

- la période coloniale, de 1492 à 1803 ;
- la période de l'Etat-nation, avant l'occupation américaine, de 1804 à 1915 ;
- la période de l'occupation américaine, de 1915 à 1934 ;
- la période de l'après-occupation américaine, de 1934 à 1979.

2.1. La période coloniale (1492 – 1803) : l'ignorance au service de l'exploitation de l'homme par l'homme

L'analphabétisme était inhérent à la société esclavagiste coloniale fondée sur l'exploitation. Les pratiques de l'époque coloniale ne favorisaient aucune action collective pour l'instruction des esclaves. En fait, les techniques de production ne nécessitaient pas une main-d'œuvre qualifiée. L'instruction était plutôt considérée comme un luxe. Trois faits sociaux peuvent nous aider à décrire les grands enjeux de cette période : 1) les pratiques de l'« *encomienda* » et du « *repartimiento* » à *Hispaniola*, 2) l'application du Code noir à Saint-Domingue et 3) le vœu constitutionnel de la création d'établissements scolaires particuliers dans les années 1790.

2.1.1. L'« *encomienda* » et le « *repartimiento* » : deux pratiques défavorables à l'instruction des indigènes d'« *Hispaniola* »

Les pratiques de l'« *encomienda* » et du « *repartimiento* » étaient défavorables à l'instruction des indigènes d'« *Hispaniola* ». Il convient de faire un bref rappel sur l'appellation du lieu pour mieux en saisir les enjeux. En 1492, sous la direction de Christophe Colomb, des Espagnols ont découvert l'île « *Haïti Quisqueya Bohio* ». Ce nom composé avait une triple signification : 1) *Haïti* ou *Ayiti*, « Terre de hautes montagnes », 2) *Quisqueya* ou *Kiskeya*, « Grande Terre » et 3) *Bohio* ou *Boyo*, « Riche en villages ». Les colons espagnols ont attribué à cette île le nom d'« *Hispaniola* » ou « *Española* », c'est-à-dire « *Petite Espagne* ». De même, en hommage à la reine Isabelle de Castille, ils ont appelé le lieu de leur premier établissement « *Nueva Isabela* ». Ce village a été détruit par un terrible cyclone en 1502. Après la reconstruction, le nom de « *Santo Domingo de Guzmán* » a été adopté. Il s'agit, cette fois, d'un hommage, à saint Dominique. Ce dernier est le fondateur de l'ordre dominicain, communément appelé l'« *Ordre des frères prêcheurs* ». A l'époque de

l'occupation espagnole, l'« *encomienda* » et le « *repartimiento* » étaient devenus deux pratiques complémentaires.

En effet, les deux pratiques ont été institutionnalisées à *Hispaniola* en 1503. Par l'*encomienda*, « *la Couronne, à travers ses représentants, "confiait" (encomendar) un certain nombre d'Indiens à un colon espagnol (encomendero) en récompense de ses services ; l'encomendero percevait, en or, en nature, ou en travail, le tribut dû à la Couronne par les Indiens, qu'il devait en contrepartie protéger, convertir au christianisme et "civiliser" » (E. U., 2012). Le « repartimiento » désignait plus précisément la répartition des terres entre les colons. En vertu de ces deux principes superposables, les Espagnols d'« *Hispaniola* » s'accaparaient des terres. Ils réduisaient également les « *Taïnos* » qui leur étaient « confiés », à un régime de travail corvéable. Certes, le dominicain Bartolomé de Las Casas était considéré comme un dénonciateur et un défenseur intransigeant des méthodes des conquistadores et de l'ordre colonial. Mais, il n'a pas obtenu gain de cause. Affectés par des maladies (la variole, la syphilis, la tuberculose) et surtout par les mauvais traitements, la pénibilité de l'extraction de l'or et la culture des champs, les indigènes ont été « *décimés, spoliés, opprimés, méprisés* » (Lancha, 1994, p. 51). Les colons espagnols (1492-1697) n'avaient donc pas intérêt à ce que les indigènes d'*Hispaniola* soient instruits.*

En principe, la reine Isabelle aurait fait des recommandations relatives à l'instruction des enfants des chefs de caciquats. De même, don Nicolas, le gouverneur d'*Hispaniola*, avait une velléité concernant l'instruction des jeunes Indiens. Il aurait encouragé les pères franciscains, arrivés en 1503, à s'engager dans l'instruction. Le programme serait alors porté sur la doctrine chrétienne, la lecture et l'écriture du castillan. L'initiation au latin serait alors réservée aux plus doués.

Toutefois, en raison du besoin financier de l'Espagne, don Nicolas a dû abandonner « *la baguette du précepteur pour son épée* » (Brutus, 1948, p. 2). Mgr Ramirez de Fuente, le premier évêque de Saint-Domingue (en 1528), en a fait une mauvaise expérience. Il aurait manifesté l'intention de favoriser l'instruction des jeunes indigènes comme l'avait déjà proposé le cardinal Ximénès en 1516. Malheureusement, il devait plutôt assister à la mort des *Taïnos* par milliers (jusqu'à leur extermination) et à leur remplacement par des esclaves noirs africains.

2.1.2. L'application du Code noir à Saint-Domingue avant la révolution des esclaves : enseignement/apprentissage sur mesure

Avec l'établissement de la colonie française, le Code noir des Colbert (l'édit de mars 1685) était devenue le cadre fonctionnel d'une partie de l'île d'*Hispaniola*. Nous rappelons que le Code noir était un recueil d'ordonnances ou de dispositions, qui régissait le fonctionnement administratif et juridique des colonies françaises. En fait, les flibustiers français ont commencé à s'établir à la Tortue (un îlot adjacent au nord de l'île) dans les années 1625. Ils ont ouvert la voie à l'installation progressive des colons français avec leurs esclaves noirs sur la partie ouest du territoire insulaire. Mais, à proprement parler, c'est à partir du traité de Ryswick de 1697 (entre le 20 juillet et le 30 octobre), que l'Espagne en a reconnu à la France la possession. Le traité de Ryswick (du nom d'une ville des Pays-Bas) a été conclu, entre l'Angleterre, les Pays-Bas, l'Espagne et le Saint Empire romain germanique, d'une part, et la France de Louis XIV, d'autre part. De ce fait, la partie espagnole de l'île, l'actuelle République Dominicaine, conservait le nom d'*Hispaniola*. La partie française, l'actuelle République d'Haïti, devenait la « colonie de Saint-Domingue ». C'est, en quelque sorte, l'acte de naissance des liens socio-culturels entre « Haïti » et la France.

Du traité de Ryswick (1697) à l'ouverture des Etats généraux en France (1789), l'instruction était un luxe tenu hors de la portée des esclaves de Saint-Domingue. Les moniteurs improvisés devaient simplement permettre aux esclaves de faire l'apprentissage du rôle de leur classe dans la production des habitations. D'ailleurs, c'était le cas des autres colonies françaises de la Caraïbe (Sainton, 2004, 2012). Certes, d'après l'article 2 du Code noir (1685), les colons français devaient faire baptiser et instruire leurs esclaves dans la religion catholique : « *Tous les esclaves qui seront dans nos îles seront baptisés et instruits dans la religion catholique, apostolique et romaine* ». Mais, l'« instruction » était sans doute entendue au sens de l'éducation dans la foi chrétienne catholique¹. Comme l'a dit Agulhon (2007, paragr. 12), en référence à des travaux sur l'histoire de la scolarisation dans des pays colonisés (Kohler & Wacquant, 1985; Léon, 1991; Salaün, 2005), « *l'idéologie coloniale, profondément inégalitaire, voire raciste, préside aux politiques scolaires menées tout au long de la colonisation* ». D'ailleurs, à cette époque, les plantations n'exigeaient pas d'enseignements scolaires proprement dits. L'essentiel était de consolider le système esclavagiste de la production.

¹ Comme en Nouvelle-Calédonie, il nous semble que « *les Eglises étaient [...] jugées plus efficaces pour obtenir la mise sous tutelle et la coopération des colonisés par le biais de l'intégration religieuse* » (Kohler & Wacquant, 1985, p. 1658).

Dans ce cas de figure, l'instruction des esclaves de métiers ou nègres à talents (fabriquant des tuiles, des briques, des vases en terre cuite, etc.) n'était qu'une formation sur mesure. Ces derniers n'avaient reçu qu'une simple formation nécessaire à l'exercice de leurs métiers ou talents respectifs. D'ailleurs, les grands planteurs préféraient envoyer leurs enfants faire des études en France. En réalité, « *tous les moyens d'instruction étaient interdits aux noirs de Saint-Domingue* » (Dufau, Duvergier, & Guadet, 1823, p. 200). Les mesures d'interdiction visaient principalement à sauvegarder l'ordre du système esclavagiste ou à plus forte raison le statut juridique de l'esclave. Par définition, « *l'"esclave" est un dépendant parmi d'autres qui se singularise par deux caractéristiques fondamentales ; il est exclu d'un des aspects essentiels de l'identité sociale du groupe dans lequel il vit, ici la parenté, là la communauté des fidèles ; il est enfin celui dont on tire profit, de quelque nature que ce soit (force de travail, activités rituelles, etc.)* » (Holder, 1998, p. 72). L'ignorance des esclaves se révélait tout à fait « normale » pour le renforcement du principe de ségrégation ou d'inégalité conforme à la société esclavagiste.

En 1789, quatre-vingt-douze (92) ans après le traité de Ryswick, la population de la colonie française de Saint-Domingue pouvait être répartie en trois classes sociales juridiques. Il y avait, à ce temps-là, 88 % d'esclaves noirs, 5 % de « libres de couleur » (des Mulâtres ou Métis « afro-européens », nés le plus souvent de pères européens et de mères africaines) et 7 % de colons blancs (Mesnard & Désiré, 2007; Théodat, 2012). Grâce aux cultures des champs (le café, le coton, le cacao, la canne à sucre, etc.), cette colonie était devenue la plus prospère du Nouveau Monde, un « eldorado agro-commercial ». D'où l'appellation « *Perle des Antilles* ». Mais, il semble que le vent de la révolution française ait soufflé à Saint-Domingue.

2.1.3. Vers la Constitution de 1801 : la carte agraire et le vœu de création d'établissements scolaires particuliers

Vers les années 1790, un véritable chambardement s'est produit dans la colonie de Saint-Domingue. En dépit de l'inaccessibilité des esclaves domingois à l'instruction, ils finissaient paradoxalement par se révolter. Cela laisse à penser que le vent de la révolution française a soufflé à Saint-Domingue. Bien entendu, d'autres facteurs avaient des impacts plus ou moins directs sur le bouleversement de la société complexe domingoise à partir de 1789.

Sur le plan international, il y avait la lutte pour l'abolition de l'esclavage au XVIII^e siècle. Parmi les principaux leaders de ce mouvement, nous pouvons citer les Britanniques

Granville Sharp et William Wilberforce, les Américains Anthony Benezet et John Wesley, le Français Guillaume Raynal (Dorigny, Schmidt, & Dumeste, 2008; Venayre, 2012). De même, les griefs des colons, des Noirs libres et des Mulâtres, d'une part, et les rébellions des esclaves, d'autre part, gênaient la Métropole.

En effet, les revendications étaient tout à fait contradictoires. Les Mulâtres revendiquaient tout simplement *l'égalité des droits* avec les planteurs blancs (les colons). Il n'était pas question de rompre avec la Métropole ou d'abolir l'esclavage à Saint-Domingue. Les Noirs libres, eux-mêmes, réclamaient surtout *la liberté*. Pour eux, la conquête du pouvoir doit passer par la libération générale par rapport aux colons et à la Métropole. Les grands planteurs blancs, de leur côté, cherchaient à *se libérer des contraintes de la Métropole relatives aux produits agricoles de la colonie*. Les actes de rébellion des esclaves trouvaient une expression particulière dans *le grand marronnage*. Si les revendications contradictoires des colons, des Noirs libres et des Mulâtres fragilisaient le fonctionnement de la population domingoise, le phénomène du grand marronnage allait le rendre explosif.

Le marronnage tire son origine de l'espagnol « *cimarrón* » ou « *marro* ». Ces deux mots sont empruntés aux indigènes d'Haïti. *Marro* signifie « morne ». Un « morne » en Haïti désigne une petite montagne isolée, difficile d'accès. *Cimarrón* a le sens de « vivant sur la cime d'un morne ». Il exprime l'état d'un animal domestiqué qui est redevenu sauvage. Au sens strict¹, la notion de marronnage désignait le phénomène des esclaves fugitifs retranchés dans les « mornes ». A propos, l'article 38 du Code noir (Louis XIV, 1685) précise : « *L'esclave fugitif qui aura été en fuite pendant un mois, à compter du jour que son maître l'aura dénoncé en justice, aura les oreilles coupées et sera marqué d'une fleur de lis sur une épaule ; s'il récidive un autre mois pareillement du jour de la dénonciation, il aura le jarret coupé, et il sera marqué d'une fleur de lys sur l'autre épaule ; et, la troisième fois, il sera puni de mort* ». Dans la colonie française de Saint-Domingue, le phénomène de marronnage avait pris des proportions de plus en plus élevées en dépit des punitions infligées aux esclaves fugitifs retrouvés. Cela a joué un rôle déterminant dans les insurrections des esclaves domingois en 1791, sous la direction de Jean-François, Biassou, Boukman et Jeannot.

Malgré l'obscurité de la caverne de leur ignorance, les esclaves ont fini par se réveiller de leur torpeur pour frayer un chemin d'ascension vers des droits fondamentaux de l'être

¹ Il existe d'autres formes plus complexes de marronnage, telles que : la simulation, la paresse, la ruse, la participation à des réunions clandestines, etc. Fouchard (1953) a parlé des « marrons du syllabaire ». Dans ce cas, il s'agissait des esclaves qui prenaient le risque d'apprendre clandestinement à lire et à écrire en français.

humain. Brutus (1948, p. 18) explique cela en ces termes : « *L'esclave n'accédait pas au savoir. L'énorme foule croupissait. Mais l'analphabétisme ne supprime pas l'intelligence, n'anesthésie point la douleur. [...] Le vent de 1789 attisa passions, intérêts, classes et droits. Sous son souffle, se mua en un brasier ardent le foyer depuis longtemps en veilleuse* ». Si, dans l'Empire français fondé sur les droits féodaux, les insurrections paysannes de 1789 avaient fait la « Grande Peur », dans les colonies françaises fondées sur le système esclavagiste, la révolte générale des esclaves de Saint-Domingue de 1791 a fait le « Grand Mal ».

Les changements provoqués par le soulèvement des esclaves étaient considérables. Sur le plan international, la révolution de Saint-Domingue a renforcé la position des révolutionnaires abolitionnistes. C'est l'une des raisons pour lesquelles, la France avait fini par accepter la proposition de l'abbé Henri Grégoire, en proclamant une première fois l'abolition de l'esclavage le 4 février 1794 (Gauvin, 2007). Sur le plan national, deux grands changements ont été enregistrés à Saint-Domingue. D'une part, le régime des plantations a été touché. Beaucoup de grandes plantations coloniales ont été transformées en petites propriétés paysannes pour l'autoconsommation. D'autre part, l'alliance des Noirs et des Mulâtres (les « gens de couleur ») ont transformé le principe de l'inégalité des hommes (Mesnard & Désiré, 2007). Nous rappelons qu'avant la révolte, les esclaves noirs étaient considérés comme de simples choses ou outils commercialisables. Après la révolte, le principe liant les droits politiques à la couleur de la peau était mis en cause à Saint-Domingue.

Malgré son attachement à la France, la colonie de Saint-Domingue devenait un cas particulier par rapport aux autres colonies françaises. L'article 1^{er} de la Constitution de 1801 a bien souligné la nouvelle donne. Il stipule que « *Saint Domingue dans toute son étendue, et Samana, la Tortue, la Gonâve, les Cayemites, l'Ile à Vaches, la Saône et autres îles adjacentes, forment le territoire d'une seule colonie, qui fait partie de l'Empire français, mais qui est soumis à des lois particulières* » (Compilation, 2011, p. 15). Les articles 3 à 5 reflètent clairement les griefs des Noirs libres concernant le nouveau fonctionnement des habitants de « Saint-Domingue » :

« Art. 3.- *Il ne peut exister d'esclave sur ce territoire, la servitude y est à jamais abolie. Tous les hommes y naissent, vivent et meurent libres et français.*

« Art. 4.- *Tout homme, quelle que soit sa couleur, y est admissible à tous les emplois.*

« Art. 5.- *Il n'y existe d'autre distinction que celle des vertus et des talents, et d'autre supériorité que celle que la loi donne dans l'exercice d'une fonction publique. La loi est la même pour tous, soit qu'elle punisse, soit qu'elle protège* » (Compilation, 2011, p. 15).

Mais, André Rigaud, le leader des Mulâtres s'était opposé de manière farouche à Toussaint Louverture. Il se rendait en France et demandait à Bonaparte d'intervenir contre Louverture. Aidées par Rigaud, Pétion et d'autres Mulâtres, les forces armées françaises dirigées par le Général Leclerc ont fini par appréhender le premier Gouverneur-Général de Saint-Domingue (de 1797 à 1802). Il a été déporté en France. Avant de quitter Saint-Domingue, le 7 juin 1802, il aurait prononcé les mots suivants : « *En me renversant, on n'a abattu à Saint-Domingue que le tronc de l'arbre de la liberté, mais il repoussera, car ses racines sont profondes et nombreuses* » (Huannou, 2006, p. 114). Le mouvement des esclaves domingois vers la lumière de la liberté devait donc faire face à beaucoup d'obstacles politiques, socioéconomiques et culturels.

Tout d'abord, l'exploitation des terres abandonnées par les grands planteurs blancs était nécessaire pour assurer l'autonomie des habitants. Avant sa déportation, Toussaint Louverture a mis en application une carte agraire, appelée couramment le « caporalisme agraire ». L'article 16 de la Constitution de 1801 stipule : « [...] *Tout changement de domicile de la part des cultivateurs entraîne la ruine des cultures. Pour réprimer un vice aussi funeste à la colonie que contraire à l'ordre public, le gouverneur fait tous règlements de police que les circonstances nécessitent...* » (Compilation, 2011, p. 15). Il était formellement interdit aux cultivateurs et aux ouvriers de changer de domicile ou de quitter les habitations. Le caporalisme agraire était devenu, pour ainsi dire, « l'esclavage sans le fouet ».

Ensuite, l'avance culturelle des anciens affranchis constituait pour les nouveaux libres un autre mur à franchir pour accéder à une égalité « de fait » entre les hommes. Les enjeux de l'instruction étaient, en effet, considérables. Au début, les autorités rêvaient de « généraliser » l'instruction en commençant par les enfants des Mulâtres et Noirs libres du conseil administratif de chaque habitation. Pour agencer les bases du nouveau contexte en matière d'instruction, il semble qu'un programme scolaire ait été voté par une Convention en 1794. En revanche, la guerre civile de 1799-1800 a été très néfaste à « l'union » des Noirs et des Mulâtres. Tout cela a constitué un frein dans la mise en application du « prétendu » programme scolaire. Bien entendu, l'article 68 de la Constitution de 1801 laisse la faculté à toute personne « *de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction pour la jeunesse sous l'autorisation et la surveillance des municipales* » (Compilation, 2011, p.

19). Mais, le vœu constitutionnel n'était pas du tout une volonté de la *massification*¹ ou de la *démocratisation*² de l'instruction.

De manière théorique, la Constitution de 1801 laisse à chacun la faculté de former des « établissements particuliers d'éducation et d'instruction ». Mais, dans les faits, cela est au profit des fils de mulâtres, de noirs libres ou de Généraux de l'armée. Il a été plutôt question de la *jeunesse* susceptible de constituer l'élite intellectuelle de Saint Domingue.

En raison de la situation politique, socioéconomique et culturelle, Toussaint Louverture, le premier Gouverneur-Général de Saint-Domingue (de 1797 à 1802), ne considérait pas la systématisation de l'enseignement comme une priorité. Il aurait même interdit aux jeunes de quitter le milieu rural pour se rendre en ville sous prétexte d'y recevoir une instruction. Selon lui, ils seraient venu de préférence « *apprendre les vices, grossir la tourbe des vagabonds et des femmes de mauvaise vie, troubler le repos des bons citoyens* » (Brutus, 1948, p. 23). Il n'y avait donc aucune obligation d'envoyer les enfants à l'école.

¹ Massifier l'école, c'est l'adapter à la masse, c'est-à-dire au plus grand nombre, opposé aux classes supérieures (sur le plan social) ou aux éléments les plus défavorisés, matériellement ou culturellement, de la société. Dans cette optique, la massification désigne « *l'allongement général des études, ou encore l'accroissement de la scolarisation pour l'ensemble des jeunes, quel que soit leur milieu d'origine* » (Thélot & Vallet, 2000, p. 4).

² Au sujet de la démocratisation de l'enseignement, nous nous référons à l'approche conceptuelle de Merle (2000, 2002). L'auteur remet en question la typologie de Prost (1986). Ce dernier distingue deux modalités de démocratisation : 1) la démocratisation *quantitative* renvoyant à l'accroissement du taux de scolarisation d'une classe d'âge ou à l'élévation d'une classe d'âge au sein d'un milieu d'étude ; 2) la démocratisation *qualitative* renvoyant aux différences d'accès entre les groupes à un niveau scolaire spécifique. Dans cet ordre d'idées, les concepts de démocratisation et de massification sont synonymes. Aussi, Thélot et Vallet (2000, p. 4) écrivent-ils : « *Cette massification peut s'accompagner d'une simple translation des inégalités, les jeunes d'origine sociale modeste accédant à des niveaux de formation inconnus auparavant, mais les écarts de destinée scolaire entre jeunes des différents milieux sociaux demeurant aussi intenses. La massification peut, au contraire, aller de pair avec une réduction de ces écarts, ce qui correspond à un affaiblissement du lien entre origine sociale et destinée scolaire, l'accès aux diplômes les plus élevés s'élargissant davantage pour les jeunes d'origine sociale modeste. Dans ce dernier cas, la démocratisation est plus prononcée et la réduction des écarts entre milieux sociaux est souvent nommée "démocratisation qualitative" (Prost, 1986)* ». Nous pourrions parler, dans ce cas, de « massification quantitative » et de « massification qualitative » pour désigner respectivement la démocratisation quantitative et la démocratisation qualitative. Par ailleurs, Merle (2000, p. 16) objecte : « *Ces deux usages du terme démocratisation permettent d'éviter une confusion ordinaire entre l'avènement de la scolarisation de masse propre à la seconde moitié du XX^e siècle et l'égalisation des conditions d'accès aux études quelle que soit l'origine sociale. Toutefois, la distinction opérée par Prost devient problématique lorsqu'il précise que la démocratisation quantitative, i.e. l'élévation des taux de scolarisation par âge, "ne supprime pas les inégalités sociales ; elle les déplace seulement" (1986, p. 12)* ». Merle (2000) soutient, en effet, l'approche de Goux et Maurin (1995) concernant la démocratisation « uniforme ». Aussi, distingue-t-il trois types de démocratisation, qui ne sont pas forcément exclusifs les uns des autres, à savoir : 1) la démocratisation *égalisatrice* qui renvoie simultanément à une augmentation générale des taux de scolarisation par âge et à une diminution des écarts de taux d'accès selon l'origine sociale ; 2) la démocratisation *uniforme* qui renvoie simultanément à une augmentation générale des taux de scolarisation par âge et à une stabilité des écarts de taux d'accès selon l'origine sociale (une sorte de *statu quo* des positions de chaque catégorie sociale) ; 3) la démocratisation *ségrégative* qui renvoie simultanément à une augmentation générale des taux de scolarisation par âge et à une augmentation des écarts de taux d'accès selon l'origine sociale. L'idéal est donc la démocratisation égalisatrice où « *l'accès aux études est de moins en moins dépendant de variables telles que le milieu social, le sexe, l'origine nationale, ethnique ou géographique* » (Merle, 2002, p. 3).

Le principe d'inégalité administratif et juridique était privilégié sous une autre forme. Les règles fondamentales du droit étaient loin d'être respectées. Selon Douyon (2004a, p. 17), l'objectif de Toussaint Louverture « *se limitait à redonner à Saint-Domingue sa prospérité d'antan, ce qu'il a réalisé, mais il ignorait tout des droits individuels* ». Sous le gouvernement de Toussaint Louverture, il n'y avait pas vraiment un système d'enseignement. La structure scolaire continuait d'être tributaire du caractère « ségrégationniste » de la société coloniale.

Au cours de la période coloniale, l'instruction avait un caractère ségrégationniste. Il semble que l'instruction soit contraire à l'ordre des sociétés esclavagistes de l'époque. D'ailleurs, jusqu'en 1840 (trente-six ans après l'indépendance d'Haïti), l'ordonnance du gouvernement français, relative à l'éducation religieuse et à l'instruction des esclaves aux Antilles, trouvait beaucoup d'obstacles.

Parmi les principaux obstacles à la systématisation de l'instruction des esclaves noirs de l'époque, trois sont à souligner :

- 1) Premièrement, des difficultés locales se poseraient s'il fallait envoyer les esclaves aux centres d'instruction ou d'éducation religieuse. Il paraissait très difficile aux maîtres de créer une structure pour éviter les va-et-vient ou les pertes de temps en chemin ;
- 2) Deuxièmement, la question de l'utilité de la faculté intellectuelle des jeunes esclaves se posait. Cette fois-ci, la vive opposition s'expliquait plus précisément en matière de conception relative à l'intelligence de l'esclave. Comme l'a écrit Delinde (2011, p. 169) : « *Les raisons étaient que l'esclave était beaucoup trop dangereux pour s'offrir ce genre de fantaisie et que l'instruction constituant, à la limite, un foyer de culture virale, qui n'apportait que des désordre* ». L'instruction ouverte aux esclaves n'apparaissait pas nécessaire. Elle ne constituait pas une « utilité pratique » pour l'économie ou la production coloniale ;
- 3) Troisièmement, en raison des préjugés de race et de condition ou de classe sociale, l'accès des enfants esclaves aux écoles publiques susciterait la désertion des enfants de couleur.

Face à tous ces obstacles au sein de la population domingoise, la massification de l'enseignement était impossible. En dehors de son utilité pratique pour un travail déterminé (ou pour une place dans la production), l'instruction était hors de la portée des esclaves.

Malgré le chambardement provoqué par les insurrections des esclaves de Saint-Domingue, les enjeux de l'instruction des Noirs demeuraient.

2.2. De l'indépendance à l'occupation américaine (1804 - 1915) : l'évolution de la gestion de l'instruction publique en faveur des élites

De l'indépendance à l'occupation américaine, le système d'enseignement public haïtien a peu évolué. Les gouvernements n'ont pas réussi à mettre en œuvre des actions publiques éducatives favorisant l'instruction des masses populaires. Il nous semble que la démocratisation de l'enseignement public n'a pas été une priorité. Nous proposons de mettre en évidence les grands enjeux de cette période.

2.2.1. Le contexte de la proclamation de l'indépendance d'Haïti : la priorité à la gestion complexe des conflits internes et externes

Le 1^{er} janvier 1804, un siècle et demi avant toute décolonisation, l'indépendance de la colonie française de Saint-Domingue a été proclamée par l'Empereur Jean-Jacques Dessalines (Jacques 1^{er}). Le premier et le nouvel Etat-nation des Noirs du Nouveau Monde est rebaptisé Haïti. Mais, la situation était très complexe. Les principaux enjeux portaient sur la recherche de la dignité et de la richesse. Dans son approche historique relative aux fondements juridiques de l'instabilité politique en Haïti, Victor (2004) parle de *dilemme haïtien*. Selon lui, « *l'instabilité en Haïti est [...] le résultat de deux forces agissant dans le même sens : l'une d'origine interne et l'autre d'origine externe, les deux poussant les Haïtiens à renoncer aux valeurs attachées à leur modèle d'indépendance, le seul garant de leur stabilité politique* » (Victor, 2004, p. 180). En parlant des valeurs attachées au modèle d'indépendance des Haïtiens, l'auteur entend les quatre valeurs sociales originelles suivantes :

- le créole comme outil de communication des esclaves ;
- le vodou comme outil de prise de conscience des conditions de vie esclavagistes ;
- l'union des Noirs et des Mulâtres comme acte de mise en cause de l'idéologie de couleur et de classes sociales ;
- les idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité comme objectifs spécifiques de tous ceux qui se sentaient victimes du système social de l'époque.

Dans cette optique, l'union des Noirs et des Mulâtres, le vodou et le créole étaient considérés comme les trois piliers de la dignité dans le nouvel Etat-nation. Le partage équitable des terres abandonnées par les grands planteurs blancs et la distribution équilibrée

du savoir auraient dû, dans ce cas, favoriser la mise en application des principes d'égalité de fraternité. Paradoxalement, la dure expérience des problèmes à la fois internes et externes du nouvel Etat-nation a été tragique.

Sur le plan international, la « République » d'Haïti se trouvait en butte à l'hostilité et à l'ostracisme des puissances coloniales (Hookoomsing, 2006; Hurbon, 1987; Laurent-Ropa, 1993). Selon Frantz Douyon (2004b, p. 97), le pays représentait, à cette époque, « *un symbole de dignité raciale noire, inacceptable et potentiellement dangereux pour l'avenir des colonies antillaises* ». Cela dit, malgré l'acte de l'indépendance, Haïti devait faire un parcours de combattant pour la reconnaissance internationale de sa liberté. Par exemple, Thomas Hart Benton (1826, p. 34-35), alias « Old Bullion », un sénateur américain du Missouri, a fait cette déclaration au sujet de la relation des Etats-Unis avec Haïti :

« Our policy towards Hayti, the old San Domingo, has been fixed, Mr. President, for three and thirty years. We trade with her, but no diplomatic relations have been established between us. We purchase coffee from her, and pay her for it; but we interchange no Consuls or Ministers. We receive no mulatto Consuls, or black Ambassadors from her. And why? Because the peace of eleven states in this Union will not permit the fruits of a successful negro insurrection to be exhibited among them. It will not permit black Consuls and Ambassadors to establish themselves in our cities, and to parade through our country, and give their fellow blacks in the United States, proof in hand of the honors which await them, for a like successful effort on their part. It will not permit the fact to be seen, and told, that for the murder of their masters and mistresses, they are to find friends among the white people of these United States »¹.

En effet, dans toute son histoire, Haïti allait être profondément marqué par la mésaventure de ses politiques internationales (Blancpain, 1999). Il s'agissait le plus souvent du pillage des fonds publics par des étrangers avec la complaisance des politiciens locaux incapables ou corrompus. En particulier, nous pouvons citer : les emprunts, la politique de la canonnière des grandes puissances, les concessions, etc. Face à l'hostilité et à l'ostracisme des puissances coloniales, les gouvernements haïtiens étaient sur le qui-vive. Ils répondaient par des politiques étrangères opportunistes.

¹ Nous traduisons librement : « *Notre politique envers Haïti, le vieux Saint Domingue, a été fixée, Monsieur le Président, depuis trente-trois ans. Nous commerçons avec elle ; mais aucune relation diplomatique n'a été établie entre nous. Nous achetons d'elle du café que nous payons ; mais nous n'échangeons ni consuls, ni ministres. Nous ne recevons d'elle ni consuls mulâtres ni ambassadeurs noirs. Et pourquoi ? Parce que la paix de onze États dans cette union ne permettra pas l'exhibition parmi eux des fruits d'une insurrection nègre qui a réussi. Elle ne permettra pas aux consuls et ambassadeurs noirs de s'établir dans nos villes, de se balader dans notre pays et de donner à leurs congénères noirs des États-Unis, la preuve en main, des honneurs qui les attendent moyennant, de leur part, un effort similaire couronné de succès. Elle ne permettra pas que le fait soit vu et qu'il soit dit que pour le meurtre de leurs maîtres et de leurs maîtresses, ils trouveront des amis parmi les Blancs des États-Unis ».*

Sur le plan national, la situation était encore pire. L'instabilité politique était devenue la règle de la nouvelle République. Selon Victor (2004), cela découlait du rapport aux deux facteurs originels de la nation : 1) la dignité (créole, vodou, union des Noirs et des Mulâtres) et 2) la richesse (partage de la terre et du savoir). Il a montré que ces valeurs sociales ont été sacrifiées par les Constitutions et les lois haïtiennes :

- Le « créole » comme langue a fait son entrée explicite dans la loi mère d'Haïti en 1957. L'article 35 de la Constitution précise : « *Le français est la langue officielle. Son emploi est obligatoire dans les services publics. La loi viendra déterminer les cas et les conditions dans lesquels l'usage du créole sera permis et même recommandé pour sauvegarder les intérêts matériels et moraux des citoyens qui ne connaissent pas suffisamment la langue française* » (Compilation, 2011, p. 186) ;
- Les pratiques du vodou avaient été considérées comme des sortilèges et des superstitions. Le vodou a été reconnu comme religion par l'Arrêté présidentiel du 4 avril 2003. L'expression de l'article 1^{er} est la suivante : « *En attendant une loi relative au statut juridique du Vodou, l'Etat haïtien le reconnaît comme religion à part entière, devant remplir sa mission sur le territoire national en conformité à la Constitution et aux lois de la République* » (Aristide, 2003) ;
- La mésestimation des « Noirs » et des « Mulâtres » de l'élite dirigeante. En fait, malgré la devise d'Haïti « l'union fait la force », la pomme de discorde a été la double question « de couleur » et « de localité » (Bellegarde, 1948; Labelle, 1987). Il s'agit du principe liant des droits politiques à la couleur de la peau ou au lieu domiciliaire, qui est un héritage de la société esclavagiste de Saint-Domingue. Une seule Constitution d'Haïti a déjà fait allusion à l'union des Noirs et des Mulâtres. C'était celle de 1805, en son article 14 : « *Toute acception de couleur parmi les enfants d'une seule et même famille, dont le chef de l'Etat est le père, devant nécessairement cesser, les Haïtiens ne seront désormais connus que sous la dénomination générique de Noirs* » (Compilation, 2011, p. 20) ;
- Le partage des propriétés foncières abandonnées par les grands planteurs de Saint-Domingue continue jusqu'à nos jours de susciter des conflits. Certes, l'article 12 de la Constitution de 1805 a nationalisé ces propriétés. Beaucoup d'autres lois agraires (donations, lois sur le bien rural de la famille, lois sur le cadastre, déguerpissements, expulsions, contrats...) ont vu le jour dans l'histoire du pays. La Constitution de 1987, en son article 248, a créé « *l'INSTITUT NATIONAL DE LA REFORME AGRAIRE en vue d'organiser la refonte des structures foncières et*

de mettre en œuvre une réforme agraire au bénéfice des réels exploitants de la terre » (Compilation, 2011, p. 270). Mais, d'après un bilan effectué par Victor (2004, p. 177), « *environ un million d'hectares de terres de toutes catégories ont été occupés de fait par les paysans sans droit ni qualité* ». Jusqu'à présent beaucoup d'agriculteurs vivent dans l'insécurité foncière. Qui plus est, au niveau des gouvernements, l'exercice du pouvoir politique et l'accaparement des choses publiques ont constitué des principaux objectifs de la lutte acharnée. La majorité des dirigeants politiques ne se sont pas vraiment préoccupés du bien-être généralisé ou du bien commun. C'est, sans aucun doute, l'une des causes fondamentales de la scission du pays, après l'assassinat du « père de la Patrie » (Jean-Jacques Dessalines), le 17 octobre 1806 ;

- Le partage du savoir demeure un point délicat dans toute l'histoire d'Haïti. Certes, comme l'a souligné Victor (2004, p. 177), l'enseignement public a toujours été considéré « *comme un enjeu de société de la plus haute importance* ». Mais, la massification ou à plus forte raison la démocratisation de l'instruction ne pouvait pas avoir lieu. Par rapport à l'objet de notre recherche, c'est ce dernier point qui attire le plus notre attention.

Nous proposons de passer en revue les principales lois qui ont approché le partage du savoir avant 1979. Cela doit nous permettre de mieux aborder les enjeux des politiques de la réforme éducative engagée à partir des années 1980.

2.2.2. La Constitution de 1805 : vœu d'une action scolaire dans les six divisions militaires du pays

Sous l'Empire de Dessalines, il n'y a pas eu de véritables actions publiques éducatives en faveur de la population haïtienne. Certes, l'article 19 des dispositions générales jointes aux cinquante-trois articles de la Constitution impériale de 1805 stipule : « *Dans chaque division militaire, une école publique sera établie pour l'instruction de la jeunesse* » (Compilation, 2011, p. 22). Mais, à cette époque, il y avait six divisions militaires correspondant à six départements ou zones géographiques. D'où six écoles publiques pour tout le territoire de l'Empire d'Haïti (Vincent & Lhérisson, 1895).

Sur le plan politique, Dessalines avait privilégié la défense du grand acte de l'indépendance contre les hostilités imminentes des puissances coloniales. En outre, la structure économique n'exigeait pas, de façon immédiate et impérieuse, une action scolaire

systématique. Elle était basée sur la culture des denrées agricoles (café, coton, cacao, canne-à-sucre, figue, pite). Les rares écoles privées des grandes agglomérations étaient fréquentées par les enfants de quelques familles privilégiées. Comme l'a souligné Brutus (1948, p. 29), « *l'enseignement n'avait rien perdu de son caractère aristocratique et continuait à être à la disposition d'une élite, comme durant l'époque coloniale* ». Qui plus est, de 1806 à 1820, les scissions politiques ont provoqué quatre entités gouvernementales dans le pays : 1) Henri Christophe, dans le Nord ; 2) Alexandre Sabès, dit Pétion, dans l'Ouest ; 3) Benoît Joseph André Rigaud, alias André Rigaud, dans le Sud ; 4) Jean-Baptiste Perrier, alias Goman, dans la Grand-Anse.

2.2.3. La création de l'Académie royale et de la Chambre royale d'instruction publique : vers l'accueil officiel de la méthode lancastérienne

Le « roi Christophe » (Henri 1^{er}) est le premier qui a tenté, avec un bras de fer, d'appliquer un étatsisme scolaire en encourageant l'instruction de ses sujets. Il aurait considéré l'éducation comme le bien le plus précieux « *après la religion et la liberté* » (Brutus, 1948, p. 43). En 1815, il a fondé une Académie royale. Quatre organismes y étaient rattachés : 1) une Ecole de Médecine, 2) une Ecole de Chirurgie et de Pharmacie, 3) une Ecole des Arts et Métiers et 4) une Ecole d'Agriculture. L'ordonnance royale du 1er janvier 1819 a donné lieu de manière officielle à la fondation des « écoles nationales » urbaines de garçons. Ces écoles étaient administrées par une Chambre Royale d'instruction publique. De plus, un établissement d'enseignement primaire a été institué dans chaque régiment pour que les soldats apprennent à lire, à écrire et à compter (Brutus, 1948).

Pour pallier le problème du manque de professeurs qualifiés et avoir de meilleurs résultats, Christophe avait privilégié la méthode dite lancastérienne ou « monitoriale ». L'article 11 de l'Ordonnance stipule : « *On y enseignera suivant le système anglais, à lire, à écrire et à chiffrer, on y donnera des leçons de grammaire et d'arithmétique* » (Pierre, 2012, p. 272). Il s'agissait de ce que nous appelons aujourd'hui la méthode de l'enseignement mutuel (« *Learning by teaching* »). On fait en sorte qu'un maître unique, grâce à des enfants-moniteurs, arrive à promouvoir l'instruction dans un établissement scolaire. D'une part, la méthode mutuelle favorisait l'enseignement et l'apprentissage de chacun, non selon son âge, mais selon son niveau. D'autre part, elle offrait la possibilité à chacun de contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage de ses condisciples. Mais, au fond, les enjeux étaient plutôt politiques.

Christophe (avant même son Ordonnance) a fait venir, en 1816, six instituteurs d'Angleterre. Il avait tenté de faire d'une pierre deux coups. D'un côté, les instituteurs anglais devaient faire la promotion de la méthode lancastérienne en lien avec l'Association *British and Foreign School* de Londres. De l'autre, Christophe voulait qu'ils donnent un coup de pouce au développement de la culture anglaise dans le royaume du Nord. Sachant que les Anglais étaient considérés comme les ennemis des Français, la rupture avec le système éducatif français en faveur du modèle anglais était clairement une option diplomatique. Certes, l'article 30 de la Constitution de 1807 promulguée par Christophe reconnaît « *la religion catholique, apostolique et romaine* » comme la seule religion officielle (Compilation, 2011, p. 33). Mais, le royaume aurait mieux aimé favoriser la conversion des enfants au protestantisme. L'enjeu portait sur la menace d'une reconquête. Le roi Henri 1^{er} craignait un éventuel retour des Français. Dans une lettre en date du 16 novembre 1816 adressée à William Wilberforce, un parlementaire abolitionniste anglais, il aurait clairement exprimé sa politique : déraciner les manières et les habitudes françaises chez les Haïtiens pour les remplacer par celles des Anglais. « *C'est le seul moyen, affirmait-il, de conserver notre indépendance que de n'avoir absolument rien de commun avec une nation dont nous avons tant à plaindre, et dont les projets ne tendent qu'à notre destruction* » (Brutus, 1948, p. 46). Parallèlement, Pétion a tenté de faire le même choix diplomatique en faveur du modèle éducatif anglais.

2.2.4. La Constitution de 1816: un vœu du principe de la gratuité de l'enseignement primaire

Alexandre Pétion faisait partie de l'ancienne classe des affranchis constituant l'élite politique et sociale de la nation haïtienne. Dans l'Ouest d'Haïti, il a promulgué le 2 juin 1816 une Constitution. Pour la première fois, « le principe de la gratuité » de l'enseignement primaire a été établi de manière constitutionnelle (Vincent & Lhérisson, 1895). L'article 36 s'exprime ainsi : « *Il sera aussi créé et organisé une institution publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignements indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division de la République* » (Pierre, 2012, p. 179). Pétion voulait vraisemblablement encourager la création des établissements scolaires privés. Par exemple, il favorisait la participation de quelques confessions religieuses protestantes à l'œuvre d'enseignement. D'où l'accueil chaleureux de deux missionnaires quakers (en 1816), Etienne de Grellet et John Hancocq, et des premiers Pasteurs wesleyens (en 1817), les Révérends John Brown et James

Catts. Il encourageait ces missionnaires à fonder des établissements scolaires privilégiant la méthode lancastérienne. Toutefois, l'entourage de Pétion, dominé par Jean Pierre Boyer (son successeur), s'opposait à toute diffusion de l'enseignement (Brutus, 1948).

En effet, après une dizaine d'années de gouvernement (du 10 mars 1807 jusqu'à sa mort le 29 mars 1818), les initiatives de Pétion en matière d'instruction publique laissent à désirer. Cela se résume « à deux écoles de santé, dont l'une aux Cayes, pour les besoins de l'armée ; un lycée de garçons ; un pensionnat de jeunes filles ; une école primaire de garçons, fondée par un autre, et qu'il nationalisa » (Brutus, 1948, p. 67). Quelques écoles privées, au service des enfants des privilégiés, étaient subventionnées par l'Etat.

En matière d'instruction, Rigaud et Goman n'ont rien fait de spécifique. Celui-ci a seulement animé la lutte de revendications des « paysans » dans la Grand-Anse entre 1807 et 1820. Le gouvernement de Rigaud dans le Sud n'a duré que quelques mois. La sécession a été faite le 3 novembre 1810. Rigaud est mort le 18 septembre 1811.

En un mot, les quatre entités gouvernementales (malgré les initiatives appréciables de Christophe) n'ont pas changé le sort des « paysans ». La masse des agriculteurs et des petits artisans continuaient de croupir dans l'ignorance. L'héritage de la société esclavagiste de Saint-Domingue passait donc son chemin.

2.2.5. La loi de juillet 1820 : l'institution formelle des restrictions en matière de l'instruction élémentaire

Le lendemain de la mort de Pétion, Jean-Pierre Boyer, un ennemi sournois de l'instruction pour tous a été acclamé président à vie. Son gouvernement a duré un quart de siècle. Les enjeux portaient sur un projet de réunification et de sauvegarde de l'indépendance. Au lieu de favoriser la massification de l'instruction, il en a institué des restrictions fondées sur le favoritisme.

En effet, le Président Boyer (1818 – 1843) a profité de la mort de Christophe en 1820 pour réunifier la République d'Haïti. En 1822, il a conquis la colonie espagnole (l'actuelle République dominicaine). Mais, après sa chute en 1843, la République Dominicaine a proclamé son indépendance (le 27 février 1844). De 1822 à 1844, l'île d'Haïti constituait donc un seul Etat.

Boyer avait également tenté d'enrayer les hostilités extérieures, en optant pour une issue diplomatique avec la France. En 1825, sous Charles X, il a accepté que le pays paie une

indemnité de 150 millions de francs-or à la France en échange de la reconnaissance de son indépendance (Barros, 1968, p. 105; Cabanis & Martin, 1996, p. 444). Mais, il avait entrepris des démarches, sans succès, en vue d'un Concordat entre Rome et l'Etat haïtien.

La loi du 4 juillet 1820 promulguée par le gouvernement de Boyer a été défavorable à la massification de l'instruction. D'après l'article 11, même l'instruction élémentaire devait être réservée aux enfants des citoyens qui « *auront rendu des services à la Patrie* » (en se dévouant à son service). L'expression de l'article est la suivante : « *Il sera établi aux frais de l'Etat quatre écoles primaires, destinées à l'instruction gratuite élémentaire des enfants, des citoyens, tant civils que militaires, qui auront rendu des services à la Patrie* » (Pierre, 2012, p. 279). L'enseignement secondaire, lui-même, en vertu de l'idéal social de l'époque, était considéré comme l'apanage de la pépinière de l'élite dirigeante ou gouvernementale recrutée parmi la gent administrative (hauts fonctionnaires, officiers...). Cela dit, au lieu de favoriser la « massification » de l'instruction, Boyer en avait mis des restrictions constituant des obstacles infranchissables pour la masse des agriculteurs et des petits artisans. Des soulèvements populaires ont provoqué sa démission en février 1843.

Tout bien considéré, Boyer n'a rien réalisé en matière d'instruction publique, pendant la durée de son gouvernement. Certes, dans des circulaires, il faisait semblant d'encourager les initiatives liées à l'instruction publique. Nous pouvons citer les exemples suivants :

- l'institution d'une Commission de l'instruction : « *Je vous préviens, citoyens Juges de paix, que, voulant donner à l'Instruction publique tous les encouragements possibles, et désirant de lui faciliter les moyens de se propager et de se perfectionner, j'ai nommé une Commission spécialement chargée de la surveiller* » (Circulaire du 11 novembre 1819 [Pierre, 2012, p. 276]) ;
- l'éloge de la bonne direction des établissements scolaires publics : « *L'enfant, après avoir sucé le lait d'une tendre mère, doit encore se nourrir de celui de la science. C'est dans les écoles bien tenues, dans les maisons d'éducation bien dirigées, qu'on peut lui inspirer l'amour sacré de la Patrie et toutes les vertus qui s'ensuivent. C'est là qu'il se pénétrera des vérités sublimes et consolantes de la Religion. Enfin, c'est grâce à la direction qu'on lui aura donnée dans ces établissements qu'il marchera au temple de l'honneur ou à la caverne de l'infamie* » (Circulaire du 20 novembre 1819 [Pierre, 2012, p. 277]) ;
- les bienfaits de l'instruction fondée sur la religion et la morale pour la prospérité des peuples : « *L'instruction, fondée sur la religion et la morale, est une des*

principales bases de la prospérité des peuples. Convaincu de cette vérité, j'ai constamment mis ma sollicitude à fortifier cette institution conçue dans les vues de garantir aux Haïtiens ce bienfait inappréciable. Je compte sur vous pour me seconder sur ce point important » (Circulaire du 19 novembre 1829 [Brutus, 1948, p. 107]).

En réalité, Boyer faisait de la démagogie. Ses actes ont montré qu'il n'avait aucun intérêt pour l'instruction publique. Il soutiendrait l'idée que « *semmer l'instruction, c'est semer la révolution* » (Brutus, 1948, p. 72). Peut-être, en 1822, est-ce l'une des raisons pour lesquelles, il avait transformé une université de Santo-Domingo (dirigée par des Pères Dominicains) en une école primaire lancastérienne. Il aurait même transformé des locaux scolaires en casernes. Plusieurs auteurs (Bernardin, 2006; Brutus, 1948; Numa, 1978; Zamor, 1992) le qualifient d'obscurantiste.

Le Ministère de l'instruction publique d'Haïti a été créé en 1844 après le départ de Boyer. Mais, la situation a été chaotique. Du 31 décembre 1843 au 1^{er} mars 1847, quatre présidents (Rivière Hérard, Philippe Guerrier, Louis Pierrot et Jean-Baptiste Riché) se sont succédé. Le premier projet de réforme du Ministère de l'instruction publique a été avorté.

2.2.6. La création du Ministère de l'instruction publique en 1844 et la réforme avortée de Féry

Les soulèvements populaires de 1843 ont permis d'élargir un tout petit peu l'organisation de l'instruction publique au niveau du primaire. Certaines restrictions de la loi de 1820 ont été supprimées. L'article 31 de la Constitution de 1843 spécifie : « *L'enseignement est libre, et des écoles sont distribuées graduellement, à raison de la population. Chaque commune a des écoles primaires de l'un et l'autre sexe, gratuites et communes à tous les citoyens [...]* » (Compilation, 2011, p. 47). La gratuité restreinte de la Constitution de 1816 a été maintenue. Néanmoins, le silence a été fait sur les restrictions relatives à l'enseignement secondaire.

En effet, Honoré Féry, le premier Ministre de l'instruction publique, a été considéré comme un précurseur. Il a favorisé certains changements dans le système éducatif haïtien. Au début de son mandat, il y avait en tout seize écoles primaires (dont treize nationales et 3 communales) à la charge des pouvoirs publics. Il a élaboré un vaste programme tout en tenant compte de la marche du pays, de l'accroissement de la population, des nécessités d'ordre social, économique et administratif. En premier lieu, il voulait qu'il y ait des écoles primaires

dans toutes les communes. Pour parer à la pénurie d'argent et au problème d'égalité entre les sexes, il aurait proposé que l'école soit « *comme celle de l'église protestante, composée de garçons et de filles* » (Brutus, 1948, p. 135). Bien entendu, il ne s'agissait pas, à proprement parler, de mixité. L'enseignement de chaque sexe était tenu dans un local séparé ou selon des heures différentes. En second lieu, Féry voulait créer des « écoles secondaires spéciales » dans les chefs-lieux d'arrondissement. *L'école secondaire spéciale* était une école primaire supérieure entre le primaire urbain et l'enseignement classique supérieur du lycée¹ départemental. Elle était destinée à l'usage de ceux qui devraient aborder l'une des carrières ou l'un des arts manuels suivants : l'arpentage, la comptabilité, la chimie agricole ou industrielle, la mécanique, la tenue des livres, l'orfèvrerie, la menuiserie, l'ébénisterie ou d'autres emplois (juge de paix, greffier, archiviste). Toutefois, la réforme de Féry a été interrompue.

Nommé ministre de l'Instruction publique le 7 janvier 1844, Honoré Féry a été remplacé par Beaubrun Ardouin le 18 février 1845. Ce changement de ministre était sans profit. C'est sans doute le corollaire de l'arrivée au pouvoir des deux vieillards illettrés Louis Pierrot et Jean-Baptiste Riché (1845 – 1847) après la mort de Philippe Guerrier. Le ministre Jean-Baptiste Francisque (du 9 avril 1848 au 14 février 1851) a tenté de codifier et de compléter la réforme amorcée par Féry dans la loi du 29 décembre 1848.

Cette fameuse loi renferme cent quarante-six (146) articles et concerne l'instruction publique à tous les niveaux. Francisque a voulu continuer les conquêtes de 1843 au profit de

¹ En Haïti, un « collègue » désigne un établissement scolaire privé primaire ou secondaire. D'après le *Manuel de gestion des lycées de la République*, « le lycée est une institution d'Enseignement Secondaire géré par l'Etat à travers le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Son administration est confiée à une équipe composée du Directeur, du Censeur, du Surveillant Général, du Professeur-Suppléant, des Secrétaires, du Corps Enseignant, du Personnel de Soutien, du Conseil d'Administration et du Corps professoral » (MENJS, 2002b, p. 7). Une « école nationale » était un établissement primaire public. Mais, depuis 2003, l'Etat haïtien a initié un programme de création d'établissements scolaires appelés « Ecole Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique » (EFACAP) conformément au « Plan national d'éducation et de formation 1997 ». Selon les responsables du Ministère de l'éducation, « l'EFACAP est une Ecole Fondamentale de qualité, équipée pour servir de relai aux DDE et aux CFEF en matière d'encadrement pédagogique des écoles fondamentales, tant privées que publiques, situées dans un rayon d'action donné. Elle sert à la fois d'école d'application pour les sortants des CFEF et de centre de formation continue pour les enseignants. L'EFACAP dispose d'un corps enseignant valablement formé, capable d'encadrer d'autres enseignants, et d'une cellule d'appui pédagogique composée de conseillers pédagogiques travaillant dans les écoles publiques et privées. [...] L'EFACAP est, en plus des locaux et salles de classe de l'école proprement dite, équipée de trois bureaux, d'une salle de conférence (pour recyclage des maîtres), de logements pour les enseignants et les Conseillers Pédagogiques et d'un logement de passage pour les Inspecteurs » (MENJS, 1998, part. I, p. 79). Les lettres DDE et CFEF sont les sigles respectifs de « Direction départementale d'éducation » et de « Centres d'enseignement fondamental ». Nous analysons les politiques de la création des EFACAP dans le chapitre 9.

« l’instruction publique nationale ». En revanche, les restrictions étaient maintenues pour les trois lycées nationaux du pays. L’expression de l’article 95 est la suivante :

« Les places d’élèves nationaux dans les lycées sont accordées de préférence : 1°) Aux fils, frères ou neveux des citoyens qui ont rendu des services éminents à la Patrie ou qui se sont distingués dans les armes, les lettres, les sciences, les arts et particulièrement l’agriculture ; 2°) Aux fils, frères ou neveux des officiers militaires et des fonctionnaires publics ; 3°) Aux orphelins ; 4°) Aux élèves des autres écoles, qui se distinguent par leur bonne conduite et leur intelligence » (Pierre, 2012, p. 307).

Lysius Salomon, le successeur de Francisque, n’a rien fait de particulier. Il a été remplacé par Jean-Simon André. Ce dernier trouvait la majorité des cinquante-quatre (54) établissements scolaires nationaux du pays dans le délabrement (Brutus, 1948). Le gouvernement de Faustin Soulouque (1847 – 1859) n’a pas favorisé le développement de l’instruction publique.

En passant, nous signalons que Soulouque a été un illettré. Il est arrivé au pouvoir sans même savoir signer son nom (Rouper, 2010). Certes, le ministre Jean-Simon André avait un enthousiasme considérable pour l’instruction publique au niveau de l’enseignement primaire. Mais, il n’a pas eu le temps de mettre en œuvre le projet « Féry-Francisque ». Nommé ministre le 17 janvier 1859, il a démissionné le 9 février 1860. Le projet de réforme de Féry, codifié et complété par Francisque, n’a donc pas été appliqué.

2.2.7. Le Concordat de 1860 : vers un processus de « transfert du modèle éducatif français »

Le Concordat de 1860 est le fruit de longues négociations entre l’Etat haïtien et le Saint-Siège. Comme nous l’avons souligné ci-dessus, en 1842, le Président Boyer avait entrepris des démarches pour établir un concordat entre l’Eglise et l’Etat haïtien. Les négociations étaient vouées à l’échec. Charles Rivière Hérard, son successeur, avait tenté d’ouvrir de nouvelles négociations avec Rome. Aucune entente sur la loi de séparation de l’Eglise et de l’Etat n’a été trouvée. A la suite d’autres négociations en décembre 1859, le Président Guillaume Fabre Nicolas Geffrard a obtenu l’accord du Saint-Siège. Le Concordat de 1860 entre l’Etat et le Saint-Siège représente un tournant dans l’histoire du système éducatif haïtien.

Le Concordat entre l’Etat haïtien et le Saint-Siège a été signé le 28 mars 1860. L’article 12 de cet accord précise : *« Dans l’intérêt et l’avantage spirituel du pays, on pourra y instituer des ordres et des établissements religieux approuvés par l’Eglise. Tous les établissements seront institués par les Archevêques ou les Evêques, qui se concerteront, au*

préalable, avec le Président d'Haïti ou ses délégués » (K. François, 2009, p. 76). En fait, le Concordat constitue un acte fondateur favorisant l'éducation chrétienne catholique. Par opposition au modèle éducatif anglais, l'Etat haïtien a choisi de favoriser un processus de « transfert du modèle éducatif français ».

Le concept de transfert de modèles éducatifs est un « construit » de l'éducation comparée. Cette discipline (fondée par Marc-Antoine Jullien de Paris en 1817) permet non seulement « *d'approcher des réalités éducatives dans des contextes variés (nationaux ou internationaux) pour en comprendre la cohérence et l'intérêt, mais aussi pour s'inspirer des réussites diverses* » (Groux, 2002, p. 22). Le transfert de modèles éducatifs désigne « *a process in which knowledge about policies, administrative arrangements, institutions and ideas in one political setting (past or present) is used in the development of policies, administrative arrangements, institutions and ideas in another political setting* »¹ (Dolowitz & Marsh, 2000).

En Haïti, le transfert du modèle éducatif français était avant tout un choix stratégique. L'Etat haïtien tentait, en effet, de faire des compromis pour la reconnaissance de la nation haïtienne par les Etats occidentaux. D'après Joint (2006, p. 457), « *il était important que le peuple haïtien partage les mêmes valeurs morales et religieuses que ces nations, marquées par la religion chrétienne. Les dirigeants haïtiens ont alors choisi de christianiser le peuple* ». Le Concordat de 1860 a été un acte fondateur dans le processus de transfert du modèle éducatif français.

Par la suite, d'autres conventions, contrats ou décrets se sont joints aux clauses du Concordat de 1860. Par exemple, l'article 1^{er} de la convention du 6 février 1861 a fait de chaque département géographique un diocèse : « *La division civile et politique de la République servira de base à la division religieuse, c'est-à-dire qu'il y aura dans la République autant de diocèse que de départements, et que les limites et circonscriptions de ces diocèses seront les mêmes que celles des départements* » (Pierre, 2012, p. 319). L'article 4 de la convention du 17 juin 1862 a fixé de conditions de l'accueil des congrégations religieuses : « *Les Frères et les Sœurs de congrégations religieuses qui pourront être demandés en Haïti, soit pour l'enseignement primaire, soit pour le service des prisons, des*

¹ Nous proposons la traduction suivante : « *un processus au cours duquel les connaissances sur des politiques, des systèmes administratifs, des institutions et des idées dans un contexte politique donné (passé ou présent) sont utilisées pour élaborer des politiques, des systèmes administratifs, des institutions et des idées dans un autre contexte politique* ».

hospitaux, ou tout autre, le seront aux conditions établies par leur congrégation pour leur déplacement. Le nombre à faire venir est fixe, jusqu'à nouvelle décision, à six seulement ». Tel a été le cas de l'accueil des Frères de l'Instruction Chrétienne (13 mai 1864), des Sœurs de Saint Joseph de Cluny (5 juin 1864) et des Filles de la Sagesse (mai 1875). Mais, d'une manière ou d'une autre, le Concordat de 1860 reste le premier traité qui soit formellement favorable à la fondation des établissements catholiques d'enseignement.

Le gouvernement de Geffrard (1859 -1867) a fait des efforts dans le domaine de l'instruction publique. Geffrard «*fonde une école de droit, de médecine, de musique, de navigation, et ouvre de nombreux établissements d'enseignement* » (Rouper, 2010, p. 211-212). D'après l'article 59 de sa loi du 7 décembre 1860, les matériels pédagogiques (papier, plumes, encre, ardoises, crayons, livres...) et «*généralement tout ce qui est nécessaire à l'instruction* » dans les «*Ecoles nationales* » devait être fourni par l'Etat (Pierre, 2012, p. 345). Cela se révélerait très positif.

Toutefois, les principales lois du gouvernement de Geffrard maintenaient de manière explicite les privilèges des *officiers militaires, des fonctionnaires publics* et des «*citoyens qui ont rendu des services éminents à la Patrie* ». C'est le cas des articles 77 et 79 de la loi du 7 décembre 1860 :

«*Art. 77. Pour être reçu en qualité d'externe de l'Etat dans un lycée, il faut être pourvu d'une lettre d'admission délivrée par la Commission locale.*

«*Art. 79. Les places d'élèves nationaux dans les lycées sont accordées de préférence : 1) Aux fils, frère ou neveux des citoyens qui ont rendu des services éminents à la Patrie, ou qui se sont distingués dans les armes, les lettres, les sciences, les arts et particulièrement l'agriculture ; 2) Aux fils, frères ou neveux des officiers militaires et des fonctionnaires publics ; 3) Aux orphelins ; 4) Aux enfants des autres écoles qui se sont distingués par leur bonne conduite et leur intelligence* » (Pierre, 2012, p. 347).

Il en est de même pour l'article 4 de la loi additionnelle du 3 septembre 1864 : «*Les conditions d'admission dans les écoles secondaires sont les mêmes exigées par les articles 77 et 79 de la loi du 7 décembre 1860 sur l'Instruction publique* » (Pierre, 2012, p. 365). Les écoles nationales étaient donc toujours fréquentées par une très faible minorité.

Entre 1859 et 1915, le Ministère de l'instruction publique a connu soixante-six (66) ministres. Au cours de cette période, aucun ministre n'a eu la chance de passer quatre années successives à la tête de ce ministère. Faute de suivi, la majorité des projets éducatifs de cette période demeurent lettre morte. Les résultats n'ont pas été à la hauteur des attentes. Par exemple, Francisque Elie Dubois était ministre de l'Instruction publique et des Cultes sous le gouvernement de Geffrard. Il était considéré comme un grand «*éducateur national* ». Il a

amorcé une réforme au niveau des écoles nationales rurales, qui n'a pas abouti. Il a passé une année et six mois à la tête du ministère (9 février 1860 – 10 août 1861). De même, la Constitution de 1889, en son article 24, a souligné la gratuité de l'enseignement public et le caractère obligatoire de l'instruction primaire : « *L'enseignement est libre. L'instruction primaire est obligatoire. L'instruction publique est gratuite à tous les degrés. La liberté d'enseignement s'exerce conformément à la loi et sous la haute surveillance de l'Etat* » (Compilation, 2011, p. 117). De même, la loi du 29 octobre 1901, en son article 7, a précisé : « *Aucune distinction ne peut être faite entre les enfants pour qui l'instruction est réclamée ; l'Etat leur doit également à tous* » (Pierre, 2012, p. 399). Malgré les efforts de Dubois, le climat sociopolitique n'était pourtant pas favorable à un changement radical au niveau de l'instruction publique.

De 1859 à l'occupation américaine en 1915, la République d'Haïti a été le théâtre des guerres civiles récurrentes. Cette période a été très marquée par les clivages sociaux et la mauvaise gouvernance. La fameuse phrase de Douyon (2004a, p. 61) fait un bilan descriptif de la situation chaotique du pays depuis la chute du président Jean-Pierre Boyer (1818 – 1843) : « *Après Boyer commença un cycle qui dura soixante-douze ans dont le bilan se résume en vingt-deux gouvernements dont un seul complétera son mandat, quatorze se terminent par une révolution, trois présidents meurent au pouvoir, un démissionne, un meurt dans l'explosion du palais, un, dit-on, est empoisonné, un fut déchiqueté par la foule* ». Comme l'ont bien souligné plusieurs auteurs (Baudelot, Leclercq, Chatard, Gobille, & Satchkova, 2004b, p. ii), « *un système d'éducation est une réalité sociale et historique, étroitement liée aux conditions nationales, économiques, sociales, politiques et culturelles dans lequel il s'est développé et ne cesse souvent de se transformer* ». Il nous semble que la situation socioéconomique et politique de l'époque a exercé une influence très néfaste sur l'évolution du système éducatif haïtien.

Si les lignes ont bougé en matière de restrictions légales, l'éducation reste un privilège de l'élite. En réalité, l'instruction publique continuait de garder un caractère aristocratique hérité de la période coloniale. Face à un tel système d'enseignement, les occupants américains (1915-1934) ont tenté d'imposer un enseignement technique.

2.3. La période de l'occupation américaine : la résistance et le malaise des acteurs de l'enseignement classique haïtien

De 1915 à 1934, la République d'Haïti a été occupée par les Etats-Unis. Les acteurs de l'instruction publique étaient divisés devant le choix de promouvoir l'enseignement technique imposé par les occupants étatsuniens au préjudice de l'enseignement classique. Nous faisons d'abord ressortir les enjeux de l'occupation. Cela nous permet ensuite de mieux saisir la portée des polémiques qui ont marqué le système éducatif haïtien à cette époque.

2.3.1. Le contexte de l'intervention des Etats-Unis en Haïti : au nom d'une « coopération cordiale »

Le soir même (le 28 juillet 1915), après le lynchage du Président haïtien Vilbrun Guillaume Sam, des Américains conduits par l'amiral William Caperton, sous l'ordonnance du Président Woodrow Wilson, ont débarqué à Port-au-Prince. De manière formelle, ils avaient pour mission de « protéger les intérêts américains et étrangers ». Mais, il s'agissait d'établir un protectorat économique, politique et financier au profit des Etats-Unis.

La Convention « haïtiano-étasunienne » de principe du 16 septembre 1915 prenait la forme d'un accord de coopération économique (Blancpain, 1999, p. 67-79). Elle a été introduite par les phrases suivantes :

« La République d'Haïti et les Etats-Unis d'Amérique, désirant raffermir et resserrer les liens d'amitié qui existent entre eux par la coopération la plus cordiale et par des mesures propres à leur assurer de mutuels avantages ;

« La République d'Haïti, désirant, en outre, remédier à la situation actuelle de ses finances, maintenir l'ordre et la tranquillité sur son territoire, mettre à exécution des plans pour son développement économique et la prospérité de la République et du peuple haïtien ;

« Et les Etats-Unis sympathisant avec ses vues et objets et désirant contribuer à leur réalisation... » (Blancpain, 1999, p. 67)

Plusieurs auteurs (Blancpain, 1999; Ceccon, 2007; Delince, 1993; P. E. François, 2009b; L. A. Joint, 2006; Pompilus, 1955) expliquent cette intervention étrangère en Haïti par deux sortes de causes : les « causes apparentes » et les « causes profondes ». Les causes apparentes sont, d'après eux, le prétexte qui explique le bien-fondé de la décision du Président Wilson. Il s'agit alors de l'instabilité politique grave et des guerres civiles qu'Haïti a connues de 1908 à 1915. Dans ce cas, les principales causes seraient :

- l'explosion du Palais National haïtien causant la mort du Président Cincinnatus Leconte et trois cents (300) soldats environ, le 8 août 1912 ;

- le massacre, sous le gouvernement de Vilbrun Guillaume Sam, de près de trois cents (300) prisonniers politiques, dont l'ex-président Oreste Zamor, le 27 juillet 1915 ;
- le « supplice du collier » infligé à Charles Oscar (le commandant militaire qui ordonnait le massacre de la veille) et l'exécution sommaire du Président Sam, par le peuple haïtien, le 28 juillet 2015.

Les causes profondes ou réelles de l'occupation sont liées à la politique des Etats-Unis envers le continent américain en général et envers l'Amérique Latine en particulier. Les enjeux de cette seconde approche portent principalement sur l'évolution historique des politiques extérieures des Etats-Unis. Au début du XX^e siècle, l'ordre de la politique étrangère américaine avait pour fondement les principes de la doctrine de Monroe : « L'Amérique aux Américains, l'Europe aux Européens ». Nous rappelons que James Moroe a été le cinquième président des Etats-Unis (1817 – 1825). Il n'a pas formulée la doctrine qui porte son nom. Le discours fondateur date du 2 décembre 1823. Ce jour-là, Monroe (1823) n'a fait qu'exprimer quelques lignes des politiques diplomatiques de son pays. Il s'est référé à ses prédécesseurs, et plus particulièrement à George Washington (1789 – 1797) et à Thomas Jefferson (1801 – 1809). La politique étrangère des Etats-Unis était caractérisée par l'isolationnisme et la défense de la liberté par rapport aux puissances étrangères (Droz, Posey, & Rüefli, 2005; Lefebvre, 2004). George Washington, à la fin de son deuxième mandat (à la fois isolationniste et souverainiste), préconisait l'ouverture commerciale, la neutralité politique et la nécessité de conserver une marge de manœuvre en matière de souveraineté. Aussi, a-t-il dit dans son discours d'adieu : « *The great rule of conduct for us in regard to foreign nations is in extending our commercial relations, to have with them as little political connection as possible. [...] It is our true policy to steer clear of permanent alliances with any portion of the foreign world* »¹ (Washington, 1796). Jefferson (1799, n° 252), le troisième président des Etats-Unis, dans une correspondance adressée à T. Lomax avant son arrivée au pouvoir, a résumé cette conception politique en une phrase : « *Commerce with all nations, alliance with none, should be our motto* »². En effet, Monroe (1823) a intégré cette vision politique dans son fameux discours. Sa perspective politique peut se résumer à trois principes essentiels :

¹ Notre libre traduction est la suivante : « *La grande règle de conduite vis-à-vis des nations étrangères est, en étendant nos relations commerciales, d'avoir avec elles aussi peu de liens politiques que possible. [...] Notre véritable politique doit être d'éviter les alliances permanentes avec quelque partie que ce soit du monde étranger, pour autant que nous ayant actuellement la liberté d'agir ainsi* ».

² Nous traduisons : « *Commerce avec toutes les nations, alliance avec nulle d'entre elles : telle devrait être notre devise* ».

- les Etats-Unis s'engage à défendre le continent américain de toute tentative ultérieure de colonisation de la part de puissances européennes (la Sainte-Alliance et la Russie) ;
- le système monarchique de l'Ancien Monde est essentiellement différent de celle de l'Amérique et que l'extension d'un tel système par les Européens dans le continent américain serait dangereux pour la paix et la sécurité des Etats-Unis ;
- toute nouvelle intervention d'une puissance européenne sur le continent américain est considérée comme une manifestation inamicale à l'égard des États-Unis.

En revanche, à l'époque du Président Monroe, les Etats-Unis ne pouvaient vraiment pas se poser en défenseurs de l'intégrité et de l'indépendance du Nouveau Continent. Ils n'en avaient pas les moyens. Il a fallu attendre le début de la seconde moitié du XIX^e siècle, au cours des conflits opposant les Etats-Unis et les puissances européennes, pour parler de « doctrine de Monroe ». Vers la fin des années 1890, le pays est devenu la première puissance économique du monde. Comme l'a dit Lefebvre (2004, p. 10) : « *La puissance oblige les Etats-Unis à s'investir dans la politique mondiale malgré leurs réticences traditionnelles* ». D'où la stratégie impérialiste de la porte ouverte des présidents William McKinley (1897-1901) et Théodore Roosevelt (1901-1908). Ce dernier, dans son discours du 6 décembre 1904, a fait une interprétation expansionniste de la doctrine de Monroe. Il a déclaré : « [...] *in the Western Hemisphere, the adherence of the United States to the Monroe Doctrine may force the United States, however reluctantly, in flagrant cases of such wrongdoing or impotence, to the exercise of an international police power* »¹ (Roosevelt, 1904). A cette époque, les enjeux portaient sur la conquête des marchés, l'investissement des capitaux et la préservation des intérêts stratégiques. D'où le nouvel esprit impérialiste étasunien mis en œuvre dans la politique étrangère du « *big stick* ».

La paternité de l'expression « *big stick policy* » ou « *big stick diplomacy* » est attribuée au Président Theodore Roosevelt. Il aimait utiliser le proverbe « *Speak softly and carry a big stick; you will go far* ». Dans son fameux discours du 2 avril 1903, il l'a clairement utilisé pour décrire sa conception de la doctrine de Monroe : « *There is a homely old adage which runs: "Speak softly and carry a big stick; you will go far". If the American Nation will speak softly, and yet build, and keep at a pitch of the highest training, a thoroughly efficient navy,*

¹ Nous traduisons librement : « [...] *dans l'hémisphère occidental, l'adhésion des Etats-Unis à la doctrine Monroe peut forcer les Etats-Unis, quoique avec réticence, à exercer un pouvoir de police internationale dans des cas flagrants de dysfonctionnements chroniques ou d'impuissance* ».

the Monroe Doctrine will go far »¹ (The Library of Congress, 2010, p. 123). Dans cet ordre d'idées, l'Amérique latine était devenue le champ d'expansion privilégié de la nouvelle puissance américaine. Nous pouvons évoquer à titre d'exemples : l'occupation de Cuba en 1898 ; l'acquisition de Porto Rico en 1898 ; l'occupation de Nicaragua en 1911 ; l'occupation du Mexique en 1914 ; l'occupation d'Haïti en 1915 ; l'occupation de la République Dominicaine en 1916. La politique du « gros bâton » était donc incontestable.

Toutefois, quoi qu'il en soit, les méfaits des guerres civiles récurrentes, des clivages sociaux et de la mauvaise gouvernance des choses publiques étaient tout à fait indéniables en Haïti. Cela s'est révélé beaucoup plus néfaste au développement sociopolitique et économique du pays. Sans une politique intérieure raisonnable, aucun gouvernement ne peut prétendre défendre la souveraineté ou les droits de la liberté et de l'indépendance de son peuple. Comme l'a souligné Borno (1918, p. 4), dans un rapport qu'il a remis au Président Dartiguenave le 17 octobre 1916 : « *Rappelons-nous cependant que ces droits ne seront véritablement à l'abri de tout péril extérieur que si nous cessons enfin de les compromettre par nos désordres intérieurs* ». Sans les conflits sociaux internes, il n'y aurait pas une prétendue « coopération cordiale » sous la forme d'un protectorat à la fois économique, financier et politique.

En matière de l'instruction publique, deux moments attirent notre attention au cours de la période de l'occupation américaine : a) 1915 – 1922 ; b) 1922 – 1930. Le premier moment est un temps de résistance sans faille contre une « réorganisation scolaire proposée » par les occupants étatsuniens. Le second est plutôt marqué par « l'institutionnalisation imposée » d'un service d'enseignement technique et professionnel. Nous passons en revue ces moments pour mieux faire ressortir les grands enjeux éducatifs de l'époque.

2.3.2. La résistance haïtienne face à la réorganisation scolaire préconisée par le Département d'Etat Américain

Sous la présidence de Philippe Sudre Dartiguenave (1915 – 1922), il y avait une résistance active contre la volonté du Département d'Etat Américain de faire réorganiser le système d'enseignement en Haïti. Les causes profondes sont très complexes. Il convient de faire un détour historique pour mieux aborder ce point.

¹ La traduction que nous proposons est la suivante : « *Il y a un vieil adage qui dit : "Parlez doucement, et tenez un gros bâton, vous irez loin". Si les Etats-Unis parlent doucement, se développent et maintiennent une marine (militaire) tout à fait efficace au plus degré de formation, la doctrine de Monroe ira loin* ».

Avant même l'occupation, vers 1905, l'élite intellectuelle haïtienne était déjà divisée sur le choix à faire en matière de modèle éducatif. Pour des intellectuels haïtiens, la culture francophone était trop classique et peu progressiste. A leur avis, il conviendrait de favoriser une culture plus pragmatique, plus proche de la culture anglo-saxonne. Auguste Magloire, cité par Tardieu-Dehoux (1989, p. 158), pensait que notre imitation du système éducatif français était à la fois *servile, illogique et dangereuse*. Il s'expliquait en ces termes : « *Servile, parce que nous avons copié à l'aveugle, sans discernement et sans dimension ; illogique parce qu'il n'y a pas de concordance entre les moyens employés et les fins réalisées ; dangereuse, parce que le régime national qui résulte d'une telle imitation donne le change et qu'il nous semble marcher de l'avant, alors que nous reculons sensiblement* ». D'autres, au contraire, associaient la culture haïtienne à la culture francophone, jugée plus humaniste. Ils rejetaient alors toute tentative d'éloignement de cette filiation. Georges Sylvain, cité par Tardieu-Dehoux (1989, p. 149), a déclaré : « *La vérité, messieurs, la voici : plus nous saurons préserver notre culture française, plus nous aurons de chance de garder notre physionomie d'Haïtiens* ». Les enjeux de cette controverse avaient pour objet principal la promotion socio-culturelle et économique du pays.

Pendant l'occupation étatsunienne, des nationalistes ont soutenu un mouvement d'« l'indigénisme ». Par définition, « *l'indigénisme [...] est un courant littéraire qui est né en Haïti dans les années 1920 chez des nationalistes qui réclamaient l'originalité de l'identité haïtienne, sa contribution dans la culture noire et sa différence face aux autres cultures* » (L. A. Joint, 2006, p. 80). Ce retour au passé ethnoculturel africain était considéré comme une recherche d'identité perdue. Il s'agissait d'une prise de position en faveur des masses paysannes analphabètes qui n'avaient accès ni à la culture francophone ni à la culture anglo-saxonne.

Les occupants étatsuniens, de leur côté, manifestaient une grande hostilité contre les masses populaires révoltées. Ils appréciaient, en effet, la collaboration des classes fortunées. Paradoxalement, ils risquaient de vouloir réorganiser le système éducatif « au préjudice » de leurs collaborateurs. Le modèle d'enseignement que les occupants préconisaient se trouvait donc en porte-à-faux.

En effet, le Département d'Etat Américain n'était pas favorable au système haïtien d'enseignement purement classique. Or, ce modèle éducatif a été très apprécié par les classes fortunées haïtiennes. Il convient de rappeler que les premières réformes progressistes dans

l'enseignement aux Etats-Unis ont eu lieu au cours de la période qui s'étend de 1890 jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale (Montagutelli, 2000). Bien entendu, il n'y a pas eu de transformation brutale. Il y a eu une prise en compte progressive des thèses progressistes.

Le philosophe « instrumentaliste » John Dewey (1859-1952) a marqué le système d'enseignement aux Etats-Unis. Il développait une pensée novatrice de l'enfant et de son éducation. Pour lui, l'éducation doit prendre la forme de la continuité de l'expérience. Au nom du principe de continuité, l'« école progressive » doit éviter d'introduire de ruptures trop fortes entre l'âge de cinq ans et celui de l'entrée dans la vie professionnelle (Deledalle, 2004). Le point de vue pédagogique de Dewey a été théoriquement nourri par une philosophie de l'expérimentation et de l'enquête (*inquiry*) alliant projet, liberté et société démocratique (Deledalle, 2004). Sa théorie pédagogique pragmatique peut se résumer à quatre principales thèses : 1) l'éducation est un processus de transmission des acquis et des projets d'une société donnée aux enfants ; 2) l'école est une institution sociale où l'on apprend à vivre en société ; 3) l'objet de l'éducation est de permettre à l'enfant d'exercer ses activités sociales ; 4) la méthode pédagogique doit suivre le développement des capacités et des intérêts de l'enfant. Cette philosophie novatrice de l'enfant et de son éducation a été intégrée par la *National Education Association* (NEA).

La *National Education Association* a été fondée en 1857 par des administrateurs scolaires et des enseignants. Elle est devenue le principal interlocuteur national. Malgré certaines réserves des pédagogues de l'éducation progressiste, cette association a promu, à partir des années 1990, l'idée des programmes scolaires utiles par rapports aux besoins immédiats de la société. Il s'agit alors de diversifier les programmes. Cela consistait à établir des filières adaptées aux nouveaux besoins de la société au niveau national et local. D'après cette conception, les enjeux de la réorganisation efficace de l'enseignement portaient sur quatre grands points : 1) éliminer le superflu des programmes, 2) améliorer les méthodes, 3) prendre en compte le développement des capacités et des intérêts de l'enfant et 4) préparer l'insertion sociale des adolescents. Par exemple, les lois de mai 1914 (*Smith-Lever Act*) et de février 1917 (*Smith-Hughes Act*) relatives à l'éducation attribuaient une aide fédérale énorme à toutes les écoles agricoles et professionnelles (Kosar, 1917; National Archives Foundation, 1914). Dans cette perspective, l'école haïtienne devait être utilisée comme moyen pour « assurer le développement économique, la mobilité sociale et la stabilité politique » (Pamphile, 1988, p. 17). D'où les exigences de la nouvelle donne de l'enseignement utile et efficace souhaité par le Département d'Etat Américain.

Cependant, les occupants étatsuniens se sont trouvés face à la résistance des principaux acteurs du système éducatif haïtien. L'enseignement classique haïtien était loin de s'ouvrir à une « réorganisation à l'américaine ». Cela était très complexe. Il ne s'agissait pas simplement d'introduire des filières techniques dans les différents établissements secondaires ou du moins de construire des établissements d'école professionnelle. Les occupants, en référence au principe de non-confessionnalité de l'Etat au niveau fédéral, voulaient déconstruire les liens « concordataires » de l'Etat haïtien et de l'Eglise catholique.

Certes, le Congrès américain va adopter, en 1956, la devise officielle nationale « *In God We Trust* »¹. Mais, comme Bressler et Simard (2006, p. 42) l'ont dit : « *Il existe une laïcité au sein même de la Constitution fédérale des Etats-Unis (17 septembre 1787) ainsi que dans le Bill of Rights qui la complète* ». L'article 6 de la Constitution fédérale (US, 1789) n'admet pas la profession de foi religieuse comme une condition d'accès aux fonctions publiques. D'après le premier amendement de la Déclaration fédérale des droits appelée « *Bill of Rights* » (US, 1791), « *Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof* »². Cet amendement reposait sur un double principe de laïcité. Le premier est la liberté de conscience favorisant le respect de toutes les religions sans accorder des privilèges à l'une en particulier. Le second est la neutralité absolue de l'Etat en matière de croyances. Ces deux principes étaient donc au fondement de la séparation entre l'acte volontaire de la foi et l'ordre politique.

En principe, les occupants ne pouvaient pas interdire le libre exercice de la religion catholique, en vertu des principes généraux du Congrès fédéral. Mais, dans les faits, ils étaient plutôt défavorables aux institutions catholiques. En se basant sur leurs racines protestantes de la liberté de conscience, l'union de l'Eglise avec l'Etat haïtien les gênaient. D'une part, ils voulaient provoquer la rupture du régime concordataire de 1860. D'autre part, ils cherchaient par tous les moyens à bloquer les subventions publiques des « écoles congréganistes subventionnées ». En un mot, les occupants ne s'attaquaient pas seulement à l'influence du modèle éducatif français, ils voulaient également provoquer la séparation de l'Eglise et de l'Etat haïtien.

¹ Nous traduisons : « *Nous avons confiance en Dieu* ».

² Nous traduisons : « *Le Congrès ne peut juridiquement ni établir une religion ni en interdire le libre exercice* ».

De 1915 à 1922, sous la présidence de Philippe Sudre Dartiguenave, il n'y a pas eu de changement au niveau de l'organisation du système éducatif haïtien. Borno¹ s'opposait clairement à toute réforme du système éducatif haïtien selon le modèle américain. Dans un rapport adressé à la Commission d'enquête présidée par Mr Medill Mac Cormick (un sénateur de l'Illinois), Borno a écrit : « *en ce qui est de l'Instruction publique, notre organisation est bonne et il y a peu de chose à faire pour qu'elle soit excellente. Si le personnel est, en partie, inadéquat à sa tâche, c'est que, là surtout, le salaire est ridicule. Peut-on, dans nos campagnes, exiger de la compétence et du dévouement pour un salaire mensuel de 4 à 5 dollars ?* » (Blancpain, 1999, p. 147-148). De 1918 à 1922, Dantès Bellegarde, le Secrétaire d'État à l'Instruction publique, a fait des efforts considérables. Sa réforme portait sur l'inspection scolaire, les conditions d'admissibilité aux fonctions enseignantes, l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Plusieurs lois, décrets ou arrêtés ont vu le jour. Nous pouvons citer par exemple :

- l'arrêté du 13 décembre 1918 instituant dans chacune des communes une *Caisse des écoles*,
- l'arrêté du 18 décembre 1918 instituant dans chacune des communes une *Commission locale de six membres pour la surveillance des écoles*,
- la loi du 13 août 1919 sur les *Conditions d'admissibilité aux fonctions d'enseignement*,
- la loi du 19 août 1919 sur l'*Enseignement primaire*,
- la décision du 10 janvier 1920 de l'*Instruction publique donnant à chacune des écoles nationales une dénomination distincte*,
- les instructions ministérielles du 2 juin 1920 relatives aux mobilier, matériel d'enseignement et bibliothèque des écoles publiques,
- l'arrêté du 6 octobre 1920 sur *le mode d'enseignement à l'Ecole Elie Dubois et aux autres établissements d'enseignement professionnel et ménager destinés aux jeunes filles*, etc.

Toutefois, les efforts de Bellegarde seraient voués à l'échec, si ce n'étaient un peu d'ordre dans des écoles primaires urbaines et un peu plus de régularité chez des enseignants (Brutus, 1948). Au cours de la première période de l'occupation, les propositions du

¹ Eustache Antoine François Joseph Borno, alias Louis Borno, était à la fois ministre des Relations Extérieures, des Cultes, de la Justice et de l'Instruction Publique pendant une dizaine de jours (9 mai 1916 – 20 mai 1916).

Département d'Etat Américain relatives à la réorganisation de l'école haïtienne n'étaient pas prises en compte.

2.3.3. Enseignement technique et professionnel versus enseignement classique

De 1922 à 1930, sous la présidence de Louis Borno, Haïti a connu deux branches d'enseignement parallèles : 1) l'enseignement technique et professionnel et 2) l'enseignement classique. En dépit de la bonne entente apparente entre Borno et John H. Russel (le Haut-Commissaire des marines américaines), la proposition de réforme du système éducatif haïtien selon les nouvelles orientations américaines constituait un sujet qui fâche. Le 22 décembre 1922, Russel a fini par imposer le « Service Technique de l'Agriculture et de l'Enseignement Professionnel ». Ce nouveau service se rattachait au Département de l'agriculture. En 1923, l'Américain Dr Georges Freeman a été nommé à la tête de cette branche d'enseignement technique et professionnel. Ses appointements étaient fixés à dix-sept mille cinq cents (17500) dollars par an. Il disposait alors d'un budget deux fois plus élevé que celui du Département de l'Instruction Publique. Le budget du Service technique de l'agriculture et de l'enseignement professionnel devait favoriser la création d'une école centrale d'agriculture et l'instauration des « fermes-écoles » qui représentaient moins du 1/6 de l'effectif des écoles nationales du pays.

En effet, deux systèmes distincts d'enseignement avaient vu le jour sous le gouvernement de Louis Borno : l'enseignement technique et l'enseignement classique. Les deux institutions correspondaient à deux catégories de publics. Elles avaient toutes deux leurs stratégies ou leurs tactiques : « *la branche classique, dépendant du Département de l'Instruction publique, contrôlée par les dirigeants haïtiens et destinée à la reproduction des élites du pays ; la branche technique et professionnelle, dépendant du Département de l'Agriculture, contrôlée par les occupants américains et destinée à la formation des techniciens et des ouvriers spécialisés* » (L. A. Joint, 2006, p. 88). En fait, la disparité entre les élites haïtiennes et les masses populaires ne datait pas de l'occupation américaine. Jacques C. Dorsainvil aurait déjà souligné cela en 1909 : « *Selon toute apparence, [...] la société haïtienne semble composée de deux sociétés juxtaposées : une élite égoïste d'un côté, et de l'autre une masse stagnante, menant une vie comparable à celle des bêtes* » (Nicholls, 1975, p. 658). Au moment de l'occupation, les enjeux étaient trop grands. Les compromis de part et d'autre étaient devenus impossibles. Le Service technique de l'agriculture et de l'enseignement professionnel était donc ressenti comme le pavé dans la mare.

Le Président Borno cherchait à résister à « l'américanisation » de l'école haïtienne. Il s'appuyait, en effet, sur l'aide de l'Eglise catholique et des écoles congréganistes. Pour tenter de préserver la culture francophone, il comptait également sur l'appui de la diplomatie française aux Etats-Unis.

Les occupants américains, de leur côté, cherchaient à apaiser la colère des élites bourgeoises haïtiennes. Ils octroyaient des bourses d'études dans des établissements scolaires et universitaires américains. Mais, les étudiants qui bénéficiaient des bourses d'études devaient se destiner à travailler dans le domaine d'agriculture pour le développement des campagnes.

Les mécontentements ont provoqué la grève générale des étudiants de l'Ecole Centrale d'Agriculture de Damien le 31 octobre 1929. Le mouvement des étudiants, récupéré par l'opposition politique, a été renforcé par la grève des fonctionnaires de la douane du 2 décembre de la même année. Malgré l'application de la loi martiale, les agitations politiques continuaient de se propager.

Le 6 décembre 1929, l'« affaire de Marchaterre » représentait la goutte d'eau qui fait déborder le vase. Marchaterre est une zone périphérique des Cayes (ville de province située au sud d'Haïti). Dans ce lieu, des paysans protestataires ont été victimes des armes des « marines américaines ». Ils s'agitaient en raison de leur situation socioéconomique : dégâts du cyclone de 1928, effets pervers des lois de 1922 et 1928 sur le régime foncier, la création de la taxe fiscale sur le tabac et l'alcool par la loi du 14 août 1928, pour ne citer que cela (Millet, 1978). Il y avait environ une vingtaine de morts et une cinquantaine de blessés.

Le 9 décembre 1929, Herbert Clark Hoover, le nouveau président des Etats-Unis (1929-1933), avait demandé au Sénat américain une Commission d'enquête pour faire l'analyse des possibilités du retrait des troupes d'occupation. Le 4 février de l'année suivante, il avait précisé sa double préoccupation en ces termes : « *The primary question which is to be investigated is when and how we are to withdraw from Haiti. The second question is what we shall do in the meantime* »¹ (Forbes, Fletcher, Vezina, Kerney, & White, 1930, p. 1). Les Etats-Unis cherchaient à se désengager.

¹ Nous proposons la traduction la suivante : « *La principale question qui doit être étudiée, c'est quand et comment nous allons nous retirer d'Haïti. La deuxième question est qu'est-ce que nous devons faire en attendant* ».

Toutefois, les raisons profondes de cette volte-face n'étaient pas, à proprement parler, les conditions de la situation d'Haïti. Les principaux enjeux portaient sur la dépression des années 1930, où « *la production industrielle des deux premières économies du monde, les Etats-Unis et l'Allemagne* » a été réduite de moitié (Harman, 2009). Du côté américain, la crise a vu le jour avec la récession de 1927. Elle s'est amplifiée avec le crash de Wall Street d'octobre 1929. Comme l'a souligné François Blancpain (1999, p. 295) : « *On peut même avancer que "Marchaterre" fut le prétexte du désengagement tout comme l'assassinat de Vilbrun Guillaume avait été celui du débarquement* ». Les Etats-Unis avaient donc d'autres chats à fouetter au moment où les affaires « Damien » et « Marchaterre » faisaient du bruit.

En effet, le Président Hoover a envoyé deux commissions d'enquête en Haïti. La première est dirigée par William Cameron Forbes et la seconde par Robert Russa Moton. Chacune avait une mission bien déterminée.

En premier lieu, la « Commission Forbes » devait enquêter sur l'état de la situation et sur les principales causes des rébellions. Elle est arrivée à Port-au-Prince le 28 février 1930. Elle a rendu le rapport au président Hoover le 26 mars de la même année. Le président Borno, lui-même, a dû renoncer à briguer un troisième mandat aux élections de 1930. Le 15 mai, il a été remplacé par le président intérimaire Eugène Roy. Le 18 novembre (six mois plus tard), les élections présidentielles ont été réalisées. Sténio Vincent est élu. En fait, pendant la « paix étasunienne » en Haïti, il y avait une nette amélioration au niveau de certains services. C'est le cas de la santé publique, de l'électricité, de la télécommunication, de la construction de nombreux bâtiments publics, etc. C'est pendant l'occupation américaine que l'automobile est arrivée en Haïti. D'où la construction d'environ cinq cents (500) kilomètres de voies carrossables (E. Dartigue, 1992). De plus, une classe moyenne a émergé entre les élites et la paysannerie. En revanche, la Commission Forbes avait pris acte de l'échec des grands espoirs l'occupation américaine en ces termes :

« It has been the aim of the American Occupation to try to broaden the base of the articulate proletariat and thus make for a sounder democracy and ultimately provide for a more representative government in Haiti. Hence its work in education, in sanitation, in agencies of communication such as roads, telephones, telegraph lines, and regular mail routes. These things naturally are deemed of secondary importance by the Elite, who see in the rise of a middle class a threat to the continuation of their own leadership.

« The failure of the Occupation to understand the social problems of Haiti, its brusque attempt to plant democracy there by drill and harrow, its determination to set up a middle class – however wise and necessary it may seem to Americans – all these explain

why, in part, the high hopes of our good works in this land have not been realized »¹
(Forbes et al., 1930, p. 19)

En second lieu, la « Commission Moton » devait conduire une enquête sur les causes des oppositions au Service technique de l'agriculture et de l'enseignement professionnel. Elle est arrivée en Haïti à la mi-juin 1930. Avant même l'arrivée de la Commission Moton, Dr Freeman a donné sa démission de Directeur du Service technique de l'agriculture et de l'enseignement professionnel.

Robert Moton était un éducateur et un auteur afro-américain très réputé. Mais, la Commission qu'il présidait a été victime d'une suspicion raciale aux Etats-Unis. Freeman, de peur que son administration soit mise en cause, en a profité pour remettre sa démission avant l'arrivée de la Commission Moton. Angulo (2011, p. 11) a expliqué la cause de la démission comme suit : « *Moton's Commission had a narrow charge – to study the state of Haitian education and offer recommendations. Freeman was still Director of the Technical Bureau at the time. When he discovered that a black commission would review educational policies in Haiti, Freeman immediately submitted his resignation* »². La suspicion raciale était très grave.

Le rapport de la Commission Moton (1930) a été rendu au Président Hoover le 1^{er} octobre. Dans le rapport, soixante-et-un (61) recommandations étaient faites. Elles étaient divisées en cinq catégories : 1) Administration (34 %), 2) Institutions et Cours (23 %), 3) Ecoles supérieures (16 %), 4) Programme d'éducation (15 %) et 5) Finance (15 %). Deux points attirent notre attention.

Le premier concerne l'administration du Service technique de l'agriculture et de l'enseignement professionnel. Il s'agit de la première recommandation : « *1. That a unified educational program in Haiti be restored, whereby all types of educational institutions shall*

¹ Nous traduisons librement : « *Le but de l'occupation américaine a été d'essayer d'élargir les bases du prolétariat articulé de manière à établir un système démocratique plus sain et à assurer finalement un gouvernement plus représentatif en Haïti. D'où son travail dans l'instruction, dans l'hygiène, dans les moyens de communication tels que les routes, la téléphonie, la télégraphie et le service postal régulier. Ces choses sont naturellement considérées comme étant d'une importance secondaire par les élites qui voient dans l'émergence d'une classe moyenne, une menace pour la poursuite de leur propre leadership. L'échec de l'occupation à comprendre les problèmes sociaux d'Haïti, la tentative brusque pour y implanter coûte que coûte la démocratie, la détermination à établir une classe moyenne – quelque nécessaire et sage que cela paraît aux Américains – tout cela explique pourquoi, en partie, les grands espoirs de nos bonnes œuvres dans ce pays ne sont pas réalisés* ».

² Nous traduisons : « *La Commission Moton avait une charge étroite – étudier l'état de l'éducation haïtienne et faire des recommandations. Freeman était encore Directeur du Bureau technique à l'époque. Quand il a découvert qu'une commission dirigée par un Noir devrait examiner les politiques éducatives en Haïti, il a immédiatement donné sa démission* ».

be under the direction of the Secretary of State for Public Instruction »¹ (Moton et al., 1930, p. 66). La Commission Moton considérait comme inefficace la séparation de l'administration des deux branches d'enseignement. Elle était plutôt favorable à l'unification de la structure scolaire sous la direction du Secrétaire d'Etat à l'Instruction Publique.

Le second point porte sur la conception de la Commission Moton au sujet de la participation de l'Eglise catholique dans l'éducation en Haïti. Il est dit dans le rapport : « *The Commission is of the opinion that the Catholic Church has rendered very great service to the people of Haiti in the field of education. It would especially commend the work of the Christian Brothers* »² (Moton et al., 1930, p. 28). La Commission Moton ne souhaitait pas que le Département d'Etat Américain sape les bases des écoles congréganistes subventionnées par l'Etat haïtien.

Pourtant, le rapport Moton (1930) reste lettre morte. D'un côté, les nationalistes haïtiens ne souhaitent pas du tout l'unification de la structure scolaire. Ils craignent que les Américains aient pleinement le contrôle du système éducatif haïtien. D'un autre côté, le Département d'Etat Américain ne cherche pas non plus à prendre en compte les recommandations en raison de la suspicion raciale qui pèse sur la Commission Moton. De plus, il n'est pas question pour les occupants américains de donner trop de privilèges aux élites. En principe, il s'agit de traiter tous les Haïtiens comme des « *Negroes* » (Nègres), communément appelés « *niggers* »³ par les marines américaines (Schmidt, 1995, p. 28). Le Département d'Etat Américain n'apprécie pas la totale indifférence des élites haïtiennes par rapport au bien-être des paysans créolophones illettrés. Mais, ironie du sort, c'est la branche de l'enseignement classique qui l'emporte.

¹ Nous proposons la traduction suivante : « *Qu'un programme éducatif unifié en Haïti soit restauré, pour que tous les types d'établissements d'enseignement soit sous la direction du Secrétaire d'Etat de l'Instruction publique* ».

² Nous traduisons : « *La Commission est d'avis que l'Eglise catholique a rendu des services considérables à la population d'Haïti dans le domaine de l'éducation. Elle recommanderait surtout le travail des Frères de l'Instruction Chrétienne* ».

³ Le mot anglais *nigger* signifie de manière péjorative « nègre » ou « négresse ». En utilisant la dénomination « *niggers* », les occupants ne faisaient pas de distinction catégorique entre les Noirs et les Mulâtres ou encore entre les Haïtiens analphabètes et Haïtiens cultivés.

Les occupants américains ont quitté Haïti le 15 août 1934. Six jours plus tard (21 août), le drapeau haïtien recommence à flotter librement. Blancpain (1999, p. 339-340) explique l'échec de l'occupation américaine en Haïti par un choc de deux cultures que nous schématisons dans le Tableau 2. Après le départ des occupants, le Service d'enseignement technique et professionnel a affaibli à petit feu jusqu'à la dissolution.

Tableau 2

Occupation américaine en Haïti: le choc de deux cultures côte à côte	
Culture des conquis	Culture des conquérants
Peuple noir	Occupant blanc
Régime politique à base de dictatures	Régime politique à fondements démocratiques
Peuple techniquement sous-développé	Occupant champion du modernisme technologique
Culture latino-africaine	Culture anglo-saxonne
Cohabitation de la religion catholique apostolique romaine avec des pratiques liées au culte du vodou	Religions protestantes
Education à bases juridiques et littéraires réservée à une minorité de langue française	Education populaire à bases technologiques dispensée en anglais

Source : Tableau réalisé à partir de la description de Blancpain (1999, p. 339-340).

2.4. La période de l'après-occupation, de 1934 à 1979

En Haïti, le départ officiel des troupes étatsuniennes le 15 août 1934 a été célébré comme une deuxième indépendance. Les Haïtiens devaient alors s'unir pour faire face aux problèmes socioéconomiques et politiques du pays. Mais, les « démons » hérités de l'aristocratie des Mulâtres et des descendants des Noirs libres ont resurgi. Sous la présidence de Sténio Vincent (1930 – 1941), le Ministère de l'Instruction publique a connu douze ministres. Parmi lesquels, seul Dumarsais Estimé (29 novembre 1937 – 5 janvier 1940) a exercé la fonction pendant deux années. Cela dit, aucun Ministre n'a eu la chance de mettre en œuvre une réforme éducative à l'échelle nationale. En réalité, du départ des occupants étatsuniens à la fin de la présidence de François Duvalier, il y a eu une seule grande tentative de réforme des actions publiques en éducation. Il s'agit de la réforme éducative de Dartigue.

2.4.1. La réforme éducative de Dartigue : du Département de l'Education rurale au Département de l'Instruction publique

Jean-Joseph Maurice Dartigue est considéré comme un « Mulâtre exceptionnel » par rapport à ses engagements dans l'éducation haïtienne (E. Dartigue, 1992; L. A. Joint, 2006). Il a été nommé Ministre de l'Instruction publique, de l'Agriculture et du Travail par le Président Elie Lescot (1941 – 1946). Il convient de rappeler que Dartigue, ancien boursier de l'Ecole Central d'Agriculture, a été Directeur de l'Education rurale de 1931 à 1941 avant de devenir Ministre.

Les expériences de Dartigue au Département de l'éducation rurale

En 1931, un changement a eu lieu dans l'administration du Service technique de l'agriculture et de l'enseignement professionnel institué par les occupants. Il est devenu le Service National de Production Agricole et d'Education Rurale (SNPAER). La gestion administrative a été confiée au ministère de l'Agriculture. Au sein du Service (SNPAER), le Département de l'Education Rurale a été créé pour la gestion de l'Ecole d'Agriculture, de l'Ecole Normale (d'instituteurs des fermes-écoles) et des écoles rurales. Trois types d'écoles rurales existaient à l'époque : 1) les fermes-écoles fondées par les occupants américains, 2) les écoles presbytérales et 3) les écoles publiques nationales. Dartigue, diplômé en éducation rurale aux États-Unis, a été choisi pour diriger le Département de l'Education Rurale.

L'une des premières initiatives de Dartigue a été la création d'un bulletin annuel relatif au bilan des réalisations du Département de l'Education rurale. Dans le premier numéro paru en 1931, il a souligné le caractère exceptionnel de son travail. Aussi, a-t-il écrit :

« C'est la première fois que l'organisation procède d'une façon méthodique, honnête, concise, à l'éducation pour les Haïtiens par les Haïtiens. [...] C'est la première fois qu'un Président prend une position et malgré les attaques, soutient le travail fait par le service. C'est la première fois qu'il y a un système basé sur une philosophie : la science, et qui prend en considération les besoins du peuple haïtien. C'est la première fois que les instituteurs sont choisis sur concours, que les jeunes gens dépensent leur propre argent pour étudier à l'étranger afin de revenir mieux préparés pour aider dans les réformes... » (cité par E. Dartigue, 1992, p. 21).

De 1931 à 1941, Dartigue a tenté de faire des réformes dans le secteur de l'Education rurale. Il a mené une enquête auprès de huit cent quatre-vingt-quatre (884) familles vivant en milieu rural (M. Dartigue, 1938). En référence aux résultats, il a créé des cours d'été pour la formation des instituteurs. Il a favorisé l'éducation des filles. Il a créé des associations des parents d'élèves. Il a lutté contre le favoritisme dans le recrutement des instituteurs.

Dartigue a été convaincu de l'utilité des fermes-écoles créées par les occupants américains. Après le départ de ces derniers, il l'a affirmé dans ses écrits :

« Les Américains en partant nous laissent une force armée efficiente et une organisation admirable, des Services publics comme les Travaux Publics, le Service d'Hygiène, le Service d'Agriculture et de l'enseignement rural, le Service de la contribution organisés sur une base solide. [...] Maintenant le problème est, d'une part, de protéger ces services contre la politique, le favoritisme et les mesures anti-administratives et anti-gouvernementales... Pour que la discipline s'implante en Haïti, il faut qu'elle vienne "d'en haut" ! D'autre part, il s'agit d'éduquer le peuple pour qu'il puisse lui-même veiller à ce que les services publics fonctionnent bien. Si la masse est éduquée, elle n'acceptera plus que les routes dont elle se sert cessent peu à peu d'exister. Elle n'acceptera plus que les hôpitaux et les cliniques cessent de fonctionner, bien que les médecins et les infirmières soient des gens qui ne connaissent pas leur métier, et les instituteurs illettrés. Elle verra la

différence entre les bonnes et les mauvaises écoles et ne tolèrera plus celles-ci. Elle n'admettra plus que ses représentants votent des lois contraires à ses intérêts... » (cité par E. Dartigue, 1992, p. 25).

Dartigue a acquis beaucoup d'expériences au niveau de la direction du Département de l'éducation rurale. Devenu Ministre de l'Instruction Publique, de l'Agriculture et du Travail en 1941, il a tenté de les mettre à profit.

Les expériences de Dartigue au Département de l'instruction publique : option pour la réorganisation des services et la formation des personnels éducatifs

Dartigue a été nommé Secrétaire d'Etat du Département de l'Instruction Publique, de l'Agriculture et du Travail en 1941 le 15 mai 1941. Après une vaste enquête lancée en 1942, il a voulu réorganiser complètement le système d'enseignement. D'après le rapport confidentiel sur l'éducation sous la présidence de Lescot, les différentes phases de la réforme Dartigue devait suivre cinq étapes (Pierre, 2012, p. 454-458) :

- 1^{ère} étape : Mobilisation des moyens financiers ;
- 2^e étape : Nomination et préparation d'un personnel compétent ;
- 3^e étape : Locaux, mobilier, livres classiques et fournitures ;
- 4^e étape : Réforme dans le programme et les méthodes & Enseignement primaire ;
- 5^e étape : Modification dans le programme de l'Ecole Normale de filles ;
- 6^e étape : Réforme de l'enseignement secondaire et de l'enseignement professionnel.

Dartigue a également essayé d'organiser l'enseignement supérieur sur de nouvelles bases. Au cours de son mandat, plusieurs lois, décrets, arrêtés, circulaires et contrats relatifs à l'enseignement supérieur ont vu le jour. Nous pouvons citer, par exemple :

- le contrat du 28 octobre 1941 signé entre le Gouvernement haïtien et le Conseil d'Administration de l'Ecole des Sciences Appliquées, et plaçant l'Ecole sur le contrôle du Département de l'Education Nationale ;
- le décret-loi du 1^{er} septembre 1942 sur les Ecoles Libres de Droit ;
- l'arrêté du 31 mars 1943 créant le Conseil de l'Université ;
- le décret-loi du 13 janvier 1944 créant la Faculté de Droit¹ ;
- le décret-loi du 27 décembre 1944 créant l'Université d'Haïti¹ ;

¹ Nous rappelons que l'Ecole de Droit de Port-au-Prince avait été inaugurée le 12 juin 1860 sous la présidence de Fabre Nicolas Geffrad (15 janvier 1859 – 13 mars 1867). Mais, elle était devenue l'Ecole Nationale en 1890 (E. Dartigue, 1992). La bâtisse a été rénovée par Dartigue pour établir la Faculté de Droit créée par le décret-loi du 13 janvier 1944.

- l'arrêté du 31 août 1945 désignant les Facultés de l'Université d'Haïti et les Ecoles supérieures affiliées.

En outre, la première campagne d'alphabétisation en créole a eu lieu sous le ministère de Dartigue. En fait, l'écriture phonétique du créole a été inventée à la fin des années 1930 par deux missionnaires méthodistes américains : H. Ormonde McConnell et Frank Laubach. Avec l'autorisation du Département de l'instruction publique (le Ministère de l'éducation nationale d'alors), ils ont fait une expérience pilote de l'enseignement de l'écriture du créole à des adultes de Tapion (Petit-Goâve), au sud d'Haïti. Le gouvernement de Lescot s'est inspiré de cette expérience originale pour s'attaquer au problème d'analphabétisme. Dans cette optique, en 1944, le « Comité de diffusion de l'enseignement par le créole » a lancé la première campagne d'alphabétisation, appelée « *Campagne de désanalphabétisation* ». L'alphabétisation des adultes devient un secteur d'enseignement « non formel » dans le système éducatif haïtien. Nous revenons sur ce point au chapitre 10.

Les réorganisations mises en œuvre par Dartigue au niveau des écoles secondaires ont suscité d'énormes critiques de la part des élites. Ces derniers l'accusaient d'avoir mis en œuvre les politiques éducatives des forces de l'occupation américaine. Par exemple, Dartigue accordait plus d'importance à l'anglais et à l'espagnol au détriment de l'apprentissage du latin et du grec. Il privilégiait l'histoire et la géographie d'Haïti, ainsi que de l'Amérique du Nord et du Sud. En province, il avait transformé la section « A » (latin-grec), jugée trop littéraire, en section « B » (latin-sciences). Les élèves des villes de province qui s'intéressaient à la section « A » ou qui voulaient être formés suivant les méthodes classiques d'origine française² devaient se rendre à Port-au-Prince. Quelques symboles ont été mis en valeur dans le secteur

¹ En 1920, le Ministre de l'instruction publique Dantès Bellegarde avait essayé de rassembler l'Ecole de Médecine, l'Ecole dentaire et l'Ecole des Sciences Appliquées (fondées respectivement en 1823, en 1898 et en 1902). Dans cette optique, l'« Université d'Haïti » a été créée par la loi du 4 août 1920. Il s'agissait tout simplement de la réunion des établissements primaires, secondaires et tertiaires. Cette loi ne concevait l'université au sens d'établissement public ou privé regroupant des institutions d'enseignement supérieur. C'est le décret-loi du 27 décembre 1944 qui a créé la première Université d'Haïti (au sens moderne du terme). Le premier alinéa de l'article 1^{er} stipule : « *L'Université d'Haïti est créée en vue de dispenser l'enseignement Supérieur théorique et pratique dans les Facultés qui en font partie et les Ecoles ou Instituts Supérieurs qui lui sont affiliés, de stimuler et d'organiser les recherches scientifiques et de servir de Centres de diffusion et de divulgation scientifiques et d'administration* » (Lescot, 1944).

² Il convient de souligner que Dartigue ne s'opposait pas catégoriquement à la culture française. Par exemple, c'est sous son ministère qu'un Institut Français a été fondé en Haïti. L'accord culturel avec la France a été signé le 24 septembre 1945. Il s'agissait d'un acte officiel de la reprise des relations diplomatiques entre les deux pays. D'après le préambule de l'accord, l'objectif de la création de l'Institut français était de « *resserrer les relations culturelles entre la France et Haïti, de favoriser le rayonnement de la culture française, et de promouvoir la collaboration entre les universités françaises et l'Université d'Haïti* » (Arthus, 2008, p. 45). En essayant de réorganiser l'enseignement secondaire un peu « à l'américaine », Dartigue a voulu tout simplement que l'offre d'éducation corresponde aux besoins réels de la majorité du peuple haïtien.

éducatif. C'est le cas, par exemple, de la « Fête de l'arbre » (1^{er} mai), de la « Fête du drapeau » (18 mai), etc. Le recrutement des enseignants était fait par concours, et non par favoritisme. Dartigue a assuré le maintien des acquis de l'enseignement technique et professionnel créé par les occupants américains. La classe dominante considérait donc tout cela comme une forme de trahison.

Malgré les efforts gigantesques de Dartigue, la massification de l'éducation n'a pas eu lieu. Le système éducatif restait toujours marqué par l'élitisme. En fait, l'Etat n'arrivait pas à mettre l'éducation à la portée des couches sociales les plus défavorisées. A cette époque, le pays faisait face à des problèmes financiers. Le Président Lescot avait privilégié le développement de l'agriculture¹. Certes, depuis l'occupation américaine, il y a eu une ouverture de l'instruction publique à l'espace rural, notamment au niveau de l'enseignement technique et professionnel des fermes-écoles. Mais, entre l'offre éducative de l'Etat et la nécessité de l'éducation du peuple haïtien, le processus de démocratisation de l'enseignement restait très fragile. Dartigue a été remplacé par André Liautaud, le 30 octobre 1945. Ce dernier n'a même pas passé trois mois à la tête du Ministère de l'éducation nationale à cause de l'instabilité politique qui a recommencé en Haïti.

2.4.2. De la résurgence des clivages « Noirs-Mulâtres » à la dictature des Duvalier

Lescot a donné sa démission le 7 janvier 1946 en raison des clivages « Noirs-Mulâtres » qui ont provoqué des troubles révolutionnaires dans le pays. Une junte militaire a tenté de rétablir l'ordre et d'organiser les élections. Dumarsais Estimé est arrivé au pouvoir le 16 août de la même année. Il a essayé de convaincre la bourgeoisie « mulâtre » de l'importance de certaines concessions à faire par rapport aux « Nègres ». Mais, ses efforts en faveur d'une démocratie réformiste se sont soldés par un échec. En raison des émeutes très graves, il a démissionné le 10 mai 1950.

Les élections ont été organisées à nouveau par la junte militaire. Paul Eugène Magloire (un membre de la junte) est élu au suffrage direct, le 6 décembre 1950. Il cherchait à favoriser

¹ Pendant la guerre en Europe, Lescot a tenté de faire un accord avec les Etats-Unis. Cela a été à l'origine de la création de Société Haïtiano-Américaine de Développement Agricole (SHADA), en 1941. L'une des principales clauses de la convention de la SHADA portait sur l'exploitation du caoutchouc dans la forêt de pins d'Haïti, communément appelée « Morne des Commissaires », pendant une cinquantaine d'année. Mais, la SHADA a eu des effets pervers. Au lieu de favoriser l'amélioration de l'économie des agriculteurs, elle a provoqué leur expropriation, leurs mauvais traitements et l'exode rural vers les villes.

le développement économique du pays. Mais, la prospérité amorcée n'a pourtant pas porté les fruits attendus.

Pendant ce temps, les clivages « Noirs-Mulâtres » ont atteint leur paroxysme. Ils se sont transformés en une violente question de couleur. Cela a empêché le développement économique et la justice sociale : « *les métis, plus cultivés, francophones et souvent francophiles s'opposant, dans l'ensemble, aux masses noires, analphabètes et "africaines"* » (Barros, 1968, p. 105). C'est ainsi que le début de la deuxième moitié du XX^e siècle allait être marqué par la montée en flèche du courant littéraire et politique : la négritude¹. Cela a nourri un climat de haine et de révolte dans le pays.

D'octobre 1945 à octobre 1957, le Ministère de l'éducation nationale a connu vingt-quatre (24) ministres. À cause de la situation socio-politique du pays, aucun d'eux n'a pu passer deux années scolaires à la tête de ce ministère. Au début des années 1950, le taux d'analphabétisme de la population rurale haïtienne était estimé à 90 %, dont 88 % d'hommes et 92 % de femmes (Dorvilier, 2012).

François Duvalier (22 octobre 1957 – 21 avril 1971), surnommé « Papa Doc »², a pris le pouvoir au nom des classes moyennes et de la masse des « Noirs analphabètes ». Il a incarné à sa manière la négritude. Face à l'élite économique et intellectuelle et aux forces armées, François Duvalier a institué une dictature. Pour consolider son pouvoir, il a créé en 1959 la milice des « Volontaires de la Sécurité Nationale » (VSN), appelés couramment les « tontons macoutes ». Dans un enregistrement vidéo, il a déclaré le 7 juin 1963 : « *Mon gouvernement constitutionnel est né d'une révolution : la révolution des classes moyennes et des masses urbaines et rurales aspirant à accéder à plus de dignité de leur être et à plus de lumière. Produit authentique des masses et de leur révolution, j'ai accédé au pouvoir de par leur volonté souveraine. J'ai pour devoir de les défendre de toute mon âme* » (Inaf.fr, 1963, min. 1:45 - 2:21). En effet, beaucoup d'opposants ont été assassinés, et d'autres exilés. Les

¹ Nous rappelons que le concept de négritude a été forgé à la fin des années 1930 par le Martiniquais Aimé Césaire. Selon Senghor (1977, p. 269-270), Césaire définissait la négritude comme « *la simple reconnaissance du fait d'être noir, et l'acceptation de ce fait, de notre destin de noir, de notre histoire et de notre culture* ». Au début de la seconde moitié du XX^e siècle, la négritude s'est transformée en courant de pensée par des écrivains noirs francophones. Les principaux tenants étaient Aimé Césaire, Léon-Gontran Damas, Guy Tirolien, Birago Diop et René Dépestre. Ces derniers défendaient l'identité noire et sa culture par rapport à « l'assimilation coloniale » ou à la domination occidentale.

² François Duvalier avait fait une expérience de médecin de campagne itinérant. Il avait inventé une poudre permettant de lutter contre l'épidémie de pian. Il était alors connu même dans les zones les plus reculées d'Haïti. D'où son surnom « Papa Doc ». Son fils Jean-Claude, devenu Président à l'âge de 19 ans (22 avril 1971 – 7 février 1986), a été surnommé « Bébé Doc » ou « *Baby Doc* ».

forces armées « régulières » ont été asservies par rapport à la force paramilitaire. Pour légitimer son pouvoir « à vie »¹, François Duvalier a même fait voter une nouvelle Constitution en 1964. Le 7 août 1969, dans un enregistrement vidéo (Nau, 1969, h. 5:12 - 6:07), un journaliste lui a posé la question suivante : « *Comme le président Senghor, Monsieur le Président à vie, vous vous êtes attaché à ce que l'on appelle la négritude. Mais, si l'on considère l'homme comme universel, souligner la négritude, n'est-ce pas un moyen d'accentuer le racisme ?* ». Il a répondu : « *On a voulu voir dans la négritude un racisme à rebours. Je crois plutôt qu'il s'agit d'une forme d'affirmation de la civilisation nègre. L'ignorance des valeurs nègres ou le mépris des Blancs pour tout ce qui est nègre a mis les élites noires du monde dans la nécessité de se présenter, au lieu d'être présenté au monde* ». Cette conception de la négritude tendait vers une forme d'« humanisme nègre nouveau ».

Le décès de François Duvalier a été officiellement annoncé le 21 avril 1971. Après treize (13) années au pouvoir, il n'a pas résolu les problèmes socio-économiques du pays. Haïti restait tributaire des aides extérieures². Quelques jours avant sa mort, conformément à la Constitution de 1964 *amendée*³ le 14 janvier 1971, François Duvalier a désigné, comme successeur, son fils Jean-Claude Duvalier (âgé de 19 ans). Ce dernier a prêté serment comme Président à vie le 22 avril 1971.

¹ L'alinéa 2 de l'article 196 de la Constitution de 1964 stipule : « *En l'occurrence le citoyen Docteur François Duvalier, chef suprême de la nation haïtienne ayant prise de conscience nationale à travers un changement radical au point de vue politique, économique, social, culturel et religieux en Haïti est élu Président à vie afin d'assurer les conquêtes et la permanence de la révolution duvaliériste, sous l'étendard de l'unité nationale* » (Compilation, 2011, p. 214).

² Ces aides venaient précisément des organisations internationales (Unicef, OEA, Banque Mondiale, BID...), des organismes privés (Grant Foundation, CARE, CRS, Good Foundation, OXFAM...) et des pays industrialisés (Canada, France, Allemagne, Italie, Suisse, Etats-Unis). Dans les années 1960, la communauté internationale préférait sans doute la « tendance capitaliste » du régime duvaliériste (en Haïti) à la « tendance communiste » du régime castriste (à Cuba).

³ François Duvalier a fait amender la Constitution de 1964 pour être à même de désigner « un jeune héritier » comme son successeur. Il a exprimé cette intention dans un discours à la nation, le 2 janvier 1971 (à l'occasion de la fête des Aïeux). Aussi, a-t-il dit : « [...] à cette jeunesse haïtienne que j'ai décidé de faire l'héritière du pouvoir politique, le temps venu, j'offrirai et je proposerai un leader. Il s'agit d'un citoyen qui a pu suivre de près les affaires de mon gouvernement, que je me serai attaché à instruire des réalités de ce pays, que j'aurai initié petit à petit au gouvernement de la chose publique. [...] J'envisage d'engager le processus légal et institutionnel qui doit, le moment venu, faire de lui le continuateur incontestable de la Révolution » (Diederich & Burt, 1971, p. 380). Dans la Constitution de 1964 amendée le 14 janvier 1971, deux principales modifications traduisent l'intention de « Papa doc ». La première modification concerne l'âge pour être Président de la République d'Haïti. D'après un alinéa de l'article 91, l'âge légal est passé de « quarante ans accomplis » à « dix-huit ans accomplis ». La seconde modification porte sur le droit du « Président à vie » de désigner son successeur. Les articles 100-104 de la Constitution amendée définissent ce droit. L'article 100 est très catégorique là-dessus : « *Le Président de la République Dr François Duvalier a le droit de désigner comme successeur, tout citoyen remplissant les conditions prévues à l'article 91 de la Constitution* » (Compilation, 2011, p. 223).

De 1957 à 1971, il n'y a pas eu de véritables changements en matière de réforme des actions publiques en éducation. Les principales lois relatives à ce domaine étaient :

- l'arrêté du 13 octobre 1958 révisant la réglementation des examens du Certificat d'études primaires (CEP) et du Brevet Elémentaire ;
- l'arrêté du 21 décembre 1959 créant au Département de l'éducation nationale la « Section des Arts » ;
- le décret du 6 décembre 1960 faisant de l'Université d'Haïti une institution « d'Etat »¹ ;
- le décret du 2 janvier 1961 faisant obligation à tous père et mère, ou toute personne responsable de l'éducation et de la formation d'un mineur d'envoyer ce dernier à l'école ;
- la loi du 14 septembre 1961 créant l'Office national d'éducation communautaire (ONEC) ;
- la loi du 8 février 1962, instituant au Département de l'Education nationale le Fonds de soutien des examens de fin d'études ;
- la loi du 17 octobre 1963 réorganisant l'Enseignement secondaire en sections A (Latin – Grec), B (Latin – Sciences) et C (Sciences – Langues vivantes) ;
- le décret du 23 janvier 1969 créant l'Office national d'alphabétisation et d'action communautaire (ONAAC) ;

Les campagnes d'alphabétisation successives de l'Office national d'éducation communautaire (ONEC) et de l'Office national d'alphabétisation et d'action communautaire (ONAAC) ne concernaient que le secteur d'enseignement *non formel*². Il s'agissait d'une

¹ François Duvalier a voulu avoir un contrôle politique direct sur l'administration de l'Université d'Haïti.

² Au niveau international, des auteurs (CCE, 2000, p. 9, 2001, p. 38; Cedefop, 2008, p. 45-46; Institut de statistique de l'UNESCO, 2013, p. 82,84-85; UIL, 2013, p. 27; UNESCO, 1997, p. 47; Werquin, 2010, p. 24-29) distinguent généralement trois grandes sous-catégories de modes d'apprentissage, à savoir : 1) l'« *apprentissage formel* », 2) l'« *apprentissage non formel* » et 3) l'« *apprentissage informel* ». L'*apprentissage formel* résulte d'un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié. Il implique des organismes publics et d'entités privées reconnues qui, ensemble, constituent le système éducatif formel d'un pays. L'*apprentissage non formel* résulte d'un enseignement non formel constituant un ajout, une alternative et/ou complémentaire à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est intentionnel de la part de l'apprenant. Il implique un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. L'*apprentissage informel* découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il est moins organisé et moins structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. On parle souvent d'apprentissage expérientiel ou d'expérience tout court. L'enjeu de ces définitions internationales porte sur la prise en compte nécessaire de la complémentarité des apprentissages formel, non formel et informel pour améliorer les actions publiques relatives aux systèmes éducatifs. Dans le rapport *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel*, il est précisé que « la reconnaissance des compétences obtenues par des apprentissages non formels et informels se fonde sur les acquis d'apprentissages et peut déboucher sur une poursuite de la formation dans l'enseignement formel ou sur des qualifications reconnues sur le marché du travail » (Werquin, 2010, p. 3). D'ailleurs, comme l'a dit Bois-Reymond (2011, p. 130), « l'une des principales approches adoptées

tentative d'« alphabétisation fonctionnelle »¹ soutenue par l'UNESCO (Couvert & Gutelman, 1972). En réalité, l'alphabétisation était centrée sur des compétences de base en lecture, écriture et calcul. En d'autres termes, il était question de chercher à rendre des Haïtiens analphabètes aptes à lire et à écrire couramment en créole un petit texte d'une quinzaine de lignes environ et à effectuer les calculs de base relatifs à leurs activités quotidiennes (Tondreau, 2008). La phase post-alphabétisation avait un double aspect. Elle cherchait non seulement à consolider les compétences acquises en alphabétisation, mais aussi à favoriser

à l'échelle européenne consiste à englober dans le programme scolaire formel des activités informelles (plus nombreuses) qui étendent la période et les modes d'apprentissage et, partant, compensent les lacunes du cursus formel ». Dans ce cas, l'abstraction est faite des débats que peut soulever, par exemple, l'usage des concepts d'« apprentissage formel », d'« apprentissage non formel » et d'« apprentissage informel » dans l'analyse d'une formation en milieu de travail (Hart, 2013). Les apprentissages non formels se situent, de manière variable (selon les degrés de formalité), entre apprentissages formels et apprentissages informels. Mais, dans certains pays, les programmes scolaires ne s'adaptent pas encore aux activités informelles. En Allemagne, par exemple, « la totalité de la formation pour adultes relève d'apprentissages non formels » (Werquin, 2010, p. 26). Tel est le cas d'Haïti. D'où l'existence de deux secteurs d'enseignement dans le système éducatif haïtien : le formel et le non formel. Cela ne concerne pas tout à fait la définition élargie de la Classification internationale type d'éducation (CITE 2011) : « l'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ou de compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013, p. 85).

¹ En général, il existe quatre principales interprétations de l'alphabétisme / l'alphabétisation. Premièrement, l'interprétation la plus courante est celle de l'alphabétisme en tant qu'*ensemble autonome de compétences tangibles*, en particulier des compétences cognitives de lecture et d'écriture. Ces compétences étant indépendantes du contexte dans lequel elles sont acquises et du milieu auquel appartient la personne qui les acquiert, elles posent le problème d'alphabétismes multiples : « différents contextes quotidiens présentent différentes exigences d'alphabétisme, différentes perceptions de l'alphabétisme et différents types de rapports de pouvoir et de hiérarchies des connaissances » (UNESCO, 2006, p. 159). Deuxièmement, l'interprétation de l'alphabétisme à travers ses applications, sa pratique et son contexte a donné lieu à trois principaux concepts : l'« alphabétisme fonctionnel », les « événements d'alphabétisme » et les « pratiques d'alphabétisme ». L'« alphabétisme fonctionnel » met l'accent sur l'impact de l'alphabétisme sur le développement socio-économique. Les « événements d'alphabétisme » impliquent les occasions au cours desquelles un écrit est une composante de la nature même des interactions des participants et de leurs processus d'interprétation. Les « pratiques d'alphabétisme » désignent les pratiques et conceptions sociales de la lecture et de l'écriture. L'interprétation de l'alphabétisme à travers ses applications, sa pratique et son contexte a été remise en cause. Elle « accorde trop d'importance aux facteurs locaux et ne reconnaît pas suffisamment combien les forces extérieures (par exemple les administrations coloniales, les missionnaires, la communication internationale et la mondialisation de l'économie) ont influencé les expériences « locales » des communautés » (UNESCO, 2006, p. 159). Une troisième approche consiste à considérer l'alphabétisation comme un processus d'apprentissage, qui conduit à l'« alphabétisme critique ». Cette approche de l'alphabétisation *critique* ou *conscientisante* au sens large a été principalement conceptualisée par Paulo Freire (1974). Elle implique les processus éducatifs formels aussi bien que les processus éducatifs non formels et informels. Il s'agit d'atteindre « l'alphabétisme critique » (comme objectif de l'alphabétisation *critique*) non seulement par la fréquentation des livres et d'autres écrits, mais surtout « par la "lecture", c'est-à-dire l'interprétation, la réflexion, l'interrogation, la théorisation, la recherche, l'exploration, l'étude et le questionnement, ainsi que par l'"écriture", action sur le monde social et transformation dialogique de ce dernier » (UNESCO, 2006, p. 160). Quatrièmement, l'interprétation de l'alphabétisme en tant que texte est influencée par des théories sociales et sociolinguistiques. Elle renvoie non seulement aux sujets abordés, mais surtout « à la nature des textes qui sont produits et consommés par les individus alphabètes » (UNESCO, 2006, p. 160). Mais, quel que soit le type d'interprétation, l'« alphabétisation des adultes » en Haïti reste confinée dans le secteur d'enseignement « non formel ».

l'acquisition d'aptitudes professionnelles relatives à des petits métiers souhaités par les néo-alphabétisés. L'enjeu portait sur le développement économique¹ et social des zones rurales.

Les règles institutionnelles qui ont précédé la réforme éducative de Bernard (sous le régime de Jean-Claude Duvalier) n'ont pas eu non plus de grands impacts sur le système éducatif haïtien. Ce sont :

- le décret du 9 octobre 1973 créant l'Institut national de la formation professionnelle (INFP) et le Centre pilote de formation professionnelle (CPFP) ;
- le décret du 11 septembre 1974 régissant le fonctionnement des écoles privées ;
- le décret du 28 octobre 1976 créant des fiches individuelles et confidentielles des jeunes ;
- le décret du 25 janvier 1979 créant un Conseil national de radiodiffusion éducative.

2.5. Conclusion

L'approche historique nous permet de passer en revue l'héritage socio-culturel et politique d'Haïti dans le domaine de l'éducation. Dans un premier temps, l'instruction est considérée comme un luxe. Elle a été inaccessible aux esclaves. Dans ce cas, l'ignorance est utilisée comme outil au service de *l'exploitation de l'homme par l'homme*. Dans un deuxième temps, l'instruction publique a été la chasse gardée des élites. Elle garde alors un caractère aristocratique. Dans un troisième temps, l'enseignement classique est mis en cause au profit d'une classe moyenne. Mais, jusqu'à présent, le système éducatif n'arrive pas encore à répondre convenablement à la demande d'éducation des Haïtiens indépendamment de leur origine sociale. Il nous semble que :

- 1) Plus les éléments constitutif d'une politique publique ont une lourde dimension socio-historique et culturelle, plus ils suscitent des conflits entre différents acteurs, intérêts et règles institutionnelles ;
- 2) Plus une action publique est mise en œuvre dans un climat de conflits civils, moins elle produit des effets positifs.

¹ En effet, dans les années 1970, il y a eu une certaine croissance économique. Mais, cela n'a eu aucun rapport direct avec le programme d'alphabétisation de l'ONAAC. Les principales causes qui avaient favorisé cette croissance étaient : 1) l'établissement dans le pays de nombreuses industries de sous-traitance, 2) l'augmentation de l'aide étrangère, 3) le contrat d'exploitation des mines de cuivre signé avec les firmes Kennecott et Penarroya, 4) les investissements publics dans les travaux d'infrastructure (Dorvilier, 2012).

Nous rappelons que notre travail de recherche se veut une analyse des actions publiques éducatives qui ont été inscrites à l'agenda politique en Haïti au cours des trois dernières décennies. Le chapitre suivant est une approche théorique de l'analyse des actions publiques en général. Il a pour objet de mettre en évidence le cadre conceptuel de notre démarche analytique.

Chapitre

3

La pertinence d'un modèle composite d'analyse des politiques publiques : approche théorique

3.1. Vers une définition de la politique publique

3.2. Le choix d'un modèle d'analyse des politiques publiques : enjeux théoriques

3.3. Conclusion

Il existe plusieurs « modèles » d'analyse des politiques publiques. L'objet principal de ce chapitre est de passer en revue ceux qui nous semblent les plus intéressants. Nous le faisons en deux étapes complémentaires. La première étape est destinée aux enjeux des définitions d'une « politique publique » et de « l'analyse des politiques publiques ». La seconde étape est consacrée à la présentation du cadre conceptuel de notre « modèle d'analyse » des politiques publiques.

3.1. Vers une définition de la politique publique

Le terme politique est polysémique. En français, la politique se définit classiquement comme : 1) la manière de gouverner un état (politique intérieure) ou de mener les relations avec les autres états (politique extérieure, politique étrangère); 2) l'ensemble des affaires qui intéressent l'État, la manière de les conduire. Mais, cette définition reste ambiguë. Elle est loin d'être innovante et visionnaire par rapport aux enjeux des politiques publiques. Elle n'est pas tout à fait « opérationnelle » pour la définition de notre objet d'étude. Pour construire notre angle d'approche, il nous faut donc un effort de précision.

3.1.1. De l'approche étymologique à la terminologie anglo-saxonne de la notion de politique

Les mots « politique » et « publique » ont la même étymologie grecque « *polis* » (« cité »). La « *polis* » grecque impliquait non seulement la réunion des citoyens, la ville et ses environs, mais également la « chose publique » (la « *politea* », l'ensemble des acteurs et des institutions composant la Cité-Etat, les « mesures d'un gouvernement »). Dans la philosophie grecque, ces dimensions théorique et pratique étaient indissociables. Nos contemporains, au contraire, ont plutôt tendance à considérer le politique comme la connaissance du phénomène et la politique comme la pratique, l'art de faire de la politique (Monière & Guay, 1987).

De manière plus particulière, l'adjectif « *public* », par opposition à « *privé* », renvoie à ce qui concerne le domaine « interindividuel » sous la direction de l'Etat. En ce sens, nous pouvons dire avec Patrick Hassenteufel (2011, p. 8) : « *Les politiques publiques correspondent à l'ensemble des actions de l'État. L'étude des politiques publiques est donc l'étude de l'État en action* ». Cette définition pourrait, pourtant, prêter à confusion si l'on ne prenait pas en compte le chemin conceptuel menant à une telle acception. D'une part, comme l'a précisé Hassenteufel (2011, p. 8), « *l'opposition entre public et privé n'est plus une grille*

de lecture pertinente pour appréhender l'action publique. L'analyse des politiques publiques ne peut pas se limiter à l'action des autorités publiques puisque celles-ci agissent en interaction avec des acteurs non étatiques pour coproduire de l'action publique ». D'autre part, les contours étymologiques grecs des termes « politique » et « public » étant à la fois identiques et très flous, nous pourrions nous trouver dans l'impossibilité de justifier les caractéristiques fondamentales d'une « *politique publique* » comme objet d'étude. Bien entendu, l'approche étymologique du concept de politique offre quelques pistes intéressantes pour la réflexion. Mais, elle constituerait un « véritable travail de Sisyphe » pour un chargé d'étude, qui cherche à construire avec précision son objet d'étude.

La terminologie anglo-saxonne de la notion de *politique* paraît plus technique. Nous pouvons faire la différence entre quatre concepts : 1) *political*, 2) *polity*, 3) *politics* et 4) *policy*.

- 1) Le « *political* » (le politique) se rapporte au fait social de la « cité », en matière de moyens de l'action politique (Paquin, Bernier, & Lachapelle, 2010). L'étendue et les limites exactes du « *political* » restent flottantes. Le « *political* » ferait l'objet de la science politique qui porte sur l'analyse *du* politique en général.
- 2) La « *polity* » (la « société politique » ou le « monde de la politique ») renvoie à l'organisation de la « cité », en matière de son gouvernement ou de sa direction. Elle se distingue de la « société civile ». Mais, la frontière entre la sphère politique et la sphère civile reste floue. Elle peut « *varier selon les lieux et les époques* » (1998, p. 13).
- 3) La « *politics* » (l'activité politique) « *désigne les activités traditionnelles (notamment partis politiques, groupes d'intérêts, syndicats ou nouveaux mouvements sociaux) visant la conquête du pouvoir législatif ou gouvernemental dans le respect des règles constitutionnelles et institutionnelles (que recouvre le terme de "polity")* » (Knoepfel et al., 2006, p. 27).
- 4) Une « *policy* » (une politique, des politiques, « *policies* ») « *désigne le processus par lequel sont élaborés et mis en place des programmes d'action publique, c'est-à-dire des dispositifs politico-administratifs coordonnés en principe autour d'objectifs explicites* » (Muller & Surel, 1998, p. 13).

Notre objet de recherche porte plus précisément sur la dernière acception. Il s'agit principalement de la « *policy* » au sens de l'utilisation du pouvoir politique pour

l'accomplissement d'une action publique. Toutefois, il n'est pas question d'exclure catégoriquement la sphère politique et les activités politiques traditionnelles. D'ailleurs, les trois derniers concepts sont particulièrement liés. Comme l'a souligné Paquin (2010, p. 8), les politiques publiques « *représentent une vaste gamme de politiques (policy) qui ne sont possibles que par la politique (politics) et qui permettent l'organisation politique de la société (polity)* ». Même si la terminologie anglo-saxonne offre un cadre conceptuel plus riche, la définition de la « policy » doit être opérationnalisée en matière d'une « politique publique ».

En effet, les auteurs ne font pas l'unanimité sur une définition de la notion de politique publique. Par exemple, pour Mény et Thoenig (1989, p. 129), « *une politique publique est le produit de l'activité d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale* ». Ils y attribuent cinq caractéristiques, à savoir : 1) une substance (contenu, ensemble de mesures concrètes), 2) un programme (cadre général), 3) une orientation normative (finalités, préférences), 4) un facteur de coercition (légitimité, autorité légale) et 5) un ressort social (groupe cible, bénéficiaires). D'après Muller (1990, p. 25), « *il y a politique publique lorsqu'une autorité politique locale ou nationale, tente, au moyen d'un programme d'action coordonné, de modifier l'environnement culturel, social ou économique d'acteurs sociaux saisis en général dans une logique sectorielle* ». Duran (1990, p. 40), de son côté, définit la politique publique comme « *le produit d'un processus social se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes politiques posés et les orientations de l'action* ». Au niveau de l'évolution épistémologique des courants de la politique publique, les définitions de Mény et Thoenig (1989), de Muller (1990) et de Duran (1990) restent classiques. Mais, elles présentent deux inconvénients. D'une part, elles ne permettent pas de passer en revue le processus décisionnel ou la complexité qui préside à la production d'une politique publique dans un contexte donné (Massardier, 2008). D'autre part, elles ne permettent pas de recomposer le rôle de l'Etat dans la régulation d'une politique publique aujourd'hui. Il convient de faire ressortir les enjeux de l'évolution conceptuelle de la « politique publique » pour mieux fixer notre point de vue.

3.1.2. L'évolution conceptuelle de la « public policy »

Nous rappelons que la pratique de la « *public policy* » se faisait aux Etats-Unis au début du XX^e siècle en faveur d'un Etat fédéral efficace, tourné vers le bien-être des citoyens (Surel, 2002). Lasswell (1936), un des pères fondateurs de « l'analyse des politiques

publiques », considérait l'action publique, dans une société donnée, comme un processus permettant de répondre à la question suivante : « Qui obtient quoi, quand et comment ? » (*Who gets what, when and how ?*). Une telle conception mérite d'être nuancée aujourd'hui.

Easton (1965a) a déjà fait remarquer qu'une prise de décision, dans un système politique, implique trois niveaux hiérarchiques : 1) le niveau national caractérisé par l'identité, la citoyenneté et les frontières à la fois territoriales, sociales et culturelles, 2) le niveau institutionnel caractérisé par les règles, les procédures et les droits, et 3) le niveau du processus de décisions pratiques portant sur « *qui obtient quoi, quand et comment* », en matière de pouvoir politique et de ressources économiques. En fait, nous ne pouvons nier la portée de ce dernier niveau. Nous ne pouvons pas non plus le considérer toujours comme l'essence d'une politique publique. Cela dépend de l'aspect qui devient prédominant.

A première vue, la « *public policy* » pourrait être considérée comme une ligne d'action finalisée suivie par le gouvernement confronté à un problème public. J. E. Anderson (1975) avait proposé la définition suivante : « *a policy is defined as a relatively stable, purposive course of action followed by an actor or set of actors in dealing with a problem or matter of concern* »¹. Dans cet ordre d'idées, toute politique suivie par un gouvernement ou une instance paragouvernementale constitue indifféremment une « politique gouvernementale » ou une « politique publique » (Fournier, 1987; Landry, 1980). Cela n'est pourtant pas si simple.

La notion de « politique publique » est née, dans les années 1960 et 1970, du concept anglo-saxon « *public policy* » (Knoepfel et al., 2006; Smyrl, 2002). Elle a été plus tard introduite dans le langage des sciences politiques et administratives européennes pour signifier « une politique » utilisant le pouvoir politique dans le but de résoudre des problèmes collectifs. Jusque dans les années 1980, les concepts « politiques gouvernementales » et « politiques publiques » étaient indifféremment utilisés. D'où la portée de la définition classique de Dye (1972, p. 1) : « *Public policy is whatever governments choose to do or not to do* »².

Aux yeux de plusieurs auteurs (Landry, 1980; Mény & Thoenig, 1989; Thoenig, 2010), la définition simple proposée par Dye (1972) a beaucoup de mérite. En premier lieu,

¹ Landry (1980, p. 3) propose la traduction suivante : « *une politique est définie comme une ligne d'action finalisée suivie par un acteur ou un groupe d'acteurs confronté à un problème ou à un sujet d'intérêt* ».

² Nous proposons la traduction : « *Tout ce que les gouvernements choisissent de faire ou de ne pas faire* ».

elle montre qu'il est impossible de parler d'une politique publique sans l'implication explicite des agents du gouvernement. Les œuvres caritatives d'un organisme privé, par exemple, ne peuvent pas être qualifiées de politiques publiques. Une politique publique implique nécessairement une action gouvernementale. En second lieu, elle précise que la décision ou la « non décision » d'une politique publique dépend du gouvernement. La décision d'un syndicat national, par exemple, ne peut être considérée comme une politique publique. Néanmoins, cette définition minimale doit être complétée.

Muller et Surel (1998, p. 25-26) ont distingué trois cas de figure où la « *non décision* » d'un gouvernement se révèle utile pour la compréhension de l'action publique :

- *la non décision intentionnelle* (la situation où il est possible de montrer qu'il y a bien eu volonté de la part des acteurs politico-administratifs de ne pas décider) ;
- *la non décision controversée* (la situation où le problème en cause fait l'objet d'une controverse publique trop vive pour pouvoir générer les conditions de production et/ou de légitimité d'une action publique) ;
- *la non mise en œuvre* (la situation, dans les Etats fédéraux ou dans l'Union européenne, où une politique, décidée à un certain niveau, doit faire l'objet de décisions spécifiques prises par un ou plusieurs niveaux politico-administratifs différents).

Toutefois, ces auteurs ont des réserves à l'égard de la « non décision » d'un gouvernement comme politique publique. Aussi, se sont-ils exclamés : « *Si ne pas agir entraîne souvent des effets politiques ou sociaux aussi visibles qu'une action en bonne et due forme, on ne peut évidemment pas considérer pour autant que l'on est en présence d'une politique chaque fois qu'un gouvernement ne fait rien !* » (Muller & Surel, 1998, p. 25). Pour tenter d'illustrer leur point de vue, ils ont fait référence à la communication de Laé (1993) au colloque « *Les raisons de l'action publique : entre expertise et débat* », organisé par le CRESAL à Saint-Etienne les 13 et 14 mai 1992. Laé (1993) a montré que le problème récurrent de l'alcool au volant a existé pendant longtemps en France, sans faire l'objet d'une loi particulière. Selon Muller et Surel (1998, p. 25), il est difficile de considérer « *l'absence, pendant une longue période, de mesures destinées à lutter contre ce fléau [...] comme une politique* ». L'idée est que la « non décision » d'un gouvernement n'est pas toujours une politique publique. Bien entendu, une politique publique se présente généralement comme un programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société ou dans un espace

géographique. Ce qui pose problème dans une définition minimale des politiques publiques, c'est la prise en compte de la complexité du processus décisionnel.

3.1.3. La complexité du processus décisionnel d'une politique publique

Le processus décisionnel d'une politique publique se caractérise par plusieurs éléments. Muller et Surel (1998) en ont distingué trois principaux aspects : 1) le cadre normatif, 2) la puissance publique et 3) l'ordre local. Aussi, ont-ils précisé qu'« *une politique publique constitue un cadre normatif d'action ; elle combine des éléments de puissance publique et des éléments d'expertise ; elle tend à constituer un ordre local* » (Muller & Surel, 1998, p. 16). Thoenig (1998, p. 47), de son côté, considère l'action publique comme « *la construction et la qualification des problèmes collectifs par une société, problèmes qu'elle délègue ou non à une ou plusieurs autorités publiques, en tout mais aussi en partie, ainsi que comme l'élaboration de réponses, de contenus, de processus pour les traiter* ». Lemieux (2002, p. 3) a souligné que, dans toute politique publique, on retrouve l'un ou l'autre des éléments suivants : « *les acteurs et les activités, les problèmes et les solutions* ». Il considère que toute politique publique est « *faite d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps* » (Lemieux, 2002, p. 6). Il arrive ainsi à définir les politiques publiques « *comme des tentatives de régulation de situations présentant un problème public, dans une collectivité ou entre des collectivités* » (2005, p. 120). Mais, là encore, il faudrait peut-être faire le distinguo entre les politiques publiques institutionnelles visant à changer les structures institutionnelles dans l'optique d'une nouvelle distribution de pouvoir, et les politiques substantielles qui visent à résoudre un problème social spécifique (Bussmann, Klöti, & Knoepfel, 1998). Pour comprendre la décision ou la « non décision » d'un gouvernement dans les régimes parlementaires, il convient donc d'ouvrir l'analyse au facteur humain ou à la complexité des enjeux du processus décisionnel (Mercier, 2002).

En effet, l'étape délicate des décisions d'une politique publique ne dépend pas seulement du corps des ministres et de la partie du pouvoir exécutif qui est responsable devant le Parlement. D'ailleurs, l'approche de régulation linéaire et pyramidale (« *top down* ») est remise en cause dans le champ de la sociologie politique (Thoenig, 1994). L'idée est que l'Etat n'est plus au centre, et ne siège à lui seul (Duran, 2001; Levêque, 2008).

Aujourd'hui, les décisions relatives à une politique publique impliquent un processus systémique complexe. L'Etat n'est plus considéré comme omniscient. Il s'agit de croiser

l'approche « du haut vers le bas » (*top down*) et celle « du bas vers le haut » (*bottom up*) dans le cadre d'une action publique multi-niveaux ou multi-acteurs (Duran & Thoenig, 1996; Goggin, Bowman, & Lester, 1990; Kübler & Maillard, 2009; Leca, 1996; Thoenig, 1998). Vaillancourt (2006) parle alors de « coconstruction » et de « coproduction » des politiques publiques. Il a fait une distinction subtile qui attire notre attention. « *Nous réservons le concept de coconstruction, dit-il, pour parler de la participation de l'économie sociale à l'élaboration, ou à la construction au sens fort, des politiques publiques. Par contre, nous utilisons le concept de coproduction pour parler de la participation de l'économie sociale à l'opérationnalisation ou à la mise en œuvre des politiques publiques* » (Vaillancourt, 2006, p. 5). Nous proposons de faire un détour conceptuel pour mieux faire ressortir l'enjeu principal du contexte institutionnel de l'« économie sociale » dans cette approche.

Nous rappelons que la notion d'économie sociale avait fait l'objet d'une approche théorique dès la première moitié du XIX^e siècle (Desroche, 1982; Gislain & Steiner, 1995; Gueslin, 1998; Lévesque & Mendell, 1999, 2005). En général, cette approche se démarquait de la tendance dominante de l'économie marchande. Elle prenait en compte l'histoire, les institutions et les normes sociales.

Depuis la fin des années 1970 (et surtout dans les années 1980 et 1990), la notion d'économie sociale a été utilisée dans des pratiques économiques misant sur la démocratie et l'entrepreneuriat collectif (Lévesque & Mendell, 1999). Parmi les auteurs qui ont nourri cette nouvelle approche, Desroche (1983) et Vienney (1994) sont souvent cités. Desroche s'est intéressé au statut juridique relatif aux composantes « certaines »¹ et « incertaines »² de l'économie sociale. Sa démarche analytique a été fondée sur quatre types d'acteurs, à savoir : 1) les membres et les bénévoles à la base ; 2) les administrateurs élus en assemblée générale ; 3) les gestionnaires généralement engagés par les administrateurs ; 4) les salariés engagés par les gestionnaires. Vienney (1994, p. 34), de son côté, s'est intéressé à l'aspect économique de l'entreprise coopérative. Il considère l'économie sociale comme « *la combinaison d'un regroupement de personnes et d'une entreprise produisant des biens ou services, réciproquement liés par un double rapport d'activités et de sociétariat* ». D'après lui, quatre types de règles régissent les rapports de réciprocité entre un regroupement de personnes et une

¹ Les composantes dites *certaines* sont au nombre de trois : 1) les coopératives, 2) les mutuelles, et 3) les associations.

² Les composantes considérées comme *incertaines* sont : 1) l'entreprise à participation ouvrière, 2) l'entreprise mixte en partenariat avec une municipalité, 2) l'entreprise publique ayant une certaine autonomie de gestion, et 4) l'entreprise privée en partenariat avec un syndicat.

entreprise produisant des biens ou services : 1) la règle de l'égalité relative au groupement de personnes (selon le principe « une personne = une voix ») ; 2) la règle des activités relative aux rapports membres-entreprise (les activités des membres déterminent l'activité de l'entreprise) ; 3) la règle de la ristourne proportionnelle relative aux rapports entreprise-membres (les excédents sont distribués entre les membres, proportionnellement à leurs activités dans l'entreprise) ; 4) la règle des réserves non partageables relative à l'entreprise (la propriété est durablement collective). Dans son analyse, Vienney privilégie alors le rapport entre trois facteurs de l'économie sociale : 1) les règles, 2) les acteurs et 3) les activités. Il n'y a pas eu de consensus international sur une définition de l'économie sociale. En revanche, le Conseil wallon de l'économie sociale (CWES) a proposé en mars 1990 une définition qui a servi de repère en matière de conceptualisation (Defourny, 1992, p. 5) :

« L'économie sociale se compose d'activités économiques exercées par les sociétés, principalement coopératives, des mutualités et des associations dont l'éthique se traduit par les principes suivants : 1) finalité de service aux membres ou à la collectivité plutôt que de profit; 2) autonomie de gestion; 3) processus de décision démocratique; 4) primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition des revenus. »

Cette définition concise proposée par le Conseil wallon de l'économie sociale a certainement dépassé l'ambiguïté de la notion de « société civile » (qui a suscité, elle aussi, des débats)¹. Toutefois, elle ne permet pas d'exprimer toutes les nuances de la compréhension et de l'extension du concept d'économie sociale. Le Groupe de travail sur l'économie sociale (GTES), lors du « Sommet sur l'économie et l'emploi » au Québec, en octobre 1996, l'a intégré dans leurs travaux de réflexion. D'où la longue définition institutionnelle suivante :

« Le concept d'économie sociale combine deux termes qui sont parfois mis en opposition :

¹ La notion de société civile est sans définition stable et cohérente (Rangeon, 1986). Par exemple, dans son acception relative aux libertés individuelle, la société civile s'oppose catégoriquement à l'économie sociale, au moins sur trois aspects (Chevallier, 1986) : 1) la société civile serait individualiste, tandis que l'économie sociale serait associative ; 2) la société civile serait favorable à des lois naturelles, tandis que l'économie sociale jugerait nécessaire « l'organisation voulue, réfléchie, rationnelle » ; 3) la société civile ferait le culte du profit, tandis que l'économie sociale accorderait la priorité à des fins plus altruistes. Mais, cela n'est pas si simple dans les pratiques. Dans certains pays en voie de développement, la notion de société civile s'adapte à l'Organisation non gouvernementale (*Non Governmental Organisation*), appelée couramment ONG/NGO (Haubert & Rey, 2000; Marcussen, 1996; Pirote, 2010; Salamon, Anheier, List, Toepler, & Sokolowski, 1999). Selon Habermas (1997, p. 394), « [le cœur institutionnel de la société civile] est désormais formé par ces groupements et ces associations non étatiques et non économiques à base bénévole qui rattachent les structures communicationnelles de l'espace public à la composante "société" du monde vécu [NB : le monde où se déploie l'action des membres d'une société donnée]. La société civile se compose de ces associations, organisations et mouvements qui à la fois accueillent, condensent et répercutent, en les amplifiant dans l'espace public politique, la résonance que les problèmes sociaux trouvent dans les sphères de la vie privée. Le cœur de la société civile est donc constitué par un tissu associatif qui institutionnalise dans le cadre d'espaces publics organisés les discussions qui se proposent de résoudre les problèmes surgis concernant les sujets d'intérêt général » (Habermas, 1997 : 394). Toutefois, la frontière de la société civile reste encore très floue. Le concept est en perpétuelle gestation (Pirote, 2010).

- « **"économie"** renvoie à la production concrète de biens ou de services ayant l'entreprise comme forme d'organisation et contribuant à une augmentation nette de la richesse collective.
- « **"sociale"** réfère à la rentabilité sociale, et non purement économique de ces activités. Cette rentabilité s'évalue par la contribution au développement démocratique, par le soutien d'une citoyenneté active, par la promotion de valeurs et d'initiatives de prise en charge individuelle et collective. La rentabilité sociale contribue donc à l'amélioration de la qualité de vie et du bien-être de la population, notamment par l'offre d'un plus grand nombre de services. Tout comme pour le secteur public et le secteur privé traditionnel, cette rentabilité sociale peut aussi être évaluée en fonction du nombre d'emplois créés.

« Pris dans son ensemble, le domaine de l'économie sociale désigne l'ensemble des activités et organismes issus de l'entrepreneuriat collectif, qui s'ordonnent autour des principes et règles de fonctionnement suivants :

- « l'entreprise de l'économie sociale a pour finalité de servir ses membres ou la collectivité plutôt que de simplement engendrer des profits ;
- « elle a une autonomie de gestion par rapport à l'État ;
- « elle intègre dans ses statuts et ses façons de faire un processus de gestion démocratique impliquant les usagers et usagers, travailleuses et travailleurs ;
- « elle défend la primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition de ses surplus et revenus ;
- « elle fonde ses activités sur les principes de la participation, de la prise en charge et de la responsabilité individuelle et collective.

« Le domaine de l'économie sociale recouvre donc l'ensemble des mouvements coopératif et mutualiste et celui des associations. L'économie sociale peut être développée dans tous les secteurs qui répondent aux besoins de la population et de la collectivité. Dans certains de ces secteurs, et plus particulièrement ceux qui répondent à des besoins sociaux, la viabilité découle en partie des contributions de l'Etat sous diverses formes (contributions directes, subventions aux usagers, ententes négociées, mesures fiscales, etc.). L'économie sociale repose également, en partie, sur l'engagement bénévole des individus et des collectivités locales.

« Les forces de l'économie sociale tiennent à sa capacité de détecter les nouveaux besoins et de les satisfaire, de transformer ces besoins en emplois, de mobiliser les forces et les réseaux les plus divers et les plus nombreux. Elle contribue également à assurer une meilleure utilisation des ressources financières provenant de la redistribution étatique. En s'appuyant sur l'implication des membres de la communauté, elle contribue à la démocratisation de la société et à une citoyenneté plus active » (Groupe de travail sur l'économie sociale, 1996, p. 6-7).

L'enjeu de la redécouverte du concept d'économie sociale porte sur une tentative de renouvellement de certains dispositifs de régulation sociale et politique. Chevallier (1986) parle de la recherche d'une *troisième voie* en matière d'association, d'entraide et de *solidarité*. Il l'explique en ces termes :

« A la recherche d'une troisième voie entre la logique de l'économie marchande, fondée sur le profit, et la logique étatique, fondée sur une contrainte hétéronome – et, partant, entre le capitalisme, qui exalte les vertus du marché, et le socialisme, qui mise sur la toute puissance étatique -, elle vise à promouvoir un autre mode de gestion des activités sociales et d'agencement des rapports sociaux, en privilégiant les idées d'association, d'entraide, de solidarité » (Chevallier, 1986, p. 206-207).

En résumé, le concept d'économie sociale émerge comme un « troisième secteur » ou un « tiers-secteur » (Defourny, 2001; Defourny & Monzón Campos, 1992; A. Evers &

Laville, 2004; Mertens, 2007). D'où l'idée de la participation de l'économie sociale à la « coconstruction » et à la « coproduction » des politiques publiques (Vaillancourt, 2006).

Dans cette optique, un analyste doit chercher à prendre en compte la pluralité de centres ou la diversité d'acteurs dans la construction et la mise en œuvre d'une politique publique. Cela dit, dans un système d'action publique, « *les agents et les institutions de l'Etat apparaissent comme des acteurs parmi d'autres au milieu de divers partenaires* » (Levêque, 2008, p. 66). Ici, nous pouvons remarquer une triple inflexion. Tout d'abord, la notion de politique gouvernementale a été supplantée par l'appellation de politique publique (Lemieux, 2002). Ensuite, les approches des politiques publiques tendent vers la reconnaissance d'un « tiers-secteur » au côté des secteurs public et privé. Enfin, en sociologie, le concept d'action publique a eu un franc succès. Il convient d'éclairer ce dernier aspect.

Le concept d'action publique met en garde contre une vision de l'Etat, qui n'existe pas en pratique. Il permet d'aborder l'action de l'Etat avec un regard orienté par la « sociologie de l'action publique ». En fait, l'activité de régulation en sociologie du travail renvoie à la création et au fonctionnement de la règle (Leplat, 2006; Reynaud, 1988, 1989; Terssac, 2002). Delvaux (2001) a mis en exergue deux principaux aspects qui sont en jeu dans la régulation. Ce sont le degré d'autonomie laissé aux acteurs et le degré de la structuration sociale des facteurs pesant sur leur conduite. Selon l'auteur, la régulation anarchique résulte d'un fort degré d'autonomie des acteurs et d'un fort degré de structuration sociale sans intervention institutionnelle forte. Au contraire, une régulation structurée résulte du croisement d'un fort degré d'autonomie des acteurs et d'un faible degré de structuration sociale avec intervention institutionnelle forte. Vaillancourt, Aubry et Jetté (2003, p. 30-31), de leur côté, distinguent trois types de régulation institutionnalisée :

- 1) la *régulation néolibérale* où les initiatives de l'économie sociale sont économiquement instrumentalisées par l'Etat et le secteur public, à partir d'une logique marchande (ou de compétition avec l'économie marchande) ;
- 2) la *régulation néoprovidentialiste* (ou *social-étatiste*) où les initiatives de l'économie sociale sont politiquement instrumentalisées par l'Etat et le secteur public, à partir d'une logique tutélaire (ou de soumission et de contrôle rigide) ;
- 3) la *régulation démocratique et solidaire* où l'Etat et le secteur public respectent l'autonomie des acteurs de l'économie sociale, et établissent de vraies relations partenariales avec eux.

Villancourt et ses collègues précisent, néanmoins, qu'il n'existe pas dans les pratiques réelles de formes pures d'institutionnalisation du processus de régulation. Les trois types de régulation existent le plus souvent sous des formes hybrides avec une dominante (Vaillancourt et al., 2003). En revanche, même dans une régulation à dominante démocratique et solidaire, l'Etat est appelé à jouer le rôle d'arbitre dans les décisions et les orientations stratégiques.

En effet, des auteurs (Baumstark, Hugé, Marcadier, & Maubert, 2005; Bezes, 2005; Côté, Lévesque, & Morneau, 2009; Vaillancourt, 2006) proposent la notion d'« Etat stratège » pour essayer de conceptualiser les relations partenariales entre différents acteurs concernés par une politique publique. Les enjeux portent alors sur le rôle de l'Etat en matière de fonctions stratégiques de *pilotage*¹ et de fonctions opérationnelles de mise en œuvre (Bezes, 2005). Par définition, « *l'Etat stratège s'applique à conserver les fonctions stratégiques (direction, coordination, régulation, partage des ressources, contrôle, évaluation) et laisse la mise en œuvre des politiques publiques à d'autres acteurs (du secteur public, du secteur privé à but lucratif, du tiers secteur)* » (Vaillancourt, 2006, p. 7). Suivant le degré de régulation dans la mise en œuvre, Beze décrit trois grands types de scénarios : 1) la *déconcentration* où les acteurs publics locaux sont considérés comme des « agences » de l'Etat central ; 2) la *décentralisation* où l'Etat central attribue une certaine autonomie aux acteurs publics locaux ; 3) la *privatisation* où l'Etat délègue totalement ou partiellement des services qui étaient gérés par des acteurs publics à des acteurs privés (à but lucratif ou à but non lucratif). Mais, dans les meilleurs des cas, « *un Etat stratège se doit d'être ouvert à la participation citoyenne en raison notamment de la complexité des choses et de l'apport indispensable des divers acteurs sociaux* » (Côté & Lévesque, 2009, p. 51). La vision d'un Etat régulateur ou « stratège » dans un cadre « multi-acteurs » est plus nuancée en matière de politiques publiques. Mais, là encore, aucune définition des politiques publiques ne fait l'unanimité au niveau international.

Dans le cadre de notre objet de recherche, nous privilégions la définition de Knoepfel, Larrue et Varone (2006). Ces auteurs essaient de faire une synthèse des définitions des théoriciens ou des spécialistes des politiques publiques. Ils montrent que l'accent est toujours

¹ D'après De Landsheere (1994, p. 11-12), le pilotage d'un système éducatif comporte nécessairement les trois composantes suivantes : « *la collecte régulière d'informations, l'évaluation de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles* ». En matière d'enseignement, l'auteur distingue, en effet, trois types de pilotage, à savoir : 1) *le pilotage administratif* ou *monitoring de conformité* (qui permet de veiller au respect des dispositions réglementaires) ; 2) *le pilotage formatif* ou *pilotage diagnostique* (qui porte sur des épreuves critérielles couvrant l'essentiel d'un programme d'études pour tenter d'identifier les problèmes d'apprentissage et d'en chercher la solution) ; 3) *le pilotage du rendement scolaire* (qui, à l'aide des tests normatifs, fournit des informations comparatives sur des résultats des écoles et des classes, d'une province ou d'un pays).

mis soit sur *les acteurs investis de pouvoirs publics*, soit sur *les problèmes collectifs* à résoudre, soit sur *les solutions étatiques* apportées. Cela dit, dans la littérature, il existe un certain consensus au sujet de ces trois principaux éléments. D'où la définition que nous adoptons :

- ✓ Une politique publique est « *un enchaînement de décisions ou d'activités, intentionnellement cohérentes, prises par différents acteurs, publics et parfois privés, dont les ressources, les attaches institutionnelles et les intérêts varient, en vue de résoudre de manière ciblée un problème défini politiquement comme collectif* » (Knoepfel et al., 2006, p. 29).

Cette définition nous semble pertinente pour deux raisons principales :

- 1) Sous l'angle de la construction de notre objet de recherche, cette approche nous aide à prendre en compte plusieurs éléments importants, tels que : a) la solution à un problème public, b) l'existence de groupes cibles à l'origine du problème, c) la cohérence qui donne sens à la politique publique, d) l'existence de plusieurs décisions et activités, e) le rôle clé des acteurs, f) l'existence d'actes formalisés, g) la nature plus ou moins contraignante des décisions et activités, h) le processus de construction du problème, etc. ;
- 2) Sous l'angle de nos hypothèses de recherche et des informations disponibles, cela nous ouvre à une analyse minutieuse des politiques publiques comme « un phénomène social et politique spécifique », empiriquement fondé et analytiquement construit (Muller & Surel, 1998; Thoenig, 2010).

Nous exposons dans la seconde partie de ce chapitre les enjeux théoriques de notre « modèle » d'analyse des politiques publiques. Il s'agit d'aborder l'analyse des politiques publiques dans son évolution comme discipline relativement autonome de la science politique. Cette étape est très importante. Elle doit nous permettre de faire le point sur le choix du « modèle d'analyse de Knoepfel, Larrue et Varone (2006) ».

3.2. Le choix d'un modèle d'analyse des politiques publiques : enjeux théoriques

En sciences humaines et sociales, un *modèle*¹ de pensée a toujours des limites. Le modèle se rapproche d'une théorie scientifique. En fait, une théorie scientifique implique un

¹ Le terme modèle (du latin *modelus*, diminutif de *modus*, mesure) désignait une « *une mesure arbitraire servant à établir les rapports de proportion entre les parties d'un ouvrage d'architecture* » (Dalmedico, 2001, p. 112). Il

langage et un mode de calcul. Elle répond généralement à une triple fonction : 1) la description, 2) l'explication et 3) la prédiction. Cependant, tel n'est pas le cas, dans notre champ de recherche. Monière et Guay (1987) a déjà fait la remarque suivante : « *La théorie en science politique n'a pas atteint un niveau de développement suffisant pour engendrer des modèles aussi rigoureux que ceux qu'on retrouve dans les sciences de la nature* ». En sciences sociales, le modèle ne peut pas décrire la réalité. Il constitue un cadre de raisonnement rigoureux à partir de la mise en formule des relations entre certains facteurs (Deutsch, 1963; Easton, 1953, 1966; Lave & March, 1975). Il est un idéal. C'est, comme l'a dit Grawitz (1986, p. 507, no 414), « *un compromis entre une simplicité incomplète et un réalisme reflétant la complexité de la vie* ». Le modèle possède une fonction explicative. Il est comparable à une carte géographique donnant un schéma simplifié et symbolique du paysage réel. Les enjeux portent sur l'omission de quelques facteurs qui pourraient entraîner des explications minimalistes, voire truquées.

Cependant, malgré les limites du modèle, il se révèle très utile. Grawitz (1986, p. 507-508, no 414) a précisé que « *le modèle, même moins rigoureux, offre un avantage : il oblige à préciser, à rechercher sinon à pondérer, tous les facteurs et à indiquer leurs relations* ». Ce qui importe le plus, c'est l'application des règles de rigueur que sous-tend la construction du modèle. Il convient maintenant de mettre en lumière les enjeux d'un modèle de pensée en matière de « *public policy* ».

3.2.1. Les principaux modèles de pensée en matière de « *public policy* »

Plusieurs modèles de pensée en matière de « *public policy* » ont contribué au développement de l'analyse des politiques publiques comme discipline. Les plus importants sont les suivants : 1) les modèles rationalistes, 2) les modèles gradualistes, 3) le modèle du « *Public choice* », 4) les modèles taxonomiques et 5) le modèle systémique. Nous les décrivons succinctement pour mieux faire ressortir les enjeux de notre choix en matière de modèle d'analyse.

s'agissait d'une « maquette », d'une reproduction simplifiée d'un objet de grandes dimensions. Au XIX^e siècle, particulièrement en physique, le modèle a désigné un « *schéma théorique non matérialisé en général qui n'est pas censé reproduire fidèlement un phénomène mais le simplifier pour pouvoir l'analyser, l'expliquer (au moins partiellement), faire des prédictions* » (Dalmedico, 2001, p. 113). Au sens large, un modèle désigne une figuration ou reproduction au service de la connaissance (Boudon et al., 2012). Au sens strict, « *un modèle consiste en la représentation formelle d'idées ou de connaissances, relatives à un phénomène. Ces idées, souvent appelées "théories du phénomène" s'expriment par un ensemble d'hypothèses sur les éléments essentiels du phénomène et des lois qui le régissent* » (Grawitz, 1986, p. 507, no 414).

- 1) Les modèles rationalistes se sont développés dans les années 1940, ou plus précisément après la seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis et dans les pays anglo-saxons, sous l'influence de la théorie fonctionnaliste de Merton (1949). Ils visaient la maximisation du ratio coûts/bénéfices (ou inputs/outputs). Le processus décisionnel dépendait alors d'une rationalité économique (Dror, 1968; Stokey & Zeckhauser, 1978). Cela présuppose la parfaite information des acteurs. D'après les modèles rationalistes, le processus décisionnel d'une politique publique suit, de manière linéaire, la procédure suivante : 1) l'identification du contexte (les valeurs et les buts à atteindre), 2) l'étude et la détermination des possibilités d'action, 3) la prédiction des conséquences en matière d'efficacité/d'efficience, 4) la comparaison entre les possibilités et les conséquences, et 5) le choix de la possibilité d'action (qui maximise les valeurs et les buts).
- 2) Le modèle gradualiste a vu le jour à la fin des années 1940 et s'est développée dans les années 1950 – 1960 (Braybrooke & Lindblom, 1963; Charles E. Lindblom, 1959; Charles Edward Lindblom, 1958). Il suppose, au contraire, une « rationalité procédurale » où les acteurs n'ont, en réalité, que des informations imparfaites. Les actions et les décisions sont alors considérées comme le fruit d'une rationalité limitée (March & Simon, 1964; Simon, 1945, 1955, 1957, 1982) et/ou de la « polyarchie » (Dahl, 1960). « *L'offre d'analyses de politiques faites à différents points dans la société constitue une réponse à la demande d'analyses des décisionnaires. Ceux-ci ne retiennent pas une analyse particulière mais s'efforcent plutôt de dégager un compromis par suite d'une analyse coûts/bénéfices des diverses options en présence* » (Landry, 1980, p. 19). D'après cette approche, les décisionnaires n'ont pas assez de temps et de ressources nécessaires pour faire l'inventaire et l'analyse de toutes les informations relatives à la politique.
- 3) Le modèle du *Public choice* (choix publics) est considéré comme une extension des modèles rationalistes et gradualistes (Downs, 1957, 1961; Landry, 1980). Selon Mueller (2003), ce modèle d'analyse s'est largement développé depuis 1948 comme une approche distincte de politique publique. L'auteur précise la spécificité du *Public choice* en ces termes :

« *Public choice can be defined as the economic study of nonmarket decision making, or simply the application of economics to political science. The subject matter of public choice is the same as that of political science: the theory of the state, voting rules, voter behavior, party politics, the bureaucracy, and so on. The methodology of public*

choice is that of economics, however. The basic behavioral postulate of public choice, as for economics, is that man is an egoistic, rational, utility maximizer »¹ (Mueller, 2003, p. 1-2).

Dans l'approche du *Public choice*, les décisions collectives par rapport à un problème résultent de l'ajustement mutuel des personnes concernées. Ces dernières tentent, par leurs choix (et non par ceux des dirigeants ou des représentants), de maximiser leurs intérêts. Dans une telle approche, l'analyste aborde en général les politiques publiques à partir d'un examen approfondi des unités administratives souples, décentralisées ou privées.

- 4) Les modèles taxinomiques ont commencé à se développer dans les années 1960 avec les travaux de Lowi (1964) et de Salisbury (1968). Les critères de classification des politiques gouvernementales ne sont pas exactement les mêmes chez tous les tenants des modèles taxinomiques. Par exemple, Lowi (1964, 1972) a fondé ses hypothèses sur le croisement des modalités de coercition (directe ou indirecte) et des points de destination de la coercition (la conduite ou l'environnement). Il distinguait alors quatre types de politiques : 1) les politiques distributives où la coercition directe s'exerce sur la conduite individuelle (ex. : tarifs subsides) ; 2) les politiques de réglementation où la coercition indirecte s'exerce sur la conduite individuelle (ex. : lois sur la publicité) ; 3) les politiques électoralistes où la coercition directe s'exerce sur un environnement de conduite (ex. : création d'un nouveau ministère) ; 4) les politiques redistributives où la coercition indirecte s'exerce sur un environnement de conduite (ex. : sécurité sociale). Salisbury (1968), en adaptant l'approche de Lowi, s'est basé de préférence sur les types d'interaction entre le modèle de la demande d'intervention et le modèle de prise de décision des gouvernements. Il a préféré parler de politiques d'autoréglementation au lieu de politiques électoralistes. Jones (1970), de son côté, s'est intéressé aux différentes étapes du processus de réalisation des politiques. Il a distingué cinq étapes : 1) l'émergence, 2) la formulation, 3) l'adoption, 4) l'application et 5) l'évaluation. Certes, le problème d'étanchéité des étapes les unes par rapport aux autres se pose (Landry, 1980). Mais, l'approche de

¹ Nous traduisons librement : « *Le modèle du Public choice peut être défini comme l'étude économique de la prise de décision non marchande, ou tout simplement l'application de l'économie aux sciences politiques. L'objet du Public choice est le même que celui des sciences politiques : la théorie de l'Etat, les règles de vote, le comportement des électeurs, les partis politiques, la bureaucratie, etc. La méthodologie du Public choice est cependant celle de l'économie. Le postulat de base du Public choice, comme pour l'économie, est que l'homme est un maximisateur d'utilité, rationnel et égoïste* ».

Jones (1970) a des avantages par rapport aux typologies de Lowi et de Salisbury. Non seulement elle est plus concrète, mais surtout elle offre des pistes de réflexion aux analystes de politiques.

- 5) Le modèle systémique de politique publique a été initié par David Easton dans les années 1950. L'auteur s'est inspiré de la théorie générale des systèmes biologiques de Bertalanffy (de la fin des années 1920). Chez ce dernier, l'organisme vivant était considéré comme un système organisé où tous les éléments sont en interaction. Easton (1953, 1957, 1965b, 1966), de son côté, a considéré la vie politique comme un système d'activités interreliées. Dans cet ordre d'idées, l'analyse des phénomènes politiques implique la prise en compte de quatre éléments principaux : 1) les interactions politiques, 2) l'environnement physique, biologique, social et psychologique, 3) les influences de l'environnement et 4) l'autorégulation du système par rapport aux conditions de l'environnement. Easton avait proposé trois principaux éléments conceptuels pour aborder l'approche du système politique : 1) la décision « politique » (*policy*)¹, 2) l'autorité (*authority*) et 3) la société (*society*). D'où la définition d'Easton (1974) : « *Un système politique peut être défini comme l'ensemble des interactions par lesquelles des objets de valeurs sont répartis par voie d'autorité dans une société* ». La démarche d'Easton est fonctionnelle. Elle s'inspire des schémas classiques de la cybernétique et des théories de la communication. L'autorégulation du système politique obéit, en effet, à un processus circulaire de trois éléments fondamentaux : 1) les intrants (*inputs*)² faits de requêtes et de soutiens, 2) les transformations faites d'effets de conversion et 3) les extrants (*outputs*)³ faits de décisions impératives et d'effets de rétroaction (*feed-back*). D'autres auteurs (Deutsch, 1963; Dion, 1969, 1971, 1972; Lapierre, 1973, 1977) ont tenté d'adapter l'approche systémique d'Easton. Lapierre, par exemple, a proposé une étude plus fine des processus d'auto-transformation des éléments du système politique (à l'entrée, à l'intérieur et à la sortie). Son apport se situe dans l'ouverture de l'approche systémique à la compréhension des crises et des changements sociaux dans toutes les sociétés

¹ La décision au sens de la « *policy* » porte sur l'allocation impérative des ressources ou des objets de valeur.

² D'après Easton (1974, p. 325), « *les inputs rassemblent et transmettent les perturbations et les changements qui se produisent dans l'environnement. Par là, ils servent d'outil conceptuel permettant de simplifier notre compréhension de la façon dont ces activités paramétriques sont transmises aux diverses parties du système* ».

³ Les *outputs* désigne chez Easton (1974, p. 325) « *la façon dont le système agit en retour sur l'environnement et indirectement par conséquent sur lui-même en modifiant, par moments, les inputs successifs de soutiens et d'exigences* ».

humaines. Il l'a exprimé en ces termes : « *le but que nous poursuivons est de montrer comment peuvent être comparés de manière rigoureuse et cohérente les faits politiques constatés dans les sociétés humaines les plus diverses et systématiquement analysés* » (Lapierre, 1973, p. 15). Certes, le modèle d'analyse systémique ouvre de nouvelles perspectives de recherche très intéressantes. Néanmoins, il serait très difficile à un chargé d'étude de circonscrire l'univers politique dans sa complexité. En raison du progrès de l'analyse des politiques publiques, un grand nombre de variables rendent donc de plus en plus complexe la construction d'un modèle.

Aujourd'hui, l'analyse des politiques publiques, en raison de son caractère pluridisciplinaire, a donné lieu à différents courants et approches théoriques. Elle fait appel à une combinaison de méthodes, de concepts ou d'outils théoriques de nombreux champs disciplinaires (Faure, Pollet, & Warin, 1995; Hassenteufel, 2011). Selon Draelants et Maroy (2007), elle « *balance toujours entre approche prescriptive des politiques publiques (knowledge in the policy process) et approche descriptive des politiques publiques (knowledge of the policy process)* ». Nous passons en revue les principaux courants de l'analyse des politiques publiques afin de mieux fixer notre point de vue.

3.2.2. Les principaux courants d'« analyse des politiques publiques » (policy analysis)

Le concept de « *policy analysis* » a été développé par l'Américain Lindblom (1958). Ce dernier a voulu mettre en exergue les recettes pratiques ou les mécanismes d'un « gouvernement » efficace au niveau des plannings budgétaires, de la défense, de l'urbanisme, etc. Il était alors question, aux Etats-Unis, d'introduire la rationalité dans le processus de prise de décision des gouvernements.

L'*analyse des politiques publiques* apparaît en Occident dans les années 1960 et 1970 à la faveur de la crise économique et politique des sociétés industrielles avancées (crise de solvabilité, crise d'efficacité, crise de légitimité). A cette époque, l'Etat interventionniste ou à plus forte raison « l'Etat-providence » a été remis en cause (Cassiers & Reman, 2007; Draelants & Maroy, 2007; Duran, 1996; Rosanvallon, 1981, 1990). Nous entendons par l'Etat-providence, la nouvelle figure de l'Etat qui se construit précisément après la Seconde guerre mondiale, en référence à son intervention croissante en faveur du bien-être économique et social des citoyens (Dormagen & Mouchard, 2010). C'est « *l'ensemble des interventions de*

l'État dans le domaine social, qui visent à garantir un niveau minimum de bien-être à l'ensemble de la population, en particulier à travers un système étendu de protection sociale » (Patier, 2014). En plus de ses fonctions régaliennes traditionnelles (la police, la guerre, l'élaboration des lois et des règlements, la justice, la fabrication de la monnaie, la levée des impôts), l'Etat était devenu un garant de la mobilisation et de la reconstruction de la société. Comme l'ont bien souligné Dormagen et Mouchard (2010, p. 41), l'Etat-providence « *ne se caractérise plus uniquement par ses activités spécifiques de maintien de l'ordre et de la sécurité (qu'il a cependant conservées), car il est dorénavant présent dans une très grande partie des activités sociales : éducation, protection sociale, santé, transports, mais également industrie, banque, culture, agriculture, aménagement du territoire...* ». Le mouvement de mise en question de l'Etat-providence a contribué à « *sociologiser* » l'analyse de l'action étatique (Muller, 2000, p. 189).

La vision d'un État omniscient et dominateur a été nuancée. L'accent a été mis, non sur la légitimité de l'Etat, mais sur les limites de son rôle. Il s'agissait de prendre en compte non seulement la diversité des modalités d'intervention, mais surtout la pluralité des acteurs et des lieux de décision (Dutercq & Van Zanten, 2001). Sur fond de crise, cette nouvelle donne a eu une double conséquence. D'une part, « la boîte noire » de l'Etat est soumise à une analyse minutieuse. L'Etat est observé par le bas et en détail dans ses rouages plutôt que par le haut et en bloc dans sa structure juridique. D'autre part, les échecs des politiques étatiques ont été rationalisés. On cherchait à les rendre recevables d'explications fondées en raison. A ce stade de « pensée de crise », le mouvement avait provoqué une vision désenchantée de l'Etat.

Dans ce contexte, *l'analyse des politiques* avait pour objectif fondamental de répondre à une triple question, à savoir : la nature, les causes et les effets de l'intervention gouvernementale. Le sous-titre de l'ouvrage de Dye (1976) est alors très évocateur : « *what governments do, why they do it, and what difference it makes* »¹. Il s'agissait : 1) d'analyser le contenu de la politique gouvernementale (le programme d'action publique), 2) d'identifier les variables indépendantes (les causes) qui ont influencé son adoption, et 3) de suggérer certaines variables dépendantes (des effets) qui ont pu être affectées par elle.

Aujourd'hui, l'analyse des politiques publiques est devenue une discipline relativement autonome de la science politique (Draelants & Maroy, 2007; Muller, 2000). Elle vise un niveau profondément pluridisciplinaire de compréhension et d'interprétation de

¹ Nous traduisons : « *ce que font les gouvernements, pourquoi ils le font, et les changements qui en découlent* ».

l'action étatique dans ses mutations contemporaines (Le Galès, 1999). Pour Faure, Pollet et Warin (1995, p. 9), elle « *vise à questionner l'action publique, ses déterminants, ses finalités, ses procédures et ses conséquences* ». D'après Knoepfel, Larrue et Varone (2006, p. XVIII), elle « *s'attache à fournir des éléments de compréhension, voire de réponse à ces interrogations fondamentales sur la légitimité, l'efficacité et la pérennité des actions publiques* ». L'analyse des politiques publiques, telle qu'elle est conçue par les politistes, permet d'appréhender, de manière critique, les enjeux politiques de « l'Etat au concret » ou de « l'Etat en action » (Hassenteufel, 2011; Jacob & Varone, 2003; Jobert & Muller, 1987; Padioleau, 1982).

Trois grands courants d'analyse des politiques publiques attirent notre attention. Ce sont : 1) les théories du fonctionnement de l'action publique, 2) les théories du rôle de l'État dans la société et 3) les théories de l'évaluation de l'action publique. Ces groupes d'approches théoriques sont à la base du modèle composite que nous adoptons dans le cadre de notre travail de recherche. Nous les décrivons pour mieux mettre en lumière les outils théoriques.

- 1) Les approches théoriques centrées sur l'explication du fonctionnement de l'action publique ont leur source intellectuelle dans les réflexions des politologues américains des années 1950-1960. Les principaux tenants fondent leurs théories sur le postulat selon lequel l'analyse des politiques publiques s'avère un moyen de comprendre les modes opératoires ou la logique de l'action publique plutôt qu'un révélateur d'un fonctionnement général du système politique (Dente, 1985, 1989; Dente & Fareri, 1993; Easton, 1965b; Gomà & Subirats, 1998; Lerner & Lasswell, 1951; Charles Edward Lindblom, 1950; Simon, 1957). Dès lors, l'attention n'est plus focalisée sur la justification d'une théorie mais sur la mise en évidence de permanences, de règles générales de fonctionnement propres aux actions publiques. Nous pouvons distinguer deux écoles centrées sur l'explication du fonctionnement de l'action publique : l'analyse « professionnelle » *pour* la politique et l'analyse « scientifique » *de* la politique. Celle-ci vise le progrès ou le développement d'une meilleure connaissance des processus de formulation et de mise en œuvre des politiques publiques. Celle-là vise l'action publique ou un savoir mobilisable *pour* et *dans* les processus de formation et de mise en œuvre des politiques publiques. En général, ces courants centrés sur l'explication du fonctionnement de l'action publique se caractérisent par deux choses. D'un côté, ils se focalisent sur la volonté de comprendre la complexité des processus de décision

publique. D'un autre côté, ils découpent en différentes variables leur objet d'analyse. L'État n'est pas appréhendé comme un acteur unique. Il est plutôt perçu en tant que système politico-administratif, complexe et souvent hétérogène. Par conséquent, il faut comprendre le fonctionnement de l'Etat pour tirer éventuellement des « prédictions » ou des « recommandations ».

- 2) Les approches théoriques centrées sur le rôle de l'État dans la société ont leurs sources intellectuelles en Europe et plus particulièrement en France. Les principaux tenants fondent leurs réflexions sur les modèles de la théorie de l'État (Jobert & Muller, 1987; Mény & Thoenig, 1989). Dans cette perspective, l'Etat peut être perçu sous trois formes archétypiques : « l'Etat-guichet », « l'Etat-instrument » ou « l'Etat-négociant ». Dans « l'Etat-guichet », les politiques sont conçues comme des réponses à des demandes sociales. L'analyse des politiques publiques (école du « *public choice* », théorie de la rationalité limitée) insiste, dans ce cas, sur les choix collectifs « bureaucratiques ». Dans « l'Etat-instrument », les politiques publiques sont au service soit d'une classe sociale (approche néo-marxiste) soit des groupes spécifiques (approche néo-managériale, inspirée de la sociologie des organisations). L'analyse des politiques publiques insiste alors sur la faible autonomie de l'État vis-à-vis des intérêts capitalistes et/ou vis-à-vis des acteurs et organisations privés qui le composent. Dans « l'Etat-négociant », les politiques publiques sont au service des « acteurs-clients », soit par le biais de la représentation et de l'organisation des différents intérêts sectoriels ou catégoriels (approche néo-corporatiste), soit par le biais des organisations et règles institutionnelles qui encadrent ces interactions (approche néo-institutionnaliste). Dans ce dernier cas, l'analyse des politiques publiques insiste sur la distribution des pouvoirs et sur les interactions entre les acteurs.
- 3) Les approches théoriques centrées sur l'évaluation des effets de l'action publique sur la société ont leur source intellectuelle dans les réflexions en vogue en France, en Suisse et chez des auteurs américains depuis « une vingtaine d'années ». Les principaux tenants fondent leurs théories sur le postulat selon lequel l'approche évaluative (qui est moins explicative) remplit la mission d'aide à la décision en tant qu'outil de gestion et catalyseur pour amorcer des processus d'apprentissage collectif auprès des décideurs et membres de la fonction publique (Bussmann et al., 1998; Deleau, Poinsard, Penz, & Nioche, 1986; Duran & Monnier, 1992; Kessler, Lascoumes, Setbon, & Thoenig, 1998; Lascoumes, Setbon, Albertini, &

Younou, 1996; Maystre, Pictet, & Simos, 1994; Monnier, 1992; Rossi, Freeman, & Lipsey, 1993; Weidner, 1993). Ce qui caractérise ce courant, en général, c'est sa focalisation sur les objectifs poursuivis et/ou en matière d'effets indirects ou indésirables. L'évaluation cherche ainsi à identifier d'éventuels décalages entre la programmation législative et la réalité de l'exécution, à les expliquer et à proposer des mesures pour pallier les déficits de mise en œuvre ou les lacunes dans la conception même de la politique publique.

Les trois grands courants théoriques que nous venons de passer en revue, même s'ils n'ont pas une grille d'analyse commune, peuvent nous aider à nous repérer ou à construire une approche raisonnée. D'ailleurs, Chevalier (1981), rejetant tout dogmatisme et tout impérialisme méthodologiques, a fait remarquer magistralement qu'une méthode n'est autre qu'un instrument contingent et partiel. Une méthode, soutient-il, est au chercheur ce qu'est une boîte d'outils pour un mécanicien ou un serrurier : *« dépourvue de portée universelle et vouée, par essence, à être dépassée, elle ne saurait être utilisée en toutes hypothèses et avec un égal bonheur; il appartient au chercheur d'essayer successivement, à l'instar d'un mécanicien ou d'un serrurier, les différents outils ou clefs disponibles, et de choisir ceux qui se révèlent les mieux adaptés au problème particulier qu'il a à résoudre »* (Chevallier, 1981, p. 3). En matière de méthode, cet auteur a proposé un « opportunisme sans scrupules ». Ce qui importe, c'est l'opérationnalité et l'efficacité d'une méthode : *« "tout est bon" (anything goes) du moment que cela permet d'aller au-delà des apparences, d'ébranler les fausses certitudes et d'accéder à une connaissance plus profonde, plus riche, plus intime, de la réalité physique, psychologique ou sociale »* (Chevallier, 1981, p. 4). Comme l'ont bien expliqué Luc Bernier et Guy Lachapelle (1998, p. 15) : *« Ce que l'on peut comprendre des activités gouvernementales dépend de la lunette d'approche utilisée. La réalité est trop complexe pour être compréhensible dans son ensemble »*. Il n'y a pas de modèle d'analyse de politiques publiques qui soit absolu. Il revient donc à chaque analyste de choisir des outils appropriés relatifs à son objet de recherche et à ses objectifs.

Knoepfel, Larrue et Varone (2006) s'inspirent des aspects intéressants des trois grands courants d'analyse des politiques publiques pour constituer un modèle théorique propre. Leurs emprunts sont les suivants :

- 1) Par rapport au premier courant, leur démarche se veut à la fois scientifique (une analyse *de* la politique) et opérationnelle (une analyse *pour* la politique). Ils se réfèrent en particulier à Friedberg (1993). Pour ce dernier, l'analyste a *« deux facettes*

interdépendantes : d'une part, produire une connaissance concrète sous-jacente au contexte d'action analysé et, d'autre part, assister les intéressés à la fois à se situer par rapport à cette connaissance, à en tirer des conséquences et donc à les intégrer dans leurs pratiques en les modifiant » (Friedberg, 1993, p. 22) ;

- 2) Du deuxième courant, ils retiennent l'idée qu'il faut une réelle interprétation du rôle de l'État dans la société (sans pour autant viser ce but en premier lieu) ;
- 3) Ils s'inspirent également du troisième courant en cherchant à se préoccuper des effets de l'action publique (effets mesurés en fonction du problème collectif que cherche à résoudre une politique publique).

Maintenant, la question est de savoir si la mobilisation d'acteurs multiples concernant les réformes éducatives est révélatrice d'un changement profond nécessaire dans les structures sociopolitiques et économiques. Dans notre approche, nous considérons une action publique en éducation comme une figure exemplaire de politiques publiques (Van Haecht, 1998). Comme l'a déjà souligné Lange : « *l'école est le lieu privilégié où s'expriment clairement des idéaux politiques dans tous les domaines du développement, où la rémanence des objectifs est la plus forte, malgré les constats successifs d'échecs* » (Lange, 1991, p. 105). Les actions publiques dans le champ éducatif deviennent « *un enjeu de politique générale où s'affrontent des conceptions antagonistes* » (Legrand, 2005, p. 752). L'Etat n'est plus omniscient en matière des nouvelles orientations de l'école. La donne a changé. Mons (2008, paragr. 1) l'a souligné en ces termes : « *Longtemps la chasse gardée d'une élite spécialisée, en lien avec les syndicats professionnels dans le cadre d'un modèle néo-corporatiste, les réformes de structures scolaires, l'élaboration des curricula ou encore les statuts et missions des personnels étaient conçus, discutés, décidés en vase clos* ». La montée en puissance du paradigme de « l'école efficace » piloté par des organisations internationales rend de plus en plus délicates les réformes contemporaines des politiques publiques en éducation (Buisson-Fenet, 2008). Dans le domaine éducatif, les organisations internationales (OCDE, Banque mondiale, Commission européenne...) exercent un véritable travail symbolique dans la mondialisation libérale de l'éducation (Laval & Weber, 2002). Cela dit, leur rôle ne se limite pas aux publications des données et à des questions de financement. Elles suscitent un véritable mouvement d'homogénéisation des concepts, de construction d'indicateurs internationaux pour les évaluations et de fixation d'objectifs semblables. « *Loin des usagers locaux et des professionnels de l'école, qui ignorent souvent la source des "évidences" qui leur sont imposées, en dehors des cadres institués de la démocratie, les gouvernements*

nationaux se font volontiers le relais de ces élaborations et contribuent ainsi à la constitution progressive d'un modèle unifié d'éducation à l'échelle mondiale » (Laval & Weber, 2002, p. 4). Tout cela doit être pris en compte dans l'analyse des modes d'orientation, de coordination et de contrôle des systèmes éducatifs.

Comme toute politique publique, la « coconstruction » et la « coproduction » d'une politique éducative est complexe. Certes, les dispositions fixées par l'Etat donnent lieu à des textes réglementaires plus ou moins contraignants, tels que : loi cadre, loi d'orientation, loi organique, décret, arrêté, programme, règlement, circulaire, instruction officielle, etc. L'Etat exerce ainsi ses fonctions de détermination des finalités, de cadrage, de pilotage et de réorientation d'objectifs (Laderrière, 1999). Mais, dans le champ éducatif comme dans tout autre champ d'activités humaines, la régulation d'une politique publique ne peut se réduire au processus de production des règles et d'orientation des conduites des acteurs. Elle implique nécessairement le suivi de l'appropriation située et contingente des règles institutionnelles (Dupriez & Maroy, 2000; Dutercq & Van Zanten, 2001). Les marges d'action des acteurs (en fonction des contextes locaux) sont toujours à prendre en compte. Les buts plus ou moins concrets poursuivis doivent affronter le réel, à savoir : les valeurs, les institutions, les « connaissances scientifiques », les intérêts particuliers, les moyens disponibles, etc. Or, les finalités d'une politique publique touchent souvent des valeurs abstraites, autour desquelles les opinions divergent. Quel que soit le champ du problème collectif envisagé, l'enjeu majeur d'une action publique réside dans le double aspect de la régulation étatique, à savoir : 1) la gestion du processus de construction sociale des cadres de référence et 2) le suivi de l'appropriation ou de la transformation des règles institutionnelles dans la mise en œuvre.

3.3. Conclusion

Tout compte fait, nous privilégions le modèle composite d'analyse des politiques publiques de Knoepfel, Larrue et Varone (2006). Cette approche plurielle d'analyse des politiques publiques a un double intérêt par rapports à nos objectifs, nos hypothèses et nos démarches méthodologique. D'une part, elle reste ouverte à des hypothèses provenant de l'une ou l'autre des principales thèses des grands courants d'analyse des politiques publiques. D'autre part, elle se veut une analyse *de* et *pour* la politique publique. Cela nous prépare donc à « entrer en politiques éducatives » en adoptant un état d'esprit particulier : ne croire que ce que l'analyse des politiques publiques nous permet de vérifier.

Il nous reste à mettre en exergue les « éléments fondamentaux » du modèle composite d'analyse des politiques publiques de Knoepfel, Larrue et Varone (2006). Cela doit nous permettre de passer en revue les outils théoriques qui vont nous servir de repères dans la mise à l'épreuve de nos hypothèses. Tel est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre

4

Vers une démarche analytique flexible combinant les éléments fondamentaux des étapes cycliques du processus d'une action publique

4.1. Les trois composantes clés de l'analyse des politiques publiques

4.2. Les quatre étapes cycliques de l'analyse des politiques publiques

4.3. Conclusion

Pour pouvoir mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous adoptons le modèle d'analyse des politiques publiques de Knoepfel, Larrue et Varone (2006). Ce chapitre a pour objet de passer en revue les outils théoriques de ce modèle d'analyse de politiques publiques. Cela doit nous aider à élaborer des points de repères pour l'analyse des résultats de nos enquêtes. Nous proposons de le faire en deux temps. Le premier concerne les trois composantes clés de l'analyse des politiques publiques. Le second porte sur les quatre étapes cycliques de l'analyse des politiques publiques.

4.1. Les trois composantes clés de l'analyse des politiques publiques

L'approche analytique des politiques publiques que nous adoptons renferment trois principales composantes (Knoepfel et al., 2006) : les acteurs, les ressources et l'institution (les règles institutionnelles). Nous passons successivement en revue leurs caractéristiques.

4.1.1. Les acteurs dans l'analyse des politiques publiques

Le terme d'acteur implique un individu (acteur individuel) ou groupe d'individus (acteur collectif), qui prend une part active, joue un rôle déterminant dans un évènement. Selon Emiliano Grossman (2010, p. 31), « *la notion d'acteur en politique publique recouvre deux dimensions, l'une concernant la contribution de l'acteur au processus politique et l'autre l'impact ou l'influence de cette contribution sur le résultat* ». Ce double critère pose non seulement le problème de la capacité d'agir stratégiquement d'un acteur, mais surtout de l'évolution ou de l'élargissement des cercles d'acteurs (Muller, 2008).

En effet, les objectifs d'un individu se révèlent souvent multiples, ambigus et parfois contradictoire (Crozier & Friedberg, 1977). Olson (1978) a montré qu'un individu a tendance à choisir intentionnellement la stratégie du « passager clandestin » ou du « cavalier libre » (*free rider*). Cela consiste à profiter au maximum d'un service, d'une ressource, d'une action collective, d'une entreprise ou d'un projet sans en payer le juste prix. Il est plus facile, par exemple, pour un individu de ne pas participer à une action collective (grève, manifestation, pétition, etc.) qui risque de lui coûter cher (sanction, perte de salaire, étiquetage, etc.). En revanche, ce même individu peut, en même temps, espérer bénéficier de cette action au cas où les protagonistes obtiendraient gain de cause. Cela devient encore plus complexe dans le cadre de la mobilisation d'un acteur collectif autour des objectifs communs cohérents.

Dans cette optique, Scharpf (1997) a proposé de prendre en compte la dimension externe et interne de l'acteur collectif. L'aspect externe implique la capacité à contrôler et à

mobiliser les ressources disponibles. L'aspect interne, non moins important, concerne la référence de l'orientation des interactions entre les acteurs internes. Aussi a-t-il distingué quatre types d'acteurs collectifs (*collective actors*): 1) la *coalition*, comme acteur collectif, se caractérise par un contrôle de ressources *séparé* et des objectifs *séparés* de ses membres ; 2) le *club* se caractérise par un contrôle de ressources *collectif* et des objectifs *séparés*; 3) le *mouvement* se caractérise par un contrôle de ressources *séparé* et des objectifs *collectifs*; 4) l'*association* se caractérise par un contrôle de ressources *collectif* et des objectifs *collectifs*. En pesant la poursuite des préférences individuelles et celle des préférences collectives, l'*association* serait le type d'« acteur organisé » (*corporate actor*) qui puisse agir intentionnellement comme un acteur individuel. L'opérationnalité de l'association tiendrait du fait qu'elle ne dépend pas des préférences ou des « calculs » de ses membres, mais d'une organisation permanente et autonome.

Le Galès (2003), intégrant l'approche de Scharpf (1997), a fait ressortir cinq caractéristiques d'un acteur collectif opérationnel : 1) un système de prise de décision collective, 2) des intérêts communs, 3) des mécanismes d'intégration, 4) une représentation interne et externe de l'acteur collectif et 5) une capacité d'innovation. Une telle approche accorde une attention tout à fait spéciale au jeu rationnel des acteurs individuels. Elle fait référence à la théorie de l'action rationnelle ou à plus forte raison au choix rationnel dans le cadre des institutions (*institutional rational choice*). Comme l'a déjà souligné Lemieux (2001, p. 18), dans le modèle de l'action rationnelle, « *les relations de pouvoir demeurent cependant absente, ou presque* ». Les acteurs sont considérés comme des calculateurs « intéressés ». Dans ce cas, Merle (1990, p. 78) a fait une remarque importante : « *il serait naïf de croire que le choix politique n'a pas un rapport avec la notion d'intérêt. Il serait encore plus naïf de penser que la notion intérêt puisse être, en soi, explicative d'un choix politique quelconque* ». D'ailleurs, il a montré que le terme d'intérêt est polysémique (éthique ou matériel, individuel ou collectif...). Selon lui, les « *pôles antagonistes de la notion d'intérêt définissent, en se combinant, une diversité infinie fluctuante et subjective des comportements politiques "intéressés"* » (Merle, 1990, p. 79). Si l'approche des acteurs calculateurs permet de mettre en lumière la complexité de l'action publique, elle n'est pas tout à fait opérationnel dans le cadre de l'analyse des politiques publiques où les acteurs (acteurs individuels, acteurs collectifs ou réseaux d'acteurs) varient d'un secteur à l'autre et dans le temps (Grossman, 2010).

Peter Knoepfel, Corinne Larrue et Frédéric Varone (2006), s'inspirant de la notion d'action sociale de Talcott Parsons, intègrent la notion d'acteur dans un modèle d'analyse de

politiques publiques plus opérationnel. Dans cet ordre d'idées, toute conduite humaine est motivée et guidée par les significations que l'acteur découvre dans le monde extérieur. L'action de l'acteur est perçue comme une réponse qui dépend toujours de sa sensibilité par rapport « à la signification des choses et des êtres ambiants, la prise de conscience de ces significations et la réaction aux messages que ces dernières transmettent » (Rocher, 1988, p. 35). Tout acte élémentaire (« *unit-act* ») est le fait d'au moins un acteur qui vise une fin, et utilise des moyens. La subjectivité de l'acteur n'est donc pas indépendante de la signification de son environnement.

En effet, un acteur, dans le modèle d'analyse des politiques publiques de Knoepfel et ses collègues, désigne un individu, un groupe d'individus, une personne morale ou un groupe social concerné par le problème collectif dont traite une politique publique. Ici, il convient de nuancer l'approche de Knoepfel, Larrue et Varone (2006) par rapport trois autres visions du jeu des acteurs : une vision trop élitiste du jeu des acteurs, une vision trop déterministe des phénomènes sociaux, la théorie des choix rationnels ou l'analyse économique de la politique (« *homo oeconomicus* »).

Le modèle d'analyse des politiques publiques de Knoepfel et ses collègues va à l'encontre de la théorie de l'« *homo oeconomicus* » de l'économie néoclassique. D'après le courant de l'« analyse économique de la politique », les acteurs seraient des « humains économiques » parfaitement rationnels, omniscients et motivés uniquement par la maximisation de leur utilité personnelle (Downs, 1957). L'action des acteurs serait « entièrement déterminée par ses conséquences » (Laslier, 2004, paragr. 2). Dans ce cas, il n'existerait que des *agents*, ayant des fonctions dans des institutions et entrant en interrelations par le marché. Il s'agirait de l'institutionnalisme des choix rationnels. Chez Knoepfel, Larrue et Varone (2006, p. 49), au contraire, « les acteurs sont en partie calculateurs et intéressés par la satisfaction des besoins personnels (*rationalité téléologique ou utilitaire, "Zweckrationalität" selon M. Weber*) et en partie orientés vers la défense et la promotion de valeurs collectives (*rationalité axiologique, "Wertrationalität"*) ». La rationalité des individus et des groupes sociaux demeure donc limitée et située.

L'approche de Knoepfel, Larrue et Varone de la notion d'acteur remet également en cause une vision trop déterministe des phénomènes sociaux, qui ne laisserait aucune marge d'appréciation et de manœuvre à l'individu. L'idée extrême serait « qu'un phénomène sociologique ne peut s'expliquer par l'interaction d'individus placés dans un contexte donné,

que le recours aux individus dans l'explication sociologique est superflu, tout au plus, secondaire » (Magni-Berton, 2008, p. 301). Durkheim, par exemple, a défini le « fait social » en ces termes : « Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles » (E. Durkheim, 1895, p. 19). Dans la préface de son ouvrage, *Le Suicide*, il a fait cette hypothèse : « il nous semble difficile que, de chaque page de ce livre, pour ainsi dire, ne se dégage pas, au contraire, l'impression que l'individu est dominé par une réalité morale qui la dépasse: c'est la réalité collective » (É. Durkheim, 1897, p. X). Selon lui, les groupes hiérarchisés transcendent les individus et s'imposent à eux de l'extérieur. Dans l'explication des comportements individuels, il n'accorde pas une attention particulière aux caractéristiques et à l'identité des individus (Dormagen & Mouchard, 2010; Durand & Weil, 2006). Chez Bourdieu et Passeron (1964, 1970), les facteurs sociaux (comparables à des « violences symboliques ») déterminent les caractéristiques individuelles. Selon eux, dans toute société donnée, le groupe dominant s'efforce d'imposer des significations (normes, valeurs, attitudes, opinions, signes linguistiques, gestes, etc.), « en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 18). Aussi, Bourdieu a-t-il ajouté : « Parler d'habitus c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, collectif. L'habitus est une subjectivité socialisée » (Bourdieu, 1992, p. 101). Bien entendu, aujourd'hui encore, même ceux qui seraient très hostiles au *holisme méthodologique*¹ (ou au « holisme durkheimien » et au « holisme bourdieusien » en sciences sociales) ne peuvent nier catégoriquement les influences socioculturelles d'une société ou

¹ Par définition, le holisme méthodologique implique l'idée selon laquelle « l'individu est déterminé par les rapports sociaux qu'il entretient et par les valeurs, les normes, les règles et les croyances en vigueur dans ses groupes d'appartenance » (Dormagen & Mouchard, 2010, p. 10). Le holisme méthodologique, en cherchant à expliquer les faits sociaux par d'autres faits sociaux, ou à plus forte raison les parties à partir du tout, soutiendrait que les acteurs sont déterminés par les phénomènes sociaux irréductibles. Une telle conception s'opposerait à l'individualisme méthodologique qui tente d'expliquer le « fait social » par l'agrégation des « actions individuelles ». Cela implique l'idée selon laquelle « ce qui est premier dans l'analyse, ce n'est pas la société, ni le groupe, mais l'individu » (Dormagen & Mouchard, 2010, p. 10). La société est, pour ainsi dire, considérée comme le produit des « activités sociales » résultant des valeurs, des motifs ou des calculs rationnels : « La société n'est que le produit de la somme des comportements individuels, et c'est l'agrégation des attitudes, des choix, des stratégies individuels qui produit des faits sociaux (tels que le nombre de mariages, de divorces, de suicides, ou de votes pour la gauche ou la droite) » (Dormagen & Mouchard, 2010, p. 10). En fait, dans son ouvrage inachevé et publié à titre posthume en 1921, *Economie et société*, M. Weber établit un distinguo entre la puissance et la domination. Selon lui, la puissance signifie « toute chance de faire triompher au sein d'une relation sa propre volonté, même contre des résistances, peu importe sur quoi repose cette chance » (Weber, 1922, p. 95). Tandis que la domination désigne « la chance, pour des ordres spécifiques [...] de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus » (Weber, 1922, p. 285) par simple habitude, pour des motifs affectifs, pour des raisons matérielles ou par idéal. L'approche « individualiste » de M. Weber porte sur la reconnaissance de la légitimité de la domination.

d'un groupe d'appartenance sur ses membres. Cela dit, il n'est pas question de rejeter le paradigme de l'influence socioculturelle. La nuance porte principalement sur les démarches analytiques. Dans le modèle analytique de Knoepfel, Larrue et Varone (2006, p. 48), « *un acteur jouit toujours d'une marge d'appréciation et de manœuvre, plus ou moins grande selon les situations* ». Ces auteurs laissent un espace de liberté et des ressources propres à chaque acteur. Par conséquent, le contexte institutionnel et social ne détermine pas *complètement* les décisions, les stratégies, les tactiques ou les actions des acteurs.

Le modèle de Knoepfel et ses collègues va, enfin, au-delà d'une vision élitiste du jeu des acteurs, où les groupes passifs seraient des « non-acteurs ». Dans l'approche élitiste, seuls les acteurs les plus entreprenants qui auraient la mainmise sur le processus de décision et de mise en œuvre de l'action gouvernementale seraient pris en compte (Dogan, 1953, 1967; Dogan & Campbell, 1957; Gaxie, 1973; Genieys, 2006; Putnam, 1976; J. Scott, 1990, 1995; Ysmal, 1985). Knoepfel, Larrue et Varone (2006, p. 47), au contraire, soutiennent que « *tout individu ou groupe social concerné par le problème collectif dont traite la politique publique étudiée est un acteur (au moins potentiel), même s'il est (momentanément) dans l'incapacité d'entreprendre des activités concrètes lors d'une ou de plusieurs phases d'une intervention publique* ». Pour ne pas occulter certains facteurs explicatifs, ils n'établissent donc aucune opposition formelle entre « acteur » (protagoniste) et « non-acteur » (acteur potentiel).

Dans cette perspective, nous pouvons distinguer trois grandes catégories d'acteurs en fonction de leur caractère public, privé ou associatif : les « acteurs socio-économiques et socioculturels », les « acteurs *para*-politico-administratifs » et les « acteurs politico-administratifs ». Investis du pouvoir public, ces derniers représentent le système politico-administratif. Les administrations parapubliques ou paraétatiques représentent des acteurs sociaux bénéficiant d'une délégation d'une partie des prérogatives de l'Etat par un « arrangement politico-administratif ». Les acteurs qui ne bénéficient d'aucune délégation de prérogatives de l'Etat, désignent les « acteurs socio-économiques et socioculturels ». Ces types d'acteurs sociaux peuvent être divisés en quatre sous-groupes¹ :

- *les groupes cibles* composés des acteurs dont le comportement est défini politiquement comme la cause (in)directe du problème public ;

¹ Les acteurs sociaux participent généralement à la construction de la politique publique dont ils sont l'objet. Comme l'a déjà souligné Larrue (Larrue, 2000, p. 28) : « *Déterminer l'appartenance d'un acteur social à l'un ou l'autre de ces groupes permet de connaître la structure du jeu des acteurs et les objectifs implicite ou explicites de chaque acteur. Cela permet également de mettre en évidence l'absence de représentation de certains intérêts au sein du "système d'action"* ». La distinction des sous-groupes d'acteurs sociaux se révèlent très importante.

- *les bénéficiaires finaux* composés des acteurs qui supportent les effets négatifs dudit problème et dont la situation devrait être améliorée suite à la mise en œuvre de l'intervention publique ;
- *les groupes tiers profiteurs* composés des acteurs concernés indirectement et positivement par la politique publique ;
- *les groupes tiers lésés* composés des acteurs concernés indirectement et négativement par la politique publique.

La théorie des acteurs pertinents pour l'analyse s'inscrit dans un « modèle de causalité » (ou « théorie de changement social »). Ce modèle « *se traduit par des suppositions quant à l'enchaînement des causes et des effets qui caractérisent le problème sociétal à résoudre ainsi que sur les formes d'action collective possibles par lesquelles cette situation peut être améliorée* » (Varone & Magdalijns, 2000, paragr. 9). Deux types d'hypothèses entrent en ligne de compte. Le premier concerne une ou des hypothèse(s) causale(s). Il s'agit d'apporter « *une réponse à la question de savoir qui ou quoi est "coupable" ou "objectivement responsable" (c'est-à-dire sans culpabilité subjective) du problème collectif à résoudre* » (Knoepfel et al., 2006, p. 63-64). Cela correspond à la définition du (des) groupe(s) cible(s). Le second type implique une ou des hypothèse(s) d'intervention. Une hypothèse d'intervention définit la manière dont un problème public peut être résolu par l'action publique. Pour influencer les décisions et les activités d'un groupe cible, l'Etat peut utiliser plusieurs instruments régulateurs ou hypothèses d'intervention. Il s'agit soit des moyens plus ou moins contraignants (par exemple, obligation d'obtenir un permis de construire) soit des stratégies de persuasion (par exemple, campagnes d'information). En principe, tout programme politique de résolution ou d'atténuation d'un problème collectif suppose une double tentative : 1) produire des changements de comportement du ou des groupes cibles, et 2) améliorer la situation du groupe des bénéficiaires finaux. Les groupes tiers ne sont touchés qu'indirectement par la politique publique. Les acteurs des administrations paraétatiques, eux-mêmes, sont investis de quelques prérogatives des acteurs politico-administratifs. Les relations entre les acteurs d'une même politique publique, fondées sur le modèle de causalité, sont polarisées sur les trois types d'acteurs. D'où le « *triangle de base des acteurs d'une politique publique* » de Knoepfel, Larrue et Varone (2006, p. 63).

Nous adoptons cette approche théorique de l'interaction des acteurs d'une politique publique. La Figure 2 (p.139) est adaptation schématique du « triangle des acteurs » de

Knoepfel, Larrue et Varone (2006). Les éléments fondamentaux pris en compte sont donc les suivants :

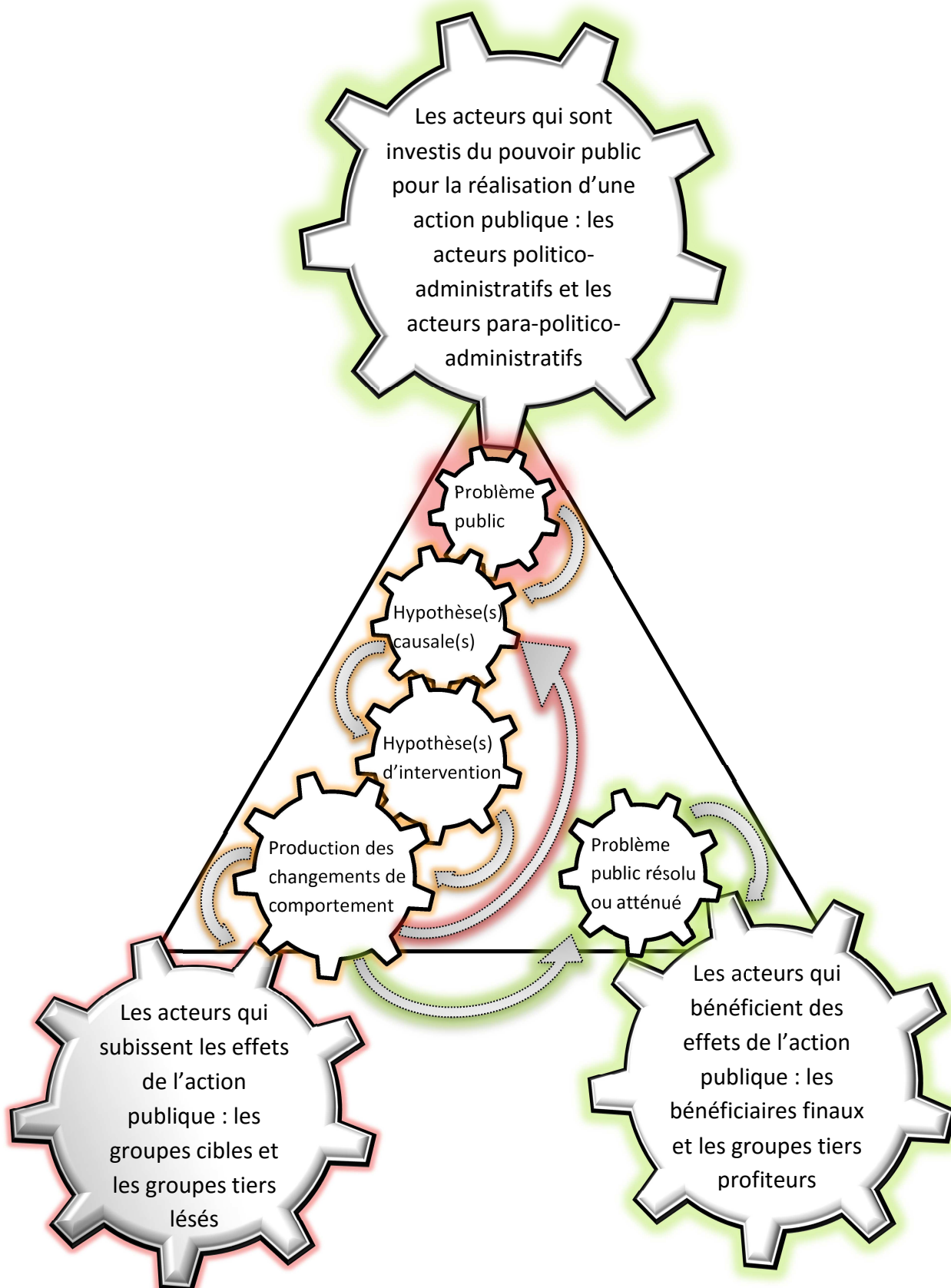
- 1) Les acteurs qui sont investis du pouvoir public pour la réalisation d'une action publique : les acteurs politico-administratifs et les acteurs para-politico-administratifs ;
- 2) Les acteurs qui subissent les effets de l'action publique : les groupes cibles et les groupes tiers lésés ;
- 3) Les acteurs qui bénéficient des effets de l'action publique : les bénéficiaires finaux et les groupes tiers profiteurs ;
- 4) Le problème public (« *social problem* ») à résoudre ou à atténuer : un « construit social » faisant l'objet d'une action publique ;
- 5) La ou les hypothèse(s) causale(s) : la ou les cause(s) directe(s) ou indirecte(s) du problème public ;
- 6) La ou les hypothèse(s) d'intervention : le programme politique de résolution ou d'atténuation du problème public.

4.1.2. Les ressources dans l'analyse des politiques publiques

Le terme ressource est polysémique. Dans le *Petit Robert 2012*, il désigne ce qui peut améliorer une situation fâcheuse. Au pluriel, cette notion peut avoir deux acceptions : a) des moyens (pécuniaires ou matériels) dont dispose ou peut disposer une collectivité ; b) des forces de l'esprit, du caractère, les possibilités d'action qui peuvent être mises en œuvre le cas échéant. Dans certaines disciplines scientifiques, le terme est tellement large et ambigu qu'il « est généralement assorti d'un adjectif permettant de le préciser : ressources naturelles, financières, humaines, documentaires, intellectuelles, psychologique... » (Vergnolle Mainar, 2006). Selon Brunet, Ferras et Théry (1992, p. 391), « une ressource est toujours relative, elle n'existe comme ressource que si elle est connue, révélée [...] une ressource n'existe que perçue, nantie d'une valeur d'usage. Il faut donc qu'elle soit socialisée ». En fait, les ressources restent un « construit social ». Elles « sont toujours inventées, parfois bien après avoir été "découverte"... » (Lévy & Lussault, 2003, p. 798). Vergnolle Mainar (2006), elle-même, ajoute : « selon les cultures, selon les acteurs et surtout dans le temps : ce qui est actuellement considéré comme ressource ne l'a pas toujours été et ne le sera peut-être plus à l'avenir et inversement ». Elle a alors proposé de relativiser le concept de ressource. La notion de ressource se révèle donc pluridisciplinaire et difficile à cerner.

Figure 2

Le « triangle de base des acteurs d'une politique publique »



Source : Adaptation (Knoepfel, Larrue, & Varone, 2006).

Dans le domaine de l'analyse des politiques publiques, le droit, l'argent et le personnel constituaient les principales ressources que les premiers analystes prenaient en compte. Grâce aux données des recherches faites dans le domaine des sciences administratives, et aux apports des sciences politiques, d'autres éléments ont été considérés comme des ressources dont disposent les différents acteurs d'une politique publique. D'où les dix éléments de la typologie de Knoepfel, Larrue et Varone (2006) : le droit, l'argent, le personnel, l'information, l'organisation, le consensus, le temps, l'infrastructure, le soutien politique, la force. D'après ces analystes, cette liste n'est pas exhaustive. Elle reste ouverte à d'autres ressources non encore découvertes ou explicitées. Pour le dire autrement, les ressources varient selon le problème collectif concerné par la politique publique et selon l'approche privilégiée.

Pour analyser les ressources dont les acteurs d'une politique publique ont besoin, Knoepfel, Larrue et Varone (2006) ont proposé une « approche globale » du management des politiques publiques. Elle consiste à prendre en compte les savoirs disciplinaires relatifs à la gestion des ressources humaines, aux finances, à la sociologie des organisations, à la gestion des systèmes d'information, à la jurisprudence, aux techniques législatives, à la gestion du consensus (ou ingénierie sociale), à la logistique. Aussi, ont-ils souligné : « *Un tel management présuppose un suivi et une analyse précise du développement du problème collectif à résoudre, une évaluation des résultats et des effets induits par les activités politico-administratives, une capacité stratégique de combinaison et d'exploitation des ressources à disposition ainsi qu'une gestion durable de chacune des ressources engagées* » (Knoepfel et al., 2006, p. 96). Selon eux, un management isolé ou partiel (« ressource par ressource ») est à éviter pour deux principales raisons. D'une part, cela risquerait non seulement de dissocier chacune des ressources des produits des politiques publiques, mais également de l'assimiler à une gestion de type privé. Dans ce cas, le caractère public des politiques auxquelles elle contribue ne serait pas pris en considération. D'autre part, une telle approche conduirait « *à utiliser ses ressources pour des buts autre que celle de la politique en question : dans ce cas, les acteurs vont concentrer leurs efforts sur la distribution d'une catégorie de ressources favorables à leur clientèle, et non pas sur l'utilisation de toutes les ressources disponibles en fonction des objectifs de la politique en question* » (Knoepfel et al., 2006, p. 95). A partir de « l'approche globale », Knoepfel, Larrue et Varone (2006) classent les différentes ressources en trois catégories :

- *les ressources* des acteurs qui représentent un stock de matières premières dans lesquelles les acteurs publics et privés puisent pour forger leurs actions ;

- *les moyens d'action* (ou instruments, «*policy tools* ») qui représentent le résultat concret de l'usage combiné de ces ressources selon la modalité d'intervention retenue ;
- *l'acte d'application (output) produit par la politique publique* qui représente le résultat matériel et immatériel de l'utilisation des ressources à l'interface entre l'administration et la société civile.

Nous nous inspirons de cette typologie pour constituer notre grille d'analyse critique des principaux facteurs qui influencent les ressources des politiques éducatives en Haïti. Il nous reste à mettre en lumière les éléments constitutifs de la troisième composante.

4.1.3. L'institution dans l'analyse des politiques publiques

La notion d'institution est polysémique. Ordinairement, elle a deux acceptions. D'une part, elle peut signifier l'action d'instituer, de fonder ou de former de manière durable (une fête, un ordre religieux, instituteur, etc.). D'autre part, elle peut désigner ce qui est institué par un ensemble de principes, de règles ou de lois (personne morale, groupement, régime, cérémonie, école, armée, etc.). La deuxième signification est plus courante en sciences sociales. Elle reste toutefois très ambiguë. Il revient donc aux disciplines qui intègrent ce concept d'en donner une définition opérationnelle. Aussi, dans sa littérature, la notion d'institution a connu des élaborations conceptuelles plus ou moins différentes. Avant de fixer le cadre théorique de notre approche analytique des règles institutionnelles, nous proposons de mettre en évidence les enjeux conceptuels à la lumière de l'évolution des pensées parsonienne et durkheimienne.

Chez Emile Durkheim, la théorie de l'institution peut être comprise à partir de sa conception du monde social. Il s'inspire particulièrement de l'approche physiologique de Claude Bernard (1813-1878) de la notion de « milieu intérieur ». L'une des phrases célèbres de l'ouvrage posthume du physiologiste français est la suivante : « *Je crois avoir le premier insisté sur cette idée qu'il y a pour l'animal réellement deux milieux : un milieu extérieur dans lequel est placé l'organisme, et un milieu intérieur dans lequel vivent les éléments des tissus* » (C. Bernard, 1878, p. 112). Durkheim, lui-même, a fait une transposition de cette conception organique au social. Dans une note de bas de page, il a justifié cette appropriation en ces termes : « *Cette parenté étroite de la vie et de la structure, de l'organe et de la fonction peut être facilement établie en sociologie parce que, entre ces deux termes extrêmes, il existe toute une série d'intermédiaires immédiatement observables et qui montre le lien entre eux* » (E. Durkheim, 1895, p. 19). D'où la définition de Durkheim du fait social : « *Est fait social toute*

manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles » (E. Durkheim, 1895, p. 19). Mauss et Fauconnet (1901), en parlant de l'institution, n'ont fait qu'approfondir la notion du fait social tel que l'a défini Durkheim. Selon eux, l'institution est dans l'ordre social ce qu'est la fonction dans l'ordre biologique. Aussi, ont-ils formulé la définition suivante : « *Qu'est-ce en effet qu'une institution sinon un ensemble d'actes ou d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'impose plus ou moins à eux?* » (Mauss & Fauconnet, 1901). Cette définition intègre non seulement les usages et les modes, les préjugés et les superstitions, mais également les constitutions politiques ou les organisations juridiques essentielles.

En effet, Durkheim a pris en compte les apports de Mauss et Fauconnet dans la préface à la seconde édition des *Règles de la méthode sociologique*. Il a alors ajouté : « *On peut... sans dénaturer le sens de cette expression appeler institution toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité : la sociologie peut alors être définie : la science des institutions, de leur genèse et de leur fonctionnement* » (E. Durkheim, 1901, p. XXII). Le but de la sociologie est, à son avis, la compréhension des institutions dans toutes ces extensions. Pour Durkheim, l'institution est pour le social ce qu'est la fonction de constance (température, pression, composition) du *milieu intérieur* pour l'affranchissement de l'organisme. A partir du déterminisme biologique, Durkheim a développé un déterminisme collectif dans le rapport des individus (les *parties*) à la société (le *tout*). Dans la tradition de Durkheim, de Mauss et Fauconnet, les institutions sont alors considérées comme *formes sociales constituées*, précédant les individus et leur résistant (Dubet, 2007). Dans cette conception holiste, l'analyse d'une institution oublierait les acteurs au profit du déterminisme collectif.

Dans la sociologie américaine, Talcott Parsons, en particulier, a intégré les différents apports de la philosophie politique et de la science politique au sujet de l'institution. A son époque, les enjeux portaient alors sur les institutions en termes de *mécanismes* ou *procédures politiques symboliques légitimes* de construction du pouvoir et de la prise de décision. Parsons (1951, p. 39) avait proposé une définition classique de l'institution : « *An institution will be said to be a complex of institutionalized role integrates [or status-relationships], which is of strategic structural significance in the social system in question* ». Selon lui, l'institution (le sous-système) se définit comme un complexe d'intégration de rôles institutionnalisés,

présentant une signification structurale stratégique pour la société (le système social) en question.

Mais, tout bien considéré, l'approche parsonienne de l'institution n'a été qu'une reformulation ou à plus forte raison un prolongement de la pensée durkheimienne. Comme l'a écrit Fricker (2005, p. 362), « *dans l'Ecole durkheimienne, tout comme dans le structuro-fonctionnalisme, ces trois définitions convergent pour faire de l'institution la composante, sinon unique, tout au moins essentielle de la régulation sociale* ». D'ailleurs, cette grande famille de définitions se révèle à la fois trop large et trop étroite (Dubet, 2007; Fricker, 2005). De manière vraisemblable, elle s'ouvre à une liste d'institutions quasiment infinie (les idées, les croyances, les valeurs, la parenté, les mœurs alimentaires, la langue, etc.). Paradoxalement, elle reste fermée en excluant tout ce qui n'est pas préétabli (idées non conformistes, réformistes, révolutionnaires, etc.).

Dans les décennies 1960-1970, d'autres approches sociologiques de l'institution se sont développées. Dans la plupart des cas, il était plutôt question d'analyser l'institution à partir du couple paradoxal, « l'institué » et « l'instituant ». On pouvait alors, comme l'a souligné Fricker (2005, p. 362), « *distinguer au sein d'un même arrangement institutionnel ce qui incline vers le changement ou la subversion de ce qui tend au maintien du statu quo* ». Erving Goffman, à cette époque, dans *Asylums (Asiles)*, a même parlé des formes d'institutions plus totalitaires que d'autres (prisons, casernes, asiles, etc.). Selon lui, leurs règles accaparent « totalement » l'existence de leurs membres (ou constituants). Par définition, une institution « totalitaire » (ou « totale ») « *accapare une part du temps et des intérêts de ceux qui en font partie et leur procure une sorte d'univers spécifique qui tend à les envelopper* » (Goffman, 1968, p. 45). L'approche bourdieusienne pousse encore plus loin la puissance subtile des institutions. Elle l'exprime en termes de rapports de domination matérielle et symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970). Si Bourdieu et ses collègues arrivent à parler de « démission de l'Etat », c'est précisément pour remettre en cause les effets pervers des politiques publiques dans la (re)production des inégalités et des ségrégations (Bourdieu, Accardo, Balazs, & Beaud, 1993).

La majorité des définitions qui s'inscrivent dans l'analyse institutionnelle en vogue, dans les années 1970, ont considéré les institutions comme *organisations* ou pouvoir structurant les organisations. Il s'agissait, pour ainsi dire, d'un approfondissement des approches américaines des années 1940-1950 (Cyert & March, 1963; Parsons, 1951; Selznick,

1957; Simon, 1945). Certes, il y avait là un glissement de sens. Mais, compte tenu des enjeux de la genèse, de l'évolution ou de la défaillance des institutions, d'une part, et de l'institutionnalisation des organisations ou de la rationalisation de la désinstitutionnalisation des institutions (Fricker, 2005; Hatchuel, 2008), d'autre part, il n'y a pas eu de définition qui fasse l'unanimité.

Les transformations de l'action publique institutionnelle dans les sociétés contemporaines rendent encore plus complexes les enjeux du fonctionnement des institutions. Dubet (2002), à partir d'une approche sociologique, a même parlé du « déclin de l'institution ». A son avis, l'institution décline dans son « travail sur autrui ». Il a évoqué trois principales raisons : 1) l'institution n'est plus à même de gérer le monopole de la définition du bien commun, 2) le modèle bureaucratique est en perte de vitesse au niveau organisationnel et 3) les institutions ont tendance à s'adapter à la pluralisation des identités des individus. Denis Laforge (2009b) intègre ce point de vue dans un cadre théorique plus large. D'après lui, les institutions contemporaines peuvent être comprises à partir des schèmes d'identification et de relation. Nous proposons de passer en revue l'approche théorique de l'auteur.

En psychologie, un schème désigne un acte moteur ou mental élémentaire, la structure d'une conduite opératoire. Plus particulièrement, ce concept signifie une sorte de matrice élémentaire (*pattern*) organisatrice de la perception, des conduites, de mythes (Dortier, 2008). Par définition, « un "schème d'identification [...]" conduit les agents d'État à caractériser les individus (eux-mêmes comme les usagers) en termes de « capacités » morales (à promouvoir le "bien commun") ou techniques (savoir résoudre un problème, planifier, organiser une solution adaptée, anticiper des difficultés) » (Laforge, 2009a, p. 66). Le schème de relation désigne alors le cadre de référence de la relation de l'institution avec les usagers. Si le schème d'identification permet à l'institution de (pré-)juger en termes de « capacités ou d'incapacités à faire quelque chose », le schème de relation, fondé sur les jugements, permet de configurer le type de relation des agents institutionnels avec les usagers pendant la réalisation de l'action institutionnelle. En croisant les modes de jugements et les modes relationnels (en termes de traitement institutionnel, de contextes organisationnels et de portée des actions institutionnelles), Denis Laforge a présenté une nouvelle typologie des institutions. Il distingue quatre modes archétypiques d'institutions selon les critères suivants : le « travail sur autrui », le « travail avec autrui », le « travail pour autrui » et le « travail sans autrui ». Nous proposons de les décrire pour mieux faire ressortir les enjeux de ce point de vue sur les institutions publiques.

Le « travail sans autrui » résulte du croisement d'un schème d'identification interdépendante et d'un schème de relation symétrique. Cela s'applique le plus souvent dans des actions visant à réaliser un « Bien commun » institutionnellement défini (Education nationale, Logement social, Santé publique, Emploi, etc.). Il s'agit généralement d'une réponse au laisser-faire, aux résistances, aux indifférences ou à l'incapacité du public cible (Arendt, 1972; Blanc, 1999; Chavanon, Laforgue, & Raymond, 2007; Clastres, 1974; Duvoux, 2008; Honneth, 2007; Laforgue, 2005; Sala-Pala, 2005, 2005). Dans ces cas, les acteurs institutionnels prennent des mesures « *sans réellement se soucier de la façon dont les populations locales se les approprient dans leur vie quotidienne sur le territoire* » (Laforgue, 2009b, paragr. 29). La problématique du « travail sans autrui » est double. D'une part, l'enjeu porte sur le sentiment d'impuissance des acteurs institutionnels face à la configuration d'une action qui répond adéquatement au problème en question. D'autre part, cela révèle leur impossibilité de définir une ligne d'action à partir du point de vue des usagers.

Le « travail pour autrui » résulte du croisement d'un schème d'identification interdépendante et d'un schème de relation asymétrique. Il peut prendre deux formes : la politique de pitié (Arendt, 1967; Boltanski, 1999; Commaille, Strobel, & Villac, 2002; Glasman, 1992; Laforgue, 2009a; Paugam, 1999) et le travail de *care* (Gilligan, 1987; Hughes, 1996; Molinier, 2006; Paperman, 2006; Paperman & Laugier, 2006; Pattaroni, 2006). Bubeck (1995, p. 129, 2002, p. 163) a donné au travail de *care* la définition suivante : « *The meeting of the needs of one person by another person where face-to-face interaction between carer and cared for is a crucial element of the overall activity and where the need is of such a nature that it cannot possibly be met by the person in need herself* ». Nous traduisons librement : « *L'activité de care consiste dans la satisfaction des besoins d'une personne par une autre, dans le cadre d'une interaction en face-à-face entre soignant (le donneur de care) et soigné (le bénéficiaire de care), et où le besoin est tel qu'il ne peut être satisfait par la personne elle-même* ». Denis Laforgue, lui-même, définit le *care* comme « *un type de relation consistant à prendre soin des autres quand ils sont en situation de besoin* » (Laforgue, 2009c). Le donneur de *care* et le receveur de *care* se trouvent dans une relation d'ambivalence, c'est-à-dire de « vulnérabilité première » et de « vulnérabilité seconde » (Kittay, 1995, 1999). Pour la satisfaction de ses besoins, le receveur dépend nécessairement du donneur. De même, pour l'accomplissement de son travail, le donneur de *care* dépend en un certain sens du receveur, dans la mesure où il lui est nécessaire de s'ouvrir à l'autre pour comprendre les besoins et configurer convenablement l'action institutionnelle. Garrau (2008)

a souligné la portée de cette « vulnérabilité seconde » non moins importante en ces termes : « *Cette condition d'ouverture implique un investissement physique, psychique et affectif qui donne son allure particulière au travail de care et rend compte des contraintes spécifiques qui pèsent sur les travailleurs de care – qu'il s'agisse de la mère, de l'infirmière, de la baby-sitter ou du médecin* ». Plus la dépendance du receveur de *care* est grande, plus le travail de care peut se révéler aliénant pour l'acteur institutionnel qui doit aligner son action sur le point de vue du bénéficiaire. Les enjeux philosophiques ou éthiques du travail de *care* demeurent considérables (Garrau, 2008; Glenn, 2000; Redgrave, 2014; Tronto, 1993).

Dans le « travail pour autrui », sous forme de politique de la pitié, l'institution configure son action à partir d'une conception humanitariste. L'humanitarisme désigne, en effet, la « *morale spécifique – elle se nomme "éthique" – qui détermine politiquement la pitié* » (Karsenti, 2001, p. 45). En décrivant la figure des politiques de la pitié, Laforgue (2009b, paragr. 27) précise : « *elle caractérise des configurations dans lesquelles les acteurs institutionnels perçoivent des populations non en termes d'incapacités (à réaliser l'intérêt général) ou de capacités (à poursuivre leurs intérêts privés pour le bien de tous), mais comme une "masse souffrante", dépendante de la puissance publique* ». C'est le cas, par exemple, du revenu minimum, de l'allocation parent isolé, des dispositifs de l'Education prioritaire, etc. Dans la configuration de ces actions institutionnelles, les agents des institutions mettent en place des mesures qu'ils pensent, eux-mêmes, opportunes, à partir des principes déductifs visant à lutter contre les inégalités en « donnant plus à ceux qui en ont le plus besoin ».

Le « travail avec autrui » résulte du croisement d'un schème d'identification capacitaire individualiste et d'un schème relationnel symétrique. Il s'agit d'une relation d'accompagnement (G. L. Anderson, 1998; Astier, 2007; Callon, Lascoumes, & Barthe, 2014; Carrel, 2006, 2013; Giuliani, 2005; Ion, 2005; Rostaing, 2008; Van Zanten, 2001). Alors, les acteurs institutionnels ne définissent pas des règles impersonnelles préétablies qui doivent s'appliquer à toute une catégorie d'usagers. Pour la configuration des actions institutionnelles, les bénéficiaires ont à leur disposition des lieux d'écoute ou des moments de « prise de parole ». L'échange entre les agents institutionnels et les usagers prend la forme d'un marché libéral où chacun pourrait dire à l'autre la fameuse formule d'A. Smith (1776, liv. 1, p. 19) : « *Donnez-moi ce dont j'ai besoin et vous aurez de moi ce dont vous avez besoin vous-même* ». Cette démarche participative va à l'encontre d'un programme institutionnel tout fait, et ouvre donc la voie à la personnalisation de l'action institutionnelle.

Le « travail sur autrui » résulte du croisement d'un schème d'identification capacitaire holiste et d'un schème relationnel asymétrique. La structure de conduite opératoire est caractérisée par une forme de domination symbolique, à partir des techniques d'assujettissement ou de responsabilisation (Foucault, 1976, 1978; Martuccelli, 2004). L'institution cherche par tous les moyens à imposer des comportements, des manières de parler, des modes de vie ou des aspirations (Dubois, 1999; Fassin, 2004; Rostaing, 2001; Thin, 1998; Xunigo, 2007). Laforgue (2009b) situe la thèse du « déclin du programme institutionnel » de Dubet (2002) dans cette problématique. Néanmoins, si ce mode historique de construction et de traitement des publics est vraiment en perte de vitesse, les différents travaux que nous venons de citer montrent bien qu'il est bien prégnant dans les institutions contemporaines.

La typologie des institutions contemporaines de Laforgue (2009b) se révèle tout à fait importante. Bien qu'elle soit une présentation des modes archétypiques des institutions, qui n'existent pas à l'état pur (comme l'a d'ailleurs souligné l'auteur), elle favorise une vision du complexe. Les enjeux majeurs portent sur les formes d'« agencement paradoxal », qui sont mises en œuvres dans les institutions en termes d'hybridation entre différents types de travail orienté vers autrui ou en termes de fragmentation au sein des institutions. L'« analyse institutionnelle », dans son évolution, est appelée à prendre en compte l'ampleur de cette nouvelle donne. Il convient maintenant que nous précisions l'approche analytique que nous privilégions dans le cadre de l'analyse des politiques publiques, à la lumière des principaux courants de pensée relatifs à l'« analyse institutionnelle ».

L'analyse institutionnelle recouvre des produits disparates et hétérogènes (Chevallier, 1981). Elle englobe : « *d'une part une méthode de connaissance inductive, se rangeant aux côtés des analyses fonctionnelles structurale, structuro-fonctionnelle, et de divers modes d'analyse économique, politique, etc., et d'autre part, un mode d'analyse en situation, qui se rapproche d'avantage de la clinique psychanalytique* » (Grawitz, 2004, p. 231). Cette démarche permet d'éviter l'approche dichotomique qui, dans l'étude des rapports sociaux, consiste à choisir entre les acteurs et la structure du système (Chevallier, 1981; Touraine, 1978). Si l'on choisissait de se placer seulement du côté des relations des acteurs, on ferait dissoudre le système et sa structure ; du point de vue du système, on ferait disparaître les acteurs écrasés par les lois du système et de sa structure. L'analyse institutionnelle tend à concilier les poids des déterminismes sociaux et la part de liberté et de créativité des acteurs. En raison de sa dimension transdisciplinaire, elle intègre différentes approches, dont celles

que l'on qualifie de néo-institutionnalistes. Il nous convient de mettre en lumière la nouveauté du néo-institutionnalisme par rapport à l'institutionnalisme pour mieux fixer notre cadre théorique.

L'institutionnalisme est une doctrine relativiste, fondée par l'Américain Thorstein Veblen (1857-1929). Selon ce dernier, dans le modelage de l'économie, l'interaction entre le jeu des individus et des institutions changeantes est fondamentale. Son article « *Why is Economics not an Evolutionary Science?* »¹ est considéré comme le texte fondateur de l'école institutionnaliste. Veblen (1898) critiquait l'économie politique non seulement au nom de l'évolutionnisme, mais aussi au nom d'une conception de la « nature humaine », irréductible au calcul utilitaire de la tradition des économistes.

Il convient de préciser que l'évolutionnisme appliqué aux phénomènes économiques s'est constitué au XIX^e siècle. On attribue la paternité de l'« *évolution biologique* » ou du transformisme « biologique » (par opposition au créationnisme ou au fixisme) à Charles Robert Darwin (1809-1882). En principe, la conception d'une certaine évolution dans la nature n'est pas propre à ce dernier. Par exemple, dans *Les homoéméries et le Noûs*, au fragment 17, Anaxagore de Clazomènes (500 - 428 avant J.-C.) parlait de la naissance et de la mort en termes de composition et de désagrégation : « *Les Hellènes parlent mal quand ils disent : naître et mourir. Car rien ne naît ni ne périt, mais des choses déjà existantes se combinent, puis se séparent de nouveau. Pour parler juste, il faudrait donc appeler le commencement des choses une composition et leur fin une désagrégation* » (Voilquin, 1964, p. 150). Antoine Laurent de Lavoisier (1743 - 1794), à qui l'on attribue la maxime « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme », a également été un théoricien du transformisme « chimique ». Dans son *Traité élémentaire de chimie*, il a parlé du poids de la matière dans la fermentation en termes de changements ou de modifications : « *car rien ne se crée, ni dans les opérations de l'art, ni dans celles de la nature, et l'on peut poser en principe que, dans toute opération, il y a une égale quantité de matière avant et après l'opération ; que la qualité et la quantité des principes est la même, et qu'il n'y a que des changements, des modifications* » (Lavoisier, 1789, p. 101). Néanmoins, c'est l'approche de Darwin qui, malgré beaucoup de remous, revêt une signification décisive pour la pensée contemporaine et lui fournit un de ses concepts clés (Bocquet, 2012).

¹ Nous traduisons : « *Pourquoi l'économie n'est-elle pas une science évolutionnaire ?* ».

Cette nouvelle vision du monde a, pour ainsi dire, influencé l'institutionnalisme. L'école institutionnaliste remet en cause certaines idées qui étaient en vogue. Nous pouvons citer, par exemple, les postulats de l'hédonisme individuel (justifiant l'idée d'utilité marginale qui décroît avec la quantité de biens déjà consommée) et de l'existence d'un principe naturel d'équilibre et de stabilité dans le comportement économique. Baslé (1993, p. 160) a résumé en cinq articles les postulats de la définition large et « historique » de l'institutionnalisme proposée par William Edward Atkins (1842-1910) en 1932 :

- 1) « *ce sont les comportements de groupe et non les prix qui doivent être au centre de l'analyse économique;*
- 2) « *on doit accorder plus d'attention aux régularités des coutumes, des habitudes, des lois en tant qu'elles organisent la vie économique;*
- 3) « *les individus sont influencés par des motivations qui ne peuvent être mesurées quantitativement;*
- 4) « *le comportement économique évolue constamment et, par conséquent, les généralisations économiques doivent continuer de spécifier le repère du temps et du lieu d'application;*
- 5) « *c'est la tâche de l'économiste d'étudier les sources des conflits d'intérêts dans la structure sociale existante; cette étude fait partie du sujet, le conflit n'est pas seulement une divergence par rapport à une norme hypothétique.* ».

Baslé a également précisé la réalité plus étroite de l'institutionnalisme en traçant son évolution dans la pensée des économistes allemands et américains. « *Si l'on accepte cette large définition,* » a-t-il dit, « *on s'aperçoit d'abord que la plupart des économistes sont en fait peu ou prou institutionnalistes depuis le commencement des temps* » (Baslé, 1993, p. 161). En regroupant les théories institutionnelles, en économie, en science politique et en sociologie, Hall et Taylor (1996), eux-mêmes, ont distingué trois grands courants distincts, à savoir : l'institutionnalisme historique, l'institutionnalisme de la théorie des organisations ou sociologique et l'institutionnalisme des choix rationnels. Knoepfel, Larrue et Varone (2006), eux-mêmes, parlent de trois paradigmes qui ont successivement dominé la science politique contemporaine, à savoir : le paradigme institutionnaliste traditionnel, le paradigme behavioriste et le paradigme des choix rationnels. On appelle paradigme « *une communauté de croyances, de présupposés, de représentations, édifée à une époque donnée, en théorie dominante, pour en constituer le credo. Ce credo organise les directions et les technologies de la recherche jusqu'au moment où une révolution scientifique vient le frapper de caducité en renouvelant la vision des choses et en constituant un nouveau paradigme* » (Delorme, 1987, p. 55). D'après le *paradigme institutionnaliste traditionnel*, les décisions individuelles et collectives sont déterminées par les règles institutionnelles démocratiques. Le *paradigme behavioriste* postulait que le comportement politique des individus est déterminé par les rôles sociaux, les normes informelles et les valeurs personnelles. Le *paradigme des choix rationnels* (par extension « *public choice* », théorie des jeux), en référence à l'économie

néoclassique, postulait que « *le champ du politique correspond à un marché et les décisions collectives, à des équilibres partiels qui résultent de l'agrégation des comportements individuels* » (Knoepfel et al., 2006, p. 100). Le point commun de ces « anciennes » théories institutionnelles est leur concentration sur la contestation du pouvoir et de l'ordre établi (Pesqueux, 2009). Il existe aujourd'hui plusieurs « courants néo-institutionnalistes » ou « théories néo-institutionnelles ».

Le « néo-institutionnalisme », introduit par Coase (1937), s'est essentiellement développé dans les années 1980 avec North (1990) et O. E. Williamson (1985). Il est nouveau par rapport au « vieil » institutionnalisme (sans lien avec l'organisation) de Veblen (1899), de Commons (1931), de W. C. Mitchell (1967) et de leurs disciples. Il s'est déployé dans l'ensemble des sciences juridiques et sociales (Ménard, 2012). De plus, il s'est intégré non seulement dans les enseignements du « *public choice* » et de ceux de l'analyse des institutions politiques, mais aussi dans la vision d'un développement cumulatif des connaissances en science politique.

Les courants néo-institutionnalistes ont deux grands points communs. En premier lieu, ils se focalisent sur la résolution des défaillances du marché et la reproduction des structures sociales compte tenu des pressions institutionnelles (Pesqueux, 2009). En second lieu, ils privilégient une approche fondée sur l'influence réciproque des acteurs et des règles institutionnelles formelles et informelles. Néanmoins, ils proposent des hypothèses divergentes selon le degré d'influence attribué à la primauté théorique et analytique des institutions.

Knoepfel, Larrue et Varone (2006) distinguent, dans la littérature du néo-institutionnalisme, trois écoles : l'école sociologique, l'école économique et l'école historique. Dans l'approche *historique* ou *structuraliste*, les règles institutionnelles sont considérées comme des structures étatiques qui reflètent les rapports de pouvoir entre les groupes sociaux et assurent à certains d'entre eux un accès privilégié aux arènes décisionnelles et de mise en œuvre des politiques (Evans, Rueschemeyer, & Skocpol, 1985; Steinmo, Thelen, & Longstreth, 1992; Weaver & Rockman, 1993). L'approche *économique* ou *calculatrice* considère les règles institutionnelles comme des normes des contrats volontaires entre des acteurs pour assurer une certaine prévisibilité quant aux comportements des autres acteurs et aux résultats de l'action collective (North, 1990; Williamson, 1985). L'*école sociologique* ou *culturaliste* considère les règles institutionnelles comme des normes

sociales (March & Olsen, 1989; Powell & Di Maggio, 1991; W. R. Scott & Meyer, 1994), c'est-à-dire un ensemble de valeurs, de symboles, de schémas cognitifs et de normes de comportement, qui guident les actions individuelles des acteurs.

Dans leur modèle d'analyse (que nous adoptons), Knoepfel, Larrue et Varone (2006) combinent l'approche sociologique et l'approche économique. Ils prennent en compte non seulement l'influence des règles institutionnelles sur les comportements des acteurs d'une politique publique, mais également l'évolution constante du cadre institutionnel : « *la première, inspirée par les sciences juridiques et administratives, se base plutôt sur l'idée d'une hiérarchie des normes et des institutions ; la seconde, inspirée par la nouvelle économie institutionnelle, vise plutôt à recenser les différents types de règles que les acteurs négocient entre eux, parfois sur une base purement volontaire, afin de gérer leurs interactions* » (Knoepfel et al., 2006, p. 110-111). A la différence des *théories centrées sur l'Etat*¹, cette approche mixte permet donc d'intégrer les éléments relatifs à une démarche « du bas vers le haut » (« *bottom up* »).

La démarche « du bas vers le haut » adopte le point de vue des acteurs concernés par le problème collectif dont traite la politique publique étudiée. Nous pouvons parler d'un « arrangement institutionnel ». En fait, l'enjeu ne porte pas sur la prise en considération de toutes les règles institutionnelles existantes et de leurs liens hiérarchiques. Ce qui importe le plus est « *d'identifier les règles formelles et informelles auxquelles les acteurs privés et publics ont concrètement recours pour faire valoir leurs intérêts, ou gérer les modalités de leurs interactions et, enfin de compte, ou assurer l'efficacité de la politique publique* » (Knoepfel et al., 2006, p. 119). Knoepfel, Larrue et Varone (2006) distingue, en effet, trois catégories de règles institutionnelles : 1) les règles fixant l'accès aux ressources des politiques

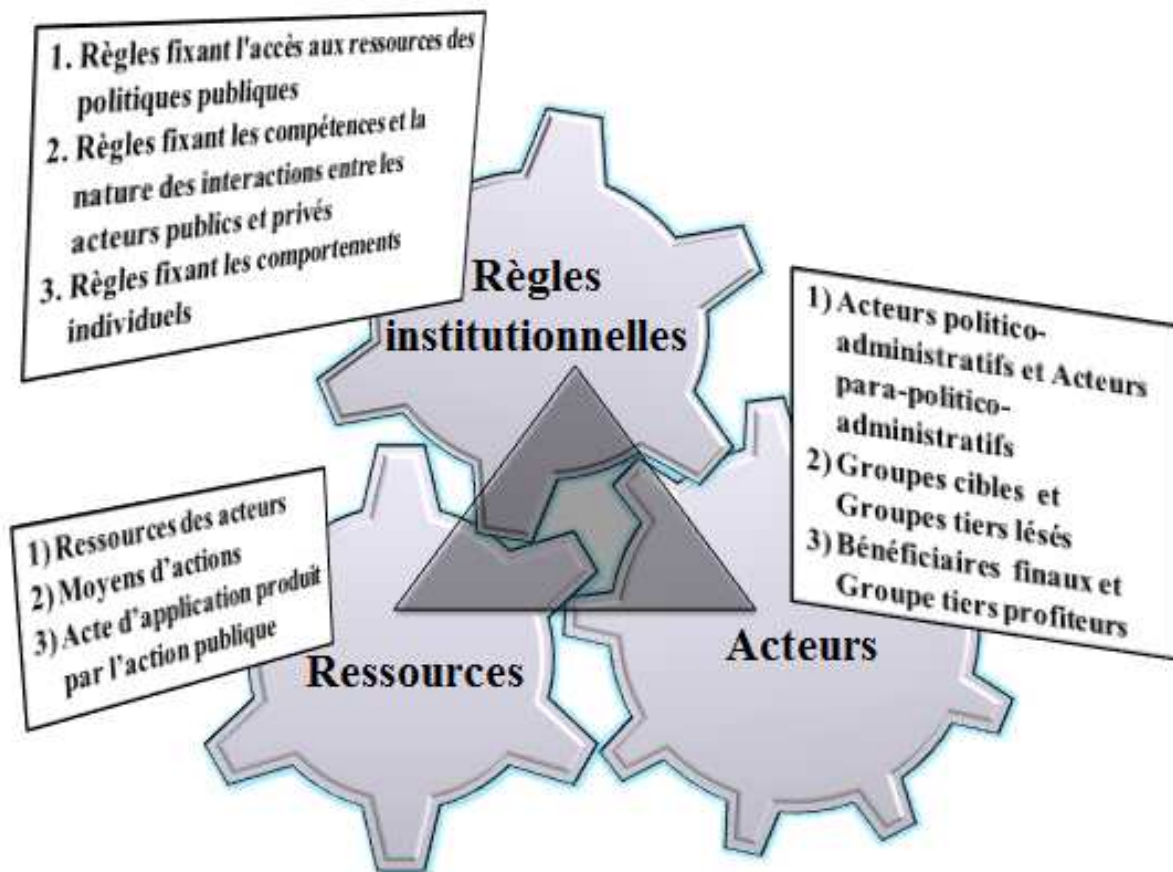
¹ Les théories centrées sur l'Etat adoptent exclusivement une perspective « du haut vers le bas » (« *top down* »). La perspective « du haut vers le bas » distingue trois niveaux de règles institutionnelles stables : le cadre constitutionnel, les règles des organisations administratives et paraétatiques, et les règles des arrangements politico-administratifs. Ces dernières se situent au bas de l'échelle. Elles définissent l'ensemble structuré d'acteurs publics en charge de l'élaboration et/ou de la mise en œuvre d'une politique publique particulière. Les *règles des organisations administratives et paraétatiques* qui, à un stade supérieur par rapport aux arrangements politico-administratifs, définissent l'outil et les ressources dont le gouvernement (« l'appareil d'État ») dispose pour mener ces actions « dans le terrain social ». Le *cade constitutionnel*, au premier niveau de la hiérarchie, renferme les règles constitutives d'un régime politique (droits constitutionnels, principes juridiques définissant les organisations législatives, judiciaires et exécutives). Aujourd'hui, des auteurs (Goggin, Bowman, & Lester, 1990; Kübler & Maillard, 2009) tentent de dépasser le faux débat « *top-down* et *bottom-up* ». Les deux approches se révèlent plutôt complémentaires. Toute seule, l'approche *top-down* ne permet pas de prendre en compte l'interférence et le changement des décisions dans le processus d'une action publique. L'approche exclusivement *bottom-up* risque non seulement de perdre de vue le rôle de l'Etat dans une action politique, mais aussi de « *surestimer la marge de manœuvre dont disposent les agents du niveau de la rue* » (Kübler & Maillard, 2009, p. 80).

publiques, 2) les règles fixant les compétences et la nature des interactions entre les acteurs publics et privés, et 3) les règles fixant les comportements individuels. Dans cette optique, l'analyste est donc appelé à saisir ces règles (qui sont souvent implicites) dans une approche cyclique des étapes d'une politique publique.

En un mot, les acteurs, les ressources et les règles institutionnelles sont toujours en jeu dans toutes les politiques publiques. Nous pouvons parler du « triangle des composantes fondamentales » d'une action publique (Figure 3, p. 152). Il nous reste à aborder les quatre étapes cycliques de ce modèle d'analyse des politiques publiques.

Figure 3

Triangle des composantes fondamentales d'une action publique



Source : Adaptation des trois composantes d'une politique chez Knoepfel, Larrue et Varone (2006).

4.2. Les quatre étapes cycliques de l'analyse des politiques publiques

L'approche analytique des politiques publiques que nous adoptons est flexible. Elle renferme quatre grandes étapes cycliques (Jacob & Varone, 2003; Knoepfel et al., 2006) : la mise à l'agenda, la programmation, la mise en œuvre et l'évaluation. Steve Jacob et Frédéric Varone (2003, p. 7) ont souligné la flexibilité de cette démarche analytique en ces termes :

« Cette approche par cycle d'une politique publique doit être conçue non pas comme une grille rigide mais plutôt comme un cadre favorisant la quête du sens des multiples décisions prises dans le cadre d'une politique publique ». Nous proposons de passer successivement en revue les étapes cycliques mentionnées plus haut.

4.2.1. L'élaboration de l'agenda gouvernemental des problèmes collectifs

Les processus liés à la mise à l'agenda des politiques publiques concernent précisément la définition d'un élément fondamental : le problème public. Dans la littérature des politiques publiques, la définition de la notion de problème public varie (Sheppard, 2010). Dans notre approche, nous privilégions le processus de publicisation d'un problème. Il s'agit de savoir comment un problème entre dans la sphère publique, ou plus précisément dans l'agenda politique. Autrement dit, nous nous proposons de faire ressortir les aspects fondamentaux qui entrent en ligne de compte dans le passage d'un problème de l'agenda systémique (qui regroupe l'ensemble des problèmes sociaux concernant les acteurs publics) à l'agenda politique ou institutionnel.

L'agenda politique d'un Etat ou d'une collectivité locale est, au sens strict, « l'ensemble des problèmes perçus comme appelant un débat public, voire l'intervention des autorités politiques légitimes » (Padioleau, 1982, p. 25). La mise en place d'une politique éducative, par exemple, est liée à une transformation de la « perception » d'un problème éducatif *sui generis* considéré comme « un "construit" social dont la configuration dépendra de multiples facteurs propres à la société et au système politique concerné » (Muller, 2008, p. 29). Mais, il existe différents points de vue au sujet du processus de la publicisation d'un problème.

D'après Padioleau (1982, p. 31), l'accès d'un problème quelconque à l'agenda politique est un processus que l'on peut diviser en quatre phases. La première (la phase initiale) correspond à l'émergence du problème. La deuxième est une phase de débat entraînant un mouvement des *spécifications* du problème. La troisième est considérée comme une phase de la *diffusion* du problème dans les publics. Enfin, la quatrième et la dernière phase correspond à l'entrée de ce problème dans le système formel de *décision* politique.

Favre (1992), lui-même, parle d'« activation du champ politique » à partir des mécanismes de translation et de transformation. Il s'agit, dit-il, d'un processus d'émergence (« émergence de ... » ou « émergence dans... »), « qui implique le passage d'un champ à un autre, qui implique la "sortie" d'un milieu et "l'entrée" dans un autre » (Favre, 1992, p. 6).

Les processus d'« *émergence de* » constitue la phase première au cours de laquelle un problème politique « *émerge de* ». Ces processus sont les plus linéaires ou les plus monolithiques. Selon Favre (1992), quatre modèles simplifiés peuvent les caractériser : l'émergence progressive et par canaux multiples, l'émergence instantanée, l'activation automatique et l'émergence captée. *L'émergence captée* est l'appropriation d'un problème par une institution extérieure au champ politique. Dans ce cas, l'institution entreprend de mettre en œuvre une gestion collective de certaines difficultés liées à au problème. Ses agents se font alors reconnaître comme les représentants légitimes et exclusifs de la population confrontée à ce problème. *L'activation automatique* est le fait de l'activation d'un dossier dans le champ politique sans qu'il y ait de revendication ou de demande des populations concernées. *L'émergence instantanée* découle des cas spectaculaires ou catastrophiques qui ont des caractères de soudaineté et de gravité. *L'émergence progressive et par canaux multiples* résulte d'un individu (acteur social)¹ confronté à une situation jugée injuste ou insupportable.

Quant aux processus d'« *émergence dans* », par opposition à l'« *émergence de* », Favre (1992) en distingue deux modèles : l'émergence complète et l'émergence factice. Il nomme *émergence factice* les situations « *où le critère qualitatif de l'émergence dans le champ est évidemment rempli, mais de manière fugace, et parfois extraordinairement fugace* » (Favre, 1992, p. 12). Il illustre son point de vue en prenant l'exemple des accidents ferroviaires de l'été 1988 où tous les acteurs du champ politique (français) font des déclarations solennelles et des interpellations. L'appareil législatif de la SNCF et l'appareil syndical de la compagnie nationale, étant implicitement d'accord pour « *rester entre soi* » et limiter l'immixtion du politique, reprennent en charge un problème que le champ politique leur abandonne volontiers. Favre (1992) parle d'*émergence complète* lorsque, d'une part, un débat s'instaure sur le problème « *dans le champ politique* » et, d'autre part, un processus de production de décisions s'enclenche. Il a pris l'exemple récent du voile islamique (en France).

Muller (2000, 2008), de son côté, considère l'élaboration de l'agenda des politiques publiques comme un lieu où une société donnée définit son rapport au monde et à elle-même. Aussi, a-t-il dit au sujet du rôle des politiques publiques : « *Elles constituent des espaces (des forums) au sein desquels les différents acteurs concernés vont construire et exprimer un "rapport au monde" qui renvoie à la manière dont ils perçoivent le réel, leur place dans le*

¹ Nous pouvons prendre l'exemple de l'affaire Papinski, où l'instituteur enseignant l'anglais dans un collège d'enseignement général (CEG) conteste l'inspection défavorable d'un inspecteur non angliciste (David-Jougneau, 1988)

monde et ce que le monde devrait être » (Muller, 2000, p. 195). D'après lui, l'accès d'un problème à l'agenda politique n'est ni « naturel » ni automatique. Au contraire, cela est contingent, et dépend du « champ de forces » qui le soutient. Ce « champ de forces » est chaque fois le produit du travail spécifique des acteurs politiques, des syndicats, des associations, des « lobbys »¹ ou des groupes d'intérêts, des forums, des réseaux, des communautés, etc. En Haïti, par exemple, les politiques publiques sont de plus en plus influencées par les « bailleurs de fonds »². Muller (2000, p. 195) a précisé qu'« *une politique publique peut être analysée comme un espace au sein duquel une société (ou du moins certains acteurs sociaux) se projettent dans l'avenir* ». Par conséquent, pour comprendre l'émergence d'une politique publique, il nous faut au moins deux choses : l'identification préalable des différents acteurs qui la soutiennent, et l'analyse critique des relations qui les unissent dans les processus de la politisation du problème.

Knoepfel, Larrue et Varone (2006), intégrant les points de vue des auteurs ci-dessus, proposent une approche constructiviste de l'analyse de l'agenda d'une politique publique. Selon eux, le problème public est une construction collective ou sociale, directement liée aux

¹ Nous entendons les activités des lobbys au sens du « lobbyisme » défini par l'Assemblée nationale du Québec (2002). Les articles 2 et 3 de la Loi sur la transparence et l'éthique en matière de lobbyisme stipulent :

« 2. Constituent des activités de lobbyisme au sens de la présente loi toutes les communications orales ou écrites avec un titulaire d'une charge publique en vue d'influencer ou pouvant raisonnablement être considérées, par la personne qui les initie, comme étant susceptibles d'influencer la prise de décisions relativement : 1°) à l'élaboration, à la présentation, à la modification ou au rejet d'une proposition législative ou réglementaire, d'une résolution, d'une orientation, d'un programme ou d'un plan d'action ; 2°) à l'attribution d'un permis, d'une licence, d'un certificat ou d'une autre autorisation ; 3°) à l'attribution d'un contrat, autrement que dans le cadre d'un appel d'offres public, d'une subvention ou d'un autre avantage pécuniaire, ou à l'attribution d'une autre forme de prestation déterminée par règlement du gouvernement ; 4°) à la nomination d'un administrateur public au sens de la Loi sur le ministère du Conseil exécutif (chapitre M-30), ou à celle d'un sous-ministre ou d'un autre titulaire d'un emploi visé à l'article 55 de la Loi sur la fonction publique (chapitre F-3.1.1) ou d'un emploi visé à l'article 57 de cette loi. Le fait, pour un lobbyiste, de convenir pour un tiers d'une entrevue avec le titulaire d'une charge publique est assimilé à une activité de lobbyisme.

« 3. Sont considérés lobbyistes aux fins de la présente loi les lobbyistes-conseils, les lobbyistes d'entreprise et les lobbyistes d'organisation. On entend par : 1) "lobbyiste-conseil", toute personne, salariée ou non, dont l'occupation ou le mandat consiste en tout ou en partie à exercer des activités de lobbyisme pour le compte d'autrui moyennant contrepartie ; 2) "lobbyiste d'entreprise", toute personne dont l'emploi ou la fonction au sein d'une entreprise à but lucratif consiste, pour une partie importante, à exercer des activités de lobbyisme pour le compte de l'entreprise ; 3) "lobbyiste d'organisation", toute personne dont l'emploi ou la fonction consiste, pour une partie importante, à exercer des activités de lobbyisme pour le compte d'une association ou d'un autre groupement à but non lucratif » (Assemblée nationale du Québec, 2002).

² L'expression « bailleur de fonds » est très courante en Haïti. Elle désigne tout organisme (Unesco, Unicef, Banque Mondiale, BID, ONG...) qui finance une politique publique. Cependant, elle reste très floue. Elle voile à tort le poids décisionnel et stratégique de ce type d'acteurs dans l'élaboration des politiques publiques. Or, comme l'a dit Peyrefitte (1998, p. 75), « *l'implication financière d'un acteur institutionnel indique que ce dernier en retire un gain ; que ce soit un gain partagé entre deux acteurs parce qu'ils cofinancent respectivement les intérêts individuels de chacun, ou qu'il soit un gain unilatéral parce que cet acteur a pu obtenir le financement qui lui manquait pour mener à terme son propre projet* ». En Afrique francophone, il nous semble que le concept de « Partenaires techniques et financiers » (PTF) tend à supplanter avec raison l'expression « bailleurs de fonds » (Lange, 2003, p. 146).

perceptions, aux représentations, aux intérêts et aux valeurs des acteurs concernés à titre d'individus et/ou de groupes organisés, et placée sous la responsabilité des pouvoirs publics. Dans cette optique, la mise à l'agenda ou la définition politique du problème public renferme « *le premier produit que l'analyste doit étudier quand il aborde empiriquement le cycle d'une intervention publique* » (Knoepfel et al., 2006, p. 137). Le problème public est alors considéré comme un problème social mis à l'agenda politique. Cela implique trois considérations à prendre en compte dans l'analyse de la définition d'un problème public.

En premier lieu, le problème public à résoudre n'est pas préalablement et clairement défini une fois pour toutes. Les objectifs de l'action publique peuvent être remis en cause. L'analyste ne peut donc pas se limiter à l'analyse « nationaliste » d'un programme législatif pour comprendre des actions publiques.

En deuxième lieu, la construction d'un problème public n'est pas une étape isolée et unique, mais un processus continu de (re)définition. Comme l'a souligné Vlassopoulou (1999, p. 19-20), « *un problème public peut être aussi bien la récupération d'une préoccupation sociale antérieure qu'une construction politique originelle* ». De plus, Bachrach et Baratz (1970, p. 6) ont montré « *qu'une forme spécifique du pouvoir politique consiste justement dans la possibilité de maintenir hors de l'agenda public certaines questions sociales* ». Il arrive parfois qu'« *un problème initialement public (par exemple : l'interdiction légale du concubinage en raison d'une politique familiale en Suisse) est considéré par la suite comme relevant de la sphère privée, et, par conséquent, ne pouvant faire l'objet d'une intervention de l'État* » (Knoepfel et al., 2006, p. 145). L'analyste doit éviter une approche séquentielle où chaque étape d'une politique publique (mise à l'agenda → programmation → mise en œuvre → évaluation) serait envisagée de manière rigide et strictement linéaire.

En troisième lieu, un problème social ne concerne généralement pas un seul secteur d'intervention, mais plusieurs. L'analyste doit éviter une approche sectorielle qui proposerait une grille d'analyse (pour chaque secteur prédéterminé) centrée uniquement sur les programmes et leurs structures politico-administratives.

Dans cet ordre d'idées, l'analyste « constructiviste » est appelé à prendre en compte plusieurs facteurs importants. Dans un premier temps, il doit chercher à comprendre les représentations qu'ont les parties prenantes de la nature du problème et à déterminer « l'histoire causale » (Edelman, 1988). Pour ce faire, il doit chercher à identifier non seulement le(s) groupe(s) qui subi(ssen)t les effets négatifs, mais aussi les origines du

problème public. Cela consiste à « *désigner les responsables dont le comportement cause le problème et qui, par conséquent doivent supporter les coûts de sa résolution* » (Knoepfel et al., 2006, p. 150). Dans un second temps, il convient de déterminer l'intensité du problème public (ou l'importance des effets négatifs induits), de son périmètre (l'étendue ou la portée de ses effets négatifs par rapport aux différents groupes sociaux affectés, à leur localisation géographique et au développement dans le temps du problème), à sa nouveauté (son degré de nouveauté) et à son urgence (la crise plus ou moins conjoncturelle ouvrant la fenêtre d'opportunité). L'approche constructiviste conçoit le processus de mise à l'agenda politique « *comme une lutte de pouvoir dont l'enjeu principal et la reconnaissance ou l'imposition d'une première "hypothèse de causalité" (pré)structurant l'élaboration de la future intervention publique* » (Knoepfel et al., 2006, p. 149). L'analyste peut ici se référer aux acteurs et moyens d'action (ressources et règles institutionnelles) à partir d'une liste d'idéaux (« *agenda setting* ») de vérification :

- la « *Médiatisation* » : le rôle joué par les médias (presse écrite, radiotélévision, sites Internet) ;
- la « *Mobilisation* » ou « *Initiatives extérieure* » : l'activité des groupes de pression et/ou des (nouveaux) mouvements sociaux ;
- l'« *Offre politique* » ou « *Compétition électorale* » : thèmes retenus (dans les programmes et lors des campagnes politiques) par les principaux partis en compétition ;
- l'« *Anticipation interne* » : le lancement d'une campagne de sensibilisation par les acteurs administratifs et les autorités publiques lors de la constitution de l'agenda politique ;
- l'« *Action corporatiste silencieuse* » : les relations « clientélistes » plus discrètes que des groupes d'intérêts fort bien organisés cherchent pour accéder directement à l'arène décisionnelle « *tout en évitant sciemment une médiatisation et une politisation des politiques publiques qu'ils souhaitent soit maintenir, soit introduire ou éviter à tout prix* » (Knoepfel et al., 2006, p. 159).

Bien entendu, cette liste de cinq types d'idéaux relatifs au processus de la mise à l'agenda (« *agenda setting* ») n'est pas exhaustive. Knoepfel, Larrue et Varone (2006) l'ont d'ailleurs souligné. Mais, l'apport du constructivisme reste jusqu'à présent fondamental. La démarche constructiviste a principalement ses racines sociologiques dans les œuvres classiques de Schütz (1967), Berger et Luckman (1967) et Mannheim (1936). Selon Sarbin et

Kitsuse (1994), l'idée fondamentale est que « *The social objects are not given "in the world" but constructed, negotiated, reformed, fashioned, and organized by human beings in their efforts to make sense of happenings in the world* »¹. L'accent n'est mis ni sur la « sphère individuelle » ni sur la structure sociale, mais sur les interactions. Pour ce qui est du processus de mise à l'agenda, dans l'analyse des politiques publiques, le constructivisme peut nous permettre de prendre mieux en compte le rôle des acteurs sociaux (Klotz & Lynch, 1999). A l'étape de l'analyse du processus d'élaboration du problème public, l'analyste tente donc de répondre à la question suivante : « *Quels sont les principaux facteurs qui ont contribué au processus de publicisation du problème ?* ».

4.2.2. La programmation législatives des actions publiques

La programmation d'une politique publique résulte de deux éléments principaux : l'arrangement politico-administratif (APA) et le programme politico-administratif (PPA). Selon Knoepfel, Larrue et Varone (Knoepfel et al., 2006, p. 165), « *l'étape de la programmation d'une politique publique est complète dès que les deux produits PPA et APA sont identifiables empiriquement* ». Par définition, le programme politico-administratif désigne « *l'ensemble des normes légales et réglementaires [...] que le Parlement et le Gouvernement considèrent comme nécessaires pour exécuter la politique publique* » (Varone & Magdalijns, 2000, paragr. 13). Ce dispositif normatif sert de base juridique et décisionnelle. Il comprend : « *les objectifs normatifs de la solution envisagée pour résoudre le problème, la définition des groupes cibles et de leur rôle lors de la réalisation de la politique publique (hypothèse de causalité), les moyens mis à la disposition à cet effet (hypothèse d'intervention) et les principes de l'organisation administrative de la mise en œuvre* » (Knoepfel et al., 2006, p. 167). Il constitue non seulement une (pré)définition partielle des dispositions organisationnelles et procédurales relatives aux plans d'action des acteurs dans le temps et dans l'espace, mais aussi des indications (plus ou moins précises et contraignantes) sur la production administrative des actes plus ou moins formalisés finaux (*outputs*).

L'arrangement politico-administratif est l'organisation et le processus administratifs de mise en œuvre de la politique publique. Il désigne précisément l'« *ensemble structuré par des règles de droit régissant les compétences et les procédures administratives et par d'autres, institutionnelles plutôt informelles, qui réunit tous les acteurs publics impliqués dans*

¹ Nous traduisons librement : « *les objets sociaux ne sont pas donnés "dans le monde", mais construits, négociés, réformés, adaptés et organisés par les êtres humains dans leur effort pour faire sens de ce qui se produit dans le monde* ».

l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique publique » (Knoepfel, Larrue, & Varone, 2006, p. 59). Dans ses dimensions internes, il détermine le nombre et le type d'acteurs, le degré de coordination horizontale, le degré de coordination verticale, le degré de centralité des acteurs-clés et le degré de politisation. Comme l'a déjà précisé Varone et Magdalijs (2000, paragr. 14), « *il concrétise, voire modifie, le PPA en fixant la répartition des tâches, des compétences et des ressources entre les institutions bureaucratiques, mais aussi les processus managériaux des unités administratives impliquées* ». Dans ses dimensions externes, *l'arrangement politico-administratif* définit le contexte fixé par les autres politiques, ainsi que le degré d'ouverture. A cette étape, l'analyste cherche donc à répondre à quatre questions complémentaires : « *Quels sont les objectifs de l'action publique envisagée ? Quel en est le dispositif normatif ? Quelles sont les logiques d'interaction entre les acteurs (in)directement concernés par le problème public à résoudre ? Quelle sont les ressources disponibles ?* ».

4.2.3. La mise en œuvre réglementaire des politiques publiques

La mise en œuvre d'une politique publique désigne l'étape mettant en présence les décisions et les activités des acteurs de l'arrangement politico-administratif. Elle est encadrée par le programme politico-administratif, et menée dans l'intention de créer, d'influencer et de contrôler. Elle est « *l'ensemble des processus qui, après la phase de programmation, visent la réalisation concrète des objectifs d'une politique* » (Knoepfel et al., 2006, p. 207). En revanche, comme l'a déjà souligné Larrue (2000, p. 125), « *le processus de mise en œuvre se présente comme une multiplicité d'activités éparpillées sur une période de temps assez longue, dont on distingue mal le début et la fin, et met en scène plusieurs acteurs, personnes ou organisations dont la mise en œuvre considérée n'est généralement pas la seule tâche* ». En principe, deux principaux éléments entrent en ligne de compte dans l'application d'une politique publique : 1) les plans d'action et 2) les actes de mise en œuvre.

L'expression « actes de mise en œuvre » (*outputs*, en anglais) est ici synonyme de « produits finaux », « activités administratives de mise en œuvre », « prestations administratives ». Les actes de mise en œuvre d'une politique publique sont « *l'ensemble des produits finaux des processus politico-administratifs, s'inscrivant dans sa mise en œuvre, s'adressent individuellement aux personnes faisant parti des groupes cibles visés* » (Knoepfel et al., 2006, p. 227). Vus sous l'angle de la relation entre les personnes des groupes cibles et les instances publiques de mise en œuvre compétentes, les actes de mise en œuvre peuvent être appréhendés comme un « groupe de produits » ou un ensemble « d'*outputs* produits ».

C'est le cas, par exemple, des décisions finales (autorisation, interdiction, obligation...), des prestations financières (subventions, taxes...), des services offerts, etc. (Varone & Magdalijns, 2000). L'analyse des actes de mise en œuvre est, en quelque sorte, la reconstruction (à partir d'un travail autonome et ambitieux de définition) de l'ensemble « d'*outputs* produits ». En général, l'analyste prend en compte six dimensions des profils « d'*outputs* » : 1) le périmètre des actes de mise en œuvre finaux, 2) les *outputs* avec plus ou moins de contenus institutionnels, 3) les actes formels ou informels, 4) les actes d'intermédiaires ou finaux, 5) la cohérence du contenu des actes finaux d'une politique publique et 6) le degré de coordination avec les actes des autres politiques publiques.

Les plans d'action impliquent la fixation, de manière explicite, des priorités d'action d'ordre fonctionnel, temporel et social. Ils « *correspondent aux décisions planificatrices fixant des priorités, dans le temps, dans l'espace et vis-à-vis des groupes sociaux, pour la production des "outputs" concrets* » (Varone & Magdalijns, 2000, paragr. 15). De manière générale, cinq éléments opérationnels complémentaires sont pris en compte : 1) les plans d'action explicites (voire formels) ou implicites, 2) les plans d'action ouverts ou fermés, 3) les plans d'action plus ou moins discriminatoires (plans d'action entonnoir *versus* arrosoir), 4) les plans d'action avec une haute ou faible (re-)structuration de l'arrangement politico-administratif et 5) les plans d'action avec une affectation plus ou moins claire des ressources. Dans certains cas, les plans d'action sont partiellement fixés dans le programme politico-administratif. Toutefois, même si les plans d'action demeurent parfois internes à l'administration publique, ils ne sont pas pour autant juridiquement contraignants. L'exception est faite pour les plans d'action où les activités de planification sont ouvertes aux groupes cibles, aux bénéficiaires finaux et au tiers. Dans ce cas, la valeur d'opposabilité peut rendre les plans d'action plus ou moins contraignants.

Le processus de la mise en œuvre, saisi sous les rapports des éléments constitutifs (acteurs, ressources et institutions mobilisées), constitue un champ relationnel qui intègre les plans d'action et les actes de mise en œuvre. Une analyse rationnelle doit chercher « *à situer chaque type d'acteur dans son environnement social et à identifier les forces politiques sociales et économiques auxquelles il est exposé et, plus encore, l'intensité des relations qui se nouent entre différents acteurs en fonction de leurs intérêts et de leurs ressources respectifs* » (Knoepfel et al., 2006, p. 234). Comme l'a souligné Gibert (Gibert, 2001, p. 11), « *la mise en œuvre (implementation) est le point-clé de la réussite ou de l'échec des politiques publiques et le souci majeur devrait être celui du lien entre mise en œuvre et mode de gestion* ».

des organisations publiques ». L'analyste est appelé à prendre en compte non seulement les principales relations et coalitions entre les acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'une politique publique, mais aussi des conditions situationnelles et structurelles. A cette troisième, il doit donc essayer de mettre en lumière les éléments de réponse relatifs à la double question suivante : « *Quels sont les éléments opérationnels des plans d'action vis-à-vis des groupes sociaux concernés par la politique publique ? Quels sont les actes de mise en œuvre ?* ».

4.2.4. L'évaluation des effets induits par les interventions étatiques auprès de la société civile

Au début du XXe siècle, l'évaluation était conçue comme une démarche méthodique pour favoriser le rendement du travail humain. En même temps, un problème de critères d'évaluation se posait. Il était question de dépasser une approche qui ne prenait en compte que la simple mesure chiffrée des résultats d'une activité (Ridley & Simon, 1938). Il fallait prendre en compte à la fois l'aspect quantitatif (la mesure chiffrée) et l'aspect qualitatif (le jugement en référence à une valeur).

La notion d'évaluation a fait son entrée dans le domaine de l'éducation, aux Etats-Unis, dans les années 1930. Les enjeux portaient sur les effets des réformes des programmes d'enseignement sur la réussite scolaire des élèves (Tyler, 1949). Cela a été impulsé par le *General Accounting Office (GAO)*, un organisme d'audit, d'évaluation et d'investigation du Congrès des Etats-Unis, chargé du contrôle des comptes publics et du budget fédéral, créé en 1921 (Rouban, 1983). C'est pour ainsi dire, par le contrôle, à la fois quantitatif et qualitatif, des effets des « politiques éducatives » que la notion d'évaluation est entrée dans les « politiques publiques » étasuniennes.

Il a fallu attendre les années 1960-1970 pour que l'évaluation se répande dans les sciences sociales. En revanche, en France, par l'arrêté du 2 février 1967, une licence de « sciences de l'éducation » a été instaurée. L'évaluation n'y a pas été automatiquement liée, comme il a été le cas pour l'émergence de l'analyse de politiques publiques et le management public (Laufer & Burlaud, 1980; Nioche, 1982a, 1982b; Nioche & Poinard, 1984; Poinard & Nioche, 1984; Rangeon, 1993). Jusqu'à la fin des années 1980, la notion d'évaluation¹ était

¹ Nous rappelons que l'« évaluation des politiques publiques » a été institutionnalisée en France au début des années 1990. Il s'agissait, en effet, de la reconnaissance juridique des travaux de recherche réalisés dans les années 1960-1970 sur la rationalisation des choix budgétaires (Peyrefitte, 1998). L'article 1^{er} du décret du 22 janvier 1990 stipule : « *Il est créé un comité interministériel de l'évaluation chargé de développer et de coordonner les initiatives gouvernementales en matière d'évaluation des politiques publiques. L'évaluation d'une politique publique au sens du présent décret a pour objet de rechercher si les moyens juridiques, administratifs*

encore tout à fait modeste dans l'administration française (Duran & Monnier, 1992). Néanmoins, par son succès sémantique, elle est devenue un véritable mot d'ordre politique. L'évaluation devait permettre non seulement de mesurer les résultats objectifs, mais aussi de porter un jugement de valeur sur les effets des choix politiques. Les courants de pensée qualifiés de « gestionnaires » ont privilégié la dimension quantitative (Deleau et al., 1986). L'évaluation serait une forme moderne de contrôle des effets d'une activité quelconque. Les courants « démocratiques », au contraire, ont privilégié la dimension qualitative (Viveret, 1989). L'évaluation serait, dans ce cas, un outil ou une contribution favorisant les débats démocratiques. Toutefois, des ambiguïtés subsistaient non seulement sur la cohérence conceptuelle de l'« objet » propre de l'évaluation, mais aussi sur l'indépendance de jugement de l'évaluateur.

François Rangeon, dans son article *La notion d'évaluation*, a fait un travail de débroussage conceptuel au sujet de la question perplexe de la polysémie de l'évaluation. D'après lui, l'évaluation n'est pas seulement un concept ; elle est aussi une pratique. Aussi a-t-il précisé qu'« elle ne produit pas seulement des effets de connaissance, mais aussi des effets de légitimation. Si elle permet de mieux connaître l'administration, c'est dans le but d'améliorer son fonctionnement et d'accroître sa légitimité aux yeux du public » (Rangeon, 1993, p. 14). Il a fait ressortir les différences subtiles entre l'évaluation et les principales notions auxquelles elle était assimilée, à savoir : le contrôle et l'audit. Sa thèse est que l'évaluation, contrairement au contrôle et à l'audit, est « une notion multiforme dont le contenu se caractérise par la coexistence de trois dimensions difficilement conciliables : une dimension économique, une dimension sociale et une dimension éthique » (Rangeon, 1993, p. 18). C'est sans doute en raison de la complexité du champ conceptuel de l'évaluation, du foisonnement des évaluations et de l'inventivité des évaluateurs que l'évaluation des politiques publiques est traversée par plusieurs courants (Jacob & Varone, 2001).

Dans cette optique, l'évaluation des politiques publiques est plus un outil d'analyse, d'information et d'apprentissage, qu'une procédure de sanction. Par définition, « évaluer une politique publique consiste à mesurer les effets propres de cette politique et, en fonction de critères bien définis, à porter un jugement de valeur sur ces effets, qu'ils soient voulus ou pervers, directs ou indirects, induits à court ou à long terme, etc. » (Jacob & Varone, 2003, p. 11). Un évaluateur ou une évaluatrice de politiques publiques doit, en effet, utiliser

ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Journal Officiel de la République Française, 1990, p. 952).

systématiquement des méthodes d'analyse et des normes de qualité pour se dégager de l'évaluation partisane (Jacob & Varone, 2003; Varone & Magdalijns, 2000). Cela nécessite donc deux choses fondamentalement liées : 1) une démarche méthodologique, à la fois transparente et reproductible, à partir d'un modèle de causalité, des données empiriques fiables et des techniques d'analyse, et 2) une appréciation de qualité fondée sur des indicateurs de pertinence, d'efficacité, d'efficience et/ou d'économie des prestations publiques.

L'évaluation des politiques publiques, traditionnellement présentée comme la dernière étape qui clôt le cycle d'une politique ou comme la phase qui lui impulse une nouvelle dynamique (Jacob, 2010), renferme les énoncés évaluatifs sur les effets. Ces derniers constituent le sixième élément du modèle d'analyse que nous privilégions, et désignent à la fois les « *outcomes* » et les « *impacts* ». Il convient ici de préciser deux choses : l'une porte sur l'acception que nous faisons des notions « *outcomes* » et « *impacts* » ; l'autre concerne les critères d'évaluation d'une politique publique.

En premier lieu, les termes techniques « *impacts* » et « *outcomes* » peuvent avoir des acceptions fort différentes selon qu'ils entrent dans une terminologie anglo-saxonne, internationale ou régionale. Pour certains auteurs, il est préférable de considérer les « *impacts* » comme les résultats ou les changements à long terme (« *longer-term changes* ») et les « *outcomes* » comme les résultats ou les changements à court et à moyen terme (« *short and intermediate changes* »). Par exemple, pour Soguel et Huguenin (2008, p. 167), « *les outcomes correspondent aux effets intermédiaires et sectoriels de la politique, c'est-à-dire aux changements – ou à l'absence de changement – comportementaux des groupes de population visés (ou groupes-cibles) par la politique concernée, par exemple la durée de prise en charge dans le domaine de l'aide sociale* ». Dans cette optique, « *les impacts correspondent aux effets finaux et globaux sur l'environnement, le système économique et social* » (Soguel & Huguenin, 2008, p. 167). Galdemar, Gilles et Léopold (2012) abondent dans le sens de cette approche. Néanmoins, en matière de temps, ils ont fait une nuance entre les « réalisations » et les « résultats » d'une politique. Aussi, ont-ils souligné : « *Les effets englobent les réalisations (effets immédiats ou "output"), les résultats (effets à moyen terme ou "outcome") et les impacts (effets à long terme). Ils sont attendus (explicitement prévus dans les objectifs) ou inattendus, et peuvent être positifs ou négatifs* » (Galdemar et al., 2012, p. 11). Pour d'autres, c'est tout le contraire. Par exemple, chez Knoepfel, Larrue et Varone (2006, p. 247-248), les « *outcomes* » d'une politique publique sont considérés « *comme*

l'ensemble des effets, en termes de problèmes publics à résoudre, qui sont imputables aux changements de comportements de groupes cibles (impacts) eux-mêmes induits par des actes de mise en œuvre (outputs) ». D'après eux, les « impacts » doivent être considérés « comme l'ensemble des changements de comportements, voulus ou non qui sont directement imputables à l'entrée en vigueur des PPA, des APA, des plans d'action et des actes de mise en œuvre (outputs) qui les concrétisent » (Knoepfel et al., 2006, p. 243). Qui plus est, ces auteurs fixent leur position dans une note de bas de page, en disant : « cette terminologie ne correspond pas à celle notamment anglo-saxonne ou internationale (ex. : OCDE) qui (à notre avis à tort) considère comme impacts des résultats finaux ici nommés "outcomes" » (Knoepfel et al., 2006, p. 248). Perret (2001, p. 19), lui-même, parle d'« impact systémique » pour désigner des « effets collatéraux », c'est-à-dire « des effets plus larges que ceux explicitement visés par les décideurs ». Il n'y a donc pas de compromis sur les notions d'« outcomes » et d'« impacts ».

En effet, sans la moindre prétention à vouloir trancher ces débats, nous proposons de faire un choix opérationnel tout à fait neutre dans notre démarche analytique. En lieu et place des termes techniques « impacts » et « outcomes » qui génèrent des discussions, nous utilisons respectivement les concepts français suivants : « effets intermédiaires et sectoriels » et « effets finaux et globaux ». Ici, nous disons, par exemples, que les énoncés évaluatifs sur les effets d'une politique publique sont constitués « des effets intermédiaires et sectoriels » et « des effets finaux et globaux ». Dans cet ordre d'idées, les « effets intermédiaires et sectoriels » d'une politique publique correspondent *aux changements comportementaux à court et à moyen terme des groupes cibles, qui sont imputables à l'entrée en vigueur du programme politico-administratif, de l'arrangement politico-administratif, des plans d'action et des actes de mise en œuvre*. Les « effets finaux et globaux » correspondent alors *aux changements comportementaux à long terme des groupes cibles, qui sont imputables à la politique publique concernée*. Dans ce cas, les cinq principaux variables (Knoepfel et al., 2006, p. 246-247) de l'étude empirique du profil des « effets intermédiaires et sectoriels » d'une politique publique peuvent être ainsi formulés : 1) les « effets intermédiaires et sectoriels » existants ou manquants, 2) les « effets intermédiaires et sectoriels » durables ou éphémères, 3) les « effets intermédiaires et sectoriels » spatio-temporels ouverts ou fermés, 4) les « effets intermédiaires et sectoriels » cohérents ou contradictoires, et 5) les « effets intermédiaires et sectoriels » coordonnés ou opposés. Concernant l'analyse des données empiriques des « effets finaux et globaux », nous pouvons également distinguer les quatre

dimensions suivantes : 1) les « effets finaux et globaux » existants ou manquants, 2) les « effets finaux et globaux » durables ou éphémères, 3) les « effets finaux et globaux » spatio-temporels ouverts ou fermés, et 4) les « effets finaux et globaux » cohérents ou contradictoires.

En second lieu, les analystes n'établissent pas, d'un commun accord, un référentiel ou une grille d'analyse des politiques publiques. Le fait est qu'une politique publique constitue toujours « *un construit social et un construit de recherche* » (Muller & Surel, 1998, p. 14). Larrue (2000, p. 24) a même dit qu'« *une politique publique n'existe pas en soi mais en fonction de son analyste* ». Mény et Thoenig (1989, p. 134-135) ont déjà exprimé la même idée en ces termes : « *Une politique publique se présente [...] comme une abstraction dont il s'agit précisément, à partir d'éléments empiriques épars, dans les textes, dans les budgets, dans les organigrammes, de reconstituer l'identité et le contenu par agrégation successive, de proche en proche* ». En effet, l'évaluation d'une politique publique est faite en fonction du contexte et des buts poursuivis. Jacob (2005, p. 259) a précisé que « *le cheminement de l'évaluation des politiques publiques ne saurait [...] être retracé et compris sans analyser en profondeur le jeu des acteurs concernés par le développement théorique et méthodologique, l'application concrète et les (anticipations des) effets politiques induits par les résultats mêmes de l'évaluation* ». Chaque analyste est donc appelé à reconstruire et à délimiter son champ d'étude.

Toutefois, quoiqu'il n'existe pas de recette tout-terrain, la démarche évaluative implique un certain nombre d'exigences ou de principes à la fois scientifiques et méthodologiques. Nous pouvons citer, par exemple, des principes généraux, tels que : la rigueur, l'impartialité, la transparence, le souci de tenir compte de la pluralité des points de vue, la volonté de faire prévaloir l'intérêt général (Perret, 2001). Dans cette optique, pour mener à bien l'évaluation d'une politique publique ou plus précisément pour porter un jugement de valeur sur les produits et les effets induits auprès de la société civile, l'analyste doit établir des critères d'appréciation clairs. Comme l'a bien souligné Perret (2001, p. 3) : « *Evaluer c'est [...] élaborer un "référentiel" – ensemble de critères opératoires et politique – , formuler des questions de recherche adossées à ce référentiel et pertinentes du point de vue de l'action et de la décision et, enfin, y répondre au mieux en puisant de manière pragmatique dans les boîtes à outils des sciences sociales et du management* ». Les critères d'évaluation doivent, en effet, nous permettre de comparer ou « *de mettre en relation les différents éléments constitutifs d'une politique publique, soit tester empiriquement la validité du modèle*

de causalité sur lequel elle repose » (Varone & Magdalijns, 2000, paragr. 19). Le modèle d'analyse des politiques publiques que nous adoptons renferment plusieurs critères d'évaluation (qui ne sont pas exclusifs). Nous pouvons en distinguer six : 1) l'effectivité, 2) l'efficacité, 3) l'efficience allocative, 4) l'équité, 5) la pertinence et 6) l'efficience productive.

Le critère de *l'effectivité* permet de faire à la fois un examen systématique de la légalité de l'exécution et un test de l'hypothèse d'intervention. Il s'agit d'évaluer le degré des « effets intermédiaires et sectoriels ». On cherche à répondre à la question : « *dans quelle mesure les réalisations prévues ont-elles été mises en œuvre ?* » (Galdemar et al., 2012, p. 11). D'après le principe juridique de l'effectivité, « *il existe une relation nécessaire entre les règles et situations juridiques et la réalité sociale, et cette relation tend progressivement vers une identification* » (Touscoz, 1964, p. 9). En politique publique, le critère d'effectivité porte précisément sur l'adéquation entre les objectifs fixés (les objectifs normatifs) et les objectifs atteints (les « *effets intermédiaires et sectoriels* » ou le comportement réel des groupes cibles).

Le critère de *l'efficacité* permet de faire un test de l'hypothèse causale. Il s'agit d'évaluer le rapport entre les « *effets finaux et globaux* » (les effets escomptés d'une politique) et ceux qui apparaissent effectivement dans la réalité sociale. D'après le principe de l'unité des objectifs en management, « *la structure d'une organisation est efficace lorsqu'elle facilite la contribution des individus à la réalisation des objectifs de l'entreprise* » (Koontz & O'Donnell, 1980, p. 196). On cherche à répondre aux questions suivantes : « *dans quelle mesure les effets obtenus sont-ils conformes aux objectifs retenus et aux effets attendus ? Comment aurait-on pu optimiser les effets observés ?* » (Galdemar et al., 2012, p. 11). Les réflexions sur l'efficacité d'une politique publique ne deviennent pertinentes que si son degré d'effectivité a déjà été constaté empiriquement.

Le concept d'efficience, dans sa plus simple expression, est « *axé sur les ressources (intrants), les biens et services (extrants) et le rythme auquel on utilise les intrants pour produire ou offrir les extrants (productivité)* » (BVGC, 2007). Le critère de *l'efficience allocative* (du latin *allocatio*, « allocation ») permet de vérifier si les effets recherchés sont atteints au coût minimal (Mercier, 2002; Varone & Magdalijns, 2000). Il s'agit d'évaluer la relation entre les ressources investies (les coûts) dans une politique publique et les effets obtenus (les bénéfiques / l'utilité). En référence à la gestion des ressources humaines, l'efficience allocative est « *un rapport maximal entre le niveau de production (extrants) et*

une quantité donnée de ressources (intrants), soit la production augmente tandis que la quantité des ressources reste fixe ou que la quantité de ressources diminue alors que la production reste la même » (Moisset, Plante, & Toussaint, 2003, p. 22). Elle porte sur « *la capacité à choisir les bonnes combinaisons de production aux prix en vigueur sur les marchés de facteurs et de produits* » (Chaffai & Dietsch, 1999, p. 634). Le critère d'efficience allocative doit apporter des éléments de réponse aux trois questions suivantes : « *quels moyens (matériels, humains, financiers,...) ont effectivement été mobilisés ? Les effets obtenus sont-ils en adéquation avec l'ensemble des moyens mobilisés ? Aurait-on pu atteindre les mêmes résultats à moindre coût ?* » (Galdemar et al., 2012, p. 11). Les « *réflexions sur l'efficience allocative d'une politique publique ne deviennent pertinentes que si son degré d'efficacité a déjà été constaté empiriquement* » (Knoepfel et al., 2006, p. 257).

Le critère de *l'équité* peut être considéré « *comme un complément naturel de l'efficacité et de l'efficience* » (Sall & De Ketele, 1997, p. 130). Il permet de mettre en lumière « *la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société* » (Psacharopoulos & Woodhall, 1988, p. 259). L'équité est « *l'expression d'une norme supérieure de justice, inspirée par une sorte de droit naturel, mais elle consiste aussi en l'adaptation à chaque situation particulière d'une solution appropriée ou de l'application d'un droit sans règles écrites et s'appliquant avec précision à chaque situation particulière* » (Legatte, 1992, p. 129). Par rapport au système éducatif, Sall et De Ketele (1997, p. 132) en distinguent trois grands groupes de facteurs à prendre en compte :

- *à l'entrée* : les caractéristiques particulières (sexe, l'âge...), l'origine sociodémographique et socio-économique des apprenants ;
- *pendant les études* : les effets-établissements (nombre d'heures d'enseignement, culture de l'école, caractéristiques du programme scolaire, contrôles de connaissances, etc.), les effets-mâtres (gestion de classe, interactions sociales entre les élèves et l'enseignant, façon d'enseigner en classe, etc.), les caractéristiques des apprenants (processus métacognitifs, processus cognitifs, motivation et attributs affectifs, etc.) ;
- *à la sortie* : les résultats obtenus, les trajectoires scolaires ou universitaires, les chances de réalisation professionnelle, sociale et personnelle.

La prise en compte de ces différents facteurs implique, selon ces auteurs, cinq types d'équité :

- *l'équité socio-économique d'accès* (nombre d'inscrits selon le sexe, l'origine, etc.) ;

- l'*équité socio-économique de confort pédagogique* (infrastructures pédagogiques, ratio enseignants/enseignants selon le sexe, l'origine, etc.) ;
- l'*équité de production pédagogique* ou *équité dans les produits* (nombre de diplômés selon le sexe, l'origine, etc.) ;
- l'*équité pédagogique* (« écarts au prétest entre le tiers supérieur et le tiers inférieur d'une cohorte ») ;
- l'*équité externe* ou *équité d'accomplissement professionnel, social et personnel* (« les mêmes possibilités d'exploiter les diplôme ou les compétences acquises », les mêmes chances de se réaliser personnellement à la sortie ou à la fin des études).

Le critère de *la pertinence* permet de faire l'adéquation entre les objectifs définis dans le programme politico-administratif (PPA) et la nature de la pression du problème public à résoudre. Il s'agit d'évaluer le lien qui existe / devrait exister entre ces deux éléments (objectifs / problème public). L'analyste fait ici référence au principe formel d'une structure efficace en management, selon lequel « *la structure d'une organisation sera pertinente si elle contribue à la réalisation des objectifs (efficacité) avec le minimum de ressources et de conséquences indésirables* » (Koontz & O'Donnell, 1980, p. 196). Par définition, « *une politique publique est dite pertinente si les valeurs-cibles qui sont formulées dans le PPA, et parfois concrétisées dans les plans d'action, sont adaptées à la nature même et à la distribution temporelle et socio-spatiale du problème qu'elle est censée prendre en charge* » (Varone & Magdalijns, 2000, paragr. 19).

Le critère de *l'efficacité productive* permet de faire l'adéquation entre les actes de mise en œuvre d'une politique publique et les ressources investies en matière de la capacité des effets de la politique à se maintenir dans la durée. Par définition, « *l'efficacité productive d'un système productif complexe est le niveau d'aptitude obtenue dans la capacité à mobiliser les ressources humaines et non-humaines pour produire des objets ou services dans des formes et des coûts requis par la demande* » (Ruffier, 1996, p. 3). Si l'efficacité porte sur le degré de la capacité d'utiliser des moyens pour parvenir à une fin donnée, l'efficacité implique un moyen terme où les moyens et les buts évoluent et se renouvellent dans le temps. Vu sous cet angle, la mesure de l'efficacité productive « *visé davantage la capacité d'un système productif à se maintenir dans la durée que celle à réaliser les meilleurs résultats immédiats possibles* » (Ruffier, 1996, p. 4). Le critère de l'efficacité productive évalue les *outputs* produits par rapport aux ressources investies en référence à une rationalité plus managériale. Il s'agit d'une logique d'organisation et de gestion de l'entreprise et de son

personnel. Dans ce cas de figure, « *la performance de l'entreprise dépend [...] à la fois des compétences de ses travailleurs, des décisions tant stratégiques que courantes et de leurs combinaisons judicieusement opérées* » (Adoyi, 2011, p. 11). Les politiques publiques ne sont efficaces au point de vue productif « *que si, premièrement, elles sont efficaces et si, secondement, les ressources matérielles et immatérielles nécessaires à leur mise en œuvre sont investies de manière optimale* » (Varone & Magdalijns, 2000, paragr. 19).

Dans certains cas, des analystes choisissent de ne pas prendre en compte les critères d'*équité*, de *pertinence* et d'*efficacité productive*. Pour mieux fixer le degré d'importance que nous accordons aux variables relatives à ces critères, nous proposons de les passer en revue de manière successive.

L'équité désigne un principe de justice ou d'éthique sociale. D'une part, elle invite les êtres humains à respecter les droits de leurs semblables de manière impartiale. D'autre part, elle vise la répartition des charges et des bienfaits de façon que les membres les moins pourvus d'une « collectivité » bénéficient d'une attention particulière. Cela n'est si simple. Les interprétations de l'équité sont diverses et toujours débattues. Par exemple, à partir d'un paradigme plus théorique et fondamentaliste, la notion d'équité porte sur l'idée des droits naturels, « objectifs » ou « fondateurs ». Au contraire, dans les approches d'observations anthropologiques ou de philosophie sociale et politique, c'est la notion de contrat social qui est privilégiée. L'équité est abordée au niveau des théories d'éthique rationnelle fondées sur des projets de société. Certes, l'adaptation de la justice sociale à « *chaque situation particulière* » rend la prise de décision relative. Mais, une décision conforme au critère d'équité ne lèse en principe aucune des parties. De plus, aujourd'hui, la plupart des actions publiques en éducation ne visent pas, en principe, la diffusion de la scolarisation sur des modalités singulières de reproduction des inégalités sociales. Nous entendons une inégalité sociale au sens d'un « *résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société des ressources de cette dernière, due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres* » (Bihl & Pfefferkorn, 2008, p. 8). Les enjeux portent précisément sur la démocratisation de l'enseignement au sens de la l'égalisation des chances scolaires. Dans ce cas, « *la démocratisation de l'école est acquise si l'accès aux études est de moins en moins dépendant de variables telles que le milieu social, le sexe, l'origine nationale, ethnique ou géographique* » (Merle, 2002, p. 3). Comme l'a déjà souligné De Ketele (1992, p. 65), « *le problème de l'équité de l'investissement éducatif se pose surtout autour des deux axes*

suivants: la distribution des chances scolaires et des équipements entre les différents groupes sociaux, entre zones géographiques et populations rurales et urbaines d'une part, la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autre part ». Il nous semble donc que le critère d'équité en matière d'action publique éducative devient incontournable (Fadiga & De Ketele, 2006; Gerard, 2001; Herbaut, 2011; Sall & De Ketele, 1997; Unterhalter, 2009; Wood, Levinson, Postlethwaite, & Black, 2011).

Le critère de la pertinence porte sur la question la plus politique ou la plus sensible que l'évaluation puisse examiner (Jacob & Varone, 2003; Perret, 2001). Selon Perret (2001, p. 18), « *il est parfaitement légitime d'évaluer une politique sans remettre en cause la pertinence de ses objectifs (on peut, par exemple, évaluer un programme de formation à l'aune de ses objectifs pédagogiques sans s'interroger sur le bien-fondé de ceux-ci* ». Cela sous-tend qu'une simple évaluation peut difficilement mettre en cause le bien-fondé d'une politique résultant des rapports de pouvoir ou du compromis politique entre les acteurs. Toutefois, il reste que le critère de la pertinence peut aider à mettre en évidence des conflits politiques ayant conduit à une formulation lacunaire d'une action publique.

L'efficacité productive ne peut pas constituer une fin en soi. Le degré de rationalisation interne ne suffit pas si la politique n'est pas efficace. Cela dit, « *un haut degré de rationalisation interne (= efficacité productive élevée) et, par-là, un faible coût de l'activité publique ne conduisent qu'à un activisme bureaucratique vide de tout sens aussi longtemps qu'il ne produit, à l'extérieur, aucun effet ou des effets non visés (= efficacité allocative faible)* » (Knoepfel et al., 2006, p. 259). Mais, d'un autre côté, nous devons toujours porter à l'esprit que la performance d'une politique publique ne se réduit pas de manière exclusive aux trois premiers critères. Plus les critères sont pertinents (en fonction du contexte, des ressources et des buts poursuivis), mieux le questionnement et l'analyse peuvent favoriser une appréciation cognitive, normative et utilitaire, de la mise en œuvre et des effets d'une politique publique.

Dans notre démarche analytique, nous maintenons les six critères (qui ne sont pas d'ailleurs exhaustifs), quitte à accorder une plus grande importance aux quatre premiers. Cela doit nous aider non seulement à mesurer l'efficacité d'une politique publique (aspect cognitif), mais également à former un jugement sur son effectivité et sa pertinence (aspect normatif), à nous préoccuper de son efficacité (aspect utilitaire) et de son équité (aspect éthique). En fonction de ces critères, nous sommes donc appelé à apporter des éléments de

réponse aux principales questions suivantes : « *Quels sont les effets intermédiaires et sectoriels de la politique publique ? Quels sont les effets finaux et globaux ?* ».

4.3. Conclusion

En résumé, l'approche pluraliste de politiques publiques que nous adoptons implique une analyse *de et pour* la politique. Il s'agit d'une démarche analytique flexible combinant les quatre grandes étapes cycliques d'une action publique. Nous l'utilisons principalement aux chapitres 5 et 10. De manière schématique (Figure 4, p. 173), nous la représentons comme suit :

- 1) *L'élaboration de l'agenda* : le processus de construction (au sens large) de la politique, qui correspond aux éléments de réponse relatifs à la question « *Quels sont les principaux facteurs qui ont contribué au processus de publicisation du problème ?* » ;
- 2) *La programmation* : le programme et l'arrangement politico-administratifs, qui correspondent aux éléments de réponse relatifs aux questions « *Quels sont les objectifs de l'action publique envisagée ? Quel en est le dispositif normatif ? Quelles sont les logiques d'interaction entre les acteurs (in)directement concernés par le problème public à résoudre ? Quelle sont les ressources disponibles ?* » ;
- 3) *La mise en œuvre* : les plans d'actions et les actes de mise en œuvre, qui correspondent aux éléments de réponse relatifs aux questions « *Quels sont les éléments opérationnels des plans d'action vis-à-vis des groupes sociaux concernés par la politique publique ? Quels sont les actes de mise en œuvre ?* » ;
- 4) *L'évaluation* : les énoncés évaluatifs sur les effets, qui correspondent aux éléments de réponse relatifs aux questions « *Quels sont les effets intermédiaires et sectoriels de la politique publique ? Quels sont les effets finaux et globaux ?* ».

Au centre des quatre étapes cycliques se trouvent les éléments constitutifs du « triangle des trois composantes fondamentales d'une action publique » (Figure 3, p. 152), à savoir :

- *les éléments du triangle des acteurs* :
 - a) les acteurs qui sont investis du pouvoir public pour la réalisation d'une action publique (les acteurs politico-administratifs et les acteurs para-politico-administratifs) ;

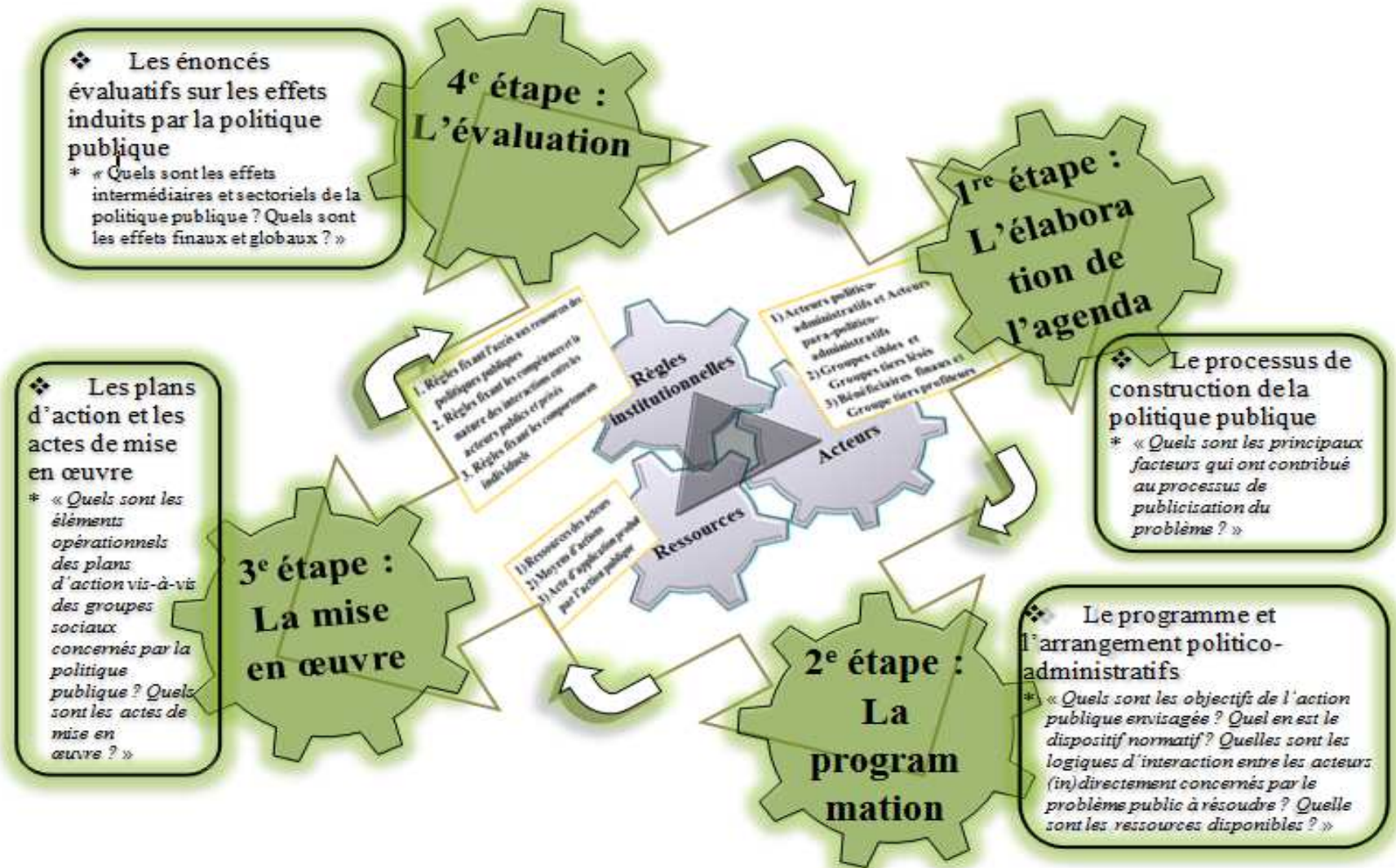
- b) les acteurs qui subissent les effets de l'action publique (les groupes cibles et les groupes tiers lésés) ;
- c) les acteurs qui bénéficient des effets de l'action publique (les bénéficiaires finaux et les groupes tiers profiteurs) ;
- d) le problème public (« *social problem* ») à résoudre ou à atténuer ;
- e) la ou les hypothèse(s) causale(s) ;
- f) la ou les hypothèse(s) d'intervention ;
- *les trois catégories de ressources* : 1) les ressources des acteurs, 2) les moyens d'actions et 3) l'acte d'application produit par l'action publique ;
- *les trois catégories de règles institutionnelles* : 1) les règles fixant l'accès aux ressources des politiques publiques, 2) les règles fixant les compétences et la nature des interactions entre les acteurs publics, privés et associatif, et 3) les règles fixant les comportements individuels.

A partir de la démarche analytique flexible combinant les quatre grandes étapes cycliques d'une action publique, nous formulons donc les trois autres hypothèses suivantes :

- 1) Le degré d'interaction des acteurs, de disponibilité des ressources et de formalité des règles institutionnelles d'une action publique en éducation détermine ses effets ;
- 2) Plus les politiques éducatives sont fondées sur les bonnes intentions des acteurs politico-administratifs, dans une perspective "du haut vers le bas" ("top down"), moins elles produisent des effets positifs ;
- 3) Plus les politiques éducatives sont mises en œuvre dans un processus interactif systémique ("bottom up" x "top down"), en fonction de l'évolution des moyens disponibles, des acteurs concernés et des contraintes du terrain, plus elles produisent des effets positifs.

Figure 4

Schéma analytique des quatre grandes étapes cycliques d'une politique publique



Source : Adaptation des étapes cycliques du modèle d'analyse de politiques publiques de Knoepfel, Larrue et Varone (2006).

Chapitre

5

Les impératifs contradictoires dans les « arrangements politico-administratifs » des grandes tentatives de réforme éducative en Haïti au cours des trois dernières décennies : des idéologies aux incohérences

5.1. La réforme Bernard des années 1980

5.2. Le Plan national d'éducation et de formation 1997-2007

5.3. Le Plan opérationnel 2010-2015

5.4. Conclusion

Nous consacrons ce chapitre à l'analyse des trois grands projets de réforme éducative d'Haïti au cours des trois dernières décennies : 1) la réforme Bernard des années 1980, 2) le Plan national d'éducation et de formation 1997-2007 et 3) le Plan opérationnel 2010-2015. Nous rappelons que notre démarche analytique flexible combine les quatre grandes étapes cycliques d'une action publique, à savoir : 1) l'élaboration de l'agenda, 2) la programmation, 3) la mise en œuvre et 4) l'évaluation (Figure 4, p. 173). Nous essayons de passer successivement en revue les trois grands projets de réforme éducative, à la lumière des trois premières grandes étapes de notre modèle analytique d'une politique publique. Nous démontrons, en effet, l'existence des impératifs contradictoires dans les « arrangements politico-administratifs » à tâtons des politiques éducatives en Haïti au cours des trois dernières décennies. Le corollaire de notre propos est que les deux derniers grands projets de réforme, malgré leurs dominantes spécifiques, s'inscrivent dans la continuité de la réforme Bernard.

5.1. La réforme Bernard des années 1980

La première grande tentative de réforme du système éducatif haïtien au cours des trois dernières décennies porte le nom de son initiateur : la « réforme Bernard ». Joseph C. Bernard (20 avril 1979 - 1982) est le Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS), qui a initié la réforme éducative. Dans cette phase de notre démarche analytique, nous tentons de déterminer les enjeux de cette réforme dans le système éducatif haïtien, au niveau de son élaboration, de sa programmation et de sa mise en œuvre.

5.1.1. Le processus de construction de la réforme Bernard

Sous le régime dictatorial de Jean-Claude Duvalier, un grand projet de réforme dans le domaine éducatif s'apparente à un paradoxe. Si le Président Jean-Claude (« *Baby doc* ») n'était pas l'« héritier direct » de la dictature instaurée par François Duvalier (« *Papa doc* »), il serait vraisemblable de penser à une réforme éducative à la Pinochet¹. Mais, tel n'est pas le

¹ En Chili, après le coup d'Etat de 1973, le Président Augusto Pinochet a soutenu un programme de réforme économique et sociale. « *Ce projet avait été élaboré par un groupe d'économistes chiliens d'inspiration néo-libérale ayant étudié à Chicago grâce aux accords interuniversitaires établis depuis les années cinquante entre l'université de Chicago et l'université catholique* » (Longo, 2001, p. 112). Le Centre de l'OCDE pour la coopération avec les non-membres (CCNM, 2004, p. 123) a fait un bilan catastrophique du régime militaire de Pinochet en matière d'éducation : « *Les changements introduits par le régime militaire de 1973 à 1990 ont eu des effets dévastateurs sur le moral et les conditions de travail des enseignants. Ces changements ont transformé la structure et le financement du système éducatif. Le rôle de l'Etat dans l'enseignement a fortement diminué. Les dépenses publiques consacrées à l'éducation ont été réduites, passant de 7,2 % du PIB en 1972 à 2,4 % en 1990. Les écoles publiques sont passées du contrôle de l'Etat à celui des municipalités, qui souffraient d'un déficit démocratique. Le régime a utilisé des instruments juridiques et des mécanismes d'incitation pour promouvoir les écoles privées subventionnées par l'Etat. Les enseignants ont perdu leur statut de fonctionnaires. Leurs salaires ont été abaissés d'environ un tiers et leurs conditions de travail se sont sensiblement détériorées.*

cas. Il convient de reconstituer le contexte historique de l'élaboration de l'agenda de la « réforme Bernard ». Cela doit nous permettre de mieux comprendre le jeu des acteurs et le modèle de causalité. Nous tentons ainsi de mettre en lumière les principaux facteurs qui ont contribué au processus de publicisation du problème éducatif.

Nous considérons la réforme éducative initiée par le Ministre Bernard comme le résultat du processus de planification entrepris au début des années 1970 (Hadjadj, 2000). Les propos du président Jean-Claude Duvalier peuvent donner un éclairage contextuel de la construction des politiques éducatives :

« Persuadé qu'aucun développement n'est possible, sans un système éducatif national susceptible de provoquer chez les jeunes la prise de conscience de leurs responsabilités vis-à-vis de la Révolution Economique et de la Communauté, j'ai formellement recommandé aux responsables de l'Education, dès mon accession à la 1^{re} Magistrature de l'Etat, d'adapter l'enseignement à nos besoins spécifiques et aux réalités du monde contemporain en pleine mutation. Les travaux de recherche poursuivis conjointement par l'Institut Pédagogique National (IPN) et les Services Spécialisés du Département de l'Education Nationale articulent sur des bases scientifiques la Réforme de l'Ecole Haïtienne. Si l'une des assignations de l'Ecole est de préparer des élites indispensables à l'entretien et la promotion permanente de la Culture, une mission corollaire de réparation sociale vise à offrir des chances égales à l'immense majorité des défavorisés qui devront, comme tous les fils d'une même Patrie, accéder à une éducation fondamentale intégrale qui permette à tous de participer valablement à l'enrichissement du Patrimoine Commun » (Département de l'éducation nationale, 1982, p. 9).

« L'éducation étant facteur de développement, la plus grande attention devra donc être désormais donnée à l'intégration progressive et rationnelle de l'individu dans son milieu et dans son siècle ; [...] pour cela il faudra préparer dans les prochaines années un système éducatif qui, d'une part, permettra l'insertion de l'enfant haïtien dans son environnement socio-économique et, d'autre part, formera à toutes les étapes du système scolaire, non seulement des salariés mais des êtres responsables et capables de devenir eux-mêmes des accélérateurs du développement économique et social » (UNESCO, 1982b, p. 1).

Nous résumons les verbatim du Président de la République en trois points :

- 1) L'*idéologie*¹ du rôle de l'éducation dans le développement économique, social, politique et culturel (« *Persuadé qu'aucun développement n'est possible sans un*

Le régime a introduit des systèmes d'évaluation destinés à démontrer les mauvaises performances des écoles publiques ».

¹ Le terme idéologie (du grec, *idea*, « idée », et *logos*, « discours rationnel ») a été forgé en 1798 par le philosophe français matérialiste Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754-1836). Il désignait le projet d'une science généalogique des idées, considérées comme issues de la sensation (Destutt de Tracy, 1801). Mais, Napoléon Bonaparte emploie, pour la première fois, le mot « idéologues » pour traiter avec mépris De Tracy, Cabanis, Helvétius pour cause d'opposition au régime impérial. Il leur reproche de n'avoir aucun sens des réalités et de se complaire dans des rêves creux. Chez Marx et Engels (1845), dans le livre « L'Idéologie allemande » (écrit en 1845-1846 et publié pour la première fois de façon posthume en 1932), le terme idéologie revêt un nouveau sens. Il devient alors un « système d'idées qui traduit et dissimule une situation de lutte des classes » ou à plus forte raison un ensemble de représentations collectives (morales, philosophiques, religieuses...), à travers lesquelles les hommes traduisent leurs conditions réelles d'existence. En fait, les penseurs marxistes opposent l'idéologie à la science. Ils voient dans l'idéologie un « système de représentations fausses », un système d'illusions propres à un groupe, à une classe sociale, à un parti politique. Ils ont tendance à faire de la religion le prototype de l'idéologie. Cette approche contribue largement à faire évoluer le mot vers

système éducatif national..., j'ai formellement recommandé aux responsables de l'Education... d'adapter l'enseignement à nos besoins spécifiques et aux réalités du monde contemporain en pleine mutation » / « L'éducation étant facteur de développement... ») ;

- 2) Le fondement scientifique de la réforme éducative (« *Les travaux de recherche poursuivis conjointement par l'Institut Pédagogique National [...] et les Services Spécialisés du Département de l'Education Nationale articulent sur des bases scientifiques la Réforme de l'Ecole Haïtienne* ») ;
- 3) L'idéologie de l'égalité des chances face à l'école (« *une mission corollaire de réparation sociale vise à offrir des chances égales à l'immense majorité des défavorisés...* »).

Premièrement, l'idéologie du rôle déterminant de l'école dans le développement économique et social a été au premier plan dans la réforme Bernard. D'après la ministre Bernard, le but de la réforme éducative était de faire du système éducatif haïtien « *un moule à façonner, non plus des chômeurs ou des dépaysés, mais des Haïtiens conscients, attachés à leur pays, capables d'en assurer le développement socio-économique et de participer ainsi valablement à son rayonnement* » (Département de l'éducation nationale, 1982, p. 5). En fait, depuis le début de la seconde moitié du XX^e siècle, l'idéologie de l'éducation comme clé d'ascension sociale et facteur du développement économique a fait l'objet d'un consensus international (Becker, 1964; Eicher & Lévy-Garboua, 1979; Mincer, 1958; Page, 1964; Schultz, 1963; UNESCO, 1956, 1960, 1961, 1963, 1981, 1982a)¹.

L'idéologie de l'éducation comme clé d'ascension sociale et facteur du développement économique est devenue, à l'échelle mondiale, un élément fondamental des différents projets

une signification péjorative de fausse doctrine, c'est-à-dire une « croyance dogmatique, fondée sur des principes rigides peu conforme au réel ». Il s'agit alors d'une façon péjorative et restrictive de qualifier des convictions, le plus souvent politiques, que l'on ne partage pas. Toutefois, une idéologie n'est en elle-même ni vraie ni fausse. Elle peut être efficace ou inefficace, cohérente ou incohérente. Il s'agit d'une vision du monde (« *Weltanschauung* »), d'un système d'idées, de représentation générale du monde. Dans cet ordre d'idées, nous entendons une idéologie au sens d'« *un ensemble cohérent et intégré d'idées et de croyances (ou d'idées transformées en croyances) destinées à expliquer l'attitude de l'homme envers la vie en société, et établir une ligne de conduite conforme à ces idées et à ces croyances* » (Loewenstein, 1953, p. 680). Une idéologie peut remplir trois fonctions principales : 1) la fonction d'interprétation de la réalité sociale ; 2) la fonction de force motrice pour engendrer la réalité de l'action politique et sociale ; 3) la fonction d'autojustification sociale (une représentation de soi qui explique à un individu ou à un groupe social la place et le rôle qu'il remplit dans la société). Toute idéologie peut donc laisser son *noyau* (ce qui reste d'une idéologie lorsqu'on élimine les formulations, les mots) dans un groupe social ou une collectivité.

¹ Nous rappelons que Joseph C. Bernard a été le vice-président de la Réunion des Ministres de l'éducation, lors de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles et de la Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles (Hadjadj, 2000).

de « modernisation »¹ de l'école. Les enjeux portaient sur les théories *du capital humain* et *des réserves de talents* (Crahay, 2000; Van Haecht, 2006). Cela dit, les investissements scolaires auraient une double importance : 1) favoriser des bénéfices individuels et collectifs ; 2) assurer la gestion optimale du potentiel de chaque nation sur le marché international. L'article 181 de la Constitution haïtienne de 1964 amendée le 14 janvier 1971 (environ trois mois avant la mort de Duvalier père) traduit clairement cette conception de l'éducation².

Toutefois, la corrélation entre le développement économique et l'éducation n'est pas évidente (Crahay, 2000; Leclercq, 2012; Van Haecht, 2006). Certes, l'éducation peut créer un potentiel humain susceptible de jouer un rôle positif dans le changement et le progrès. Mais, comme l'explique Van Haecht (2006, p. 24, citant Page [1984, 657]) : « *Ce rôle ne peut devenir effectif que si l'économie est capable d'absorber utilement les individus formés et dans la mesure où les structures de l'économie favorisent la propagation des effets de développement* ». Lange (1991) a déjà mis en lumière de grandes contradictions existant entre le discours sur l'école et la réalité. Qui plus est, le développement au sens large dépasse la simple croissance économique. Le développement humain implique l'épanouissement des êtres humains à partir des choix écologiquement, économiquement et socialement rationnels (chapitre 1).

Deuxièmement, le « fondement scientifique » attribué à la réforme Bernard n'est pas aussi rigoureux qu'on le pense. Certes, il y a eu des travaux de recherche menés principalement par l'Institut pédagogique national (IPN) en lien avec le Département de l'éducation nationale. Dans un billet de blog, le Français Martinez (2007), ancien directeur de l'IPN, a fait une description succincte de sa mission en Haïti, de 1972 à 1975 : « *repenser*

¹ Dans le domaine éducatif, la modernisation est liée aux importants mouvements d'ajustement de l'école et de l'internationalisation progressive d'un système européen d'éducation. Schriewer (1997, p. 13) a mis en lumière les quatre principaux facteurs des mouvement international d'ajustement de l'école : 1) l'expansion mondiale et uniforme de l'éducation aux niveaux primaire, secondaire et tertiaire, qui a commencé dans les années 1950 environ ; 2) la propagation d'un modèle éducatif européen censé orienter et évaluer la politique d'éducation de chaque pays ; 3) l'idéologie du rôle de l'éducation dans le développement économique et social ; 4) le système international de communication et de publication dans le domaine éducatif assuré par des organisations internationales (la Banque mondiale, l'UNESCO, la Bureau international d'éducation, l'Institut international de planification de l'éducation...) soutenues par des nations industrialisées riches (l'Amérique du Nord, l'Europe occidentale, le Japon...) et des médias internationaux (Macmillan, Pergamon, Harper et Row, Prentice Hall, Elsevier, Hachette...).

² L'article 181 stipule : « *L'éducation doit tendre au plein épanouissement de la personnalité des intéressés de façon qu'ils apportent une coopération constructive à la société et contribuent à inculquer le respect des droits de l'homme, à combattre tout esprit d'intolérance et de haine à développer l'idéal d'unité nationale, panaméricaine et mondiale. L'éducation de base est obligatoire et doit être fournie gratuitement par l'Etat en vue de réduire le nombre des illettrés absolus et permettre à tous de remplir leur rôle de travailleurs, de pères de famille et de citoyens* » (Compilation, 2011, p. 229).

*complètement le système éducatif [...] »*¹. Sur la demande du Ministre de l'éducation, Raoul Pierre-Louis (31 mars 1976 – 20 avril 1979), l'Institut pédagogique national s'est engagé à proposer un modèle éducatif formel prenant en compte les résultats d'une recherche sur l'alphabétisation des adultes en créole². Le créole (comme langue d'enseignement) est alors considéré comme un élément fondamental à mettre en place dans processus éducatif. Dans cet ordre d'idées, il s'agit de rénover le secteur éducatif formel. Le Ministre Joseph C. Bernard a tenté de poursuivre les orientations envisagées par son prédécesseur. Il a voulu non seulement introduire le créole comme langue d'enseignement dans le secteur éducatif formel, mais aussi redéfinir la place du français. Mais, la validité des données de l'Institut pédagogique national (IPN) n'a pas été évaluée au troisième niveau des recherches en sciences de l'éducation³.

Troisièmement, la réforme éducative initiée par le ministre Bernard se voulait à la fois réaliste, progressiste et démocratique. Ce troisième aspect de la réforme éducative est lié aux deux premiers. Nous rappelons que Duvalier père a pris le pouvoir au nom des classes moyennes et de la masse des « Noirs » analphabètes. Il était question de forcer la classe bourgeoise (constituée pour la plupart des « Mulâtres » à la fois riches, francophones et francophiles) à faire des concessions pour la justice sociale. Malgré l'assassinat et l'exil de nombreux opposant, François Duvalier n'est pas arrivé à résoudre les problèmes socio-économiques du pays. Jean-Claude Duvalier pensait sans doute que la priorité accordée au

¹ Martinez (2007) écrit : « *J'ai vécu en Haïti de 1972 à 1975. Jean-Claude Duvalier venait alors de succéder à son père et semblait donner les signes d'une volonté de libéralisation du régime que le monde attendait. En France, le président Pompidou, sensible au fait que la voix d'Haïti avait été déterminante dans la décision de faire du français l'une des langues de travail de l'ONU (1946), avait décidé de faire un effort important pour maintenir ce petit pays dans le giron de la francophonie. C'est dans ce contexte que je fus nommé à la tête d'une mission comprenant une trentaine d'assistants et de conseillers (elle s'étoffa les années suivantes) qui débarqua dans le pays le 15 septembre 1972. Notre travail consistait à repenser complètement le système éducatif, à mettre au point des méthodes d'enseignement, à concevoir des manuels scolaires, à former des enseignants, des inspecteurs et des cadres, à construire des écoles de brousse, sortes de centres communautaires, à ouvrir la voie à l'enseignement du créole seule langue comprise par la majorité de la population, à imaginer les missions et les contenus de l'I.P.N. (Institut Pédagogique National) dont je fus le directeur jusqu'à sa remise aux autorités locales* ». En revanche, Bentolila et Gani (1981, p. 121) ont précisé que l'« *haïtianité effective de l'I.P.N. fut acquise au travers d'une grave crise qui mit en cause une certaine conception de la coopération prônant l'efficacité universelle des modèles pédagogiques français pour peu qu'ils soient teintés de couleurs locales* ».

² Le Groupe de recherche et d'expérimentation en alphabétisation (GREAL) a été créé en 1975. Avec la collaboration du Centre d'éducation permanente de l'Université René-Descartes, le GREAL a mené une recherche expérimentale dans la zone des Côtes-de-Fer, dans le département du Sud-est. Cette recherche a duré six mois. Elle était portée sur l'alphabétisation et la post-alphabétisation en créole. Le GREAL a validé l'hypothèse « *qu'il était possible, à travers le créole, d'apprendre à lire, à écrire et à effectuer les principales opérations en mathématiques, à condition qu'il véhicule des contenus respectant des schémas de pensée spécifiques et des données socio-culturelles du milieu* » (Bentolila & Gani, 1981, p. 121).

³ Plusieurs auteurs (Appy, 2010; Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005a, 2005b, 2006; Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010; Ellis & Fouts, 1993; Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013) ont mis en lumière trois niveaux hiérarchiques de recherches en sciences de l'éducation : 1) les recherches descriptives de base permettant de formuler des hypothèses (*Niveau 1*) ; 2) la mise à l'épreuve des théories à l'aide d'études expérimentales réalisées avec des groupes restreints (*Niveau 2*) ; 3) l'évaluation d'un programme à l'aide de protocoles expérimentaux avec un échantillonnage plus important (*Niveau 3*).

créole dans la réforme éducative lui aurait permis de faire d'une pierre deux coups : 1) favoriser la distribution des niveaux d'instruction au niveau des classes moyennes et de la masse des Noirs « créolophones » ; 2) développer le potentiel économique du pays sur le marché international. Néanmoins, l'école n'est jamais indifférente aux différences (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Crahay, 2000, p. 200; Perrenoud, 2005; Walberg & Tsai, 1983). Comme l'ont souligné Dupriez et Dumay (2005, p. 5), « *les pays les plus égalitaires sur le plan scolaire n'ont pas seulement en commun une structure intégrée ; ils [les systèmes scolaires intégrés] sont également "nichés" dans des pays plus égalitaires sur d'autres registres et notamment sur le plan de la distribution des revenus* ». A notre sens, l'idéal de l'égalité des chances est illusoire dans un pays à fortes inégalités sociales.

5.1.2. La programmation de la réforme Bernard

Nous rappelons que, dans notre modèle d'analyse des politiques publiques, l'étape de la programmation concerne, en principe, le programme et l'arrangement politico-administratifs. A cette phase, nous abordons la réforme Bernard en essayant de répondre aux questions suivantes : « *Quels sont les objectifs de l'action publique envisagée ? Quel en est le dispositif normatif ? Quelles sont les logiques d'interaction entre les acteurs (in)directement concernés par le problème public à résoudre ? Quelle sont les ressources disponibles ?* ».

Les 24 et 25 avril 1979, environ quatre jours après sa nomination comme Ministre de l'éducation nationale, Joseph C. Bernard a publié dans un quotidien les grandes lignes de son programme de réforme. Il a précisé que son action viserait à :

- 1) « *Accélérer l'élaboration du nouveau curriculum en vue de son expérimentation, convaincu que la rénovation du système doit passer par le primaire. Trois points caractérisent ce nouveau curriculum : a) l'utilisation du Créole comme langue d'enseignement ; b) l'enseignement du français comme langue étrangère ; c) l'utilisation en première année primaire d'un programme de préapprentissage préalable aux apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul ;*
- 2) « *Etoffer l'Unité de Planification et de Programmation pour permettre à sa section de recherche de fonctionner ;*
- 3) « *Créer une section de formation et de recyclage pour les 2 premiers niveaux de notre enseignement ;*
- 4) « *Créer une section d'évaluation pour un contrôle plus scientifique de rendement scolaire et l'amélioration des examens ;*
- 5) « *Créer une section de recrutement du personnel de manière à réduire le nombre d'enseignants non qualifiés ;*
- 6) « *Former des administrateurs de l'Education en vue d'arriver au plus tôt à une régionalisation organisée, méthodique de l'enseignement ;*
- 7) « *Rajeunir les cadres pour accroître l'efficacité des actions engagées* » (Bernard, 1979, p. 1).

Avant la réforme, le Ministère de l'éducation nationale (1982, p. 10-13) estime le taux d'analphabétisme de la population haïtienne à 75 %. Le taux de scolarisation a été de 42 %. Seulement 1 % des élèves scolarisés en milieu rural arrivent à obtenir le Certificat d'Etudes Primaires (CEP)¹. Or, 80 % de la population haïtienne vivaient en milieu rural. De plus, le cycle de six années du primaire n'avait pas une portée fonctionnelle par rapport à la vie pratique. Bernard avait dressé une liste d'éléments négatifs responsables du disfonctionnement du système éducatif. Les principaux éléments remis en cause sont les suivants :

- un système éducatif inadapté par rapport aux problèmes du développement économique et social ;
- des superviseurs non qualifiés à tous les niveaux ;
- un système de promotion scolaire trop rigoureux et trop sélectif ;
- des programmes scolaires inadaptés ;
- une méthodologie pédagogique basée sur des attitudes traditionnelles négatives, telles que l'autoritarisme du maître, la passivité de l'élève et la mémorisation de connaissances ;
- des difficultés linguistiques au niveau de la communication pédagogique pour une majorité d'enfants qui entrent à l'école sans aucune expérience et connaissance de la langue française ;
- une carence de personnel enseignant qualifié, de livres, de textes de références et de lectures adaptés aux conditions spécifiques et au contexte haïtien ;
- une carence de locaux scolaires appropriés, fonctionnels et adaptés au milieu haïtien ;
- le refus de préparer des cadres secondaires ou des ouvriers qualifiés.

Pour tenter d'adapter le système éducatif à l'environnement économique, social et culturel d'Haïti, un Plan quinquennal d'éducation 1981-1986 a été élaboré. Le Plan vise sept objectifs spécifiques à moyen terme :

- *« l'extension de la scolarisation primaire de base à l'ensemble des enfants d'âge scolaire ;*
- *« la refonte de l'enseignement secondaire en vue de son adaptation aux réalités nationales ;*
- *« le développement de l'enseignement technique et professionnel ;*
- *« l'orientation de l'enseignement universitaire vers la recherche et la formation des cadres supérieurs dans le domaine scientifique et technique ;*

¹ Autrefois, le Certificat d'études primaires (CEP) sanctionnait l'évaluation publique donnant accès au cycle secondaire.

- « l'extension du système d'éducation extra-scolaire ;
- « le renforcement institutionnel et la rationalisation de la gestion administrative du système ;
- « l'amélioration du rendement scolaire et de la qualité de l'enseignement » (Département de l'éducation nationale, 1982, p. 14).

Pour atteindre les objectifs spécifiques, dix stratégies sont envisagées (Département de l'éducation nationale, 1982, p. 14-16), à savoir :

- 1) La création des filières flexibles favorisant l'orientation des enfants selon leurs aptitudes et leurs possibilités ;
- 2) La formation des cadres de niveaux différents dans les domaines professionnel, technique, artisanal ;
- 3) La stimulation de la continuité des études après l'enseignement fondamental ;
- 4) La mise en place, au niveau central et intermédiaire, des structures administratives et techniques ;
- 5) La révision des objectifs, de l'orientation et du contenu des programmes et plans d'enseignement ;
- 6) La rénovation des méthodes pédagogiques et la préparation des manuels scolaires adaptés et peu coûteux ;
- 7) Le recyclage intensif et continu du personnel enseignant ;
- 8) La préparation de nouvelles promotions d'enseignants suivant les nouvelles orientations des programmes rénovés ;
- 9) L'amélioration des conditions de vie des éducateurs et la création d'un cadre institutionnel pour un véritable métier et une carrière de l'enseignement ;
- 10) L'amélioration et la multiplication des infrastructures physiques et matérielles de l'enseignement.

Les principaux changements proposés par le ministre Bernard aux différents niveaux du système éducatif sont les suivants (Tableau 4, p. 186) :

- 1) L'Enseignement Fondamental rénové de trois cycles : le 1^{er} cycle (1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e Années), le 2^e cycle (5^e, 6^e et 7^e Années) et le 3^e cycle (8^e, 9^e et 10^e Années) ;
 - la promotion automatique¹ en 2^e et 4^e Années ;
 - le créole comme langue d'enseignement et comme objet d'apprentissage ;
 - le français oral en 1^{re} et 2^e Années et le français écrit à partir de la 3^e Année ;
 - l'Initiation Technologique aux Activités Productives (ITAP) ;

¹ Au cours du 1^{er} cycle, deux examens devaient avoir lieu : un examen à la fin de la deuxième année et un autre à la fin de la quatrième année.

- le Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) sanctionnant les dix années d'études des trois cycles fondamentaux ;
- 2) Les enseignements de niveau secondaire rénové : les écoles normales, les nouveaux « lycées » et « collèges » à trois classe d'enseignement classique ou technique (Seconde, Première et Terminale), les écoles professionnelles de deuxième degré ;
- 3) L'enseignement de niveau universitaire constitué par des facultés et des instituts supérieurs regroupés au sein de l'Université d'Etat d'Haïti ou reconnus par elle.

Trois phases d'application étaient prévues : la phase d'expérimentation (à partir de l'année scolaire 1980-1981), la phase d'extension (à partir de l'année 1981-1982) et la phase de généralisation de la réforme (à partir de 1982-1983). La mise en œuvre des nouvelles structures de l'Enseignement Fondamental rénové devait s'achever au cours de l'année scolaire 1991-1992. L'idéal était que tous les enfants haïtiens d'âge scolaire soient scolarisés à l'horizon 2000.

La première loi très significative se rapportant au plan de réforme de Bernard a été celle du 18 septembre 1979. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, cette loi a favorisé l'usage du créole en tant que « *langue-instrument et objet d'enseignement* ». Cette décision était basée sur les conclusions des rapports du Comité d'Etudes et de Recherches des procédés et méthodes pédagogiques pour rendre l'éducation accessible à tous¹. Mais, à proprement parler, c'est la loi du 30 mars 1982 qui servait de base juridique et décisionnelle à la réforme éducative de Bernard. Cette fameuse loi renfermait trente-sept articles. Elle visait la réorganisation du système éducatif. Les deux premiers articles précisent :

« Art. 1^{er}.- L'Ecole Haïtienne est nationale ; elle se doit d'affirmer l'identité de l'Homme Haïtien ; elle réconcilie l'Haïtien avec sa culture et son environnement, et constitue un facteur de cohésion et d'intégration ; elle forme et développe le sens de la responsabilité et de l'esprit communautaire chez les jeunes ; elle met en place un système d'enseignement unique s'appliquant dans le respect des spécificités propres à chaque région aux zones urbaines et rurales et indistinctement, aux enseignements public et privé ; elle assure à tous l'accès au savoir et à la science en adoptant notamment une structure et un mode de fonctionnement donnant des chances égales à tous ; elle est fondamentalement démocratique.

« Art. 2.- L'Ecole Haïtienne est un instrument du développement économique et social. Elle constitue un investissement planifié et rentable pour la nation. Elle élabore des contenus et des programmes à partir des données de la réalité haïtienne tout en demeurant ouverte sur le monde extérieur ; elle favorise la formation des citoyens capable de modifier les

¹ Ce comité a été constitué de l'Institut Pédagogique National et des Services spécialisés du Département de l'Education Nationale.

conditions physiques, matériels, morales et spirituelles du milieu pour créer plus de richesses, de biens et de services et contribuer ainsi à l'amélioration de la qualité de vie » (D. Pierre, 2012, p. 493).

Les articles 29-33 consolident les acquis de la loi du 18 septembre 1979 concernant l'usage du créole :

« Art. 29.- *Le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'Ecole Fondamentale.*

« Art. 30.- *En 5^e année de l'Enseignement Fondamentale, l'enseignement du français est renforcé en vue de son utilisation comme langue d'enseignement à partir de la 6^e année.*

« Art. 31.- *Un Plan d'étude fixe de façon précise l'articulation pédagogique pour chaque cycle et chaque année en rapport avec les dispositions des articles 34 et 35. Dans tous les cas, à partir de la 6^e année, le volume horaire réservé soit au français, soit au créole, dans le plan d'étude d'enseignement, ne peut être inférieur à 25 % de l'horaire hebdomadaire »* (D. Pierre, 2012, p. 497).

A première vue, la programmation de la réforme Bernard paraît tout à fait cohérente. Mais, à bien réfléchir, elle ne l'est pas vraiment. D'une part, il ne semble pas que l'éducation soit la première priorité du gouvernement de Jean-Claude. Dans le budget de fonctionnement de l'exercice

Tableau 3

Place de l'éducation dans le budget national 1980-1981	
Budget par Ministère	Pourcentage
Forces Armées et Défense Nationale	13,41%
Finances et Affaires Economiques	12,09%
Education nationale	10,39%
Budget d'investissement	
Electricité	17,30%
Transports	16,80%
Agriculture	15,60%
Développement communautaire	11,40%
Education nationale	11,40%

Source: Journal Officiel *Le Moniteur* : Budget de fonctionnement de l'exercice 1980-1981 (L.-A. Joint, 2006, p. 128).

1980-1981, par exemple, l'éducation occupe le dernier rang (Tableau 3). D'autre part, un grave problème de budget d'investissement se pose. L'enjeu porte donc sur l'aide financière des organisations internationales (la Banque mondiale, l'UNICEF, le BID, le PNUD, l'UNESCO, l'USAID, l'OEA, la Coopération française, etc.).

En effet, nous pouvons tenter de reconstruire le scénario du faible budget d'investissement de l'Etat haïtien (entre 1978 et 1991) concernant la réforme Bernard, à partir des trois phases du projet « Education pour le développement » (*Education for Development*)¹ financé par le PNUD (*UNDP*) et exécuté par l'UNESCO (Tableau 5, p. 195).

¹ Il y a eu d'autres projets. Par exemple, entre 1985 et 1992, la Banque Mondiale (1993) a financé un projet d'éducation et de formation (*Education and Training Project*) à hauteur de dix (10) millions de dollars américains. Mais, compte tenu de l'assistance technique de l'UNESCO, la réforme éducative initiée par le ministre Bernard a été particulièrement marquée par le projet « Education pour le développement » (Hadjadj, 2000; UNESCO, 1982b, 1987, 1991b).

Tableau 4

Education formelle							Education non formelle			
Niveau universitaire	Facultés et instituts universitaires						Formation professionnelle supérieure des adultes			
	Concours d'entrée									
Niveau secondaire	18 ans	Ecole normale	3e Année : Brevet d'école normale (BEN)	Nouveau secondaire général à trois classes	Terminale (Bac gén. / Bac Pro.) : Evaluation officielle (Diplôme d'enseignement général / Diplôme d'enseignement tech. et prof. 2e degré)	Ens. technique et professionnel (2e degré)	Formation aux qualifications / Perfectionnement / Recyclage / Rencontres / Séminaires			
	17 ans		2e Année		Première (Gén. / Tech. et prof.)					
	16 ans		1re Année		Seconde (Gén. / Tech. et prof.)					
	Orientation scolaire proposée pr une Commission d'orientation (psychologues, pédagogues et représentants des parents d'élèves concernés): trois options (Filière pédagogique "Ecole normale" ; Filière générale ; Filière technique et professionnelle du 2e degré) . A la différence de celle du 2e cycle, cette orientation engage davantage l'élève à suivre les indications de la Commission.									
Ecole fondamentale	Âge minimum d'admission	3e cycle général (classique)	15 ans	10e Année	Promotion après évaluation officielle positive (Diplôme d'Etudes Fondamentales : DEF classique ou DEF technique) / Un seul redoublement éventuel	3e cycle technique et professionnel 1er degré	Ouverture vers l'éducation non formelle***	Formation aux qualifications / Perfectionnement / Recyclage / Rencontres / Séminaires		
			14 ans	9e Année	3 E.T. / Promotion après bilan positif / Un seul redoublement éventuel					
			13 ans	8e Année	3 E.T. / Promotion après bilan positif / Un seul redoublement éventuel					
		Orientation scolaire proposée pr une Commission d'orientation (psychologues, pédagogues et représentants des parents d'élèves concernés): deux options (3e cycle général ou 3e cycle technique et professionnel du 1er degré). Il est à noter que les élèves ne sont pas tenus de suivre les indications de la Commission d'Orientation.								
		12 ans	2e cycle	7e Année	Promotion après évaluation publique positive (Attestation de fin d'études du 2e cycle) / Un seul redoublement éventuel**			Même professeur	Formation professionnelle d'adolescents d'âge avancé (+ 15 ans)	
				11 ans	6e Année	3 E.T. / Promotion après bilan positif / Un seul redoublement éventuel**				
				10 ans	5e Année	3 E.T. / Promotion après bilan positif / Un seul redoublement éventuel**				
			9 ans	1er cycle	4e Année	3 E.T. / Promotion après bilan positif / Un seul redoublement éventuel *			Même professeur	
			8 ans		3e Année	3 E.T. / Promotion automatique				
			7 ans		2e Année	3 E.T. / Promotion après bilan positif / Un seul redoublement éventuel (Le nombre d'élèves redoublants ne devrait pas dépasser 20 % de l'effectif d'une classe).				
6 ans	1re Année		3 Evaluations trimestrielles (E.T.) / Promotion automatique							

* La structure du 1er cycle et le système de promotion, qui y est appliqué, ne prévoient pas de déperdition : tous les enfants qui entrent en 1re année doivent pouvoir achever la 4e année après quatre années ou six années (maximum).

** Seuls font exception à cette règle, ceux d'entre eux pour lesquels l'évaluation en fin de 4e Année continuera d'être négative après six années de scolarité au 1er cycle et dont l'âge sera supérieur à 15 ans. Cette catégorie se verra offrir la possibilité de recevoir une formation pratique pour adolescents d'âge avancé, assortie de compléments de formation générale.

*** Une ouverture vers les structure d'accueil en éducation non formelle est laissée pour ceux-là qui ne pourraient pas assimiler les objectifs principaux du deuxième cycle et dont l'âge serait très avancé (plus de 18 ans en 5e Année après redoublement, plus de 19 ans en 6e Année après redoublement, plus de 20 ans en 7e Année après redoublement).

Source : Adaptation (MENJS, 1982, p. 26-33)

- 1) Le budget d'origine de la première phase (1978-1982) est deux millions cent-vingt-un mille (2.121.000) dollars américains (UNESCO, 1982b, p. 3). Nous pouvons résumer la première phase du projet « Education pour le développement » en cinq pôles d'actions convergents, à savoir : 1) renforcer les structures d'administration, de planification et de statistique de l'éducation scolaire et extra-scolaire ; 2) adapter les curricula, notamment dans le cadre de la réforme du système éducatif, aux réalités du pays, aux impératifs du développement et à la sauvegarde des valeurs culturelles du pays ; 3) élaborer le matériel didactique imprimé et radiophonique correspondant aux nouveaux curricula ; 4) former et perfectionner les cadres du développement communautaire ; 5) coordonner les activités d'autres projets bénéficiant de l'assistance technique et visant à la rénovation du système éducatif dans un cadre de complémentarité (UNESCO, 1982b, p. 2 & 4).
- 2) Pour la deuxième phase (1982-1987), le budget d'origine du PNUD est de deux millions quatre-vingt-seize mille (2.096.000) dollars américains. Il est prévu que le gouvernement haïtien contribue à hauteur de deux cent soixante-trois mille quatre cent quarante (263.440) dollars américains. Mais, « *en phase finale d'exécution (1985-1986) tant au niveau du financement qu'à l'appui technique, le Projet a fonctionné d'une façon relativement autonome* » (UNESCO, 1982b, p. 8). Les trois principaux objectifs à long terme de la deuxième phase du projet sont : 1) renforcer et améliorer le système éducatif formel en vue de lui permettre de contribuer à la formation d'agents actifs de développement économique et social ; 2) assurer l'intégration des valeurs socio-culturelles du pays dans le contenu éducatif afin de créer l'harmonie indispensable entre les enfants haïtiens et leurs milieu naturel ; 3) améliorer l'efficacité interne et externe du système éducatif formel. La deuxième phase du projet vise, à court terme, au développement de quatre pôles d'action : 1) le renforcement des activités de planification et de statistiques directement liées à la mise en application du troisième plan quinquennal ; 2) la poursuite de l'élaboration de nouveaux curricula, notamment par la définition des objectifs, la détermination de la méthodologie et la préparation des contenus pour le deuxième cycle de l'Enseignement fondamental ; 3) la réalisation des documents imprimés et d'émissions radiophoniques ; 4) la poursuite et l'extension de la fonction de coordination des activités du Projet et d'harmonisation des interventions des

secteurs et organismes engagés dans la mise en œuvre de la réforme éducative (UNESCO, 1982b, p. 3).

- 3) Le PNUD dispose d'un budget de deux millions neuf cent-vingt-trois mille six cent quinze (2.923.615) dollars américains pour la troisième phase du projet « Education pour le développement » (1987-1991). La contrepartie de l'Etat haïtien est estimée « à 3.990.200 de gourdes dont 1.909.000 en coûts directs et 2.083.200 en coûts indirects »¹ (UNESCO, 1991b, p. ii). La troisième phase du projet a comme objectifs immédiats de : 1) renforcer les capacités nationales de planification et d'administration de l'éducation ; 2) développer les curricula ; 3) développer les programmes de formation de formateurs ; 4) améliorer la gestion en matière de production et de distribution de matériel didactique ; 5) renforcer la coordination externe en matière éducative (UNESCO, 1991b, p. ii).

En réalité, l'Etat haïtien ne dispose pas d'un budget national d'investissement pour réaliser la réforme Bernard. La réalisation de la réforme éducative dépend donc de l'assistance technique et financière des « bailleurs de fonds » internationaux.

5.1.3. La mise en œuvre de la réforme Bernard : une tentative ratée

La mise en œuvre implique les actes et les éléments opérationnels de la programmation. La tentative de l'application de la réforme Bernard couvre une longue période. L'article 35 de la loi du 30 mars 1982 souligne que « *les dispositions du présent Décret entreront en application dès sa publication et au fur et à mesure de l'implantation de la Réforme* » (D. Pierre, 2012, p. 498). Cet article donne donc une marge de manœuvre aux différents acteurs.

En effet, la réforme engagée par le ministre Bernard représente un tournant dans l'histoire de l'éducation en Haïti (St-Germain, 1988). Toutefois, elle est victime de dénigrement². Qui plus est, le 12 juillet 1982 (avant la phase de généralisation de la réforme, prévue pour l'année scolaire 1982-1983), Bernard est remplacé par un autre ministre.

¹ Il est à noter que la gourde désigne ici la monnaie haïtienne. Dans les années 1980, un (1) dollar américain équivalait à cinq gourdes. Au début de l'année 2016, le dollar américain équivalait à soixante-deux gourdes.

² A l'époque, certains détracteurs ont dénigré la réforme éducative. Selon eux, l'usage du créole provoquerait la baisse du niveau scolaire. Bernard a contre-attaqué en ces termes : « *Les nouveaux programmes proposés, loin, comme certains le pensent et le disent, de dévaluer l'enseignement haïtien, en relèveront le niveau : grâce à une approche méthodique du français, langue étrangère ; grâce à une élimination systématique de la routine ou de la mémorisation à outrance et à l'appel à la compréhension ; grâce à une formation plus pratique, plus complète et plus adaptée de l'enfant de chez nous ; grâce, enfin, à une philosophie de l'éducation basée essentiellement*

Du 12 juillet 1982 à la fin du gouvernement « à vie » de Jean-Claude Duvalier (le 6 février 1986), cinq ministres se sont succédé au Ministère de l'éducation nationale. Aucun d'entre eux n'a pu achever deux années scolaires consécutives, voire mettre en œuvre les objectifs spécifiques de la « réforme Bernard ». Certes, trois autres lois semblaient renforcer la réforme éducative, à savoir : 1) le décret du 15 octobre 1984 favorisant le plein et entier effet du texte de la Convention de Paris du 15 décembre 1960 contre la discrimination¹ dans l'enseignement ; 2) le décret du 23 octobre 1984 organisant le Ministère de l'éducation nationale ; 3) l'arrêté du 29 octobre 1984 fixant le statut particulier du personnel enseignant de l'Ecole fondamentale. De plus, le projet « Education pour le développement » a été maintenue par l'UNESCO (1987). Mais, la généralisation de la réforme éducative n'a pas eu lieu comme cela a été prévu.

Un soulèvement populaire a provoqué la chute de la dictature duvaliériste le 6 février 1986. Cela a accouché d'un projet démocratique. Dans cette optique, la Constitution de 1987 a été promulguée. La section F (Titre II, chap. II, art. 32 – 34.1) et le chapitre V (Titre VI, art. 208 – 216) se sont rapportés à l'éducation. Pourtant, les mêmes problèmes entre les élites, les classes moyennes, les plus pauvres et les forces armées restaient posés. Le pays s'est enlisé dans une période de crise d'instabilité politique.

Pendant le gouvernement militaire présidé par le Général Prosper Avril (7 septembre 1988 – 10 mars 1990), il y a eu trois décrets relatifs à l'éducation. Le premier a été promulgué le 1^{er} décembre 1988. Il a divisé les programmes nationaux de l'enseignement fondamental en deux curricula : 1) le « Curriculum de l'Ecole fondamentale – Programme pédagogique opérationnel, premier et deuxième cycles » et 2) le « Curriculum de l'Ecole Fondamentale – Programme pédagogique et opérationnel, troisième cycle ». Le décret du 2 décembre 1988 avait transféré les attributions du Ministère de la Jeunesse et des Sports (MJS) au Ministère de l'Education Nationale (MEN) qui devenait « Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports » (MENJS). Le décret du 5 juin 1989 a adapté les structures

sur une connaissance réelle des problèmes du milieu haïtien et de l'homme haïtien » (Département de l'éducation nationale, 1982, p. 6).

¹ D'après l'article 1^{er} de la Convention du 15 décembre 1960, « le "discrimination" comprend toute distinction, exclusion, limitation de préférence qui, fondées sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement et notamment : 1) d'écarter une personne ou un groupe de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement ; 2) de limiter à un niveau inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe ; 3) sous réserve de ce qui est dit à l'article 2 de la présente convention, d'instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes ; ou 4) de placer une personne ou un groupe dans une situation incompatible avec la dignité de l'homme » (D. Pierre, 2012, p. 500).

organisationnelles du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) aux nouvelles réalités sociopolitiques. Entre-temps, l'UNESCO (1991a, 1991b) a poursuivi l'exécution non seulement de la troisième phase du projet « Education pour le développement », mais également un autre projet intitulé « Education en matière de population ». Mais, en raison de la situation du pays, ces mesures n'ont pas eu d'impacts considérables sur le fonctionnement du système éducatif.

L'élection du président Jean-Bertrand Aristide en 1991 était considérée comme une victoire qui devait favoriser une révolution politique, économique et sociale en Haïti. En fait, Aristide gagnait non seulement la confiance de la majorité des Haïtiens, mais également de beaucoup d'organismes internationaux et de pays étrangers. En revanche, les hauts gradés de l'armée haïtienne étaient très méfiants à son égard, en raison de ses tendances populistes.

Dans son discours¹ d'investiture, le 7 février 1991, Aristide prétend un « mariage d'amour » entre l'armée et le peuple. Néanmoins, il nous semble que la déclaration du « mariage d'amour » ne se fonde pas sur des « consentements mutuels ». L'armée a fomenté un coup d'Etat dans la nuit du 29 au 30 septembre 1991. Joseph Raoul Cédras, le lieutenant-général, est alors arrivé au pouvoir. Sous contrainte, le président Aristide a donc quitté le pays.

Tout bien considéré, le problème de la mise en œuvre de la réforme Bernard a été inévitable. Les plans d'actions et les actes de mise en œuvre ont dû faire face à des obstacles majeurs. Parmi lesquels, nous pouvons citer : 1) les postulats fondamentaux qui sous-tendent la programmation de la politique éducative ne sont pas aussi évidents qu'ils ne le paraissent ; 2) le projet éducatif ne correspond pas aux ressources disponibles ; 3) face à l'instabilité politique et à l'insécurité dans le pays, la réforme éducative est placée au second plan. Une réforme éducative plus réaliste devient donc nécessaire.

¹ Aristide a affirmé : « *Macoutes, zenglendos, je vous en prie, je vous en prie, ne venez pas semer la zizanie entre l'armée et le peuple qui se marient aujourd'hui. Je vous en prie. Grâce à la loi et à la Constitution, ce mariage d'amour permettra à chacun d'aimer l'autre chaque jour davantage de telle sorte que, si un militaire passe dans un corridor, on lui donne à boire; s'il est fatigué on lui donne une chaise, un lit, et qu'on l'invite à se reposer. A partir d'aujourd'hui, nos militaires, notre armée, ce sont nos frères qui ont des armes pour nous protéger des zenglendos, des macoutes. Ainsi vous- mêmes, désireux que jamais plus ne coule le sang, je vous invite dans l'ordre, la discipline, à aimer les militaires, à leur montrer votre amour en marchant côte à côte avec eux, la main dans la main (Applaudissements)* » (Aristide, 1991, p. 6-7). En effet, la quasi-totalité du discours original du président Aristide a été en créole. La version française publiée par DIAL est celle du journal Haïti-Progress du 13-19 février 1991. Les « tontons macoutes » désignaient les anciens membres de la milice sanguinaire duvaliériste. « Zenglendo » est un mot créole désignant un voleur armé qui est lié au grand banditisme.

5.2. Le Plan national d'éducation et de formation 1997-2007

Malgré ses incohérences, la réforme éducative initiée par le ministre Bernard a alimenté les débats sur le système éducatif haïtien. Nous pouvons, en effet, considérer le Plan national d'éducation et de formation de 1997 comme une reformulation des objectifs majeurs de la réforme Bernard. Nous développons notre propos à partir des trois premières étapes de notre approche analytique d'une politique publique : 1) le processus de construction du Plan national d'éducation et de formation ; 2) la programmation du Plan national d'éducation et de formation ; 3) la mise en œuvre du PNEF 1997.

5.2.1. Le processus de construction du Plan national d'éducation et de formation

De 1991 à 1994, la République d'Haïti a connu l'un des pires moments de son histoire. D'un côté, il y a eu la répression pour empêcher le retour d'Aristide. Cela a fait des milliers de morts et de blessés (Charles, 1994; Roupert, 2011). D'un autre côté, l'Organisation des Etats américains (OEA) et l'Organisation des Nations Unies (ONU) ont imposé un embargo économique et financier sur Haïti. Cela a provoqué la rupture de la coopération externe (MENJS, 1999) en matière d'aide bilatérale (USAID, ACDI, Coopération Française, etc.) ou multilatérale (Banque Mondiale, BID, FMI, PNUD, UNESCO, UNICEF, Union Européenne, etc.). Par conséquent, entre 1991 et 1994, le PIB a chuté de 20 % (Beaulière, 2007). La situation du pays est devenue chaotique. De plus, en raison du climat d'insécurité politique, les établissements scolaires n'ont pas pu fonctionner pendant de longues périodes.

Le 15 octobre 1994, le président Aristide est retourné en Haïti grâce à une « Force multinationale intérimaire »¹. Par un arrêté présidentiel en date du 17 décembre 1994, les Forces armées d'Haïti (FADH) « ont été dissoutes »². Cela a plongé le pays dans une situation de tutelle (jusqu'à présent). En vertu de l'article 134.3 de la Constitution, Aristide a dû seulement achever son mandat : « *Le Président de la République ne peut bénéficier de prolongation de mandat. Il ne peut assumer un nouveau mandat, qu'après un intervalle de*

¹ Après le coup d'Etat, la première mission conjointe des Nations Unies et de l'OEA, appelée « Mission civile internationale en Haïti » (MICIVIH), a été déployée en février 1993. En septembre de la même année, la MICIVIH a été transformée en « Mission des Nations Unies en Haïti » (MINUH). Pour préparer le retour forcé d'Aristide, une Force multinationale intérimaire de vingt mille (20 000) hommes a été déployée dans le pays en juillet 1994. Environ dix années plus tard, le 1^{er} juin 2004 (conformément à la résolution 1542 du Conseil de sécurité de l'ONU), la « Mission des Nations Unies pour la stabilisation en Haïti » (MINUSTAH) a pris le relais de la Force multinationale intérimaire.

² Toutefois, dans la Constitution de 1987 amendée, c'est écrit noir sur blanc : « Art. 263.- *La Force Publique se compose de deux (2) corps distincts : 1) les Forces Armées d'Haïti ; 2) la Police Nationale d'Haïti* » (Corps législatif, 2012, p. 19).

cinq (5) ans. En aucun cas, il ne peut briguer un troisième mandat » (Compilation, 2011, p. 263). Par conséquent, le président Aristide se trouve dans l'obligation constitutionnelle d'organiser des élections présidentielles en 1995.

En matière d'actions relatives à la rénovation du système éducatif, nous notons quatre choses. Ce sont : 1) le « Plan national d'éducation 2004 », 2) le Communiqué ministériel du 18 décembre 1995 et 3) la convocation des Etats Généraux sur l'éducation et 3) la publication du « Plan national d'éducation et de formation 1997 ».

1. Le « Plan national d'éducation 2004 » (PNE 2004) a été réalisé, entre décembre 1994 et juillet 1995, avec la coopération de l'UNESCO et de l'USAID (MENJS, 1995). La firme « *Research Triangle Institute* » (RTI)¹, en vertu d'un contrat avec le Mission USAID en Haïti, a accordé une assistance technique au processus de l'élaboration du « Plan national d'éducation 2004 ». En fait, il s'agit d'un « diagnostic technique du système éducatif haïtien » accompagné d'un plan stratégique d'éducation à l'échelle nationale. D'après les résultats, les traits dominants caractérisant le système éducatif haïtien sont les suivant : 1) le flou dans la politique éducative, 2) les ruptures dans l'application de la réforme Bernard, 3) la déficience des procédures opérationnelles, 4) la faiblesse des structures de supervision et d'encadrement, 5) l'évolution du rôle des Directions départementales d'éducation (DDE)², 6) les contraintes financières, 7) la faible responsabilisation des usagers de l'enseignement supérieur et universitaire, 8) le manque de formation des cadres d'éducation à tous les niveaux et 9) la dévalorisation de la condition enseignante. Huit (8) recommandations ont été faites, à savoir : 1) développer des outils de contrôle de la qualité ; 2) renforcer et consolider les réseaux privés ; 3) renforcer les capacités institutionnelles dans le domaine de l'analyse des politiques et de la planification stratégique ; 4)

¹ Le RTI est une société américaine constituée de quatre grands centres de recherches : 1) les sciences sociales ; 2) les études statistiques ; 3) les sciences de la vie et la chimie ; 4) l'énergie, l'ingénierie et les sciences de l'environnement (Rivière, 1985). Lors de son contrat avec l'USAID, le RTI a signé des sous-contrats avec deux autres firmes étatsuniennes : « *The Academy for Educational Développement* » (AED) et « *Educat S.A.* ». Les consultants de l'AED et de l'Educat S.A. « *ont réalisé l'essentiel du travail auquel ont également participé les techniciens des sous-commissions techniques du PNE 2004 et le personnel de l'équipe RTI* » (MENJS, 1995, p. 2).

² L'équipe de recherche considère le processus de décentralisation comme un atout. En revanche, elle met en garde contre deux obstacles potentiels : 1) la tendance de l'inertie naturelle le premier « *est de s'assurer que les directions centrales, transcendant l'inertie naturelle de leur fonction antérieure, n'offrent pas de résistance au processus de décentralisation et au contraire le facilitent. Le deuxième danger est évidemment, comme cela s'est passé ailleurs, d'aboutir, au niveau des DDE à l'émergence d'une nouvelle bureaucratie recentralisée dans laquelle serait noyé l'objectif fondamental de la décentralisation qui est d'améliorer la qualité de l'éducation* » (MENJS, 1995, p. 158-159).

diversifier les mécanismes de financement de l'éducation ; 5) renforcer la communication et la concertation ; 6) articuler les niveaux d'enseignement et rationaliser les contenus en fonction des débouchés des milieux productifs de l'emploi et du secteur productif ; 7) renforcer et rationaliser la formation des cadres à tous les niveaux ; 8) revaloriser la fonction enseignante. D'après la circulaire ministérielle du 10 décembre 1993, « *l'objectif du Plan National d'Education est de fixer, d'un commun accord avec tous les partenaires de l'éducation de la société civile et du monde économique, les grandes orientations de notre système éducatif pour les dix années à venir et d'identifier les instruments à mobiliser pour le réaliser efficacement* » (MENJS, 1998, part. I, p. 19). Le PNE 2004 tente alors d'adapter les objectifs de la réforme Bernard. Il s'agit de tenir compte des engagements d'Haïti par rapport aux conventions et résolutions internationales sur l'éducation. De manière particulière, nous pouvons citer : 1) les deux documents de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, à Jomtien en Thaïlande (PNUD, UNESCO, UNICEF, & BM, 1990) et 2) les recommandations adoptées à la cinquième réunion du Comité régional intergouvernemental du Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (PROMEDLAC), à Santiago du Chili (UNESCO, 1993).

2. Le Communiqué (C-11 : 74) a officialisé les examens de la fin d'études fondamentales (9^e année fondamentale). Néanmoins, l'officialisation de l'évaluation de la 9 AF provoque une certaine confusion. La raison est que le troisième cycle fondamental et le secondaire traditionnel se chevauchent dans les mêmes établissements scolaires.
3. Les Etats Généraux sur l'éducation ont eu lieu entre le 26 et le 29 janvier 1996. Les réunions se sont déroulées autour de deux principales sources de données : 1) le diagnostic technique du Plan national d'éducation 2004 et 2) le diagnostic participatif des différents acteurs du système éducatif. Un groupe de réflexion, mis en place pendant le déroulement des Etats généraux, a eu pour mission d'identifier et d'analyser « *les options fondamentales du Plan National d'Education et de Formation* » (MENJS, 1998, part. I, p. 20). Ce groupe a tenté de faire le point sur la situation du système éducatif haïtien et d'en définir les orientations prioritaires prenant en compte la nouvelle donne internationale (MENJS, 1999, 1999). L'idée est que pour trouver des sources de financement auprès des organismes internationaux de coopération, le projet éducatif doit être issu d'un processus de

concertation. L'enjeu porte principalement sur les mots d'ordre de la Conférence mondiale de Jomtien sur l'éducation pour tous, à savoir : favoriser le « partenariat »¹ dans les nouvelles réformes scolaires pour susciter les engagements à la fois national et international. Mais, l'événement a lieu une dizaine de jours avant la fin du mandat d'Aristide. Il revient au prochain gouvernement d'en prendre acte.

¹ La notion de *partenariat* de la Conférence de Jomtien semble signifier un processus à la fois démocratique et efficace. Cela suppose des orientations consensuelles issues de la confrontation des dysfonctionnements du système éducatif aux discours des différents acteurs. Aussi, Jacques Edouard Alexis, le Ministre de l'éducation (6 mars 1996 – 24 mars 1999), après avoir souligné les apports de trois de ses prédécesseurs (Victor Benoît, Emmanuel Buteau et Myrtho Célestin) dans le processus d'élaboration du Plan d'éducation, a dit : « *Un temps nouveau est donc venu : l'intérêt public en matière d'éducation cesse d'être soumis au laissez-faire, à l'improvisation et à l'imprévoyance. Et je convie tous les secteurs concernés par l'éducation à contribuer à la réussite du Plan. En effet, la réussite de ce dernier ne dépendra pas seulement du gouvernement, ni même de l'Etat. Elle dépend d'abord et surtout de la société civile, qui a intérêt à avoir un système éducatif moderne et de qualité. En s'appropriant le Plan, cette société civile facilitera sa mise en exécution. Le Plan est désormais un instrument disponible pour tous : étudiants, parents, enseignants, universitaires, responsables et agents du ministère, ONG, secteur privé, diaspora haïtienne, communauté internationale* » (MENJS, 1998, part. I, p. 12). Mais, comme l'a affirmé Lange : « *Le terme de "partenariat" est toutefois ambigu, puisque travailler en partenariat peut aussi signifier travailler ensemble, mais pas forcément avec les mêmes objectifs, même si les partenaires coopèrent et tendent vers un même but* » (Lange, 2003, p. 148).

Tableau 5

Le personnel étranger des trois phases du projet "Education pour le développement" en Haïti (1978-1991)						
	Nom du titulaire	A titre de	Pays d'origine	Poste	Début de mission	Fin de mission
Phase I (1978-1982)	Michel BOURGEOIS	Expert	France	Conseiller Technique Principal	01/04/1978	20/09/1981
	Louis BOHNER	Expert	Cameroun	Planification de l'Education	01/04/1978	20/06/1979
	Gérald BOIS D'EHGNIEN	Expert	Belgique	Formation agricole	01/04/1978	21/12/1979
	François ARIDON	Expert	France	Organisation / Evaluation écoute radio	01/04/1978	31/12/1980
	Mohammed BENCHARIF	Expert	Algérie	Formation cadres développement communautaire	05/11/1978	21/08/1981
	Luis CARRIZO	Expert	Argentine	Statistiques de l'Education	28/12/1978	31/08/1982
	Mario SARUBBI	Expert	Argentine	Organisation éducation non-formelle	05/01/1979	03/07/1980
	Roger SEGUIN	Expert	France	Curriculum	25/01/1979	31/03/1982
	Maria Elena GONZALES-PIOLI	Experte	Uruguay	Programme radio éducative	04/06/1979	31/03/1982
	Kacem BENSALAH	Expert	Algérie	Planification de l'Education	05/10/1980	31/07/1982
	Eduardo ORTIZ	Consultant	Colombie	Planification de l'Education extrascolaire	18/02/1980	04/06/1980
	Maria TABELLINI	Consultante	Italie	Planification de l'Education extrascolaire	28/04/1980	27/06/1980
	Odette EYSSAUTIER	Consultante	France	Enseignement Français langue étrangère	20/08/1980	19/10/1980
	Ahmed MOATASSIME	Consultant	Maroc	Définition profils de sortie	10/09/1980	09/11/1980
Phase II (1982-1987)	Kacem BENSALAH	Expert	Algérie	Planification et Conseiller Technique Principal	01/04/1982	31/03/1987
	Luis CARRIZO	Expert	Argentine	Statistiques	01/04/1982	08/07/1982
	Marinica VISAN	Experte	Roumanie	Curriculum	29/08/1984	31/03/1987
	Maria Elena GONZALES-PIOLI	Experte	Uruguay	Production de programmes radiophoniques	14/10/1982	13/01/1985
	José Miguel BISSO	Consultant	Argentine	Statistiques	09/11/1982	08/05/1983
	Christian MARGARITIS	Consultant	France	Carte scolaire	12/05/1983	11/07/1983
	Carlos RODRIGUEZ-ROBLES	Consultant	Mexique	Normalisation des constructions et équipements scolaires	15/02/1984	31/03/1984
	René RICHARD	Consultant	France	Formation des maîtres	18/07/1984	23/09/1984
	René RICHARD	Consultant	France	Formation des maîtres	24/07/1985	20/09/1985
	René RICHARD	Consultant	France	Formation des maîtres	11/08/1986	03/10/1986
	Claude Jean MAUCHAMP	Consultant	France	Informatique	04/11/1984	16/12/1984
	Claude Jean MAUCHAMP	Consultant	France	Informatique	29/09/1985	14/11/1985
	Jean DOURTHE	Consultant	France	Initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP)	15/05/1987	14/11/1987
Phase III (1987-1991)	Kacem BENSALAH	Expert	Algérie	Conseiller technique Principal / Planification de l'éducation	01/04/1987	02/01/1989
	Guy Laurent HOUETO	Expert	Bénin	Conseiller technique Principal / Planification de l'éducation et de la formation des formateurs	20/08/1989	31/12/1990
	Marinica VISAN	Experte	Roumanie	Curriculum Enseignement primaire	01/04/1987	31/03/1989
	Gordana ZINDOVIC-VUKADINOVIC	Expert	Yougoslavie	Curriculum Enseignement primaire	18/02/1990	31/07/1991
	Bernard AUDINOS	Expert	France	Planification de l'éducation et cartes scolaires	déc-89	juil-90
	René RICHARD	Consultant	France	Formation des maîtres	août-87	sept-87
	Jean DOURTHE	Consultant	France	ITAP	mars-88	mai-88
	Joseph POTH	Consultant	France	Bilinguisme / Alphabétisation / Education de base	sept-89	sept-89

Source : Tableau réalisé à partir des rapports de l'UNESCO (1982b, 1987, 1991b).

5.2.2. La programmation du Plan national d'éducation et de formation

Une Cellule de pilotage au sein du Ministère de l'éducation a publié un document de travail en décembre 1996. Cela fait suite aux recommandations des Etats généraux de janvier 1996. Une année plus tard (en décembre 1997), la Cellule de pilotage du « Plan national d'éducation et de formation » a publié la version définitive et actualisée du document.

En effet, le Plan national d'éducation et de formation (PNEF) tente de définir les politiques et les priorités du gouvernement haïtien en matière d'éducation pour la décennie 1997-2007. Mais, nous pouvons le considérer comme une reprise des objectifs fondamentaux de la réforme Bernard. Certes, d'après les rédacteurs du document, la « Réforme éducative » engagée dans les années 1980 s'apparente à l'affaire d'un homme (approche « *top down* »). Ils considèrent, au contraire, le PNEF comme l'affaire de tous (approche « *bottom up* »). Aussi, ont-ils précisé dans l'introduction du document :

« Le Plan National n'est donc pas l'œuvre d'un individu ni d'un groupe particulier : il est une œuvre collective, résultat d'enquêtes et de consultations entreprises à travers tout le pays auprès des secteurs les plus concernés (enseignants, instituteurs, agents du ministère, parents d'élèves, secteur privé, etc.). Le Plan restera soumis à discussion afin d'obtenir la participation la plus active qui soit à sa réalisation. Jusqu'ici, il n'y a pas de groupe concerné par l'éducation qui n'ait été appelé à collaborer à la production du Plan. Cependant, le Plan ne saurait emporter l'unanimité de tous les secteurs ; il n'aura d'effets bénéfiques que s'il parvient à susciter la discussion et le questionnement permanents sur notre système éducatif. Sur bien des problèmes-clé de ce système, qui appellent des solutions urgentes, la recherche est encore faible et devra se poursuivre » (MENJS, 1998, part. I, p. 15-16).

Mais, au fond, le PNEF ne remet pas en cause les changements amorcés par la réforme Bernard. Tout d'abord, les raisons profondes du Plan national d'éducation et de formation sont les mêmes que celles de la réforme Bernard : « rénover le système éducatif haïtien pour le développement économique et social du pays »¹. Les protagonistes du Plan expriment cela en ces termes :

« La situation globale de l'éducation en Haïti est très connue aujourd'hui et elle est catastrophique. Au palmarès de l'éducation pour l'hémisphère, Haïti est de loin le pays le plus retardé, quel que soit le critère de performance considéré. Nous avons le pourcentage le plus élevé d'analphabètes dans les classes d'âge correspondant à la population active du pays. Notre système éducatif est inadapté à la réalité du pays, aux valeurs de

¹ L'idéologie du rôle déterminant de l'école dans le développement économique et social reste fondamentale dans le PNEF. Le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS, 2004, p. 7) l'exprime clairement dans son rapport à l'occasion de la 47^e Conférence internationale sur l'éducation : « *l'éducation est considérée comme le facteur clé du développement durable, l'instrument privilégié du progrès et de la croissance économique, l'antidote contre le chômage, le moteur du progrès technologique et la garantie du maintien des valeurs démocratiques ou le passeport pour la réussite individuelle. En fait, les agences d'aide et les décideurs politiques ont compris la nécessité de mobiliser autant de ressources pour une éducation de qualité accessible à tous, en vue de réduire les tensions sociales et l'extrême pauvreté qui minent la vie de beaucoup de peuples. [...] c'est l'un des défis que le MENJS s'est promis de relever avec le concours de tous ses partenaires nationaux et internationaux* ».

développement. Les contenus des programmes sont désuets depuis longtemps. Les catégories sociales défavorisées et les populations rurales ont été en toute rigueur laissées pour compte par le système. Les personnels pédagogiques (enseignants et inspecteurs) sont sous-qualifiés, et enfin, les administrations centrales et périphériques fonctionnent dans la plus grande incohérence » (MENJS, 1998, part. I, p. 18).

Ensuite, c'est le même modèle de causalité qui prévaut. Nous pouvons résumer les hypothèses d'intervention à deux choses : 1) renverser la situation déplorable des couches sociales les plus défavorisées et 2) favoriser le développement et la participation massive de la société haïtienne à la vie politique. En matière d'hypothèses causales, les protagonistes du PNEF pointent particulièrement du doigt l'« infime élite » et quelques familles de classe moyenne. Ils posent le problème en ces termes :

« Il y a bien des facteurs qui rendent compte de l'échec du système éducatif haïtien depuis près de 200 ans. Mais le facteur principal a bien été d'ordre politique, dans la mesure où l'Etat fonctionnait comme une instance qui visait la reproduction de la société haïtienne sur la base d'une série de familles de classe moyenne de la capitale et des villes de provinces. Mais en toute rigueur, vivaient en dehors de l'Etat la masse des paysans et des couches sociales dites populaires des bidonvilles. Toutefois, c'est du milieu rural, c'est de l'agriculture que l'Etat tirait ses plus importantes ressources » (MENJS, 1998, part. I, p. 39).

En effet, le Plan national d'éducation et de formation 1997-2007 porte sur quatre grands domaines d'intervention. Ce sont : 1) l'amélioration de la qualité de l'éducation ; 2) l'expansion de l'offre scolaire ; 3) l'accroissement de l'efficacité externe ; 4) le renforcement de la gouvernance du secteur. Ces quatre domaines d'intervention se divisent en vingt-cinq (25) objectifs spécifiques (Tableau 6, p. 201) regroupés en dix (10) objectifs majeurs, à savoir :

1. *« Amélioration de la qualité de l'éducation, notamment dans l'Enseignement Fondamental ;*
2. *« Promotion d'une politique solide de développement des ressources de l'apprentissage ;*
3. *« Accroissement et rationalisation de l'offre scolaire au niveau de l'Enseignement Fondamental ;*
4. *« Renouvellement académique et rationalisation de l'offre de services de l'Enseignement Secondaire ;*
5. *« Coordination des dispositifs de soutien au développement global de la petite enfance ;*
6. *« Relance de la formation professionnelle et technique en soutien à l'effort d'innovation technologique et à la recherche d'une meilleure adéquation entre l'emploi et la formation ;*
7. *« Restructuration de l'Université de l'Etat d'Haïti et mise en place d'un système universitaire de qualité, diversifié ouvert à la recherche scientifique et au développement technologique, à la hauteur des ambitions économiques du pays ;*
8. *« Rationalisation et amélioration de l'offre des services éducatifs non-formels et des programmes d'éducation à distance ;*

9. « *Renforcement des capacités institutionnelles du Ministère dans les domaines de la gestion administrative et de la gestion pédagogique* ;

10. « *Revalorisation de la condition enseignante* » (MENJS, 1998, part. I, p. 58).

En fonction des quatre domaines d'intervention, les protagonistes du Plan national d'éducation et de formation prévoient quatre programmes¹ d'action interreliés. Ce sont : 1) le programme de renforcement de la qualité de l'éducation ; 2) le programme d'expansion de l'offre scolaire ; 3) le programme d'augmentation de l'efficacité externe du système éducatif ; 4) le programme de renforcement de la gouvernance du système éducatif (Tableau 7, p. 202). L'élément central de ces quatre programmes d'action est le projet de création de cent trente-trois (133) « Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique » (EFACAP)².

A première vue, les objectifs du Plan national d'éducation et de formation 1997-2007 paraissent cohérents. Mais, en réalité, ils se fondent sur des impératifs contradictoires. Deux remarques peuvent nous aider à justifier notre propos.

Premièrement, le Plan national d'éducation et de formation 1997-2007 est fondamentalement un projet de rénovation des « infrastructures physiques » des établissements scolaires publics (MENJS, 1998, 2002, 2005a). Cela concerne 86,41 % du budget prévisionnel, à savoir : 1) 40,58 % pour la mise en place du système d'EFACAP ; 2) 26,86 % pour la création et la construction de nouveaux complexes des deux premiers cycles du fondamental ; 3) 18,97 % pour la création de nouvelles classes de troisième cycle dans les EFACAP (Tableau 7, p. 202). D'autres programmes qui nous semblent tout à fait importants restent au second plan. Nous pouvons citer, par exemple : le programme des élèves en retard par rapport à l'âge (0,18 %), la revalorisation de la carrière enseignante (0,37 %), le renforcement de la qualité (0,08 %), etc. Pourtant, le lien de cause à effet entre les infrastructures pédagogiques sophistiquées et la réussite des élèves n'est pas évident (chapitre 10, p. 377).

¹ Dans le bilan de l'Education pour tous (EPT 2000) pour le Forum mondial sur l'éducation (à Dakar, Sénégal), Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS, 1999, p. 14) s'est proposé de poursuivre trois objectifs chiffrés à l'aide du PNEF : « i) relever le taux net de scolarisation actuel (65 %) à 95 % dans la perspective d'atteindre vers 2010-2015 l'universalité d'accès ; ii) réduire la disparité existant entre les milieux rural et urbain à un écart maximum de 5 % étant de l'ordre de 30,7 % en 1996-1997 ; iii) réduire la disparité entre les départements géographiques du pays à un écart maximum de 5 % étant de l'ordre de 34 % en 1996-1997 ».

² Les rédacteurs du document précisent : « *Idéalement on devrait pouvoir disposer d'une EFACAP par section communale (565) ou par groupe de 15 - 20 écoles fondamentales afin d'assurer une couverture suffisante des besoins. Mais pour des raisons de coût, l'objectif se limitera à la mise en place sur les dix prochaines années d'une EFACAP par commune (133)* » (MENJS, 1998, part. I, p. 79).

Deuxièmement, les sources de financement du Plan national d'éducation et de formation restent très floues¹. D'ailleurs, d'après le diagnostic technique relatif au fonctionnement du système éducatif haïtien, l'investissement consenti par les ménages est six fois plus élevé que celui des dépenses publiques (MENJS, 1998). Le document du Plan national précise, en effet, que le Ministère de l'éducation nationale « *doit continuer à encourager la contribution du privé au financement de l'éducation dans la mesure où les ressources publiques seront, quel que soit le cas de figure envisagé, insuffisantes pour assurer l'objectif de scolarisation universelle retenu dans le Plan* » (MENJS, 1998, part. I, p. 110). Le scénario de financement le plus vraisemblable reste les ressources financières provenant des « bailleurs de fonds »². Le secteur privé ne peut pas se payer le luxe de créer des EFACAP (Figure 5, p. 200). Cela dit, la création des EFACAP reste exclusivement « un projet de nouvelles infrastructures pédagogiques publiques ». Le Plan national d'éducation et de formation ne tient vraiment pas compte de la capacité institutionnelle et financière insuffisante du Ministère de l'éducation.

Bien entendu, en référence à notre modèle d'analyse de politiques publiques (chapitre 4), nous nous gardons d'une approche ressource par ressource (un management isolé). En d'autres termes, il n'est pas question ici de passer en revue toutes les ressources d'une politique publique l'une après l'autre (droit, argent, personnel, information, organisation, consensus, temps, infrastructure, soutien politique, force...). Comme nous l'avons déjà précisé, l'enjeu d'une ressource varie selon le problème collectif concerné par la politique publique et selon l'approche privilégiée. Nous tenons compte de l'usage combiné de ces ressources selon la modalité d'intervention retenue. Mais, dans la programmation du Plan national d'éducation et de formation 1997-2007, le financement public est au cœur des enjeux. Sans ressources financières suffisantes des acteurs nationaux, un vaste projet de

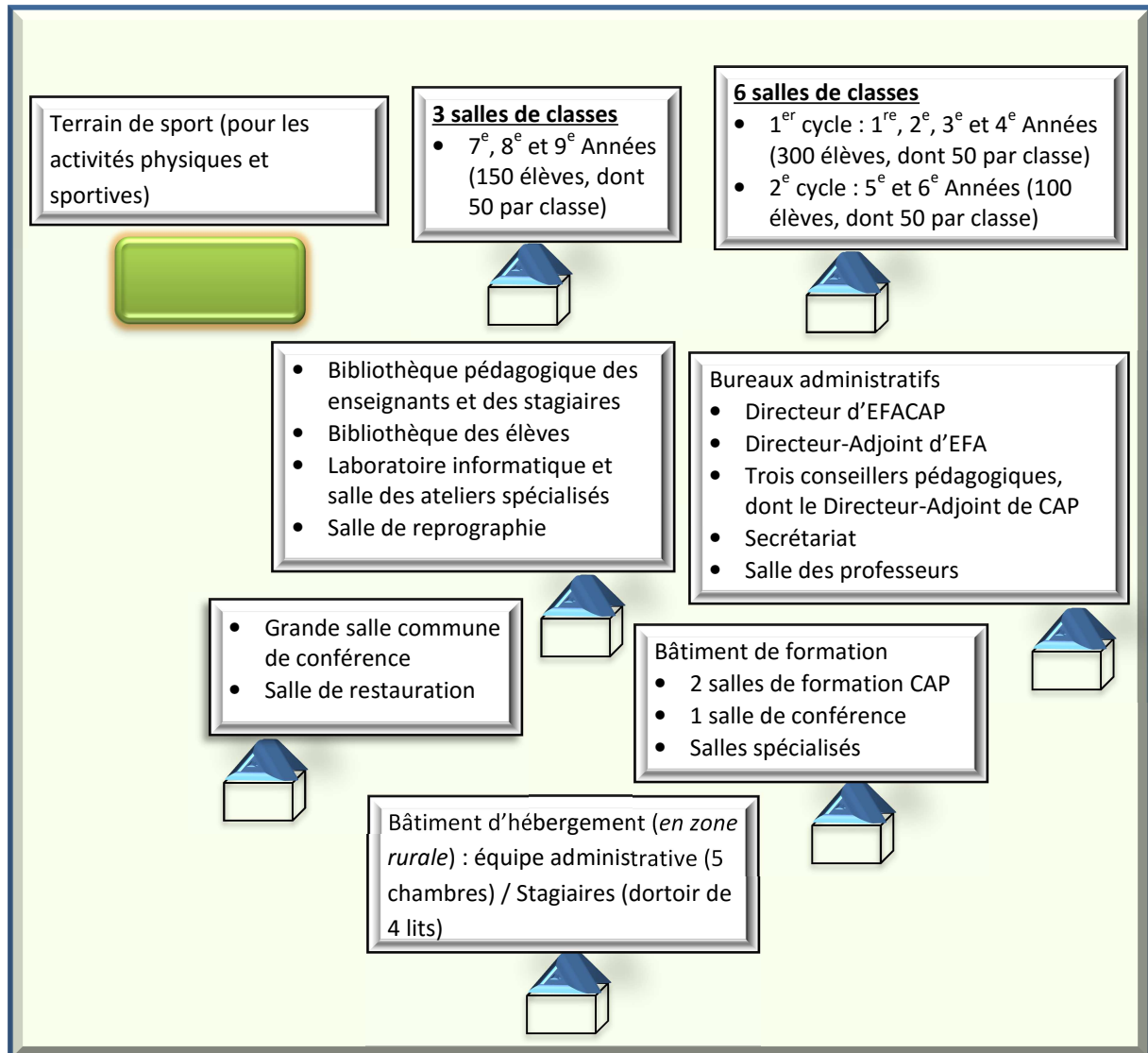
¹ Les divers scénarios de la mise en œuvre du Plan ne sont pas réalistes. Aussi, les rédacteurs du Plan ont-ils écrit : « *En matière de ressources, le Plan mise idéalement sur une croissance annuelle du PIB de l'ordre de 4,5 % avec un budget pour l'éducation (Ministère et UEH) comptant pour 25 % des dépenses publiques, compte tenu de la hausse récente des salaires dans le secteur. Ce cas de figure suppose aussi que les revenus de l'Etat représentent 15 % du PIB. D'autres scénarios plus modestes [...] ont également été développés ; les plus pessimistes font apparaître un déficit de financement qui ne pourrait être comblé que par l'aide externe* » (MENJS, 1998, part. I, p. 61).

² D'ailleurs, dans son rapport, à l'occasion du 47^e Conférence mondiale sur l'éducation, le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS) souligne clairement cette option. Il fait un état des lieux des efforts déjà faits et se propose, en conclusion, « *d'inciter les organisations internationales, comme l'UNESCO, et les bailleurs de fonds à mobiliser plus de ressources en faveur d'Haïti, en vue d'atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous et ceux du Sommet du Millénaire des Nations-Unies de l'année 2000* » (MENJS, 2004, p. 7).

rénovation et de création des établissements scolaires publics nous semble donc chimérique, à moins qu'il soit financé par « des acteurs internationaux ».

Figure 5

Représentation schématique des composantes d'une EFACAP



Source : Figure réalisée à partir de la description des EFACAP (MENJS, 2002, 2005a).

Tableau 6

Le Plan national d'éducation et de formation 1998-2008 : les quatre grands domaines d'intervention et les objectifs spécifiques

I- L'amélioration de la qualité de l'éducation	<ol style="list-style-type: none"> 1) La définition des normes de qualité de l'éducation, la mise en place par l'Etat, de mécanismes de contrôle de cette qualité et ceux d'encadrement pédagogique pour l'ensemble du système éducatif; 2) L'évaluation et la révision des curricula afin d'assurer leur adaptation aux besoins de développement du pays, à la formation aux valeurs et au renforcement de l'identité nationale; 3) L'amélioration de la qualité de l'Education Fondamentale, notamment par le biais d'un curriculum axé sur le développement global des enfants, sur les besoins des communautés locales et ceux du pays; 4) Le soutien au renouvellement académique du Secondaire dans le cadre d'une stratégie générale de formation des ressources humaines nécessaires au développement d'Haïti; 5) L'intégration des dispositifs de soutien au développement global de la petite enfance, comme condition pour améliorer la prédisposition de l'enfant à l'apprentissage; 6) La promotion d'une politique solide de développement des ressources de l'apprentissage, sous le contrôle de l'Etat, dont une politique du livre au bénéfice des écoliers de l'ensemble du système éducatif national; 7) La création d'un système adéquat d'évaluation des apprentissages; 8) L'amélioration et la mise en place des programmes de formation pour les enseignants et la revalorisation de leur condition professionnelle, tenant compte du rôle clé de l'enseignant en tant que facilitateur des apprentissages; 9) Le soutien à l'élaboration d'une politique spécifique pour le renouvellement et le renforcement de l'Enseignement Supérieur; 10) L'amélioration qualitative de l'offre de services éducatifs non-formels et de l'éducation à distance; 11) L'égalité des chances et la participation des femmes.
II- L'expansion de l'offre scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'accroissement et la rationalisation de l'offre scolaire au niveau de l'enseignement fondamental, prioritairement au niveau des deux premiers cycles; 2) L'accroissement, la rationalisation et l'adéquation de l'Enseignement Secondaire, selon les besoins des communautés locales; 3) La coordination et l'amélioration des programmes de soutien à la petite enfance; 4) la rationalisation et l'amélioration de l'offre de l'Enseignement Supérieur; 5) La Coordination, la rationalisation et la structuration des programmes d'alphabétisation et d'enseignement non-formel pour les adultes et les jeunes.
III- L'accroissement de l'efficacité externe	<ol style="list-style-type: none"> 1) La relance de la formation professionnelle et technique en soutien à l'effort d'innovation technologique et à la recherche d'une meilleure adéquation entre l'emploi et la formation; 2) La restructuration et l'amélioration des capacités d'accueil de l'Université d'Etat d'Haïti; 3) L'inclusion des stratégies transversales de promotion de la production et de la productivité dans les curricula de tous les niveaux et de toutes les modalités d'enseignement. 4) La mise en place d'un système universitaire diversifié ouvert à la recherche scientifique et à la hauteur des ambitions économiques du pays;
IV- Le renforcement de la gouvernance du secteur	<ol style="list-style-type: none"> 1) Le renforcement des capacités institutionnelles du Ministère dans les domaines de la gestion administrative: des ressources humaines, du budget, du contrôle financier et du patrimoine; 2) L'amélioration des capacités institutionnelles du Ministère dans les domaines de la planification stratégique du secteur éducatif visant le court, le moyen et le long terme. La mise en place d'un système national de pilotage basé sur la collecte et le traitement statistique des données de tout le système; 3) Le renforcement de la gestion pédagogique, du contrôle de la qualité, de l'encadrement pédagogique au niveau des institutions éducatives et de l'assistance technique à leurs efforts d'amélioration de la qualité; 4) La mise en place de mécanismes de gestion de la production des ressources didactiques, prioritairement pour l'Enseignement Fondamental; 5) L'élaboration de l'ensemble de lois, de règlements et de normes nécessaires au développement envisagé du secteur éducatif.

Source : Tableau réalisé à partir du PNEF (MENJS, 1998, Partie I, p. 52-57).

Tableau 7

PNEF: résumé du budget général estimé par programmes				
(chiffres estimés en 1997: 17,5 gourdes = 1 USA \$)				
	Description	Total Gourdes	Total USA \$	%
Programme de renforcement de la qualité de l'éducation	Révision et mise à jour des curricula de l'éducation préscolaire, fondamentale et secondaire	25227170	1 441 554	1,27%
	Programme de recyclage pour les élèves surâgés inscrits dans le système formel	3479747	198 844	0,18%
	Système de production de ressources de l'apprentissage	24513455	1 400 770	1,23%
	Création de la Direction du curriculum et de la qualité	1098005	62 744	0,06%
	Revalorisation de la condition enseignante	7442063	425 262	0,37%
	Mise en place du système d'EFACAP	806772949	46 101 311	40,58%
	Renforcement des capacités de formation des ENI et création des CFEF	47098138	2 691 322	2,37%
	Renforcement du niveau d'enseignement supérieur	13814981	789 428	0,69%
Programme d'expansion de l'offre scolaire	Création et construction de nouveaux complexes des deux premiers cycles du fondamental	533915513	30 509 458	26,86%
	Création de nouvelles classes de 3e cycle dans les EFACAP	377122917	21 549 881	18,97%
	Programme de crédit éducatif pour l'enseignement supérieur et technologique	6257531	357 573	0,31%
	Programme d'aménagement des locaux scolaires	20059943	1 146 283	1,01%
Programme d'amélioration de l'efficacité externe du système	Rénovation du système national de formation professionnelle	9438513	539 345	0,47%
	Programme alternatif d'habilitation professionnelle des adultes	5005033	286 002	0,25%
Programme de renforcement de la gouvernance du système	Renforcement institutionnel du MENJS	5347954	305 597	0,27%
	Cellule de pilotage du PNEF	92166725	5 266 670	4,64%
	Lancement et promotion du PNEF	9216667	526 667	0,46%
Total général PNEF		1987977304	113 598 711	100,00%

Source: Tableau adapté (MENJS, 1998, part. I, p. 103).

5.2.3. La mise en œuvre du PNEF 1997 : vers le pire scénario de l'aide des « bailleurs de fonds internationaux »

Le scénario idéal de financement du Plan national d'éducation et formation mise sur une croissance annuelle du PIB de l'ordre de 4,5 %. Malheureusement, l'élection du président René Préval (7 février 1996 – 7 février 2001) n'apporte pas un réel changement politico-socioéconomique. Selon les données de l'Institut Haïtien de statistique et d'informatique (IHSI), le taux de croissance économique passe de 2,70 % en 1996-1997 à -1,20 % en 2000-

2001(MSPP, 2002, p. 2). Au cours du quinquennat de Préval, le pire scénario de la mise en œuvre du vaste projet de rénovation et de construction d'établissements scolaires publics reste donc l'aide des « bailleurs de fonds internationaux ».

En effet, la Décision ministérielle (D-6 : 117) du 10 octobre 1998 crée la Commission multisectorielle de rénovation de l'enseignement secondaire (COMRES). Cette commission a pour mission de définir les politiques et stratégies de mise en place du « Nouveau Secondaire ». Mais, la tâche se révèle tout à fait compliqué en raison du fait que la mise œuvre du Plan d'éducation et de formation traîne.

Nous notons quatre autres Décisions ministérielles relatives à la rénovation du système éducatif pendant le second mandat du président Aristide (7 février 2001 – 29 février 2004). Ce sont : 1) la Décision ministérielle d'octobre 2001 créant la Commission d'élaboration des programmes de formation continue des personnels de l'école fondamentale¹ ; 2) la Décision ministérielle (D-2 : 486) du 10 décembre 2001 créant des Groupes techniques des champs disciplinaires (GTCD) pour l'élaboration des programmes dans le cadre de la rénovation de l'enseignement secondaire ; 3) la Décision ministérielle (D-2 : 1046-1) du 26 avril 2002 exigeant cinquante sur cent (50/100) aux examens officiels de la 9^e année fondamentale pour être admis en classe supérieure ; 4) la Décision ministérielle du 11 octobre 2002 instaurant et mettant en application le « Nouveau Secondaire ».

Parmi les quatre Décisions ministérielles, la quatrième attire particulièrement notre attention. Les articles 4 à 6 définissent formellement les nouvelles structures organisationnelles du Nouveau Secondaire :

« Art. 2.- Le Nouveau Secondaire est organisé en filières et en séries. Il comprend trois (3) grandes filières : une Filière d'Enseignement Général, une Filière d'Enseignement Technologique et une Filière pédagogique.

Art. 3.- La Filière d'Enseignement Général comprend quatre (4) séries : la série Mathématiques et Sciences Physiques ; la série Sciences de la vie et de la terre ; la série Sciences Economiques et Sociales ; la série littéraire, linguistique et artistique.

Art. 4.- La Filière d'Enseignement Technologique comprend quatre (4) séries : la série des Sciences et Techniques industrielles (STI) ; la série des Sciences et Techniques tertiaires (STT) ; la série des Sciences et Techniques du Développement rural (STDR) ; la série des Sciences et Techniques Médico-sociales (STMS).

¹ Le Ministère de l'éducation précise : « Cette commission, pilotée par la Direction de la Formation et du Perfectionnement, assistée par la Direction de l'Enseignement Fondamental, était composée de la CEEC, la FONHEP, ED 2004, ENS, UNIQ, EDM, PAEH, ACDI, UAPC, PAEI et a bénéficié du soutien de la coopération française et de la coopération canadienne. Ses travaux ont débouché sur l'élaboration d'un programme cadre de formation continue des agents du fondamental et sur l'élaboration d'un référentiel de compétences tant dans le domaine professionnel que dans celui des connaissances académiques » (MENJS, 2005b, p. 4).

Art. 5.- La Filière d'Enseignement Pédagogique ne comprend qu'une seule série : la série pédagogique.

Art. 6.- Le Nouveau Secondaire se situe après le 3^e cycle du Fondamental. Il est organisé et dispensé sur quatre années dans chacune des filières et séries : la Première année (Secondaire I) est une année de tronc commun ou de consolidation des acquis du Fondamental ; la Deuxième année (Secondaire II) est une année de tronc commun et de détermination ; la Troisième année (Secondaire III) est une année d'approfondissement des connaissances dans la série choisie par l'élève ; la Quatrième année (Secondaire IV) est une année d'approfondissement des connaissances et de passation des épreuves de fin de cycle d'Enseignement Général et / ou d'Enseignement Technologique suivant le choix de l'élève. »

L'application de la Décision ministérielle est prévue pour la rentrée scolaire de septembre 2003. Si cela était possible, tous les « collèges » et lycées du pays devraient au moins commencer avec la Première année de la filière d'enseignement général. La mise en place des autres filières devrait être faite au fur et à mesure sous le contrôle du Ministère de l'éducation¹. Toutefois, l'année scolaire 2003 – 2004 a été plutôt maquée par des agitations. Le 29 février 2004, Aristide a été contraint de quitter le pays sans avoir achevé son mandat présidentiel. Boniface Alexandre (29 février 2004 – 14 mai 2006) a été nommé président provisoire. Non seulement le pays est plongé dans une nouvelle crise politique, mais aussi il a été victime du cycle Jeanne qui a coûté la vie à trois mille personnes (Tableau 9, p. 207).

Entre-temps, l'Union Européenne finance le Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation (PARQE) pour une durée de trois années (2002-2005). Le Programme bénéficie de l'expertise² technique de l'UNESCO. Les volets d'intervention du PARQE sont les suivants : 1) la création de dix-huit (18) Ecoles fondamentales d'application et Centres d'appui pédagogiques (EFACAP) ; 2) l'appui aux Directions départementales d'éducation (DDE) ; 3) l'éducation des élèves en retard par rapport à l'âge ; 4) la mise en place d'un volet Fonds d'appui pédagogique (FAP)³. Le PARQE n'est pas un programme national. Il ne concerne que quatre des dix zones scolaires d'Haïti : 1) le Nord, 2) le Centre, 3, le Sud et 4) la Grand-Anse. L'investissement prévisionnel est de (28) millions d'euros (UNESCO, 2005). En raison de la crise politique, le programme a été interrompu. D'où deux

¹ D'après le Ministère de l'éducation nationale, le nouveau Secondaire « se donne une triple mission : une *mission d'instruction*, une *mission de formation à la vie sociale* et une *mission de qualification* » (MENFP, 2006, p. 9).

² L'expertise internationale se compose comme suit : 1) Alain Solano-Serena, France, Coordonnateur du projet (UE) ; 2) Bruno Keko, France, Expert en gestion administrative et financière (UE) ; 3) Georges Mérésier, Haïti, Expert en Éducation (UNESCO) ; 4) Paul Antoine Bien-Aimé, Haïti, Expert en Éducation (UNESCO) ; 5) Joël Desse, France, Expert en Éducation (UNESCO).

³ Le Fonds d'appui pédagogique (FAP) porte sur la « mise en place de projets éducatifs dans des Ecoles Fondamentales d'Application (EFA) et les écoles associées, à travers la mobilisation de tous les acteurs publics et privés enseignants mais également parents d'élèves pour la réalisation de "projets d'écoles" » (UNESCO, 2005, p. 6).

phases du projet PARQE : 1) PARQE I (2004-2007) et 2) PARQE II (2007-2011). L'Union Européenne a investi près de quarante (40) millions d'euros dans le cadre du Programme de renforcement de la qualité de l'éducation en Haïti (Commission Européenne, 2008; SEAE, 2016). De même, la Banque interaméricaine de développement (BID) a approuvé le prêt (1016/SF-HA) de vingt-un millions cinq-cent-quarante mille (21.540.000) dollars américain, en faveur d'Haïti le 30 septembre 1998 (Ewald & Vera, 2012; Haïti, 1998) pour la réalisation d'un Projet d'éducation de base (PEB ou BEP en anglais). Mais, il a fallu attendre le 1^{er} octobre 2004 pour l'éligibilité totale du projet (pour un montant de 19.386.000 dollars américains). La réactivation du PEB a favorisé la construction de dix (10) EFACAP (équipées en mobiliers scolaires, matériels informatiques, matériels de bureau et de reproduction, panneaux solaires, internet, matériels ménagers, motos). L'Etat haïtien n'arrive pas à trouver suffisamment d'assistance financière pour la création de toutes les EFACAP prévues. Un autre projet éducatif plus réaliste se révèle donc important.

5.3. Le Plan opérationnel 2010-2015

Après le Plan national d'éducation et de formation (PNEF 1997), c'est le « Plan opérationnel 2010-2015 » qui attire notre attention. Bien entendu, il y a eu la tentative de la « Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous » (SNA/EPT). Mais, le « Plan national d'éducation 2004 » (réalisé entre décembre 1994 et juillet 1995) est au « Plan national d'éducation et de formation 1997-2007 » ce que la « Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous » (élaboré en 2007) est au « Plan opérationnel 2010 – 2015 ».

5.3.1. Le processus d'élaboration du Plan opérationnel 2010-2015

Au cours du second mandat du président René Préval (14 mai 2006 – 14 mai 2011), plusieurs projets de développement ont vu le jour. A partir de 2007, l'État haïtien se propose de relever ses défis majeurs à l'horizon 2015. Dans cette optique, le Ministère de la planification et de la coopération externe (MPCE, 2007), avec l'assistance de la Banque mondiale et du FMI, a élaboré le « Document de stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté ». Ce document est en continuité avec l'énoncé de politique générale ratifié par le Parlement haïtien en juin 2006. Le Ministère de la planification et de la coopération externe distingue, en effet, deux étapes de mise en œuvre du document (MPCE, 2007, p. 16-21). La première étape (2007/08 – 2009/10) porte sur la mise en œuvre des engagements économiques et financiers vis-à-vis du Fonds monétaire international (FMI)

dans le cadre du programme « Facilité pour la réduction de la pauvreté et la croissance ». La seconde (2010/11 – 2014/15) concerne la recherche de la croissance et de la maîtrise du développement social impliquant la réduction à la fois de la pauvreté monétaire et de la pauvreté humaine. D'où « trois piliers prioritaires » renfermant chacun plusieurs axes d'intervention : 1) les vecteurs de la croissance (l'agriculture et le développement rural, le tourisme, les infrastructures) ; 2) le développement humain (l'éducation et la formation, la santé, l'eau et l'assainissement, les handicapés, les enfants pauvres, la jeunesse, le VIH/SIDA, l'égalité des sexes) ; 3) la gouvernance démocratique (la justice, la sécurité, la modernisation de l'État, l'aménagement du territoire, le cadre macro-économique, le financement, la mise en œuvre et le suivi de la stratégie).

Tableau 8

Les grandes lignes d'orientation de la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous	
Choix stratégiques	Objectifs stratégiques
Promouvoir une plus grande équité dans le développement et l'éducation de la petite enfance	<ol style="list-style-type: none"> 1) Accroître et améliorer l'offre d'éducation préscolaire pour les enfants 0-5 ans 2) Améliorer l'état de santé nutrition des 0-5ans 3) Renforcer la protection juridique et sociale de la petite enfance
Promouvoir une plus grande équité d'accès à l'éducation formelle et non formelle	<ol style="list-style-type: none"> 1) Accroître la couverture de l'offre d'éducation formelle et non formelle 2) Éradiquer le phénomène des surâgés 3) Soutenir les familles dans la scolarisation de leurs enfants au niveau fondamental 4) Développer les niveaux d'enseignement subséquents à l'éducation de base
Promouvoir une plus grande efficacité interne du système d'éducation de base	<ol style="list-style-type: none"> 1) Améliorer les qualifications des nouveaux enseignants 2) Améliorer les qualifications des enseignants en poste 3) Améliorer la pertinence des curricula 4) Appliquer, au niveau du fondamental, une démarche de bilinguisme équilibré facilitant le développement des compétences linguistiques des élèves en créole et en français. 5) Améliorer la motivation des enseignants 6) Améliorer l'encadrement pédagogique 7) Améliorer l'état sanitaire et nutritionnel dans l'enseignement fondamental 8) Sensibiliser la population scolaire et les jeunes du secteur non formel sur les IST et le VIH/SIDA
Promouvoir une plus grande efficacité externe du système	<ol style="list-style-type: none"> 1) Adapter les curricula aux réalités socioéconomiques nationales 2) Répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des secteurs productifs de l'économie

Source : Tableau réalisé à partir de la SNA/EPT (MENFP, 2007).

En lien avec le projet de développement du gouvernement, la Cellule de Pilotage du PNEF, avec l'assistance des experts nationaux et internationaux, a élaboré « La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous » (SNA/EPT). Ce document tente d'articuler les grandes lignes d'orientation du PNEF (MENJS, 1998), les recommandations du Cadre

d'action de Dakar (Peppler Barry, 2000)¹ et les options de la Stratégie intérimaire de la réduction de pauvreté (Haïti, 2006). Il propose de promouvoir quatre grands choix stratégiques, à savoir : 1) une plus grande équité dans le développement et l'éducation de la petite enfance ; 2) une plus grande équité d'accès à l'éducation formelle et non formelle ; 3) une plus grande efficacité interne du système d'éducation de base ; 4) une plus grande efficacité externe du système (Tableau 8, ci-dessus, p. 206). Le Ministère de l'éducation nationale n'a eu les moyens nécessaires pour réaliser un tel projet. Qui plus est, les catastrophes de 2008 ont touché beaucoup d'établissements scolaires dans le pays (Tableau 9).

Pendant le second mandat du président Préval, trois lois se rapportent au processus de rénovation du système éducatif. Ce sont : 1) la loi du 7 novembre 2006 fixant le nombre des Ministères à dix-sept (17), dont le Ministère de

Tableau 9

Les catastrophes de 2004, de 2008 et de 2010 en Haïti		
Evènements	Date	Dégâts
Cyclone Jeanne	17 - 24 septembre 2004	- 3 000 morts - inondations et glissements de terrain
Cyclones Fay, Gustav, Hanna et Ike	entre mi-août et début septembre 2008	- 793 morts, 548 blessés, 310 disparus et 165 000 familles sinistrées - dévastation des récoltes, destruction des infrastructures (routes, ponts, lignes électriques, résidences privées, édifices publics, hôpitaux, églises, écoles), etc. - dégâts matériels estimés à environ 15 % du PIB
Tremblement de terre de magnitude 7,3	12 janvier 2010	- 230 000 morts - 300 000 blessés - 208 000 édifices endommagés - dégâts matériels estimés à 120 % du PIB

Source : Tableau réalisé à partir des données officielles (Banque Mondiale, 2011; Haïti, 2008; MPCE, 2011a).

l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP)² ; 2) la loi du 19 novembre 2007 créant l'Office national du partenariat en éducation (ONAPE)¹ ; 3) l'arrêté présidentiel

¹ Nous rappelons que les six principaux objectifs du Forum de Dakar sont les suivants : « i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ; ii) faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ; iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ; iv) améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ; v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ; vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (Peppler Barry, 2000, p. 43).

² Le Ministère de la Jeunesse, des Sports et de l'Action Civique (MJSAC) a déjà été institué par la loi du 4 octobre 2006. Le Ministère de l'Éducation Nationale, « de la Jeunesse et des Sports » (MENJS) est alors dénommé « Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle ». L'adjonction du concept de « formation professionnelle » au Ministère de l'éducation était relative aux Plan national d'éducation et de formation (PNEF). Les enjeux portent sur la promotion d'un modèle scolaire de formation professionnelle (Aguilhon, 2005).

du 8 février 2008 établissant une commission particulière dénommée Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF) pour l'élaboration des recommandations en vue d'un « Pacte national pour l'éducation en Haïti ». Le Groupe de travail sur l'éducation et la formation a donc contribué à l'élaboration du « Plan national 2010-2015 ».

5.3.2. La programmation du Plan national 2010-2015

Le « Plan opérationnel 2010 – 2015 » s'inscrit dans la continuité de la réforme Bernard et du Plan national d'éducation et de formation. Le document est le résultat global du travail d'une « task force »² tripartite constituée par : 1) le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), 2) le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF) et 3) la Banque interaméricaine de développement (BID). L'objectif fondamental est la refondation du système éducatif haïtien pour « *améliorer l'accès à l'éducation préscolaire, fondamentale et professionnel* » (MPCE, 2011b, p. 61). Les objectifs spécifiques se fondent essentiellement sur les trente-trois (33) points des huit (8) groupes de recommandations du GTEF³. Neuf axes d'interventions ont été privilégiés (MENFP, 2011) :

- 1) La restructuration et le renforcement de la gouvernance générale du secteur de l'éducation et de la formation ;
- 2) La restructuration des curricula et programmes en fonction de la nouvelle vision éducative ;
- 3) La formation et le développement professionnel des diverses catégories de personnel du Ministère⁴ ;

¹ L'ONAPE est un espace de concertation et d'échanges entre le MENFP et les partenaires non publics pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et programmes de développement de l'éducation en Haïti.

² Le terme « task force » a été utilisé, pour la première fois, pendant la deuxième guerre mondiale. Il désignait une troupe de soldats (marins, navires et munitions) chargés d'une mission spécifique et limitée. Le terme a fait son entrée dans l'entreprise pour signifier une organisation opérationnelle temporaire ou un groupe de projet qui est appelé à disparaître après la réalisation d'une mission particulière.

³ Dans son rapport, le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF, 2010) essaie de prendre en compte le terrible tremblement de terre du 12 janvier (Tableau 9, p. 32). Il organise les recommandations en huit groupes relatifs à : 1) l'éducation et la protection de la petite enfance ; 2) l'enseignement fondamental ; 3) l'enseignement secondaire ; 4) la formation technique et professionnelle, l'alphabétisation et l'éducation des adultes ; 5) l'enseignement supérieur et universitaire ; 6) la gouvernance du système éducatif ; 7) le financement du système éducatif ; 8) l'appui dynamique de la société civile à la mise en œuvre du Pacte national sur l'Éducation.

⁴ Pour pallier le problème de l'insuffisance de ressources compétentes et motivée dans le système éducatif, le Plan opérationnel préconise « *la mise en place d'un dispositif de formation initiale et continue certifiée et valorisée à travers un plan de carrière. Dans ce dispositif, la formation initiale des moniteurs du préscolaire et des enseignants du fondamental sera assurée par les Facultés des Sciences de l'Éducation (FSE) des universités accréditées. Les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) et les Centres de Formation des Enseignants du Fondamental (CFEF) qui assurent actuellement cette formation seront transformés et affiliés à ces universités tout en constituant des centres de ressources pour les élèves-maîtres* » (MENFP, 2011, p. 22).

- 4) La prise en charge de la petite enfance, l'obligation et la gratuité scolaires aux trois cycles de l'enseignement fondamental ;
- 5) La mise en place de l'enseignement secondaire de quatre ans ;
- 6) La consolidation et l'extension du réseau des centres et des établissements de formation professionnelle et technique (publics et non publics) en renforçant la pertinence du sous-secteur ;
- 7) La consolidation et la modernisation du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire ;
- 8) La réhabilitation et le renforcement de l'éducation spéciale ;
- 9) L'éradication du phénomène d'analphabétisme (16 ans et plus)¹.

Le dispositif de mise en œuvre envisagé renferme trois organes d'exécution. La première entité prévue est un Comité national stratégique (CSN). Il se compose des hauts fonctionnaires / cadres du

Ministère de l'éducation nationale et de la formation. Présidé par le Ministre de l'éducation, il doit veiller au respect des grandes orientations du Plan opérationnel. Le document prévoit également un Comité technique national (CTN) composé de directeurs techniques du Ministère. Cette deuxième entité a un rôle « tactique ». Il doit assurer, « *sous la coprésidence du Directeur Général du Ministère de*

l'éducation et du Directeur Général de l'INFP, la coordination technique de la mise en œuvre » (MENFP, 2011, p. 25). Une troisième entité, composée de Directeurs départementaux d'éducation, doit jouer le rôle d'organes opérationnels chargés de la mise en œuvre du Plan sur le terrain.

Tableau 10

Moyens financiers nécessaires à la mise en œuvre du Plan opérationnel 2010-2015		
Sous-secteur	Coût en dollars américains	Pourcentage
Éducation préscolaire	301 000 000	6,96%
Fondamental I et II	1 823 000 000	42,17%
Fondamental III	394 000 000	9,11%
Secondaire	287 000 000	6,64%
Formation technique et professionnelle	204 000 000	4,72%
Formation initiale et continue des agents éducatifs	43 000 000	0,99%
Services de santé-nutrition	571 000 000	13,21%
Services d'alphabétisation et de post- alphabétisation	86 000 000	1,99%
Renforcement de la gouvernance générale du système	54 000 000	1,25%
Développement et modernisation de l'enseignement supérieur	560 000 000	12,95%
Coût total	4 323 000 000	100,00%

Source : Tableau réalisé à partir de la description du Plan opérationnel (MENFP, 2011, p. 24)

¹ D'après le document, « *il est décidé d'éradiquer le phénomène de l'analphabétisme en réalisant par la méthode cubaine (Yo Si Puedo) déjà en expérimentation, une vaste campagne d'alphabétisation qui devrait toucher les 2 500 000 analphabètes à l'horizon de 2015* » (MENFP, 2011, p. 24).

Toutefois, en matière de financement du Plan opérationnel 2010-2015, un grave problème se pose. Le pays ne dispose pas suffisamment de ressources financières pour mettre en œuvre ses politiques publiques. Le coût global estimatif s'élève à plus de quatre milliards de dollars américains (Tableau 10, p. 209). Or, les ressources nationales disponibles pour le Plan opérationnel équivalent à 22 % des coûts totaux. Les crédits déjà programmés aux près des agences de coopération sont de 9 % du coût global. Cela dit, avant même la phase d'exécution du projet, le déficit de financement¹ représente 69 % des dépenses globales prévisionnelles. L'insuffisance de ressources financières est énorme. Elle risque donc d'entraver le processus d'exécution du Plan opérationnel 2010-2015.

5.3.3. La mise en œuvre du Plan opérationnel 2010-2015

Le fameux Plan opérationnel se révèle trop ambitieux. Le tremblement de terre du 12 janvier 2010 a des impacts considérables sur la situation économique d'Haïti. Les dégâts matériels sont estimés à 120 % du PIB (Tableau 9, p. 207). Les différentes contraintes rencontrées dans la tentative de mise en œuvre obligent le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) à réviser complètement le Plan opérationnel 2010-2015. Les deux (2) principales raisons évoquées sont les suivantes : « *la mobilisation des financements plus faible que prévu et un rythme d'exécution des interventions insuffisant du ministère* » (MENFP, 2013, p. 4-5). D'où la nécessité de l'élaboration d'un programme national moins ambitieux. Dans un rapport d'évaluation technique, Cuenin et Fillion (2013, p. 5) ont expliqué la logique du nouveau programme éducatif en ces termes :

« [...] deux ans après, le bilan intermédiaire a montré que ce PO se révélait trop ambitieux, avec un financement assuré à 30% seulement, et n'était très peu réalisé. Le gouvernement a décidé d'élaborer un plan transitionnel réaliste, optant pour un Plan Opérationnel Prioritaire qui ne se concentrerait que sur les activités essentielles. Les concertations avec les partenaires, et les recommandations formulées à l'issue de la mission de terrain, ont donné lieu à des ajustements de ce POP et les autorités ont finalement produit, au mois de novembre 2013, un Programme d'Interventions Prioritaires. Ce programme a fait l'objet, au mois de décembre, d'une actualisation réalisée principalement au niveau des données inspirées notamment par les mises à jour consécutives aux récents recueils statistiques pour aboutir finalement au Programme d'Interventions Prioritaires en Education ».

En effet, une « task force » constituée des cadres administratifs du MENFP, avec l'assistance technique de consultants nationaux et internationaux, a préparé le « Programme

¹ Les principales stratégies envisagées pour combler le déficit de financement sont les suivantes : « (i) une augmentation des ressources publiques et la rationalisation judicieuse des ressources éducatives ; (ii) l'élargissement du fonds fiduciaire géré par l'Unité de projet EPT ; (iii) la sollicitation de fonds additionnels auprès des partenaires bi- et multilatéraux ; (iv) la création d'un "fonds pour l'éducation" qui sera alimenté par le secteur privé haïtien, la société civile et la diaspora haïtienne et (v) la sollicitation de fonds auprès de fondations étrangères » (MENFP, 2011, p. 25).

d'interventions prioritaires en éducation (PIPE) 2013 – 2016 ». Dans le PIPE, le MENFP accorde la priorité à trois axes stratégiques, à savoir : 1) l'universalisation de l'éducation de base de qualité ; 2) l'amélioration de l'accès et de la qualité dans les autres niveaux d'enseignement ; 3) le renforcement institutionnel pour la régulation efficace du système éducatif. Le Programme d'interventions prioritaires en éducation vise cinq (5) objectifs spécifiques : 1) dynamiser le système éducatif pour en faire un levier de la croissance économique par la réduction de la pauvreté ; 2) atténuer progressivement les disparités liées au genre, aux zones, aux revenus ; 3) accroître considérablement l'accès à une éducation de qualité à toutes les couches sociales ; 4) améliorer la rétention scolaire ; 5) valoriser les différents corps de métiers du secteur éducatif (MENFP, 2013, p. 40). Nous espérons que ces tâtonnements récurrents du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle finiront par aboutir à des projets réalistes axés sur la réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

5.4. Conclusion

En résumé, les trois plus grandes tentatives de réforme dans le système éducatif haïtien (de 1979 à 2013) que nous venons de passer en revue ont un objectif fondamental commun : la régulation et la réorganisation de tous les sous-secteurs du système éducatif pour favoriser le développement socioéconomique d'Haïti. Nous tentons de résumer dans le Tableau 11 (p.213) l'évolution des objectifs spécifiques à partir de onze axes : 1) la prise en compte de petite enfance ; 2) l'accès et la qualité de l'enseignement fondamental (en trois cycles) ; 3) le nouveau secondaire ; 4) le développement de la formation professionnelle et technique ; 5) l'adaptation de l'enseignement supérieur ; 6) la formation du personnel du système ; 7) l'amélioration des conditions de vie des enseignants ; 8) l'amélioration des infrastructures scolaires ; 9) l'adaptation des services éducatifs non formels ; 10) le pilotage du système éducatif ; 11) la prise en compte de la situation des personnes qui sont en situation de handicap dans le système éducatif.

Certes, chacune des trois grandes tentatives de réforme éducative a une dominante spécifique au niveau de leur troisième étape : la mise en œuvre. La dominante de la réforme Bernard est l'aménagement linguistique : 1) utiliser le créole comme langue d'enseignement et 2) enseigner le français comme langue étrangère. En ce qui concerne le Plan national d'éducation et de formation 1997-2007, la création de nouvelles infrastructures scolaires nous semble prépondérante. Les décideurs ont prévu la construction de cent trente-

trois (133) Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique (EFACAP). Pour ce qui est du Plan opérationnel 2010-2015, la mise en place de « l'enseignement secondaire de quatre années » prédomine. D'où l'annulation de l'évaluation publique en Première (Rhéto).

Mais, tout bien considéré, le Plan national d'éducation et de formation 1997-2007 et le Plan opérationnel 2010-2015 s'inscrivent dans la continuité de la réforme éducative initiée par le ministre Bernard en 1979. En matière de programmation et de mise en œuvre, les trois grandes tentatives de réforme éducation ont en commun les trois groupes d'éléments suivant :

- 1) Premièrement, elles sont fondées sur deux principales idéologies : a) l'éducation pour le développement social et économique ; b) l'égalité des chances à l'école pour la réduction des inégalités sociales et économiques ;
- 2) Deuxièmement, elles ont le même modèle de causalité : a) les *groupes cibles*¹ sont « l'élite » minoritaire et quelques familles aisées des classes moyennes, qui contribuent à maintenir les inégalités sociales et économiques ; b) les *bénéficiaires finaux*¹ sont les élèves et les parents des couches défavorisées de la population haïtienne ;
- 3) Troisièmement, elles souffrent des mêmes incohérences : a) un budget prévisionnel nettement inférieur au coût global ; b) tendance à miser sur les aides financières bilatérales et multilatérales.

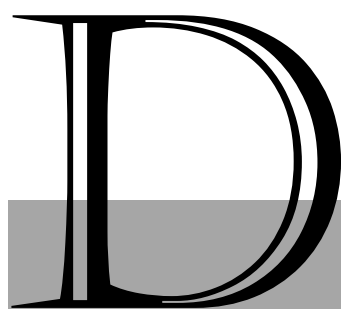
Par rapport à notre modèle d'analyse d'une politique publique, il reste à déterminer en quoi les grandes tentatives de politiques éducatives produisent bon gré mal gré des effets sur le terrain conformément aux attentes des décideurs. Cela n'est pas tout à fait simple. C'est donc l'objet de la seconde partie de notre travail de recherche.

¹ Nous rappelons que *les groupes cibles* (qui causent le problème collectif) constituent, avec les groupes tiers lésés, les acteurs qui subissent les effets de l'action publique. Tandis que les *bénéficiaires finaux* (qui subissent directement les effets négatifs du problème collectif causé par les groupes cibles) et les groupes tiers profiteurs représentent les acteurs qui bénéficient des effets de l'action publique (chapitre 4).

Tableau 11

Evolution des objectifs des trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti de 1979 à 2013			
Axes principaux	Réforme Bernard 1979	PNEF 1997	PO 2010
Petite enfance	Organisation de l'enseignement au niveau maternel (Constitution de 1983, Art. 204. § 2). Encourager la formation préscolaire et maternelle (Constitution de 1987, "Art. 32.5).	Coordination des dispositifs de soutien au développement global de la petite enfance.	Prise en charge de la petite enfance (0-3 ans).
Enseignement fondamental	Accélérer l'élaboration du nouveau curriculum Extension de la scolarisation primaire de base	Accroissement et rationalisation de l'offre scolaire Amélioration de la qualité de l'éducation	Obligation et gratuité scolaires Restructuration des curricula
Nouveau secondaire	Refonte de l'enseignement secondaire en vue de son adaptation aux réalités nationales.	Accroissement et rationalisation de l'offre scolaire	Mise en place de l'enseignement secondaire de quatre ans
Formation professionnelle et technique	Développement de l'enseignement technique et professionnel.	Relance de la formation professionnelle et technique	Consolidation et extension
Enseignement supérieur	Orientation de l'enseignement universitaire vers la recherche et la formation des cadres supérieurs dans le domaine scientifique et technique.	Restructuration de l'Université de l'Etat d'Haïti et mise en place d'un système universitaire de qualité, diversifié ouvert à la recherche scientifique et au développement technologique, à la hauteur des ambitions économiques	Consolidation et la modernisation
Formation du personnel du système éducatif	Créer une section de formation et de recyclage pour les 2 premiers niveaux de notre enseignement. Créer une section de recrutement du personnel Préparation de nouvelles promotions d'enseignants	Promotion d'une politique solide de développement des ressources de l'apprentissage.	Formation et développement professionnel des personnels du système.
Vie enseignante	Amélioration des conditions de vie des éducateurs et la création d'un cadre institutionnel pour un véritable métier et une carrière de l'enseignement.	Revalorisation de la condition enseignante.	Améliorer la gestion des ressources humaines (GRH) et les conditions de travail des personnels du système.
Infrastructures scolaires	Amélioration et multiplication des infrastructures physiques et matérielles de l'enseignement Préparation des manuels scolaires adaptés et peu coûteux.	Projet de création de cent trente-trois (133) "Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique" (EFACAP).	La mise en place graduelle des infrastructures permanentes pour tous les niveaux d'enseignement.
Education non-formelle	Extension du système d'éducation extra-scolaire. Encourager l'enseignement non formel (Constitution de 1987, "Art. 32.5).	Rationalisation et amélioration de l'offre des services éducatifs non-formels et des programmes d'éducation à distance.	Eradication du phénomène d'analphabétisme et intégration des néo-alphabétisés à la vie socioéconomique.
Pilotage	Etoffer l'Unité de Planification et de Programmation Rajeunir les cadres et former des administrateurs de l'Education	Renforcement des capacités institutionnelles du Ministère dans les domaines de la gestion administrative et de la gestion pédagogique.	Restructuration et renforcement de la gouvernance générale
Situation de handicap	Constitution de 1987, "Art. 32.8.- <i>L'Etat garantit aux handicapés et aux surdoués des moyens pour assurer leur autonomie, leur éducation, leur indépendance</i> ".	" <i>Signature par Haïti en 1999 de la Convention Interaméricaine pour l'Elimination de toutes les Formes de Discrimination contre les Personnes Handicapées adoptée par l'Organisation des Etats Américains (OEA).</i> "	Réhabilitation et le renforcement de l'éducation spéciale.

Source : Adaptation (Bernard, 1979; Compilation, 2011; Haïti, 1982; MENFP, 2011; MENJS, 1998).



DEUXIÈME PARTIE

De la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse : des défis énormes à relever pour des politiques éducatives cohérentes

6. De la méthode d'interviews à l'analyse structurale des entretiens : outils méthodologiques
7. Vers la logique socioprofessionnelle des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
8. De la construction du questionnaire au dépouillement des informations recueillies : méthodes, techniques et outils
9. Vers la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse
10. Les enjeux actuels des effets induits par les tentatives de réforme éducative en Haïti de 1979 à 2013

Dans la seconde partie de notre travail de recherche, nous essayons de reconstruire les effets induits par les trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti de 1979 à 2013, à partir des éléments empiriques épars. Cela doit nous permettre de tester les modèles de causalité des décideurs. C'est l'objet de la dernière grande étape cyclique de notre modèle d'analyse des politiques publiques : l'évaluation. Cela dépend non seulement de la définition précise et consensuelle des finalités de la réforme, mais surtout des critères pris en compte. Comme l'a dit Perrenoud (1998) : « *L'évaluation des effets d'une réforme éducative devrait, en dernière instance, se faire sur la base des acquis des élèves ; or, lorsque les données pertinentes deviennent disponibles, nul ne se soucie plus de la réforme dont elles sont censées permettre d'évaluer les effets...* ». Cette phase d'analyse est donc très complexe.

En effet, nous ne nous contentons pas des informations éparses sur les effets induits par les trois grandes tentatives des politiques éducatives décrites ci-dessous. Nous avons réalisé deux enquêtes en Haïti : une enquête qualitative auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), qui sont habilités à définir les politiques éducatives ; 2) une enquête quantitative dans les établissements scolaires du département de la Grand-Anse où nous nous destinons à travailler. Nous consacrons la seconde partie de notre travail à l'analyse des enquêtes et à l'interprétation des résultats à la lumière des critères de l'évaluation d'une politique publique. Elle renferme cinq (5) chapitres :

- ❖ Au chapitre 6, nous décrivons les méthodes, les techniques et les démarches mises en œuvre pour recueillir et traiter les informations de l'enquête qualitative auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Ces acteurs politico-administratifs jouent un *rôle fondamental*¹ dans la définition et l'application des politiques éducatives d'Haïti.

¹ L'article 2 du décret du 5 juin 1989 résume les attributions du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) dans la définition et l'application des politiques éducatives d'Haïti : « *Le ministère de l'Education Nationale [...] a pour attribution : a) Elaborer la politique éducative nationale aux niveaux préscolaire, fondamental, secondaire et professionnel ; b) Veiller à l'application de la politique nationale de l'enseignement supérieur ; c) Déterminer les objectifs du Gouvernement en matière d'éducation formelle et non formelle et veiller à leur réalisation ; d) Déterminer les objectifs du Gouvernement en matière de Jeunesse et de Sports et veiller à leur réalisation ; e) Définir les objectifs d'enseignement et élaborer des programmes et matériels éducatifs conformes aux objectifs retenus ; f) Réaliser les activités relatives à l'Administration de l'Education notamment : la planification, la programmation, la promotion, le développement et l'application de l'Education dans tous ses aspects et à tous les niveaux ; g) Encourager la production nationale de matériel éducatif et autoriser l'utilisation d'ouvrages éducatifs haïtiens ; h) Autoriser le fonctionnement des établissements privés d'enseignement tant du secteur public que du secteur privé ; j) Promouvoir, créer,*

- ❖ Au chapitre 7, nous exposons la première phase d'analyse des treize (13) entretiens semi-directifs auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Nous effectuons cette étape d'analyse avec le logiciel *Tropes* (VF 8.4).
- ❖ Le chapitre 8 constitue une description du cadre méthodologique de l'enquête quantitative réalisée dans le département de la Grand-Anse, où nous nous destinons à travailler.
- ❖ Au chapitre 9, nous exposons la première phase d'analyse des résultats de l'enquête quantitative. Cela concerne particulièrement le dépouillement de notre échantillon de sept cent trente (730) participants, dont 66 % d'enseignants, 30 % de chefs d'établissement scolaire et 4 % de conseillers pédagogiques d'éducation. Nous effectuons le dépouillement des questionnaires à l'aide du logiciel *Sphinx iQ option Quali*.
- ❖ Au chapitre 10, nous présentons les résultats de l'analyse croisée des deux enquêtes (qualitative et quantitative) à la lumière de la quatrième étape de notre « modèle d'analyse de politiques publiques » exposé au chapitre 4. Cette dernière étape d'analyse et d'interprétation doit nous aider à rassembler des éléments susceptibles de corroborer ou d'infirmer les hypothèses formulées au début de notre travail de recherche. Nous tentons ainsi de prendre un peu de recul par rapport à notre univers de recherche et aux conditions de recueil des informations.

Chapitre

6

De la méthode d'interviews à l'analyse structurale des entretiens : outils méthodologiques

- 6.1. La méthode d'interviews et ses techniques : treize (13) entretiens semi-directifs
- 6.2. L'analyse structurale des entretiens : cadre théorique
- 6.3. L'approche structuraliste de Roland Barthes
- 6.4. Du « schème spécifique » à la logique socioprofessionnelle commune
- 6.5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous mettons en lumière des outils méthodologiques concernant la partie fondamentale de notre enquête : les entretiens semi-directifs auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Nous proposons de faire ressortir les méthodes, les techniques et les démarches que nous mettons en œuvre pour recueillir et traiter les informations primaires. Nous le faisons en quatre étapes successives. En premier lieu, nous exposons notre stratégie de la conduite des entretiens. Nous décrivons, en deuxième lieu, notre cadre théorique d'analyse de contenu. En troisième lieu, l'approche structuraliste de Roland Barthes que nous adoptons est passée en revue. Nous précisons, en quatrième lieu, l'acception des notions de « schème spécifique » et de « schème commun » dans l'analyse structurale sociologique. Cette dernière étape nous permet de mettre en évidence la portée de la logique socioprofessionnelle que nous cherchons dans le corpus d'entretiens.

6.1. La méthode d'interviews et ses techniques : treize (13) entretiens semi-directifs

Nous avons conduit treize (13) « entretiens semi-directifs » auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) d'Haïti. Nous rappelons que, d'après l'article 2 du décret du 5 juin 1989, l'une des missions du Ministère est d'« *élaborer la politique éducative nationale au niveau préscolaire, fondamental, secondaire et professionnel* » (Pierre, 2012, p. 527). Les cadres administratifs que nous avons interviewés jouent un rôle primordial dans la définition des actions publiques éducatives. Ces entretiens constituent la partie fondamentale de notre matériau primaire.

Dans cette partie de l'enquête, nous avons utilisé la pratique d'interviews comme méthode d'enquête. Nous entendons ici le terme d'enquête au sens d'une recherche méthodique d'informations à partir de l'interrogation d'un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation sur une population (Dortier, 2008 ; Ghiglione & Matalon, 1977 ; Howell, 2006 ; Mucchielli, 1967). La méthode désigne « *un ensemble plus ou moins structuré et cohérent de principes censés orienter l'ensemble des démarches du processus dans lequel elle s'inscrit (notamment les techniques utilisées)* » (De Ketele & Roegiers, 1991, p. 139). Dans ce cas, nous considérons une technique comme un « *savoir-faire fondé sur une série de règles précises et de procédés éprouvés par des pratiques* » (Legendre, 1993, p. 1333). Mais, comme l'a dit Bizeul (1998, p. 754), en référence à Emerson (1987), « *la qualité d'une enquête, en effet, ne découle pas mécaniquement du recours à une méthode particulière, mais*

du type d'analyse des actions, du type de preuve, et du type d'argumentation que le chercheur met en œuvre ». Il convient maintenant de passer en revue de notre méthode. D'un côté, cela nous permet d'attirer l'attention sur les principes qui ont orienté notre façon de recueillir les informations. De l'autre, les outils théoriques que nous allons mettre en lumière nous serviront de balises dans le chapitre suivant.

Nous inspirant de De Ketele et Roegiers (1991), nous utilisons le terme « interview » ou la notion de « pratique d'interviews » comme méthode de recueil d'informations. Par définition, la pratique d'interviews « *consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations* » (De Ketele & Roegiers, 1991, p. 20). Dans cet ordre d'idées, nous parlons d'entretien de recherche pour désigner une entrevue réalisée à partir de cette méthode. De Ketele et Roegiers (1991) ont mis en relief six principales caractéristiques de la méthode d'interviews, qui nous servent de guide :

- 1) Elle présente un *caractère multilatéral* : elle implique des entrevues de plusieurs personnes ou des entrevues diachroniques (d'une même personne à des moments différents). Notre corpus renferme treize entretiens auprès de treize cadres administratifs différents.
- 2) Elle porte *sur des faits objectifs ou sur des représentations*, et non pas seulement sur l'histoire de vie et les opinions de la personne interviewée. Notre approche vise, de manière prioritaire, la logique socioprofessionnelle des cadres interviewés.
- 3) Elle peut être *libre* (sans orientation de l'entretien par l'interviewer), *semi-dirigée* (avec une grille de quelques questions-repères de l'interviewer) ou *dirigée* (avec des questions précises dans un ordre préétabli par l'interviewer). Nous avons adopté l'interview semi-dirigée. Après avoir énuméré les autres caractéristiques fondamentales de la méthode, nous revenons, un peu plus en détail, sur le choix des entretiens semi-directifs et sur la construction du guide d'interviewer.
- 4) Elle peut être *individuelle* ou *collective* selon les objectifs ou l'objet de la recherche. Nous avons privilégié l'interview individuelle. Dans ce cas, les effets de l'interaction entre les cadres ne seront pas pris en compte.

- 5) Elle peut être *ouverte* (pour faire émerger des hypothèses) ou *fermée* (pour vérifier des hypothèses déterminées à priori). Nous avons adopté une interview fermée, à partir d'une grille fondée sur notre hypothèse de recherche.
- 6) Elle se limite à une *récolte orale d'information*. Nous n'avons pas eu recours à des questionnaires à compléter par les personnes interviewées.

Nous revenons sur le choix de l'entretien semi-directif. Comme nous l'avons mentionné, il existe trois formes classiques d'entretiens individuels selon le degré de la directivité : semi-directif, directif et non directif (De Ketele & Roegiers, 1991 ; Fenneteau, 2002 ; Gavard-Perret, Gotteland, Helme-Guizon, Herbert, & Ray, 2008 ; Guibert & Jumel, 1997). Néanmoins, entre le non directif et le directif, « *de nombreux intermédiaires sont possibles* » (Ghiglione & Matalon, 1998, p. 57). Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons la distinction classique. Nous décrivons maintenant de manière succincte les trois principaux modes traditionnels d'entretiens individuels pour mieux fixer la nature de notre choix méthodologique.

L'entretien non directif (appelé également libre ou en profondeur) est ouverte et souple. Il s'apparente à un entretien de type clinique ou thérapeutique ou encore psychanalytique (Gavard-Perret et al., 2008 ; Mucchielli, 2009). Sa durée varie entre une et trois heures. Après avoir proposé le thème général de l'entretien, l'enquêteur doit faire en sorte que la personne interviewée se sente parfaitement libre de s'exprimer en toute confiance. Les relances de l'interviewer portent sur des éléments déjà énoncés, soit pour manifester une attitude de compréhension, soit pour en susciter un approfondissement.

L'entretien directif (appelé aussi standardisé ou dirigé) est proche de la technique du questionnaire à questions ouvertes. Sa durée varie entre trente et quarante-cinq minutes. L'enquêteur dirige l'entretien à partir d'une succession de questions ouvertes formulées à l'avance. Les relances ne sont pas prévues. La personne interviewée est contrainte de répondre aux questions selon un ordre fixe déjà établi par le chercheur.

L'entretien semi-directif (appelé aussi centré ou semi-dirigé ou encore semi-structuré) laisse une relative liberté à la personne interrogée. C'est « *un mode d'entretien dans lequel le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en l'influençant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité* » (Romelaer, 2005, p. 102). Sa durée varie entre trente minutes et deux heures. L'enquêteur fait usage d'un guide (ou

grille ou encore canevas), qui renferme des thèmes et des sous-thèmes à aborder. En fait, « *la formalisation du guide favorise des stratégies d'analyse comparative et cumulative entre les répondants et se prête mieux à certaines contraintes de terrain (faible disponibilité des répondants) et aux compétences des enquêteurs (souvent limitées)* » (Gavard-Perret et al., 2008, p. 92). Nous rappelons ici que Romelaer (2005) a établi une nuance entre le « guide de l'interviewer » et le « guide de l'entretien ». Il parle de celui-ci dans le cadre d'un entretien *directif*. Il précise que, dans l'entretien semi-directif, « *la majorité des thèmes de relance est définie a priori* » (Romelaer, 2005, p. 103, note 4). De ce fait, le « *chercheur en retire deux éléments : (1) des informations sur ce qu'il cherche a priori (les thèmes du guide de l'interviewer) ; et (2) des données auxquelles il n'aurait pas pensé (la surprise venant de la réalité du terrain)* » (ibid., p.104). Cela dit, la personne interviewée n'est pas contrainte d'aborder les sous-thèmes selon un ordre fixe. L'enquêteur peut évoquer un sous-thème en s'appuyant sur l'enchaînement des idées propres à la personne interrogée.

En effet, le choix d'une technique d'interviews dépend du degré d'élaboration des hypothèses d'une recherche (De Ketele & Roegiers, 1991). Comme l'ont souligné Ghiglione et Matalon (1998, p. 77), la « *problématique de l'utilisation des méthodes d'entretien peut se justifier par l'existence préalable ou non d'un savoir antérieur, mais elle suppose également que soient définis avec précision les objectifs des différents types d'entretiens et les raisons du choix d'un type d'entretien donné par rapport à une situation donnée* ». Ces auteurs distinguent, en effet, quatre types d'utilisations des formes classiques d'entretien : le contrôle, la vérification, l'approfondissement et l'exploration. Selon eux, le non directif est plus approprié pour une recherche d'approfondissement ou d'exploration. Le semi-directif convient mieux à une recherche de vérification ou d'approfondissement. Le directif peut être utilisé pour une recherche de contrôle ou de vérification.

Dans le cadre de notre recherche, les deux extrêmes ne nous conviennent pas tout à fait. D'une part, l'entretien non-directif n'est pas adapté à notre recherche. Cela dit, dans notre démarche, il ne s'agit pas de constituer des recueils biographiques (Peneff, 1990). Nous ne visons pas non plus à appréhender des représentations et mobiles « latents » des interviewés « souffrants » ou « inconscients » (Mucchielli, 2009). De plus, il n'est pas question d'élaborer une hypothèse à partir d'une démarche exploratoire. D'autre part, l'entretien directif supposerait, de notre côté, une délimitation claire des contours de notre objet de recherche

(De Ketele & Roegiers, 1991 ; Ghiglione & Matalon, 1998). Mais, tel n'est pas tout à fait le cas. Il nous semble donc judicieux de privilégier le mode semi-directif.

Trois raisons fondamentales expliquent notre choix. Tout d'abord, l'entretien semi-directif nous permet de recueillir des informations sur des sous-thèmes que nous jugeons importants dans notre recherche. Ensuite, il laisse à la personne interviewée une part de liberté dans la façon de s'exprimer. La flexibilité nous permet de mieux appréhender la logique socioprofessionnelle du « discours » des personnes interviewées. Enfin, nous utilisons la pratique d'interviews pour tenter d'approfondir ou d'invalider notre hypothèse de recherche. Ces trois principales raisons sont donc liées aux objectifs de notre recherche. Après avoir explicité le sens de notre choix d'entretiens semi-directifs individuels, nous abordons, de manière circonstanciée, deux aspects cruciaux du déroulement de notre enquête : 1) notre insertion sur le terrain et 2) la mise en œuvre des entretiens individuels semi-directifs.

Pour entrer sur le terrain de l'enquête et pratiquer des interviews, nous sommes passé par une amie. Elle est fonctionnaire titulaire du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Comme le « sponsor » de Whyte (1943), dans *Street Corner Society*, elle nous a « parrainé ». Cela nous a permis de construire une relation de confiance avec les premières personnes interviewées de la population d'enquête. Nous entendons la population au sens de l'ensemble des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. D'un côté, cela nous a permis de gagner du temps. De l'autre, cela nous a évité de tomber dans le piège de « l'ethnographie-éclair », ce que Rist (1982) appelle « *blitzkrieg ethnography* ». Cet écueil résulte des « *enquêtes de terrain menées en quelques jours par des chercheurs armés de leur seule culture anthropologique* » (Marchive, 2003, p. 22). Cette amie, fonctionnaire titulaire au Ministère, a donc facilité notre premier contact avec le terrain d'enquête.

De façon parallèle, nous avons utilisé la technique du « *sondage par boule de neige* » (Champely, 2004, p. 28). A la fin de chaque entretien, nous demandons à la personne interviewée de nous proposer, parmi leurs connaissances, d'autres collègues exerçant les fonctions de cadre administratif du Ministère. Nous notons ainsi, au fur et à mesure, les noms, les numéros de téléphone et les fonctions des personnes qui doivent faire partie de notre échantillon. Dans l'organigramme (MENFP, 2011, p. 130) que nous adaptons ci-dessous (Figure 6), les formes qui sont en gris représentent les instances dont les Directeurs ou les Adjoints aux directeurs font partie des personnes interviewées. Par la technique du sondage

par boule de neige, chaque participant à l'étude devient un parrain potentiel. Beaud et F. Weber (2010) appellent ces types d'informateurs des « alliés ». Cela nous a permis d'établir, de manière plus autonome et avec plus de flexibilité, notre échantillon de la population d'étude. De même, cette démarche nous a aidé à mettre à profit une « familiarité » plus équilibrée à l'égard des personnes interviewées. En effet, nous nous exposons moins aux deux biais étroitement imbriqués, appelés de manière courante : les « effets du chercheur sur le terrain » et les « effets du terrain sur le chercheur » (Miles & Huberman, 1994 ; Mitchell, 1991). Comme le soutiennent Miles et Huberman (1994, p. 480) : « *une personne circonspecte, bien au fait de l'environnement à l'étude et conceptuellement œcuménique est souvent capable de pénétrer au cœur d'un site en l'espace de quelques jours, esquivant les deux types de biais et récoltant des données de meilleure qualité que celles que d'autres auraient mis plusieurs mois de travail à compiler* ». Cela dit, le recueil des informations de meilleure qualité ne dépend pas nécessairement d'un long séjour sur le site, mais de la circonspection de l'enquêteur.

Quant à la mise en œuvre de l'enquête, nous distinguons deux principaux aspects : les techniques utilisées dans la conduite des entretiens et le cadre spatio-temporel. L'enjeu majeur du cadre spatio-temporel porte sur *des facteurs liés à la situation* des entretiens (Gavard-Perret et al., 2008 ; Ghiglione & Matalon, 1998). Il nous a été impossible de prévoir un endroit confortable, calme et neutre, à l'écart du monde extérieur. Nous avons opté pour le lieu de travail des personnes interviewées, à savoir : leur bureau. Dans ce cas, nous avons toujours sollicité une trentaine de minutes des cadres administratifs, à l'horaire qui leur convient. Certes, il y a eu des risques liés à leur quotidien (appels téléphoniques, intrusion des collaborateurs au bureau au moment de l'entretien, etc.). Néanmoins le lieu familier a favorisé, d'un côté, la mise en confiance rapide des personnes interviewées. De l'autre, il nous a surtout permis de résoudre en partie le problème de l'indisponibilité de ces cadres administratifs.

Quant aux techniques utilisées pour la conduite des entretiens, nous nous référons à Blanchet et Gotman (2007). Ces auteurs distinguent trois principales techniques d'intervention de l'interviewer pour favoriser la production d'un discours linéaire et structuré : la relance, la consigne ou question externe et la contradiction. *La contradiction* désigne la technique journalistique par laquelle l'interviewer tente de s'opposer à un point de vue de la personne interviewée pour la contraindre à argumenter. *La consigne* ou *question*

externe est la technique par laquelle l'interviewer oriente ou recentre la personne interviewée en lui soumettant un thème nouveau. *La relance* est la technique par laquelle l'interviewer, pour récupérer l'information manquante, pose une question, fait une paraphrase ou un petit commentaire à partir d'un point de vue explicite ou implicite de la personne interviewée. Nous avons évité l'usage de la contre-argumentation. Comme l'ont souligné Blanchet et Gotman (2007, p. 78) : « *la contre-argumentation directe de l'interviewer qui exprimerait sa propre opinion serait contraire au cadre de communication de l'entretien de recherche dédié au recueil d'informations produites par l'interviewé* ». A partir de notre guide d'interviewer (Annexe 1, p. 426), nous privilégions donc les deux autres techniques, notamment la relance.

La première ligne du tableau de notre guide renferme une consigne et la mention « phrases de lancement ». Pour ne pas contaminer ou influencer les réponses des personnes interviewées, nous ne dévoilons pas notre hypothèse de recherche. Mais, par des phrases de lancement, nous cherchons à établir une relation de confiance. Nous garantissons l'absence de conséquence négative et le traitement informatique des données recueillies. Nous promettons à la personne qui va nous accorder l'entretien d'utiliser un nom codé. En effet, toutes les personnes interviewées ont donné leur accord de manière naturelle. Cela nous permet de demander, de manière implicite, une autorisation d'enregistrer l'entretien. Après cet accord, nous sortons notre dictaphone et enchaînons avec la consigne inaugurale ou question d'entame : « *Pouvez-vous décrire vos responsabilités en tant que cadre administratif du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle ?* » Il s'agit d'une question d'« échauffement » que nous connaissons par cœur et que nous posons à toutes les personnes interviewées. Au fur et à mesure, nous orientons ces dernières vers le cœur de nos thèmes et sous-thèmes de recherche.

Notre guide d'interviewer proprement dit comporte trois colonnes. La première renferme les thèmes fondamentaux sur lesquels nous voulons *a priori* recueillir des informations. La deuxième contient des sous-thèmes que nous abordons (sous forme de mini-questions ou de « relances / recentrage ») si la personne interviewée n'en parle pas. La troisième est destinée aux éléments d'observation ou d'informations auxquels nous n'aurions pas pensé avant la conduite de l'entretien. Elle nous permet d'avoir des notations qui peuvent être consignées dans notre journal de bord. De plus, elle favorise des relances improvisées en temps opportun. Mais, en cours d'entretien, nous utilisons des techniques complémentaires, telles que : l'attitude empathique, l'attention positive bienveillante ou l'écoute active neutre. Comme l'ont précisé Blanchet et Gotman (2007, p. 76), « *l'activité d'écoute de l'interviewer*

n'est pas assimilable à un acte d'enregistrement de données, elle est productrice de significations : elle met en œuvre des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien ». Par exemple, il arrive que la personne interviewée réponde de manière vague ou imprécise. Nous utilisons des relances de type : « *vous pensez que... ?* », « *qu'est-ce vous pouvez dire encore sur...* », « *vous voulez dire que ... ?* », « *quelles idées avez-vous encore sur...* », « *quoi encore...* », « *oui...* », « *oui et puis...* », etc. A la fin de l'entretien, nous remercions la personne interviewée. Après avoir fait quelques considérations positives sur quelques grandes idées émises, nous lui demandons de nous référer si possible à d'autres cadres administratifs qu'elle connaît. Ce sont donc ces différentes techniques que nous avons croisées pour recueillir les informations de premières mains de notre corpus d'entretiens.

Pour exploiter les entretiens, nous avons procédé d'abord à leur « transcription intégrale », et ensuite à leur « transcription élaborée ». Nous entendons la transcription intégrale au sens de la transcription de « *la totalité des informations verbales, paraverbales et non verbales émanant de l'enquête et de l'enquêteur* » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 168). Par rapport à notre objet de recherche, nous avons procédé à un simple toilettage de la transcription intégrale. Nous avons, en effet, supprimé les *mots parasites* (répétitions, euh, ben...), les *traits paraverbaux* (hésitations, pauses, silences, inflexions de la voix...) et les *éléments non verbaux* (rires, haussement des épaules, sourires, intrusions d'un collaborateur ou d'une collaboratrice au bureau, sonneries ou vibrations du téléphone...). Nous ajoutons entre parenthèses les syntagmes nominaux des différents sigles énoncés par les personnes interviewées, quand elles ne le font pas. La transcription élaborée nous sert, en effet, de matériau pour l'analyse de contenu. Nous voulons ainsi dépasser l'analyse interne de la langue (les aspects formels ou esthétiques du discours). Comme l'a souligné Freyssinet-Dominjon (1997, p. 168), « *indispensable dans une recherche relevant de la phonologie, de la dialectologie, de la psycholinguistique, la transcription intégrale n'est pas nécessairement utile dans une enquête de type sociologique* ». Dans la transcription élaborée, les consignes et les relances qui nous ont permis de diriger plus ou moins le discours des personnes interviewées sont en italiques. Pour analyser notre corpus d'entretiens, nous privilégions l'approche théorique de *l'analyse structurale*.

Les enjeux de l'analyse structurale de type sociologique portent sur les fonctions du discours. En ce qui nous concerne, il s'agit de faire ressortir les « schèmes communs » des

cadres administratifs interviewés. Cela consiste à constituer, par induction, un dérivé du corpus soumis à l'analyse de contenu. En fait, nous voulons faire émerger des catégories susceptibles d'être utilisés dans notre démarche d'analyse des actions publiques éducatives en Haïti. Dans l'étape importante qui va suivre, nous passons en revue le cadre théorique et méthodologique de l'approche d'analyse de contenu que nous adoptons. Nous mettons ainsi en lumière les outils théoriques que nous allons utiliser dans le chapitre suivant.

6.2. L'analyse structurale des entretiens : cadre théorique

L'analyse structurale fait partie de l'analyse de contenu de type qualitatif. Par définition, l'analyse de contenu est « *un examen objectif, exhaustif, méthodique et si possible quantitatif, d'un texte (ou d'un ensemble d'informations) en vue d'en tirer ce qu'il contient de significatif par rapport aux objectifs de la recherche* » (Mucchielli, 2006, p. 205). En référence à Micchielli (2006), nous situons l'analyse structurale dans le groupe des méthodes sémantiques et structurales. Cet auteur distingue trois groupes de méthodes d'analyse de contenu situés entre la linguistique et l'herméneutique : a) les méthodes logico-esthétiques et formelles, b) les méthodes logico-sémantiques et c) les méthodes sémantiques et structurales. Nous ne passons pas en revue ces trois groupes de méthodes. De manière succincte, nous nous contentons de situer le groupe de méthodes qui retiennent le plus notre attention. Nous adaptons, en effet, le tableau de Mucchielli (2006, p. 36) en y ajoutant l'objet, les applications et les procédés utilisés par les différents groupes de méthodes (*Tableau 12*). Il s'agit de ne pas perdre de vue les grands enjeux des trois grands groupes de méthodes. Dans ce cas, nous ne prenons pas en compte les limites floues entre les secteurs de recherche. Nous voulons donc souligner deux choses. D'une part, les méthodes logico-sémantiques et les méthodes logico-esthétiques et formelles s'arrêtent, de manière respective, au *contenu manifeste* et à la *caractéristique formelle typique* du contenu. D'autre part, les méthodes sémantiques et structurales visent à la fois le *contenu manifeste explicite et un sens implicite*, non immédiatement donné à la lecture.

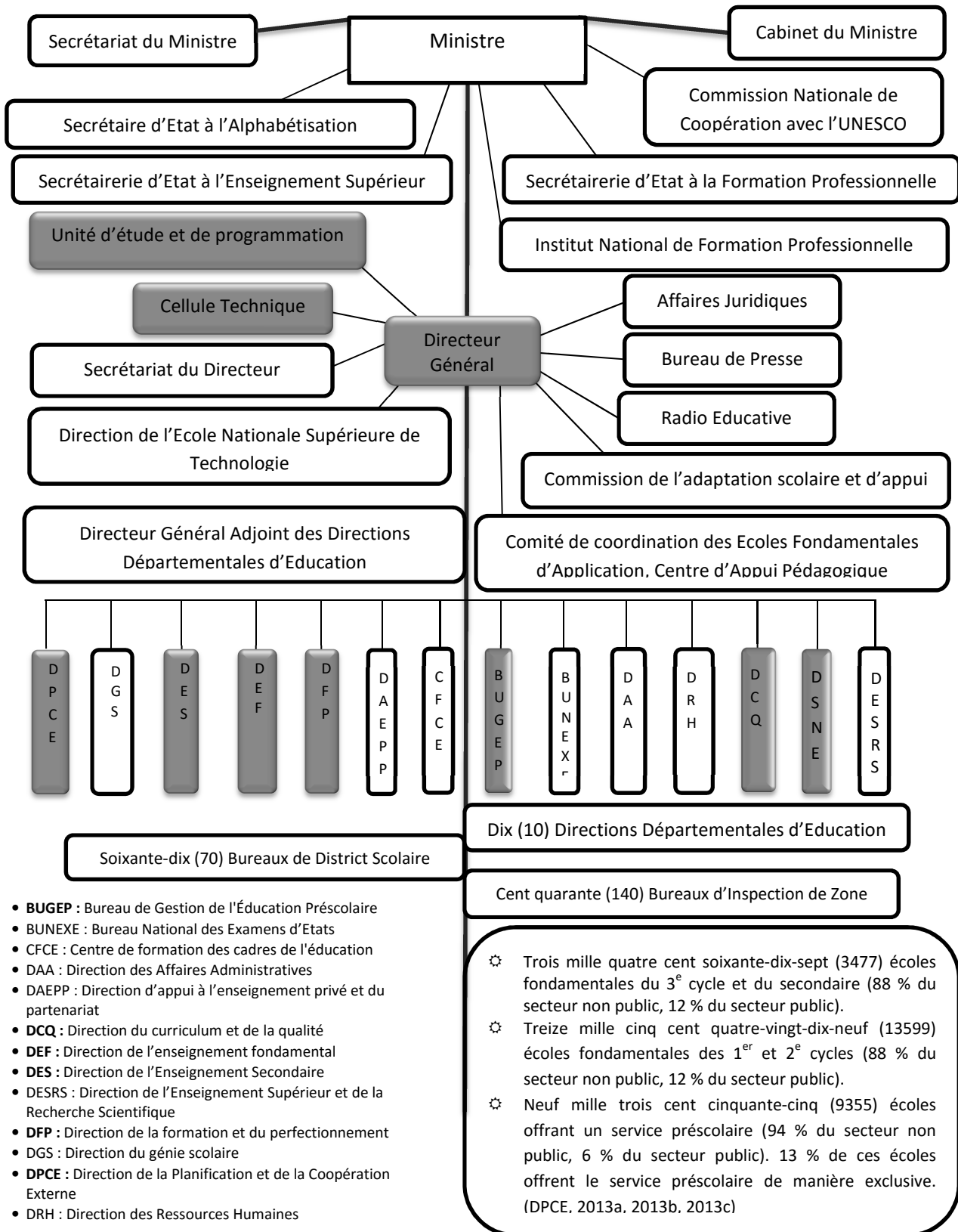
En effet, dans notre démarche, il ne sera pas question d'établir une typologie (stylistique) des « écarts » syntaxiques et lexicologiques. De même, nous ne nous limitons pas à chercher des relations et des corrélations entre les contenus manifestes de notre corpus. Comme l'a souligné Bardin (1977, p. 276), les structuralistes « *recherchent l'ordre immuable sous le désordre apparent, le squelette ou l'ossature invariable sous l'hétérogénéité patente des phénomènes* ». Nous voulons, de manière essentielle, accéder à la logique

socioprofessionnelle du « *discours* » des personnes interviewées. Nous employons le terme discours au sens large. Il est considéré comme l'expression verbale de la pensée. Il peut prendre la forme écrite ou orale (Piret, Nizet, & Bourgeois, 1996).

Toutefois, une précision au niveau de la pragmatique s'impose. Un discours peut avoir des interprétations différentes même à partir des méthodes sémantiques et structurales. Cela dépend du degré de priorité que l'analyste accorde à l'une ou l'autre de ses « fonctions ». Nous distinguons trois fonctions fondamentales ou « illocutions » (« *communicative functions* », « *speech acts* ») du discours (Austin, 1962 ; Blanchet, 1989, 1991 ; Récanati, 1981, 1982 ; Searle, 1979) : 1) la fonction d'acte, 2) la fonction modale et 3) la fonction référentielle. D'après les pragmaticiens, la fonction référentielle du discours *dit comment sont les objets et faits (les choses)*. La fonction modale *traduit l'état du personnage qui parle (le locuteur)*. La fonction d'acte *altère l'état du personnage qui écoute (l'auditeur)*. Benveniste (1966, p. 130), de son côté, parle de « *trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur son interlocuteur* ». Selon lui, quand nous parlons à un interlocuteur, nous voulons « *lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre* » (Benveniste, 1966, p. 130). Récanati (1982, p. 23), lui-même, en référence à la terminologie d'Austin, parle de « *trois forces illocutionnaires "fondamentales" dont peut être investie une énonciation* ». Nous rappelons que, chez Austin (1962, p. 113), l'illocution ou l'acte illocutoire désigne « *l'acte effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose* ».

Figure 6

Adaptation de l'organigramme du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle



N.B. Les formes en gris représentent les instances dont les Directeurs ou les Adjoints font partie de notre échantillon d'enquête. Il en est de même pour les sigles en gras.

Source : Organigramme adapté (MENFP, 2011, p. 130).

Tableau 12

Champs des méthodes d'analyse de contenu

	Méthodes logico-sémantiques	Méthodes logico-esthétiques et formelles	Méthodes sémantiques et structurales
	<i>Objet</i>		
	Contenu manifeste explicite, le signifié / sens immédiatement accessible, la cohérence / le sens logique	Caractéristique formelle typique de l'auteur ou du genre de texte	Analyse sémantique (sens du discours) et analyse structurale (structure du discours), dépassement du contenu manifeste explicite, accès à un sens implicite, non immédiatement donné à la lecture, accès à la « structure sémantique » profonde
	<i>Applications</i>		
Domaine de la linguistique	Index de concepts utilisés, regroupement d'information par catégorie, rédaction d'une fiche ou d'un résumé analytique, analyses de presse, analyse « sociographique », etc.	Analyse stylistique proprement dite, méthodes d'histoire littéraire et de critique historique, analyse des discours d'hommes politiques, analyse des écarts psychopathologiques, analyse des structures formelles de la communication dyadique, etc.	Analyse sociologique / psychologique du discours
	<i>Procédés utilisés</i>		
	Inventaire, dénombrement, caractérisation-codification, recherche éventuelle des relations et corrélations (à partir de la compréhension, des analogies et des hiérarchies de sens)	Calcul des « écarts » syntaxiques et lexicologiques du discours, techniques de J. Roche (analyse et distribution du vocabulaire, analyse syntaxique, recherche des procédés de style, inventaire et décompte des figures de rhétorique)	Analyse du discours / récit au second degré (recherche des connotations, recherche de la signification de la structure)
Domaine de l'herméneutique			

Source : Adaptation du tableau de de Mucchielli (2006, p. 36).

Bien qu'il y ait une interdépendance entre les fonctions du discours, elles sont le plus souvent hiérarchisées (Blanchet, 1989). En fait, même au niveau des méthodes sémantiques et structurales, le choix d'« une méthode » est subordonné « *au but poursuivi dans la recherche et à sa formulation* » (Lalive d'Epinau, 1990, p. 37). Il convient de construire notre « propre »

stratégie méthodologique à partir des outils et des matériaux disponibles. Il n'existe pas de panacée. Comme l'a déjà souligné Ruquoy (1990a, p. 11), « *il n'existe pas une manière standardisée de mener à bien de telles opérations étant donné l'ampleur de leur champ d'application et la diversité des sources d'inspiration théoriques de ceux qui ont mis au point des méthodes* ». Combessie (1996, p. 9) ajoute : « *Une méthode, guide pour la route, éclaire mais ne décide pas la route. Assurer la pertinence d'une méthode, c'est l'ajuster aux questions posées et aux informations accessibles* ». Dans ce cas de figure, un « chercheur-psychologue » fixe généralement son analyse du discours principalement sur la fonction modale, c'est-à-dire la croyance, l'opinion, l'état psychologique du locuteur. Le « chercheur-psychothérapeute » s'intéresse non seulement à la fonction modale du discours, mais également à la fonction référentielle (les faits, la situation vécue, le savoir du locuteur). En ce concerne notre recherche, ces deux options ne nous conviennent pas. Il ne sera pas question des enjeux relationnels « professionnel/conseiller-client » ou « soignant-soigné ». Nous optons pour une approche d'analyse structurale sociologique. Cela dit, l'orientation psychologique du locuteur est placée au second plan. Comme l'a souligné Ruquoy, dans l'approche sociologique de l'analyse structurale, les « schèmes fondamentaux » (qui intéressent le chercheur) sont considérés comme « *des principes d'ordonnement du monde et de lecture de soi qui n'appartiennent pas en propre à un individu mais relèvent de logiques culturelles plus globales* » (Ruquoy, 1990b, p. 95). En revanche, même en sociologie, il y a une pluralité de méthodes d'analyse de contenu de type qualitatif. Il nous reste à préciser la nature de notre approche.

Dans *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (Rémy & Ruquoy, 1990), quatre méthodes ont fait l'objet d'une analyse comparative. Ce sont : a) l'herméneutique collective, b) la méthode d'analyse textuelle de Jules Gritti, c) l'analyse de l'« *ethos* » et d) l'analyse structurale. Ruquoy (1990a) les a présentées, de manière succincte, dans l'introduction de l'ouvrage. *L'herméneutique collective* implique un consensus entre plusieurs lectures individuelles d'un groupe de chercheurs. Elle vise à mettre en lumière les structures de conscience ou les ressources sociales et culturelles du locuteur par rapport à des objets sociaux ou à des situations sociales. *La méthode d'analyse textuelle de Jules Gritti* vise à mettre en évidence trois principaux éléments : les fonctions du discours du locuteur, son idéologie et sa stratégie dans la relation de communication avec le récepteur. *L'analyse de l'« ethos »* vise à faire émerger l'identité socio-culturelle du locuteur à partir de ses modes de négociation et de régulation face à l'environnement. *L'analyse structurale* vise à faire

ressortir « *les représentations mentales au travers desquelles l'acteur social définit son environnement et se donne une identité* » (Ruquoy, 1990a, p. 13). C'est bien cette dernière approche que nous choisissons pour repérer la logique socioprofessionnelle de notre corpus d'entretiens. Pour mettre en place les principaux outils dont nous aurons besoins pour l'analyse proprement dite du corpus, nous nous inspirons de l'approche structuraliste de Roland Barthes appliquée par Demazière et Dubar (1997). Nous proposons de la passer en revue.

6.3. L'approche structuraliste de Roland Barthes

Comme cadre théorique d'analyse structurale, nous adoptons l'approche structuraliste des « récits » de Roland Barthes appliquée par Demazière et Dubar (1997). En passant, nous rappelons que, chez Barthes (1966, p. 1), « *le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances* ». Le récit englobe, dans ce cas, le discours comme expression verbale de la pensée. Mais, en ce qui concerne notre corpus, nous employons indifféremment les concepts « discours » ou « récit » pour désigner l'expression orale d'un locuteur (interviewé) transcrite et soumise à l'analyse structurale. Cet éclaircissement préliminaire doit nous préparer à aborder l'armature du cadre théorique que nous privilégions.

D'entrée de jeu, nous signalons que le fondement de notre démarche d'analyse structurale est *la théorie pragmatique des trois niveaux de description du récit* de Barthes. C'est, en quelque sorte, le « noyau dur » qui va donner sens aux « outils théoriques » (concepts et principes) que nous allons passer en revue. Les trois niveaux de description du récit sont les suivants : « *le niveau des "fonctions" (au sens que ce mot a chez Propp et chez Bremond), le niveau des "actions" (au sens que ce mot a chez Greimas lorsqu'il parle des personnages comme d'actants), et le niveau de la "narration" (qui est, en gros, le niveau du "discours" chez Todorov)* » (Barthes, 1966, p. 6). En un mot, nous pouvons dire que toute la base conceptuelle est dans cette citation.

L'exposé que nous allons faire doit tout simplement nous permettre d'ouvrir la « boîte noire ». Il doit nous permettre de faire ressortir les « outils théoriques » qui nous servent de « balises » dans notre démarche. Nous le faisons en cinq étapes. Les trois premières nous servent à préciser, de manière respective, l'acception des trois concepts suivants : la « fonction » (chez Propp et chez Bremond), l'actant (chez Greimas) et le mode narratif

du discours (chez Todorov). La quatrième étape constitue une mise en relation des éléments fondamentaux des trois niveaux de description. Dans la cinquième, nous passons en revue le concept de schème spécifique qui va nous permettre de présenter les caractéristiques des récits de notre corpus.

6.3.1. Le niveau des « fonctions » chez Propp et chez Bremond

Chez Vladimir Propp (1928, p. 31), la fonction n'est autre que « *l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue* ». Selon lui, « *les fonctions agissent comme les éléments stables et constants des contes populaires ; elles sont indépendantes de celui qui les remplit et de la manière dont elles sont remplies. Elles constituent les éléments composants du conte populaire* » (Propp, 1928, p. 20). Il a établi une typologie des fonctions de base invariables à partir des contes de fées russes. Il a montré que seuls les attributs des personnages changent. Autrement dit, leurs actions ou fonctions restent invariables. Les mêmes fonctions sont réalisées par des personnages différents. Les petits groupements de fonctions successives d'un « récit » sont donc considérés comme les constituants ou les valeurs constantes de l'ensemble de la structure de l'acte des personnages.

Claude Bremond (1964, 1966) a adopté la méthode suivie par Propp pour dégager les caractères spécifiques des univers particuliers du conte populaire russe. En fait, son objectif principal était de tracer « *la carte des possibilités logiques du récit* » (Bremond, 1966, p. 60). Pour ce faire, il a adapté la méthode proppienne. Néanmoins, malgré l'adaptation, la notion de *fonction* garde le même sens chez les deux auteurs. C'est l'unité de base (« *l'atome narratif* ») des actions et des événements. La seule nuance, c'est que chez Bremond, les fonctions ne sont pas nécessairement successives.

En un mot, le niveau des fonctions (*au sens que ce mot a chez Propp et chez Bremond*) est organisé en « séquences narratives » qui constituent la structure du récit entier. Par définition, « *une séquence est une suite logique de noyaux, unis entre eux par une relation de solidarité : la séquence s'ouvre lorsque l'un de ses termes n'a point d'antécédent solidaire et elle se ferme lorsqu'un autre de ses termes n'a plus de conséquent* » (Barthes, 1966, p. 13). Dans un récit, chaque séquence constitue une unité narrative de base ou une unité de contenu. L'étape qui va suivre doit nous permettre de faire ressortir la portée de la notion d'« action » ou d'« actant » chez Greimas.

6.3.2. Le niveau des « actions » chez Greimas

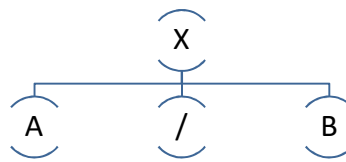
Nous pouvons saisir le sens des actions chez Greimas à partir de son modèle à six actants, appelé modèle actantiel. Dans notre exposé, deux éléments nous intéressent : la relation de *disjonction* et la dynamique de *quête*. Ces éléments pourront nous servir d'outils dans notre démarche analytique de type structural.

Nous pouvons aborder la notion greimassienne de disjonction à partir des « fonctions » chez Propp. En fait, Algirdas Julien Greimas (1966a, 1966b) s'inspire de l'inventaire proppien de « fonctions ». Il le simplifie. Il décrit, en effet, les éléments de l'action du récit à partir de six composantes nommées « actants ». Charaudeau (1992, p. 380) définit un actant comme « *un être, humain ou non, qui est engagé dans une action et y joue un certain rôle en en fonction de son rapport au processus actionnel et aux autres actants* ». L'auteur établit un distinguo entre l'actant et l'être. Selon lui, celui-ci n'est autre qu'une entité sémantique en référence au monde phénoménal ; tandis que celui-là « *se définit et n'existe qu'à travers son rôle dans le processus actionnel* » (Charaudeau, 1992, p. 381). D'après Everaert-Desmedt (2000, p. 38), « *les actants sont les "personnages" considérés du point de vue de leurs rôles narratifs (leurs fonctions, leurs sphères d'actions) et des relations qu'ils entretiennent entre eux* ». D'après l'approche greimassienne, chaque « énoncé narratif » (relation entre un sujet et un objet au moment du récit) comporte une « *fonction, suivie d'un ou de plusieurs actants* » (Greimas, 1966a, p. 37).

Dans son article *Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique*, Greimas a montré que « *les actants peuvent être des Sujets-héros ou des Objets-valeurs, des Destinateurs ou des Destinataires, des Opposants-traîtres ou des Adjuvants-forces bénéfiques* » (Greimas, 1966a, p. 33). Il a regroupé les actants dans trois axes de relations contractuelles d'oppositions, appelées relations de disjonction. Greimas se donne pour objectif de faire ressortir l'existence de discontinuités, de différences entre deux termes-objets présents sur un axe sémantique commun. L'axe sémantique représente une catégorie de réalité, c'est-à-dire « *une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 233). « *Un terme est donc constitué par la relation de disjonction avec un autre terme qui est son inverse, à condition que les deux termes appartiennent à une totalité commune* » (Ruquoy, 1990b, p.

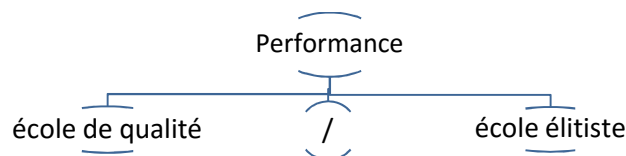
96). De manière générale, une relation de disjonction dans le modèle actantiel de Greimas est représentée comme suit :

Figure 7



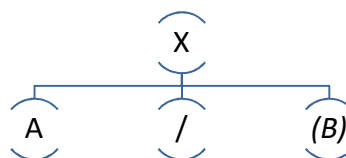
Par exemple, dans les entretiens de mon corpus, Jean (§ 16) a dit au sujet des écoles congréganistes : « *Mais, quand dans une école, sur une cohorte d'une centaine d'élèves, c'est une vingtaine qui arrive à la dernière année sans redoublement, il y a un problème. On devrait faire une réflexion sur la performance de cet établissement. Il ne s'agit pas d'une école de qualité, il faudrait parler d'une école élitiste* ». Dans ce matériau, les deux termes *qualité* et *élitiste* se trouvent dans une relation d'opposition par rapport à quelque chose de commun (l'axe sémantique) qui est *la performance*. Une telle relation de disjonction peut se représenter de la façon suivante :

Figure 8



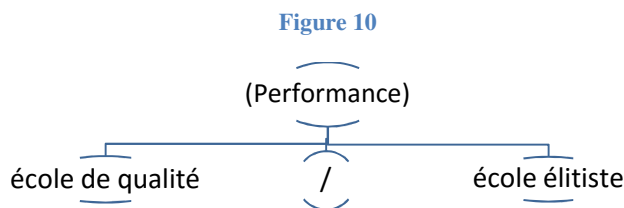
Dans certains cas, le locuteur peut ne pas énoncer, de manière explicite, un élément (A, B ou X) de la relation de disjonction. L'élément implicite ou « non-manifesté » (supposé par le décodeur) est mis entre parenthèses. Par exemple, si B est implicite, le descripteur présente la relation de disjonction sous la forme suivante :

Figure 9



Dans le même segment 16 de l'entretien de Jean, il y a un exemple où l'axe sémantique n'est pas exprimé de manière explicite. Il a ajouté : « *Mais, comme je vous l'ai dit, tout le monde considère les écoles congréganistes comme des écoles de qualité. Alors, il faudrait faire une démarcation entre une école de qualité où tous les élèves réussissent et une école élitiste qui purge les élèves et fait réussir une élite. Le propre d'une école, ce ne devrait pas de faire échouer les enfants* ». Dans ce cas, nous avons à peu près la même relation de

disjonction de la Figure 8. La petite différence résulte du fait que le dénominateur commun (l'indicateur de performance) est mentionné de manière implicite. Nous pouvons ici établir la relation de disjonction en mettant *performance* entre parenthèses :



Nous retenons des relations de disjonction chez Greimas quatre principaux critères qui peuvent nous servir de repères :

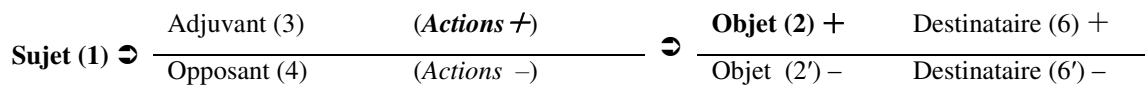
- 1) Le critère du *postulat de binarité* : « tout discours peut être reconstruit au moyen d'une "boîte à outils" dont l'instrument minimal est une relation entre deux termes » (Piret et al., 1996, p. 15) ;
- 2) Le critère de *l'homogénéité* : les deux termes (A, B) se réfèrent, de façon homogène, à un axe sémantique (X) ;
- 3) Le critère de *l'exhaustivité* : les deux termes (A, B) constituent les *seuls* éléments possibles de l'axe sémantique (X) ;
- 4) Le critère de *l'exclusivité* : les deux termes (A, B) sont mutuellement *inverses* ou *exclusifs* par rapport à l'axe sémantique (X).

L'idée fondamentale est que le repérage de l'articulation des disjonctions d'un récit permet de mettre « à jour la **structure** des représentations du locuteur » (Piret et al., 1996, p. 87). Il ne nous reste plus qu'à décrire le second élément, à savoir : la dynamique que sous-tend le modèle actantiel.

Les relations instaurées entre les actants dans le modèle actantiel de Greimas peuvent être saisies, dans certains cas, à partir de la « dynamique de quête ». Everaert-Desmedt (2000, p. 38) la résume en ces termes : « tout récit rapporte la quête d'un sujet qui cherche à obtenir un objet (axe du désir) ; l'objet se situe également sur l'axe de la communication : il est communiqué par le destinataire au destinataire ; l'adjuvant aide le sujet à atteindre son objet, tandis que l'opposant fait obstacle à cette quête (axe du pouvoir) ». Nous pouvons représenter la « dynamique de quête » du modèle actantiel sous la forme suivante :

Destinateur (5) +

Figure 11



Destinateur (5') -

Le scénario principal (Figure 11, ci-dessus) est l'Action positive du *Sujet (1)* à la recherche de l'*Objet (2) positif* convoité. Pour obtenir l'objet désiré, le sujet doit accomplir des *Actions positives*. Le plus souvent, dans les récits, le sujet n'est pas seul.

Greimas a mis en exergue les actions de deux autres couples d'actants complémentaires : *Adjuvant (3)* vs *Opposant (4)*, *Destinateur (5)* vs *Destinataire (6)*. La relation de disjonction du couple adjuvant/opposant se définit par rapport au sujet. Celle du couple destinateur/destinataire se définit par rapport à l'objet convoité. L'adjuvant est l'actant qui, par des actions positives, aide le sujet à obtenir l'objet positif. L'opposant, au contraire, par des actions négatives, fait obstacle au sujet et le pousse vers l'objet négatif. Le destinateur positif (par opposition au destinateur négatif) désigne l'actant qui, comme une force incitative, communique l'objet positif au destinataire positif. Ce dernier (par opposition au destinataire négatif) est l'actant qui, comme bénéficiaire, reçoit de l'objet communiqué par le destinateur positif. Mais, dans beaucoup de récits, les éléments destinateurs se retrouvent également destinataires. En un mot, la mise en évidence de la « dynamique de quête », dans certains matériaux, permet de visualiser « *la position de différents actants autour d'un enjeu* » (Piret et al., 1996, p. 87).

Nous pouvons illustrer la dynamique de quête du modèle actantiel de Greimas à partir du segment 6 de l'entretien de Jean, que voici :

« Je dois dire deux choses. La première chose, c'est que, pendant ces derniers temps, il y a une velléité de la part de l'Etat et même du secteur non public d'introduire les nouvelles technologies d'information et de communication dans les écoles. Deuxièmement, il y a une action concrète qui a été faite. Des opérateurs privés de communication, NATCOM et DIGICEL, qui sont sur le terrain, qui investissent dans le téléphone cellulaire, en accord avec l'Etat, veulent offrir leur service à la population. Dans certaines zones, ils commencent à implanter des laboratoires informatiques reliés à l'Internet. Il y a aussi des opérateurs de Microsoft qui étaient de passage en Haïti, qui avaient animé des séminaires de mobilisation. Ils travaillent pour voir dans quelle mesure ils peuvent aider l'Etat haïtien à activer le dossier d'implantation des nouvelles technologies d'information et de communication dans le système éducatif. La fois dernière, j'ai participé à une réunion à l'hôtel Le Plaza avec des amis de la faculté des sciences et d'autres membres de l'association "Aime Haïti" de New-York. Ils ont un projet pour le secondaire et même pour le fondamental. Ils voudraient mettre à la disposition des élèves des laboratoires virtuels. L'idée, c'est de mettre les matériels dans des écoles qui seront appelées des "écoles centres". Les élèves d'autres écoles, appelées "écoles périphériques", viendront apprendre à utiliser les outils de l'informatique. Mais, je dois dire qu'il y a des efforts qui ont été fait de la part de l'Etat haïtien. Ici à Port-au-Prince, il y a une décennie, des écoles dans le secteur privé avaient déjà commencé à introduire les nouvelles

technologies dans l'école. Mais, le séisme a tout bousillé. La majorité de ces écoles se sont effondrées et ont perdu leurs matériels ».

Dans ce segment d'entretien, nous relevons les éléments suivants :

- les Sujets : « *l'Etat haïtien* », « *le secteur privé* » ;
- les Adjuvants : « *NATCOM* », « *DIGICEL* », « *des opérateurs de Microsoft* », « *l'association "Aime Haïti" de New-York* » ;
- les Actions + : « *Dans certaines zones, ils commencent à implanter des laboratoires informatiques reliés à l'Internet* », « *animé des séminaires de mobilisation* », « *Ils ont un projet pour le secondaire et même pour le fondamental. Ils voudraient mettre à la disposition des élèves des laboratoires virtuels* » ;
- les Objets + : « *introduire les nouvelles technologies d'information et de communication* », « *L'idée, c'est de mettre les matériels dans des écoles qui seront appelées des "écoles centres". Les élèves d'autres écoles, appelées "écoles périphériques", viendront apprendre à utiliser les outils de l'informatique* » ;
- les Destinataires + : « *pour le secondaire et même pour le fondamental* », « *mettre à la disposition des élèves* » ;
- l'Opposant : « *le séisme* » ;
- les Actions – : « *a tout bousillé* », « *La majorité de ces écoles se sont effondrées et ont perdu leurs matériels* ».

Nous mettons entre parenthèses deux éléments négatifs qui ne sont pas directement énoncés par Jean :

- l'Objet – : (empêcher l'implantation des nouvelles technologies d'information et de communication) ;
- les Destinataires – : (des élèves du secondaire et du fondamental) –.

Dans ce segment du discours, Jean ne fait pas allusion à un *Destinateur*. Bien entendu, cela n'est pas tout à fait nécessaire. Dans le modèle actantiel, l'adjuvant, l'opposant et les destinateurs sont des actants complémentaires.

A partir des éléments explicites et implicites du segment 6 de l'entretien de Jean, nous pouvons représenter la dynamique de quête du modèle actantiel comme suit :

Figure 12

		laboratoires		
	NATCOM,	informatiques,	nouvelles	
	DIGICEL,	séminaires de	technologies	
	MICROSOFT,	mobilisation, projet	d'information et	Des élèves du
	association « Aime	de laboratoires	de	secondaire et du
	Haïti »	virtuels	communication	fondamental
l'Etat haïtien, le	le séisme	perte de matériels	(l'implantation	(Des élèves du
secteur privé ↻			des nouvelles	secondaire et du
			technologies	fondamental) –
			d'information et	
			de	
			communication) –	

Ce qui distingue la démarche greimassienne de celle de Propp, c'est la dynamique interne des séquences. Propp (1928) a établi un inventaire définitif et clos des « classes d'acteurs » dans le récit populaire russe. Greimas (1966a, 1966b), pour sa part, « *se préoccupe surtout d'établir, à partir de schémas oppositifs structuraux, les lois de transformation qui président à la dynamique interne des séquences enchaînées dans le récit, et qu'il appelle fonctions* » (Sctrick, 2012).

En résumé, le niveau des « actions » (au sens que ce mot a chez Greimas lorsqu'il parle des personnages comme d'actants) est constitué d'éléments d'un « produit sémiotique ». C'est le niveau de la mise en scène des actants. Barthes précise que le mot action « *ne doit donc pas s'entendre ici au sens des menus actes qui forment le tissu du premier niveau, mais au sens des grandes articulations de la praxis (désirer, communiquer, lutter)* » (Barthes, 1966, p. 17). Dans le modèle actantiel d'analyse de récit, nous retenons donc deux outils théoriques relatifs aux actions. D'une part, la mise en lumière de l'articulation des disjonctions favorise, de manière générale, l'analyse structurale d'un récit. D'autre part, le classement des éléments de l'action réelle ou thématifiée dans les trois axes d'oppositions permet, dans certains cas, de mieux visualiser, de manière structurale, la fonction des actants par rapport aux représentations du locuteur.

La description actantielle se révèle incontournable, sans être pour autant exhaustive. D'un côté, elle ne nous permet pas de mettre à jour les « balises » guident le descripteur dans la recherche structurale de l'articulation des relations de disjonction. De l'autre, elle ne nous dit pas clairement sur quoi le descripteur se base pour dévoiler les lois de la dynamique interne des séquences du récit. Pour mieux construire notre démarche d'analyse structurale, il nous convient de passer en revue les opérateurs ou les indices qui guident le descripteur dans le dévoilement du « secret actantiel ». L'approche de Torodov sur le niveau de « narration » du discours va nous permettre de le faire.

6.3.3. Le niveau de la « narration » du discours chez Todorov

La « narration », chez Torodov, fait « voir » le contenu du récit. Il s'agit, pour ainsi dire de la « narration du drame ». Le narrateur s'efforce de nous faire découvrir ou de nous « montrer » le contenu du récit à travers les paroles des personnages. Cela dit, il n'est pas question d'une pure « narration de la chronique ». Dans la chronique, le narrateur semble rapporter des faits sans la parole des personnages. Aussi, Torodov (1966, p. 144) a-t-il stipulé :

« La chronique, ou l'histoire, c'est, croit-on, une pure narration, l'auteur est un simple témoin qui rapporte des faits; les personnages ne parlent pas; les règles sont celles du genre historique. En revanche, dans le drame, l'histoire n'est pas rapportée, elle se déroule devant nos yeux (même si nous ne faisons que lire la pièce) ; il n'y a pas de narration, le récit est contenu dans les répliques des personnages ».

En fait, le niveau de la narration, chez Torodov, correspond à l'« affiche du discours ». Il s'agit de « voir » ce que « montre » le narrateur à travers les personnages et leurs rapports. Par exemple, en analysant le roman « psychologique » (*Les Liaisons dangereuses*), Torodov « voit » l'affiche du discours à travers le niveau narratif. Comme l'a dit Barthes (1966, p. 21), « le niveau narratif est [...] occupé par les signes de la narrativité, l'ensemble des opérateurs qui réintègrent fonctions et actions dans la communication narrative, articulée sur son donateur et son destinataire ». Demazière et Dubar (1997, p. 113) précisent que le niveau de narration est constitué d'un ensemble d'arguments destinés « à convaincre l'interlocuteur, à défendre son point de vue, à inventorier l'univers des possibles ». L'idée fondamentale du troisième niveau de description est que, dans une analyse structurale, le « mode narratif du discours » affiche l'intrigue ou, à plus forte raison, rend public le secret des personnages et de leurs rapports.

Les trois niveaux de description du récit que nous venons de passer en revue correspondent aux trois phases consécutives d'analyse que nous mettrons en œuvre dans notre démarche structuraliste. Nous pouvons les résumer comme suit :

- a) le classement et la signification des *séquences* (les différents épisodes du récit) ;
- b) le classement et la signification des *actants* (l'articulation et/ou la dynamique les éléments de l'action réelle ou thématifiée du récit) ;
- c) le classement et la signification des *propositions argumentatives* (l'affiche ou la logique des *actants* et de leurs *relations* dans l'ensemble des *séquences*).

L'approche sociologique de l'analyse structurale que nous privilégions consiste à articuler les séquences, les actants et les propositions argumentatives. En fait, même si les trois étapes d'analyse se font de manière successive, elles sont intrinsèquement liées. Cela dit, à partir des catégories structurantes du récit, nous sommes invité « à *rechercher les unités significatives et le mode particulier de leur combinaison* » (Coquet, 1969, p. 62). Comme l'a souligné Barthes, ces trois niveaux de description « *sont liés entre eux selon un mode d'intégration progressive : une fonction n'a de sens que pour autant qu'elle prend place dans l'action générale d'un actant; et cette action elle-même reçoit son sens dernier du fait qu'elle est narrée, confiée à un discours qui a son propre code* » (Barthes, 1966, p. 6). Demazière et Dubar (1997, p. 114) ajoutent que « *l'analyse structurale de récits consiste [...] à articuler les épisodes d'une histoire (ses séquences) avec la structure de ses "personnages" (ses actants) pour découvrir la logique du discours tenu à son destinataire (les arguments)* ». Dans notre démarche, l'articulation des trois catégories structurantes du récit (les séquences, les actants et les propositions argumentatives) doit nous permettre de mettre en lumière le « schème spécifique » de son locuteur.

En sociologie, jusqu'à ce jour, il n'y a pas une théorie (au sens strict) de la notion de schème. Il s'agit, pour ainsi dire, d'une appropriation paradigmatique au sens de la définition d'Alban Bouvier citée par Alpe et al. (2007, p. 215-216) : « *Nous entendons par paradigme un ensemble de principes régulateurs de la recherche, théoriques, épistémologique et méthodologiques, de contenus plus ou moins vagues, et plus ou moins nettement hiérarchisés, susceptibles de donner naissance à des théories diverses plus particulières* ». L'étape suivante nous permettra de fixer l'acception du concept de « schème spécifique ». Nous rappelons que ses approches conceptuelles se révèlent fondamentales. Elles nous aident à construire les outils théoriques favorisant la mise en évidence de la logique socioprofessionnelle de notre corpus.

6.4. Du « schème spécifique » à la logique socioprofessionnelle commune

Nous adoptons une approche sociologique englobante de la notion de schème. Dans le cadre de l'analyse structurale de notre corpus d'entretiens, il ne sera pas question de schème d'entretien de type thérapeutique ou clinique utilisé par les psychologues / psychothérapeutes. Dans le modèle clinique d'entretien, l'enjeu porte plus particulièrement sur les représentations et/ou le fonctionnement psychique d'un sujet (Blanchet, 1991). Dans l'approche sociologique, nous mettrons l'accent sur l'aspect culturel du discours, le caractère social du récit. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons le schème comme :

- des représentations cognitives (au sens de *la détermination transcendantale* chez Kant)
- qui fonctionnent comme une structure dynamique (au sens des composantes de *la structure* chez Piaget et de la *totalité dynamique fonctionnelle* chez Vergnaud)
- structurée et structurante (au sens des *structures de l'habitus* chez Bourdieu).

Nous proposons de mettre en exergue les enjeux conceptuels de cette définition pour mieux aborder la notion de « schème spécifique » d'un entretien. Nous le faisons en quatre étapes successives. En premier lieu, nous précisons le sens du schème comme *représentations* chez Kant. En deuxième lieu, nous décrivons le fonctionnement du schème comme *structure* chez Piaget et chez Vergnaud. En troisième lieu, nous abordons la notion de schème comme *structure structurée et structurante* en comparaison avec l'habitus chez Bourdieu. En quatrième lieu, nous précisons la définition du concept de « schème spécifique », tel que nous l'entendons dans notre démarche analytique de type structural.

Kant a utilisé la notion de schème dans une démarche philosophique. Son approche peut être qualifiée de théorie du *schème transcendantal*. Dans *Critique de la raison pure*, il a écrit ce qui suit : « *Une application de la catégorie aux phénomènes sera donc possible, au moyen de la détermination transcendantale du temps, qui comme schème des concepts de l'entendement médiatise la subsomption des phénomènes sous les catégories* » (Kant, 1781, p. 191). Dans cet ordre d'idées, le schème est considéré comme la représentation qui est l'intermédiaire entre les phénomènes perçus par les sens et les catégories de l'entendement. Mais, seule l'approche de Kant ne nous permettrait pas de saisir la constitution et le mode de fonctionnement du schème.

Les approches de la notion de schème chez Jean Piaget et chez Gérard Vergnaud sont plutôt psychologiques. Dans la théorie piagétienne du développement de l'individu, les « schémas d'action » ou « schèmes d'action » peuvent être considérés comme des réflexes d'action développés et intériorisés par un individu au cours de son développement. De manière plus précise, le schème est « *la structure ou l'organisation des actions, telle qu'elle se transfère ou se généralise lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues* » (Piaget & Inhelder, 1966, p. 11). Nous rappelons que, chez Piaget (1968, p. 6-7), le concept de structure désigne « *un système de transformations, qui comporte des lois [...] et qui se conserve ou s'enrichit par le jeu même de ces transformations* ». Selon lui, la formalisation d'une structure implique le jeu de trois composantes : a) *la totalité* ou la liaison de tous les éléments ; b) *la transformation* ou la loi des processus dynamiques du changement ; c) *l'autorégulation* ou la conservation dans l'espace et le temps. La formalisation du schème piagétien résulte du jeu de la combinaison de la totalité de ses éléments, des processus dynamique de sa transformation et de son autorégulation dans l'espace et le temps.

Piaget distingue, en effet, des schèmes d'action innés ou initiaux et des schèmes d'action acquis tout au long de la vie. Selon lui, un bébé vient au monde avec quelques « schèmes d'action » (succion, préhension, etc.) inscrits dans ses gènes. Tout au long de son développement, des schèmes acquis viennent se greffer sur les schèmes innés pour lui permettre de s'adapter, d'habiter le monde. En fait, la théorie génétique de Piaget ne s'oppose pas à l'approche kantienne du schème. Elle n'en est qu'« *une reformulation constructiviste* » (Bronckart & Schurmans, 2001, p. 166). Vergnaud, lui-même, a développé l'approche de Piaget (qui a été son directeur de thèse de doctorat).

Chez Vergnaud (1994, 2007), le concept de schème implique l'idée d'un tout constituant et constitué. Non seulement ce tout organise l'action, la conduite et l'activité (en général), mais également il en est le produit. Aussi, Vergnaud a-t-il dit : « *le schème fonctionne comme un tout : c'est une totalité dynamique fonctionnelle, une sorte de modèle finalisé par l'intention du sujet et structuré par les moyens qu'il utilise pour atteindre son but* » (Vergnaud, 1994, p. 66). En 2007, il a développé cette définition, et en a fait deux. Il les juge lui-même complémentaires. Voici la première : « *le schème est une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée* » (Vergnaud, 2007, p. 17). La seconde est la suivante : « *le schème est une totalité dynamique fonctionnelle ; sa fonctionnalité est celle de cette totalité tout entière ; non pas de telle ou*

telle composante seulement. Mais l'analyse des composantes du schème n'en est pas moins essentielle à la théorie, si l'on veut comprendre comment un schème peut être efficace ou non » (Vergnaud, 2007, p. 17). Vergnaud ne s'oppose pas à l'approche piagétienne. Nous pouvons dire qu'il n'a fait que développer l'idée de Piaget (le directeur de sa thèse de doctorat). De ces deux auteurs, nous retenons le caractère systémique et fonctionnel du schème.

Pierre Bourdieu, de son côté, a développé une approche conceptuelle de la notion d'*habitus* qui est très proche de la notion de schème chez Piaget. Par définition, un *habitus* est considéré comme « *un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* » (Bourdieu, 1980, p. 88-89). Selon Bourdieu, il fonctionne comme des « *principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre* » (id.). Dans cette optique, l'*habitus* peut être considéré comme un système de « schèmes générateurs acquis », qui résulte de l'organisation des relations entre groupes par les structures sociales. Dans l'*habitus*, les « schèmes générateurs acquis » sont considérés « *comme des opérateurs pratiques à travers lesquels les structures objectives dont ils sont le produit tendent à se reproduire dans les pratiques* » (Bourdieu, 1980, p. 159). Grâce aux « schèmes générateurs acquis », l'*habitus* engendre « *toutes les conduites "raisonnables", de "sens commun", qui sont possibles dans les limites de ces régularités, et celles-là seulement* » (id., p. 93). Toutefois, il y a une nette différence entre la théorie développementale du schème piagétien et les principes généraux et sociologiques de l'*habitus* bourdieusien (Bronckart & Schurmans, 2001). Chez Bourdieu, l'*habitus* résulte des modalités d'un fonctionnement social déjà là. Il « *caractérise l'ensemble de usages et des façons de faire d'un groupe social donné* » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 19, note 1). Tandis que, chez Piaget, les schèmes initiaux résultent des mécanismes biologiques. Nous retenons chez Pierre Bourdieu le mécanisme complexe de la généalogie, de la production et de la reproduction des formes de rationalité sociale. Cela dit, notre approche sociologique englobante de la notion de schème implique aussi l'idée que les représentations individuelles sont, de manière culturelle, structurées et structurantes.

Les quatre principaux apports conceptuels que nous avons décrits se révèlent déterminants pour saisir l'acception de la notion de schème dans l'approche sociologique de

l'analyse structurale du récit. Chez Kant, nous retenons l'idée de la représentation transcendantale servant d'intermédiaire entre les phénomènes sensibles et les catégories de l'entendement. Chez Piaget et Chez Vergnaud, c'est le caractère systémique et fonctionnel du schème qui nous sert de repère. Chez Bourdieu, nous nous inspirons du mécanisme complexe de la construction individuelle des représentations structurées et structurantes à partir des formes de rationalité sociale et culturelle. Nous approprions, en effet, le concept de schème à notre démarche analytique dans une perspective structuraliste. Nous le considérons donc comme des représentations cognitives qui fonctionnent comme une structure dynamique structurée et structurante.

A partir de la méthode d'analyse structurale, nous voulons repérer de manière successive les « catégories structurantes » des entretiens, les « schèmes spécifiques » et leur « schème commun ». Par définition, le schème commun désigne « *la structure logique commune à plusieurs entretiens-récits, issue de la confrontation de schèmes spécifiques relevant d'une même logique sociale* » (Demazière & Dubar, 1997, p. 335). Le schème spécifique est « *l'arrangement des catégories sociales et des croyances d'un entretien-récit permettant de visualiser son déroulement et son code narratif* » (id.). Les catégories structurantes du récit désignent les trois niveaux de description : le niveau des séquences, le niveau des actants et le niveau des propositions argumentatives. Cela dit, notre démarche d'analyse, qui s'inspire de l'approche structuraliste de Roland Barthes appliquée par Demazière et Dubar (1997), consiste à suivre les phases chronologiques suivantes (Tableau 13) :

- le repérage des catégories structurantes des entretiens (à partir des opérations de codage et de catégorisation) ;
- la construction des schèmes spécifiques (à partir de la combinaison des catégories structurantes) ;
- la production du schème commun aux entretiens du corpus (à partir de la comparaison des schèmes spécifiques).

6.5. Conclusion

En résumé, ce chapitre nous a permis de faire le point sur deux facteurs importants, à savoir : la constitution de notre corpus d'entretiens comme matériau primaire et les principes essentiels de son exploitation. Le chapitre suivant constitue l'analyse structurale proprement dite des treize (13) entretiens semi-directifs que nous avons conduits auprès des cadres

administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP).

Tableau 13

Notre démarche d'analyse structurale sociologique

Phases chronologiques	Eléments fondamentaux de la théorie structurale d'analyse du récit chez Barthes (1966)		
Repérage des catégories structurantes	Les séquences chez Propp (1928) et chez Bremond (1964, 1966)	Les actants chez Greimas (1966a, 1966b)	Les propositions argumentatives chez Todorov (1966)
	Les épisodes ou la structure catégorielle du récit	Les relations de disjonction et/ou la dynamique de quête des trois couples d'actants : Sujet (1) vs Objet (2) ; Adjuvant (3) vs Opposant (4) ; Destinateur (5) vs Destinataire (6)	L'affiche, le « secret » ou la logique des <i>actants</i> et de leurs <i>relations</i> dans l'ensemble des <i>séquences</i>
Construction des schèmes spécifiques	<p>↓ ↓ ↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Schème spécifique = « l'arrangement des catégories sociales et des croyances d'un entretien-récit permettant de visualiser son déroulement et son code narratif » (Demazière & Dubar, 1997, p. 335).</p> </div> <p>↓</p>		
Production du schème commun	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Schème commun = « la structure logique commune à plusieurs entretiens-récits, issue de la confrontation de schèmes spécifiques relevant d'une même logique sociale » (Demazière & Dubar, 1997, p. 335).</p> </div>		

Chapitre

7

Vers la logique socioprofessionnelle des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle

- 7.1. Du travail manuel d'encodage et de catégorisation à l'utilisation du logiciel Tropes
- 7.2. La comparaison des traitements « manuel » et informatisé de l'entretien de Jean
- 7.3. La construction des schèmes communs aux personnes interviewées à l'aide de Tropes
- 7.4. Conclusion

Ce chapitre constitue l'étape de l'analyse structurale proprement dite des entretiens. Les outils théoriques et méthodologiques que nous avons passés en revue dans le chapitre précédent nous servent de balises. Nous effectuons cette première étape d'analyse en trois temps. Dans un premier temps, nous procédons à un travail « manuel » d'encodage et de catégorisation d'un segment d'entretien. Cela nous permet d'ouvrir une alternative avec la possibilité d'effectuer cette première étape d'analyse avec le logiciel *Tropes*. Dans un deuxième temps, nous comparons les traitements « manuel » et informatisé d'un entretien pour nous assurer de la prise en compte de notre cadre théorique d'analyse structurale. Dans un troisième temps, nous construisons les schèmes communs aux personnes interviewées à partir des « catégories » détectées par *Tropes*. Cela nous permet de faire émerger, dans la transparence, des thèmes de réflexion pour l'étape d'analyse critique et interprétative des résultats de l'enquête.

7.1. Du travail manuel d'encodage et de catégorisation à l'utilisation du logiciel Tropes

Les phases de codage et de catégorisation du corpus constitue des opérations minutieuses. Cela implique une procédure d'attribution des « codes » aux unités d'information et de repérage des éléments relatifs aux niveaux de description du discours. Nous entendons par codes, « *des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude* » (Miles & Huberman, 1994, p. 112). En ce qui concerne notre système de codage, nous nous inspirons de Demazière et Dubar (1997) qui ont appliqué l'approche structuraliste des récits de Roland Barthes (1966).

Nous décrivons, d'abord, notre système de codage manuel. Nous l'illustrons à partir d'un segment d'entretien. Cela nous permet de mettre en lumière notre technique de repérage des schèmes provisoires et des catégories. Nous montrons, d'un part, l'impossibilité d'intégrer ces opérations dans le chapitre. Nous établissons, d'autre part, les conditions de recours au programme d'analyse qualitative de données *Tropes*.

En effet, dans chaque entretien, nous désignons les segments du discours par le symbole typographique « Paragraphe » (§). Dans la mesure du possible, nous distinguons dans chaque segment trois niveaux de description : les Séquences, les indices d'Actants et les Propositions argumentaires. Ils sont respectivement désignés par les lettres S, A et P. Pour la numérotation, chaque segment d'entretien (§) est suivi, par ordre croissant, d'un entier naturel

($N \geq 1$). Par exemple, « § 1 » désigne « le premier segment d'un entretien », « § 2 » désigne « le deuxième segment » et ainsi de suite. Les séquences (S), les indices d'actants (A) et les propositions argumentaires (P) sont suivis d'une combinaison de deux entiers naturels ($N \geq 1$). Le premier indique le numéro de segment de l'entretien. Le second, par ordre croissant, fait ressortir le déroulement des éléments successifs des niveaux de description du discours. Par exemple, « S3.4 » est la quatrième séquence du troisième segment ; « A2.5 », le cinquième indice d'actant du deuxième segment ; « P13.2 », la deuxième proposition argumentaire du treizième segment. Pour préserver l'anonymat, nous attribuons, de manière arbitraire, treize pseudonymes aux treize personnes interviewées. Ce sont : 1) Jean, 2) Claude, 3) Alix, 4) Pierre, 5) Guillaume, 6) Camille, 7) Fortin, 8) Lemoine, 9) William, 10) Gérard, 11) Albert, 12) Monel, 13) Pascal. En revanche, pour repérer la date et l'ordre chronologique de la conduite des entretiens, nous utilisons des codes. Par exemple, le code « 19021301 » correspond à « l'entretien 01 » que nous avons conduit le « 19/02/13 ». Nous pouvons ainsi faire référence aux personnes interviewées comme suit : Jean (19021301), Claude (19021302), Alix (19021303), Pierre (20021304), Guillaume (20021305), Camille (20021306), Fortin (20021307), Lemoine (21021308), William (21021309), Gérard (21031310), Albert (21031311), Monel (21031312), Pascal (21031313). Nous illustrons ci-dessous les opérations que nous mettons en œuvre à partir du segment 6 de l'entretien de Fortin (20021307).

§ 6- *A votre avis, quel sont les principaux obstacles qui empêchent le Ministère de l'éducation nationale de répondre à la demande d'éducation du peuple haïtien ?* « Les obstacles (S6.1), ils sont nombreux (P6.1). D'abord, je vais dire que les obstacles sont d'ordre pédagogique (P6.2). Parfois, c'est à cause (P6.3) du manque de formation des enseignants (S6.2). Parfois, c'est à cause (P6.4) de la qualité de cette formation (S6.3). Parce que, vous savez, le Ministère (A6.1) fait des séminaires de la formation. Mais, la bonne formation des enseignants, la formation initiale et la formation continue, c'est plutôt des opérateurs de formation (A6.2), qui sont accrédités par le Ministère (A6.3). Ces opérateurs (A6.4) n'offrent pas toujours la même formation de qualité. Ça demande alors un contrôle beaucoup plus soutenu pour voir les écarts et les corriger éventuellement (P6.5). Au niveau du Ministère, il y a quand même (P6.6) des efforts qui se font pour le fondamental (premier et deuxième cycles). Mais, je pense que la DFP (Direction de la formation et du perfectionnement), est mieux placée pour répondre à cette question (P6.7). Il en est de même pour le CFCE (Centre de formation des cadres de l'éducation) (P6.8). On dispose des informations sur la formation des enseignants (P6.9). Il y a une autre instance, c'est la FIA (A6.5) (Formation initiale accélérée) qui assure une formation rapide à des enseignants. C'est-à-dire nous n'avons pas assez d'enseignants (P6.10). A travers ce dispositif, nous (A6.6) assurons la formation des gens qui ont un certain niveau requis. Par exemple, au lieu de suivre la formation pendant quatre ans, ces gens (A6.7) reçoivent une formation accélérée pendant une durée de trois ans. Le but, c'est d'avoir beaucoup plus d'enseignants formés (P6.11). Mais, c'est une expérience qui a des hauts et des bas (P6.12). Là encore, la DFP peut vous donner des informations (P6.13). La

formation des enseignants (S6.4) est quelque chose que je (A6.8) suis de près en lien avec ces instances (A6.9). Il y a, au moment où je vous parle, plusieurs projets dans l'air concernant la formation des enseignants (P6.14). Par exemple, il y a le projet d'Institut national de formation des enseignants (P6.15); il y a un projet promis (P6.16) par une entreprise irlandaise (A6.10). Mais, nous attendons à ce que les projets deviennent réalité (P6.17). L'objectif, c'est de donner à un maximum d'enseignants une formation de qualité, et de combler le manque d'enseignants qualifiés dans environ cinq ans (P6.18). C'est aussi le cas des Ecoles normales d'instituteurs (A6.11). Nous voulons utiliser toutes ces infrastructures pour former les enseignants (P6.19). Mais, ces projets sont en discussion (P6.20). Voilà. »

Dans le segment 6 du discours de Fortin (20021307), notre consigne ou question externe est la suivante : « *A votre avis, quel sont les principaux obstacles qui empêchent le Ministère de l'éducation nationale de répondre à la demande d'éducation du peuple haïtien ?* » D'entrée de jeu, Fortin affirme que le Ministère fait face à de nombreux obstacles (P6.1). Il en évoque deux : le manque de formation des enseignants (S6.2 ; P6.3) et la qualité de cette formation (P6.4 ; S6.3). En parlant de qualité, il remet en cause des organismes de formation agréés par le Ministère (A6.3). Selon lui, tous (A6.2 ; A6.4) « *n'offrent pas toujours la même formation de qualité* ». D'où des couples d'opposition : « *bonne formation* » initiale et continue / (mauvaise formation...); « *nous n'avons pas assez d'enseignants (formés)* » (P6.10) / « *Le but, c'est d'avoir beaucoup plus d'enseignants formés* » (P6.11). Aussi, a-t-il ajouté : « *Ça demande alors un contrôle beaucoup plus soutenu pour voir les écarts et les corriger éventuellement* » (P6.5). Mais, il soutient que le Ministère fait « *quand même des efforts* » (P6.6). Il met en avant non seulement les séminaires de formation proposés par le Ministère, mais surtout la Formation initiale accélérée (FIA). Nous rappelons que la FIA est une composante d'un projet qui a été financé « *par la Banque Mondiale (BM) dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie visant l'Éducation Pour Tous en 2015* » (IHFOSED, 2007, p. 7). Ce projet visait la formation de deux mille cinq cents (2500) enseignants de niveau secondaire par an, pour l'enseignement fondamental (1^{er} et 2^e cycle) du secteur public. Cela dit, après la formation, ils sont recrutés par le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle. Fortin fait aussi allusion à d'autres projets (A6.9 ; A6.10 ; P6.14 ; P6.15 ; P6.16 ; P6.17 ; P6.20) qui sont à l'étude pour renforcer le travail des organismes de formation des enseignants (A6.11 ; P6.18 ; P6.19). Nous constatons que le segment 6 de son discours porte principalement sur la catégorie suivante : « *la formation des enseignants* » (S6.4). Après avoir codé ce segment d'entretien, nous relevons les schèmes provisoires (Tableau 14).

Tableau 14

Schémas provisoires du segment 6 de l'entretien de Fortin

Séquences	Actants	Propositions argumentaires
<ul style="list-style-type: none"> Les obstacles (S6.1) 		<ul style="list-style-type: none"> ils sont nombreux (P6.1) D'abord, les obstacles sont d'ordre pédagogique (P6.2) / Parfois, c'est à cause (P6.3) du manque de formation des enseignants / Parfois, c'est à cause (P6.4) de la qualité de cette formation
<ul style="list-style-type: none"> manque formation des enseignants (S6.2) 	<ul style="list-style-type: none"> le Ministère (A6.1) fait des séminaires de la formation 	
<ul style="list-style-type: none"> la qualité de cette formation (S6.3) 	<ul style="list-style-type: none"> la bonne formation des enseignants, la formation initiale et la formation continue, c'est plutôt des opérateurs de formation (A6.2) opérateurs de formation, qui sont accrédités par le Ministère (A6.3) Ces opérateurs (A6.4) n'offrent pas toujours la même formation de qualité. c'est la FIA (A6.5) qui assure une formation rapide à des enseignants ; A travers ce dispositif, nous (A6.6) assurons la formation des gens qui ont un certain niveau requis ces gens (A6.7) reçoivent une formation accélérée pendant une durée de trois ans 	<ul style="list-style-type: none"> Ça demande alors un contrôle (P6.5) Au niveau du Ministère, il y a quand même (P6.6) des efforts qui se font je pense que la DFP est mieux placée pour répondre à cette question (P6.7) Il en est de même pour le CFCE (P6.8) On dispose des informations (P6.9) nous n'avons pas assez d'enseignants (P6.10) Le but, c'est d'avoir beaucoup plus d'enseignants formés (P6.11) c'est une expérience qui a des hauts et des bas (P6.12) Là encore, la DFP peut (P6.13)
<ul style="list-style-type: none"> La formation des enseignants (S6.4) est quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> quelque chose que je (A6.8) suis de près en lien avec ces instances (A6.9) projet promis par une entreprise irlandaise (A6.10) C'est aussi le cas des Ecoles normales d'instituteurs (A6.11). 	<ul style="list-style-type: none"> plusieurs projets dans l'air (P6.14 ; P6.15 ; P6.16) Mais, nous attendons à ce que les projets deviennent réalité (P6.17). L'objectif, c'est de (P6.18) Nous voulons utiliser toutes ces infrastructures pour former les enseignants (P6.19). Mais, ces projets sont en discussion (P6.20).

Ces opérations de codage et de catégorisation sont fastidieuses (Miles & Huberman, 1994). Les treize entretiens du corpus comptent quarante-deux mille sept cent dix (42710) mots (sans les consignes et les relances). Il devient impossible d'intégrer le codage, les schémas provisoires et la catégorisation du corpus dans le chapitre. Du coup, toutes les opérations de mise en lumière des catégories structurantes des treize entretiens seraient restées dans l'ombre. Pourtant, « *le trait d'union entre la création de sens, l'intercompréhension, l'intersubjectivité et le processus itératif de la logique inductive, c'est la transparence* » (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006, p. 116). Il s'avère donc indispensable de formaliser et de systématiser notre démarche d'analyse structurale pour ne pas rendre les résultats incompréhensibles et, par conséquent, non « scientifiques ».

En référence à De Ketele et Maroy (2010), nous voulons prendre en compte les principes et les critères incontournables de toute entreprise « scientifique ». Ces auteurs soulignent trois principaux critères de qualité d'une recherche en éducation et quatre principes

fondamentaux d'une entreprise scientifique. Nous pouvons formuler les principes comme suit :

- la fonction première de la recherche scientifique est de faire progresser la connaissance du monde et la possibilité d'agir sur lui ;
- les produits de la recherche scientifique sont construits en équipes et en réseaux ;
- les premiers consommateurs de la recherche scientifique sont ceux et celles qui ont pour mission de produire de nouvelles connaissances ;
- la culture scientifique repose sur la réfutabilité des propositions émises.

Ces principes scientifiques montrent que la production de l'intelligibilité ne se fait pas n'importe comment. Toute recherche scientifique implique une procédure transparente et méthodique (Crahay, 2010; De Ketele & Maroy, 2010; Miles & Huberman, 1994). Certes, tout produit de recherche scientifique est susceptible d'être mis en cause par de nouvelles recherches. Mais, le plus important reste le fait qu'il soit appelé à être une piste pour le développement de la recherche future. D'où les trois principaux critères de qualité d'une recherche en éducation : la pertinence, la validité et la fiabilité. Dans un tableau synthèse, De Ketele et Moroy (2010, p. 252) décrivent ces critères en lien avec les trois composantes de l'activité et de la communication scientifiques, à savoir : 1) la conceptualisation, 2) le recueil et le traitement des données et 3) l'énonciation des conclusions.

La composante de la conceptualisation implique :

- la pertinence théorique : « *Est-ce que je ne me trompe pas d'objet d'étude ? de cadre conceptuel ? de cadre problématique ?* » ;
- la validité conceptuelle : « *Y a-t-il adéquation et cohérence suffisante entre, d'une part, les noms et concepts que j'attribue aux phénomènes et, d'autre part, les phénomènes qu'ils sont censés désigner ?* » ;
- la fiabilité conceptuelle : « *La conceptualisation est-elle suffisamment indépendante des auteurs de la recherche pour être compréhensible et reproductible par d'autres chercheurs ?* ».

La composante du recueil et du traitement des données porte sur :

- la pertinence méthodologique : « *Est-ce que je ne me trompe pas de méthodologie : de démarches ? d'instruments ? d'acteurs ? de contextes ?* » ;

- la validité méthodologique : « *Y a-t-il adéquation suffisante entre, d'une part, les informations que je déclare récolter et traiter effectivement, et, d'autre part les informations effectivement recueillies et traitées ?* » ;
- la fiabilité méthodologique : « *Les données récoltées et traitées sont-elles suffisamment indépendantes des auteurs de la recherche pour être compréhensibles et reproductibles par d'autres chercheurs ?* ».

La composante de l'énonciation des conclusions concerne :

- la pertinence de la communication : « *Est-ce que je ne me trompe pas d'informations à communiquer dans le rapport scientifique qui s'adresse à la communauté scientifique ?* » ;
- la validité interne (sur le plan logique) et externe (sur le plan la transférabilité) : « *Les conclusions énoncées dans le rapport de recherche correspondent-elles bien aux conclusions que l'on peut tirer ?* » ;
- la fiabilité des conclusions : « *Les conclusions énoncées dans la recherche sont-elles suffisamment indépendantes des auteurs de la recherche au point de pouvoir être énoncées de façon équivalente par d'autres chercheurs ?* ».

Dans le cadre de notre recherche, ces principes et critères incontournables doivent nous servir de balises favorisant la rigueur méthodologique. Il convient alors que la procédure du traitement des informations de notre corpus soit transparente et méthodique. Pour ce faire, nous utiliserons *Tropes*. Toutefois, nous voulons faire le passage du traitement manuel au traitement informatisé dans la transparence. Cela nous permet de nous assurer de ne pas perdre de vue le cadre théorique et méthodologique d'analyse structurale que nous avons construit. Nous proposons donc de comparer les résultats des traitements « manuel » et informatisé de l'entretien de Jean.

7.2. La comparaison des traitements « manuel » et informatisé de l'entretien de Jean

L'entretien de Jean renferme seize (16) segments, dont douze consignes et quatre relances. Dans un premier temps, nous faisons un traitement « manuel » de l'entretien de Jean (à partir du traitement de texte MS Word). Les schèmes spécifiques repérés seront présentés sous la forme d'une dynamique de quête. Dans un second temps, nous passons en revue les principales fonctionnalités de *Tropes* pour mieux fixer celles qui seront prises en compte dans

notre analyse. A partir des résultats de l'analyse automatique, les schèmes spécifiques de Jean seront présentés sous la forme des actants de base chez Charaudeau (1992). Cela doit nous permettre de justifier notre option pour l'analyse assistée par ordinateur.

7.2.1. Le travail manuel d'encodage, de condensation et de catégorisation de l'entretien de Jean

A partir d'un travail « manuel », nous allons essayer de mettre au jour les catégories structurantes du discours de Jean. Pour ce faire, nous utilisons les techniques mises en œuvre ci-dessus pour l'analyse structurale du segment 6 de l'entretien de Fortin. Nous relierons, dans ce cas, les relances à leur consigne. Les catégories que nous repérons sont en gras.

Les trois premiers segments (§ 1, § 2 & § 3) peuvent servir pour faire une présentation de Jean. La question d'entame et les deux relances qui l'ont suivie ont permis à ce dernier de décrire ses responsabilités en qualité de fonctionnaire titulaire de l'Etat, cadre administratif du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). En fait, il est Adjoint à la Direction de l'enseignement secondaire (A1.1 ; A1.2 ; A1.3 ; A1.4 ; A1.6 ; A1.8 ; A1.9 ; A1.10). C'est un sous-secteur qu'il juge « *très important* » (P1.1). De concert avec le Directeur, il coordonne les activités relatives à sa réforme (S1.1). Il prend part, en effet, aux réflexions sur la possibilité de la mise en œuvre des filières du nouveau secondaire (A3.1; S1.6). En revanche, la filière technologique et professionnelle n'a pas été mise en œuvre (P2.1 ; P3.1 ; S3.1 ; S3.3). Seule la filière générale est « *en expérimentation* » (P2.2 ; S16.3). Néanmoins, il soutient qu'« *il est trop tôt pour avoir beaucoup d'informations sur l'impact du programme* » (P16.3). Il veille, de manière particulière, sur la bonne organisation des examens officiels (S1.2). Par ailleurs, il anime des séminaires de formation des enseignants pour le Secondaire (S1.3) et participe aux recensements scolaires (S1.5). Il est souvent délégué par le Ministère (A1.5 ; A1.7) pour participer à des réunions, en l'occurrence celles de l'Education pour tous (EPT) (S1.4). Nous présentons ci-dessous, avec les mots de Jean, l'analyse combinée des niveaux de description des segments 4 à 16.

§ 4 & § 5- **L'offre d'éducation de l'Etat** est très faible (P4.1) en raison des problèmes financiers (P4.3 ; S4.2). Il y a aussi des problèmes conjoncturels (S4.3) engendrés par le séisme du 12 janvier 2010 (P4.4 ; P4.5 ; S4.4). Mais, grâce au PSUGO (A4.1) (Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire), à la Communauté internationale (A4.2), aux Agences d'aide (A4.3), **l'Etat** (A4.3 ; A4.4) cherche à (A4.2 ; P4.2) accroître l'accessibilité. Le **problème des infrastructures** (S5.6) se pose surtout dans les zones les plus reculées (P5.5). 42 % d'établissements scolaires ne sont pas appropriés (S5.1 ; S5.2 ; S5.3). Les « **écoles borlette** » (= des écoles de « loterie », des écoles où les élèves réussissent par hasard) (A5.1 ; P5.2) ne respectent pas les normes de construction (P5.1). Elles donnent pour la plupart un **enseignement de qualité médiocre**. **L'environnement scolaire** (S5.4 ; P5.2) est

un problème qui devrait attirer l'attention de **l'Etat**. Il influe sur la qualité (P5.3) d'apprentissage de l'enfant (P5.4). Maintenant **l'Etat** (A5.2) essaie de construire des **établissements scolaires logeant les neuf années des trois cycles fondamentaux**. Il donne (A5.3) également des **subventions à des écoles privées** afin qu'elles (A5.4) emboîtent le pas.

§6- **L'Etat** (A6.1 ; A6.9 ; P6.2) et le secteur non public (A6.2) ont une velléité d'introduire **les nouvelles technologies d'information et de communication dans les écoles** (S6.1 ; S6.2). Certains organismes collaborent avec **l'Etat** pour favoriser cela. Par exemple, NATCOM et DIGICEL (A6.3 ; A6.4 ; A6.5) commencent à implanter des laboratoires informatiques. MICROSOFT (A6.6 ; A6.7 ; A6.8) animent des séminaires de mobilisation. L'Association « Aime Haïti » a un projet de laboratoires virtuels (A6.11 ; A6.12 ; A6.13 ; A6.14 ; P6.1 ; S6.2), qui est à l'étude. De même, l'initiative du secteur éducatif privé (A6.15) a été remarquable à Port-au-Prince. Mais, **le séisme** (A6.16) a provoqué la **perte des matériels informatiques** (P6.2).

§7- Le **phénomène des « surâgés »** (= élèves en retard par rapport à l'âge) (S7.1) touche tout le système éducatif haïtien (P7.1). Même si le niveau préscolaire n'est pas obligatoire (P7.5), le phénomène existe en raison du **manque d'information et de formation des responsables des centres préscolaires**. (P7.2 ; P7.3 ; P7.4 ; P7.6). Au niveau du fondamental, les principales causes sont les forts **taux de redoublement** (S7.2) **et d'abandon** (S7.3). **L'Etat** haïtien (A7.1 ; A7.2) travaille pour que les élèves terminent le cycle du nouveau **secondaire** à l'âge de 18 ans (A7.3), selon **les normes internationales** (P7.7 ; P7.8).

§8 & §9- Au niveau de l'éducation préscolaire, on (A8.1) a utilisé la « méthode Montessori » (S8.3) dans des écoles en Haïti. Mais, concrètement, il y a deux méthodes que le Ministère de l'éducation privilégie (A8.6 ; A8.2 ; A8.7 ; P8.18), que ce soit au niveau du fondamental, que ce soit au niveau du secondaire, c'est **la pédagogie par objectifs** (S8.2) et **l'approche par compétences** (S8.3). Celle-ci est arrivée tout récemment en Haïti (A8.4). Celle-là a gagné le terrain depuis les années 1980 (P8.4). Nous voulons que les enfants sortent avec un **socle commun** de compétences et de connaissances (P8.14). Au niveau de l'enseignement secondaire, notamment avec le Nouveau secondaire, on (A9.1) a élaboré des **programmes et des modules spécialisés** pour **pouvoir** se mettre d'accord sur un socle commun de compétences et de connaissances par filière et même par série (P9.1).

§10- Dans le passé, on (A10.1) avait enseigné l'instruction civique et morale (S10.1) dans les écoles. Elle a été remplacée par l'Instruction à la citoyenneté (S10.2). Mais, même si l'on ne parle pas de valeurs éthiques, cela existe dans les programmes (P10.1). C'est vrai, aujourd'hui, il y a une demande dans ce sens. On demande (A10.2) à ce que **l'Etat** (A10.3) retourne avec les cours d'Instruction civique (S10.3). Mais, nous (P10.8), on aimerait que **l'Etat** (A10.4) mette dans les programmes des cours d'entrepreneuriat (S10.4), des cours de gestion (S10.5), etc.

§11- Dans la Constitution haïtienne, nous avons deux langues officielles : le créole et le français (S11.6). Depuis les années 1980, avec la réforme Bernard, le Ministère a voulu faire un aménagement linguistique. Il a voulu (A11.3) que l'enseignement fondamental se donne en créole pour favoriser la performance des enfants. Alors, la langue française devait être enseignée comme une langue seconde, langue étrangère (P11.3). Mais, **le bilinguisme** reste une vieille dichotomie en Haïti (A11.16). Jusqu'à présent, on n'arrive pas encore à asseoir la **réforme du secondaire** (P11.8). Il y a encore des tâtonnements (P11.9). Le traditionnel cohabite avec la **réforme** (P11.11). Mais, on attend encore le monitoring pour voir dans quelle mesure on peut venir avec cet aménagement-là (P11.19). Non seulement les cours du fondamental se feront en créole, mais aussi il faut voir dans quelle mesure on peut traduire en créole les matériels didactiques qui sont en français (P11.20). Mais, ce n'est pas une tâche facile (P11.21).

§ 12- En 1997, l'**Etat** avait un plan de formation des enseignants du fondamental (P12.1 ; S12.1). Mais, non seulement il n'est pas revisité (P12.2), il n'est pas appliqué à la lettre (P12.3). Le **CFEF** (Centre de Formation de l'École Fondamentale) (A12.1) et les **EFACAP** (Écoles Fondamentales d'Application et Centre d'Appui Pédagogique) (A12.2) participent à la formation des enseignants. En revanche, l'**Etat** n'a pas pu **réguler les centres de formation privés**, que ce soit les Ecoles normales d'instituteurs, que ce soit les facultés des Sciences de l'éducation (P12.4). Il y a de petites lacunes dans ce sens (P12.5).

§ 13- Le Ministère a un **Centre de Formation des Cadres de l'Éducation** (A13.1), le CFCE, qui organise des formations en gouvernance, en éducation, à l'intention des cadres, des Directeurs départementaux. De plus, on fait (A13.2) venir de France, des coopérants de l'**IPE** (ingénieurs pour l'école) pour la formation continue des cadres supérieurs universitaires.

§ 14- Dans le budget national, une bonne partie est allouée à la rémunération des enseignants (P14.1 ; S14.1). Mais, l'**Etat** n'a pas pu leur donner à cent pour cent des avantages sociaux (P14.2). Il y a aussi une **question d'équité** qui se pose. L'**Etat** devrait augmenter la subvention octroyée aux écoles privées afin qu'elles puissent bien traiter les enseignants qualifiés (P14.5).

§ 15- Moins de 25 % d'**écoles privées sont agréées par le Ministère** (P15.4 ; S15.1). Il y a deux cas de figure. Beaucoup ne remplissent pas les conditions d'ouverture et de fonctionnement (P15.3 ; P15.5). C'est un **problème de gouvernance** (P15.1). Mais, certaines écoles remplissent les conditions et n'ont pas la licence. Dans ce cas, il s'agit d'un **problème administratif** (P15.2). Parfois ça prend du temps.

§16- La DPCE (Direction de la planification et de la coopération externe) travaille (A16.1) sur les indicateurs de performance (S16.1) lorsqu'il y a des projets, des programmes qui sont mis en œuvre. Au niveau de l'enseignement secondaire, nous ne travaillons pas vraiment sur ce genre d'indicateurs (P16.1 ; P16.2). Il y a une difficulté à contrôler (P16.4) la **performance des établissements scolaires** (S16.4). Aux examens d'Etat, le Ministère de l'éducation nationale inscrit (A16.4) les élèves des établissements publics et des **établissements privés accrédités**. Mais, les autres **établissements qui fonctionnent sans accréditation** font inscrire (A16.5) leurs élèves sous le label d'autres établissements qui sont accrédités. Le problème de l'inscription des écoles non accréditées ne permet pas de considérer les résultats des évaluations officielles comme un indicateur fiable sur la performance des établissements scolaires (P16.7). Il y a aussi des **écoles congréganistes** (A16.6) qui sont considérées comme des écoles performantes, des **écoles de qualité** (S16.6). De ce fait, elles n'arrivent même pas à répondre aux demandes des parents d'élèves (P16.8). Moi, je dirais plutôt, qu'elles sont des **écoles élitistes** (P16.9). C'est-à-dire dans une école de qualité, tout le monde réussit (P16.10). Mais, quand dans une école, sur une cohorte d'une centaine d'élèves, c'est une vingtaine qui arrive à la dernière année sans redoublement, il y a un problème (P16.11). Il ne s'agit pas d'une école de qualité, il faudrait parler d'une école élitiste. Il faudrait faire une démarcation entre une école de qualité où tous les élèves réussissent et une école élitiste qui purge les élèves et fait réussir une élite.

Le discours de Jean porte principalement sur l'offre d'éducation publique. Pour en parler, il emploie comme actants « le Ministère », « le Ministère de l'éducation » (ou une instance du Ministère), « l'Etat », « l'Etat haïtien », « nous » (en qualité de fonctionnaire titulaire du Ministère). Certes, dans le segment 6, il a dit : « *L'Etat et le secteur non public ont une velléité d'introduire les nouvelles technologies d'information et de communication dans les écoles. [...] l'initiative du secteur éducatif privé a été remarquable à Port-au-Prince* ». Mais, dans le déroulement de l'entretien, les enjeux ne portent pas sur les objectifs du secteur privé. Par exemple, dans le segment 5, Jean affirme : « *Il (l'Etat) donne également des*

subventions à des écoles privées afin qu'elles emboîtent le pas ». Donc, nous pouvons dire que le *Sujet* principal de l'entretien est « l'Etat haïtien ».

Quant à l'*Objet positif*, nous pouvons relever dans l'entretien des éléments épars. Ce sont : « *la réforme des filières du nouveau secondaire* », « *la bonne organisation des examens officiels* », « *accroître l'accessibilité* », « *introduire les nouvelles technologies d'information et de communication dans les écoles* », « *le cycle du nouveau secondaire à l'âge de 18 ans* », « *un socle commun de compétences et de connaissances* », « *la performance des enfants* », « *une école de qualité où tous les élèves réussissent* ». En revanche, selon Jean, l'Etat fait face à de multiples obstacles et n'arrive pas encore à mettre en œuvre la réforme. Aussi, a-t-il déclaré : « *Jusqu'à présent, on (l'Etat haïtien, le Ministère) n'arrive pas encore à asseoir la réforme du secondaire. [...] le traditionnel cohabite avec la réforme* » (§ 11). Les enjeux de l'*Objet positif* tournent donc autour de la mise en œuvre de la réforme pour favoriser l'accès à une éducation de qualité.

Dans l'entretien, Jean fait mention de plusieurs *Adjuvants* qui aident l'Etat haïtien. Ce sont : le PSUGO (Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire), la Communauté internationale, des Agences d'aide, NATCOM et DIGICEL (deux opérateurs de téléphonie mobile), l'Association « Aime Haïti », le CFEF (Centre de Formation de l'Ecole Fondamentale), les EFACAP (Écoles Fondamentales d'Application et Centre de Formation des Cadres de l'Education), le CFCE (Centre de formation des cadres de l'éducation), des coopérants de l'IPE (ingénieurs pour l'école), la DPCE (Direction de la planification et de la coopération externe). Mais, Jean met en scène les répercussions de certains facteurs négatifs. Il évoque des problèmes financiers, des problèmes conjoncturels, des problèmes d'infrastructures, les « écoles borlette », le phénomène des « surâgés », les forts taux de redoublement et d'abandon, le bilinguisme, le problème de gouvernance, le problème administratif, les écoles congréganistes élitistes. Ces éléments peuvent être considérés comme des *Opposants*.

Dans l'entretien de Jean, les actions positives tendent vers la réforme de l'éducation en Haïti. Il s'agit en général des activités qui portent sur la réforme des filières du nouveau secondaire ou qui la favorisent. Nous pouvons citer, par exemple : coordonner des activités relatives à la réforme, prendre part aux « réflexions sur la possibilité de la mise en œuvre des filières du nouveau secondaire », veiller « sur la bonne organisation des examens officiels »,

animer « des séminaires de formation des enseignants, « implanter des laboratoires informatiques », animer des séminaires de mobilisation, élaborer un « projet de laboratoires virtuels », élaborer « des programmes et des modules spécialisés des formations en gouvernance, en éducation, à l'intention des cadres, des Directeurs départementaux ». En revanche, Jean évoque d'autres actions qui s'opposent à la mise en œuvre de la réforme de l'éducation. Nous relevons : le non-respect des « normes de construction », l'« enseignement de qualité médiocre », « la perte des matériels informatiques », la cohabitation du traditionnel avec la réforme, la non régulation des « centres de formation privés », l'inscription des élèves des établissements non agréés sous le label d'autres établissements reconnus, des écoles élitistes qui purgent les élèves et font réussir une élite.

Jean fait allusion aux comparaisons internationales des systèmes éducatifs. Il considère des « normes internationales » comme un actant destinataire. Les « enfants » (élèves) sont considérés comme le destinataire final.

Nous pouvons présenter les schèmes spécifiques de l'entretien de Jean sous la forme d'un schéma de la dynamique de quête du modèle actantiel de Greimas (Figure 13). A partir de cette analyse combinée des niveaux de description de son entretien, nous découvrons que le scénario principal se joue à travers l'action positive de l'Etat ou du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle en faveur de l'éducation publique. Jean a utilisé dans son discours des actants complémentaires qui aident ou qui, au contraire, « bloquent » l'Etat dans la réforme de l'éducation. Nous allons procéder à l'analyse automatique du discours de Jean à l'aide du logiciel *Tropes*.

Figure 13

Les schèmes spécifiques de l'entretien de Jean sous la forme d'une dynamique de quête

<p><u>Destinateur +</u> les normes internationales</p>				
		<p><u>Action +</u> laboratoires informatiques, séminaires de mobilisation, projet de laboratoires virtuels, établissements scolaires logeant les neuf années des trois cycles fondamentaux, subventions, programmes et des modules spécialisés</p>		
	<p><u>Adjuvant</u> PSUGO, Communauté internationale, Agences d'aide, NATCOM, DIGICEL, Association « Aime Haïti », CFEF, EFACAP, CFCE, coopérants de l'IPE, DPCE</p>		<p><u>Objet +</u> Réforme, filières, examens officiels, accessibilité, NTIC, nouveau secondaire, performance des enfants, école de qualité</p>	<p><u>Destinataire +</u> élèves</p>
<p><u>Sujet</u> l'Etat haïtien [le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MENFP)] ↻</p>	<p>problèmes financiers, problèmes conjoncturels, infrastructures, « écoles borlette », « surâgés », redoublement et d'abandon, bilinguisme, gouvernance, problème administratif, écoles congréganistes élitistes, le séisme</p>	<p>enseignement de qualité médiocre, perte de matériels informatiques, manque d'information et de formation des responsables des centres préscolaires</p>	<p>↻ (Réforme, filières, examens officiels, accessibilité, NTIC, nouveau secondaire, performance des enfants, école de qualité)</p>	<p>(élèves) <u>Destinataire -</u></p>
	<p><u>Opposant</u></p>		<p><u>Objet -</u></p>	
<p>(les normes internationales)</p>		<p><u>Action -</u></p>		
<p><u>Destinateur -</u></p>				

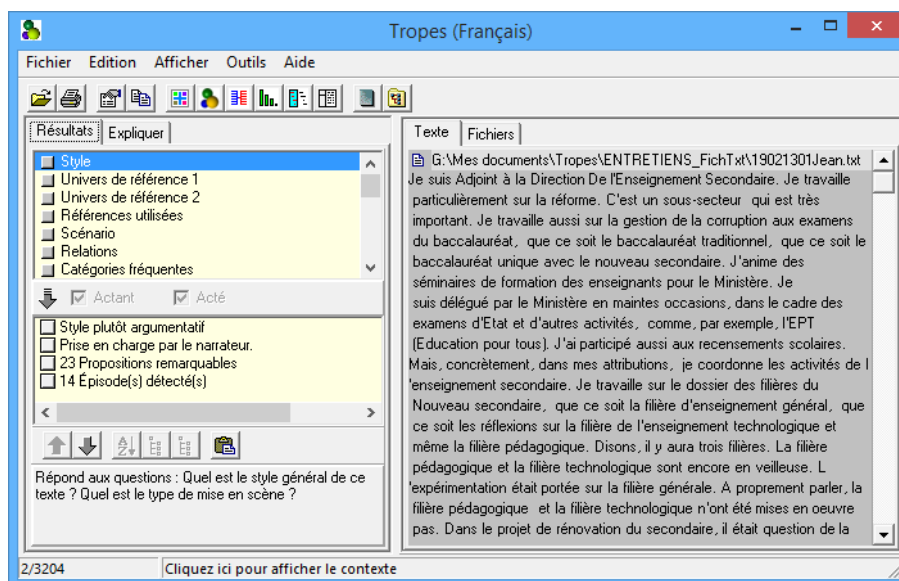
7.2.2. L'analyse automatique de l'entretien de Jean à l'aide de Tropes

Pierre Molette et Agnès Landré ont élaboré le logiciel *Tropes* en 1994, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Le logiciel évolue (Remize, 1998). Nous utilisons, en effet, la version française du 17 septembre 2014 (*Tropes VF 8.4*). Dans un premier temps, nous passons en revue les principales fonctionnalités de ce logiciel. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats de l'analyse automatique. Dans un troisième temps, nous essayons d'apprécier l'analyse assistée par ordinateur.

Dans l'ordre de la présentation des résultats de l'analyse assistée par ordinateur avec *Tropes*, les principales fonctionnalités sont les suivantes : *Style*, *Univers de référence 1 et 2*, *Références utilisées*, *Scénario* (Figure 14). Nous décrivons les résultats que proposent ces fonctionnalités afin de mieux souligner celles qui se rapportent aux objectifs spécifiques de notre analyse structurale du discours.

Figure 14

Fenêtre d'ouverture de *Tropes* avec le fichier en format texte brut de l'entretien de Jean



Le *Style* fait émerger en général quatre grands aspects du texte analysé : le *Style général du texte*, la *Mise en scène verbale*, les *Propositions remarquables*, les *Episodes*. Un *Episode* désigne un bloc d'argumentation du texte. Il « correspond à l'endroit où des rafales commencent et se terminent » (Ghiglione, Landré, Bromberg, & Molette, 1998, p. 83). « L'identification d'une série de termes répétés en même temps de manière importante dans une courte séquence de texte (i.e des "rafales") permet de mettre en évidence les "paquets de

sens" qui constituent des épisodes » (Brugidou & Quéau, 1999, p. 49). Le repérage des *Episodes* permet de faire ressortir la structure du discours. Mais, les résultats des *Episodes* sont pertinents pour l'analyse des entretiens non-directifs ou des récits de vie. Les *Propositions remarquables* résument les parties les plus caractéristiques du texte. Ces indicateurs se révèlent pertinents dans le cas d'un discours monolithique et structuré, moins long.

Il existe plusieurs indicateurs langagiers de *Mise en scène verbale* (Araújo Carreira, 1997; Charaudeau, 1992; Pottier, 1992). Ils « *correspondent aux verbes (factifs, statifs, déclaratifs et performatifs), connecteurs (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination et locutions conjonctives), adjectifs qualificatifs (objectifs, subjectifs et numériques), et modalisations sous forme d'adverbes ou locutions adverbiales* » (Wolff & Visser, 2005, p. 104). Dans la fonctionnalité *Style*, la *Mise en scène verbale* peut prendre les formes suivantes :

- l'expression d'une action à l'aide des verbes factifs (de la famille de « faire », « marcher », « travailler », « donner », « casser », « essayer », ...) : *dynamique, action* ;
- l'expression d'un état ou d'une possession à l'aide de verbes statifs (de la famille d'« être », « rester », « exister », « sembler », « avoir », ...) : *ancrée dans le réel* ;
- l'expression d'une pensée ou d'un jugement à l'aide des verbes déclaratifs (de la famille de « dire », « croire », « penser », ...) qui permettent de réaliser une déclaration sur un état, une action, un objet, un sentiment : *prise en charge par le narrateur* ;
- l'expression d'un acte par et dans le langage à l'aide des verbes performatifs (de la famille de « promettre », « exiger », « ordonner », « déclarer », « vouloir », ...) : *acte illocutoire* ;
- l'utilisation de nombreux pronoms à la première personne du singulier (« je », « moi », « me »...) : *prise en charge à l'aide du « Je »*.

Le *Style général du texte* met en lumière la fonction de base ou la finalité discursive du projet de parole du locuteur (Charaudeau, 1992). Il se présente sous la forme de l'un des modes d'organisation suivants :

- le locuteur s'engage, argumente, explique ou critique pour essayer de persuader l'interlocuteur : l'*Argumentatif* ;

- le locuteur expose une succession d'événements, qui se déroulent à un moment donné, en un certain lieu : le *Narratif* ;
- le locuteur et l'interlocuteur établissent un rapport d'influence, révèlent leurs points de vue : l'*Enonciatif* ;
- le locuteur classe, identifie ou décrit quelque chose ou quelqu'un : le *Descriptif*.

Le *Style général du texte* et la *Mise en scène verbale* se révèlent pertinents pour une analyse logico-syntaxique. Dans notre approche sociologique d'analyse structurale, les méthodes logico-esthétiques et formelles ne conviennent pas tout à fait. Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre précédent, nous privilégions les méthodes sémantiques et structurales (Mucchielli, 2006). Les principales fonctionnalités de *Tropes*, qui peuvent répondre à notre attente sont les trois niveaux de classifications sémantiques des références et l'*Outil Scénario*.

L'*Outil Scénario* permet de contextualiser le texte en fonction de la stratégie d'analyse utilisée. En matière de résultats d'analyse, le *Scénario* affiche les informations par fréquence décroissante. Comme l'a souligné Molette (2009, p. 12), les fonctionnalités relatives à l'outil interactif *Scénario* permettent de :

- compléter les classifications existantes et résoudre manuellement certaines ambiguïtés : améliorer l'analyse, résoudre certains équivalents paradigmatiques ;
- proposer des constructions hiérarchisées, comme un thesaurus : structurer le résultat ;
- faire des classifications combinant substantifs, verbes et adjectifs : élaborer d'autres modèles d'analyse ;
- définir plusieurs ontologies personnalisées en fonction des objectifs d'analyse : test de plusieurs hypothèses.

L'utilisation de l'*Outil Scénario* de l'onglet *Outils* se révèle indispensable pour notre analyse assistée par ordinateur avec *Tropes*. Pendant le processus d'analyse, nous retravaillons les classifications et corrigeons les éventuels contresens. Par exemple, en Haïti, nous avons deux langues officielles : le créole et le français. Pour éviter que le terme « créole » se retrouve dans la classe d'équivalents « métis », nous l'ajoutons dans la classe d'équivalents « langue ». De même nous avons créé le groupe sémantique « ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle ». Nous y intégrons toutes les instances de ce Ministère. Dans l'item « Haïti » de la classe d'équivalents « Caraïbes », nous

ajoutons les noms des dix départements, des quarante-deux arrondissements. Cela évite les contresens des noms de département géographique cités par le locuteur, tels que : « Corail », « Marmelade », « Borgne », « Plaisance », etc. Nous personnalisons ainsi l'analyse automatique grâce à l'*Outil Scénario*.

Après la personnalisation des *Scénarios*, ce sont les fonctionnalités des niveaux de classifications sémantiques des références qui nous intéressent le plus. *Tropes* présentent par ordre des résultats d'analyse trois niveaux : a) *Univers de référence 1*, b) *Univers de référence 2*, c) *Références utilisées*.

- L'*Univers de référence 1* affiche le contexte général du texte. Les grands thèmes (ou substantifs généraux) y sont classés par fréquence décroissante.
- L'*Univers de référence 2* affiche le contexte détaillé du texte. Les thèmes (ou substantifs intermédiaires) y sont classés par fréquence décroissante.
- Les *Références utilisées* répondent à la question : sur quoi porte le texte ? Elles affichent « des regroupements analogiques fins et inclut toutes les références non-répertoriées dans les dictionnaires du logiciel, c'est-à-dire souvent des noms propres » (Ghiglione et al., 1998, p. 77).

Chacun des trois niveaux de classifications sémantiques des références est subdivisé en plusieurs classes d'équivalents. Nous entendons une classe d'équivalents au sens d'une catégorie. En fait, il s'agit d'un groupe de références qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui possèdent une signification proche. Par exemple, la classe d'équivalents « famille » peut regrouper les références « père », « mère », « enfant », etc. Les trois niveaux de références ou de classes d'équivalents sont composés d'« actants » et d'« actés ».

Dans *Tropes*, un « actant » se place avant le verbe et en est souvent sujet ; tandis qu'un « acté » se place après le verbe et en est rarement sujet. Cela dit, dans les résultats des trois niveaux de classifications sémantiques, les « actants » sont considérés comme des substantifs (noms communs ou noms propres) qui effectuent des actions. Les « actés », en revanche, subissent des actions. D'après le guide d'utilisateur de *Tropes* (2011, p. 12), l'importance d'un « actant » ou d'un « acté » dépend non seulement de sa fréquence globale d'apparition (la statistique de sa *cooccurrence*), mais également de son taux de liaison supérieur à 60 %. Notre tâche (après la personnalisation des *Scénarios*) consiste donc à identifier les « actants » et les « actés » significatifs des trois niveaux de classifications sémantiques des références.

Toutefois, dans la présentation des résultats d'analyse, il nous semble important d'utiliser un cadre conceptuel d'actants. Cela va nous aider dans la phase d'interprétation des résultats. Certes, la distinction pratique entre « actant » et « acté », propre aux fonctionnalités de *Tropes*, facilite la catégorisation des références. Néanmoins, nous ne pourrions pas utiliser ces deux termes « techniques » dans la phase interprétative des résultats. Pour faciliter le passage de la phase d'analyse automatique à la phase interprétative des résultats, nous proposons d'utiliser le cadre conceptuel des actants chez Charaudeau (1992).

Charaudeau (1992) distingue deux grandes catégories d'actants et quatre types de cadre circonstanciel d'action (Tableau 15). Les cadres circonstanciels d'action (appelés aussi *actants circonstanciels* dans certaines théories linguistiques) sont : la composante spatiale (*le Locatif*), la composante temporelle (*le Situatif*), la composante causale (*le Causatif*) et la composante-cible (*le Final*). La première catégorie d'actants proprement dits sont les actants directement liés à l'action (*l'Agent, le Patient, le Destinataire*). La deuxième catégorie renferme des actants satellites (*l'Auxiliaire, l'Allié, l'Obstacle et l'Opposant*). D'un côté, les deux grandes catégories d'actants chez Charaudeau (1992) doivent faciliter la classification des « actants » et « actés » présentés par *Tropes* (que nous écrivons toujours entre guillemets). De l'autre, elles doivent permettre le passage, en toute transparence, à la construction des regroupements thématiques pour la phase d'analyse interprétative.

Tableau 15

Les actants de base chez Charaudeau

Actants et cadres circonstanciels d'action		Description	Exemple
Actants directement liés à l'action	<i>l'Agent</i>	Actant humain qui est l'initiateur-responsable de l'action qu'il effectue, de manière volontaire.	<i>Christophe ouvre le coffre.</i>
	<i>le Patient</i>	Actant non humain ou humain qui représente le terme ou le support de l'action et qui la subit, ou en est affecté plus ou moins.	<i>Le voleur a enfoncé la porte.</i>
	<i>le Destinataire</i>	Actant humain à qui est adressé l'objet qui représente le patient de l'action.	<i>Jeanne a envoyé un courriel à son frère.</i>
Actants satellites	<i>l'Auxiliaire</i>	Actant non humain qui contribue d'une manière ou d'une autre à la réalisation de l'action et que l'agent utilise de manière plus ou moins volontaire.	<i>Le voleur a enfoncé la porte avec un pied-de-biche.</i>
	<i>l>Allié</i>	Actant humain qui contribue d'une manière ou d'une autre à la réalisation de l'action en aidant l'agent de manière intentionnelle.	<i>Il a été reçu par le président grâce à Lionel.</i>
	<i>l'Obstacle</i>	Actant non humain qui, à l'inverse de l'auxiliaire, s'oppose à la réalisation de l'action et constitue un handicap pour l'agent.	<i>Il a gagné l'étape malgré trois crevaisons.</i>
	<i>l'Opposant</i>	Actant humain qui, à l'inverse de l'allié, s'oppose à la réalisation de l'action en contrecarrant l'agent de manière intentionnelle.	<i>Il est entré au conservatoire malgré ses parents.</i>
Cadres circonstanciels	<i>le Locatif</i>	composante spatiale dans laquelle se déroule l'action.	<i>Il travaille à l'étranger.</i>
	<i>le Situatif</i>	Composante temporelle dans laquelle se développe l'action.	<i>Il travaille la nuit.</i>
	<i>le Causatif</i>	Composante causale de l'action, qui peut se présenter sous des formes différentes.	<i>Ils ont évacué les lieux à cause de la tempête. Le garçon a cassé une vitre avec une balle de tennis. Charles le fait devenir riche.</i>
	<i>le Final</i>	Composante-cible de l'action.	<i>Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger.</i>

Source : Tableau réalisé à partir de l'approche de Charaudeau (1992, p. 381-386).

Nous passons maintenant à la présentation des résultats de l'analyse assistée par ordinateur. *Tropes* prend en charge plusieurs formats. Mais, dans le guide d'utilisateur du logiciel, il est conseillé d'enregistrer les textes au format *Page Web* (*.HTML) ou *Texte seul* (*.TXT ou *.TEXT). Pour notre analyse automatique, nous utilisons le format texte brut. Avant d'enregistrer l'entretien de Jean au format *Texte seul*, nous enlevons les consignes et les relances. Cela nous permet de faire l'analyse automatique à partir des énoncés exclusifs de Jean. Un fois l'analyse du fichier lancée, *Tropes* présente les résultats à l'aide des fonctionnalités que nous avons décrites.

Les « actants » des trois grands niveaux de classifications sémantiques des références de l'entretien de Jean ne sont pas nombreux. Les « actants » significatifs sont les suivants :

- **Univers de référence 1** : état 0023 (73%), politique (= ministère) 0007 (71%) et environnement 0003 (66%).
- **Univers de référence 2** : état 0023 (73%), ministère 0008 (75%), environnement 0003(66%).
- **Références utilisées** : état 0023 (73%), ministère 0006 (66%), plan_opérationnel 0004(75%), zone 0003(66%), offre 0003(66%).

Les trois niveaux de classifications sémantiques des références permettent de relever de nombreux « actés » dans l'entretien de Jean. *Tropes* détecte les « actés » significatifs suivants :

- **Univers de référence 1** : éducation 0142 (80%), temps 0022 (87%), langue 0019 (85%), enfant 0017 (77%), communication 0015 (94%), technique 0014 (93%), europe (= anglais, espagnol, langue vivante)0010 (80%), emploi 0009 (89%), finance 0007 (86%), habitat (= bâtiments scolaires) 0006 (100%), quantité 0006 (100%), écrit 0005 (80%), france (= français, France) 0005 (80%), informatique 0004 (100%), religion (= école congréganiste, école élitiste) 0003 (67%), télécommunication (= NATCOM, DIGICEL) 0003 (100%), crise (= réforme, confusion) 0003 (67%), droit 0003 (100%), jugement (= évaluation officielle) 0003 (67%), catastrophe 0003 (67%), amérique_du_nord (= New-York, Canada, Miami) 0003 (100%).
- **Univers de référence 2** : enseignement 0135 (80%), temps 0019 (85%), enfant 0017 (77%), langue (= langue de scolarisation) 0010 (80%), travail 0009 (89%), technique 0008 (88%), connaissance 0008 (100%), âge 0007 (72%), créole 0006 (84%), quantité0006 (100%), communication 0006 (84%), langage (= langue vivante, langue vernaculaire, langue maternelle) 0005 (100%), programmation 0005 (100%), grande_bretagne (= anglais) 0005 (80%), europe_de_l_ouest (= espagnol) 0005 (80%), famille 0004 (100%), information 0004 (100%), recherche 0003 (67%), logement 0003 (100%), technologie 0003 (100%), linguistique 0003 (100%), informatique 0003 (100%), baccalauréat (= examens officiels au baccalauréat) 0003 (100%), catastrophe 0003 (67%), français 0003 (67%), désorganisation (= confusion, traditionnel, réforme) 0003 (67%), budget 0003 (100%).
- **Références utilisées** : école (= établissement scolaire, école centre, école périphérique, école borlette) 0050 (80%), filière 0018 (84%), enfant 0017 (77%), enseignant 0017 (83%), enseignement 0015 (87%), année (= an, âge) 0014 (86%), question 0010 (70%), élève 0010 (70%), formation 0010 (70%), langues (= langue seconde, langue étrangère, langue officielle) 0009 (78%), cour 0009 (78%), qualité 0009 (89%), approche 0008 (88%), changement 0007 (100%), métis 0006 (84%), enseignement_secondaire 0006 (67%), méthode 0006 (100%), performance 0006 (84%), âge 0006 (67%), communication 0006 (84%), indice (= indicateur de performance) 0006 (100%), cycle 0005 (100%), programme 0005 (100%), étude (= étude secondaire) 0005 (100%), approche_par_compétence 0005 (100%), type 0005 (100%), mesure 0005 (100%), angleterre (= anglais) 0005 (80%), espagne = (espagnol) 0005 (80%), travail 0005 (80%), langage (= langue vivante, langue vernaculaire, langue maternelle) 0004 (100%), aménagement (= aménagement linguistique) 0004 (100%), série 0004 (75%), séminaire 0004 (100%), information 0004 (100%), oubli 0004 (75%), surâgé 0004 (75%), compétence 0004 (100%), formation_professionnelle 0004 (100%), français 0003 (67%), informatique 0003 (100%), bernard (= réforme Bernard) 0003 (67%), estimation 0003 (67%), bilinguisme 0003 (67%), matériel 0003 (100%), linguistique 0003 (100%), demande 0003 (67%), effort 0003 (100%), connaissance 0003 (100%), examen 0003 (67%), maison (= maison d'habitation) 0003 (100%), ressource 0003 (100%), marché_du_travail 0003 (100%), baccalauréat (= examens officiels au baccalauréat) 0003 (100%), accès 0003 (100%), recherche 0003 (67%), nouvelles_technologies 0003 (100%), temps 0003 (100%), désorganisation (= confusion, traditionnel, réforme) 0003 (67%), taux 0003 (67%), budget 0003 (100%).

Après avoir croisé les « actants » et les « actés » présentés par *Tropes*, il ressort que l'Etat (le Ministère) constitue le sujet principal de l'action et des relations actantielles. Jean utilise indifféremment les notions « l'Etat haïtien », « l'Etat », « le Ministère », « le Ministère de l'éducation ». Nous rappelons que le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) est une division administrative de l'Etat dirigée par un ministre. *Tropes* détecte que la fréquence de la classe d'équivalents « état » est nettement supérieure à celle de la classe d'équivalents « ministère ». Selon Jean, l'Etat fournit un « effort » en vue d'atteindre un but : « *éducation / enseignement* ». Les bénéficiaires finaux sont les « *enfants / élèves* ». Les classes d'équivalents « enseignant » et « famille » sont orientées vers la catégorie « enfant / élève ». L'« enseignant » est visé comme un moyen, et non comme une fin. Il ne se trouve pas dans une relation de cooccurrence avec l'« enfant / élève ». Aussi, Jean a-t-il dit : « *On veut que les enseignants arrivent à bien maîtriser cette approche. L'élément essentiel de cette approche, c'est que l'on part d'une approche inductive pour arriver à une approche hypothético-déductive. En un mot, on part de la pratique pour arriver à la théorie. Nous voulons que les enfants [...] sortent avec un socle commun de compétences et de connaissances* ». Les autres catégories évoquées par Jean représentent soit des actions positives, soit des objectifs spécifiques, soit des obstacles. Nous tentons de présenter les schèmes spécifiques (Tableau 16) qui découlent de l'analyse automatique sous la forme des actants de base chez Charaudeau (1992).

Nous pouvons faire deux remarques sur l'analyse assistée par ordinateur. Tout d'abord, il nous semble que la gratuité de *Tropes* n'a aucun impact sur la qualité et la rigueur de l'analyse de contenu qu'il effectue. D'ailleurs, ses apports nous paraissent considérables dans différents travaux de recherche (Brugidou & Quéau, 1999; Courbet & Fourquet, 2003; Elalouf & Boré, 2007; Fourquet-Courbet & Courbet, 2004; Ghiglione, 1982, 1989; Ghiglione & Blanchet, 1991; Ghiglione et al., 1998; Grangeat & Muñoz, 2006; Hlady-Rispal, 2002; Marchand, 1998, 2007; Marchand & Monnoyer-Smith, 2000; Seignour, 2011; Trébucq, 2004; Wolff & Després, 2003; Wolff & Visser, 2005).

Notre deuxième remarque consiste à préciser la portée du programme d'analyse de contenu. En fait, l'analyse automatique effectuée avec *Tropes* constitue la première étape d'une analyse de contenu. Elle ne se confond pas avec l'étape de l'interprétation qui revient en propre à l'analyste. Cela dit, la phase d'analyse effectuée avec *Tropes* porte sur ce que dit le texte, sur les significations qu'il renferme. Tandis que l'étape interprétative tend vers ce

que veut dire le texte. Comme l'ont souligné Ghiglione et *al.* (1998, p. 39), le travail interprétatif est « *le résultat d'un calcul d'inférences, d'un calcul compositionnel intégrant à la fois des éléments linguistiques et extra linguistiques* ». D'ailleurs, jusqu'à ce jour, aucun programme de traitement automatique des données qualitatives ne peut être considéré, en soi, comme le garant de la scientificité des résultats d'une analyse qualitative. Comme l'ont dit Ghiglione et *al.* (1998, p. 10) : « *Dire que l'analyse informatisée des contenus est suffisante serait tout aussi abusif. Les analyses fines supposent et supposeront encore longtemps, selon nous, de compléments manuels... et puis quelques ambiguïtés résistent à l'ordinateur, de même que quelques métaphores et bien d'autres choses encore* ». Le logiciel *Tropes* est alors considéré comme une plate-forme d'analyse sémantique de contenu et de fouille ou de « l'extraction de connaissances » dans les textes (*text mining*). Fourquet-Courbet et Courbet (2004, p. 34), de leur côté, ont déjà précisé que « *l'utilisation de Tropes dont une des principales fonctionnalités est l'objectivation des analyses, permet un codage d'une grande fidélité et offre des données objectives à l'interprétation du chercheur* ». Dans le cadre de notre travail de recherche, l'utilisation de *Tropes* se révèle importante pour trois raisons majeures. Premièrement, il nous dispense du travail fastidieux d'encodage et de catégorisation manuels. Deuxièmement, il nous aide à effectuer dans la transparence notre première étape d'analyse structurale des entretiens. Troisièmement, il facilite le va-et-vient dans le corpus, la condensation automatique des informations et leur manipulation rapide pour aboutir au sens global.

Dans cette perspective, l'utilisation de *Tropes* se révèle tout à fait précieuse. Nous pouvons donc passer à l'étape de la construction des schèmes communs aux personnes interviewées à partir de l'analyse assistée par ordinateur.

Tableau 16

Les schèmes spécifiques de l'entretien de Jean sous la forme des actants de base chez Charaudeau (1992)

Actants et cadres circonstanciels d'action		« Actants » significatifs détectés par <i>Tropes</i>	« Actés » significatifs détectés par <i>Tropes</i>
Actants directement liés à l'action	<i>l'Agent</i>	Etat, Ministère	-
	<i>le Patient</i>	-	éducation / enseignement, communication, anglais, espagnol, langue vivante, emploi, informatique, travail, connaissance, information, recherche, logement, technologie, établissement scolaire, école centre, école périphérique, filière, enseignant, formation, cour, qualité, approche, changement, enseignement secondaire, communication, programme, étude secondaire, travail, série, séminaire, information, compétence, formation professionnelle, informatique, effort, connaissance, projet, marché du travail, accès, recherche, nouvelles technologies
	<i>le Destinataire</i>		enfant, famille, élève
Actants satellites	<i>l'Auxiliaire</i>	Plan opérationnel, offre	méthode, approche par compétences
	<i>l'Allié</i>		NATCOM, DIGICEL
	<i>l'Obstacle</i>	environnement	langue de scolarisation, bâtiment scolaire, finance, réforme, confusion, école congréganiste / école élitiste, évaluation officielle, catastrophe, âge, créole, langage, linguistique, examens officiels, terminale, français, budget, école « borlette », langue seconde, langue étrangère, langue officielle, performance, indicateur de performance, langue-vernaculaire, langue maternelle, aménagement linguistique, surâgé, français, réforme Bernard, bilinguisme, matériel, linguistique, demande, examen, maison d'habitation, ressource, confusion, imbroglio
	<i>l'Opposant</i>	-	-
Cadres circonstanciels	<i>le Locatif</i>	zone	France, New-York, Canada, Miami
	<i>le Situatif</i>	-	temps
	<i>le Causatif</i>	-	-
	<i>le Final</i>	-	-

7.3. La construction des schèmes communs aux personnes interviewées à l'aide de *Tropes*

Pour essayer de construire les schèmes communs aux personnes interviewées, nous allons effectuer avec *Tropes* l'analyse simultanée des treize entretiens (Tableau 17). Dans le cas de notre recherche, il n'est pas tout à fait important de procéder de manière successive à l'analyse assistée par ordinateur des discours. Cela dit, la démarche comparative des entretiens ne nous convient pas. Ce qui nous intéresse le plus, c'est la construction de la logique socioprofessionnelle commune des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) que nous avons interviewés. Cela doit nous permettre de faire émerger les catégories structurantes communes qui seront soumises à la phase interprétative relative à notre cadre d'analyse des politiques éducatives.

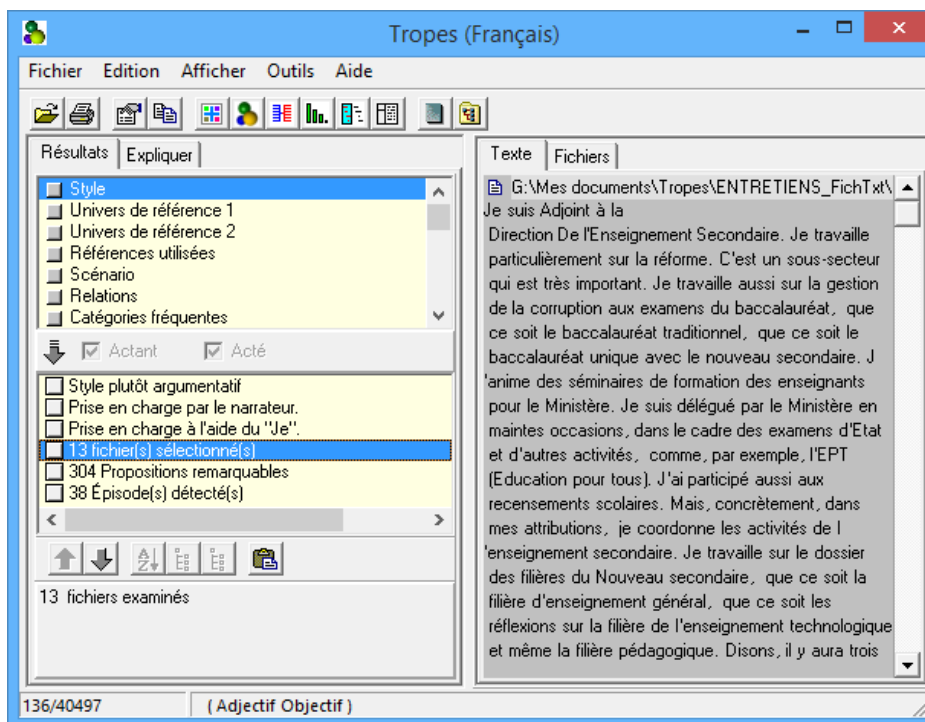
Tableau 17

Treize entretiens semi-directifs conduits auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP)

Pseudonyme (Code)	Date d'administration	Ordre chronologique	Nombre de mots (sans consignes et relances)
Jean (19021301)	19/02/13	01	3466
Claude (19021302)	19/02/13	02	3227
Alix (19021303)	19/02/13	03	2132
Pierre (20021304)	20/02/13	04	3436
Guillaume (20021305)	20/02/13	05	3413
Camille (20021306)	20/02/13	06	1764
Fortin (20021307)	20/02/13	07	5623
Lemoine (21021308)	21/02/13	08	2736
William (21021309)	21/02/13	09	4401
Gérard (21031310)	21/03/13	10	2297
Albert (21031311)	21/03/13	11	3659
Monel (21031312)	21/03/13	12	1396
Pascal (21031313)	21/03/13	13	5160

Un fois l'analyse globale des treize fichiers au format *Texte seul* réalisée, *Tropes* présente les résultats (Figure 15). Nous rappelons que les fichiers soumis à l'analyse assistée par ordinateur ne renferment ni les consignes ni les relances. Cela nous permet de faire l'analyse automatique à partir des énoncés exclusifs des personnes interviewées. Dans un premier temps, nous suivons la même démarche effectuée ci-dessus pour la présentation des résultats de l'analyse de l'entretien de Jean. Dans un second temps, nous essayons de reconstruire, dans la transparence, des thèmes et sous-thèmes pour l'étape d'analyse critique et interprétative des résultats de notre enquête.

Figure 15

Fenêtre d'ouverture de *Tropes* avec les treize fichiers en format texte brut des entretiens

La présentation des résultats de l'analyse assistée par ordinateur comporte deux étapes successives. Tout d'abord, nous sélectionnons les « actants » et « actés » significatifs détectés par *Tropes*. Pour cette analyse simultanée des treize entretiens, nous prenons en compte deux considérations complètement liées (Tropes, 2011, p. 12). Il s'agit de la statistique de la *cooccurrence* des classes d'équivalents et de leur taux de relation. Nous considérons qu'un « actant » ou un « acté » est significatif si la fréquence de sa classe d'équivalents est supérieure ou égal au nombre d'entretiens (13), et son taux de relations est supérieur à 60 %. Par exemple, l'« actant » *état 0092* (53 %) ne sera pas pris en compte. De même, nous ne prenons pas en compte les classes d'équivalents qui regroupent des « actants » ou des « actés » disparates. La principale caractéristique d'une classe d'équivalents est sa référence à des « actants » ou des « actés » qui possèdent une signification proche. Par exemple, ne fera partie des « actants » significatifs la classe d'équivalents « *politique* (= *Ministère, gouvernement, syndicats, syndicalistes, parlementaire, sénateurs, députés, politique de l'éducation, politiques éducatives, instabilité politique, campagnes électorales, climat politique, démocratisation scolaire, séquelles du colonialisme, Président de la République*) 0238 (66%) ». Cette classe d'équivalents regroupe à la fois l'*Agent* (Ministère, gouvernement, Président de la république), le *Patient* (politique de l'éducation, politiques éducatives,

démocratisation scolaire), l'*Obstacle* (instabilité politique, campagnes électorales, climat politique, séquelles du colonialisme), l'*Opposant* (syndicats, syndicalistes, parlementaire, sénateurs, députés). Mais, *Tropes* permet de contourner facilement ce problème apparent grâce aux trois niveaux de présentation des résultats d'analyse. Il suffit de recourir aux classes d'équivalents qui se réfèrent de manière distincte aux éléments « disparates ». C'est pourquoi l'analyste doit toujours vérifier une à une toutes les classes d'équivalents qui paraissent significatives à un niveau de classifications sémantiques des références. En ce qui concerne notre approche, cela doit nous permettre de faire émerger les schèmes communs aux entretiens sous la forme des actants de base chez Charaudeau (1992).

Les « actants » significatifs des trois grands niveaux de classifications sémantiques des références des treize entretiens sont les suivants :

- *Univers de référence 1* ;
- *Univers de référence 2* ;
- *Références utilisées* : gouvernement (= le programme du gouvernement = PSUGO, Programme de scolarisation gratuite et obligatoire) 0013 (61%).

Dans le corpus, *Tropes* met en lumière un « actant » significatif unique. C'est la classe d'équivalents « gouvernement ». Il s'agit de l'action positive du *gouvernement* de Michel Martelly, président de la République d'Haïti depuis le 14 mai 2011. Cela dit, en référence au Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire (PSUGO), le gouvernement de Martelly est considéré par les personnes interviewées comme un « Agent » en matière d'éducation. Par exemple, Claude (19021302, § 2) a dit : « *Il y a également un programme du gouvernement, le PSUGO, Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire. Tout ça s'inscrit dans l'objectif de voir réduire le nombre d'enfants qui n'ont pas la possibilité d'aller à l'école* ». En parlant des obstacles qui empêchent le Ministère de répondre à la demande d'éducation du peuple haïtien, Guillaume (20021305, § 3) a fait référence au gouvernement de Martelly en ces termes : « *Deuxièmement, nous n'avons pas un budget voté par l'Etat, qui répond à ça. Ce qui est alloué jusqu'à maintenant, dans le budget national, est tellement faible que l'actuel gouvernement a mis en place le Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire, PSUGO* ». Lemoine (21021308), pour sa part, affirme : « *Je pense qu'aucun Président ne pourra supprimer ce programme. Le PSUGO devient le programme du Ministère. Maintenant, ce n'est plus le programme du Président Martelly. C'est un programme de l'Etat en général. C'est-à-dire même si un jour le gouvernement va être remplacé par un autre, mais le programme va rester* ». Les personnes

interviewées font donc toujours mention du gouvernement du Président Martelly en lien avec le Programme de la scolarisation universelle gratuite (PSUGO).

Les trois niveaux de classifications sémantiques des références de *Tropes* nous permettent de relever les « actés » significatifs¹ suivants :

- **Univers de référence 1** : éducation 1462 (78%), enfant 0233 (69%), langue 0139 (85%), finance 0099 (85%), nation (= pays, population, République) 0079 (84%), emploi 0072 (82%), habitat (= bâtiment scolaire, maison d'habitation) 0064 (86%), santé (= santé scolaire) 0057 (85%), jugement (= évaluation) 0044 (80%), service_public 0042 (65%), informatique 0035 (95%), succès 0033 (73%), environnement 0031 (75%), mathématique 0030 (84%), contrôle 0024 (88%), ville 0024 (55%), construction 0021 (91%), philosophie (= classe de Philo) 0020 (80%), rémunération 0020 (95%), catastrophe (= séisme, tremblement de terre) 0015 (87%), chance 0013 (93%).
- **Univers de référence 2** : enseignement 1391 (79%), enfant 0233 (69%), problème 0210 (69%), ministère 0149 (61%), nation (= pays, population) 0079 (84%), travail 0070 (83%), langue 0069 (82%), créole 0052 (93%), connaissance 0051 (89%), français 0049 (88%), grande_bretagne (= anglais) 0042 (84%), âge 0041 (69%), information 0040 (90%), santé (= santé scolaire) 0039 (80%), moyen_de_paiement (= moyens financiers, argent) 0038 (87%), langage 0037 (92%), technologie 0036 (73%), succès 0033 (73%), environnement 0031 (75%), immeuble (= bâtiments scolaires) 0030 (90%), europe_de_l_ouest (= espagnol, langue espagnole) 0029 (83%), inspectorat 0028 (65%), choix (= sélection des enfants, processus de sélection et d'élimination) 0028 (93%), citoyen (= devenir citoyen, citoyen de son pays, citoyens haïtiens) 0023 (74%), logement (= maison d'habitation) 0023 (83%), communication 0022 (96%), contrôle 0022 (87%), paiement 0020 (95%), mathématique 0020 (90%), construction 0018 (89%), lecture 0018 (84%), finance 0017 (77%), catastrophe (= catastrophe, séisme, tremblement de terre, désastre, inondations, victime) 0016 (88%), internet 0016 (88%), ordinateur 0015 (100%), budget 0015 (80%), linguistique 0015 (74%), amélioration 0014 (79%), chance 0013 (93%), philosophie (= classe de Philo / Philo) 0013 (85%).
- **Références utilisées** : école 0369 (81%), enseignant 0235 (70%), enfant 0227 (69%), problème 0210 (69%), enseignement 0203 (81%), formation 0137 (88%), élève 0134 (65%), ministère 0122 (62%), haïti 0101 (61%), qualité 0072 (82%), nation (= pays, République) 0064 (83%), examen 0064 (79%), langues (= langues vivantes) 0059 (80%), surâgé 0057 (78%), apprentissage 0054 (88%), changement 0054 (80%), créole 0052 (93%), français 0049 (88%), enseignement_fondamental 0046 (74 %), filière 0044 (78%), indice (= indicateurs de performance) 0043 (82%), environnement 0043 (75%), le_français 0042 (70%), performance 0042 (86%), angleterre (= anglais) 0042 (84%), information 0040 (90%), travail 0038 (85%), santé (= santé scolaire) 0037 (79%), méthode 0037 (90%), le_créole 0036 (64%), système_éducatif 0035 (80%), manuel 0035 (78%), résultat 0033 (79%), effort 0032 (91%), accès 0032 (91%), âge 0031 (71%), compétence 0030 (90%), curricula (= révision des curricula, harmoniser les curricula, réforme des curricula, élaboration de nouveaux curricula, adapter les curricula, développer des curricula, la question des curricula, réviser les curricula, révision des curricula) 0030 (80%), bâtiment 0029 (90%), norme 0028 (97%), curriculum 0027 (86%), socle 0027 (78%), moyen (= manque de moyens, faute de moyens, moyens de financement, moyens de sa politique éducative, peu de moyens, moyens limités de l'Etat, moyens de fonctionnement) 0026 (89%), espagne (= espagnol) 0026 (81%), moyen_de_paiement

¹ La lecture des résultats bruts paraît rébarbative. Néanmoins, nous les intégrons dans le chapitre par souci de rigueur et de transparence. Nous reclassons ci-dessous les schèmes communs aux entretiens en regroupements thématiques pour préparer l'étape d'interprétation des résultats.

0024 (84%), succès 0023 (61%), psugo (= Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire / PSUGO) 0023 (57%), citoyen 0023 (74%), situation 0022 (87%), contrôle 0022 (87%), zone (= zones rurales, zones montagneuses, zones reculées, zones défavorisées) 0022 (78%), langage 0022 (91%), nouvelles_technologies 0021 (81%), connaissance 0021 (86%), gouvernance 0020 (85%), accréditation 0019 (79%), maison (= maisons d'habitation) 0018 (84%), lecture 0018 (84%), manque (= manque de moyens, faute de moyens, manque d'encadrement des écoles, manque de manuels, manques d'enseignants qualifiés, manque de gouvernance, manque de compétences des directeurs, faute d'électricité) 0018 (84%), bernard (= réforme Bernard) 0017 (65%), redoublement 0016 (75%), salaire 0016 (94%), mathématique 0016 (88%), professeur 0016 (82%), ministère_de_l'éducation 0016 (69%), service 0016 (94%), internet 0016 (88%), budget 0015 (80%), population 0015 (87%), département (= départements géographiques, dix départements du pays) 0015 (94%), construction 0015 (87%), dispositif (= dispositif de formation, dispositif d'accompagnement des enfants) 0014 (93%), formation_professionnelle (= formation continue) 0014 (86%), offre 0014 (79%), demande 0014 (79%), école_normale 0014 (72%), philosophie (= classe de Philo, Philo) 0013 (85%), linguistique 0013 (77%), gourde (= salaire des enseignants en gourdes) 0013 (100%), 6e (= examens officiels en 6e année fondamentale)¹ 0013 (77%).

Nous classons dans le Tableau 18 (p. 279) les schèmes communs aux treize entretiens semi-directifs sous la forme des actants de base chez Charaudeau (1992). Mais, le tableau est un peu brut. Pour mieux préparer la seconde étape d'analyse, nous tentons de reconstruire, dans le Tableau 19 (p. 280), les thèmes et sous-thèmes se rapportant à la logique socioprofessionnelle des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP).

¹ Depuis 2015, il existe deux classes d'évaluations certificatives (appelées « examens officiels ») dans le parcours scolaire haïtien : 1) la 9^e Année fondamentale et 2) la Terminale. Les évaluations des classes 6^e Année fondamentale (pour le Certificat d'études primaires / CEP) et Première (pour le Baccalauréat I) ne sont plus certificatives. Le ministre de l'éducation Nesmy Manigat (2 avril 2014 – 23 mars 2016) a communiqué cette décision le 8 août 2014. Le 1^{er} septembre de la même année, le président Martelly a publié dans le *Moniteur* un arrêté confirmant la décision ministérielle (Haïti, 2014a; « Le Moniteur », 2014). Les deux articles relatifs aux évaluations publiques précisent : « Article 3. En conformité avec le Décret du 30 mars 1982, portant Réforme du Système Éducatif haïtien, l'évaluation des apprentissages en fin de 6^{ème} année fondamentale est assurée par les établissements scolaires à partir de l'année scolaire 2014-2015, le MENFP se chargeant de transmettre aux écoles les tests d'évaluation. Les décisions de fin d'année sont transmises à l'inspection scolaire selon les modalités et dans les délais fixés par l'administration. Le MENFP organise des évaluations nationales ciblées, à partir de la 4^e année fondamentale sur les disciplines de base. Article 3.1. Des audits techniques réguliers des systèmes d'évaluation mis en place par les établissements de niveau fondamental sont réalisés, sous réserve de sanctions pour ceux qui ne respectent pas le cahier des charges. Article 4. En conformité avec le Décret du 30 mars 1982, portant Réforme du Système Éducatif haïtien, les établissements scolaires du secondaire organisent l'évaluation des élèves de la classe de première (Communément appelée classe de Rhéto) à partir de l'année scolaire 2014-2015, sur la base de tests élaborés par le MENFP. Le MENFP organise pour la dernière année du secondaire une évaluation officielle unique de fin d'études secondaires ». En principe, la Réforme Bernard des années 1980 a déjà prévu la réorganisation des évaluations publiques. Cela a traîné. De plus, la structure organisationnelle proposée n'a pas été suivie à la lettre.

7.4. Conclusion

De manière générale, nous pouvons dire que les schèmes communs aux entretiens portent sur la *régulation*¹ du système éducatif haïtien. Les participants à l'enquête font montre de la détermination du MENFP à définir de nouvelles orientations et valeurs générales pour la rénovation du système éducatif haïtien. Ils mettent au premier plan : 1) l'accès et la qualité en éducation, 2) l'égalité des chances, 3) l'introduction de la culture numérique à l'école, 4) les rendements de l'éducation sur le marché du travail et 5) l'adaptation des curricula. Mais, selon eux, jusqu'à présent certains obstacles freinent les actions publiques visant à la réussite des élèves haïtiens. Les principaux obstacles évoqués sont les suivants : 1) les conditions socio-politico-économiques du pays ; 2) le pilotage inadéquat du système éducatif ; 3) la question de l'évaluation des acquis des élèves ; 4) les retards scolaires des élèves par rapport à l'âge ; 5) l'ambiguïté des indicateurs de performance des établissements scolaires ; 6) les disparités scolaires entre l'espace urbain et l'espace rural ; 7) les infrastructures scolaires inadéquates ; 8) la situation linguistique (créole-français). En revanche, les cadres administratifs du MENFP insistent sur quelques actions publiques mises en œuvre, qui sont favorables : 1) au processus de la démocratisation de l'enseignement ; 2) à la formation initiale et continue des enseignants ; 3) à la mise en place de nouvelles infrastructures scolaires ; 4) à la santé scolaire. Nous revenons à ces regroupements thématiques à l'étape d'analyse critique et interprétative.

Dans le chapitre, nous essayons de mettre au jour la logique socioprofessionnelle des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Cela constitue, en effet, la première étape d'analyse de notre corpus d'entretiens. Avant de procéder à la seconde étape d'analyse, nous proposons de faire le dépouillement des

¹ Nous entendons le concept de régulation au sens d'un « processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé » (Dupriez & Maroy, 2000, p. 75). Dans cet ordre d'idées, la régulation d'un système scolaire est considérée « comme le montage composite, l'articulation, toujours partielle et fragile, d'une pluralité de formes de coordination constitutives à un moment du "cadre" institutionnel dans lesquels jouent les acteurs scolaires » (Dupriez & Maroy, 2000, p. 76). D'Hainaut (1980, p. 5) a déjà distingué deux aspects complémentaires de la régulation éducative : 1) « l'ajustement des actions aux finalités », et 2) « l'harmonisation de chaque partie et de chaque fonction du système avec l'ensemble et avec chacune des autres parties et des autres fonctions ». Selon lui, ce double aspect favorise : 1) la prise d'information sur le système, 2) la comparaison entre les effets escomptés ou non et les objectifs et finalités, 3) la détermination d'actions correctrices et 4) l'application des solutions choisies. Derouet (2005, p. 35), lui-même, ajoute que « la régulation des systèmes éducatifs repose sur des objectifs mesurables et des comparaisons internationales dont le but est de soutenir un pilotage par l'aval ». Dans cet ordre d'idées, nous pouvons analyser un processus de régulation à partir de son ancrage dans des dispositifs pratiques ou des éléments organisationnels plus ou moins stables (Derouet, 1992; Derouet & Dutercq, 1997; Mangez, 2001).

informations recueillies lors de notre enquête par questionnaires. C'est l'objet des deux chapitres (8-9) suivants. Par la suite, nous croisons les résultats des deux enquêtes (par interviews et par questionnaires) dans l'étape d'analyse critique et interprétative à la lumière de la phase d'évaluation de notre modèle d'analyse d'une action publique (chapitre 10).

Tableau 18

Les schèmes communs aux treize entretiens semi-directifs sous la forme des actants de base chez Charaudeau (1992)

Actants et cadres circonstanciels d'action		« Actants » significatifs détectés par <i>Tropes</i>	« Actés » significatifs détectés par <i>Tropes</i>
Actants directement liés à l'action	<i>l'Agent</i>	▫ gouvernement	▫ ministère de l'éducation
	<i>le Patient</i>		<ul style="list-style-type: none"> ▫ éducation, enseignement, apprentissage, service public, service, accès, offre, demande ▫ système éducatif, amélioration, changement, réforme Bernard, cycle, enseignement fondamental, filière ▫ qualité, succès ▫ école, chance ▫ technologie, nouvelles technologies, internet, informatique, ordinateur, information, communication ▫ emploi, travail ▫ curricula, mathématiques, lecture, socle, compétence, connaissance, langues vivantes, anglais, espagnol
	<i>le Destinataire</i>		▫ enfant, élève
Actants satellites	<i>l'Auxiliaire</i>		<ul style="list-style-type: none"> ▫ PSUGO (Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire) ▫ école normale, enseignant, formation, formation continue, dispositif, méthode ▫ construction, effort ▫ santé
	<i>l'Allié</i>		
	<i>l'Obstacle</i>		<ul style="list-style-type: none"> ▫ langue, créole, le français, le créole, français, langage, linguistique ▫ bâtiments scolaires, maison d'habitation, environnement, manque, manuel ▫ finance, paiement, moyens financiers, budget, salaire des enseignants, salaire, moyen de paiement, moyen, rémunération, problème, situation ▫ performance, indicateurs de performance, sélection des enfants ▫ âge, « surâgé » ▫ évaluation, examen, résultat, examens officiels en 6e année fondamentale, classe de Philo, redoublement ▫ gouvernance, norme, accréditation, inspectorat, contrôle
	<i>l'Opposant</i>		
Cadres circonstanciels	<i>le Locatif</i>		▫ Haïti, population, nation, ville, zone, départements géographiques
	<i>le Situatif</i>		
	<i>le Causatif</i>		▫ catastrophe
	<i>le Final</i>		▫ citoyen

Source : Enquête « Quali 2013 ».

Tableau 19

Regroupements thématiques des schèmes communs aux entretiens

Thèmes et sous-thèmes relatifs à la logique socioprofessionnelle des personnes interviewées		Schémes communs aux treize entretiens
Les orientations générales à poursuivre et les valeurs à promouvoir	○ <i>la réforme du système éducatif</i>	- ministère de l'éducation, système éducatif, amélioration, changement, réforme Bernard, cycle, enseignement fondamental, filière
	○ <i>l'offre et la demande d'éducation</i>	- éducation, enseignement, apprentissage, service public, service, accès, offre, demande
	○ <i>la qualité en éducation</i>	- qualité, succès, élève
	○ <i>l'égalité des chances à l'école</i>	- école, chance, enfant
	○ <i>l'introduction de la culture numérique à l'école</i>	- technologie, nouvelles technologies, internet, informatique, ordinateur, information, communication
	○ <i>les rendements de l'éducation sur le marché du travail</i>	- emploi, travail, citoyen, population, nation, Haïti
	○ <i>le curriculum scolaire</i>	- curricula, mathématiques, lecture, socle, compétence, connaissance, langues vivantes, anglais, espagnol
Les actions publiques éducatives mises en œuvre	○ <i>la démocratisation de l'enseignement</i>	- gouvernement, PSUGO (Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire)
	○ <i>la formation initiale et continue des enseignants</i>	- école normale, enseignant, formation, formation continue, dispositif, méthode
	○ <i>la construction de nouvelles infrastructures scolaires</i>	- construction, effort
	○ <i>la santé scolaire</i>	- santé
Les obstacles à la réalisation des politiques éducatives	○ <i>la situation linguistique</i>	- langue, créole, le français, le créole, français, langage, linguistique
	○ <i>des infrastructures scolaires inadéquates</i>	- bâtiments scolaires, maison d'habitation, environnement, manque, manuel, catastrophe
	○ <i>des conditions socio-politico-économiques défavorables</i>	- finance, paiement, moyens financiers, budget, salaire des enseignants, salaire, moyen de paiement, moyen, rémunération, problème, situation
	○ <i>les disparités scolaires</i>	- zone, ville
	○ <i>l'ambiguïté des indicateurs de performance des établissements scolaires</i>	- performance, indicateurs de performance, sélection des enfants
	○ <i>les retards scolaires des élèves</i>	- âge, « surâgé »
	○ <i>la question de l'évaluation des acquis scolaires</i>	- évaluation, examen, résultat, examens officiels en 6 ^e année fondamentale, classe de Philo, redoublement
	○ <i>le pilotage inadéquat du système éducatif</i>	- gouvernance, norme, accréditation, inspectorat, contrôle, départements géographiques

Enquête « Quali 2013 ».

Chapitre

8

De la construction du questionnaire au dépouillement des informations recueillies : méthodes, techniques et outils

8.1. De la définition de l'objet de l'enquête à la construction de l'échantillon

8.2. De la rédaction du projet de questionnaire à la réalisation matérielle de l'enquête

8.3. Les traitements et les analyses des informations recueillies assistés par ordinateur avec Sphinx iQ

8.3. Conclusion

Nous décrivons dans ce chapitre notre démarche méthodologique concernant les différentes étapes de notre enquête par questionnaire. Comme nous l'avons déjà dit dans le chapitre précédent, la production de l'intelligibilité implique une procédure transparente et méthodique (Crahay, 2010; De Ketele & Maroy, 2010; Miles & Huberman, 1994). Avant de présenter les résultats de l'enquête, il est donc nécessaire, à notre sens, d'en exposer les fondements méthodologiques et de passer en revue les techniques et les outils mis en œuvre.

Comme l'interview, l'enquête par questionnaire vise à recueillir des informations « primaires » en interrogeant des individus. Mais, ces deux méthodes de recueil d'informations sont tout à fait différentes. Guibert et Jumel (1997, p. 104) ont souligné cela en ces termes : « *A la perspective qualitative de l'entretien qui vise à analyser le contenu d'un discours en fonction de catégories pertinentes [...] s'oppose la perspective quantitative du questionnaire* ». En fait, « *il n'y a [...] pas de "théorie des enquêtes", mais un ensemble de questions théoriques, épistémologiques, méthodologiques très diverses* » (Ghiglione & Matalon, 1977, p. 6). Nous adoptons, en effet, une démarche méthodologique cyclique pour la réalisation de notre enquête. Mais, par souci d'une procédure transparente et méthodique, nous proposons de décrire de manière linéaire notre démarche. Nous la présentons comme suit :

- 1) De la définition de l'objet de l'enquête à la construction de l'échantillon ;
- 2) De la rédaction du projet de questionnaire à la réalisation matérielle de l'enquête ;
- 3) Les techniques et les outils des traitements et de la première d'analyse des informations recueillies.

8.1. De la définition de l'objet de l'enquête à la construction de l'échantillon

Cette première partie du chapitre porte sur plusieurs étapes de l'enquête. Toutefois, elles ne suivent nécessairement pas une séquence chronologique. Comme l'ont précisé Ghiglione et Matalon (1977, p. 21) : « *Les différentes étapes d'une enquête ne se déroulent pas selon un ordre linéaire et constant : si, logiquement, on peut penser qu'il faut commencer par savoir qui on veut interroger, puis ce qu'on veut demander, avant d'analyser les réponses, l'ordre réel est beaucoup moins net* ». Mais, par souci de clarté dans la description de notre méthode d'enquête (*les questionnaires*), nous essayons de suivre un déroulement

plus ou moins logique en trois temps : 1) la construction des hypothèses et des objectifs de l'enquête ; 2) le choix de l'univers de l'enquête ; 3) l'option pour un échantillon mixte.

8.1.1. Vers la construction des hypothèses et des objectifs de l'enquête

La construction de notre objet d'enquête n'a pas été sans difficulté. Par objet ou but d'une enquête, nous entendons « *une définition plus précise à partir de l'idée, et une délimitation de son "champ" avec le maximum de clarté* » (Gauthy-Sinéchal & Vandercammen, 2010, p. 184; Mucchielli, 1967, p. 11). Comme l'a bien souligné Javeau (1990, p. 39), « *une bonne définition de l'objet de l'enquête permettra de donner au questionnaire une grande unité, d'éviter la dispersion des questions dans toutes les directions (questionnaires "fourre-tout"), voire de remettre en question la nécessité de l'enquête elle-même, s'il apparaît que l'objet ne peut être étudié selon les voies classiques du questionnaire* ».

Tableau 20

En effet, le passage de l'idée de l'enquête à la délimitation de son étendue à la lumière de la problématique de notre sujet de recherche a été laborieux. Après notre pré-enquête (Tableau 20), nous avons fini par faire la mise au point de l'objet de notre enquête, à savoir : la situation des établissements

Interviewés		Lieu		Méthodes utilisées		
		Port-au-Prince	Grand-Anse	Entretiens individuels	Entretiens de groupe	Recherches documentaires
Cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle	Directeur du Bureau national des examens d'Etats (BUNEXE)	✓		✓		✓
	Deux (2) membres de la Direction de l'enseignement fondamental (DEF)	✓			✓	
	Trois (3) membres du Bureau de gestion de l'éducation préscolaire (BUGEP)	✓			✓	
	Deux (2) membres de la Direction de l'enseignement secondaire (DES)	✓			✓	
	Directeur de la Direction départementale d'éducation		✓	✓		
	Chef du personnel de la Direction départementale d'éducation		✓	✓		
Etablissement public	Un (1) Chef d'établissement		✓	✓		
	Un (1) Censeur		✓	✓		
	Trois (3) enseignants		✓		✓	
Etablissement non public	Un (1) Chef d'établissement (congréganiste)		✓	✓		
	Un (1) Chef d'établissement (école méthodiste libre)		✓	✓		
	Un (1) Directeur pédagogique (d'école presbytérale)		✓	✓		
	Quatre (4) enseignants d'un établissement congréganiste		✓		✓	
Bureau diocésain d'éducation (BDE)	Cinq (5) membres (dont la Directrice)		✓		✓	

scolaires du département de la Grand-Anse où nous destinons à travailler.

La Grand-Anse est l'un des dix départements géographiques d'Haïti. Sa superficie est de 1912 km² (IHSI, 2009). En 2012, la population a été estimée à quatre cent quarante-six mille neuf cent un (446901) habitants, dont 60 % sont âgés de 18 ans et plus (IHSI, 2012). Le département est divisé en trois (3) arrondissements : Jérémie, Anse-d'Hainault et Corail. L'arrondissement de Corail compte quatre (4) communes : Corail, Roseaux, Beaumont, Pestel. L'arrondissement d'Anse-d'Hainault se divise en trois (3) communes : Anse-d'Hainault, Dame-Marie et Irois. L'arrondissement de Jérémie renferme six (6) communes : Jérémie (le chef-lieu du département), Abricots, Bonbon, Marfranc, Moron et Chambellan. D'après ce dernier recensement scolaire 2010-2011 (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c), il existe dans la Grand-Anse environ deux cents (200) centres préscolaires, dont 14 % exclusivement préscolaires. Six cent dix-sept (617) établissements scolaires renferment les 1^{er} et 2^e cycles d'enseignement « fondamental ». Parmi lesquels, 18 % ont le 3^e cycle « fondamental » et le « secondaire ». Ici, nous faisons un petit détour pour apporter une petite précision concernant ces appellations dans le système éducatif haïtien.

Dans le système éducatif haïtien, une réforme a été engagée depuis les années 1980. L'Etat haïtien a voulu rénover la structure du système. Mais, en réalité, le nouveau système est dit *renové* ne l'est pas encore jusqu'à présent. Tel qu'il devrait exister, les quatre niveaux d'enseignement seraient les suivants :

- l'éducation préscolaire non obligatoire ;
- *l'enseignement fondamental* :
 - 1^{er} cycle de quatre ans (1^{re} Année Fondamentale, 2^e AF, 3^e AF, 4^e AF),
 - 2^e cycle de trois ans (5^e AF, 6^e AF, 7^e AF),
 - 3^e cycle de trois ans (8^e AF, 9^e AF, 10^e AF) ;
- l'enseignement secondaire général et professionnel : Seconde, Première, Terminale ;
- l'enseignement supérieur.

Tel qu'il existe aujourd'hui, les quatre niveaux d'enseignement du système éducatif *renové* sont les suivants :

- l'éducation préscolaire non obligatoire ;
- l'enseignement fondamental :
 - 1^{er} cycle de quatre ans (1^{re} Année fondamentale, 2^e AF, 3^e AF, 4^e AF),
 - 2^e cycle de deux ans (5^e AF, 6^e AF),
 - 3^e cycle de trois ans (7^e AF, 8^e AF, 9^e AF) ;

- l'enseignement secondaire général : Troisième, Seconde, Première, Terminale ;
- l'enseignement supérieur.

Par rapport à la Classification internationale type d'éducation, CITE 2011 (ISU, 2013), les deux premiers cycles « obligatoires » de l'enseignement fondamental (tel qu'il existe aujourd'hui) correspondent à l'enseignement primaire. Le troisième cycle (de trois ans) correspond aux trois premières années du premier cycle du secondaire général.

Nous rappelons, en effet, que les résultats du recensement scolaire 2010-2011 (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c) ont été publiés le 4 avril 2013. Or, notre enquête a eu lieu du 26 février 2013 au 15 mars 2013. Les informations secondaires que nous avons des établissements scolaires de la Grand-Anse dataient du recensement scolaire 2002-2003 (MENFP, 2007, p. 150-163). Bien que le recensement scolaire 2010-2011 n'ait pas été pris en compte pour la réalisation de l'enquête, il nous sert de base de données pour l'interprétation des résultats.

L'inventaire des moyens matériels a été déterminant dans la préparation de notre enquête. Cela implique la prise en compte de plusieurs facteurs relatifs aux conditions générales de l'enquête (Gauthy-Sinéchal & Vandercammen, 2010; Javeau, 1990; Mucchielli, 1967). Nous pouvons citer : le budget disponible (*argent*), le calendrier pour l'administration des questionnaires (*temps*), l'aide d'autres personnes qualifiées disponibles (*personnel*), des données relatives à la population de l'enquête (*sources documentaires annexes*), les demandes d'autorisations nécessaires (*responsabilités éthiques*), les conditions de la conduite de l'enquête (*moyens matériels divers*), etc. Parmi tous ces facteurs, c'est le problème du budget, qui nous a été le plus difficile. Par exemple, à cause des infrastructures de transport du département de la Grand-Anse, il nous a fallu quatre motocyclettes « solides » pendant toute la durée de l'enquête. La Directrice du Bureau diocésain d'éducation (BDE) de la Grand-Anse nous a beaucoup aidé en ce sens. Elle mettait à la disposition de trois « superviseurs » du Bureau diocésain d'éducation (qui devaient nous aider à administrer les questionnaires) trois motocyclettes. Un ami nous a également prêté une autre motocyclette. Il fallait donc que nous planifiions deux types de frais : a) ceux qui sont relatifs au déroulement de l'enquête (carburant, pannes éventuelles, frais de déplacement, *per diem* du personnel, etc.) et ceux de nos voyages (billets d'avion aller-retour Paris / Port-au-Prince, nourriture, etc.).

Pour la préparation de notre enquête, nous avons combiné les méthodes suivantes : méthode documentaliste (les fiches de lectures), entretiens individuels (les rencontres des

témoins privilégiés), entretiens de groupe (les réunions-discussion de groupe). Concernant les sources documentaires, il n'y a pas, à notre connaissance, de recherches particulières sur la situation des établissements scolaires de la Grand-Anse. Nous nous sommes référé, dans ce cas, à quelques publications et documents officiels (GTEF, 2010; IHSI, 2001, 2003; MAST & SEIPH, 2009; MENFP, 2007; MENFP & DPCE, 2011; MENJS, 1997, 1998, 2004; MPCE, 2004, 2005, 2007; MSPP, 2007). Ces recherches préalables nous ont permis non seulement de construire le cadre conceptuel, mais surtout de clarifier les hypothèses et des objectifs de l'enquête. Il convient maintenant de justifier notre choix concernant les personnels éducatifs des établissements de l'éducation préscolaire, du primaire et du fondamental et du secondaire. Nous essayons de le faire ci-dessous.

8.1.2. Le choix des personnels éducatifs des établissements de l'éducation préscolaire, du fondamental et du secondaire comme univers de l'enquête

Notre enquête quantitative porte sur les personnels éducatifs des établissements de l'éducation préscolaire, de l'enseignement fondamental et du nouveau secondaire. En principe, la construction d'une population statistique¹ dépend toujours des objectifs de recherche du chargé d'étude. Il convient ici de justifier notre parti pris. Pour ce faire, nous proposons de faire un détour théorique sur les difficultés d'apprentissages des élèves dans les milieux défavorisés.

Trois éléments attirent notre attention au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves dans les milieux défavorisés : a) le rôle des acteurs éducatifs, b) le poids des déterminants socioculturels et c) le déterminisme absolu de l'intelligence. D'après des explications de type moral, psychologique ou psychanalytique, l'élève en situation d'échec pourrait être traité de « paresseux », de « débile », d'« arriéré » ou de « sous-doué ». Son manque de volonté serait dû à une disposition constitutive ontologique. Le corollaire de cette conception est que les difficultés d'apprentissages seraient en corrélation avec un déterminisme absolu de l'intelligence. Cette approche a atteint son point culminant en psychologie expérimentale et dans les travaux sur des tests de niveau intellectuel, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e. Mais, sans exclure totalement les facteurs héréditaires, l'innéisme de l'intelligence (ou l'« idéologie du don naturel ») est remis en cause. Les

¹ La population statistique ou l'univers de l'enquête désigne l'ensemble des unités statistiques ou des individus (personnes, organisations, objets matériels, etc.) qui ont des caractéristiques communes et constantes, et qui sont potentiellement concernés par les objectifs de l'enquête.

mesures de l'intelligence n'ont qu'une valeur relative ou statistique. Elles n'ont vraiment de signification que pour les personnes issues du groupe social ayant fourni l'échantillon utilisé pour l'étalonnage des tests. Cela dit, les facteurs socioculturels (famille, éducation, milieu fréquenté, éveil de l'enfance, jouets, etc.) prédominent dans le développement normal de l'intelligence.

Des approches de type sociologique ou ethnologique ont supplanté les discours relatifs aux dons naturels de l'intelligence. Dans cette optique, le destin des élèves en difficulté d'apprentissage s'explique par des déterminismes socioéconomiques et culturels. Cela consiste à imputer l'échec scolaire à la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents, à l'âge, au genre, à la date d'entrée à l'école, à la pauvreté des familles, au « voisinage », au « capital culturel ». Beaucoup de chercheurs ont montré que l'école, comparativement au milieu familial, exerce très peu d'effets sur la performance des élèves (Baudelot & Establet, 1971, 1975; Beffy & Perelmuter, 2008; Coleman et al., 1966; Coleman, Pettigrew, Sewell, & Pullum, 1973; Dupays, 2006; Goux & Maurin, 2006; Jencks et al., 1972; Lunel, 2007; Maurin & Savidan, 2008). Les déterminants socioculturels restent donc un « handicap » incontournable dans le parcours ou dans les trajectoires des élèves issus des milieux défavorisés.

Cependant, le poids de l'origine sociale est loin de renfermer l'ensemble des « variables » qui concourent dans l'échec scolaire. Nous entendons une variable (appelée également observation ou caractère) au sens d'une caractéristique (quantitative ou qualitative) observée qui est susceptible de *varier* au sein d'une population statistique donnée (Albarello, Bourgeois, & Guyot, 2007; De Ketele & Roegiers, 1991). Doudin et D. Martin (1999, p. 121) ont souligné, en effet, que « *la qualité des apprentissages scolaires dépend d'un grand nombre de variables, certaines étant liées au contexte familial, d'autres au contexte scolaire* ». Ils ont distingué trois groupes de variables qui peuvent influencer favorablement ou défavorablement les compétences scolaires des élèves, à savoir : les variables extrascolaires, les variables de la relation école-famille et les variables propres à l'école. Les reproches souvent adressés à l'école découlent de cette problématique. Cela dit, l'institution « école » n'est pas neutre. Certes, il serait erroné, par exemple, d'attribuer l'entière responsabilité de l'échec scolaire à l'école. L'enseignant, par exemple, est confronté à des facteurs sur lesquels il n'a pas de prise, tels que : le niveau socio-économique des parents, leur niveau de formation scolaire et professionnel, leurs attentes ou projets pour leur enfant, le

type de règles familiales, le niveau de départ des élèves, leur hétérogénéité, leur origine sociale, les effectifs de la classe, le nombre d'heures allouées pour son cours, etc. Mais, le rôle ou le poids des personnels éducatifs dans les variables caractéristiques de l'effet école sur la performance des élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire n'est pas neutre (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005, 2006; Chevaillier, 2006; Crahay, 1996, 2000; Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise, & Matoul, 2005; C. Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013; Wang, Haertel, & Walberg, 1993b, 1994). A partir d'une analyse couvrant une cinquantaine d'années, Wang et al. (1994, p. 45) ont montré que « *les influences directes telles que la gestion de classe ont plus d'effet sur l'apprentissage que les influences indirectes comme les modes d'organisation ou les politiques* ». Dans notre enquête, il s'agit donc de mettre en lumière la situation des personnels éducatifs des établissements scolaires de la Grand-Anse par rapport aux objectifs de la réforme éducative en cours.

L'éducation préscolaire n'est pas considérée comme un cycle d'enseignement obligatoire en Haïti. Mais, dans les discours officiels, l'Etat haïtien entend favoriser des programmes d'éducation et de protection de la petite enfance. Par exemple, l'article 32.5 de la Constitution de 1987 amendée en 2009 stipule : « *La formation préscolaire et maternelle sera prise en charge par l'Etat et les collectivités territoriales* » (Haïti, 2009, p. 7). Dans le *Plan opérationnel 2010-2015*, il est écrit : « *La prise en charge de la petite enfance constitue à la fois une préoccupation et un défi de taille pour l'Etat haïtien, signataire de toutes les conventions sur les droits et la protection de l'enfant et soucieux de préparer la nouvelle société haïtienne dès les premiers moments de la vie de l'enfant* » (MENFP, 2011, p. 59). Nous avons donc inclus le préscolaire dans notre univers d'enquête.

L'enseignement supérieur n'a pas été pris en compte dans notre enquête. Certes, « *LES UNIVERSITES forment les futurs dirigeants et développent les capacités techniques de haut niveau qui sous-tendent la croissance économique* » (Banque Mondiale, 1995, p. vii). Mais, dans le système éducatif haïtien, il n'existe jusqu'à présent que la filière classique. La classe terminale classique (appelée couramment Philo) est la seule porte d'accès aux établissements d'enseignement supérieur. Les taux de retards, de redoublements, d'abandons ou de décrochages sont alors plus catastrophiques au niveau de l'éducation préscolaire, de l'enseignement *fondamental* et de l'enseignement *secondaire*.

Dans cette optique, nous avons concentré nos efforts sur la situation des personnels éducatifs des établissements scolaires de la Grand-Anse au niveau de l'éducation préscolaire, du fondamental et du secondaire. Nous décrivons ci-dessous notre échantillon mixte.

8.1.3. L'option pour un échantillon mixte de « choix raisonné » et de sondage en « boule de neige »

L'échantillon d'une enquête porte sur le choix d'un pourcentage *représentatif* d'unités ou d'individus de la population d'étude. « *En principe, un échantillon est représentatif si les unités qui le constituent ont été choisies par un procédé tel que tous les membres de la population ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon* » (Ghiglione & Matalon, 1977, p. 29). Des auteurs ont montré que la constitution de l'échantillon (au sens strict) d'une population d'enquête hétérogène est pratiquement impossible (Berthier, 2010; Ghiglione & Matalon, 1977; Guibert & Jumel, 1997; Mucchielli, 1967). Comme l'a souligné Mucchielli (1967, p. 17), « *le problème essentiel est alors d'assurer la représentativité de l'échantillon, c'est-à-dire les conditions de sa composition qui garantiront la généralisation ultérieure, à l'ensemble de l'Univers de l'enquête, des résultats obtenus sur l'échantillon* ». Dans ce cas, pour contourner ce problème et rendre un échantillon acceptable, la majorité des chercheurs ont recours aux méthodes d'échantillonnage développées à partir des techniques de sondage.

Il existe, en effet, une variété de méthodes d'échantillonnage. Nous pouvons les classer en deux grandes catégories : les échantillons probabilistes et les échantillons non probabilistes. Dans *les échantillons non probabilistes*, le choix des unités de sondage est fait sur le terrain sans la prise en compte des lois du calcul des probabilités. Dans ce cas, toutes les unités de sondage n'ont pas une probabilité connue et différente de zéro d'être interrogées. Tandis que, dans *les échantillons probabilistes* ou *aléatoires*, le choix des unités à interroger est fait par tirage au sort, soit à partir d'une base de sondage (une liste exhaustive des individus de la population d'étude), soit en reconstituant le *hasard* sur le terrain. « *Le hasard correspond au cas où tous les individus de la population ont une probabilité connue, non nulle, de faire partie de l'échantillon* » (Berthier, 2010, p. 164). Les méthodes aléatoires sont utilisées le plus souvent par les grands organismes publics de statistique. C'est le cas, par exemple, de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), de l'Institut national des études démographiques (INED), de Statistique Canada. Les lois du calcul des probabilités permettent, en effet, « *de déterminer la probabilité (niveau de confiance) associée à un intervalle de confiance. Inversement, il est possible de déterminer*

l'intervalle associée à un niveau de confiance » (O. Martin, 2005, p. 37). Cela dit, en matière de représentativité, de variabilité et de généralisation, les échantillons probabilistes (à l'exception de la méthode non probabiliste des quotas) se révèlent plus rigoureux. Mais, les échantillons purement aléatoires restent un idéal statistique rarement réalisé (Singly, 1992).

Bien que séduisantes, les méthodes aléatoires soulèvent la question de « *la rareté des bases de sondage à la fois existantes et accessibles au chercheur ou au praticien* » (Ghiglione & Matalon, 1977, p. 33). Aussi, Ghiglione et Matalon (1977, p. 53) ont-ils précisé : « *Il est rare qu'on travaille avec un échantillon parfaitement représentatif. [...] Se poser le problème de la représentativité en soi, et vouloir à tout prix un échantillon parfaitement représentatif, c'est s'imposer une contrainte difficile à satisfaire, et souvent inutile* ». Cela dit, un chercheur ou un praticien ont souvent recours à des procédés moins rigoureux, mais utilisables. Dans cette optique, l'adéquation de l'échantillon aux buts poursuivis est privilégiée. Il ne s'agit donc pas d'estimer des grandeurs, mais de vérifier des hypothèses portant sur des relations (Ghiglione & Matalon, 1977).

En effet, la méthode non probabiliste la plus utilisée par les instituts privés de sondage (IFOP, Louis Harris, TNS, BVA Opinion, CSA) est celle des quotas. Elle est dite *empirique*, c'est-à-dire fondée sur l'expérience et la pratique. Par définition, elle « *consiste à construire un échantillon qui, dans sa forme et dans la distribution de ses variables importantes se rapproche le plus possible de la population globale objet de l'enquête* » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p. 104). Là encore, cette méthode nécessite des informations statistiques secondaires sur la population de l'enquête. Dans le cadre de notre enquête, nous n'avons pas pu construire un échantillon par quotas. En ce temps-là, il n'existait pas de sources statistiques complètes sur les établissements scolaires du département de la Grand-Anse.

Nous avons opté pour un échantillon mixte de « choix raisonné » et de sondage en « boule de neige ». Pour fixer notre jugement (selon l'échantillon par choix raisonné, appelé méthode des unités types), nous nous sommes référés à deux principales sources d'informations. Il s'agit des données statistiques du recensement scolaire national 2002-2003 et des informations sociodémographiques concernant les communes du département de la Grand-Anse. Nous rappelons, en effet, que ce département géographique est situé au nord de la presqu'île du Sud d'Haïti. Il a une superficie de 1 912 km². En 2009, sa population a été estimée à 425 878 habitants (IHSI, 2012). Au niveau administratif, il est divisé en trois (3) arrondissements, douze (12) communes et cent douze (112) sections communales. Nous

avons utilisé la méthode « boule de neige » pour accéder à certains établissements scolaires dont nous n'avons pas connu l'existence. Nous avons demandé à des personnes ayant accepté de remplir le questionnaire de nous indiquer (la route vers) d'autres établissements scolaires. L'enquête a été réalisée dans deux cent dix-neuf (219) établissements scolaires, du 26 février 2013 au 15 mars 2013. Notre échantillon compte donc sept cent trente répondants, dont 30 % de chefs d'établissement scolaire, 4 % de conseillers principaux d'éducation et adjoints aux chefs d'établissement, et 66 % d'enseignants.

Bref, de la constitution de l'objet d'une enquête à la construction de l'échantillon, il y a tout un travail de débroussaillage à faire. Cela permet de : 1) délimiter l'étendue de l'enquête ; 2) prendre en compte les principaux facteurs relatifs aux conditions générales de l'enquête ; 3) clarifier les concepts, les hypothèses et les objectifs de l'enquête ; 4) déterminer avec précision la population statistique de l'enquête ; 5) construire un échantillon qui est en adéquation avec les buts poursuivis. L'étape suivante doit nous permettre de décrire le processus allant du projet de questionnaire à la réalisation de l'enquête.

8.2. De la rédaction du projet de questionnaire à la réalisation matérielle de l'enquête

Cette étape comporte plusieurs aspects. Nous les abordons en deux temps. Le premier temps concerne le processus d'élaboration des questionnaires de l'enquête. Le second temps porte sur la formation des enquêteurs et sur la réalisation matérielle de l'enquête.

8.2.1. Processus d'élaboration des questionnaires de l'enquête

Le processus d'élaboration d'un questionnaire d'enquête est complexe. Cela implique trois étapes successives : 1) le projet, 2) la mise à l'épreuve et 3) la mise au point éventuelle. Avant d'arriver à la rédaction de notre projet de questionnaire, nous avons élaboré plusieurs ébauches de projet. Comme nous l'avons dit plus haut, malgré nos recherches préalables, il nous a fallu plusieurs réunions de travail avec notre directeur de recherche. En d'autres termes, la rédaction de notre projet de questionnaire a été fastidieuse. Il ne nous a pas été facile de transformer les hypothèses d'enquête en questions bien structurées pour la mise à l'épreuve. D'une part, il fallait « *éviter de provoquer chez les répondants : la crainte de se faire mal juger ; le désir de se conformer à la norme sociale ; le refus de se laisser impliquer*

personnellement ; la suggestibilité au contenu des questions » (Javeau, 1990, p. 98). D'autre part, il fallait faire « l'économie du questionnaire » en :

- établissant un ordre dans la succession des questions ;
- rédigeant des textes d'introduction et de liaison qui servent d'explications ou d'indications aux répondants ;
- introduisant des redondances et des contrôles pour vérifier la cohérence des réponses à des questions plus ou moins difficiles ou délicates ;
- soignant la présentation matérielle et typographique du questionnaire.

La mise à l'épreuve (le pré-test ou le « *pre-testing* ») de notre projet de questionnaire n'a pas été moins importante. Elle nous a permis de vérifier la facilité de la compréhension sémantique des questions et l'efficacité de la présentation matérielle. Au cours d'un atelier de doctorants en présence de deux professeurs et trois maîtres de conférence, nous avons présenté notre projet de questionnaire. De plus, nous l'avons soumis à douze enseignants, dont deux à Paris, dix à Port-au-Prince.

Dans la rédaction des questionnaires définitifs, nous nous sommes efforcé de prendre en compte les remarques importantes de la mise à l'épreuve du projet de questionnaire. Certaines questions ont été scindées en plusieurs autres. C'est les cas, par exemple, des appareillages informatiques. D'autres ont été accompagnées de petites explications simples pour guider les répondants.

Après les différentes modifications, nous avons adopté trois questionnaires définitifs. Ils ont été destinés respectivement aux chefs d'établissement scolaire, aux Adjoints / conseillers principaux d'éducation et aux enseignants. Ils sont à peu près identiques. L'Annexe 2 (p. 427) renferme les questions spécifiques à chacun des questionnaires. Le questionnaire des chefs d'établissement est plus complet. Nous l'ajoutons intégralement dans l'Annexe 3 (p. 428). Nous passons maintenant au second point concernant la formation des enquêteurs et la réalisation matérielle de l'enquête.

8.2.2. La formation des enquêteurs et la réalisation matérielle de l'enquête

En général, la qualité des enquêteurs joue sur la qualité de la réalisation matérielle d'une enquête. Selon Javeau (1990, p. 116), « *très souvent, les réalisateurs de l'enquête sont les premiers responsables des difficultés qu'ils rencontrent, parce qu'ils ont engagé comme enquêteurs un tout-venant trop peu motivé, et auquel ils n'auront pas fourni de formation*

appropriée ». Le recueil des informations sur le terrain, à partir d'une enquête par questionnaire dans une situation de face-à-face, exige donc la sélection des enquêteurs bien formés et encadrés.

Toutefois, dans le cadre de notre questionnaire auto-administré, la question de formation du personnel de l'enquête n'a pas été difficile pour deux raisons. La première est liée à la nature de la méthode par questionnaire auto-administré. Ce sont les répondants qui inscrivent eux-mêmes leurs réponses. Comme l'a dit Berthier (2010, p. 201), « *le questionnaire auto-administré repose seulement sur les questions et les instructions écrites* ». La seconde est liée à l'expérience des autres membres du personnel de l'enquête, à savoir : trois « superviseurs pédagogiques » du Bureau diocésain d'éducation (BDE). Nous faisons ici un détour pour mieux situer la fonction ou les responsabilités de ces derniers.

Les « superviseurs pédagogiques » du Bureau diocésain d'éducation (BDE) représentent au niveau du département de la Grand-Anse des agents de la Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC). Cette instance est chargée de la planification et de la gestion du secteur des « établissements scolaires catholiques ». Nous distinguons trois types d'établissements scolaires reconnus comme des *établissements scolaires catholiques*¹ en Haïti : 1) les établissements scolaires *congréganistes*, 2) les « écoles *presbytérales* » et 3) les « établissements *autonomes catholiques* ».

- *Un établissement scolaire congréganiste* est un établissement scolaire dont la direction et l'administration sont tenues par une congrégation catholique reconnue, soit en son nom propre, soit au nom du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Les établissements scolaires congréganistes ont pour fondement le Concordat de 1860 entre le Saint-Siège et le Gouvernement d'Haïti (François, 2009, p. 73-77). L'article 12 de ce texte stipule : « *Dans l'intérêt et*

¹ Il est à noter que la répartition des établissements scolaires par catégorie (laïque, congréganiste, communale, communautaire, presbytérale, épiscopale, protestante missionnaire, protestante indépendante, catholique autonome...) peut prêter à confusion. Nous pouvons le vérifier en comparant les données du recensement scolaire 2010-2011 (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c) et celles d'une enquête 2012 sur les écoles catholiques en Haïti (CRS, CEEC, & UNDH, 2012). D'un côté, les enquêteurs du recensement scolaire 2010-2011 ont recensé soixante-trois (63) écoles presbytérales dans le département de la Grand-Anse. Il y aurait treize (13) de l'éducation préscolaire, dont onze exclusivement préscolaires (DPCE, 2013c, p. 118), quarante-quatre (44) des deux premiers cycles du fondamental (DPCE, 2013b, p. 175) et huit (8) du troisième cycle de l'enseignement fondamental et du nouveau secondaire (DPCE, 2013a, p. 151). D'un autre côté, les enquêteurs sur les écoles catholiques ont recensé cent huit (108) écoles presbytérales dans le département de la Grand-Anse (CRS et al., 2012, p. 11). Entre les deux nombres (63 et 108), il y a une différence très nette. A notre sens, un processus de construction des critères valables ou même juridiques est nécessaire pour établir une « vraie différence » entre les « différentes catégories » d'établissements scolaires en Haïti.

l'avantage spirituel du pays, on pourra y instituer des ordres et des établissements religieux approuvés par l'Eglise ».

- Les *écoles presbytérales* sont sous la tutelle des évêques conformément à la Convention du 4 août 1913 entre l'Eglise d'Haïti et le Gouvernement haïtien (François, 2009, p. 149-151). L'article premier précise ce qui suit : « *Le Gouvernement, dans le but de favoriser le développement de l'instruction publique dans les campagnes, convient avec les Evêques des diocèses de la République de faire créer par Messieurs les Curés, dans les différentes sections rurales, des écoles primaires du premier degré sous le nom d'écoles rurales presbytérales* ». D'après l'article 2, là où il n'existerait pas de bâtiments scolaires appropriés, ces écoles sont autorisées à fonctionner « *dans les chapelles ou presbytères* ». Les écoles presbytérales sont généralement dirigées par des laïcs et administrées par les curés des paroisses. Elles sont coordonnées par la Commission épiscopale pour l'éducation catholique (CEEC). Cette instance joue un double rôle au niveau des écoles presbytérales. D'une part, elle organise des sessions de formation pour les enseignants. D'autre part, elle supervise le travail par l'intermédiaire de « superviseurs pédagogiques ».
- Les *établissements autonomes catholiques* sont, pour la plupart, des établissements scolaires privés qui se font reconnaître par l'évêque du lieu et reçoivent une mission d'Eglise. D'autres sont des établissements scolaires « publics » dirigés par des prêtres ou des religieux. Dans ces catégories d'établissements scolaires publics, les professeurs sont rémunérés par l'État ; mais les locaux appartiennent généralement à l'Eglise. Ils fonctionnent comme des établissements scolaires privés associés à l'Etat par contrat.

Nos réunions générales avec les « superviseurs pédagogiques » du Bureau diocésain d'éducation portaient sur notre feuille de route, à savoir : les trajets, les lieux d'hébergement, la remise des questionnaires aux personnes enquêtées en main propre, la collecte des questionnaires remplis, etc. Grâce à leur expérience sur le terrain, ces planifications n'ont pas été trop difficiles à faire. Les enjeux ont porté beaucoup plus sur l'économie des questionnaires que sur la sélection et la formation des enquêteurs.

L'apport considérable des « superviseurs pédagogiques » dans notre enquête se situe au niveau de l'accès aux différentes communes et aux sections communales du département de la Grand-Anse. Ayant l'habitude de superviser des *écoles presbytérales*, ils connaissent bien les lieux.

Nous avons réalisé l'enquête du 26 février 2013 au 15 mars 2013. En dépit des atouts, elle n'a pas été une tâche facile. Par exemple, le 27 février, une des motocyclettes est tombée en panne. La réparation a eu lieu le lendemain en fin d'après-midi. Cela a perturbé un peu notre travail sur le terrain. De même, il y avait des pluies entre le 7 et le 11 mars 2013. En raison du fait que la majeure partie des routes est en terre battue, l'accès aux établissements scolaires des sections communales à motocyclette était presque impossible sous la pluie. Malgré les difficultés, nous avons pu réaliser l'enquête dans deux cent dix-neuf (219) établissements scolaires du département de la Grand-Anse (Tableau 21). Nous avons utilisé, en effet, différentes techniques de traitements et d'analyses des informations recueillies. Dans la troisième partie de ce chapitre, nous les présentons successivement pour tenter de justifier nos choix.

Tableau 21
Les établissements scolaires par rapport à la variable « lieu géographique »

V2 - Lieu	Nb. cit.	Fréq.
Jérémie	72	33%
Corail	7	3%
Anse-d'Hainault	13	6%
Abricots	24	11%
Trou-Bonbon	10	5%
Moron	13	6%
Chambellan	13	6%
Roseaux	23	11%
Beaumont	12	6%
Pestel	13	6%
Dame-Marie	10	5%
Irois	9	4%
TOTAL OBS.	219	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

8.3. Les traitements et les analyses des informations recueillies assistés par ordinateur avec Sphinx iQ

Après la vérification et le toilettage des données, notre enquête par questionnaire dans le département de la Grand-Anse (Haïti) compte sept cent trente (730) « répondants ». Nous entendons ici les « répondants » au sens des personnes de notre univers d'enquête, qui ont accepté de remplir les questionnaires. Parmi les répondants, 66 % (480) sont des enseignants, 30 % (219) des chefs d'établissement scolaire et 4 % (31) des conseillers pédagogiques d'éducation. Pour les traitements et les analyses des informations recueillies, nous recourons au logiciel *Sphinx*.

Il existe une variété de logiciels *Sphinx* avec des options en fonction des besoins des utilisateurs. En général, nous pouvons en distinguer trois catégories : 1) *Sphinx Déclic (Primo)*, 2) *Sphinx iQ (Plus²)* et 3) *Sphinx Lexica*. Ils sont tous des progiciels de traitement et d'analyse des données. La distinction se situe au niveau des possibilités d'ouvrir des bases de données existantes, et de faire des traitements quantitatifs ou qualitatifs plus approfondis. A la différence des deux autres, le *Sphinx Déclic* ne traite que les informations qu'il a permis de

saisir. Le *Sphinx iQ* renferme des fonctions supplémentaires pour l'approfondissement des traitements quantitatifs de plus de deux variables numériques. Le *Sphinx Lexica*, de son côté, permet d'approfondir les possibilités d'*analyse lexicale* introduites dans *Déclic* et dans *iQ*. Le *Sphinx iQ* et le *Lexica* sont jugés plus sophistiqués. Ils le sont respectivement pour les analyses statistiques plus étendues, et pour l'analyse textuelle plus approfondie. Pour le traitement et les analyses des données de notre enquête quantitative, nous avons opté pour le *Sphinx iQ option Sphinx Quali*. Il favorise l'approfondissement des données quantitatives et qualitatives.

Nous proposons de mettre au jour les notions de base et les opérations statistiques qui nous servent de repères dans les traitements et analyses des données avec le logiciel *Sphinx*. Il ne s'agit pas de décrire les fonctions du logiciel. Nous voulons précisément faire ressortir la pertinence opérationnelle des raisonnements et des techniques d'analyse, utilisés dans le dépouillement de l'enquête. Cela doit favoriser une démarche transparente qui éclaire les commentaires relatifs aux résultats obtenus.

En effet, nous pouvons diviser le déroulement *maximal* du dépouillement et de la communication des résultats d'une enquête par questionnaire en cinq grandes étapes. Avant de les décrire, il convient de préciser deux choses. D'une part, ces étapes ne sont pas nécessairement linéaires. Cela dit, dans le processus du dépouillement de l'enquête, nous faisons des allers et retours entre les différentes phases d'analyses. Comme l'a montré Cibois (1990), dans la pratique du dépouillement d'une enquête quantitative, des analyses factorielles se révèlent parfois indispensables pour explorer les données et découvrir des pistes de recherche pertinentes. D'autre part, les étapes du dépouillement d'une enquête quantitative ne sont pas nécessairement de même nature en matière de « méthodes statistiques » utilisées. De manière classique, il existe la *statistique descriptive* et la *statistique inférentielle*.

La statistique inférentielle est par définition « l'ensemble des méthodes et des théories permettant de généraliser à une population de référence des conclusions obtenues à partir de l'étude d'un échantillon extrait de cette population » (Albarello et al., 2007, p. 13). La statistique inférentielle nous permet de réaliser des *tests statistiques*. Nous entendons un test statistique au sens d'« une démarche visant à rejeter ou à accepter une hypothèse (qualifiée d'hypothèse nulle – notée H_0) à partir de données collectées auprès d'un échantillon » (Bosia, 2010, p. 27). Le rejet de l'hypothèse nulle ou de départ implique une hypothèse alternative (notée H_1). Un test statistique permet de vérifier la fiabilité d'une inférence

proposée ou d'une relation statistique supposée entre des variables. Les méthodes statistiques inférentielles sont à la fois nombreuses et relativement complexes.

La statistique descriptive est « *l'ensemble de méthodes de dénombrement, de classement, de synthèse et de présentation de données quantitatives relatives à un ensemble d'individus* » (Albarello et al., 2007, p. 11). Elle nous permet de traiter une ou deux variables à la fois, à partir des tableaux de fréquence, des tableaux de proportions, des mesures de tendance centrale, des mesures de dispersion, etc. Ces techniques sont fondamentales.

Dans les traitements des données de notre enquête, nous combinons des méthodes descriptives et inférentielles dans les différentes étapes. Mais, par souci de clarté, nous divisons le dépouillement de notre enquête en cinq grandes étapes. Ce sont : 1) *les analyses statistiques descriptives univariées* (ou *unidimensionnelles*), 2) *les recodages variés et l'analyse des réponses textuelles*, 3) *les analyses bivariées* (ou *bidimensionnelle*), 4) *les analyses multivariées et multidimensionnelles*, 5) la présentation des résultats de l'étude. La cinquième étape fait l'objet du chapitre 9 de notre argumentation. Nous décrivons ici les quatre autres étapes.

8.3.1. Les analyses statistiques descriptives univariées

L'analyse statistique descriptive univariée (ou unidimensionnelle) est le traitement à plat ou le tri à plat des données d'une enquête, qui consiste à décrire chacune des variables, considérée de manière isolée. En fait, il s'agit de dénombrer pour les variables le nombre de choix de chaque « modalité » de réponse lors de l'enquête sur le terrain. Nous rappelons que les modalités d'une variable désignent les différentes valeurs qu'elle est susceptible de prendre. Compte tenu de la nature des modalités (qualités ou quantités), nous distinguons deux catégories de variables : les *variables qualitatives* et les *variables quantitatives* (Tableau 22).

Il existe plusieurs indicateurs de variabilité pour les traitements à plat des données. Les plus courants en statistique descriptive sont : l'*effectif* (ou la *fréquence absolue*), la *fréquence relative* (en pourcentage), le *mode*, la *moyenne arithmétique*, la *médiane*, l'*écart-type*, la *variance*, l'*intervalle interquartile*. Mais, ils ont chacun des avantages et des limites (Albarello et al., 2007).

Les effectifs et les fréquences relatives sont en général représentés dans un tableau, appelé *tableau (de distribution) de fréquences*. Par définition, un effectif ou une fréquence absolue désigne le nombre d'individus (ou d'observations) associés à chaque modalité d'une variable. L'effectif total correspond à la

Tableau 22

Types de variables				
Qualitatives		Quantitatives (ou numériques ou encore métriques)		
Nominales ou catégorielles / catégoriques		Ordinales ou ordonnées ou à échelle	Discrètes	Continues
(dont les modalités sont nommées sans ordre déterminé)		(dont les modalités sont classées dans un ordre déterminé) * Elles peuvent être traitées comme des variables quantitatives discrètes.	(dont les modalités correspondent à des nombres entiers ou des réalités indivisibles)	(dont les modalités correspondent à des nombres divisibles à l'infini)
Dichotomiques	Multichotomiques			
(ayant deux modalités)	(ayant plus de deux modalités)			
Ex. Sexe (masc., fém.)	Ex. Lieu de naissance dans le département géographique	Ex. Appréciation (non satisfaisant, peu satisfaisant, plutôt satisfaisant, tout à fait satisfaisant)	Ex. Nombre d'enfants d'un ménage	Ex. Poids d'une personne

taille de la population ou de l'échantillon, c'est-à-dire l'ensemble d'individus relatifs à la distribution statistique. Par exemple, dans le Tableau 21 ci-dessus (p. 295), un effectif (Nb. cit. : 72 ; 7 ; 13 ; 64...) est associé à chacune des modalités de la variable « Lieu » ; l'effectif total (Nb. total obs. : 219) est l'ensemble des individus de l'échantillon. Dans le même tableau, les différents effectifs sont représentés par des *fréquences relatives* (Fréq. : 33 % ; 3 % ; 6 % ; 11 %...). Une fréquence relative correspond à un effectif (ou une fréquence absolue) divisé par l'effectif total (multiplié par 100 pour l'expression en pourcentage). Pour les variables dont le choix des modalités est multiple, la somme des effectifs de leurs modalités est différente de l'effectif total. Pour pouvoir mettre en lumière un aspect important concernant une modalité « significative » d'une distribution de fréquences, d'autres mesures (le *mode*, la *médiane*, la *moyenne arithmétique*...) se révèlent plus synthétiques et plus économiques.

Le mode (noté X_m ou M_o) est une mesure de tendance centrale, qui désigne la valeur ou la modalité la plus fréquente d'une variable. Il est à noter qu'une distribution est dite « unimodale » si elle renferme une valeur modale *unique*, « bimodale » dans le cas de *deux* valeurs modales, ou « multimodale » pour plus de deux valeurs modales. Par exemple, dans la

distribution bimodale suivante « 3 ; 5 ; 6 ; 6 ; 7 ; 7 ; 9 ; 12 ; 25 », nous avons deux modes (6 et 7). L'un des intérêts du mode est son insensibilité aux valeurs extrêmes (minimum et maximum). De plus, parmi les mesures de tendance centrale, il reste la seule applicable à une variable nominale. Mais, lorsque le mode est proche d'autres valeurs de la distribution, son intérêt analytique est moindre. Par exemple, dans la distribution « 3 ; 3 ; 3 ; 5 ; 6 ; 6 ; 7 ; 7 ; 9 ; 9 ; 12 ; 25 », le mode (3) est proche d'autres valeurs (6 ; 7 ; 9). Un autre inconvénient résulte du fait que le mode ne prend pas en compte les valeurs extrêmes d'une distribution.

La moyenne arithmétique est un indicateur de variabilité simple des variables quantitatives. Elle désigne la valeur unique résultant de plusieurs valeurs et située entre elles. Elle est considérée comme « *la mesure de centre privilégiée pour des données d'intervalles ou de proportions* » (L. Martin, 1998, p. 295). Elle est symbolisée par \bar{x} (ou μ) dans les calculs relatifs à un échantillon ou par X dans le cas d'une population. Nous prenons l'exemple simple d'un ménage où les âges du père, de la mère et de leurs trois enfants sont respectivement 47, 40, 17, 14 et 11 ans. La moyenne des âges est la somme des âges (129 ans) divisée par leur nombre d'individus (5), soit 25,8 ans. Pour un échantillon statistique, la moyenne arithmétique (\bar{x}) de l'ensemble des modalités (avec ou sans non-réponses) concernant une variable quantitative est la somme des effectifs divisée par le nombre d'observations. D'où les calculs suivants :

$$\bar{x} = \frac{\text{Somme des effectifs}}{\text{Nombre d'observations}} = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{47+40+17+14+11}{5} = \frac{129}{5} = 25,8 \text{ ans} \Rightarrow [x_i = \text{chaque effectif ou chaque valeur observée de la variable ; } \sum x_i = \text{somme des effectifs ou des valeurs observées ; } n = \text{nombre d'individus ou d'observations (} n \in \mathbb{N}^*, \text{ le nombre d'observations appartient à l'ensemble des entiers privé du zéro)}].$$

Cependant, dans un tri à plat, la moyenne n'est pas toujours pertinente en raison de l'incertitude des valeurs extrêmes. Dans certaines distributions (salaires, revenus, chiffres d'affaires...), la « médiane » est plus pertinente. Elle est préférée à la moyenne « *lorsque i) l'échantillon comporte une ou quelques valeurs aberrantes (anormalement faibles ou élevée), ii) la forme de la distribution est fortement asymétrique* » (L. Martin, 1998, p. 295).

La médiane (notée Md) désigne, en effet, la valeur centrale (ou du milieu) de l'ensemble des modalités « discrètes » (dont la distribution est connue) d'une variable. Par exemple, pour la variable « âge » ci-dessus, la valeur de la médiane se trouve à la position « $(n + 1) \div 2$ » des âges classés dans l'ordre croissant. Dans la distribution « 11, 14, 17, 40,

47 », la médiane se trouve à la 3^e position, soit $(5+1) \div 2$. L'âge médian est 17 ans. Si « n » était pair, nous calculerions la moyenne des valeurs classées directement avant et après « $(n + 1) \div 2$ ». Soit la distribution « 1, 2, 6, 9 ». La médiane se trouve à la « 2,5^e » position, c'est-à-dire entre 2 et 6, dont la moyenne est 4. A la différence de la moyenne, la médiane n'est pas affectée par les valeurs extrêmes. Mais, cette mesure est moins intuitive que la moyenne. En outre, comme le mode, son insensibilité aux valeurs extrêmes constitue un inconvénient majeur impliquant un manque de précision.

L'écart-type est un indicateur de dispersion des distributions d'un phénomène étudié autour de leur moyenne arithmétique. Il est symbolisé par σ dans les calculs concernant une population, et par s dans le cas d'un échantillon. Nous reprenons l'exemple ci-dessus de la variable « âge » dont la moyenne (\bar{x}) est égale à 25,8 ans. L'écart-type de cette variable « est la moyenne quadratique des écarts à la moyenne \bar{x} » (Grenier, 2007, p. 102). La formule de l'écart-type « s » des valeurs prises par la variable « âge » devient :

$$s = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n}} = \sqrt{\frac{(47-25,8)^2 + (40-25,8)^2 + (17-25,8)^2 + (14-25,8)^2 + (11-25,8)^2}{5}} = 14,7^*$$

*Pour la vérification manuelle, nous appliquons la formule de la relation d'identité remarquable : $(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$.

Pour une démarche scientifique empirique, l'écart-type et la *variance* représentent deux indicateurs courants et pertinents. La variance est l'écart-type au carré (σ^2 ou s^2). En fait, la variance d'un échantillon désigne « la moyenne arithmétique des carrés des écarts à la moyenne \bar{x} » (Grenier, 2007, p. 102). Comme l'a dit O. Martin (2005, p. 64) : « Plus les valeurs seront concentrées et proches de la moyenne, plus la variance et l'écart-type seront faibles ; plus les valeurs seront dispersées et différentes de la moyenne, plus la variance et l'écart-type seront élevés ». En revanche, pour mesurer la dispersion autour des valeurs centrales des distributions très anormales (avec des modalités extrêmes) de l'étendue d'une série statistique divisée en *quartiles*, l'*intervalle interquartile* est privilégié.

L'intervalle interquartile [Q_1 ; Q_3] désigne, en effet, l'étendue de la distribution qui renferme la moitié (50 %) des effectifs dont les valeurs sont les plus proches de la médiane (Tableau 23, ci-dessous). L'écart interquartile ($Q_3 - Q_1$) est utilisé, dans ce cas, pour mesurer la dispersion des modalités sur la longueur de l'intervalle. Mais, cet indicateur ne prend en compte ni les 25 % des valeurs les plus faibles ni les 25% des valeurs les plus fortes. De même, quand une série statistique est divisée en déciles (ou en dix classes d'effectifs égaux),

ce sont en général le premier (D_1) et le neuvième (D_9) qui sont utilisés. La grande limite des indicateurs d'une série statistique (qui comporte des modalités exceptionnelles) est que chacun d'eux aborde un seul aspect de la distribution.

Tableau 23

L'intervalle interquartile dans l'étendue d'une série statistique

	Classes	Fréquence simple	Fréquence cumulée
	[Min ; Q_1[	25 %	25 %
Intervalle interquartile [Q_1 ; Q_3]	[Q_1 ; Q_2[	25 %	50 %
	[Q_2 ; Q_3[	25 %	75 %
	[Q_3 ; Max]	25 %	100 %

← Médiane = Q_2

Dans les approches sociologiques, la prise en compte des indicateurs de dispersion et d'asymétrie (écart-type, variance, écart interquartile, décile...) pour eux-mêmes se révèle très rare (O. Martin, 2005). A notre avis, ces indicateurs sont sans grand intérêt dans le cadre du dépouillement à plat de notre enquête. Nous accordons la priorité à trois indicateurs, à savoir : l'*effectif*, la *fréquence relative* (en pourcentage) et le *mode*. A ce stade du dépouillement, leurs limites spécifiques ne font pas problème. Dans le point suivant, nous passons en revue les types de recodages et notre technique d'analyse des réponses textuelles.

8.3.2. Les recodages variés et l'analyse des réponses textuelles

Nous pouvons considérer les recodages « proprement dits » et le recodage des réponses aux questions ouvertes textuelles comme deux étapes distinctes. *Le traitement des réponses textuelles* renvoie à l'analyse de contenu. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 4, il existe plusieurs méthodes d'analyse qualitative pour extraire de l'information des réponses textuelles. Il revient au chargé d'étude de justifier son choix en fonction de ses moyens et de ses objectifs de recherche. Pour le traitement des données de notre enquête qualitative, nous avons opté pour une approche sociologique d'analyse structurale du récit assistée par ordinateur avec le logiciel *Tropes*. Comme les questions à réponses textuelles donnent lieu à des textes très courts, nous les traitons directement avec l'*option Quali* du logiciel *Sphinx iQ*. Nous prenons, par exemple, la question Q69 de l'Annexe 3 (p. 428). Le corpus des réponses compte trois cent cinquante-neuf (359) mots. Le nuage représente les principaux mots-clés (Figure 16, ci-dessous). Les tailles des mots sont proportionnelles aux effectifs. Il nous semble que la première proposition des chefs d'établissement pour la réussite des élèves est centrée sur deux thèmes principaux : la *cantine scolaire* et la *formation initiale*

et continue des enseignants. A l'aide de l'option *Quali* du *Sphinx iQ*, nous dépouillons de la même manière les autres questions textuelles.

Les recodages proprement dits des variables d'une enquête quantitative désignent la transformation des variables initiales et/ou la construction de nouvelles variables pour favoriser l'analyse et la mise en évidence des résultats. Nous distinguons, en effet, plusieurs types de recodages : changement de type de variable, regroupement des modalités des variables de type fermé et échelle, catégorisation de variables quantitatives, regroupement des codes postaux, conversion des dates, combinaison de variables, redressement par pondération, etc. Les types de recodages dépendent donc de la nature des données à traiter, des moyens disponibles et des objectifs de recherche.

Nous prenons, par exemple, *le redressement par pondération* d'un univers d'enquête où il existe 57 % d'enseignants de sexe masculin. Soit un échantillon comportant sept cent vingt (720) enseignants, dont 48 % (348) hommes. Le recodage consiste à multiplier le pourcentage d'hommes par le coefficient de pondération, soit $\frac{57}{48} = 1,2$. Cela dit, le poids réel des enseignants de sexe masculin de l'échantillon devient quatre cent dix-huit ($348 \times 1,2 = 418$) hommes. En principe, cette technique de redressement par un coefficient (poids) positif permet d'affiner certains résultats obtenus d'un échantillon. Néanmoins, ce raisonnement statistique ne convient pas à des résultats aberrants.

Compte tenu de notre échantillon mixte de « choix raisonné » et de sondage en « boule de neige », et de la nature des variables à recoder, nous privilégions trois types de recodage : 1) la construction de variables synthétiques, 2) la catégorisation de variables quantitatives et 3) la transformation des variables qualitatives. Nous décrivons de manière succincte ces procédés qui vont nous aider dans la présentation des résultats de l'enquête.

La transformation des variables qualitatives consiste soit à gérer les modalités (renommer, ajouter, regrouper, supprimer, ordonner) soit à changer le type (fermée unique, fermée multiple, fermée ordonnée, fermée échelle, numérique, texte, code, date). Par exemple, nous transformons la variable de la question 9 « Type d'établissement » (Annexe 3, p. 428) en

Figure 16
Première proposition des chefs d'établissement pour la réussite des tous les élèves



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

cinq modalités : « Public », « Subventionné + missionnaire + communautaire », « Privé congréganiste », « Privé presbytéral », « Autonome » (Tableau 24, ci-dessous). Cela dépend de nos objectifs. Dans certains cas, nous utilisons un autre recodage de cette variable (« Public », « Privé »). Cela se révèle très utile.

La catégorisation des variables quantitatives est la transformation des variables quantitatives en variables ordinales par découpage en classes. Dans ce cas, le regroupement est fait selon les objectifs du chargé d'étude sans nécessairement tenir compte de

Tableau 24

Types d'établissement_T		
- Suppression 8		
- Regroupement 2;5;6 "Subventionné+missionnaire+communautaire"		
- Modification 7->5		
Taux de réponse : 100,0%		
	Nb	
Public	30	13,7%
Subventionné+missionnaire+communautaire	17	7,8%
Privé congréganiste	18	8,2%
Privé presbytéral	90	41,1%
Autonome	64	29,2%
Total	219	

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

l'amplitude des classes. Cela permet de regrouper notamment les valeurs extrêmes. Comme l'a souligné Moscarola (1990, p. 175), il est « parfois plus commode de manipuler des classes d'intervalles plutôt que les valeurs elles-mêmes, de remplacer les mesures par des ordres de grandeur ou de catégories. [...] Cela permet de simplifier les analyses par strates ou d'effectuer des tris croisés plus significatifs ». En un mot, même les variables discrètes peuvent être regroupées pour faciliter leur dépouillement.

La construction d'une variable synthétique consiste à combiner ou à fusionner plusieurs variables en vue de donner une information globale sur un phénomène ou sur un concept. Il existe, en effet, plusieurs façons de construire des variables synthétiques. La technique de base consiste à grouper les modalités de deux, trois ou quatre variables. Par exemple, la variable synthétique, qui résulte de la fusion des variables *Sexe* (« Homme », « Femme ») et *Satisfaction salariale* (« Satisfait », « Insatisfait »), renferme quatre modalités : Homme-satisfait, Femme-satisfaite, Homme-insatisfait, Femme-insatisfait. Ces nouvelles modalités peuvent être appelées autrement. Néanmoins, la création des indicateurs par combinaison de modalités n'est pas pratique pour plus de quatre questions. Elle ne l'est pas non plus pour des

Tableau 25

Appareillages informatiques_1

Taux de réponse : 100,0%

	Nb	
Disponible dans des conditions correctes	45	20,5%
Disponible dans des conditions difficiles	59	26,9%
Non disponible	202	92,2%
Total	219	

$p = 0,00$; $Khi2 = 139,42$; $ddl = 2$ (TS)

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

questions qui comportent beaucoup de modalités. En outre, elle ne permet pas de diminuer l'arbitraire dans le choix des variables et de leur poids. Nous évitons cette technique de base.

Une autre technique consiste à fusionner des variables ayant le même type de modalités. La nouvelle variable résultant de la fusion conserve le même type de modalités que les variables fusionnées. Par exemple, nous construisons la variable synthétique « Appareillages informatiques » à partir des variables des questions Q41-Q49 (V41 = Photocopieur, V42 = Ordinateur, V43 = Internet, V44 = Imprimante...). La nouvelle variable V(41-49), « Appareillages informatiques » (Tableau 25), garde le même type de modalités. Cela nous permet de synthétiser les informations similaires.

Les techniques d'analyse factorielle constituent le niveau le plus élevé et le plus fiable de la construction des variables synthétiques. Nous rappelons que « *le terme "analyse factorielle" recouvre un vaste ensemble dont les frontières ne font pas consensus. Comme synonyme, on parle aussi d'"analyse des données" ou d' "analyse multidimensionnelle descriptive", ou parfois même d'"analyse géométrique" »* (Guay, 2014, p. 191). Pour l'instant, nous nous contentons de faire référence à la construction de la macrovariable « Offre et demande d'éducation » (Figure 18, p. 317) à partir d'une *Analyse en Composante Principales* (ACP). Nous revenons sur la nature et l'interprétation des analyses dites *factorielles*, dans la quatrième étape de la description du dépouillement de l'enquête : *les analyses multivariées et multidimensionnelles*.

Notre principal intérêt pour les recodages variés porte sur la construction de variables synthétiques que nous appelons des « macrovariables ». Comme l'a souligné O. Martin (2005, p. 50), il s'agit essentiellement « *d'une opération théorique, visant à rendre les variables les plus adéquates possibles à la problématique et aux notions en œuvre dans celle-ci* ». Tout bien considéré, nous maintenons cette étape dans le dépouillement des données de notre enquête.

Nous abordons dans l'étape suivante la description de l'analyse simultanée de deux variables. Les traitements simultanés de deux variables dépassent le niveau des tris à plat ou des analyses univariées. Cela conduit à des tableaux croisés complexes plus difficiles à analyser. Nous passons donc en revue les trois principaux types d'analyses bivariées afin de mettre en lumière des principes qui vont nous servir de repères.

8.3.3. Les analyses bivariées

Nous distinguons, trois types d'*analyses bivariées* selon la nature des deux variables croisées. Il s'agit de : 1) deux variables qualitatives (*Qualitative x Qualitative*), 2) deux variables quantitatives (*Quantitative x Quantitative*), 3) deux variables mixtes (*Qualitative x Quantitative* ou inversement). En fait, les traitements croisés ou analyses bivariées consistent à traiter les modalités de réponse d'une variable (ou question) en fonction de celles d'une autre. Une analyse bivariée cherche à répondre aux questions suivantes : « *Existe-t-il une relation entre les deux variables ? Si oui, cette relation est-elle moyenne, forte ou très forte ? Si oui, comment se traduit-elle dans les faits ?* » (Ganassali, 2014, p. 148). Les enjeux portent sur les techniques utilisées pour répondre à ces fameuses questions dans les trois types d'analyses bivariées. Nous décrivons ci-dessous les techniques que nous mettons en œuvre pour chacune des principales formes de traitements bivariés, à savoir : l'analyse du croisement de deux variables qualitatives, l'analyse de la corrélation linéaire de deux variables quantitative et l'analyse de la variance entre deux variables mixtes.

L'analyse du croisement de deux variables qualitatives à l'aide du test du chi2 ou de l'analyse factorielle des correspondances

Le croisement de deux variables qualitatives conduit à ce que nous appelons un *tableau de contingence*. En général, un tableau de contingence est limité à deux variables qualitatives pour qu'il soit pratique. Cela renvoie à des informations complémentaires conditionnelles qui peuvent être traitées à l'aide des calculs statistiques sophistiqués de la théorie des probabilités (Lauritzen, 1979; Pearson, 1904). Il ne s'agit pas ici d'exposer les formules des lois ou des calculs statistiques des analyses. Notre objectif est de mettre au jour les techniques statistiques utilisées pour valider les corrélations de deux variables qualitatives, à savoir : le *test du chi2* et l'*analyse factorielle des correspondances*.

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) est possible pour deux variables qualitatives dont le tableau de contingence renferme plus de deux lignes et de deux colonnes (Benzécri, 1973). L'AFC permet, en effet, de tracer une carte factorielle visuelle. Dans la carte factorielle, les informations sont synthétisées, et modalités sont disposées par rapport aux écarts à l'indépendance. Par défaut, chaque modalité (ligne ou colonne) est représentée par une forme dont la surface est proportionnelle à l'effectif (Figure 21, p. 319). Nous revenons sur l'interprétation des analyses dites factorielles dans la quatrième étape de la

description des méthodes et techniques utilisées pour le dépouillement de l'enquête. Pour l'instant, nous proposons de décrire l'analyse du tableau de contingence de deux variables qualitatives, à l'aide du *test statistique* du « chi2 ».

Pour les tableaux de contingence, nous recourons au test du *khi-carré* (ou *khi-deux* ou encore *khi2*), dont le symbole est χ^2 . Les graphies « chi-deux » et « chi2 » sont plus courantes. Nous entendons le test d'indépendance du chi2 au sens d'« *une comparaison entre les effectifs réels (ceux que l'on observe dans l'enquête) et les effectifs théoriques (ceux que l'on aurait dû obtenir en l'absence de la moindre relation entre les deux variables)* » (Ganassali, 2014, p. 148). Les effectifs théoriques sont fondés sur l'idée d'une « *hypothèse nulle* », c'est-à-dire une répartition où toutes les mesures seraient égales. Dans ce cas, la différence observée entre les paramètres comparés serait *nulle* (non significative). Par définition, l'hypothèse nulle désigne « *la nullité de l'écart entre les termes de la corrélation ; elle équivaut à la nullité des écarts entre effectifs observés et effectifs théoriques* » (Blöss & Grossetti, 1999, p. 96). L'infirmité de l'hypothèse nulle implique une hypothèse contraire dite *hypothèse alternative* (notée H_1) où la différence observée est significative.

En effet, plusieurs éléments sont pris en compte pour confirmer ou infirmer l'hypothèse nulle à partir du test d'indépendance du chi2. Nous en distinguons six :

- a) le *chi2 calculé* qui est la somme des différences entre effectifs réels et effectifs théoriques), soit $\frac{\sum(\text{effectif théorique} - \text{effectif réel})^2}{\text{effectif théorique}}$;
- b) la proportion du *taux d'erreur accepté* ou *seuil de risque* (noté p ou α) qui est égal à 0,05 (5%) par défaut (c'est-à-dire une conclusion est statistiquement fiable si son niveau de confiance est supérieur ou égal à 95 %) ;
- c) le *degré de liberté* (noté ddl ou dl ou df ou encore v) qui s'obtient en multipliant le nombre de lignes moins un (1) par le nombre de colonnes moins un (1), soit $ddl = (l - 1) \times (c - 1)$, désignant le nombre d'effectifs théoriques à calculer (pour déduire les autres) ;
- d) la *table du chi2* qui est la loi du chi2 tabulée (Méot, 2003, p. 113) selon les paramètres d'une probabilité ($1 - p$) et d'un nombre de degrés de liberté (ddl).
- e) le *chi2 théorique* dont la valeur de référence est située dans la table du chi2, en fonction du nombre de degrés de liberté et du taux d'erreur accepté ;
- f) les *chi2 partiels* qui sont les différents éléments du chi2 « total » calculé, c'est-à-dire les chi2 calculés pour chaque cellule du tableau.

Nous rappelons que les résultats du test de « significativité » (ou de la pertinence) d'une corrélation sont souvent écrits en abrégé. Les relations sont dites *Très Significatives* (TS) pour $p < 0,01$, sûres à 99 % ou plus. Les relations sont jugées *Significatives* (S), pour $0,01 < p < 0,05$, sûres à 95-99 %. Elles sont considérées comme *Peu Significatives* (PS), pour $0,05 < p < 0,15$, sûres seulement à 85-95 %. Pour $p > 0,15$, sûres à moins de 85 %, elles sont dites *Non Significatives* (NS).

En effet, le test d'indépendance du χ^2 requiert certaines conditions d'utilisation. Le seuil de *tolérance de Fisher* nous paraît la plus importante. Ce seuil, du nom du statisticien Ronald Aymler Fisher (son concepteur), concerne les limites d'utilisation du χ^2 . Nous distinguons trois cas de figure : 1) les populations ou les échantillons de grande taille, 2) un écart nul ou proche de zéro entre les fréquences observées et les fréquences théoriques et 3) les effectifs théoriques inférieurs à 5. Concernant le dernier cas, la tolérance de Fisher « *admet qu'au moins 80 % des cases d'un tableau doivent avoir des effectifs théoriques supérieurs ou égaux à 5* » (Blöss & Grossetti, 1999, p. 102,103). Cela dit, la tolérance admise pour des effectifs inférieurs à 5 est de 20 %. Concernant les deux premiers cas, le calcul du χ^2 se révèle sans un grand intérêt.

La conclusion générale du test de χ^2 donne lieu à trois niveaux d'interprétation. Le premier niveau porte sur la validation de la relation en comparant le χ^2 calculé au χ^2 théorique. La supériorité de celui-ci par rapport à celui-là indique l'absence d'une relation entre les deux variables. Plus le χ^2 calculé est faible, moins la relation entre les caractères (appelés aussi variables ou observations) est significative. Le deuxième niveau concerne la vérification de la force ou de la fiabilité de la relation par rapport à un seuil de confiance supérieur ou égal à 95 %. Dans ce cas, « *l'augmentation du niveau de précision (en baissant p , le taux d'erreur) permet de déterminer si notre conclusion est encore validée et d'établir ainsi son niveau de fiabilité, c'est-à-dire sa force. La force de la relation est d'autant plus garantie que le seuil de confiance avoisine 100 %* » (Ganassali, 2014, p. 150). Le troisième niveau se rapporte à la description des détails de la relation. Il s'agit de décrire de manière concrète les χ^2 partiels les plus forts du tableau.

Nous émettons, par exemple, une hypothèse d'indépendance entre les questions Q9 (Type d'établissement) et Q56 (Salaire) du questionnaire des chefs d'établissement scolaire. Pour savoir s'il n'existe aucune relation entre les deux caractères, nous nous référons

directement aux résultats du test de chi-deux (Tableau 26, ci-dessous). Nous rappelons que ces variables ont été recodées avant le croisement pour que le seuil de tolérance de Fisher soit respecté. Dans ce cas, seulement deux (13 % < 20 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5. D'après les résultats, le chi2 calculé est de 40,89. Les repères du chi2 théorique sont 8 (*ddl*) et 0,01 (*p*). Dans *la table du chi2*, le chi2 théorique est 20,09 (Méot, 2003, p. 113). Le chi2 calculé (40,89) est alors supérieur au chi2 théorique (20,09). Nous pouvons conclure que la relation de dépendance est très significative (TS) avec une marge d'erreur de 99 %. Il nous reste à vérifier la fiabilité de la relation et à en décrire les détails.

Pour vérifier la fiabilité, nous essayons d'augmenter le niveau de la précision. Nous le faisons en augmentant le seuil de risque, soit $p = 0,001$. Le chi2 théorique est égal à 26,13 pour une fiabilité de 99,9 %. Le chi2 calculé (40,89) reste alors supérieur au chi2 théorique. La force de la relation a donc été établie.

Nous passons au troisième niveau de vérification : les détails de la relation. Pour établir comment la relation de dépendance se traduit en détail, nous ciblons quelques informations essentielles des chi2 partiels calculés dans les cellules du Tableau 26. Nous constatons que les différences les plus fortes se situent au niveau du salaire « peu satisfaisant ». Cela concerne donc la majorité des chefs d'établissement du « public » et du « privé presbytéral ».

Les conclusions relatives aux trois niveaux du test du chi2 sont les suivantes : 1) la satisfaction salariale des chefs d'établissement varie en fonction du type d'établissement ; 2) la relation de dépendance est fiable à 99,9 % ; 3) les chefs d'établissement du « public » et du « privé presbytéral » de notre échantillon paraissent moins satisfaits en matière de rémunération. Nous abordons ci-dessous la corrélation de deux variables quantitatives.

L'analyse de la corrélation linéaire de deux variables quantitatives à l'aide du coefficient de Bravais-Pearson

La corrélation de deux variables quantitatives x et y désigne leur lien statistique. Elle est linéaire si la relation entre x et y peut prendre la forme de $y = ax + b$. Dans le cas contraire,

Tableau 26
Satisfaction salariale des chefs d'établissement scolaire

	Public	Subventionné + missionnaire + communautaire	Privé congréganiste	Privé presbytéral	Auto nome
Tout à fait satisfaisant + Plutôt satisfaisant	6	<u>9</u>	<u>9</u>	<u>7</u>	<u>28</u>
Peu satisfaisant	18	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>73</u>	<u>29</u>
Pas satisfaisant du tout	6	2	2	10	7

$p = < 0,01$; $Khi2 = 40,89$; $ddl = 8$ (TS)

La relation de dépendance est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont soulignés.

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

la relation est non-linéaire. Une corrélation linéaire peut être représentée par trois éléments : 1) un graphique avec un nuage de points, 2) les deux variables (l'une en abscisse et l'autre en ordonnée) et 3) une droite de régression linéaire.

Il existe plusieurs moyens pour tester les liens statistiques de deux variables quantitatives. Pour les cas intermédiaires des relations monotones ou non-linéaires de deux variables ordinales ou ordonnables, l'utilisation des « tests non-paramétriques » du *coefficient de corrélation des rangs de Charles Spearman* ou du *Tau de Kendall* se révèle nécessaire (Blöss & Grossetti, 1999; Bonett & Wright, 2000). Dans le cadre du dépouillement de notre enquête, nous utilisons au mieux les techniques de recodages des variables quantitatives. Pour tester la linéarité de certaines paires de variables de nature numérique à l'aide du logiciel *Sphinx*, nous privilégions le « test paramétrique » du *coefficient de corrélation linéaire* (de Bravais-Pearson). Nous entendons un test paramétrique au sens d'« *un test d'hypothèse qui suppose une paramétrique des distributions relatives aux populations sous-jacentes* » (Dodge, 2004, p. 527). Nous décrivons les principes d'interprétation des résultats du test paramétrique du coefficient de corrélation linéaire.

Par définition, le coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson (noté r , ou r_{xy}) « *est une mesure standardisée qui varie entre -1 et +1 et qui permet de quantifier l'intensité d'une relation linéaire entre deux variables, d'en identifier la direction (positive ou négative) et de tester si elle est significative* » (Costa, 2013, p. 128). Cet indicateur classique se rapporte à la division de la covariance des deux variables quantitatives mises en relation par le produit de leurs écarts-types, soit $r = \text{Cov}(x,y) / \text{écart-type}(x) \times \text{écart-type}(y)$. Nous ne développons pas ici le calcul manuel du r_{xy} . Ce qui nous intéresse le plus est la description des principes relatifs à cet indicateur qui nous sert de repère dans le dépouillement de l'enquête. Comme pour le test du χ^2 , la conclusion finale du coefficient de corrélation linéaire implique trois niveaux d'interprétation, à savoir : 1) la validation de la relation, 2) la vérification de la fiabilité et 3) la description des détails.

Le premier niveau d'interprétation concerne la valeur du coefficient de corrélation linéaire dans l'intervalle de l'indice statistique de Bravais-Pearson « $-1 \leq r \leq +1$ ». De manière théorique, une *relation linéaire parfaite* entre deux variables quantitatives est exprimée par une des deux valeurs extrêmes de l'intervalle ($r = -1$ ou $+1$). Plus le coefficient linéaire s'approche de -1 ou de $+1$, plus la corrélation est forte. En principe, une corrélation est forte à

partir de +0,5 ou de -0,5. Plus le coefficient s'approche de 0, plus la corrélation est faible (ou *linéairement* indépendante). L'absence de relation *linéaire* est exprimée par un coefficient nul ($r = 0$). A la différence d'un coefficient négatif exprimant une corrélation négative inverse et décroissante, un coefficient positif exprime une corrélation positive directe et croissante.

Le deuxième niveau est centré sur la vérification de l'absence de biais dans l'établissement de la corrélation linéaire. Pour vérifier la significativité de la valeur numérique du coefficient r , nous utilisons la table des *valeurs critiques de corrélation de Bravais-Pearson* (Bonville, 2006, p. 314). Elle a un double repère : 1) les degrés de liberté (*ddl* ou ν) en lignes et 2) les seuils de risques (p ou α) en colonnes. Les différents seuils de risques (p) sont les suivants : 0,1 (10 %) ; 0,05 (5 %) ; 0,01 (1 %) ; 0,001 (0,1 %). En principe, pour une marge d'erreur de 5 %, la corrélation existe. Elle est forte si $p < 1$ %, et très forte si $p < 0,1$ %. Les degrés de liberté s'obtiennent en soustrayant deux du nombre d'observations, soit $ddl = n - 2$. Si $n - 2 \geq 100$, le r théorique sera toujours inférieur à la valeur absolue du r calculé. Dans ce cas, la valeur observée de $|r|$ « *est considérée statistiquement significative au seuil de signification choisi* » (Bonville, 2006, p. 314).

Le troisième niveau porte sur les valeurs indiquant l'évolution de la droite de régression ($y = ax + b$). Dans ce cas, pour obtenir la valeur de y , nous remplaçons les éléments « $ax + b$ » par leur valeur respective.

Nous prenons, par exemple, la corrélation entre les variables *Effectif d'élèves* (Q20) et *Nombre de filles* (Q21) du questionnaire des chefs d'établissement (Figure 17). Le coefficient de corrélation est +0,97. Il est proche de +1. La corrélation est forte. Nous rappelons que le nombre d'observations est $n = 219$. Les degrés de liberté sont alors $ddl = n - 2 = 219 - 2 = 217$. Les *ddl* (217) étant supérieur à 100, la fiabilité de la corrélation est établie. La valeur de

Figure 17

Graphique de la corrélation linéaire des variables « Nombre de filles » et « Effectif d'élèves de l'établissement »

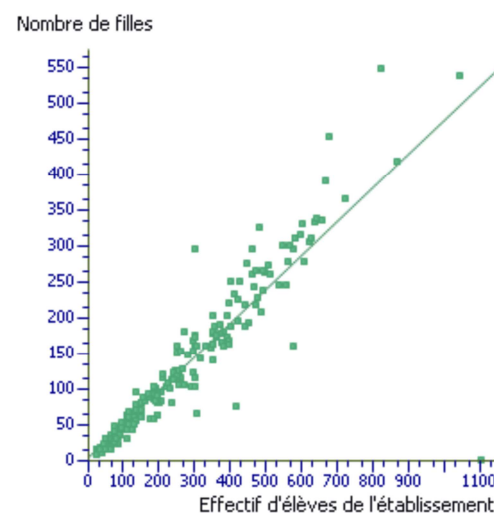
Le modèle rend compte de 80,80 % de la variance de la variable à expliquer. Idéalement tous les points sont alignés sur la droite (100% de la variable est expliquée).

	Moye	Ecart
	nne	-type
Combien de filles y a-t-il dans l'établissement scolaire?	126,45	105,62
Combien d'élèves y a-t-il dans l'établissement scolaire?	263,55	209,63

$r = +0,97$ (TS) $y = 1,77x + 28,45$

La relation est très significative.
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Combien de filles y a-t-il dans l'établissement scolaire?	126,45
Combien d'élèves y a-t-il dans l'établissement scolaire?	263,55



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

la variable « Nombre de filles » est estimée à partir de la variables « Effectif d'élèves de l'établissement » suivant la droite des moindres carrés pour la régression $y = ax + b$ (avec $a \neq 0$). Dans notre cas, la covariance positive se fait toujours dans le sens de la droite $y = 1,77x + 28,45$. L'augmentation de x implique nécessairement celle de y suivant un taux d'accroissement invariable.

Nous passons à l'analyse de la relation de deux variables mixtes. Cela doit nous aider à mettre en évidence les principes du test de Fisher-Snedecor, qui constitue un autre point de repère pour le dépouillement de notre enquête.

L'analyse de la variance entre deux variables mixtes à l'aide du test de Fisher-Snedecor

L'analyse de variance entre une question qualitative (*une variable explicative discrète*) et une question numérique (*une variable à expliquer*) permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse nulle (H_0) de l'influence significative de la première variable sur la seconde. La variable explicative (dite catégorielle, qualitative, nominale ou de classification) est appelée *facteur*. D'où l'appellation « analyse de variance à un facteur » attribuée à l'analyse de la relation entre deux variables mixtes.

La technique d'analyse de variance à un facteur décompose la variance totale en deux groupes : la variance « intergroupes » (*between groups*) et la variance « intragroupe » (*within group*). La variance intragroupe (ou à l'intérieur des groupes) est due au résidu, c'est-à-dire aux autres facteurs non expliqués par le modèle. La variance intergroupe (ou *entre les groupes*) est due au facteur. L'hypothèse nulle (H_0) est vérifiée si et seulement si les moyennes des deux ou plus de deux groupes sont toutes égales, soit $H_0 : \alpha_1 = \alpha_2 = \dots = \alpha_k$. L'hypothèse alternative (H_1) concerne le cas où au moins l'une des moyennes est différentes des autres ($H_1 : \alpha_1 \neq \alpha_2 \neq \dots \neq \alpha_k$).

Il existe un test statistique de la variance à un seul facteur, qui permet de vérifier si la *variance factorielle* est plus forte que la *variance résiduelle*. Il s'appelle *test F* ou *test de Fisher* ou encore *test de Fisher-Snedecor* (des noms des statisticiens Ronald Aylmer Fisher et George Waddel Snedecor). Dans l'écriture anglo-saxonne, l'analyse de la variance à un seul facteur est appelée en abrégé ANOVA (*ANalysis Of VAriance*), d'où parfois l'appellation « test ANOVA ». Nous ne développons pas ici la formule statistique pour la réalisation manuelle d'une analyse de variance. Les calculs manuels du test F pour une distribution de

deux variables dichotomiques (en général) sont relativement longs et fastidieux en raison des nombres factoriels (Ganassali, 2007, p. 132-134; O. Martin, 2005, p. 95-98). Nous les réalisons avec le logiciel *Sphinx*. Dans ce cas, ce qui nous intéresse le plus, c'est l'interprétation des résultats de l'analyse de variance à l'aide du test de Fisher.

En effet, la réponse statistique du test F s'obtient en comparant le F calculé à un F théorique situé dans la loi tabulée de Fisher-Snedecor (Méot, 2003, p. 173-177). Il est établi en fonction : 1) du taux d'erreur accepté ($p = 0,05$ ou 5% par défaut, pour une conclusion fiable à 95 %) ; 2) du nombre de degrés de liberté de la variance due à la variable explicative ($v_1 = k - 1$; k désigne le nombre de modalités du facteur) ; 3) du nombre de degrés de liberté de la variance due au résidu ($v_2 = n - k$; n désigne le nombre d'observations).

La conclusion de l'analyse de variance à l'aide du test de Fisher-Snedecor, comme le test de χ^2 , implique trois niveaux successifs d'interprétation. Le premier niveau concerne la validation de la relation en répondant à la question : « *Existe-t-il une relation entre les deux variables ?* ». La validation nécessite que le F calculé soit supérieur au F théorique pour un taux d'erreur de 5 % par défaut. Le deuxième niveau permet de vérifier la force ou la fiabilité d'une relation « validée » en répondant à la question : « *Si OUI, cette relation est-elle moyenne, forte ou très forte ?* ». Il s'agit de vérifier successivement si le F calculé demeure supérieur au F théorique pour des marges d'erreur de 1 %, de 0,5 %, de 0,1 %. La relation est qualifiée de *Significative* (S) ou de *Très Significative* (TS) si elle reste valide quand p s'approche de plus en plus de 0. Enfin, le troisième niveau consiste à décrire les détails relatifs à une relation S ou TS en répondant à la question : « *Si OUI, comment se traduit-elle dans les faits ?* ». A ce dernier niveau, il s'agit concrètement de cibler quelques informations essentielles au sujet des moyennes plus fortes ou plus faibles relatives aux modalités de la variable

Tableau 27

L'analyse de variance entre Type d'établissement et Nombre d'heures par semaines

	Précisez le nombre d'heures d'une semaine type.				
	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Effectif	
Public	28,80	9,82	25,00	30	Public
Privé subventionné	24,71	1,25	25,00	7	Privé subventionné
Privé congréganiste	26,13	3,65	25,00	18	Privé congréganiste
Privé presbytéral	24,81	2,68	24,00	90	Privé presbytéral
Privé missionnaire	25,25	1,98	25,00	8	Privé missionnaire
Privé communautaire	37,00	18,38	37,00	2	Privé communautaire
Autonome	24,78	4,33	24,00	64	Autonome
Autre				0	Autre

$p = 0,02\%$; $F = 4,59$ (TS)

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

explicative. Nous développons, à titre d'exemple, l'analyse de la variance entre la question qualitative Q9 « *Type d'établissement* » et la question numérique Q15 « *Nombre d'heures par semaine* » (Tableau 27, ci-dessus). Cela doit nous aider à rendre notre démarche plus transparente.

Le F calculé de la variance entre Q9 et Q15 est de 4,59. Nous obtenons le F théorique en fonction de v_1 ($k - 1 = 8 - 1 = 7$), v_2 ($n - k = 219 - 8 = 211$) et $p = 5 \%$ (par défaut). Dans la table de Fisher, le F théorique est estimé à 2,01 (Méot, 2003, p. 177). Le F calculé (4,59) étant supérieur au F théorique (2,01) pour un taux d'erreur de 0,05 (5 %), la relation entre les deux variables existe.

Pour vérifier la fiabilité, nous nous référons à nouveau à la table de loi de Fischer. Le F théorique est estimé aux valeurs 2,64 et 3,47 pour des marges d'erreur respectives $p = 0,01$ (1 %) et $p = 0,001$ (0,1 %). Dans les cas, il est toujours inférieur au F calculé (4,59). A l'aide du logiciel, nous constatons que la relation reste valide pour $p = 0,02 \%$. Fiable à 99,98 %, elle est donc *Très Significantive*.

Pour la description concrète de l'analyse de variance entre Q9 et Q15, nous nous référons directement au tableau croisé des variables (Tableau 27). Les moyennes les plus fortes sont celles du « Public » (29) et du « Privé communautaire » (37). L'effectif du privé communautaire est sous-représenté. Son score ne nous semble pas pertinent. En revanche, il nous semble que le statut d'établissement public peut être considéré comme un facteur influençant significativement le nombre d'heures par semaine. Quant aux autres types d'établissements, il n'y a pas de disparité entre leurs moyennes. A l'exception des deux établissements du privé communautaire, la semaine typique d'enseignement et d'apprentissage dans le « Public » compte beaucoup plus d'heures que celle des établissements privés.

Les conclusions relatives aux trois niveaux d'interprétation des résultats de l'analyse de la variance entre Q9 et Q15 sont les suivantes : 1) le nombre d'heures par semaine varie en fonction du type d'établissement ; 2) la relation de dépendance est fiable à 99,98 % ; 3) le nombre d'heures moyen des établissements scolaires publics est supérieur à celui des établissements scolaires privés. Les deux établissements du « Privé communautaire » font exception. Mais, comme notre échantillon n'est pas probabiliste, nous nous gardons ici de toute inférence statistique.

Nous passons à l'étape de la description des principaux types d'analyses multivariées et multidimensionnelles. Nous avons ici un double objectif. En premier lieu, nous voulons fixer notre choix par rapport à la nature de ces analyses et aux techniques mises en œuvre. En

second lieu, la phase de description doit nous aider à mettre en évidence l'importance des *analyses descriptives multidimensionnelles* dans le dépouillement de notre enquête.

8.3.4. Analyses multivariées et/ou multidimensionnelles

Les analyses multivariées ou multidimensionnelles favorisent une vue d'ensemble sur des relations réciproques complexes de plus de deux variables d'une enquête. En principe, elles visent à expliquer, à synthétiser ou à classifier les informations concernant les unités statistiques décrites par de nombreuses variables. Dans notre démarche, nous adoptons l'approche classique française de l'« analyse des données ». Il s'agit du regroupement d'« *un ensemble de méthodes statistiques dont les deux principales caractéristiques sont d'être multidimensionnelles et descriptives* » (Husson, Lê, & Pagès, 2009, p. iii). Il convient ici d'établir la nuance entre les analyses dites *multidimensionnelles* et les analyses *multivariées* au sens strict pour mieux préciser notre choix.

Les techniques d'analyses multivariées

Une analyse multivariée recourt à *une tierce variable*, au moins, pour l'étude de la stabilité de la relation entre deux autres variables dans divers contextes. En fait, elle fait appel à trois catégories de variables : 1) variable indépendante ou explicative, 2) variable dépendante ou expliquée et 3) *variable test*. Par définition, « *une variable dépendante est une variable dont on désire examiner la variation en fonction d'autres variables, dites indépendantes* » (De Ketele & Roegiers, 1991, p. 84). Dans une hypothèse à deux variables, une relation présumée est établie. C'est la relation d'un variable qui est jugée influente (l'indépendante) et d'une autre qui est jugée influencée (la dépendante). Le recours à une variable test sert à fonder, à stabiliser, à nuancer ou à infléchir la relation hypothétique. Par exemple, pour compléter une analyse bivariée entre la variable « échec scolaire » et la variable « effet maître », un chargé d'étude peut faire appel à la variable « origine sociale ». Celle-ci doit lui permettre de tenter d'expliquer la relation originelle entre les deux premières. Ces analyses sont dites multivariées. Les plus courantes sont les techniques de modélisation (Blöss & Grossetti, 1999).

En effet, les techniques d'analyse multivariée de modélisation se présentent sous la forme d'une variable à expliquer et de diverses variables explicatives. Selon leur nature, nous pouvons distinguer : a) la régression multiple et la matrice importance/performance (pour des variables quantitatives) ; b) le modèle log-linéaire (pour des variables qualitatives) ; c) l'analyse de variance (pour une variable quantitative à expliquer et des variables explicatives

qualitatives) ; d) la régression logistique (pour une variable qualitative dichotomique et des variables explicatives quantitatives). Mais, en sciences humaines et sociales, ces types d'analyses ont des limites en raison des variables « parasites » ou « cachées » qui sont difficiles à isoler. Dans ce cas, une approche d'analyse de données où les techniques multidimensionnelles sont privilégiées se révèle nécessaire.

Les deux sous-ensembles de techniques d'analyses multidimensionnelles

Les techniques d'analyses « multidimensionnelles » favorisent l'évaluation simultanée des effets ou des relations de plusieurs variables d'une enquête. Les plus courantes sont les techniques de résumé. Elles abordent les variables sans référence à « la problématique d'une variable à expliquer et des variables explicatives ». La démarche n'est pas hypothético-déductive. Au contraire, elle vise à « *explorer un ensemble d'observations sur un ensemble de variables pour retracer des similitudes, des profils et dégager les aspects les plus structurants de ces données* » (Guay, 2014, p. 191-192). D'où l'appellation générale d'« analyse factorielle ». En fait, il s'agit des techniques d'analyse, qui cherchent à factoriser les données (à les transformer en *facteurs*, appelés aussi composantes, dimensions, aspects structurants). Nous distinguons deux sous-ensembles de techniques d'analyse factorielle.

Le premier sous-ensemble renferme les techniques de résumé graphique pour la construction de variables synthétiques quantitatives. Ce sont les trois techniques les plus courantes de l'analyse factorielle : a) l'Analyse en Composantes Principales (pour combiner les variables d'un tableau « *Individus x Variables quantitatives* »), b) l'Analyse Factorielle des Correspondances (pour combiner les modalités d'un « *Tableau de contingence* »), et c) l'Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (pour combiner les variables d'un tableau « *Individus x Variables qualitatives* »).

Le deuxième sous-ensemble de techniques renferme les analyses typologiques, à savoir : a) la classification à vue à partir d'une carte factorielle, b) la classification automatique par les centres mobiles, c) la classification hiérarchique ascendante... Les analyses typologiques portent généralement sur le regroupement des personnes en fonction de la similarité de leurs réponses ou de leurs comportements.

Compte tenu de notre échantillon mixte de « choix raisonné » et de sondage en « boule de neige », les techniques d'analyses multivariées de modélisation des variables ne nous

semblent pas pertinentes. Pour le dépouillement de notre enquête, nous privilégions le premier sous-ensemble des techniques multidimensionnelles. Ces techniques nous aident à construire *des variables synthétiques*, que nous appelons des macrovariables. Cela favorise, en autres, une démarche à la fois plus rigoureuse, plus fiable et plus transparente.

En effet, nous nous intéressons principalement aux trois techniques les plus courantes des analyses multidimensionnelles. Ce sont : l'Analyse des Composantes Principales (ACP), l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) et l'Analyse (Factorielle) des Correspondances Multiples (AFCM ou ACM). En fait, ces analyses statistiques multidimensionnelles (comme les multivariées) sont fort complexes en matière de calculs et d'interprétations. D'ailleurs, « *la grande majorité des enquêtes menées dans le monde professionnel fait rarement appel à ces méthodes, souvent perçues comme trop complexes et pas forcément utiles* » (Ganassali, 2007, p. 187). Comme l'a déjà souligné O. Martin (2005, p. 110), l'analyse factorielle est actuellement « *moins présente dans les publications en sociologie, mais continue toujours à être utilisée de manière exploratoire* ». Cela n'empêche que les analyses multidimensionnelles restent plus fiables dans la réduction et la simplification de l'information concernant des unités statistiques. Il nous reste à mettre en lumière les principes d'interprétation des analyses factorielles.

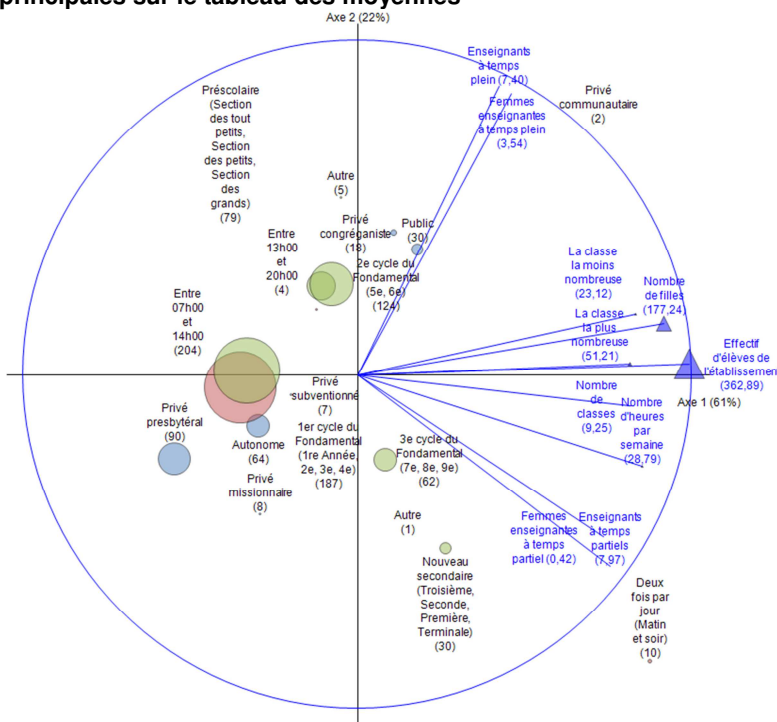
Les principes d'interprétation des résultats des trois analyses factorielles les plus courantes : l'ACP, l'AFC et l'AFCM

En général, l'interprétation des analyses factorielles est fondée sur la représentation des unités statistiques dans un espace appelé plan factoriel ou carte factorielle. Comme l'a souligné Ganassali (2007, p. 197), « *les analyses dites **factorielles** permettent de rechercher les informations les plus caractéristiques au sein d'un grand tableau complexe, qui serait issu du dépouillement de plusieurs variables, et de les présenter le plus souvent sous forme de **cartes*** ». Les principes de base de l'interprétation des résultats cartographiques de ces analyses sont les suivants :

- la *proximité* des observations ou des modalités (les unes aux autres) représente l'attraction ou la ressemblance ;
- l'*éloignement* ou la *polarité* des observations ou des modalités (les unes aux autres) par rapport à l'origine des axes indique la répulsion ou la dissemblance ;
- l'*éloignement* des observations ou des modalités (par rapport à l'intersection des axes ou à la périphérie) indique l'originalité ou la surprise ;

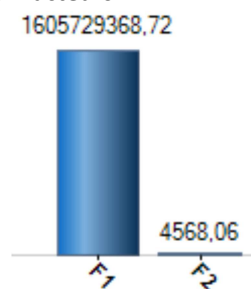
- la *centralité* des observations ou des modalités (par rapport à l'intersection des axes) indique la banalité ou la non originalité qui ne se prête à aucune interprétation ;
- chaque variable contribue aux poids en pourcentage des axes factoriels ;
- la somme des pourcentages de variance expliquée du lien factoriel (des attractions-répulsions de l'axe horizontal et de l'axe vertical), dont le seuil théorique de fiabilité est de 50 %, exprime la qualité de la représentation ;
- l'axe horizontal est toujours plus important en matière d'explication de l'ensemble des variables.

Figure 18
Carte factorielle de la variable synthétique « Offre et demande d'éducation » construite à l'aide d'analyse en composantes principales sur le tableau des moyennes



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Figure 19
La décomposition en facteurs



	F1	F2
Valeur propre	1605729368.72	4568.06
variance expliquée	100.00%	<0.01%
variance cumulée	100.00%	100.00%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Nous revenons sur deux exemples proposés plus haut pour essayer de passer en revue les principes d'interprétation des trois analyses factorielles les plus courantes. Le premier exemple concerne la variable synthétique « Offre et demande d'éducation » que nous essayons de construire à

l'aide d'une analyse en composantes principales (ACP). Le second exemple porte sur la carte factorielle que nous construisons à partir du tableau de contingence « Satisfaction salariale des chefs d'établissement » et « Types d'établissement ».

En premier lieu, nous essayons d'interpréter succinctement la variable « Offre et demande d'éducation » (Figure 18, ci-dessus) en trois étapes : 1) l'étude des deux premiers facteurs de la carte factorielle ; 2) les poids en pourcentage des axes factoriels ; 3) la somme des pourcentages de variance expliquée du lien factoriel.

- Sur la carte factorielle, toutes les variables vont dans le même sens et se résument à la seule dimension du premier facteur. Les données sont alors mono dimensionnelles. Le premier facteur a un pouvoir synthétique très significatif par rapport à la représentation des variables (Figure 19, ci-dessus).
- Pour interpréter les contributions des variables aux axes, nous nous référons au tableau des pourcentages correspondant aux deux premiers facteurs (Tableau 28). Nous constatons que toutes les variables contribuent à hauteur de 8 % au niveau du *Facteur 1*. En arrondissant les résultats, nous pouvons dire que le premier facteur représente positivement toutes les variables à parts égales. En revanche, au niveau de la deuxième composante, les variables « Effectif d'élèves » et « Nombre de filles » contribuent très négativement. Leurs contributions respectives sont - 65 % et - 18 %. Cela est cohérent par rapport à la carte factorielle. Les flèches des deux variables vont dans le sens de la première composante et se terminent réellement par deux grosses formes qui sont proportionnelles à leurs moyennes. Les deux premières composantes peuvent parfaitement substituer la carte factorielle (Figure 20).

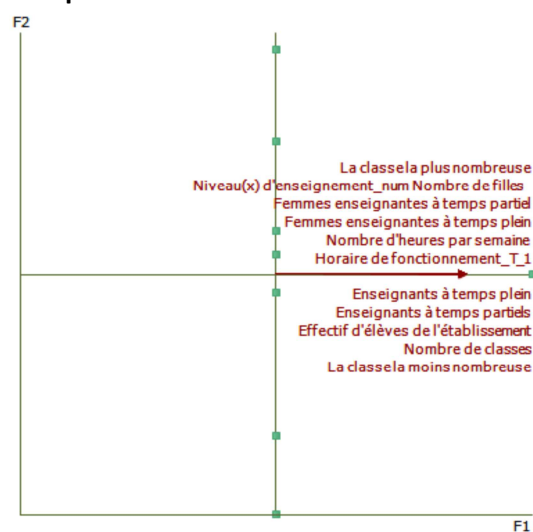
Tableau 28

Contributions des variables		
	F1	F2
Horaire de fonctionnement_T_1	8.36%	2.15%
Nombre d'heures par semaine	8.34%	1.77%
Enseignants à temps plein	8.35%	1.93%
Femmes enseignantes à temps plein	8.36%	1.79%
Enseignants à temps partiels	8.36%	1.59%
Femmes enseignantes à temps partiel	8.36%	2.15%
Effectif d'élèves de l'établissement	8.20%	-65.45%
Nombre de filles	8.28%	-18.40%
Nombre de classes	8.35%	1.79%
La classe la plus nombreuse	8.33%	0.21%
La classe la moins nombreuse	8.35%	0.57%
Niveau(x) d'enseignement_num	8.36%	2.19%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Figure 20

Composantes de la carte factorielle



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

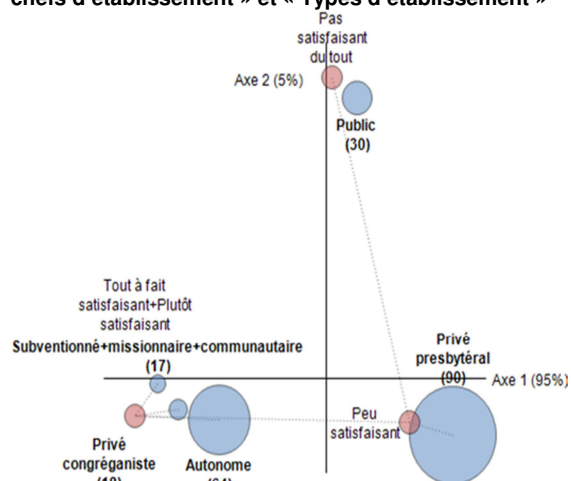
- Les deux axes restituent 83 % de la variance expliquée, dont 61 % pour l'axe 1 et 22 % pour l'axe 2. Les deux dimensions résument l'information de manière très significative. En rejetant les autres composantes, nous perdons seulement 17 % d'information. La construction de la variable synthétique « Offre et demande d'éducation » à l'aide de l'ACP est donc tout à fait pertinente.

En second lieu, l'exemple de la carte factorielle de la Figure 21 nous permet de visualiser les liaisons statistiques entre les modalités des variables qualitatives « Satisfaction salariale des chefs d'établissement » et « Types d'établissement ». Nous faisons l'interprétation en trois temps : 1) les modalités originales ; 2) les contributions des modalités aux axes factoriels ; 3) le pourcentage de variance expliquée pour exprimer la qualité de la représentation.

- Nous constatons que toutes les modalités sont originales. Elles sont placées en marges par rapport au centre (l'intersection des axes). Un peu à l'est, les modalités « Privé presbytéral » et « Peu satisfaisant » sont très proches. A notre avis, dans la distribution des effectifs, les chefs d'établissement du « Privé presbytéral », qui considèrent leur salaire comme « Peu satisfaisant », sont plus nombreux. Effectivement, dans le *Tableau 26* (p. 308), 81 % (73) sont concernés. A l'ouest de la carte, les modalités « Privé congréganiste », « Autonome » et « Subventionné + missionnaire + communautaire » et « Tout à fait satisfaisant + Plutôt satisfaisant » sont proches. Dans le même tableau, la distribution des effectifs confirme la proximité de ces modalités. Il en est de même pour les modalités « Public » et « Pas satisfaisant du tout » qui sont placées au nord de la carte.

Figure 21

Carte de l'analyse factorielle des correspondances sur le tableau de contingence « Satisfaction salariale des chefs d'établissement » et « Types d'établissement »



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

- En matière de contributions aux axes factoriels, nous pouvons diviser les modalités des deux variables en trois groupes prenant schématiquement la forme d'un triangle. En regardant simultanément la carte factorielle et le tableau de contingence, nous faisons ce constat : 1) à l'est, 61 % (133) de chefs

d'établissement scolaire considèrent leur rémunération comme peu satisfaisante ; 2) à l'ouest, 27 % (59) considèrent leur salaire soit satisfaisant soit tout à fait satisfaisant ; 3) au nord, 12 % (27) pensent que leur salaire n'est pas du tout satisfaisant.

- En matière de qualité de la représentation, la carte factorielle restitue 100 % de l'information contenue dans le tableau de contingence. L'axe 1 représente 95 % de la variance expliquée, et l'axe 2 représente 5 %. Sachant que le seuil d'une restitution de bonne qualité est de 50 %, nous pouvons conclure que la carte de l'analyse factorielle des correspondances sur le tableau de contingence « Satisfaction salariale des chefs d'établissement » et « Types d'établissement » est très significative.

Les principes d'interprétation de l'analyse (factorielle) des correspondances multiples (AFCM ou ACM) et de l'analyse en composantes principales (ACP) sont exactement les mêmes. Comme nous le soulignons plus haut, le distinguo entre ces deux types d'analyse factorielle concerne précisément la nature des variables à combiner. L'ACP implique essentiellement la combinaison des variables quantitatives ; tandis que, l'ACM porte sur la combinaison des variables qualitatives.

8.3. Conclusion

Ce chapitre est déterminant en matière de transparence dans les résultats de notre enquête par questionnaires. Il nous offre la possibilité de mettre en lumière les méthodes, les techniques et les outils utilisés. Dans le Tableau 29 (p. 321), nous essayons de synthétiser notre démarche méthodologique. Nous présentons également notre grille synthétique d'analyse des variables (Tableau 30, p. 322). Elle doit nous servir de repère pour la présentation structurée des résultats de l'enquête dans le chapitre suivant. En fait, les éléments de la grille ont déjà subi diverses modifications, notamment après le nettoyage et la fouille exploratoire des données. C'est la synthèse des informations pertinentes, qui nous intéresse le plus.

Dans cette optique, nous essayons de construire des « macrovariables ». En statistique, une macrovariable peut être définie comme « *a sum-function composed of a great number of microvariables the statistical expectation value of which is usually considered as a value realized in a given "macrostate"* »¹ (Chernov & Müller-Krumbhaar, 1983, p. 58). Ici, nous

¹ Nous traduisons librement : « une fonction globale composée d'un grand nombre de microvariables dont la valeur moyenne statistique est généralement considérée comme une valeur réalisée dans un "système macroscopique" donné ».

entendons une macrovariable au sens d'une variable construite ou transformée qui résulte du regroupement de plusieurs microvariables, c'est-à-dire de plusieurs variables dont leurs modalités portent sur des unités significatives particulières d'un même phénomène. Par exemple, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) a élaboré la macrovariable « Catégories Socio-Professionnelles (C.S.P.) ». Cette macrovariable intègre une dizaine de microvariables, à savoir : 1) Salariés agricoles ; 2) Agriculteurs exploitants ; 3) Commerçants, artisans ; 4) Patrons de l'industrie et du commerce ; 5) Cadres supérieurs, professions libérales ; 6) Employés ; 7) Cadres moyens ; 8) Ouvriers ; 9) Divers (personnel de service, armée, etc.) ; 10) Inactifs, retraités. Les macrovariables de notre grille synthétique nous aident à mettre au jour le cadre problématique effectif rendu possible par les questionnaires et, en conséquence, les hypothèses susceptibles d'être confirmées ou infirmées dans le chapitre suivant.

Tableau 29

Tableau synthétique des méthodes, des techniques et des outils utilisés pour la réalisation et le dépouillement de l'enquête quantitative

Recueil des informations	<i>Enquête exploratoire</i> ❖ Méthodes et techniques utilisées : ➤ Entretiens individuels ➤ Entretiens de groupe ➤ Recherches documentaires
	<i>Enquête proprement dite</i> ❖ Méthodes et techniques utilisées ➤ Sondage à partir d'un échantillon mixte : « choix raisonné », « boule de neige »
Dépouillement de l'enquête assisté par ordinateur avec <i>Sphinx iQ option Quali</i>	❖ Méthodes et techniques utilisées ➤ Analyse univariée ➤ Analyse de contenu (pour les réponses textuelles) ➤ Recodages variés ➤ Analyse bivariée ▪ L'analyse du croisement de deux variables qualitatives à l'aide du test du chi2 ou de l'analyse factorielle des correspondances ▪ L'analyse de la corrélation linéaire de deux variables quantitatives à l'aide du coefficient de Bravais-Pearson ▪ L'analyse de la variance entre deux variables mixtes à l'aide du test de Fisher-Snedecor ➤ Analyse multidimensionnelle ▪ Analyse des Composantes Principales (ACP), ▪ Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) ▪ Analyse (Factorielle) des Correspondances Multiples (AFCM ou ACM)

Tableau 30

Tableau synthétique des variables prises en compte dans la présentation thématique des résultats de l'enquête

Macrovariables		Microvariables ou Variables (Qn = Questions correspondantes)
Thèmes	Sous-thèmes	
Caractéristiques socioprofessionnelles des personnels éducatifs	1. La nature sociologique	○ Sexe (Q1) / Commune (Q2) / Age (Q4-6) / Ancienneté (Q7) / Femmes enseignantes à temps plein* (Q17) / Femmes enseignantes à temps partiel* (Q19)
	2. La profession	○ Mode d'accès à la profession (Q54-55) / Responsabilité** (Q4) / Niveau(x) d'enseignement*** (Q15-16)
	3. La formation	○ Niveau d'éducation scolaire et universitaire certifiée, formation pédagogique certifiée, formation en informatique certifiée (Q57-58)
Logique socioprofessionnelle des personnels éducatifs	4. La satisfaction salariale	○ Satisfaction du salaire (Q56)
	5. Des points de vue à tort ou à raison	○ Avis sur les difficultés posées par les élèves en retard par rapport à l'âge (Q65) ○ Avis sur les indicateurs de performance d'un établissement scolaire (Q62-63) ○ Avis sur un tronc commun dans l'enseignement primaire et secondaire (Q67-68)
	6. Propositions pour la réussite de tous les élèves	○ Propositions pour la réussite éducative de tous les élèves (Q69-71)
Offre et demande d'éducation	7. Le temps d'enseignement / d'apprentissage	○ Horaire de travail (Q13-14) / Nombre d'heures par semaine (Q15)
	8. Le taux d'encadrement et la taille des classes	○ Enseignants à temps plein* (Q16) / Enseignants à temps partiel* (Q18) / Effectifs d'élèves* (Q20) / Nombre de filles* (Q21) / Nombre de classes* (Q22) / Effectif de la classe la plus nombreuse* (Q23) / Effectif de la classe la moins nombreuse* (Q24)
	9. Type d'établissement scolaire	○ Type d'établissement (Q9)
	10. Absence d'établissements scolaires spécialisés	○ Etablissements spécialisés (Q11-12)
	11. Poids des 1 ^{er} et 2 ^e cycles de l'enseignement fondamental	○ Niveau(x) d'enseignement de l'établissement* (Q25-26)
Infrastructures scolaires ou pédagogiques	12. Environnement spatial	○ Présence ou absence d'espace de jeu (Q33) ○ Adéquation du bâtiment (Q27)
	13. Equipements et appareillages	○ Satisfaction du mobilier (Q28) ○ Présence ou absence de : Salle d'infirmerie (Q29) / CDI (Q34) / Bibliothèque satisfaisante (Q35-36) / Laboratoire informatique (Q37) / Electricité (Q38) / Générateur d'électricité (Q39) / Cantine scolaire (Q40) / Photocopieur (Q41) / Ordinateur (Q42) / Internet (Q43) / Imprimante (Q44) / Téléphone (Q45) / Scanner (Q46) / Vidéoprojecteur (Q47) / Ecran de projection (Q48) / Tableau numérique (Q49)
	14. Installations sanitaires	○ Satisfaction des sanitaires (Q30) / Eau potable (Q31) / Eau salubre pour le lavage des mains (Q32)
Règles institutionnelles	15. Dispositifs de pilotage ou de régulation	○ Compte rendu écrit sur le fonctionnement de l'établissement* (Q50) ○ Fréquence de l'inspection (Q51-52) / Communication du rapport de l'inspection (Q53)

* Questions spécifiques aux chefs / directeurs (trices) d'établissement scolaire.

** Questions spécifiques aux adjoints (tes) au (à la) chef / directeur (trice) ; aux conseillers (ères)...

*** Questions spécifiques aux enseignants (tes).

Les numéros des questions sans astérisque correspondent au questionnaire des chefs d'établissement. Mais, leurs variables sont identiques à celles des autres questionnaires.

Chapitre

9

Vers la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse

- 9.1. Les caractéristiques socioprofessionnelles des personnels éducatifs
- 9.2. La logique socioprofessionnelle des personnels d'éducation
- 9.3. L'offre et la demande d'éducation
- 9.4. Les infrastructures scolaires ou pédagogiques
- 9.5. Les règles institutionnelles
- 9.6. Conclusion

Nous présentons dans ce chapitre les résultats de l'enquête. Le chapitre précédent constitue une description de la démarche méthodologique, des techniques et outils d'analyse des données. Nous rappelons que notre enquête a été réalisée à partir d'un échantillon mixte de

Tableau 31**Etablissements scolaires des communes du département de la Grand-Anse et échantillon de l'enquête**

Echantillon d'établissements scolaires de l'enquête			Recensement 2010-2011 (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c)					
Lieu	Nb. cit.	Fréq.	Préc.		Fond. I & II		Fond III & Sec.	
Jérémie	72	33%	64	32%	201	33%	49	44%
Corail	7	3%	4	2%	18	3%	2	2%
Anse-d'Hain	13	6%	19	10%	53	9%	8	7%
Abricots	24	11%	22	11%	44	7%	5	4%
Trou-Bonbor	10	5%	4	2%	8	1%	3	3%
Moron	13	6%	8	4%	39	6%	4	4%
Chambellan	13	6%	4	2%	29	5%	6	5%
Roseaux	23	11%	18	9%	56	9%	7	6%
Beaumont	12	6%	13	7%	35	6%	7	6%
Pestel	13	6%	21	11%	48	8%	5	4%
Dame-Marie	10	5%	15	8%	52	8%	9	8%
Irois	9	4%	8	4%	34	6%	7	6%
TOTAL OBS.	219	100%	200	100%	617	100%	112	100%

« choix raisonné » et de « sondage boule de neige » dans deux cent dix-neuf (219) établissements scolaires (Tableau 31). Parmi les sept cent trente (730) répondants, il y a 30 % (219) de chefs d'établissement, 4 % (31) de conseillers principaux d'éducation et d'adjoints aux chefs d'établissements, et 66 % (480) d'enseignants. Ici, nous nous libérons des différentes séquences du dépouillement des données et des aspects techniques qui sont décrits dans le chapitre précédent. Cela dit, il n'est pas question d'une présentation successive des résultats des différents traitements et analyses (univariées, bivariées ou multidimensionnelles) des données. En effet, nous ne voulons pas perdre de vue nos hypothèses de recherche. Notre objectif est d'arriver à croiser les résultats de notre enquête qualitative et ceux de notre enquête quantitative à la lumière de notre modèle d'analyse des actions publiques en éducation.

Dans cette perspective, nous choisissons de présenter de manière thématique et structurée les résultats de l'enquête. Pour ce faire, nous regroupons les variables qui structurent les questionnaires en quatre thèmes principaux (Tableau 29, p. 321), à savoir : 1) les caractéristiques socioprofessionnelles des personnels éducatifs ; 2) l'offre et la demande d'éducation ; 3) les infrastructures scolaires ou pédagogiques ; 4) le cadre de régulation. Nous les présentons de manière successive. Ils font l'objet de notre première phase d'analyse. La phase d'analyse interprétative (chapitre 10) nous permet de prendre du recul par rapport à nos deux enquêtes qualitative et quantitative.

9.1. Les caractéristiques socioprofessionnelles des personnels éducatifs

Nous décrivons les variables relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles des répondants de notre enquête, à partir de trois aspects principaux : 1) la nature sociologique, 2) la profession et 3) la formation.

9.1.1. Caractéristiques de nature sociologique

Tout d'abord, une double disparité apparaît au niveau du « Lieu » et du « Genre » dans le service d'éducation. Parmi les répondants de notre enquête, 77 % sont des hommes (Tableau 32). Ce déséquilibre homme / femme est une réalité nationale. Au niveau du corps enseignant haïtien, le féminin ne l'emporte pas sur le masculin. Certes, dans le préscolaire, le personnel d'éducation est majoritairement féminin (92 %) au niveau national (DPCE, 2013c). Néanmoins, ce sous-secteur est moins nombreux. Les hommes représentent 72 % dans les deux premiers cycles du fondamental (DPCE, 2013b). En matière d'effectifs, ces deux cycles de l'enseignement fondamental sont les plus importants dans le système éducatif haïtien. En réalité, plus on s'approche de la classe de fin d'études secondaires, moins les enseignantes sont nombreuses (Tableau 33).

Il existe également une disparité entre les milieux ruraux et les milieux urbains. L'espace rural ou semi-rural est défavorisé en matière de service scolaire. Dans notre échantillon, 33 % des établissements scolaires se trouvent à Jérémie, le chef-lieu du département de la Grand-Anse (Tableau 31, p. 324). Cela existe aussi au niveau national (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c).

La classe d'âge influence fortement le nombre d'années d'expérience. La variance entre l'ancienneté et l'âge des répondants est très significative (Tableau 34, ci-dessous). 46 %

Tableau 32

Genre des répondants					
	NbrObs	Hommes		Femmes	
Chefs d'ét.	219	169	77%	50	23%
CPE	31	28	90%	3	10%
Ens.	480	365	76%	115	24%
Total	730	562	77%	168	23%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Tableau 33

Tableau de contingence entre "Genre" et "Niveau(x) d'enseignement_T" des enseignants
 $p < 0,01$; $Khi2 = 48,81$; $ddl = 4$ (TS)

	masculin		féminin	
	N	% cit.	N	% cit.
Préscolaire (Section des tout petits, Section des petits, Section des grands)	19	40%	28	60%
1er cycle du Fondamental (1re Année, 2e, 3e, 4e)	228	76%	73	24%
2e cycle du Fondamental (5e, 6e)	81	88%	11	12%
3e cycle du Fondamental (7e, 8e, 9e)	40	91%	4	9%
Nouveau secondaire (Troisième, Seconde, Première, Terminale)	15	94%	1	6%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

des répondants, âgés de 40 ans et plus, ont au minimum 10 ans d'expérience dans leur profession. Un seul chef d'établissement de la classe d'âge 70-74 ans fait exception, avec 3 ans d'expérience.

Tableau 34

Tableaux accolés de la variance à un seul facteur entre Années d'expérience et Classe d'âge des trois groupes de répondants												
	Chef d'établissement p = <0,1% ; F = 17,10 (TS)			Adjoint au chef d'étab. / CPE... p = 0,03% ; F = 6,25 (TS)			Enseignants p = <0,1% ; F = 111,48 (TS)			Tot. des répondants		
	Depuis combien d'années êtes-vous Chef/Directeurs(trice) de			Depuis combien d'années avez-vous assumé cette responsabilité dans			Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e)?			Ann. d'exp.		
	Moyenne	Médiane	Effectif	Moyenne	Médiane	Effectif	Moyenne	Médiane	Effectif	Eff. Total	% cit.	
20-24 ans	1	1	2	1	1	1	1,5	1	8	11	1,5%	
25-29 ans	2,38	2	8	3	3	3	3,8	3	45	56	7,7%	
30-34 ans	4,41	4	27	5,5	5	4	6,12	5	93	124	17,0%	
35-39 ans	5,46	5	46	7	7	2	9,04	9	153	201	27,5%	
40-44 ans	10,41	10	51	10	12	3	13,21	13	106	160	21,9%	
45-49 ans	11,31	11	42	16,5	17	6	18,69	19	49	97	13,3%	
50-54 ans	13,83	15	23	16,5	19	4	21,31	23	13	40	5,5%	
55-59 ans	14,9	15	10	26,6	28	5	27,67	30	6	21	2,9%	
60-64 ans	26	26	2			0	20,5	21	2	4	0,5%	
65-69 ans	26,8	31	5	10	10	2	38,5	38	4	11	1,5%	
70-74 ans	3	3	1	22	22	1	21	21	1	3	0,4%	
moins de 20 ans			0			0			0	0	0,0%	
75 ans et plus	36	36	2			0			0	2	0,3%	
Total			219			31			480	730	100%	

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Toutefois, la majorité des enquêtés (89 %) ont moins de 50 ans. La classe d'âge 35-39 ans, à elle seule, représente environ 28 % des répondants. Au niveau national, 61 % des enseignants des établissements d'enseignement fondamental (1^{er} et 2^e cycles) ont entre 20 et 40 ans (DPCE, 2013b).

Nous pouvons retenir trois éléments significatifs concernant la nature sociologique des enquêtés des participants à notre enquête :

- les personnels d'éducation sont majoritairement des hommes, sauf au niveau de l'éducation préscolaire ;
- l'espace rural ou semi-rural est défavorisé en matière de service scolaire ;
- la majorité des personnels d'éducation ont moins de 50 ans.

Nous analysons ci-dessous les variables relatives à la profession des personnels d'éducation de notre échantillon.

9.1.2. Caractéristiques liées à la profession

En matière de caractéristiques liées à la profession, deux sous-aspects retiennent notre attention. Ce sont la proportion des enseignants qui travaillent dans les deux 1ers cycles fondamentaux, et le mode d'accès à la profession. Dans notre échantillon, 63 % des enseignants enseignent au niveau du premier cycle fondamental (Figure 22). Quatre enseignants sur cinq travaillent dans les deux premiers cycles. Ils sont moins nombreux dans

le 3^e cycle fondamental et le nouveau *secondaire*. Cela est lié à l'importance numérique nationale des deux premiers cycles fondamentaux. En ce qui concerne l'enseignement classique, nous pouvons comparer le système éducatif haïtien à une pyramide de trois niveaux disparates. Dans ce cas, les 1^{er} et 2^e cycles fondamentaux sont comparables au premier niveau pyramidal.

Concernant le recrutement des personnels éducatifs, 95 % de notre échantillon ont accédé hors concours à leur profession (Tableau 35). En fait, la logique de recrutement peut influencer sur l'identité des personnels enseignants (Chapoulie, 1987; Glasman, 1992; Léger, 1983).

A partir de notre échantillon, nous pouvons retenir deux éléments relatifs aux caractéristiques liées à la profession des enquêtés :

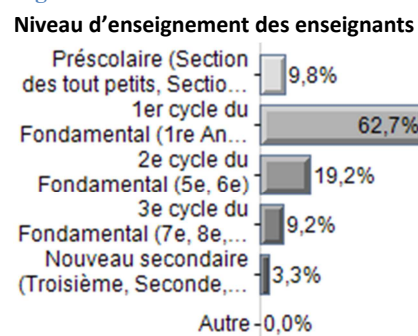
- quatre enseignants sur cinq travaillent dans les 1^{er} et 2^e cycles fondamentaux ;
- 95 % des personnels éducatifs ont accédé à la profession hors concours.

Nous passons au troisième grand aspect des caractéristiques socioprofessionnelles des personnels d'éducation de notre échantillon, à savoir : la formation.

9.1.3. Caractéristiques liées à la formation

Pour les caractéristiques liées à la formation des enquêtés, nous distinguons trois sous-aspects : 1) le niveau d'éducation scolaire et universitaire certifiée, 2) la formation pédagogique certifiée et 3) la formation en informatique certifiée.

Figure 22



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Tableau 35

Recrutement des personnels d'éducation								
Comment êtes-vous devenu(e) chef d'établissement? /								
Comment êtes-vous devenu(e) enseignant(e) dans l'établissement scolaire? /								
Comment avez-vous accédé à cette responsabilité dans l'établissement scolaire?								
	Chefs d'ét.		Adj. chefs d'ét.		Enseignants		Tot. répondants	
	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
Par concours	3	1%	4	13%	26	5%	33	5%
Hors concours	216	99%	27	87%	454	95%	697	95%
TOTAL OBS.	219	100%	31	100%	480	100%	730	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

En premier lieu, trois individus sur quatre (76 %) de notre échantillon ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (Tableau 36). Dans les pays de l'OCDE, en général, un diplôme du second cycle du secondaire est l'une des conditions nécessaires pour accéder à la formation initiale des enseignants. Seules

Tableau 36

Education scolaire et universitaire certifiée					
Cochez les cases correspondant aux diplômes ou certificats que vous avez obtenus?					
	C. d'établ	Adj., CPE...	Enseign.	Tot. Répondants	
	Nb. cit.	Nb. cit.	Nb. cit.	Nb. cit.	Fréq.
Diplômes et Certificats					
Certificat d'Etudes Primaires (CEP)	216	30	473	719	98%
Certificat d'Etudes Fondamentales (9e Année Fond.)	141	25	293	459	63%
Bac I (Première)	133	22	144	299	41%
Bac II (Terminale)	89	15	69	173	24%
Licence/Baccalauréat ou équivalent/Bac II + 3	29	0	1	30	4%
Master / Maîtrise / Bac II + 5	0	0	0	0	0%
Doctorat / Bac II + 8	0	0	0	0	0%
TOTAL OBS.	219	31	480	730	

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

l'Autriche et la République slovaque font exception. Ces deux pays « permettent aux diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire d'accéder à la formation d'enseignant s'ils se destinent à l'enseignement préprimaire » (OCDE, 2014, p. 522). Tel est le cas des Ecoles normales d'instituteurs en Haïti. En revanche, dans notre échantillon, un enquêté sur trois n'a pas acquis le diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (9^e AF). D'après le recensement scolaire 2010-2011 (DPCE, 2013c), 21 % des personnels enseignants de l'éducation préscolaire, en milieu rural, n'ont pas acquis le diplôme du premier cycle secondaire. A notre avis, le manque d'éducation scolaire peut constituer un grand obstacle à la professionnalisation du métier enseignant en Haïti.

En deuxième lieu, au niveau de la formation pédagogique certifiée, le mode (ou la modalité la plus citée) est l'Ecole normale d'instituteurs (ENI). Néanmoins, le pourcentage est de 18 % (Tableau 37, ci-dessous). Il y a effectivement un problème d'enseignants qualifiés dans le système éducatif haïtien. Le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF) l'a exprimé en ces termes :

« Sur les 60261 enseignants évoluant dans l'Enseignement fondamental, 79 % (soient 47678) n'ont reçu aucune formation initiale de base. Environ 40 % de ces 79 % n'ont pas le niveau académique de 9^e année du Fondamental. Les autres sont des universitaires (2 789 ou 4,84%), normaliens (6136 ou 10,64 %) et "capistes", c'est-à-dire détenteurs d'un certificat d'aptitude à l'enseignement (3 658 soit 6.34%). Moins de 35 % des enseignants de l'éducation préscolaire ont les compétences requises pour exercer leur métier » (GTEF, 2010, p. 36).

A notre sens, le manque de personnels d'éducation qualifiés peut influencer sur la « réussite pour tous en éducation ». Notre acception de la notion de *réussite pour tous en éducation* ne signifie pas l'accès de tous les élèves indistinctement aux qualifications les plus élevées. La réussite dont nous parlons transcende la stricte « réussite scolaire » et implique la « réussite

éducative ». Pour mieux fixer notre point de vue, il convient ici de contourner les débats ouverts que suscitent les notions de *réussite éducative* et de *réussite scolaire*.

Au sens strict, *la réussite scolaire* n'est autre que la réussite d'apprentissage à l'école (Legendre, 1993). Elle porte sur des compétences, des attitudes, des valeurs et des connaissances effectivement acquises par l'élève à la fin d'un cours ou d'un programme. Elle est mesurable par les résultats, les tests ou évaluations, le niveau de scolarité, les certifications ou diplômes, etc. Mais, en matière d'action publique éducative, cela n'est pas si simple. Une éducation réussie s'exprime également dans la non-délinquance, la non-agressivité, le respect de l'autre, la tolérance, le dialogue, le respect des droits des minorités, etc. Comme il est souligné dans le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot (2004, p. 32), « *la réussite d'une Ecole tient d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie* ». La *réussite des élèves* déborde donc le cadre de la réussite formelle au niveau des apprentissages relatifs aux curricula officiels.

La notion de *réussite éducative* présente, elle aussi, des ambiguïtés conceptuelles. Glasman (2007, p. 76) l'a définie à la fois comme processus et état :

Tableau 37

Formation pédagogique certifiée des personnels éducatifs					
Tableau étendu à "Autre, précisez"	C. d'établ.	Adj. / CPE...	Enseign.	Tot. répondants	
	Nb. cit.	Nb. cit.	Nb. cit.	TOTAL	Fréq.
Ecole Normale d'Instituteurs (ENI)	47	11	70	128	17,53%
Certificat "sur le tas" (en alternance)	22	0	33	55	7,53%
Certificat de formation initiale de quelques semaines avant de devenir chef d'établissement	12	0	0	12	1,64%
Ecole Normale d'Instituteurs pour le Préscolaire (ENIP)	9	0	16	25	3,42%
Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF)	3	0	8	11	1,51%
Certificat en Sciences de l'éducation	6	5	8	19	2,60%
Ecole Normale Supérieure	2	0	3	5	0,68%
Certificat de formation Montessori	1	0	0	1	0,14%
Diplôme de perfectionnement en pédagogie	1	0	0	1	0,14%
Diplôme en administration scolaire	1	0	0	1	0,14%
Certificat en Psychologie	0	0	1	1	0,14%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

« Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui.

« Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni ».

Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre des définitions, la complexité reste la même. D'une part, il n'existe pas encore d'indicateurs adéquats pour mesurer toutes les facettes d'une *réussite éducative*. D'autre part, dans les milieux populaires, les enjeux des réformes en éducation portent plus précisément sur la *réussite scolaire*. La principale préoccupation des parents est l'ascension sociale de leurs enfants grâce à l'école. Dans ce cas, l'efficacité d'une réforme « éducative » est jugée à l'aune des résultats scolaires, des bonnes notes, des passages dans les classes supérieures, des orientations qui n'enferment pas, du maintien des espoirs d'insertion professionnelle (Glasman, 2007).

Sans vouloir trancher les débats, nous avons opté pour l'approche de la *réussite pour tous* proposée par le gouvernement du Québec (2006). Le programme de formation à l'école québécoise du secondaire (en continuité avec le primaire) s'articule autour de trois axes interreliés : 1) instruire dans un monde du savoir, 2) socialiser dans un monde pluraliste et 3) qualifier dans un monde en changement. Quatre orientations ont été proposées : 1) la réussite pour tous, 2) une formation centrée sur le développement de compétences, 3) l'évaluation au service de l'apprentissage, 4) une formation décloisonnée.

C'est l'approche de la *réussite pour tous* qui attire le plus notre attention. Elle concerne à la fois :

- la réussite formelle du plus grand nombre au niveau des domaines relatifs à la scolarité (les langues, les mathématiques, les sciences et les technologies, les arts, l'univers social, le développement personnel, etc.) ;
- une réussite éducative fonctionnelle mettant « en lumière la responsabilité qu'a l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 9) ;

- une réussite à la mesure de chacun (ceux qui sont très talentueux comme ceux qui éprouvent des difficultés, petites ou grandes) ;
- une réussite institutionnelle mettant en lumière les responsabilités de l'école envers la collectivité.

Dans cette optique, nous utilisons indifféremment les concepts de « réussite des élèves », de « réussite de tous les élèves », de « réussite pour tous en éducation ». Nous les entendons à la fois comme la réussite formelle du plus grand nombre possible, la réussite éducative fonctionnelle, la réussite à la mesure de chacun et la réussite institutionnelle.

En troisième lieu, le mode de la formation certifiée en informatique est le Brevet informatique et internet

(B2i). En revanche, cette modalité ne concerne que 2 % des sept cent trente répondants (Tableau 38). D'ailleurs, même en France, si le B2i « école-collège-lycée »¹ est initié en 2000, il n'est mis en

Tableau 38

Formation en informatique certifiée					
Tableau étendu à "Autre, précisez"	C. d'établ.	Adj./CPE...	Enseign.	Tot. répondants	
	Nb. cit.	Nb. cit.	Nb. cit.	Nb. cit.	Fréq.
Brevet Informatique et Internet (B2i)	7	1	3	11	1,51%
Certificat Informatique et Internet (C2i)	7	0	0	7	0,96%
Certificat Informatique et Internet de niveau 2 "enseignant" (C2i2e)	1	0	0	1	0,14%
Ingénieur en Sciences informatiques à l'UNIQUEA	0	0	1	1	0,14%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

œuvre qu'en 2012 (Baron, 2012). En ce qui concerne notre enquête, 97 % des répondants n'ont aucune formation certifiée en informatique. Il nous semble que ces personnels d'éducation sont très en retard par rapport à l'utilisation des NTIC en pédagogie.

Toutefois, il n'est pas établi que l'utilisation du numérique à l'école soit le gage de la réussite des élèves (Karsenti, 2003; Karsenti & Ngamo, 2007; OCDE, 2015). Karsenti (2003) a proposé de dépasser le discours « technocentrique » et les contradictions apparentes dans les résultats des recherches. D'après lui, il vaudrait orienter notre regard vers des savoir-faire

¹ Le B2i « école-collège-lycée » est une attestation du niveau des élèves dans l'usage responsable des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). De même, depuis 2012, il est demandé aux nouveaux enseignants de France d'obtenir le Certificat Informatique et Internet niveau 2 – Enseignant (C2i2e) pour être nommés fonctionnaires stagiaires. Cette certification des compétences permet de vérifier que « *les enseignants utilisent de manière efficace et raisonnable les nouvelles technologies dans leur pratique pédagogique* » (Maniez, 2012).

« technopédagogiques » en fonction du contexte pédagogique d'utilisation des TIC. Il a exprimé son point de vue en ces termes :

*« Tel que le révélait le dernier rapport du Secrétaire à l'Éducation des États-Unis sur la qualité de l'enseignement (2002), ce sont les enseignants qui ont la plus grande influence sur la motivation et la réussite éducative des élèves. Ce sont donc eux qui sont le plus en mesure de déterminer l'impact des technologies sur la motivation de leurs élèves et sur leur réussite scolaire : le véritable défi de l'intégration des TIC à l'école serait là. [...] Les TIC, en elles-mêmes, ne favorisent pas nécessairement la motivation ou le rendement scolaire : il ne faut pas confondre un outil d'enseignement avec un but. Car intégrer des TIC ne signifie pas simplement en faire un objet d'étude en soi, comme souvent cela a été le cas dans le passé. Il faut plutôt en faire un outil puissant et flexible visant à améliorer l'enseignement ou l'apprentissage. L'objectif de cette intégration doit impérativement être pédagogique et non technologique. Les TIC n'auraient alors leur place en éducation que lorsqu'elles favoriseraient, **dans des contextes pédagogiques particuliers**, un meilleur enseignement ou un plus grand apprentissage »* (Karsenti, 2003, p. 30).

Les enjeux sont énormes. Comme l'a dit Georges-Louis Baron (2012), les questions de la formation des personnels d'éducation aux NTIC « *dépendent au premier chef de choix politiques et engagent des financements qui peuvent être considérables s'il s'agit de créer un nouveau corps d'enseignants* ». Cela dit, des actions publiques systémiques réalistes sont à privilégier. A notre sens, une chose est incontestable : pour s'engager dans les « autoroutes » de l'information et de la communication, les outils informatiques s'imposent.

Concernant les caractéristiques liées à la formation des répondants, nous pouvons retenir trois éléments importants :

- le manque d'éducation scolaire des personnels d'éducation peut être considéré comme un obstacle majeur à la professionnalisation de leur métier enseignant ;
- le manque de qualification pédagogique peut être considéré comme un obstacle à la réussite des élèves ;
- le retard significatif de l'utilisation des NTIC dans les pratiques pédagogiques peut être considéré comme un cri d'alarme sur les « autoroutes » de la communication ».

Dans l'étape suivante, nous exposons de manière critique la logique socioprofessionnelle des personnels d'éducation. Même si les personnels éducatifs de notre échantillon sont peu qualifiés, ils émettent de nombreuses critiques sur leurs conditions professionnelles.

9.2. La logique socioprofessionnelle des personnels d'éducation

L'exposé de la logique socioprofessionnelle des personnels d'éducation porte sur trois points : 1) l'insatisfaction salariale, 2) des points de vue à tort ou à raison et 3) des propositions pour la réussite de tous les élèves. Nous tentons de faire ressortir quelques remarques pertinentes.

9.2.1. L'insatisfaction salariale

Dans notre enquête, 79 % des répondants éprouvent des insatisfactions au sujet de leur salaire (Tableau 39). En réalité, la rémunération des enseignants haïtiens est problématique. Dans nos entretiens semi-

Tableau 39

Satisfaction salariale					
Comment pouvez-vous apprécier votre salaire?					
Salaire	C. d'étal			Tot. Répondants	
	Nb. cit.	Adj. /CPE...	Nb. cit.	Nb. cit.	Fréq.
Tout à fait satisfaisant	2	2	7	11	2%
Plutôt satisfaisant	57	7	79	143	20%
Peu satisfaisant	133	19	218	370	51%
Pas satisfaisant du tout	27	3	176	206	28%
TOTAL OBS.	219	31	480	730	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur la notation : Tout à fait satisfaisant (20), Plutôt satisfaisant (10), Peu satisfaisant (-10), Pas satisfaisant du tout (-20).

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

directifs, par exemple, plusieurs cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle en témoignent. Voici trois extraits de leurs récits :

« Je dois vous dire qu'il n'y a pas de plan de carrière pour les enseignants. Il n'y a pas une grille salariale selon le nombre d'années d'expérience. Comme conséquence, un enseignant peut commencer sa première année dans l'enseignement avec le même salaire qu'un autre enseignant de 22 ans d'expérience. C'est une façon pour vous dire, il n'y a pas de plan de carrière, il n'y pas une grille salariale qui prend en compte l'expérience des enseignants » (Pierre_20021304).

« Par exemple, quand on rencontre un enseignant qui n'a même pas une motocyclette, et, vingt ans plus tard, il est toujours à pied, dans une situation pitoyable, ça fait pitié. Aujourd'hui, d'ailleurs, beaucoup de jeunes n'ont pas envie de devenir enseignants. Si l'on veut garder les enseignants, il faudrait un vrai plan de carrière » (Fortin_20021307).

« La question est donc : est-ce que, avec les faibles moyens financiers, l'Etat peut envisager le projet ambitieux du plan de carrière pour les enseignants haïtiens ? Il faut être réaliste. C'est le moins que je puisse dire » (Gérard_20031310).

Toutefois, l'interprétation statistique des résultats de la variable « Satisfaction salariale » n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît. La thématique de la satisfaction ou de l'insatisfaction professionnelle des enseignants est complexe. Plusieurs facteurs peuvent entrer en ligne de compte, à savoir : les caractéristiques sociodémographiques, les conditions matérielles et organisationnelles des établissements, les conditions relationnelles au niveau de

la communauté éducative, etc. Par exemple, dans le chapitre précédent (Tableau 26, p. 308 ; Figure 21, p. 319), nous avons constaté chez les chefs d'établissement scolaire une relation très significative entre le « Salaire » et « Type d'établissement ». La relation est également très significative chez les enseignants, avec quelques nuances (Figure 23, p. 335). Dans les établissements privés autonomes, les enseignants (99 %) sont moins satisfaits de leur salaire que les chefs d'établissement (56 %). En revanche, chez les Adjoints et les CPE, la relation n'est pas significative (Tableau 40). Nous n'avons pas assez d'éléments concluants pour faire une interprétation statistique générale de l'insatisfaction salariale de tous les répondants.

En effet, la tentation est de ne pas accorder trop d'importance à l'insatisfaction salariale en raison du manque flagrant de qualification des personnels d'éducation de notre échantillon. Mais, comme l'a écrit Maroy (2002, p. 133) au sujet des enseignants en Belgique francophone, ils doivent être mieux formés, « *mais il faut aussi qu'ils trouvent dans l'exercice de leur métier des sources de satisfaction intrinsèques (liées au contenu et au contexte du travail) et extrinsèques (conditions d'emploi et de salaire, etc.)* ». Par conséquent, la variable « Salaire » doit être prise en compte en lien avec la formation ou la qualification des personnels d'éducation.

Deux éléments principaux sont à retenir au sujet de la variable « salaire » :

- la satisfaction salariale des personnels d'éducation fait partie de la thématique complexe de l'insatisfaction ou de la satisfaction professionnelle ;
- la satisfaction salariale, bien qu'elle soit extrinsèque à l'exercice de la profession enseignante, doit être prise en compte au même titre que la formation initiale et continue des personnels d'éducation.

Nous abordons ci-dessous quelques points de vue à tort ou à raison des personnels d'éducation de notre échantillon.

Tableau 40

Tableau de contingence entre Type d'établissement_T et Salaire_T chez les Adjoints au chef d'établissement et les CPE

	Public	Subventionné+communautaire+missionnaire	Privé congréganiste	Privé presbytéral	Autonome
Satisfaisant	1	1	3	1	3
Peu satisfaisant	5	2	4	6	2
Pas satisfaisant du tout	0	0	0	2	1

$p = 0,50$; $\text{Khi}^2 = 7,33$; $\text{ddl} = 8$ (NS)

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

9.2.2. Des points de vue à tort ou à raison

Dans le deuxième aspect relatif à la logique socioprofessionnelle, nous exposons trois points de vue des personnels d'éducation de notre échantillon. Le premier point de vue concerne les retards des élèves par rapport à l'âge. Le deuxième point de vue porte sur une éventuelle définition d'un tronc commun d'enseignement et d'apprentissage dans le système éducatif haïtien. Le troisième point de vue se rapporte aux indicateurs de performance d'un établissement scolaire.

Les retards scolaires : un construit social à déconstruire

D'après les sentiments exprimés par 92 % des répondants de notre enquête, les élèves en retard par rapport à l'âge constituent un problème sérieux dans le système éducatif haïtien (Tableau 41, p. 336). Nous rappelons que ces élèves sont appelés, en Haïti, des « surâgés ». Un élève est qualifié de « surâgé » si son « âge biologique, à un niveau d'étude donné, est en dépassement de 2 ans et plus par rapport à l'âge normal requis à ce niveau, selon les normes admises » (MENFP, 2007, p. 20). Nous préférons le concept international de *retards scolaires*. C'est précisément « le fait que certains enfants redoublent leurs classes ou entrent à l'école plus tard qu'il n'est prévu » (UNESCO, 1961, p. 89). Il convient de passer en revue la conception des personnels éducatifs de notre échantillon pour mieux fixer notre point de vue en matière d'interprétation.

Figure 23

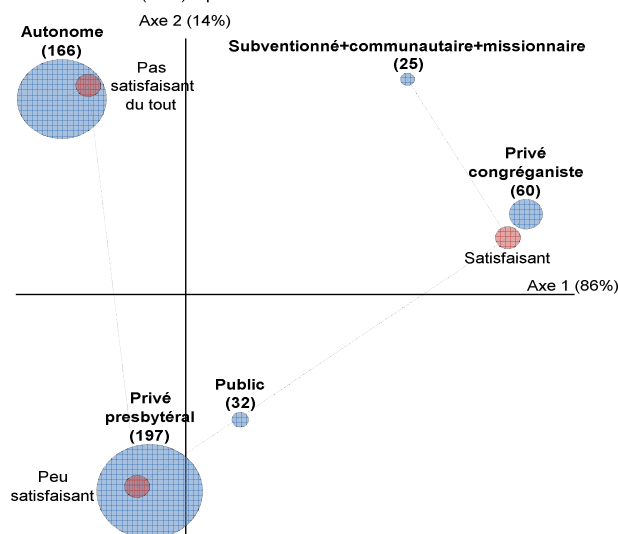
Type d'établissement et satisfaction salariale des enseignants

	Public	Subventionné+communautaire+missionnaire	Privé congréganiste	Privé presbytéral	Autonome
Satisfaisant	8	13	41	22	2
Peu satisfaisant	16	5	13	117	67
Pas satisfaisant du tout	8	7	6	58	97

$p = 0,00$; $\text{Khi}^2 = 191,26$; $\text{ddl} = 8$ (TS)

La relation est très significative.

Carte : analyse factorielle des correspondances sur le tableau croisé
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

des personnels éducatifs de notre échantillon pour mieux fixer notre point de vue en matière d'interprétation.

Il nous semble que les sentiments exprimés par la majorité des répondants de l'enquête touchent une réalité nationale. D'après les responsables du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle

(MENFP, 2007), les retards scolaires et le coût de la scolarité sont les principales causes de l'insuffisance de l'offre d'éducation dans le système éducatif haïtien. Cela a été exprimé en ces termes : « *Outre le facteur "coût de la scolarité", la demande d'éducation en Haïti est par ailleurs inassouvie en raison de la présence, dans les effectifs scolaires, à tous les niveaux du système éducatif des élèves surâgés. Le phénomène semble être un trait caractéristique du système éducatif d'Haïti. Celui-ci en est affecté depuis l'année scolaire 1993-1994 où ils constituaient 51 % des effectifs* » (MENFP, 2007, p. 20). Selon les résultats du recensement scolaire 2002-2003, les élèves en retard par rapport à l'âge étaient en moyenne 38 % dans le préscolaire, 72 % dans les deux premiers cycles du fondamental et 78 % dans le troisième cycle fondamental et le secondaire (MENFP, 2007, p. 21). D'après le recensement 2010-2011 (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c), parmi les élèves qui entrent en 1^{ère} Année fondamentale, la tranche d'âge 8-13 ans et plus représente 45 %. La tranche d'âge 15-20 ans et plus représente 62 % de ceux et celles qui entrent en 7^e Année fondamentale (la première année du premier cycle secondaire, CITE 2011). Pourtant, l'âge normal requis pour la 1^{ère} AF et la 7^e AF sont respectivement 6 ans et 12 ans. Le phénomène est vraiment remarquable.

Cependant, le retard des élèves haïtiens par rapport à l'âge *légal* devient un lieu commun dans le système éducatif haïtien. Nous n'avons pas d'éléments scientifiques pour oser soutenir l'idée selon laquelle *les retards scolaires* seraient avec *les frais de scolarité* les causes de l'insuffisance de l'offre scolaire. A notre sens, les retards scolaires doivent être considérés comme un « construit social », et non comme un phénomène « supraréel » qui détermine la situation de l'offre et de la demande scolaire. Cela dit, il vaut mieux prendre le taureau par les cornes. Cela implique une démarche scientifique cherchant à mettre en évidence les principales causes du retard scolaire des élèves haïtiens.

En sociologie de l'éducation, le retard scolaire donne lieu à une multitude de recherches. Les facteurs les plus revisités sont les difficultés à l'école, les inégalités sociales,

Tableau 41

Les élèves en retard par rapport à l'âge					
A votre avis, est-ce que les élèves en retard par rapport à l'âge (les "surâgés") constituent un problème sérieux dans le système éducatif haïtien?					
	Chefs d'é	Adjoints /	Enseignants	Tot. répondants	
Les élèves en retard par rapport à l'âge	Nb. cit.	Nb. cit.	Nb. cit.	Nb. cit.	Fréq.
Oui	204	29	440	673	92%
Non	15	2	40	57	8%
TOTAL OBS.	219	31	480	730	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

la profession du père, le revenu du ménage, les diplômes ou le « capital culturel » des parents... Par exemple, dans son article *Le retard scolaire en fonction du milieu parental*, Murat (2009) a apporté un éclairage statistique sur l'influence des compétences des parents. Il a montré que les « *parents les moins compétents en lecture et en calcul ont des enfants qui redoublent plus souvent que les autres* » (Murat, 2009, p. 103). Mais, il y a d'autres études qui abordent la question de retard scolaire en lien avec les âges et les mouvements d'effectifs selon l'âge (abandon, redoublement, changement de type d'enseignement, sélection, contradiction entre la législation ou l'organigramme scolaires, dérogations autorisées ou fraudes tolérées, formation des maîtres, coûts d'éducation, la débilité mentale, la migration, etc.). Dans cet ordre d'idées, Jacqueline Pillet (1969, p. 546) a montré que « *tout retard d'âge n'est [...] pas forcément un retard de cours, et inversement, tout retard de cours n'est pas un retard d'âge* ». Par conséquent, les retards scolaires sont liés à un ensemble de facteurs complexes.

En un mot, toute extrapolation hasardeuse ou toute explication « généralisatrice » des retards scolaires est à éviter. De même, il serait aberrant d'expliquer une quelconque « insuffisance de l'offre scolaire » par les forts pourcentages de retards scolaires. Comme nous l'avons dit plus haut, il convient mieux de prendre le taureau par les cornes. En d'autres termes, il vaut mieux s'attaquer à la question du groupe classe traditionnel qui n'est plus aujourd'hui le seul groupement d'élèves possibles. Cela nécessite, bien entendu, deux choses : 1) la prise en compte des recherches empiriques centrées sur les conditions intra et extra-scolaires des élèves en situation de retard scolaire, et 2) des enseignants formés à la gestion de l'espace-temps du groupement d'élèves diversifiés.

A partir de notre réflexion critique sur les sentiments exprimés concernant les retards scolaires des élèves haïtiens, trois éléments nous semblent tout à fait fondamentaux :

- les retards scolaires sont un « construit social » qui mérite d'être « déconstruit » à partir d'une gestion systémique des phénomènes sociaux complexes ;
- les projets de réussite pour tous les élèves doivent prendre en compte les conditions intra et extra-scolaires des élèves en situation de retard ;
- la formation des enseignants à la gestion complexe de l'espace-temps des classes « multi-âges » ou des groupements d'élèves diversifiés est incontournable.

Nous passons au deuxième point de vue concernant le *tronc commun*¹ de référence dans les curricula de l'enseignement scolaire. En fait, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle n'instaure pas encore un tronc commun de manière explicite. Cette variable n'est pas fondamentale dans nos questionnaires. Elle doit, néanmoins, nous aider à mettre en lumière le point de vue des personnels éducatifs (de notre échantillon) pour un éventuel tronc commun explicite dans les curricula.

Un éventuel tronc commun face à des enjeux sociopolitiques immenses

La question relative à la variable « Tronc commun » comporte principalement sept modalités (Tableau 42). Nous demandons à chaque répondant de proposer trois modalités. Le caractère « Autre » n'est qu'une possibilité d'ouverture spécifique. A notre avis, les trois modalités fondamentales sont les suivantes : 1) « *Les principales compétences du langage et la pratique d'une langue vivante étrangère* » ; 2) « *Les principales compétences en sciences, lecture, mathématiques et TIC* » ; 3) « *L'acquisition des cadres de référence et la pratique des valeurs humaines du vivre ensemble* ». Pourtant, dans les résultats, seules les principales compétences en sciences, lecture, mathématiques et TIC (avec un score de 68 %) font partie des trois modes de la variable. Mais, notre surprise porte plus précisément sur les scores de « *La maîtrise de la langue française* » (90 %), de « *La pratique d'une profession* » (60 %) et « *L'acquisition des cadres de référence et la pratique des valeurs humaines du vivre ensemble* » (13 %).

Tout d'abord, il n'y a pas de filières ou d'orientations professionnelles et techniques dans le système « formel » d'enseignement fondamental et secondaire haïtien. Aujourd'hui, il semble que même des personnels d'éducation demandent à l'école de revisiter sa *triple mission* traditionnelle : instruire, éduquer et socialiser (Perrenoud, 1999b). La formation professionnelle est perçue comme une ascension sociale (Agulhon, 2009).

¹ Nous rappelons qu'un socle commun de connaissances et de compétences a été instauré en France en 2005-2006 (R.-F. Gauthier & Gouvello, 2009; Villepin, Robien, & Baroin, 2006). Il porte sur ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin de leur scolarité obligatoire.

Tableau 42

Tronc commun								
A votre avis, qu'est-ce que les élèves haïtiens doivent absolument apprendre du préscolaire à la Terminale?								
Tronc commun	Chefs d'établ.		Adjoints/CPE...		Enseignants		Tot. Répondants	
	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
La maîtrise de la langue créole	73	33%	7	23%	122	25%	202	28%
Les principales compétences du langage et la pratique d'une langue vivante étrangère	87	40%	9	29%	200	42%	296	41%
La maîtrise de la langue française	186	85%	28	90%	445	93%	659	90%
La pratique d'une profession	156	71%	17	55%	265	55%	438	60%
Les principales compétences en sciences, lecture, mathématiques et TIC	112	51%	25	81%	357	74%	494	68%
L'acquisition des cadres de référence et la pratique des valeurs humaines du vivre ensemble	41	19%	7	23%	50	10%	98	13%
Autre	2	1%	0	0%	0	0%	2	0%
TOTAL OBS.	219		31		480		730	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maxi

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Ensuite, il y a une nette disparité entre le choix de « *La maîtrise de la langue créole* » (28 %) et celui de « *La maîtrise de la langue française* ». Neufs répondants sur dix pensent que la maîtrise de langue française est fondamentale. Or, le français et le créole sont considérés aujourd'hui comme deux langues officielles d'Haïti. Qui plus est, l'article 1^{er} de la loi du 19 septembre 1979 stipule : « *L'usage du créole, en tant que langue commune parlée par les 90 % de la population haïtienne, est permis dans les écoles comme langue-instrument et objet d'enseignement* » (Pierre, 2012, p. 491). De même, la loi du 30 mars 1982, dans les articles 29-31 et 35, insiste sur l'utilisation du créole comme langue d'enseignement « en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne ». D'après les cadres du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, le bilinguisme fait problème dans le système éducatif haïtien. Nous pouvons illustrer notre propos à partir des extraits de leurs récits lors de notre enquête qualitative :

« *Il y a eu des débats sur le bilinguisme dans l'enseignement en Haïti. J'avais organisé un séminaire sur le Ministre Pierre BUTEAU. C'était : "Le bilinguisme en Haïti : la problématique créole-français, une vieille dichotomie" (Jean_19021301).*

« *Le créole est notre langue maternelle. Tous les Haïtiens parlent créole. Mais, depuis la réforme Bernard, il y a des débats concernant l'usage du créole comme langue de scolarisation. Le problème, c'est que le créole est, jusqu'à présent, considéré comme la langue des dominés. [...] Dans certains établissements réputés, le créole était interdit en salle de classe, voire dans la cour de récréation. Malgré l'ouverture, avec la réforme Bernard, la majorité des parents d'élèves n'apprécient pas le créole comme langue de scolarisation. Il serait synonyme d'enfermement des enfants dans la classe des dominés. Cela dit, jusqu'à présent, le français est plus apprécié dans l'enseignement* » (Alix_19021303).

« *Concernant le français et le créole, il y a souvent des ateliers de discussion, des forums à n'en plus finir. Parfois, on sort avec des recommandations qui ne sont pas suivies. C'est là un problème grave dans le pays. On a eu beaucoup de forums, beaucoup d'ateliers, mais les recommandations sont restées lettre morte* » (Guillaume_20021305).

Enfin, « *L'acquisition des cadres de référence et la pratique des valeurs humaines du vivre ensemble* » est la modalité la moins citée. Or, en Haïti, les conflits et les clivages socio-politiques nuisent le plus souvent au développement humain du pays (Hector, 1998; Joint, 2006). Dans ces conditions, l'élaboration d'un tronc commun explicite de connaissances et de compétences au niveau de la scolarité obligatoire nous paraît très complexe.

En ce qui concerne les caractéristiques liées au tronc commun, nous pouvons retenir l'élément suivant :

- les enjeux des « politiques curriculaires » sont immenses, et nécessitent non seulement des décisions et des choix judicieux, mais également des compromis à partir d'un processus systémique.

Dans le troisième point de vue ci-dessous, nous exposons la conception des personnels d'éducation de notre échantillon par rapport aux évaluations publiques. En Haïti, les établissements scolaires très réputés pratiquent, en général, une sorte de sélection (par élimination) pour tenter d'avoir les meilleurs résultats aux évaluations publiques. Il s'agit de savoir si les personnels d'éducation de notre échantillon ont d'autres critères pour évaluer la performance d'un établissement scolaire.

La réussite aux examens officiels : un « indicateur privilégié » limité

Dans notre échantillon, quatre personnels d'éducation sur cinq pensent que les résultats des examens officiels sont le seul indicateur de performance d'un établissement scolaire (Tableau 43). En fait, les enjeux de la question de performance ou à plus forte raison de l'efficacité des établissements scolaires sont liés aux présupposés de « l'école efficace ». Une école efficace, selon O. Rey (2007, p. 114), peut être considérée « *comme un établissement dans lequel les élèves progressent plus qu'il n'était attendu en fonction de leurs*

caractéristiques de départ ». Pour Bissonnette (2010), les écoles efficaces sont des écoles situées dans des quartiers défavorisés dont la performance scolaire des élèves rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartiers nantis. Romuald Normand (2006), de son côté, parle du le paradigme de « l'école efficace ». Il le décrit en ces termes :

« Le paradigme de « l'école efficace » s'appuie sur la promotion de différentes mesures des résultats scolaires, non seulement dans le domaine cognitif ou celui des compétences de base, mais aussi dans celui des compétences sociales ou affectives des élèves. Cette conception de l'évaluation des apprentissages par les tests a contribué à stabiliser les interprétations du monde scientifique et politique dans des normes, des procédures, des informations, contribuant également à inscrire les conceptions de l'école efficace dans les pratiques des acteurs et dans l'orientation des politiques d'éducation » (Normand, 2006, p. 53).

Selon l'auteur, ce modèle de pensée trouve sa source dans deux courants théoriques indissociables :

- le mouvement de « *school effectiveness* » (performance des établissements) qui

entend promouvoir différentes mesures des résultats scolaires, non seulement dans le domaine cognitif ou celui des compétences de base, mais aussi dans celui des compétences sociales ou affectives des élèves ;

- le mouvement de « *school improvement* » (facteurs d'amélioration) qui entend promouvoir l'excellence des écoles en opérant un compromis entre des formes dérivées des mouvements pédagogiques et des conceptions de l'« organisation apprenante » mises en valeur dans les théories du management.

Les enjeux portent non seulement sur les modes d'évaluations, de pilotage et de contrôle des écoles, mais surtout sur la redevabilité des acteurs internes. Malgré les déterminants socioculturels, l'échec scolaire est imputé à l'inefficacité de l'école ou encore mieux à l'incompétence des enseignants. En d'autres termes, ce sont les acteurs internes de l'établissement scolaire, et en particulier les enseignants, qui sont appelés à rendre compte du mauvais résultat d'un élève. L'obligation des résultats en éducation devient de plus en plus incontournable (Lessard & Meirieu, 2005).

Tableau 43

La réussite aux examens officiels								
Après les résultats aux examens officiels, est-ce que vous pensez que l'on doit utiliser d'autres indicateurs pour évaluer la performance d'un établissement scolaire?								
	Chefs d'ét.		Adjoints / CPE...		Enseignants		Tot. Répondants	
	Nb	Fréq.	Nb	Fréq.	Nb	Fréq.	Nb	Fréq.
Oui	62	28%	11	35%	55	11%	128	18%
Non	157	72%	20	65%	425	89%	602	82%
Total	219	100%	31	100%	480	100%	730	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

En revanche, les chercheurs en éducation n'arrivent pas encore à établir de manière rigoureuse des indicateurs de résultats. Le groupe de travail « Indicateurs de qualité », constitué d'experts des ministères de l'éducation de vingt-six pays de l'Union européenne, a élaboré en l'an 2000 « *seize indicateurs de qualité* » (Commission Européenne, 2001). Ces indicateurs sont divisés en trois groupes :

- A- *Les indicateurs du niveau atteint* : 1) mathématiques, 2) lecture, 3) sciences, 4) technologies de l'information et de la communication (TIC), 5) langues étrangères, 6) apprendre à apprendre, 7) éducation civique ;
- B- *Les indicateurs de réussite et de transition* : 8) taux d'échec scolaire, 9) achèvement de l'enseignement secondaire supérieur, 10) taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur ;
- C- *Les indicateurs d'évaluation et de pilotage de l'éducation* : 11) évaluation et pilotage de l'éducation scolaire, 12) participation des parents ;
- D- *Les indicateurs relatifs aux ressources et structures* : 13) éducation et formation des enseignants, 14) taux de fréquentation d'un établissement préprimaire, 15) nombre d'étudiants par ordinateur, 16) dépenses d'éducation par étudiant.

Certes, ces indicateurs offrent des pistes de réflexions et d'actions. Mais, certains peuvent susciter des débats. Les indicateurs comme « *apprendre à apprendre* », « *éducation civique* », « *évaluation et pilotage de l'éducation scolaire* », sont trop abstraits. D'autres permettent de construire des variables numériques qui restent très limitées. C'est le cas, par exemple, du « nombre d'étudiants par ordinateur ». Cette variable numérique ne veut rien dire en matière d'*utilisation pédagogique* des outils informatiques à l'école. En un mot, les seize indicateurs de qualité restent peu pratiques pour les « non experts ».

En France, « trois indicateurs » de résultats des lycées sont privilégiés. Ce sont : 1) le taux de réussite au baccalauréat, 2) le taux d'accès constaté au baccalauréat d'un niveau à l'autre et 3) le taux des proportions de bacheliers parmi les sortants. Même si le taux de réussite aux examens officiels est très important, il reste très limité en tant qu'indicateur. En parlant des résultats officiels aux collèges, Dubet et ses collègues ont déjà souligné qu'« *une véritable sociologie de l'éducation ne saurait s'en satisfaire car elle devrait tenir compte des moyens mis en œuvre pour obtenir cette performance et des effets éducatifs non directement mesurables de l'enseignement* » (Dubet, Cousin, & Guillemet, 1989, p. 246). Le taux d'accès

d'un niveau à l'autre nous semble plus pertinent. Mais, dans un article issu d'une recherche menée conjointement avec Françoise Liot et Joëlle Perroton sur les effets d'établissement au lycée, Felouzis (2005) remet en cause les trois indicateurs de performance proposés par la Direction de l'éducation permanente (DEP). Selon lui, en raison d'un biais systématique, ces indicateurs accentuent les inégalités entre les établissements comparés :

« 1) Les établissements censés être comparables du point de vue de la nature de leur public scolarisent en fait des élèves dont le niveau scolaire est très différent, ce qui fausse le calcul de la « valeur ajoutée ». 2) Il s'agit d'un biais systématique qui conduit à une sous-évaluation des établissements les plus populaires et à une sur-évaluation des lycées les plus favorisés par la nature de leur public. 3) Ce biais systématique dans l'évaluation est la conséquence de marchés scolaires localisés qui influent sur le public des lycées en accentuant les inégalités entre établissements » (Felouzis, 2005, p. 3).

Dans cette optique, Felouzis (2005) a proposé un mode de calcul prenant en compte le niveau scolaire de départ des élèves en classe de seconde pour l'évaluation des performances et de la « valeur ajoutée » des lycées. Mais, là encore, il nous semble que ce mode de calcul ne trouve pas encore de « preneurs ».

Dans des pays anglophones, la qualité des directeurs d'établissement scolaire est considérée comme un facteur de performance (Chevaillier, 2006). L'idée découle des recherches sur la « *school effectiveness* » et sur le « *school improvement* ». Françoise Raynal et Alain Rieunier affirment également que « *les établissements efficaces sont dirigés par un chef d'établissement à forte personnalité qui a réuni autour de lui une équipe de direction partageant les mêmes objectifs et fermement décidée à les atteindre* » (Raynal & Rieunier, 2009, p. 181). Les qualités d'un chef d'établissement restent néanmoins très difficiles à « mesurer ».

En effet, il existe aujourd'hui beaucoup d'autres caractéristiques qui peuvent être considérées comme des facteurs contribuant positivement à l'efficacité d'une école. Par exemple, Bissonnette (2008), en référence à d'autres chercheurs en éducation, a proposé « trois principes de l'école efficace ». Nous pouvons les formuler comme suit : (1) tout élève est capable d'apprendre si les conditions sont appropriées ; (2) les écoles efficaces assument la responsabilité des résultats de leurs élèves ; (3) plus les méthodes d'enseignement au sein de l'école sont uniformes, plus celle-ci sera efficace. Mais, d'autres chercheurs en Sciences de l'éducation nous invitent plutôt à être vigilants par rapport à la « transférabilité » ou à la « transposabilité » de certains indicateurs.

Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud (2004) ont déjà essayé de fixer les limites des recherches qui portent exclusivement sur l'efficacité et l'efficience des établissements scolaires. Ils ont fait une remarque qui nous paraît assez intéressante :

« Aucun professeur, aucun établissement n'est efficace de façon entière et définitive. Il y a toujours des classes, des disciplines dont l'efficacité est insatisfaisante, et surtout, il subsiste des élèves dont les années de scolarité ne se transforment pas en apprentissages suffisants. La recherche d'efficacité, quels qu'en soit les contours exacts, s'inscrit dans le projet non pas d'exclure les élèves qui n'apprennent pas ou de masquer leurs failles, mais de mieux identifier les obstacles à l'apprentissage et de les surmonter, au niveau des interventions et situations didactiques, mais aussi en remaniant l'organisation du travail, les rapports avec les familles ou tout autre composante du système suspecte d'empêcher les apprentissages, que ce soit dans l'ordre du rapport au savoir, de l'intégration, de la sécurité, des conditions de travail, de l'évaluation, du climat, etc. Par ailleurs, même un établissement efficace ne peut maintenir cette caractéristique sans un développement professionnel et organisationnel constants, car l'efficacité est un acquis fragile, elle peut se dégrader, parfois très vite, au fil du renouvellement des professionnels, de l'évolution des publics ou des contextes » (Thurler & Perrenoud, 2004).

L'élément fondamental que nous pouvons retenir est le suivant :

- l'indicateur de la réussite aux examens officiels, à lui-seul, est nettement insuffisant pour caractériser un établissement scolaire efficace.

Nous abordons ci-dessous le troisième point relatif à la logique socioprofessionnelle des personnels éducatifs de notre échantillon : les propositions pour la réussite de tous les élèves.

9.2.3. Propositions pour la réussite de tous les élèves

Les questions relatives à la variable « Proposition pour la réussite de tous les élèves » étaient considérées comme facultatives. Mais, tous les répondants ont fait au moins deux propositions. Il convient donc de prendre en considération les propositions qui émergent des informations recueillies (Tableau 44, p. 345). Nous pouvons résumer les informations en quatre propositions : 1) la cantine scolaire, 2) l'amélioration des conditions de vie des enseignants, 3) la formation initiale et continue des enseignants et 4) des matériels didactiques adéquats.

Tableau 44

Propositions des répondants pour la réussite de tous les élèves dans le système éducatif haïtien : questions textuelles (Q69-71)

Catégorie des répondants	Propositions	Corpus (% de réponses)	Nuages* des mots ou Graphique	Thèmes
Chefs d'établissement	1 ^{ère}	473 mots (76 %)		<ul style="list-style-type: none"> La cantine scolaire (64 %) La formation continue des enseignants (40 %) La formation initiale des enseignants (33 %)
	2 ^e	361 mots (67 %)		<ul style="list-style-type: none"> La cantine scolaire (31 %) L'augmentation du salaire des enseignants (29 %) Matériels didactiques (16 %)
	3 ^e	115 mots (30 %)		<ul style="list-style-type: none"> Formation des enseignants Cantine scolaire Augmentation du salaire des enseignants Matériels didactiques
Adjoints au chef d'établ. / CPE...	1 ^{ère}	77 mots (81 %)		<ul style="list-style-type: none"> La formation des enseignants
	2 ^e	41 mots (56 %)		<ul style="list-style-type: none"> La formation des enseignants La cantine scolaire Les matériels didactiques
	3 ^e	21 mots (43 %)		<ul style="list-style-type: none"> L'amélioration des conditions de vie des enseignants La formation continue des enseignants
Enseignants	1 ^{ère}	679 mots (73 %)		<ul style="list-style-type: none"> Amélioration des conditions de vie des enseignants (75 %) Formation des enseignants (67 %) Matériels didactiques (53 %)
	2 ^e	554 mots (47 %)		<ul style="list-style-type: none"> Cantine scolaire (84 %) Amélioration du salaire des enseignants (51 %) Matériels didactiques adéquats (17 %)
	3 ^e	190 mots (40 %)		<ul style="list-style-type: none"> Cantine scolaire Manuels scolaires

* Quand il n'y a pas assez d'éléments lexicaux ou de concepts pour la représentation des thèmes à partir d'un nuage de mots, nous utilisons le graphique correspondant.

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

La première et la quatrième propositions concernent principalement les élèves. D'après les données de l'enquête, 83 % des établissements n'ont pas de service de cantine scolaire (Tableau 45). Bien entendu, nous n'avons pas assez d'éléments empiriques pour oser établir un lien de cause à effet entre la restauration scolaire et la réussite des élèves. Il en est de même pour la rémunération des personnels enseignants et la réussite des élèves. Ces variables ont sans aucun doute des influences indirectes. En revanche, il y a un vieux proverbe qui dit : « *Ventre affamé n'a pas d'oreilles* ». Dans une approche systémique, ces variables sont donc incontournables.

Tableau 45

Cantine scolaire		
	Nb	Fréq.
Oui	38	17%
Non	181	83%
Total	219	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Dans l'indice de développement humain, la santé, l'éducation et le revenu sont liés. Sur les inégalités en matière d'espérance de vie et d'accès à l'instruction, Langouët (2011) a montré que :

- l'éducation est la charnière obligée et décisive entre l'accès aux biens vitaux indispensables et l'entrée sur le marché du travail ;
- les problèmes d'ordre socioéconomique et politique influent sur la réussite scolaire ;
- certains pays s'en tirent mieux que d'autres en matière d'instruction et de santé, à niveau de richesse égal ;
- l'indice de développement humain (IDH) croît à mesure que les inégalités baissent ;
- la politique de réduction des inégalités sociales peut jouer un rôle considérable dans la réussite éducative et l'augmentation de l'espérance de vie.

A notre sens, les services de restauration scolaire et les conditions de vie des personnels d'éducation sont donc à prendre en compte dans les projets de réussite pour le plus grand nombre d'élèves possibles.

Parmi les deux autres propositions, la formation initiale et continue des enseignants est scientifiquement reconnue comme un facteur crucial qui permet à l'école de faire la différence, surtout dans les populations défavorisées (Bissonnette, 2008; C. Gauthier et al., 2013; OCDE, 2006b, 2014). La relation entre les matériels pédagogiques et la réussite scolaire est plus complexe. Nous n'avons pas assez d'éléments pour établir une relation de

causalité entre ces deux variables. Stephen P. Heyneman (1983, p. 18) a souligné que, dans les pays en développement, « *un enseignement et du matériel pédagogique de meilleure qualité, en particulier des manuels mieux faits et en plus grand nombre, ont une incidence considérable sur les résultats obtenus* ». Mais, bien qu'il ait fait référence à plusieurs recherches empiriques, il a lui-même nuancé son affirmation en ces termes : « *on ne dispose pas de preuves formelles concluantes, mais il est évident que le matériel scolaire rare et de mauvaise qualité dont disposent les pays en développement défavorise les élèves et se répercute sur le niveau de leurs connaissances* » (Heyneman, 1983, p. 19). Par conséquent, dans des projets de réussite pour le plus grand nombre d'élèves possibles, la prise en compte de la question de matériels pédagogiques nous semble tout à fait nécessaire.

Parmi les propositions faites par les personnels éducatifs de notre échantillon, nous pouvons retenir deux éléments :

- la cantine scolaire, l'amélioration des conditions de vie des enseignants et l'adéquation des matériels pédagogiques sont à prendre en compte dans une démarche systémique relative à des actions publiques éducatives ;
- la formation initiale et continue des enseignants, bien qu'elle se place en troisième position en matière de scores, est plus cruciale comme facteur influant sur la réussite des élèves.

Nous abordons ci-dessous le troisième grand point des résultats de notre enquête : l'offre et la demande d'éducation. Cela fait l'objet d'une macrovariable que nous construisons.

9.3. L'offre et la demande d'éducation

Dans la deuxième étape de la présentation des résultats de notre enquête, nous proposons de revenir sur la variable synthétique « Offre et demande d'éducation ». L'exposé porte sur six aspects significatifs qui s'y rapportent. Il s'agit : 1) des différents types d'établissement scolaire, 2) du temps d'enseignement, 3) du taux d'encadrement des élèves, 4) de l'absence d'établissements scolaires spécialisés, 5) de la traditionnelle école du matin et 6) du poids des 1^{er} et 2^e cycles de l'enseignement fondamental. Nous les présentons de manière successive.

Premièrement, les établissements scolaires du privé presbytéral représentent 41 % dans notre échantillon (Tableau 46, p. 348). En effet, il nous semble que la répartition des établissements scolaires par catégorie (laïque, presbytérale...) n'est pas pertinente. Comme nous l'avons déjà souligné au chapitre 8 (note n° 1, p. 293), une distinction pertinente nécessite la construction des critères valables ou même juridiques.

Tableau 46

Tableaux accolés des relations très significatives relatives aux variances liées au type d'établissement scolaire																	
	Effectif	Précisez le nombre d'heures d'une semaine type.		Combien d'enseignants (hommes et femmes) à temps plein y a-t-il dans l'établissement?		Précisez le nombre d'enseignants à temps plein		Combien d'élèves y a-t-il dans l'établissement scolaire?		Combien de filles y a-t-il dans l'établissement scolaire?		Combien de classes y a-t-il dans l'établissement?		Combien d'élèves y a-t-il dans la classe la plus nombreuse?		Combien d'élèves y a-t-il dans la classe la moins nombreuse?	
		Moye mne	Médiane	Moye mne	Médiane	Moye mne	Médiane	Moye mne	Médiane	Moye mne	Médiane	Moye mne	Médiane	Moye mne	Médiane	Moye mne	Médiane
Public	30=14%	28,8	25	8,43	8	5,47	4	407,5	346	174,7	160	9,3	9	61,1	55	31,23	30
Privé subventionné	7=3%	24,71	25	6,14	6	1,71	2	298,6	300	164	144	6,14	6	59,7	57	25,57	24
Privé congréganiste	18=8%	26,13	25	10	10	5,17	4	422,9	461	214,7	237	11,8	13	46,7	46	20,17	22
Privé presbytéral	90=41%	24,81	24	5,56	4	1,73	1	171,6	110	81,99	52	6,27	5	34,2	31	16,76	15
Privé missionnaire	8=4%	25,25	25	4,5	5	2,25	1	258,5	211	143,8	104	7,88	7	49,4	56	15,25	15
Privé communautaire	2=1%	37	37	12	12	7,5	8	649	649	337,5	338	11	11	66,5	67	33,5	34
Autonome	64=29%	24,78	24	6,23	6	2,27	2	263,8	196	132,4	102	7,42	7	44,1	43	20,63	21
Test de Fischer		p = 0,02% ; F = 4,59 (TS)		p = <0,1% ; F = 5,72 (TS)		p = <0,1% ; F = 10,06 (TS)		p = <0,1% ; F = 10,15 (TS)		p = <0,1% ; F = 8,57 (TS)		p = <0,1% ; F = 6,24 (TS)		p = <0,1% ; F = 10,34 (TS)		p = <0,1% ; F = 10,16 (TS)	

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Deuxièmement, la semaine type des établissements scolaires de notre échantillon est de vingt-cinq (25) heures en moyenne. Certes, nous pouvons constater de petites différences, plus particulièrement au niveau du privé communautaire. Il a en moyenne une semaine type de trente-sept (37) heures. Néanmoins, ce type d'établissement scolaire est minoritaire dans le système éducatif haïtien. D'après les résultats du dernier recensement scolaire, il existe soixante-treize (73) établissements scolaires communautaires dans le département de la Grand-Anse. Parmi lesquels, dix-neuf (19) renferment le service préscolaire, et deux (2), le 3^e cycle fondamental et le *secondaire* (DPCE, 2013a, 2013b). Concernant le public et le « privé congréganiste », la médiane permet de prendre en compte les valeurs extrêmes. Il n'y pas vraiment de différences capitales. C'est également le cas pour les comparaisons au niveau international.

Dans les pays de l'OCDE, la moyenne d'heures d'enseignement varie entre vingt-trois heures et demie (23 h 30) et vingt-six (26) heures (Cavet, 2011). Le nombre de jours moyen est de cent quatre-vingt-sept (187) jours. En revanche, en France, le temps de l'obligation

scolaire annuelle est organisé sur trente-six (36) semaines de vingt-quatre (24) heures, soit huit cent soixante (860) heures.

En Haïti, de 2012 à 2015, le nombre de jours de classe passe de cent quatre-vingt (180) à cent quatre-vingt-dix (190). L'année scolaire 2014-2015 comptait neuf cent vingt-cinq (925) heures pour l'enseignement fondamental et mille cent vingt (1120) heures pour le nouveau secondaire. L'année 2015-2016 compte neuf cent cinquante (950) heures pour le fondamental et mille cent quarante (1140) heures pour le secondaire (MENFP, 2015). Dans le système éducatif haïtien, la tendance est donc à l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement.

Toutefois, la question du nombre d'heures d'enseignement n'est pas tranchée. La variabilité internationale du temps de travail des enseignants ne nous permet pas d'avoir une interprétation tout à fait systématique. Qui plus est, l'hypothèse selon laquelle l'augmentation du temps d'enseignement améliore les résultats scolaires n'est pas confirmée par les études expérimentales et souffre de contre-exemples (Cavet, 2011).

Troisièmement, dans notre échantillon, le taux d'encadrement est en moyenne vingt-cinq (25) élèves par enseignants (Tableau 47). En revanche, dans les établissements scolaires, la moyenne des classes les plus nombreuses

Tableau 47

L'encadrement des élèves							
Nombre d'établissements	Nombre d'enseignants à temps plein		Nombre d'enseignants à temps partiel		Nombres d'élèves		Taux d'encadrement
	Tot.	Femmes	Tot.	Femmes	Tot.	Filles	
219	1435	603 = 42 %	845	51 = 6%	57454	26934 = 47 %	25

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

varie entre quarante-quatre (44) et soixante-sept (67) élèves, exception faite pour le privé presbytéral (34 élèves). Cette disparité entre la taille de ces classes nombreuses et le taux d'encadrement nous fait réfléchir sur les conditions de travail des enseignants et d'apprentissages des élèves.

Toutefois, les incertitudes demeurent concernant les politiques de réduction de la taille des classes (Meuret, 2001). Qui plus est, dans les approches de pédagogie différenciée, les modes de groupement des élèves peuvent être diversifiés (Kahn, 2010; Meirieu, 1991, 2010a, 2010b; Perrenoud, 1999a, 2005; Peyrat-Malaterre, 2011). En d'autres termes, le groupe classe n'est plus considéré comme mode unique ou principal de groupement des élèves. Les groupes « multiâges » ou les groupes spécifiques (de projets, de besoins, de niveau, de soutien...) sont

moins stables que le groupe classe traditionnel. A notre sens, ce qui importe le plus est le mode d'organisation du travail enseignant.

Dans cet ordre d'idées, la formation des personnels enseignants à la gestion de l'espace-temps de la classe nous semble nécessaire. Il s'agit d'une forme de gestion complexe ou de « management » qui implique « *l'ensemble des paramètres et des interdépendances avec lesquels on joue pour rendre possible le travail scolaire quotidien et favoriser sa centration sur les contenus et les apprentissages* » (Perrenoud, 1999a, p. 540). Compte tenu du manque de formation des enseignants de notre échantillon, une telle gestion du complexe ne va pas de soi.

Quatrièmement, notre échantillon ne contient pas d'établissements scolaires spécialisés (0 %). A notre connaissance, il n'y en pas dans le département de la Grand-Anse. Le Ministère des affaires sociales et du travail (MAST) et la Secrétairerie d'Etat à l'intégration des personnes handicapées (SEIPH), en référence à une enquête datant de 1998, font mention de « *23 écoles spéciales et centres de réadaptations pour des personnes handicapées* » (MAST & SEIPH, 2009, p. 42). Ces établissements spécialisés se trouvent à Port-au-Prince. Qui plus est, les établissements scolaires *ordinaires* (en Haïti) ne sont pas aménagés pour l'accueil des *élèves en situation de handicap*.

Nous entendons « élèves en situation de handicap » au sens de l'article premier de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* des Nations Unies (2008). Il s'agit « *des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* ». Nous rappelons que la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* a été adoptée en décembre 2006. Après la signature des Etats membres de Nations Unies (dont Haïti) et des organisations d'intégration régionale, elle est entrée en vigueur depuis le 3 mai 2008.

Le traité international de droits des personnes en situation de handicap a prévu la réalisation des *aménagements raisonnables* dans tous les pays membres des Nations Unies. D'après l'article 2, l'aménagement raisonnable signifie « *les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou induue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales* ». Il s'agit de prévenir, d'empêcher ou de lutter contre

les discriminations fondées sur le handicap. Dans cette perspective, il nous semble que le droit à l'accès à l'éducation est loin d'être réalisé pour les enfants en situation de handicap dans le département de la Grand-Anse.

Cinquièmement, 93 % des établissements de notre échantillon fonctionnent le matin (Tableau 48). Nous pouvons dire que la traditionnelle école du matin reste la norme. En effet, la démarche expérimentale est problématique dans le domaine des rythmes ou des temps scolaires. Malgré certaines recherches sur l'importance des rythmes biologiques et psychophysiologiques de l'enfant, la question de rythmes scolaires reste ouverte (Janvier & Testu, 2005; Montagner, 2009; Testu, 1994, 2008; Touitou & Bégué, 2010). Ce qui importe le plus, ce sont les rapports école-famille-cité (Le Floc'h, 2004; Sue, 2006; Sue & Caccia, 2005). L'amélioration de la qualité du temps scolaire implique, dans ce cas, une synergie avec les autres temps éducatifs.

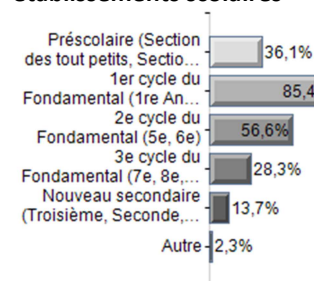
Sixièmement, le poids des 1^{er} et le 2^e cycles de l'enseignement fondamental nous surprend. Le premier cycle existe dans 85 % des établissements scolaires de notre échantillon ; le deuxième, dans 57 % (Figure 24). Concernant les niveaux d'enseignement de l'établissement, le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples. Nous faisons le même constat au niveau des pourcentages d'enseignants qui enseignent dans les deux premiers cycles du fondamental (Figure 25). Cela traduit une caractéristique spécifique du système éducatif haïtien.

En Haïti, les 1^{er} et 2^e cycles de l'enseignement fondamental sont effectivement plus nombreux. Ils représentent 80 % (13600) de l'offre éducative (DPCE, 2013b). Le corollaire de cela est le phénomène d'échec scolaire. Au niveau des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental, le pourcentage de redoublants est estimé à 15 % (DPCE, 2013b). Sur une cohorte qui entre au 1^{er} cycle du

Tableau 48
Horaire de fonctionnement des établissements scolaires

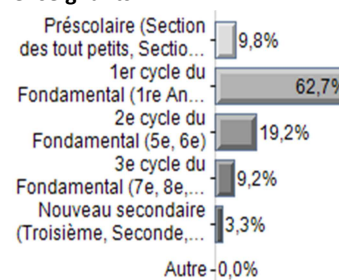
	Nb	Fréq.
Le matin	204	93%
Le soir	4	2%
Le matin et le soir	11	5%
Total	219	100%

Figure 24
Niveaux d'enseignement des établissements scolaires



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Figure 25
Niveau d'enseignement des enseignants



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

secondaire (7^e AF), « à peine 7,88 % obtiennent le diplôme » (MENFP, 2014, p. 6) du second cycle. Nous pouvons donc comparer l'enseignement scolaire classique en Haïti à une énorme pyramide à trois niveaux disparates : le premier niveau (1^{er} et 2^e cycles fondamentaux), le deuxième (3^e cycle fondamental) et le troisième (le nouveau secondaire).

Au sujet de l'offre et de la demande d'éducation, nous pouvons retenir les éléments suivants :

- un cadre de pilotage des *différents* « types d'établissements scolaires » (laïque, congréganiste, communal, communautaire, presbytéral, épiscopal, protestant missionnaire, protestant indépendant, catholique autonome...) reste à définir pour favoriser : 1) la collecte d'information sur le système éducatif, 2) la comparaison entre les effets escomptés ou non et les objectifs et finalités, 3) la détermination d'actions correctrices et 4) l'application des solutions choisies ;
- le plus important n'est pas de chercher à augmenter le temps d'enseignement, mais surtout d'en faire un usage pédagogique par rapport à des projets différenciés de réussite pour le plus grand nombre d'élèves ;
- le plus important n'est pas de chercher à réduire coûte que coûte la *taille des classes*, mais de favoriser la formation des personnels enseignants à la gestion de l'espace-temps du groupement des élèves ;
- l'aménagement raisonnable des infrastructures pédagogiques et la formation des personnels éducatifs à la pédagogie différenciée sont nécessaires pour favoriser l'inclusion scolaire ;
- le temps scolaire reste une ressource essentielle à améliorer et à aménager en prenant en compte les rapports école-famille-collectivité ;
- le caractère très pyramidal du système éducatif haïtien est relatif aux fortes proportions d'abandon, de décrochage et de redoublement.

Dans le quatrième grand point, nous construisons une macrovariable à partir d'une analyse en composantes principales (ACP). Nous tentons ainsi de décrire les infrastructures scolaires et pédagogiques.

9.4. Les infrastructures scolaires ou pédagogiques

Le quatrième grand point de l'exposé des résultats de notre enquête porte sur les *infrastructures scolaires ou pédagogiques*. Par infrastructures pédagogiques, nous entendons

l'« ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués, et susceptible de contribuer au succès des apprentissages » (Legendre, 1993, p. 722). De manière concrète, cela implique les terrains (cour de récréation, terrain de sport...), les bâtiments (salle de direction, salle des enseignants...), le mobilier (tables-bancs, tables...), les différents équipements (laboratoire équipé, bibliothèque, centre de documentation et d'information, la salle d'infirmierie), les appareillages (ordinateurs, projecteurs, imprimantes, photocopieur, etc.), l'eau courante, les installations sanitaires, l'électricité, etc. Pour mieux visualiser les données, nous les simplifions en construisant la variable synthétique « Infrastructures scolaire et pédagogiques » à partir d'une analyse en composantes principales (ACP) d'une vingtaine de microvariables.

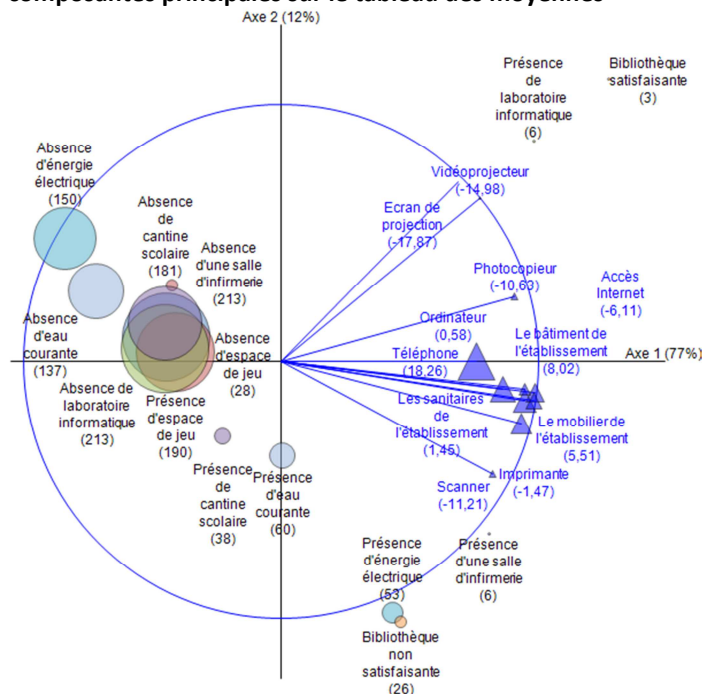
La carte factorielle ci-contre (Figure 26) représente la macrovariable construite. Nous ne décrivons pas ici les démarches méthodologiques de la construction de la variable synthétique. Elles sont exactement les mêmes que celles qui sont mises en œuvre dans la construction de la variable synthétique « Offre et demande d'éducation » (Figure 18, p. 317).

Nous nous concentrons sur les principaux résultats qui nous semblent très surprenants concernant les *infrastructures scolaires et pédagogiques*.

Rares sont des établissements scolaires qui ont une bibliothèque satisfaisante (1 %). Parmi les établissements de notre échantillon, 87 % n'ont pas de bibliothèques. Aucun d'entre eux (0 %) n'a de centre de documentation et d'information (CDI). Les variables « CDI » et « Bibliothèque » n'ont donc aucune relation statistique très significative avec les autres variables du questionnaire.

Figure 26

Carte factorielle de la variable synthétique « Infrastructures scolaires et pédagogiques » construite à l'aide d'analyse en composantes principales sur le tableau des moyennes



Source : Enquête « Quanti 2013 ».

La présence des laboratoires informatiques est également originale. Seuls 3 % (6) des établissements scolaires en sont dotés. La variable « Laboratoire informatique » a des relations statistiques très significatives avec les variables suivantes : *Ordinateur, Internet, Imprimante, Vidéoprojecteur, Ecran de projection*. En fait, les appareillages informatiques sont plutôt rares. Leur taux d'indisponibilité s'élève à 92 % (Tableau 25, p. 303). Qui plus est, 93 % des établissements scolaires ne sont pas reliés à l'électricité (Tableau 49). Cela est flagrant. Nous revenons sur les enjeux des infrastructures scolaires et pédagogiques au chapitre 10 (p. 377).

Tableau 49

Présence / absence d'électricité				
	Reliés à l'électricité		Dotés d'un générateur électrique	
	Nb	% obs.	Nb	% obs.
Oui	16	7%	53	26%
Non	203	93%	150	74%
Total	219	100%	203	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Nous abordons ci-dessous le dernier point de l'exposé des résultats de notre enquête. Il porte sur les règles institutionnelles par lesquelles, les autorités administratives du système éducatif assurent le pouvoir de pilotage.

9.5. Les règles institutionnelles

Nous rappelons que notre approche des règles institutionnelles est à la fois économique et sociologique (Knoepfel, Larrue, & Varone, 2006). Il s'agit d'une prise en compte des règles institutionnelles existantes et de leurs liens hiérarchiques. Comme nous le soulignons plus haut, cette approche mixte englobe trois catégories de règles institutionnelles : 1) les règles fixant l'accès aux ressources des politiques publiques, 2) les règles fixant les compétences et la nature des interactions entre les acteurs publics et privés, et 3) les règles fixant les comportements individuels. Dans le cadre de l'exposé des résultats de notre enquête, deux éléments attirent notre attention : 1) l'absence d'une base légale ou bureaucratique contraignante du compte rendu de fonctionnement aux supérieures hiérarchiques, et 2) l'inefficacité de l'exercice du pouvoir de contrôle par les inspections ou les supervisions.

Dans notre échantillon, 65 % des chefs d'établissement scolaire font un compte rendu annuel (Tableau 50). Il

Tableau 50

Tableau croisé Type d'établissement_T, Compte rendu							
	Public	Subventionné + missionnaire + communal + autonome	Privé congréganiste	Privé presbytéral	Autonome	Cit.	Fréq.
Oui	27	12	15	81	8	143	65%
Non	3	5	3	9	56	76	35%

$p = 0,00$; $Khi^2 = 113,84$; $ddl = 4$ (TS)

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

s'agit des résultats des évaluations, des décisions de fin d'année (redoublants, renvois

définitifs¹, admis en classe supérieure, soldes de frais de scolarité, manques de matériels pédagogiques, etc.). Ce compte rendu ne porte ni sur les compétences à développer chez les élèves ni sur des projets d'établissements. Il n'est pas non plus lié à un mécanisme du pouvoir de pilotage du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). La plupart de chefs d'établissement du privé autonome (88 % = 56/64) de notre échantillon ne font aucun compte rendu de fonctionnement pédagogique et éducatif à des supérieurs hiérarchiques.

En effet, l'obligation de rendre compte du fonctionnement des établissements scolaires prend de plus en plus la forme des relations d'« *accountability* » (« responsabilisation »). Nous entendons le concept anglophone d'*accountability* au sens d'un processus d'identification et de mesure des performances pour tenter de repérer et de corriger les écarts par rapport aux objectifs préalablement fixés.

Comme l'a souligné Broadfoot (2000, p. 45), « *quelles que soient par ailleurs les différences qui apparaissent dans le fonctionnement des institutions éducatives, les dispositifs de mise en œuvre de l'accountability obéissent toujours à la même finalité, à savoir l'exercice d'un pouvoir de contrôle sur la façon dont on peut définir la qualité de l'éducation et déterminer la meilleure manière de la promouvoir* ». Cela est mis en œuvre dans des

mécanismes d'évaluation, notamment la comparaison des résultats des élèves et l'inspection nationale de l'éducation.

Il existe, certes, dans le département de la Grand-Anse un mécanisme d'inspection et de supervision. Dans 91 % des établissements scolaires de notre échantillon, il y a eu des inspections ou des supervisions scolaires (Tableau 52). Mais, 35 % des

Tableau 52

La fréquence de l'inspection (supervision) scolaire

	Nb	Fréq.
Au moins une fois par an	191	87%
Une fois tous les deux ou trois ans	6	3%
Pas d'inspection (supervision) scolaire	19	9%
Autre	3	1%
Total	219	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

Tableau 51

L'accès des enseignants aux rapports d'inspection ou de supervision

	Nb	Fréq.
Oui	231	65%
Non	126	35%
Total	357	100%

Source : Enquête « Quanti 2013 ».

¹ Dans les « lycées », « *le redoublant dont la moyenne est inférieure à 45 sur 100 ou 4,5 sur 10 ne sera pas admis à refaire la classe* » (MENJS, 2002, p. 25).

enseignants de ces établissements n'ont jamais eu accès aux rapports (Tableau 51). Or, comme l'a dit Thibert Rémi (2011, p. 13), « *une des conditions de la réussite d'une inspection réside dans la qualité du rapport d'inspection, mais aussi dans la façon dont l'établissement prend en compte ce rapport* ». En un mot, qu'il s'agisse du contrôle des qualités pédagogiques des enseignants ou du contrôle de la performance des établissements scolaires au sein du système éducatif, la réussite des inspections et des supervisions scolaires est loin d'être significative.

Toutefois, l'amélioration de la qualité de l'éducation est plutôt un processus de la corrélation de plusieurs facteurs. Des auteurs (Luginbuhl, Webbink, & Wolf, 2009; Wolf & Janssens, 2007) ont déjà montré que les effets positifs des inspections scolaires ne sont pas clairement établis. En fait, l'inspection scolaire est liée à d'autres facteurs importants. Nous pouvons citer, par exemple, la qualification des personnels éducatifs, la qualité des directeurs ou chefs d'établissement scolaire, le support de l'autorité locale, la responsabilisation des établissements scolaires, un plan de carrière pour la profession enseignante, etc. Il est donc difficile d'arriver à une inspection scolaire réussie, sans un processus systémique de régulation.

Concernant les règles institutionnelles, nous pouvons retenir l'élément suivant :

- les mécanismes de pilotage et de responsabilisation au sein du système éducatif haïtien, notamment les inspections et les évaluations officielles, nécessitent un processus systémique.

9.6. Conclusion

A la fin de ce chapitre, nous proposons de résumer les résultats de l'enquête. Pour ce faire, nous prenons comme repère la méta-analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993a; 1993b, 1994). Il s'agit de l'analyse statistique d'une compilation de onze mille (11000) résultats relatifs aux influences les plus déterminantes sur l'apprentissage scolaire. Le cadre synthétique de cette méta-analyse renferme vingt-huit (28) catégories d'influence, divisées en six (6) groupes (Tableau 53, p. 360). D'après la classification, les trois plus grands groupes de facteurs qui influent de manière significative sur l'apprentissage scolaire sont respectivement : 1) les aptitudes de l'élève, 2) la façon d'enseigner et le climat en classe et 3) le contexte. La planification du programme et l'organisation de l'école ont une influence modérée. Les caractéristiques de l'Etat et du district occupent le dernier niveau en matière d'influence sur l'apprentissage de l'élève. A la lumière de cette base de connaissances tirées

de la recherche, nous résumons les éléments pertinents de notre enquête comme suit (Tableau 54, p. 361) :

- I- Concernant les aptitudes des élèves, c'est la question des « retards scolaires », qui inquiète les personnels éducatifs. D'après 92 % des répondants de notre enquête, les élèves en retard par rapport à l'âge constituent un problème sérieux dans le système éducatif haïtien.
- II- Pour ce qui est de la façon d'enseigner et du climat en classe, il nous semble que le manque flagrant d'éducation scolaire et de formation pédagogique des enseignants peut constituer un grand obstacle. Au niveau d'éducation scolaire, trois personnels éducatifs de notre échantillon sur quatre (76 %) ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. 65 % n'ont aucune qualification pédagogique.
- III- Bien que la planification du programme et l'organisation de l'école aient des influences modérées, leur combinaison dans une situation d'enseignement et d'apprentissage peut devenir des obstacles très difficiles à franchir. Dans notre enquête, cela concerne plusieurs éléments :
 - Le bilinguisme dans le système éducatif haïtien (français / créole) : les personnels d'éducation préfèrent que les élèves haïtiens maîtrisent la langue française (score de 90 %) par opposition à la langue créole (score de 28 %) ;
 - Le manque considérable de matériels pédagogiques : a) aucun établissement scolaire ne dispose d'un centre de documentation et d'information (CDI), b) plus de quatre établissements sur cinq (87 %) n'ont pas de bibliothèques ;
 - Le grand retard par rapport à l'intégration pédagogique des NTIC : seuls 3 % (6) des établissements scolaires sont dotés de laboratoires informatiques ;
 - Le caractère pyramidal de l'enseignement classique en raison de fortes proportions d'abandons, de décrochages et de redoublement : a) quatre enseignants sur cinq travaillent dans les deux premiers cycles, b) le 1^{er} (85 %) et le 2^e (57 %) cycles de l'enseignement fondamental sont plus nombreux ;

- La grande disparité entre l'espace rural et l'espace urbain : parmi les dix communes du département de la Grand-Anse, Jérémie, le chef-lieu, compte 33 % des établissements scolaires ;
- La dévalorisation de la profession enseignante : a) 95 % des personnels éducatifs ont accédé hors concours à leur profession, b) 97 % n'ont aucune formation certifiée sur l'utilisation des NTIC, 79 % éprouvent des insatisfactions au sujet de leur salaire ;
- La majorité des personnels d'éducation (77 %) sont des hommes : néanmoins, les femmes (60 %) sont plus nombreuses dans le préscolaire ;
- 83 % des établissements n'ont pas de service de restauration scolaire ;
- Les quatre propositions des personnels d'éducation pour favoriser la réussite des élèves haïtiens sont respectivement : 1) la cantine scolaire, 2) l'amélioration des conditions de vie des enseignants, 3) la formation initiale et continue des enseignants et 4) des matériels didactiques adéquats ;
- Par rapport aux autres types d'établissement scolaire (laïque, congréganiste, communal, communautaire, épiscopal, protestant missionnaire, protestant indépendant, catholique autonome), l'offre éducative du privé presbytéral est plus nombreuse en milieu rural (41 % de notre échantillon) ;
- La semaine type des établissements scolaires est de vingt-cinq (25) heures en moyenne ;
- Il n'existe aucun établissement spécialisé pour des élèves en situations de handicap dans le département de la Grand-Anse ;
- La majorité des établissements (93 %) fonctionnent le matin.

IV- Enfin, même si les caractéristiques de l'Etat et du district ont un niveau d'influences indirectes moindre par rapport aux autres types d'influence, elles doivent être prises en compte dans une logique systémique de mise en œuvre des politiques éducatives. Dans notre enquête, plusieurs éléments sont concernés, à savoir :

- La survalorisation de la réussite aux évaluations officielles : quatre personnels d'éducation sur cinq pensent que les résultats des examens

officiels sont le seul indicateur de performance d'un établissement scolaire ;

- le manque de régulation du secteur privé : a) la plupart de chefs d'établissement du privé autonome (88 % = 56/64) ne font aucun compte rendu de fonctionnement pédagogique et éducatif à des supérieurs hiérarchiques, b) dans 91 % des établissements scolaires, il y a eu des inspections ou des supervisions scolaires (mais, 35 % des enseignants de ces établissements n'ont jamais eu accès aux rapports) ;
- Le taux d'encadrement est en moyenne vingt-cinq (25) élèves par enseignants [en revanche, la moyenne des classes les plus nombreuses varie entre quarante-quatre (44) et soixante-sept (67) élèves, exception faite pour le privé presbytéral (34 élèves)].

Dans le chapitre suivant, nous croisons les résultats des deux enquêtes, à la lumière de la quatrième étape de notre modèle d'analyse des politiques publiques. La phase d'analyse interprétative doit nous permettre de prendre un peu de recul pour essayer synthétiser toutes les informations recueillies. Cela dit, nous ne revenons pas successivement sur les différents éléments soulignés dans la première phase d'analyse. En revanche, nous tentons de confronter les éléments essentiels de nos deux enquêtes aux objectifs explicites des trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti.

Tableau 53

Les influences les plus déterminantes sur l'apprentissage scolaire

Six grands types d'influence	28 catégories (ou variables) d'influence	Influence moyenne de chacune des variables	Influence moyenne de chacun des types d'influence
Aptitudes de l'élève	<i>Processus métacognitifs</i> (capacité à planifier, à contrôler, à réviser ses stratégies d'apprentissage)	63,0	54,7
	<i>Processus cognitifs</i> (intelligence générale, connaissances préalables, aptitudes en lecture, en mathématiques et en expression orale)	61,3	
	<i>Attributs sociaux et comportementaux</i> (comportement constructif ou non perturbateur)	55,2	
	Motivation et attributs affectifs (attitude à l'égard de la matière enseignée, efforts et persévérance)	54,8	
	<i>Habilités psychomotrices</i> (habilités propres au domaine)	48,9	
	Démographie de la population scolaire (sexe, statut socio-économique)	44,8	
Façon d'enseigner et climat en classe	<i>Gestion de classe</i> (techniques de maintien de l'intérêt des élèves, responsabilisation de l'élève, bonnes transitions, la présence d'esprit)	64,8	53,3
	<i>Interactions sociales entre les élèves et l'enseignant</i> (réactions positives des élèves aux questions de l'enseignant et des autres élèves)	56,7	
	<i>Nombre d'heures d'enseignement</i> (usage adéquat du temps d'enseignement)	53,7	
	<i>Climat en classe</i> (aspects sociopsychologiques de la vie en classe: collaboration entre élèves et enseignants, communauté de champs d'intérêts et de valeurs, poursuite d'objectifs communs, priorité claire accordée aux études, cours bien planifiés et organisés, objectifs d'apprentissage explicites...)	52,3	
	<i>Façon d'enseigner en classe</i> (enseignement direct: planification fine et rigoureuse des leçons, recours aux révisions, exercices guidés, rétroactions, techniques de rattrapage, exercices individuels)	52,1	
	<i>Interactions pédagogiques</i> (façon de questionner l'élève, de le féliciter, d'effectuer un renforcement, de recourir à des stratégies de rattrapage)	50,9	
	<i>Contrôles de connaissances</i> (contrôles fréquents accompagnés de rétroactions par opposition aux contrôles uniformisés à l'échelle nationale)	50,4	
	<i>Conduite de la classe et soutien pédagogique</i> (façon de fournir les services éducatifs, perfectionnement du personnel, formation adéquate des enseignants)	45,7	
Contexte	Milieu familial et soutien parental (caractéristiques socio-économiques des parents, attention que portent les parents à l'exécution des devoirs par l'élève)	58,4	51,4
	<i>Autres élèves</i> (niveau d'aspiration des autres élèves)	53,9	
	<i>Influences du milieu</i> (conditions socio-économiques du milieu)	49,0	
	<i>Activités extrascolaires</i> (activités de cercles sociaux judicieusement choisies et pratiquées en fonction des objectifs d'apprentissage)	44,3	
Planification du programme	<i>Conception du programme scolaire</i> (matériel pédagogique comportant des introductions schématiques, des entrées en matière propres à susciter des interrogations pertinentes chez l'élève)	51,3	47,3
	<i>Contenu du programme scolaire et façon de l'enseigner</i> (cohérence entre les objectifs, le contenu, les règles, les contrôles de connaissances et l'évaluation des enseignants)	47,7	
	Traits démographique du programme (taille des groupes d'élèves visés par l'enseignement: une classe entière, un petit groupe, un enseignement individuel)	42,8	
Organisation de l'école	<i>Culture de l'école</i> (mesures distinctives d'un établissement favorisant l'enseignement et l'apprentissage: compétitions scolaires, récompenses...)	53,3	45,1
	<i>Prise de décisions des enseignants et des administrateurs</i> (rôle actif de dirigeant pédagogique du directeur)	48,4	
	<i>Politique de participation parentale</i> (intégration de la participation des parents d'élèves aux processus d'amélioration et de mise en œuvre du programme éducatif)	45,8	
	Traits démographiques de l'école (nombre d'élèves, de classes, d'enseignants et d'assistants de l'établissement)	41,4	
	<i>Politique de l'école</i> (adoption de mesures disciplinaires fermes, appels téléphoniques aux parents d'un élève en retard ou absent...)	36,5	
Caractéristiques de l'Etat et du district	<i>Politique éducative de l'Etat</i> (exigences relatives à l'obtention du permis d'enseigner, conditions d'évaluation des enseignants, lignes directrices pour l'élaboration et la sélection des manuels, programmes scolaires...)	37,0	35,0
	<i>Traits démographiques du district</i> (unités allouées à l'élève, limites contractuelles concernant le nombre d'élèves par classe, étendue de la bureaucratie du district scolaire...)	32,9	

Source : Adaptation (Wang, Haertel, & Walberg, 1994).

Tableau 54

Tableau synthétique des résultats de l'enquête dans le département de la Grand-Anse (Haïti) en février et mars 2013

Types d'influence	Eléments caractéristiques de l'échantillon : 740 répondants, dont 66 % d'enseignants, 30 % de chefs d'établissement et 4 % d'adjoints au chef d'établissement / CPE
Aptitudes de l'élève	○ D'après les sentiments exprimés par 92 % des répondants de notre enquête, les élèves en retard par rapport à l'âge constituent un problème sérieux dans le système éducatif haïtien.
Façon d'enseigner et climat en classe	○ Le manque d'éducation scolaire des personnels d'éducation est remarquable. Trois individus sur quatre (76 %) ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. ○ La majorité des personnels d'éducation (65 %) n'ont aucune qualification pédagogique.
Contexte	-
Planification du programme	○ Les personnels d'éducation préfèrent que les élèves haïtiens maîtrisent la langue française (score de 90 %) par opposition à la langue créole (score de 28 %). ○ Aucun établissement scolaire ne dispose d'un centre de documentation et d'information (CDI). Plus de quatre établissements sur cinq (87 %) n'ont pas de bibliothèques. ○ Seuls 3 % (6) des établissements scolaires sont dotés de laboratoires informatiques.
Organisation de l'école	○ La majorité des personnels d'éducation (77 %) sont des hommes. Néanmoins, les femmes (60 %) sont plus nombreuses dans le préscolaire. ○ 89 % des enquêtés ont moins de 50 ans. ○ Parmi les dix communes du département de la Grand-Anse, Jérémie, le chef-lieu, compte beaucoup plus d'établissements scolaires (33 %). ○ Quatre enseignants sur cinq travaillent dans les deux premiers cycles. ○ 95 % des personnels éducatifs ont accédé hors concours à leur profession. ○ 97 % des enquêtés n'ont aucune formation certifiée sur l'utilisation des NTIC. ○ 79 % des répondants éprouvent des insatisfactions au sujet de leur salaire. ○ 83 % des établissements n'ont pas de service de restauration scolaire. ○ Les quatre propositions des personnels d'éducation pour favoriser la réussite des élèves haïtiens sont respectivement : 1) la cantine scolaire, 2) l'amélioration des conditions de vie des enseignants, 3) la formation initiale et continue des enseignants et 4) des matériels didactiques adéquats. ○ Par rapport aux autres types d'établissement scolaire (laïque, congréganiste, communal, communautaire, épiscopal, protestant missionnaire, protestant indépendant, catholique autonome), l'offre éducative du privé presbytéral est plus nombreuse en milieu rural (41 % de notre échantillon). ○ La semaine type des établissements scolaires est de vingt-cinq (25) heures en moyenne. ○ Il n'existe aucun établissement spécialisé pour des élèves en situations de handicap dans le département de la Grand-Anse. ○ La majorité des établissements (93 %) fonctionnent le matin. ○ Le 1 ^{er} (85 %) et le 2 ^e (57 %) cycles de l'enseignement fondamental sont plus importants en nombre.
Caractéristiques de l'Etat et du district	○ Quatre personnels d'éducation sur cinq pensent que les résultats des examens officiels sont le seul indicateur de performance d'un établissement scolaire. ○ La plupart de chefs d'établissement du privé autonome (88 % = 56/64) ne font aucun compte rendu de fonctionnement pédagogique et éducatif à des supérieurs hiérarchiques. ○ Dans 91 % des établissements scolaires, il y a eu des inspections ou des supervisions scolaires. Mais, 35 % des enseignants de ces établissements n'ont jamais eu accès aux rapports. ○ Le taux d'encadrement est en moyenne vingt-cinq (25) élèves par enseignants. Par contre, la moyenne des classes les plus nombreuses varie entre quarante-quatre (44) et soixante-sept (67) élèves, exception faite pour le privé presbytéral (34 élèves).

Sources : Adaptation des six types d'influence de Wang, Haertel et Walberg (1993a, 1993b, 1994).

Chapitre

10

Les effets induits par les tentatives de réforme éducative en Haïti de 1979 à 2013 : vers des dispositifs de démocratisation de l'enseignement ?

10.1. Le système éducatif formel d'Haïti : vers un décloisonnement ?

10.2. L'enseignement non formel en Haïti : vers une approche systémique contextualisée ?

10.3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous abordons de manière simultanée les trois grands projets de réforme éducative, à la lumière de la quatrième grande étape cyclique d'une politique publique : l'évaluation. A proprement parler, il ne s'agit pas d'une évaluation « formelle » au sens institutionnel du terme (Perret, 2001). Notre étape d'évaluation se rattache aux trois premières grandes étapes analytiques du chapitre 5, à savoir : l'élaboration, la programmation et la mise en œuvre des trois grandes tentatives de réforme éducative. Ici, notre objectif est de réaliser la phase interprétative des résultats de nos deux enquêtes (Tableau 55, p. 365) par rapport aux effets induits par les politiques éducatives. En fait, il s'agit de confronter les résultats des enquêtes aux informations éparses relatives aux effets induits par les grandes tentatives de réforme éducative de 1979 à 2013. Nous tentons alors de mettre en lumière les grands enjeux actuels de la démocratisation de l'enseignement en Haïti. Cette tâche est tout à fait délicate. Cela dit, il est très difficile d'inventorier les effets directement imputables à des politiques publiques dans un secteur spécifique d'une société donnée. En général, les actions publiques se rapportant à plusieurs secteurs sociaux se croisent. Pour tenter de contourner ce problème insoluble, nous utilisons les principaux objectifs des trois grandes tentatives de réforme éducative comme canevas de notre argumentation (chapitre 5, Tableau 11, p. 213). A partir des données disponibles, nous tentons d'évaluer successivement les grands enjeux des deux secteurs du système éducatif haïtien, à savoir : l'enseignement formel et l'enseignement non formel.

10.1. Le système éducatif formel d'Haïti : vers un décroissement ?

Le système éducatif *formel*¹ d'Haïti se divise en cinq sous-secteurs, à savoir : 1) l'éducation préscolaire ; 2) l'enseignement fondamental (1^{er}, 2^e et 3^e cycles) ; 3) l'enseignement secondaire ; 4) l'enseignement supérieur ; 5) la formation technique et professionnelle (Tableau 57, p. 372). Nous passons en revue les différents sous-secteurs pour tenter de dégager les enjeux de leur développement par rapport aux objectifs des trois grandes tentatives de réforme éducative. Nous essayons ainsi d'interpréter au et à mesure les résultats de nos enquêtes qualitative et quantitative.

¹ L'apprentissage formel résulte d'un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui, ensemble, constituent le système éducatif formel d'un pays.

Tableau 55

Thèmes et sous-thèmes relatifs à la logique socioprofessionnelle des cadres administratifs du MENFP à Port-au-Prince lors de l'enquête qualitative : 13 entretiens semi-directifs (chapitre 6)		Éléments caractéristiques de l'enquête quantitative dans le département de la Grand-Anse (Haïti) : 740 répondants, dont 66 % d'enseignants, 30 % de chefs d'établissement et 4 % d'adjoints au chef d'établissement / CPE (chapitre 8)
Les orientations générales à poursuivre et les valeurs à promouvoir	<i>o la réforme du système éducatif</i>	
	<i>o l'offre et la demande d'éducation</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Quatre enseignants sur cinq travaillent dans les deux premiers cycles. * La semaine type des établissements scolaires est de vingt-cinq (25) heures en moyenne. * Par rapport aux autres types d'établissement scolaire (laïque, congréganiste, communal, communautaire, épiscopal, protestant missionnaire, protestant indépendant, catholique autonome), l'offre éducative du privé presbytéral est plus nombreuse en milieu rural (41 % de notre échantillon). * Il n'existe aucun établissement spécialisé pour des élèves en situations de handicap dans le département de la Grand-Anse. * La majorité des établissements (93 %) fonctionnent le matin. * Le 1er (85 %) et le 2e (57 %) cycles de l'enseignement fondamental sont plus importants en nombre. * Le taux d'encadrement est en moyenne vingt-cinq (25) élèves par enseignants. En revanche, la moyenne des classes les plus nombreuses varie entre quarante-quatre (44) et soixante-sept (67) élèves, exception faite pour le privé presbytéral (34 élèves). * La majorité des personnels d'éducation (77 %) sont des hommes. Néanmoins, les femmes (60 %) sont plus nombreuses dans le préscolaire. * 89 % des répondants ont moins de 50 ans.
	<i>o la qualité en éducation</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Le manque d'éducation scolaire des personnels d'éducation est remarquable. Trois individus sur quatre (76 %) ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. * 95 % des personnels éducatifs ont accédé hors concours à leur profession.
	<i>o l'égalité des chances à l'école</i>	
	<i>o l'introduction de la culture numérique à l'école</i>	* 97 % des répondants n'ont aucune formation certifiée sur l'utilisation des NTIC.
	<i>o les rendements de l'éducation sur le marché du travail</i>	
	<i>o le curriculum scolaire</i>	
Les actions publiques éducatives mises en œuvre	<i>o la démocratisation de l'enseignement</i>	
	<i>o la formation initiale et continue des enseignants</i>	<ul style="list-style-type: none"> * La majorité des personnels d'éducation (65 %) n'ont aucune qualification pédagogique. * Parmi les quatre propositions des personnels d'éducation pour favoriser la réussite des élèves haïtiens, la troisième porte sur la formation initiale et continue des enseignants.
	<i>o la construction de nouvelles infrastructures scolaires</i>	
	<i>o la santé scolaire</i>	
Les obstacles à la réalisation des politiques éducatives	<i>o la situation linguistique</i>	* Les personnels d'éducation préfèrent que les élèves haïtiens maîtrisent la langue française (score de 90 %) par opposition à la langue créole (score de 28 %).
	<i>o des infrastructures scolaires inadéquates</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Aucun établissement scolaire ne dispose d'un centre de documentation et d'information (CDI). Plus de quatre établissements sur cinq (87 %) n'ont pas de bibliothèques. * Seuls 3 % (6) des établissements scolaires sont dotés de laboratoires informatiques. * Parmi les quatre propositions des personnels d'éducation pour favoriser la réussite des élèves haïtiens, la dernière porte sur les matériels didactiques adéquats.
	<i>o des conditions socio-politico-économiques défavorables</i>	<ul style="list-style-type: none"> * 79 % des répondants éprouvent des insatisfactions au sujet de leur salaire. * 83 % des établissements n'ont pas de service de restauration scolaire. * Parmi les quatre propositions des personnels d'éducation pour favoriser la réussite des élèves haïtiens, les deux premières portent respectivement sur la cantine scolaire et le salaire des enseignants.
	<i>o les disparités scolaires entre l'espace urbain et l'espace rural</i>	* Parmi les dix communes du département de la Grand-Anse, Jérémie, le chef-lieu, compte beaucoup plus d'établissements scolaires (33 %).
	<i>o l'ambiguïté des indicateurs de performance des établissements scolaires</i>	* Quatre personnels d'éducation sur cinq pensent que les résultats des examens officiels sont le seul indicateur de performance d'un établissement scolaire.
	<i>o les retards scolaires des élèves</i>	* D'après les sentiments exprimés par 92 % des répondants de notre enquête, les élèves en retard par rapport à l'âge constituent un problème sérieux dans le système éducatif haïtien.
	<i>o la question de l'évaluation des acquis scolaires</i>	
	<i>o le pilotage inadéquat du système éducatif</i>	<ul style="list-style-type: none"> * La plupart de chefs d'établissement du privé autonome (88 % = 56/64) ne font aucun compte rendu de fonctionnement pédagogique et éducatif à des supérieurs hiérarchiques. * Dans 91 % des établissements scolaires, il y a eu des inspections ou des supervisions scolaires. Mais, 35 % des enseignants de ces établissements n'ont jamais eu accès aux rapports.

Source : Enquêtes « Quali & Quanti 2013 » (chapitres 7&9).

10.1.1. L'éducation préscolaire en Haïti : vers des dispositifs prenant en compte les principes pour l'éducation à la petite enfance, les droits de l'enfant et le contexte socioéconomique et culturel de la société haïtienne ?

Aujourd'hui, un peu partout dans le monde, l'éducation préscolaire commence à faire l'objet d'importantes préoccupations. En fait, le concept d'éducation préscolaire est relativement récent (Mialaret, 1975). Certes, des « écoles maternelles » ont vu le jour dès le début du XIX^e siècle. A cette époque, « l'éducation préscolaire » correspondrait tout simplement à une école avant l'âge moyen (6 ans) obligatoire de la scolarité. Dans cette approche, le processus d'apprentissage de la socialisation se trouve au premier plan. Mais, comme l'a souligné Mialaret (1975, p. 9), dans les résultats de son enquête internationale sur les services institutionnalisés d'éducation préscolaire dans le monde, « *on ne peut plus parler d'éducation préscolaire en termes vagues et généraux ; dans ce domaine, le stade de l'amateurisme est dépassé ; l'évolution des idées, le perfectionnement des méthodes et des techniques pédagogiques ne seront accélérées que par la collaboration de tous les praticiens et de tous les spécialistes qui se penchent sur l'enfant de sa naissance à l'âge de 6 ans* ». L'approche de l'éducation préscolaire comme processus d'apprentissage technique et intellectuel avant l'âge moyen de la scolarité obligatoire est donc en évolution.

La nouvelle approche de l'éducation préscolaire résulte principalement de la combinaison de trois choses : 1) la prise en compte progressive des *théories éducatives*¹ relatives aux principes de l'éducation à la petite enfance ; 2) la Déclaration des droits de l'enfant ; 3) l'évolution de la société.

1. De nombreux auteurs (Comenius, 1657; Decroly, 1908; Decroly & Monchamp, 1914; Dewey, 1902, 2004; Erikson, 1959, 1982; Key, 1899; Montessori, 1936, 1958; Pestalozzi, 1801; Piaget, 1937; Piaget & Inhelder, 1966; Rousseau, 1762; Vygotski, 1995) ont élaboré d'importantes théories éducatives se rapportant à la première enfance.
2. La Déclaration des droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre 1959, a une portée mondiale. D'où les dix principes des droits de l'enfant : 1) le droit à l'égalité, sans distinction de race, de religion ou de nationalité ; 2) le droit à une attention particulière pour son

¹ Nous entendons une théorie éducative au sens d' « *un ensemble structuré de concepts (notions, idées) et de connaissances dont l'objet est, d'une part, de contribuer au développement de l'éducation et, d'autre part, d'aider à expliquer, à prédire et à intervenir dans des situations éducatives* » (Lalonde-Graton, 2003, p. 7).

développement physique, mental et social ; 3) le droit à un nom et à une nationalité ; 4) le droit à une alimentation, à un logement et à des soins médicaux appropriés ; 5) le droit à une éducation et à des soins spéciaux quand il est handicapé mentalement ou physiquement ; 6) le droit à la compréhension et à l'amour des parents et de la Société ; 7) le droit à l'éducation gratuite et aux activités récréatives ; 8) le droit aux secours prioritaires en toutes circonstances ; 9) le droit à une protection contre toute forme de cruauté, de négligence et d'exploitation ; 10) le droit à la formation dans un esprit de solidarité, de compréhension, d'amitié et de justice entre les peuples (ONU, 1959).

3. La société, en général, a évolué. Dans l'Antiquité, par exemple, en vertu « d'un droit paternel », les hommes font généralement ce qu'ils veulent avec leurs femmes et enfants. A partir du Moyen-Âge, les choses commencent à changer. Les hommes n'ont plus le droit de vie ou de mort sur leurs femmes et enfants. Mais, la société continue à accorder peu d'importance au jeune enfant. De plus, dans les sociétés traditionnelles, l'éducation du petit enfant incombe à sa mère (ou à des nourrices, au niveau de la bourgeoisie). Depuis la fin des années 1960, il y a d'énormes changements sociaux et familiaux. Il devient alors nécessaire de partager collectivement les responsabilités de la petite enfance. Cela favorise donc la mise en place de beaucoup de garderies, de services de crèches ou de lieux d'accueil pour enfants (« Kindergarten »), de services de garde à l'enfance, de jardins d'enfants, etc. (Lalonde-Graton, 2003).

En effet, un peu partout dans le monde, la donne de l'éducation préscolaire a changé. Dans cet ordre d'idées, l'éducation préscolaire porte à la fois sur : 1) le développement harmonieux et dynamique chez le petit enfant de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelle, etc.) ; 2) le développement du sens de l'autonomie, de la responsabilité, de la décision, des valeurs humaines et du bonheur chez la personne ; 3) la transformation dynamique et continue de la personne (Lalonde-Graton, 1996, 2003; Legendre, 1993). Mais, même dans les pays industrialisés, les approches relatives à l'éducation préscolaire sont variables. « *Il est possible de constater que dans certains pays les programmes, modèles et approches sont plus souples et semblent plus adéquats que dans d'autres* » (Lalonde-Graton, 2003, p. 19).

En Haïti, les centres préscolaires regroupent généralement 3 sections (les petits, les moyens et les grands) et visent les enfants de 3 à 5 ans (DPCE, 2013c). Quelques rares centres renferment une section de poupons de 0-2 ans. L'éducation préscolaire n'est pas obligatoire. Par conséquent, un enfant peut être admis en 1^{re} Année fondamentale sans avoir fréquenté un centre préscolaire.

Dans le décret du 30 mars 1982, un chapitre constitué de quatre (4) articles est consacré à l'éducation préscolaire (Haïti, 1982, art. 17-20). D'après le texte, l'éducation préscolaire a un triple rôle : 1) elle contribue au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes ; 2) elle prépare à l'enseignement fondamental ; 3) elle favorise l'égalisation des chances tout au long de la scolarité ultérieure. Mais, l'article 32.5 de la Constitution de 1987 stipule : « *La formation préscolaire et maternelle ainsi que l'enseignement non formel sont encouragés* » (Compilation, 2011, p. 255). L'article amendé¹ précise que « *la formation préscolaire et maternelle sera prise en charge par l'Etat et les collectivités territoriales* » (Corps législatif, 2012, p. 7, art. 32.5). Dans le « futur », il se peut que l'Etat et les collectivités territoriales prennent en charge l'éducation préscolaire. Mais, jusqu'à présent, la responsabilité de cette phase d'éducation revient presque entièrement aux parents et à la famille étendue.

D'après le recensement scolaire 2010-2011, il existe neuf mille trois cent cinquante-cinq (9355) centres préscolaires dans la République d'Haïti (Tableau 56). Parmi lesquels, environ 13 % (1175) n'offrent que le service préscolaire. La majorité des personnels (92 %) sont des femmes. L'effectif des enfants des centres préscolaires est passé de cent quatre-vingt-dix-sept mille deux cent trente-deux (197232) en 1993-1994 (MENJS, 1995, p. 65) à cinq

Tableau 56

Les centres préscolaires d'Haïti				
Département	Nombre de centres préscolaires	Nombre de centres préscolaires exclusivement	Nombre d'enfants	Nombre d'enseignants
Ouest	3844	589	210269	9168
Sud-Est	488	73	27984	826
Nord	880	198	52484	1895
Nord-Est	326	60	23317	642
Artibonite	1504	57	97698	2985
Centre	603	10	36517	1004
Sud	697	97	42281	1403
Grand-Anse	200	27	11844	374
Nord-Ouest	510	49	28695	998
Nippes	303	15	13385	556
Total	9355	1175	544474	19851

Source : DPCE (2013c, p. 12).

¹ Nous rappelons que le Corps législatif haïtien a tenté de réaliser le 14 septembre 2009 un premier amendement de la Constitution de 1987 (Corps législatif, 2009). Des membres du Corps législatif ont contesté la version publiée dans *Le Moniteur* (le journal officiel de la République d'Haïti) en raison des erreurs de reproduction. De même une autre version du 13 mai 2011 publiée dans le numéro 58 du Moniteur a été annulée. La version que nous adoptons est celle du 19 juin 2012 (Corps législatif, 2012).

cent quarante-quatre mille quatre cent soixante-quatorze (544474) en 2010-2011. Le nombre de petits enfants fréquentant les services d'éducation préscolaire sont donc en hausse.

Toutefois, deux obstacles restent à surmonter : 1) la prise en charge réelle ou la régulation de l'éducation préscolaire par l'Etat et les collectivités territoriales ; 2) la professionnalisation des métiers de la petite enfance à l'échelle nationale.

1. Le secteur public s'occupe seulement de 6 % (601) des centres préscolaires. Pourtant, en 1993-1994, les établissements publics offrant des services d'éducation préscolaire (formelle) représentent 17 % (MENJS, 1995, p. 66), soit deux cent dix (210) sur mille deux cent vingt-huit (1228). En fait, entre 1993-1994 et 2010-2011, le nombre de centres préscolaires publics a effectivement augmenté de 186 % (soit $\frac{(601-210) \times 100}{210} = 186 \%$)¹ : il est multiplié par 2,9 (soit $\frac{601}{210}$)¹. Mais, pendant la même période, les centres d'éducation préscolaire mis en place dans le secteur privé sont multipliés par 8,6 (soit $\frac{8754}{1018}$) d'après les données du Ministère de l'éducation (DPCE, 2013c, p. 9; MENJS, 1995, p. 66).
2. D'après le recensement scolaire 2010, il y a une disparité entre l'espace rural et l'espace urbain, au niveau de la qualification du personnel préscolaire. 21 % du personnel préscolaire des zones rurales n'ont pas achevé la 9^e année fondamentale (3^e secondaire traditionnel). Dans les zones urbaines, 53 % sont normaliens et 11 % universitaires. Pourtant, selon les particularités de chaque milieu, ce sous-secteur nécessite des professionnels de la petite enfance, capables de s'adapter en fonction des différentes activités liées : 1) aux besoins fondamentaux de l'enfant ; 2) aux actes de vie quotidienne ; 3) à l'accueil et à la communication ; 4) à l'organisation et à la gestion (Lacombe, 2012; Nader-Grosbois, 2014; Pouydebat, 2010).

Faute des moyens, le niveau de prestations de l'éducation préscolaire est relativement médiocre en Haïti. Les principaux enjeux de ce sous-secteur portent sur trois choses : 1) la définition d'un programme éducatif de base en fonction des particularités du milieu, des droits de l'enfant, des intérêts, de l'âge et du rythme de développement de chaque enfant ; 2) l'exigence de l'aspect professionnel du personnel éducateur (auxiliaire de puériculture,

¹ Nous calculons le *taux de variation* (en pourcentage) à partir de la formule $\frac{(Arrivée-Départ) \times 100}{Départ}$ et le *coefficient multiplicateur* à partir de $\frac{Arrivée}{Départ}$.

éducateur de jeunes enfants, assistant maternel, employé de garderie...) assurant les soins, la sécurité et l'éducation des jeunes enfants ; 3) l'équité en matière de prestations des services préscolaires dans les milieux défavorisés. Même si elle n'est pas obligatoire, l'éducation préscolaire nécessite des dispositifs prenant en compte les principes de l'éducation à la petite enfance, les droits de l'enfant et le contexte socioéconomique et culturel de la société haïtienne. Néanmoins, compte tenu des facteurs relatifs aux structures d'accueil des petits enfants et de la situation socioéconomique d'Haïti, la prise en charge de l'éducation à la petite enfance par l'Etat et les collectivités territoriales conformément à la Constitution haïtienne est loin d'être effective.

Dans la majorité des cas en Haïti, le 3^e cycle de l'enseignement fondamental (correspondant au 1^{er} cycle secondaire de la Classification internationale type d'éducation, CITE 2011) et le « nouveau secondaire » (correspondant au 2^e cycle secondaire de la CITE 2011) cohabitent comme dans le « secondaire traditionnel ». Pour mieux mettre en lumière le processus « actuel » de réorganisation, de la 1^{re} Année fondamentale à la Terminale, nous abordons simultanément les enseignements fondamental et secondaire.

10.1.2. Les enjeux actuels de l'enseignement fondamental et du nouveau secondaire dans le système éducatif haïtien

Aujourd'hui, de la 1^{re} Année fondamentale à la Terminale, il existe quatre niveaux d'enseignement en Haïti. Les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental correspondent à l'enseignement primaire de la CITE 2011 (ISU, 2013). Le 3^e cycle fondamental correspondant aux trois premières années du 1^{er} cycle secondaire général de la CITE 2011. Le « nouveau secondaire » correspond aux classes de : Troisième, Seconde, Première, Terminale. C'est à peu près le schéma des réorganisations proposées par la réforme Bernard des années 1980. Mais, pour la majorité des établissements non publics, ces nouveaux modes de regroupements ne constituent pas un changement fondamental au niveau organisationnel. L'accueil du troisième cycle fondamental et du nouveau secondaire dans les mêmes locaux a suscité, au contraire, des ambiguïtés. Compte tenu des objectifs fondamentaux des trois grandes tentatives de réforme éducative, nous abordons les enjeux actuels de l'enseignement fondamental et du nouveau secondaire à partir des trois points suivants : 1) l'investissement dans de nouvelles infrastructures scolaires ; 2) la formation initiale et continue des enseignants ; 3) le Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO).

L'investissement dans de nouvelles infrastructures scolaires : des projets de réussite du plus grand nombre d'élèves possible ?

Dans notre enquête qualitative, les cadres du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle font le plus souvent référence aux projets de nouvelles infrastructures scolaires financés par des partenaires internationaux. Alix l'exprime en ces termes : « *Nous avons fondé avec nos partenaires une alliance qui s'appelle "Alliance EAHMS", "Alliance Eau, Assainissement et Hygiène en Milieu Scolaire". Cela est en lien avec le programme international WASH dans les écoles, qui vise à encourager des forages de puits, la construction des latrines, l'établissement des dispositifs de lavage des mains dans les milieux scolaires* » (Alix_19021303). Monel précise que « *le Ministère est en train d'améliorer ça en construisant des bâtiments scolaires avec l'aide internationale* » (Monel_21031312). En fait, il y a eu plusieurs petits projets de réhabilitation et de reconstruction d'infrastructures scolaires avant et après le tremblement de terre du 12 janvier 2010. C'est le cas, par exemple, du Projet d'urgence de reconstruction des établissements scolaires (PURES), du Projet d'appui à la reconstruction des infrastructures scolaires (PARIS), du Programme haïtien d'appui à la réforme de l'éducation (PHARE), etc. (FAES, 2009; MENFP, 2010; MPCE, 2011). Plus de sept cents (700) établissements scolaires en ont bénéficié. Mais, les investissements les plus importants dans les nouvelles infrastructures scolaires (par rapport aux grandes tentatives de réforme éducative des trois dernières décennies) concernent la construction des « Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique » (EFACAP).

Tableau 57

CITE* 2011 (ISU, 2013, p. 66-68)				Système éducatif haïtien formel						Formation	Sortie du système éducatif / entrée sur le marché du travail		
Niveau	Niveau	Catégorie	Sous-catégorie	Type d'enseignement traditionnel		Type d'enseignement « rénové » (tel qu'il existe aujourd'hui)							
				Nom du niveau	Catégorie	Nom du niveau	Catégorie	Sous-catégorie	Âge				
Développement éducatif de la petite enfance (enfants de moins de 3 ans)	0	1	10	« Enseignement préprimaire »	(Catégories et âges non spécifiés)	Éducation préscolaire (non obligatoire)	Section des poupons		- 3 ans	Éducation non-formelle			
		Enseignement préprimaire (enfants de 3 ans et plus)	2				20	Section des tout petits			3 ans		
Section des petits				4 ans									
				Section des grands			5 ans						
Enseignement primaire	1	10	100	« Enseignement primaire « Obligatoire »	CP* 1 CP 2 CE* 1 CE 2 CM* 1 CM 2**	Enseignement fondamental	1 ^{er} cycle	1 ^{re} année	« Obligatoire »	6 ans	Formation professionnelle des jeunes		
								2 ^e année		7 ans			
							2 ^e cycle	3 ^e année		8 ans			
								4 ^e année		9 ans			
							3 ^e cycle	5 ^e année		10 ans			
								6 ^e année		11 ans			
Premier cycle de l'enseignement secondaire	2	24 Général	241-244	Enseignement secondaire Général	6 ^e	Enseignement secondaire	Général	7 ^e année	12 ans	Ecole normale d'Instituteurs			
		25 Professionnel	251-254		5 ^e			8 ^e année	13 ans				
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	3	34 Général	341-344	Enseignement secondaire Général	4 ^e	Enseignement secondaire	Général	9 ^e année**	14 ans	Ecole normale d'Instituteurs			
		35 Professionnel	351-354		3 ^e			3 ^e secondaire	15 ans				
Enseignement post-secondaire non-supérieur	4	44 Général	441 ; 443 ; 444	Enseignement post-secondaire	2 ^{de}	Enseignement post-secondaire	Général	Seconde (2 ^{de})	16 ans	Ecole normale d'Instituteurs			
		45 Professionnel	451 ; 453 ; 454		Rhétô** (1 ^{re})			Rhétô (1 ^{re})	17 ans				
Enseignement supérieur de cycle court	5	54 Général	541 ; 544	Enseignement supérieur / Université	Philo** (Terminale)	Enseignement supérieur / Université	Général	Philo** (Terminale)	18 ans	Ecole normale d'Instituteurs			
		55 Professionnel	551 ; 554										
Niveau licence ou équivalent	6	66 Orientation non spécifiée	661 Insuffisant	Enseignement supérieur / Université	Enseignement supérieur / Université	Enseignement supérieur / Université	Général						
			665 Diplôme (3-4 ans)										
			666 Diplôme long (plus de 4 ans)										
			667 Deuxième diplôme										
761 Insuffisant	Enseignement supérieur / Université	Enseignement supérieur / Université	Général										
766 Diplôme long (au moins 5 ans)													
667 Deuxième diplôme													
768 Deuxième diplôme													
Niveau doctorat ou équivalent	8	86 Orientation non spécifiée	861 Insuffisant	Enseignement supérieur / Université	Enseignement supérieur / Université	Général							
			864 Suffisant										

* CITE : Classification Internationale Type de l'Éducation ; CP : Cours préparatoire ; CE : Cours élémentaire ; CM : Cours moyen.

** Les élèves des classes figurant dans les cellules grisées participent aux évaluations publiques ("examens officiels").

Sources : Adaptation (ISU, 2013; MENFP, 2011)

Nous rappelons que l'un des objectifs spécifiques du Plan national d'éducation et de formation (PNEF 1997) a été de transformer les douze (12) Ecoles normales d'instituteurs (ENI) en Centres de formation pour l'enseignement fondamental (CFEF) et de créer cent trente-trois (133) « Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique » (EFACAP). A priori, le Ministère de l'éducation nationale définit les EFACAP comme des établissements scolaires types : 1) une réponse à la réforme Bernard ; 2) une école d'application du Plan national d'éducation et de formation ; 3) une école d'excellence du PNEF ; 4) un établissement scolaire de proximité ; 5) une école de qualité avec la participation de tous les parents ; 6) un relais de la formation des enseignants dans les départements ; 7) une école de référence pour les secteurs public et non public ; 8) une structure organisationnelle au service de l'efficacité et des responsabilités partagées (MENJS, 1998b, 2002, 2005). De 1997 à 2013, les politiques éducatives ont favorisé l'aménagement de trente-six (36) EFACAP (Tableau 58,

Tableau 58

Répartition des trente-six (36) EFACAP selon le département, le site, l'année de transformation et le projet de financement		
Département	Ecoles transformées en EFACAP / Année	Projet
Artibonite	1. Ecole nationale Savane Christ (Gonaïves) / 2003	PEIA*
	2. Ecole nationale de Pivert (Saint-Marc) / 2003	
	3. Ecole nationale de Filles Jacques 1er (Marchand Dessalines) / 2004-2006	
	4. Ecole nationale Charlotin Marcadiou (Gros-Morne) / 2004-2005	
	5. Ecole nationale Saint-Michel (Saint-Michel) / 2002-2003	
Nord-Est	1. Ecole nationale de Fort-Liberté / 2005	PEB*
	2. Ecole nationale de Ouanaminthe / 2006	
Nord-Ouest	1. Ecole nationale de Lacoma (Jean-Rabel) / 2004-2005	ID*
	2. Ecole nationale de Bonneau (St-Louis-du-Nord) / 2006	
	3. Ecole Initiative Développement (Jean-Rabel) / 1999	
Nippes	1. Ecole nationale de l'Azile	PEB
	2. Ecole nationale de Butète (Fonds-des-Nègres) / 2006	
	3. Ecole nationale de Labrousse / 2007	FODES*
Sud-Est	1. Ecole nationale de Belle-Anse / 2005	FAES*
	2. Ecole nationale de Meyer / 2006	
	3. Ecole nationale de Marigot / 2011-2015	
Ouest	1. Ecole nationale de Kenscoff / 2005	PEB
	2. Ecole nationale de Thomazeau / 2005	
Sud	1. Ecole nationale Michel Lazare (Cayes) / 2006	PARQE*
	2. Ecole nationale de Morisseau (Aquin) / 2006-2015	
	3. Ecole nationale de Carrefour Joute (St-Jean-du-Sud) / 2006-2015	
	4. Ecole nationale de Mersan (Camp-Perrin) / 2006-2015	
	5. Ecole nationale de Garçons / de Filles (Port-à-Piment) / 2006	
Grand-Anse	1. Ecole nationale de Camagnole (Jérémie) / 2005	PARQE*
	2. Ecole nationale de Garçons (Dame-Marie) / 2006	
	3. Ecole d'Application de Marfranc / 2005	
	4. Ecole nationale de Beaumont / 2004	
Centre	1. Ecole nationale Anténor Firmin / 2005	PARQE*
	2. Ecole nationale Jean-Philippe Daut (Mirebalais) / 2005	
	3. Ecole nationale mixte de Saltadère (Cerca-la-Source) / 2005	
	4. Ecole nationale de Los Pinos (Thomassique) / 2006	
Nord	1. Ecole nationale de Lombard (Limbé) / 2005	PARQE*
	2. Ecole nationale de Bois-de-Lance (Limonade) / 2005	
	3. Ecole presbytérale de Ste-Famille (St-Raphael) / 2006	
	4. Ecole nationale du Sacré-Cœur (Gde-Rivière-du-Nord) / 2006	
	5. Ecole nationale de Félix Box / Anténor Firmin (Cap-Haïtien) / 2006-2015	

* PEIA = Projet d'éducation intégrée dans l'Artibonite ; PEB = Projet d'éducation de base ; ID = Initiative développement ; FODES = Fonds de développement économique et social ; FAES = Fonds d'assistance économique et sociale ; PARQE = Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation de base en Haïti.

Sources : Tableau adapté (Ewald & Vera, 2012; MENFP, 2014).

ci-dessus).

En revanche, le rapport de l'Union européenne met en lumière plusieurs limites des EFACAP. Parmi lesquelles, nous pouvons citer : 1) certaines composantes des EFACAP (dortoirs pour les formations des maîtres, salles informatiques, bibliothèques, etc.) sont quasiment inutilisables par manque de moyens ; 2) la plupart des EFACAP sont équipées de matériels informatiques obsolètes ou défectueux ; 3) l'absence de moyens de fonctionnement de base après l'arrêt des programmes de subventions des bailleurs de fonds ne garantit pas l'avenir des réseaux d'EFACAP ; 4) une partie importante du personnel (directeurs, enseignants, conseillers pédagogiques) est en poste sans la nomination officielle du Ministère de l'Education ; 5) le rôle des Conseillers pédagogiques dans la formation continue des enseignants des réseaux d'Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique (EFACAP) n'est prévu par aucune loi organique ; 6) l'implantation des EFACAP dépend en réalité des modalités de financement des « bailleurs de fonds » ; 7) l'implantation des réseaux d'EFACAP n'a aucun cadre légal et juridique ; 8) le statut administratif des enseignants en matière de salaire peine à être défini ; 9) la frontière de l'inspection scolaire entre écoles hors zone EFACAP et écoles à l'intérieur de la zone EFACAP n'est pas clairement définie... (Ewald & Vera, 2012). Le rapport souligne donc deux défis majeurs relatifs aux EFACAP.

Le premier défi concerne la durabilité de l'action publique en matière de ressources financières nécessaires. Cela dit, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) devra trouver des ressources financières non seulement pour consolider et maintenir opérationnelles les EFACAP existantes, mais aussi pour étendre le réseau dans tout le pays. En fait, le problème budgétaire est récurrent dans les trois grandes tentatives de réforme éducative des trois dernières décennies. Au sujet de la réforme Bernard, l'UNESCO (1987, p. 7) affirme dans le rapport final de la deuxième phase de l'« Education pour le développement » : « *L'impact du Projet sur le développement de l'éducation en Haïti semble sans commune mesure avec son budget. L'envergure du Projet s'est avérée plus grande que ses moyens financiers réels* ». C'est aussi le cas du Plan national d'éducation et de formation de 1997. Jusqu'à présent, malgré l'assistance de quelques « bailleurs de fonds », l'Etat haïtien n'arrive pas à créer 30 % des EFACAP prévues. Face aux contraintes budgétaires, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) a complètement révisé le Plan opérationnel 2010-2015 (chapitre 5). Il est donc peu probable que le MENFP soit en mesure de faire face au premier défi prévu dans le rapport de l'Union européenne (Ewald & Vera, 2012).

Le second défi porte sur la régulation dans les réseaux d'Écoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique (EFACAP). Le rapport met en cause le profil et la motivation du personnel mobilisé. Les rapporteurs soulignent notamment la mauvaise personnalité de certains directeurs d'EFACAP et la permanence « immuable » de fonctionnaires incompétents à certains postes. Ils dénoncent le fait que la majorité des enseignants des écoles nationales transformées en EFACAP ne sont pas recrutés par concours. En fait, la question de régulation est très complexe dans le système éducatif haïtien. Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 7, la régulation en éducation implique des règles, des orientations institutionnelles et des dispositifs plus ou moins stables. Elle consiste à ajuster les actions des acteurs aux finalités et à assurer le fonctionnement harmonieux du système éducatif (Derouet, 2005; D'Hainaut, 1980; Dupriez & Maroy, 2000). Par conséquent, cela nécessite une démarche systémique en référence aux actions publiques éducatives et aux finalités (implicites ou explicites) de l'éducation dans la société.

En effet, lors de notre enquête, les cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) soutiennent l'idée que le pilotage inadéquat du système éducatif haïtien constitue un des obstacles réels à la réalisation des politiques éducatives. L'un d'eux expose le problème en ces termes :

« Il y a là une très grande difficulté pour l'Etat d'arriver à un contrôle systématique de l'ensemble des écoles, que ce soit des écoles de catégorie publique ou non publique. L'outil principal de contrôle, c'est l'inspection. Or nous constatons que, par rapport à l'effectif des inspecteurs que le Ministère dispose au niveau national, il y a vraiment une inadéquation. On arrive à observer qu'un inspecteur a charge de cinquante ou soixante écoles. Humainement, matériellement, c'est extrêmement difficile. C'est même impossible. Les écoles ne sont pas supervisées. La supervision pédagogique est défaillante. Donc, le manque d'encadrement se répercute sur les élèves. C'est-à-dire cela se fait sentir même au niveau des acquis des apprentissages des élèves. Ça se montre très clairement au niveau des résultats des examens officiels. Un élément de défaillance du Ministère dans ce cadre-là, c'est le dysfonctionnement de l'inspection. Ça, c'est le premier. Deuxièmement, c'est là prolifération d'écoles non publiques. Il suffit que quelqu'un ait un peu d'argent et un peu d'espace pour fonder un établissement d'enseignement secondaire. Généralement, le directeur n'a rien comme bagages pédagogiques. En ce sens, il ne peut pas influencer vraiment l'apprentissage des élèves au niveau de son école. Vu la faiblesse de l'inspection, ces écoles pullulent au grand détriment de l'observation du Ministère. C'est encore des éléments qui expliquent les échecs au niveau du système, et notamment au niveau des examens officiels. Troisièmement, c'est aussi à cause de la faiblesse de contrôle du Ministère que les Directeurs d'établissements non publics engagé n'importe quel profil d'enseignant. L'une des principales raisons de ce genre de recrutement, c'est que ces Directeurs veulent à tout prix éviter un budget trop lourd. Mais, ces enseignants qui ne sont pas qualifiés ne peuvent pas fournir ce qu'ils n'ont pas. Le plus souvent, ils n'arrivent pas à boucler le programme proposé par le Ministère. De plus, tous les éléments qui font obstacle à ces enseignants ne sont pas présentés aux élèves. Cela crée non seulement des

lacunes chez les élèves, mais surtout explique la majorité des échecs aux évaluations » (Albert_21031311).

Dans notre enquête quantitative, 74 % des personnels d'éducation ont même l'impression de ne pas avoir de cadre juridique, éthique et civique pour l'accomplissement de leur profession (Tableau 59). La plupart des chefs d'établissement du privé autonome (88 % = 56 sur 64) de notre échantillon ne font aucun compte rendu de fonctionnement pédagogique et éducatif à des supérieurs hiérarchiques. De même, 35 % des enseignants (dans les établissements où il y a eu des inspections ou des supervisions) n'ont pas accès aux rapports, car les recommandations ou les reproches des inspecteurs (ou superviseurs) n'ont presque aucune conséquence juridique.

Tableau 59

Un cadre de référence à la fois juridique, éthique et civique pour la profession enseignante

	Chefs d'ét.	Adj./ CPE ...	Ens.	Tot. Rép.
	Nb	Nb	Nb	Fréq.
Oui	84	13	94	26%
Non	135	18	386	74%
Total	219	31	480	100%

Source : Enquête « Grand-Anse 2013 »

Dans les politiques éducatives, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) continue de lutter pour arriver à assurer le pilotage du système éducatif. Néanmoins, la route est encore longue. D'ailleurs, le MENFP l'avoue. Dans le *Plan opérationnel 2010-2015*, il est dit de manière claire que le Ministère de l'éducation « *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 système* » (MENFP, 2011, p. 41). Depuis l'année scolaire 2014-2015, un Permis provisoire d'enseigner (PPE) et une Carte d'identité d'établissement (CIE) sont en cours d'expérimentation conformément à l'arrêté présidentiel¹ du 1^{er} septembre 2014. Le processus « requalification »

¹ Les articles 1^{er} et 2 de l'arrêté présidentiel du 1^{er} septembre 2014 définissent les modalités du PPE et de la CIE : « Article 1. À compter de l'année scolaire 2014-2015, l'accès en salle de classe est conditionné par la détention d'un permis d'enseigner, obligatoire, pour tout moniteur intervenant au niveau du préscolaire et tout enseignant aux niveaux du fondamental, du secondaire et du professionnel dans toutes les écoles haïtiennes. Le MENFP octroie à chaque enseignant(e) des secteurs public et non-public, dûment recensé entre le 8 et le 30 septembre 2014, un "Permis Provisoire d'Enseigner (PPE)". Le PPE est valable pour une durée d'un an et est renouvelable après requalification par une formation continue et/ou la vérification qu'il possède un titre académique et une expérience attestée. Il doit aussi démontrer des compétences correspondant au référentiel du métier enseignant défini par le MENFP. Article 2. Tous les établissements des niveaux préscolaire, fondamental, secondaire et professionnel, des secteurs public et non-public, doivent être munis d'une "Carte d'Identité d'Établissement (CIE)". Le MENFP octroie celle-ci aux Établissements dûment recensés entre le 8 et le 30 septembre 2014. Cette pièce est exigible pour toutes les opérations de nature administrative, pédagogique et éducative nécessitant du MENFP. Aucun établissement d'enseignement n'est admis à fonctionner sans CIE. Pour les établissements qui n'ont pas de permis de fonctionnement, celle-ci ouvre la voie vers leur reconnaissance par le MENFP. L'obtention de la CIE par un établissement scolaire ne signifie pas qu'il est détenteur d'un permis de fonctionnement qui doit être obtenu dans un délai ne dépassant pas trois (3)

des enseignants et les procédures de reconnaissance officielle des établissements scolaires s'annoncent vraiment difficiles dans les milieux ruraux. Par conséquent, malgré les nouvelles règles institutionnelles, le défi de la gestion du personnel des Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique (EFACAP) reste réel. Qui plus est, le problème des infrastructures scolaires et pédagogiques reste posé au niveau national.

Les données du recensement scolaire 2010-2011, qui se rapportent aux infrastructures scolaires sont tout à fait significatives (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c). Seuls 29 % des centres préscolaires sur le territoire national fonctionnent dans des bâtiments construits pour être une école. Les autres fonctionnent dans des maisons d'habitation, dans des églises ou sous des tonnelles. Dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental, moins de 49 % fonctionnent dans des bâtiments appropriés. D'ailleurs, environ 75 % d'établissements scolaires de ces deux cycles ne sont pas reliés à l'électricité. Environ 86 % ne disposent pas d'une bibliothèque. 85 % ne sont pas équipés de toilettes hygiéniques. Au niveau du 3^e cycle du fondamental et du nouveau secondaire, 67 % des établissements scolaires ne sont pas appropriés. 76 % ne sont pas reliés à l'électricité. 86 % ne sont pas dotés d'une bibliothèque. 84 % n'ont pas d'installations sanitaires hygiéniques. Après le tremblement de terre du 12 janvier 2010, la Direction du génie scolaire (DGS) du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle a proposé aux gens intéressés à la construction d'écoles des normes para-cycloniques et parasismiques (DGS, 2014). Mais, même l'Etat haïtien et les collectivités territoriales n'ont pas encore les moyens pour répondre aux exigences de ces normes dans tous les établissements publics. Tout le système éducatif haïtien est donc concerné par le problème des infrastructures scolaires et pédagogiques.

Toutefois, il reste à savoir s'il y a un lien de cause à effet entre les infrastructures pédagogiques sophistiquées et la réussite des élèves. En réalité, il y a peu d'études qui évaluent les effets des infrastructures sur les résultats scolaires ou sur l'apprentissage. *A priori*, les matériels didactiques bien faits sont importants (Heyneman, 1983). Il en est de même pour les outils informatiques dans les sociétés du savoir partagé. Il semble que les réflexions méritent d'être également pragmatiques au sujet des locaux scolaires.

Nair (2002) remet en question l'idée que les locaux scolaires auraient une incidence sur l'apprentissage. Selon lui, les enfants n'ont pas forcément besoin d'un cadre sécurisant, propre et confortable pour apprendre. Ce spécialiste américain dans le domaine des équipements scolaires et des méthodes pédagogiques à caractère novateur a évoqué les expériences réussies de quelques réformateurs. Aussi a-t-il dit :

« Des écoles modèles ont été créées grâce à la volonté obstinée de tel ou tel responsable d'obtenir des résultats, soutenu par un groupe de réformateurs animés du même désir (Meier, 1995). Après que Deborah Meier fut parvenue à relever l'impossible défi d'amener les élèves de la Central Park East School, située à Harlem, à des résultats allant au-delà de ce que leurs caractéristiques socioéconomiques pouvaient laisser escompter, d'autres expériences analogues ont été tentées avec succès. L'une d'elles est décrite par Eliot Levine, qui explique comment la Met School dans l'Etat de Rhode Island s'y prend pour défier toutes les probabilités et redéfinir le fonctionnement de l'école (Levine, 2002). George Wood, directeur de la Federal Hocking High School dans l'Ohio, parle quant à lui de transformer les "établissements en communautés", et c'est précisément ce qu'il a fait en permettant à une école pauvre qui subsistait péniblement en zone rurale de connaître un redressement spectaculaire (Wood, 1999) » (Nair, 2002, p. 3).

Nair (2002) privilégie, en effet, deux choses : la vocation première de l'établissement scolaire, (l'apprentissage) et ses usagers les plus importants (les enfants et la population locale). Il abonde dans le sens de l'architecte Tapaninen (2000). Ce dernier soutient qu'un projet de qualité ne peut être apprécié à sa juste valeur que par des utilisateurs capables d'en percevoir les avantages. Dans cette optique, les besoins de chaque élève se révèlent plus importants que la polarisation bureaucratique sur le système. Cela consiste alors à centrer l'éducation sur l'élève. D'après Nair (2002), l'application d'un modèle pédagogique *centré sur l'élève* implique des locaux scolaires *axés sur les résultats*, c'est-à-dire *intégralement conçus dans l'optique de la réussite des élèves*. Il l'a précisé en ces termes :

« Les locaux scolaires ne sont pas tant le déterminant des résultats d'une école qu'un important facteur d'incitation à revenir à la bonne vieille planche à dessin. Il est temps de revoir toutes nos conceptions et de les remettre en question, afin d'aboutir dans l'avenir non pas seulement à un assemblage de briques disposées différemment, mais aussi à une façon totalement nouvelle de stimuler l'apprentissage » (Nair, 2002, p. 10).

Dans cet ordre d'idées, Nair (2002) a proposé huit indications sur la configuration des écoles centrées sur l'élève : 1) le remplacement des salles de classe traditionnelles par des ateliers d'apprentissage ; 2) des « kivas », des « atriums » et des « allées de l'apprentissage », oui, des couloirs, non ; 3) pas d'apprentissage fondé sur les projets sans salles de projet ; 4) le remplacement des espaces d'utilisation programmée par des espaces de ressources ; 5) des groupes d'élèves d'âges divers – bienvenue dans le monde réel ; 6) « l'apprentissage peut avoir lieu, et a effectivement lieu, en dehors de l'école » ; 7) un lieu où réfléchir ; 8) la technologie libératrice.

Au Royaume-Uni, le Ministère d'Education et le Conseil de l'industrie de la construction (Construction Industry Council) propose trois indicateurs de la qualité de la conception (DQI) des locaux scolaires (OCDE, 2006). Ce sont :

- *la fonctionnalité* : l'accessibilité, la flexibilité, l'adaptabilité (pour les activités éducatives et pour les éventuelles évolutions) ;
- *l'impact* : une position stratégique (bâtiment bien situé, original et innovant), l'implication des usagers du bâtiment (en vue de leur donner un sentiment commun d'appartenance et d'identité) ;
- *la qualité de la construction* : durabilité, ventilation plus ou moins écologique, etc. (« l'efficacité économique »).

En Afrique du Sud, trois indicateurs sont privilégiés (Gibberd, 2007) :

- le respect des normes de constructions : le bon fonctionnement intrinsèque des infrastructures (résistance aux intempéries, fondations solides...) ;
- le respect des programmes : des infrastructures conçues par rapport aux programmes d'étude en vigueur et aux modes prescrits d'enseignement et d'apprentissages ;
- le respect des droits fondamentaux des utilisateurs : des infrastructures qui n'affectent pas la santé et le bien-être des utilisateurs.

Tout compte fait, Heyneman (1983) et Nair (2002) ne s'opposent pas. Celui-ci s'inscrit dans une remise en cause de la bureaucratie des Etats-Unis au niveau des dépenses pour la configuration des locaux scolaires. Celui-là s'attaque spécialement au problème de la qualité de l'enseignement et de son incidence sur le développement économique des pays en voie de développement. Aucun des deux ne recommande des locaux hors normes de sécurité (toits percés, classes mal éclairées et mal aérées, tabourets bancals...). Qu'il s'agisse de manuels mieux faits ou des locaux scolaires conçus dans l'optique de la réussite des élèves ou encore d'outils informatiques pour les « autoroutes » de l'information et de la communication, le plus important reste les options réalistes centrées sur l'élève. Les deux éléments fondamentaux à retenir sont donc les suivants : 1) les environnements éducatifs sophistiqués ne déterminent pas forcément la réussite des élèves ; 2) les infrastructures scolaires ou pédagogiques doivent être conçues en réponse à des projets réalistes axés sur la réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

En un mot, le bilan du processus d'implantation et du fonctionnement des EFACAP est mitigé. Les trente-six (36) EFACAP déjà aménagées ont effectivement mobilisé des acteurs nationaux et des partenaires internationaux. Les élèves des réseaux d'EFACAP bénéficient sans aucun doute de cette politique éducative. Mais, comme nous l'avons déjà exprimé au chapitre 9, les projets réalistes axés sur la réussite du plus grand nombre d'élèves possible sont plus importants que les infrastructures pédagogiques sophistiquées. En matière de cohérence et d'« efficacité allocative » (coût minimal), le plan de création des cent trente-trois (133) EFACAP est à revoir. Cela évite, peut-être, que le pays continue de s'endetter (ou d'être à la merci de l'assistance financière bilatérale et multilatérale) pour mettre en œuvre des politiques éducatives à la fois très coûteuses et incohérentes.

La formation initiale et continue des enseignants: vers un processus de professionnalisation de l'activité enseignante en Haïti ?

Les politiques de formation des enseignants nous semblent tout à fait judicieuses. Des chercheurs (Wang, Haertel, & Walberg, 1993a, 1993b, 1994) ont montré que les trois plus grands groupes de facteurs qui influent de manière significative sur l'apprentissage scolaire sont respectivement : 1) les aptitudes de l'élève, 2) la façon d'enseigner et le climat en classe et 3) le contexte (Tableau 53, p. 360). La formation des enseignants n'est donc pas neutre.

Dans notre enquête, les cadres du Ministère de l'éducation insistent sur la mise en œuvre du programme de Formation initiale accélérée (FIA). En parlant de ce programme, Albert donne l'explication suivante : « *L'objectif de la FIA, c'est d'arriver à former, chaque année, environ 2500 enseignants pour les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental. Après un an de formation, ceux qui ont reçu la formation deviennent stagiaires dans des établissements publics. Le stage est rémunéré. Après le stage, ils sont généralement recrutés par le Ministère* » (Albert_21031311). L'interprétation des enjeux de la FIA nécessite un éclairage préalable sur la formation et sur les institutions de formation des enseignants en Haïti.

D'après une enquête réalisée par l'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'éducation (IHFOSED, 2007), il existe en Haïti quatre-vingt (80) institutions publiques et non publiques de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire. Elles forment « *environ quatre cents (400) diplômés chaque année* » (IHFOSED, 2007, p. 6). Cette quantité se révèle insuffisante pour pourvoir aux besoins d'enseignants qualifiés dans le pays.

Au cours des trois dernières décennies, les principales actions publiques mises en œuvres au niveau des institutions de formation des enseignants sont les suivantes : 1) la révision du curriculum des écoles normales d'instituteurs en 1989 par le Ministère de l'éducation nationale ; 2) le projet du Plan national d'éducation et de formation (PNEF), visant à transformer les douze (12) Ecoles normales d'instituteurs (ENI) en Centres de formation pour l'enseignement fondamental (CFEF) et à créer cent trente-trois (133) « Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique » (EFACAP) ; 3) le projet canadien inachevé de refonte des dispositifs de formation initiale des enseignants en 2003 ; 4) le projet de Formation initiale accélérée (FIA), 2006-2011, financé par la Banque Mondiale. Ici, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- 1) Le projet de Formation initiale (FIA) a effectivement contribué à la formation des enseignants. Mais, il ne s'agit pas d'une politique éducative permanente visant à la formation de tous les enseignants haïtiens ;
- 2) Le projet très coûteux de la création des « Ecoles fondamentales d'application Centre d'appui pédagogique » (EFACAP) nous semble irréaliste. Nous revenons sur ce point dans la sous-partie relative aux nouvelles infrastructures scolaires ;
- 3) Seule l'Ecole normale des instituteurs de Martissant (Port-au-Prince), parmi les douze écoles normales visées, est transformée en Centres de formation pour l'enseignement fondamental (CFEF) ;
- 4) La révision du curriculum des écoles normales d'instituteurs en 1989 n'a pas d'impact considérable sur le système éducatif.

D'après le recensement scolaire 2010, au niveau des deux premiers cycles du fondamental (de la 1^{re} à la 6^e année), l'effectif des enseignants est de soixante-dix mille neuf (70009), dont 72 % d'hommes. 16 % du personnel travaillent dans le secteur public (dont 27 % de normaliens). Le secteur privé compte 13 % de normaliens. La formation des enseignants reste un maillon dans la « chaîne des obstacles » à l'apprentissage scolaire en Haïti.

Dans notre enquête dans le département de la Grand-Anse, 65 % des personnels d'éducation de notre échantillon n'ont aucune qualification pédagogique. De plus, le manque d'éducation scolaire des personnels d'éducation est flagrant. Trois participants sur quatre (76 %) ne sont pas titulaires d'un certificat de fin d'études secondaires. Certes, les cadres administratifs du Ministère de l'éducation, qui participent à notre enquête, font de la « qualité en éducation » une de leurs déclarations d'intention. Parlant des évaluations publiques, l'un

d'entre eux déclare : « *Concernant les examens officiels en [6^e année,] 9^e année [, Rhéto] et Philo, on est presque'unanime à reconnaître qu'il y a un certain déclin au niveau de la performance. C'est un peu le constat. C'est pourquoi, le Ministère s'attelle à marteler ce déficit au niveau de la qualité. Maintenant, on veut mettre aussi l'accent sur la qualité, sur la formation de maîtres* » (Pascal_21031313). Mais, la question de la *qualité en éducation*¹ ne se résume pas à la formation initiale et continue des enseignants (Vinokur, 2008). Cela nécessite plusieurs choses : 1) l'obligation des moyens (qualification et rémunération des enseignants, définition des curricula...); 2) la construction d'autres outils de pilotage (politiques de recrutement du personnel enseignant, plan de carrière, formulation des objectifs réalistes et cohérents, contrôle régulier des résultats...). L'Etat haïtien n'arrive pas encore là. Non seulement il existe de nombreux dysfonctionnements au niveau de la nomination des personnels d'éducation, mais surtout la situation de la majorité des enseignants en Haïti reste précaire. Ce n'est donc pas sans raison que les personnels d'éducation de notre échantillon insistent sur la cantine scolaire et leur salaire insatisfaisant.

Pour les personnels d'éducation, qui ont participé à notre enquête quantitative, il est d'abord question de faire face aux conditions socio-économiques défavorables. Dans leurs propositions pour favoriser la réussite des élèves haïtiens, ils n'accordent pas la priorité à la formation initiale et continue des enseignants. Ils privilégient les « besoins biologiques »², à savoir : la cantine scolaire et l'amélioration du salaire des enseignants. 79 % éprouvent des

¹ La qualité en éducation a de nouveaux enjeux aujourd'hui. Vinokur (2008) établit, en effet, une distinction entre un « vieux management public » (obligation de moyens + confiance...) et un « nouveau management public » (obligation de résultats + méfiance). Dans le cas du vieux management public (à partir de la fin de la deuxième guerre mondiale), « *l'obligation de moyens se traduit par un contrôle bureaucratique a priori (qualification et rémunération des enseignants, définition des programmes, normes d'encadrement, autorisations préalables de dépense, etc.), la confiance par la stabilité de l'emploi, le recrutement par les pairs et l'autonomie pédagogique et scientifique* » (Vinokur, 2008, p. 3). Pour ce qui est du nouveau management public (à partir des années 1970), Vinokur (2008, p. 4-5) fait la remarque suivante : « *Sur les marchés de l'éducation comme dans la relation d'agence, la mesure de la qualité est donc indispensable. Les marchés – du travail et de l'enseignement – ont besoin d'une information normée sur la qualité de ce qui est échangé. L'Etat-principal a besoin d'outils de pilotage qualitatifs pour la formulation des objectifs et le contrôle de leur bonne exécution* ». Toutefois, la construction des outils relatifs au contrôle de qualité reste complexe (De Ketele & Gerard, 2007). Paquay (2007, p. 90) a même soutenu l'idée que « *la qualité n'est jamais uniquement un acquis – son objectivation est, au moins partiellement, une illusion. La qualité est plus qu'un résultat de négociation ; la qualité est une construit dynamique avec les acteurs : elle se joue au quotidien sur le terrain des pratiques* ».

² Parlant des besoins biologiques, nous faisons allusion aux théories plus récentes des besoins (Raynal & Rieunier, 2009, p. 277) : 1) les besoins biologiques (faim, soif, sécurité, affection...); 2) le besoin d'estime (ego, compétences perçue, auto-efficacité...); 3) la motivation intrinsèque (compétence et autodétermination). Maslow (1972) a hiérarchisé les besoins selon cinq niveaux : 1) les besoins biologiques ; 2) le besoin de sécurité ; 3) le besoin d'appartenance sociale ; 4) le besoin d'estime ; 5) le besoin de réalisation. En revanche, Lieury et Fenouillet (2006, p. 113) soutiennent l'idée que « *ce sont des besoins simples mais essentiels qui régissent les motivations* ». Dans cette approche, les besoins ne sont pas classés de manière pyramidale. Il s'agit, par exemple, de prendre en compte les actions des kamikazes ou de ceux qui font grève de la faim pour faire triompher leurs idées. Mais, à notre sens, les besoins biologiques (exception faite pour des cas extrêmes) restent un enjeu majeur à prendre en compte.

insatisfactions salariales. En fait, 83 % des établissements scolaires n'ont pas de service de restauration scolaire (chapitre 9). Qui plus est, la situation socio-économique du pays reste critique¹. Cela a nécessairement des impacts sur le fonctionnement des institutions scolaires. Dupriez et Dumay (2005, p. 5) soulignent effectivement les effets pervers d'un contexte socio-économique défavorable sur l'organisation d'un système scolaire : « *Avant de conclure que la structure du curriculum influence significativement l'état des (in)égalités à l'école, il importe cependant de faire la part des choses entre l'influence du contexte socio-économique propre à chaque système scolaire et l'influence spécifique de l'organisation du système scolaire* ». Certes, la situation socio-économique n'implique pas directement l'établissement scolaire, ses professeurs et son organisation. D'autres auteurs (Boudon, 1973, 1979, 1990; Goux & Maurin, 1995, 1997, 2006), par exemple, abordent les inégalités scolaires comme le résultat de stratégies individuelles qui sont différentes selon l'origine sociale. Selon d'autres auteurs (Bressoux, 1994, 2008; Mingat, 1991), l'origine sociale explique environ 15 % de la réussite scolaire. Doudin et D. Martin (1999, p. 121) ont souligné que « *la qualité des apprentissages scolaires dépend d'un grand nombre de variables, certaines étant liées au contexte familial, d'autres au contexte scolaire* ». Ils ont distingué de manière schématique trois groupes de variables qui peuvent influencer favorablement ou défavorablement les compétences scolaires des élèves, à savoir : les variables extrascolaires, les variables qui caractérisent la relation école-famille et les variables propres à l'école. Il convient donc de prendre en compte le double aspect, à savoir : 1) le poids de l'effet du contexte socio-économique (« effet société ») est loin de renfermer l'ensemble des variables qui concourent à la réussite scolaire ; 2) les variables propres à l'école n'expliquent pas tout.

En effet, les conditions de vie de la majorité des enseignants restent un enjeu majeur en Haïti. Nous ne pouvons même pas parler de carrière enseignante. Comme l'a exprimé un cadre du Ministère de l'éducation, lors de notre enquête, l'Etat haïtien a encore beaucoup d'efforts à faire pour arriver à un plan de carrière pour les enseignants : « *Même dans le secteur public, il n'y a pas encore de plan de carrière pour les enseignants. Des efforts considérables restent à faire. [...] Il revient à l'Etat haïtien de trouver des moyens pour*

¹ « En 2012, près de 60% de la population était pauvre, et une personne sur quatre vivait en dessous du seuil de pauvreté extrême. Près de la moitié des ménages sont considérés comme pauvres chroniques parce qu'ils vivent en dessous du seuil de pauvreté modérée et sont dépourvus d'au moins trois des sept dimensions de base du bien-être non monétaire. Dans les zones rurales, ces chiffres sont encore plus élevés: trois quarts de l'ensemble des ménages sont en situation de pauvreté monétaire, et on estime que deux tiers d'entre eux vivent dans une pauvreté chronique » (Haïti, 2014b, p. 46).

s'engager dans des programmes précis pour améliorer au fur et à mesure les conditions de vie des enseignants » (Guillaume_2002130). En 2004, d'après le Groupe thématique d'éducation, jeunesse et sport (GTEJS), le salaire annuel moyen des enseignants du secteur public a été de deux mille sept quatre-vingt quinze (2795) dollars américains. Ce salaire a été presque cinq fois plus élevé que celui des enseignants du secteur privé (US\$ 589). Alors, cela n'attire pas beaucoup de jeunes diplômés dans l'activité enseignante. Au cours de notre enquête, un cadre administratif du Ministère de l'éducation exprime cela en ces termes : « *Par exemple, quand on rencontre un enseignant qui n'a même pas une motocyclette, et, vingt ans plus tard, il est toujours à pied, dans une situation pitoyable, ça fait pitié. Aujourd'hui, d'ailleurs, beaucoup de jeunes n'ont pas envie de devenir enseignants. Si l'on veut garder les enseignants, il faudra un vrai plan de carrière* » (Fortin_20021307). De même, en matière de politique de recrutement du personnel enseignant, l'Etat haïtien n'arrive pas encore à établir des règles formelles qui sont vraiment mises en application dans tout le système éducatif. Dans notre enquête quantitative, 95 % des personnels éducatifs de notre échantillon ont accédé hors concours à leur profession. D'ailleurs, même dans les établissements scolaires publics, le concours de recrutement du personnel n'est pas obligatoire. Comme nous l'avons noté, depuis le début de l'année scolaire 2014-2015, la détention d'un permis d'enseigner est obligatoire. Nous ne disposons pas suffisamment d'éléments pour évaluer les impacts de cette loi sur le processus de la formation des enseignants et sur l'apprentissage des élèves.

Tout compte fait, le problème de la professionnalisation de l'activité enseignante en Haïti reste posé. D'ailleurs, même dans les pays où le niveau de formation des enseignants est relativement élevé, la question de la professionnalisation de l'activité enseignante pose problème. Comme l'a souligné Bourdoncle (1993, p. 104) : « *L'activité enseignante est [...] par nature composite. Chacun met en œuvre telle ou telle de ces facettes selon le moment, les élèves et lui-même. Mais chacune de ces facettes est poussée par des forces différentes. [...] Quant à la conception professionnelle, seule une coalition d'acteurs multiples, puissance publique, syndicats, universitaires, peut la faire avancer. Cela exige des politiques* ». La lutte contre le processus complexe du phénomène d'échec scolaire ou des difficultés liées à l'apprentissage n'est pas simple. Pour une meilleure prise en compte des effets pervers que peut provoquer un système éducatif, il est nécessaire d'opter pour une vision de la gestion du complexe. Bien que les « besoins biologiques » soient extrinsèques à l'exercice de la profession enseignante, ils doivent être pris en compte au même titre que la formation des personnels d'éducation.

Le Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO) : vers la démocratisation de l'enseignement formel ?

Dans notre enquête, les cadres administratifs du Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle insistent sur les efforts actuels de l'Etat haïtien au niveau de la diffusion de l'instruction. Ils font mention du Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO) initié en octobre 2011 par le président Michel J. Martelly (14 mai 2011 – 7 février 2016). Par exemple, Lemoine affirme : « *Durant les deux dernières années, il y a eu des efforts colossaux qui ont été effectués dans ce secteur. L'Etat commence à investir beaucoup plus d'argent dans le système, grâce au PSUGO. Je peux dire que, par rapport aux Objectifs du Millénaire, en termes d'accès, nous sommes très avancés* » (Lemoine_21021308). Gérard, de son côté, soutient : « *On va former des milliers d'enseignants recrutés dans le programme PSUGO. C'est quand même un résultat assez frappant, palpable, tangible. Vous voyez ? Malgré les faiblesses, on commence à avoir des résultats* » (Gérard_21031310). Guillaume précise : « *Aujourd'hui, il y a le PSUGO mis en place par le président Martelly. C'est bien. Cela facilite l'accès. Beaucoup d'enfants en profitent. Mais, beaucoup d'écoles du secteur privé qui reçoivent cet argent, environ 90 dollars américains par enfant, n'ont pas vraiment un bâtiment destiné à loger une école. Il y a l'accès ; mais il n'y a pas la qualité* » (Guillaume_20021305). Sans conteste, le PSUGO favorise l'accès à beaucoup d'enfants des couches défavorisées.

Au cours de l'année scolaire 2011-2012, environ 27 % d'enfants (soit 8854 d'établissements scolaires publics et non publics, dont 903000 enfants des trois premières années de l'enseignement fondamental) ont bénéficié du PSUGO (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c; MENFP, 2012). Pourtant, dans la programmation des trois grandes tentatives de réforme que nous avons passées en revue, la gratuité et l'obligation de l'enseignement fondamental ne sont pas au premier plan.

Bien entendu, les notions d'obligation et de gratuité figurent dans la loi mère d'Haïti depuis des années. Par exemple, dans la Constitution de 1987 amendée en 2012, l'article 32.3 se lit désormais comme suit : « *L'enseignement fondamental est obligatoire. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'Etat à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement fondamental* » (Corps législatif, 2012). Les législateurs ont fait deux modifications dans la version de 1987 : 1) le remplacement de « l'enseignement primaire » par « l'enseignement fondamental » ; 2) la suppression du texte « *sous peine de*

sanctions à déterminer par la loi » (après l'adjectif « obligatoire »). Ces genres de modifications ne sont pas quelque chose de nouveau. D'ailleurs, entre 1801 et 2012, plusieurs constitutions (1879, 1889, 1918, 1932, 1946a, 1986b, 1950, 1957, 1964, 1971) ont même tenté d'utiliser la formule « *l'instruction publique est gratuite à tous les degrés* » (Tableau 60, p. 388). Beaucoup d'autres ont rendu obligatoire l'enseignement primaire. Mais, pour une raison ou pour une autre, les principes scolaires de gratuité et d'obligation ont toujours fait l'objet de zigzags.

Dans ce cas, si l'Etat haïtien arrive à créer une structure stable et cohérente pour l'organisation et le fonctionnement du Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO)¹, cela va avoir sans nul doute des effets très positifs sur le système éducatif haïtien. Jusqu'à preuve du contraire, le PSUGO nous semble plus réaliste (malgré toutes ses limites) que le projet de création des Ecoles fondamentales d'application Centre

¹ Le président Michel J. Martelly (14 mai 2011 – 7 février 2016) a initié le Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO) en octobre 2011. Le PSUGO vise, en effet, les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (de la 1^{re} année à la 6^e année). Le PSUGO n'a pas encore un dispositif juridique stable de financement. En fait, il dépend du « Fonds national pour l'éducation » (FNE). Au début de son mandat, Martelly a fait élaborer le projet de loi visant à la création du FNE (Haïti, 2011). Les articles 3 et 4 définissent les sources de financement comme suit : « **Article 3.-** Les ressources financières du Fonds National pour l'Éducation proviennent des : 1) taxes, redevances et droits institués à l'article 4 ; 2) revenus provenant du placement des disponibilités du FNE après proposition du Comité de Placement ; 3) dons, dotations, subventions ou contributions éventuelles que pourraient lui verser l'État et les Collectivités Territoriales ; 4) dons ou prêts des partenaires internationaux ; 5) emprunts que l'Etat peut contracter tant auprès des institutions financières locales qu'étrangères ; 6) autres moyens jugés conformes aux lois du pays. **Article 4.-** les taxes, redevances et droits stipulés à l'article 3 sont ainsi constitués : 1) le produit de la redevance prélevée sur chaque minute d'appel international entrant et sortant ; 2) le produit de la redevance prélevée sur chaque transfert de fonds internationaux ; 3) un pourcentage des droits et concessions sur les casinos ; 4) un pourcentage des revenus générés par les concessions de la Loterie de l'Etat Haïtien, loto et autres jeux de hasard ; 5) un pourcentage sur les gains sur les jeux de hasard ; 6) un pourcentage sur la taxe spéciale sur tous les produits alimentaires importés ; 7) un pourcentage des dividendes versés à l'Etat par les entreprises dont le capital est détenu en tout ou partie par l'Etat ; 8) un pourcentage sur les profits nets générés par la Banque de la République d'Haïti (BRH) ; 9) un pourcentage sur les profits générés par les banques commerciales d'Etat [...] ». En matière des dépenses du FNE, l'article 6 précise : « Les ressources financières du FNE doivent servir à financer : 1) la prise en charge des frais de scolarité du Programme National de Scolarisation Universelle (PNSU) ; 2) la construction de centres d'accueil et de protection de la petite enfance ; 3) la construction et la réparation de bâtiments et d'infrastructures scolaires ; 4) la construction de mobiliers scolaires et l'achat de matériels pédagogiques et didactiques ; 5) la construction et la réparation de bâtiments destinés à la formation professionnelle et à l'enseignement technique ; 6) l'équipement et l'achat de matériels didactiques et pédagogiques destinés à la formation professionnelle et à l'enseignement technique ; 7) le soutien du programme national de cantines scolaires, elles seront versées sous forme de subvention au dit programme ; 8) les dépenses nécessaires au fonctionnement du FNE, y compris les dépenses de location et d'acquisitions immobilières ; 9) les dépenses d'étude, d'audit, de contrôle et d'expertise ; 10) les projets d'appui au développement de l'éducation ; 11) des projets de recherche et d'innovation en vue de promouvoir des prototypes d'écoles ; 12) toute autre dépense soumise par le Directeur du FNE et jugée conforme par le Conseil d'Administration ; 13) toutes les activités que le Conseil d'Administration juge important de financer pour assurer le développement de l'éducation. Le Fonds National pour l'Éducation peut également, dans la limite de ses ressources financières, contribuer au financement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Les dépenses ne peuvent être formellement engagées que sur la base de ressources financières effectivement détenues par le FNE et réservées à cet effet ». Mais, jusqu'à présent, le Sénat haïtien ne vote pas encore cette loi.

d'appui pédagogique (EFACAP). Nous rappelons que, entre 1990 et 2005, environ 54 % de la population haïtienne ont vécu avec moins d'un dollar américain par jour (UIL, 2011). Aujourd'hui encore, un tiers de la population vit avec moins de deux dollars par jour et 50 % avec moins d'un dollar (MPCE, 2007, 2011; UIL, 2011). Le PSUGO tente de prendre en compte cet état de fait. Néanmoins, en plus d'une structure organisationnelle stable, il est nécessaire que le PSUGO arrive à concerner tous les établissements scolaires du pays. Cela dit, l'offre scolaire haïtienne est majoritairement non publique. Au niveau du nombre d'établissements scolaire, le secteur privé représente 93,58 % du service préscolaire et 88 % de l'enseignement fondamental et du nouveau secondaire (DPCE, 2013a, 2013b, 2013c). Pour être efficace, un dispositif éducatif qui vise la gratuité et l'obligation scolaires en Haïti doit toucher tous les établissements scolaires des secteurs public et privé.

A ce stade, nous n'avons pas suffisamment d'éléments, pour porter un jugement élaboré sur les effets propres du PSUGO. L'article 7 de l'arrêté présidentiel du 1^{er} septembre 2014 exige ce qui suit : « *Dans le cadre du Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire (PSUGO), seules les écoles publiques sont autorisées (sauf dérogation formelle du MENFP) à accueillir la nouvelle cohorte en première année fondamentale 2014-2015. Les enfants déjà en cours de scolarisation à travers le PSUGO poursuivent normalement leur parcours d'études* » (Haïti, 2014a; « Le Moniteur », 2014). Maintenant, la question est de se demander si le PSUGO va être réservé aux établissements scolaires publics. Mais, à notre sens, tant que l'Etat haïtien ne dispose pas de moyens pour mettre gratuitement l'éducation à la portée de tous les enfants, l'obligation scolaire reste un leurre.

Jusqu'à présent, seul le diplôme de fin d'études secondaires (Terminale) de l'enseignement général donne accès à l'enseignement supérieur en Haïti. Il n'existe pas encore de passerelles entre les cursus professionnels du système éducatif formel et l'enseignement supérieur. Nous abordons ci-dessous les enjeux actuels du sous-secteur d'enseignement supérieur par rapport aux objectifs des trois grandes tentatives de réforme éducative.

Tableau 60

La gratuité et l'obligation scolaires dans les Constitutions haïtiennes 1801-2012		
Date de la promulgation de la Constitution	Articles se rapportant à la gratuité et à l'obligation en éducation	Gouvernement
1801		Toussaint Louverture
1805		Jean Jacques Dessalines
1806		Alexandre Pétion
1807		Henri Christophe
1811		
1816	Art. 36. « une institution publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes »	Alexandre Pétion
1843	Art. 31.- « des écoles primaires de l'un et de l'autre sexe, gratuites et communes à tous les citoyens »	Jean Pierre Boyer
14 novembre 1846		Jean-Baptiste Riché
20 septembre 1849		Faustin Soulouque.
18 juillet 1859 (amendement de la Constitution de 1846)		Geffrard Guillaume Fabre Nicolas
11 décembre 1860 (amendement de la Constitution de 1846)		
14 juillet 1867	Art 29.- « des écoles primaires de l'un et de l'autre sexe, gratuites et communes à tous les citoyens »	Sylvain Salnave
6 août 1874	Art. 33.- « L'instruction primaire est gratuite et obligatoire »	Domingue Michel
18 décembre 1879	Art. 30.- « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés » / « L'instruction primaire est obligatoire et gratuite »	Louis Etienne Félicité Lysius Salomon
16 décembre 1888		François Denys Légitime
9 octobre 1889	Art. 24.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés »	Louis M. F. Hyppolite
12-juin-18	Art. 18.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés ».	Philippe Sudre Dartiguenave
15-juil-32	Art. 19.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés »	Vincent Sténio
02-juin-35	Art. 11.- « L'enseignement primaire est obligatoire ». / « L'instruction publique, jusqu'à l'enseignement secondaire inclusivement, est gratuite »	
19 avril 1944 (Amendement de la Constitution de 1935)	Art. 11.- « L'Enseignement Primaire est obligatoire ». / « L'Instruction Publique, jusqu'à l'Enseignement Secondaire inclusivement, est gratuite »	Elie Lescot
12/08/1946 (Amendement de la Constitution de 1932)	Art. 19.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés »	Dumarsais Estimé
22-nov-46	Art. 23.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés »	
25-nov-50	Art. 22.- « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés ». / « L'instruction primaire est obligatoire ».	Paul Eugène Magloire
19-déc-57	Art. 29.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés ». Art. 167.- « L'éducation de base est obligatoire et doit être fournie gratuitement par l'Etat en vue de réduire le nombre des illettrés absolus et permettre à tous de remplir consciencieusement leur rôle de travailleurs, de pères de famille et de citoyens ».	François Duvalier
26-mai-64	Art. 29.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés »	
14 janvier 1971 (Amendement de la Constitution de 1964)	Art. 29.- « L'instruction primaire est obligatoire » / « L'instruction publique est gratuite à tous les degrés ». Art. 181.- « L'éducation de base est obligatoire et doit être fournie gratuitement par l'Etat en vue de réduire le nombre des illettrés absolus et permettre à tous de remplir leur rôle de travailleurs, de pères de famille et de citoyens »	
27-août-83	Art. 49.- « L'instruction primaire est obligatoire ». Art. 203.- « L'instruction est obligatoire et doit être fournie gratuitement par l'Etat ».	Jean-Claude Duvalier
6 juin 1985 (Révision partielle de la Constitution de 1983)	Art. 49.- « L'instruction primaire est obligatoire ». / Art. 203.- « L'instruction est obligatoire et doit être fournie gratuitement par l'Etat ».	
29-mars-87	Art. 32.1.- « Ils [l'Etat et les Collectivités Territoriales] doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous ». Art. 32.3.- « L'enseignement primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la loi. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'Etat à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire ».	Conseil National de Gouvernement, gouvernement provisoire (6 février 1986 – 7 février 1988)
19 juin 2012 (Amendement de la Constitution de 1987)	L'art. 32.1 « Ils [l'Etat et les Collectivités Territoriales] doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous ». L'art. 32.3 « L'enseignement fondamental est obligatoire. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'Etat à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement fondamental ».	Michel Joseph Martelly

Source : Adaptation (Compilation, 2011; Corps législatif, 2012).

10.1.3. De la réorganisation de l'enseignement supérieur à la gestion du processus d'exode des compétences qualifiées d'Haïti ?

L'axe 7 du Plan opérationnel 2010-2015 vise la consolidation et la modernisation de *l'enseignement supérieur*¹ en Haïti. D'après le Plan opérationnel, l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) est en crise depuis la fin des années 1980 (MENFP, 2011). Nous proposons de faire un détour historique pour mieux saisir les enjeux actuels du processus de la consolidation et de la modernisation de l'enseignement supérieur d'Haïti.

En effet, après la chute du gouvernement dictatorial de Jean-Claude Duvalier, la Constitution de 1987 favorise l'autonomisation de l'administration de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH). La disposition relative à l'autonomisation de l'administration de l'UEH est très symbolique. Nous rappelons que le décret du 6 décembre 1960 a transformé l'« Université d'Haïti » (créée par le décret-loi du 27 décembre 1944) en « Université d'Etat d'Haïti » (UEH). A première vue, le changement de nom paraît sans aucune importance. Pourtant, il s'agit, à l'époque, d'assurer un contrôle politique direct sur l'Université par rapport aux mouvements contestataires de l'Union Nationale des Etudiants Haïtiens (UNEH). Grâce au décret de 1960, les « duvaliéristes » arrivent à contrôler directement l'administration de l'UEH en favorisant l'admission de ceux et celles qui sont loyaux au régime. En 1987, les législateurs tentent de mettre fin à cet état de fait de manière définitive. Ils votent donc l'autonomisation de l'UEH.

L'expression de l'article 208 de la Constitution de 1987 est la suivante : « *L'enseignement Supérieur est libre. Il est dispensé par l'Université d'Etat d'Haïti qui est autonome et par des Ecoles Supérieures Publiques et des Ecoles Supérieures privées agréées par l'Etat* » (Compilation, 2011, p. 268). D'après l'article 211 de cette même Constitution, « *l'autorisation de fonctionner des Universités et des Ecoles Supérieures Privées est subordonnée à l'approbation technique du Conseil de l'Université d'Etat [...]* »². Cela suscite une certaine confusion au niveau des procédures de demande d'agrément. Le Ministère de

¹ Nous entendons enseignement supérieur au sens des « *programmes d'études, de formation ou de formation à la recherche assurés au niveau postsecondaire par des établissements universitaires ou d'autres établissements d'enseignement agréés comme établissements d'enseignement supérieur par les autorités compétentes de l'Etat et/ou en vertu de systèmes reconnus d'homologation* » (UNESCO, 1997a, p. 27).

² D'après la troisième version de l'amendement de la Constitution de 1987, l'article 211 se lit désormais comme suit : « *Il est créé un organisme public chargé de la régulation et du contrôle de qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sur tout le territoire. Cet organisme exerce son contrôle sur toutes les institutions publiques et privées travaillant dans ces deux domaines. Chaque année, il publie un rapport sur la qualité de la formation et établit une liste des institutions performantes* » (Corps législatif, 2012, p. 24).

l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP, 2011, p. 78) précise dans le Plan opérationnel : « Deux tentatives, en 1995 et en 2001, pour doter le secteur d'un cadre juridico-administratif se sont révélées infructueuses. Cette impasse a créé une situation d'anarchie au plan de la gouvernance qui a paralysé le développement du secteur et facilité la prolifération des institutions d'enseignement supérieur face à l'explosion de la demande sociale ». D'où les enjeux de la consolidation et de la modernisation de l'enseignement supérieur.

En Haïti, il existe une grande disparité au niveau de l'offre de l'enseignement supérieur. Parmi les deux cents (200) établissements d'enseignement supérieur répertoriés, environ 80 % se situent dans le département de l'Ouest, dont le chef-lieu est Port-au-Prince (MENFP, 2011). Qui plus est, toutes les (11) facultés¹ de l'Université d'Etat d'Haïti se retrouvent à Port-au-Prince. Aussi, le Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MENFP, 2011, p. 80) vise-t-il cinq objectifs spécifiques, à savoir : 1) mettre en place une structure de gouvernance ; 2) soutenir la réforme de l'Université d'Etat d'Haïti ; 3) développer et consolider un deuxième réseau public d'universités autonomes en région ; 4) créer un fonds national pour la reconstruction des universités ; 5) établir un système d'incitations pour la recherche et l'innovation ; 6) créer un institut interuniversitaire dédié à l'étude de la région Amérique latine et Caraïbe.

En matière de gouvernance et de réorganisation, deux projets de loi tente de renforcer les objectifs du MENFP : 1) le projet de loi du 10 juillet 2013 et 2) le projet de loi du 20 novembre 2013. Le MENFP a prévu la mise en place d'un Conseil national de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (CONESRI) au cours de l'année 2010-2011. Le projet de loi du 10 juillet 2013 crée, sous un nom différent, cet organisme public (Haïti, 2013a). L'article 2 précise : « L'organisme public ayant pour missions la régulation et le contrôle de qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est dénommé : "Agence Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique", et ci-après désigné sous le sigle "ANESRS" ». Cet organisme public correspond à celui prévu par l'article 211 de la Constitution de 1987 amendée. En outre, l'article 10 du projet de loi du 20 novembre 2013 stipule : « L'enseignement supérieur est libre et accessible à tous sans autre distinction que celle du mérite. Il est dispensé par l'Université d'État d'Haïti (UEH), les

¹ Aujourd'hui, dans sept villes de province (Cap-Haïtien, Cayes, Port-de-Paix, Jacmel, Gonaïves, Fort-Liberté, Hinche), il existe sept entités (écoles de droit, de gestion et/ou d'économie) se rattachant à l'Université d'Etat d'Haïti.

universités publiques, les établissements d'enseignement supérieur public rattachés à un ministère, les universités privées, les instituts et écoles supérieurs privés dûment autorisés par l'État » (Haïti, 2013b). Par conséquent, l'UEH n'a plus d'approbation technique à donner pour le fonctionnement des autres établissements d'enseignement supérieur.

Tableau 61

Articles de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle	
Missions et fonctions de l'enseignement supérieur	Article 1. Mission d'éducation, de formation et de recherche
	Article 2. Rôle éthique, autonomie, responsabilité et fonction d'anticipation
Elaborer une nouvelle vision de l'enseignement supérieur	Article 3. Accès dans l'équité
	Article 4. Renforcer la participation et promouvoir le rôle des femmes
	Article 5. Faire progresser les connaissances par la recherche dans les domaines scientifique, artistique et des sciences humaines et la diffusion de ses résultats
	Article 6. Une orientation à long terme fondée sur la pertinence
	Article 7. Renforcer la coopération avec le monde du travail ainsi que l'analyse et l'anticipation des besoins de la société
	Article 8. Diversifier pour accroître l'égalité des chances
	Article 9. Une approche novatrice de l'éducation : pensée critique et créativité
	Article 10. Personnels et étudiants : les principaux protagonistes de l'enseignement supérieur
De la vision à l'action	Article 11. Evaluation de la qualité
	Article 12. Le potentiel et les enjeux de la technologie
	Article 13. Renforcer la gestion et le financement de l'enseignement supérieur
	Article 14. Le financement de l'enseignement supérieur en tant que service public
	Article 15. Partager les connaissances et le savoir-faire à travers les frontières et les continents
	Article 16. De l'exode des compétences à leur reconquête
	Article 17. Partenariats et alliances

Source : Extraits (UNESCO, 1998).

En effet, l'Etat haïtien cherche à favoriser l'accès des étudiants à l'université. Le projet d'Université publique en région (UPR) élaboré à la fin des années 1990 et initié par le MENFP en 2006 est en cours. Il s'agit de la mise en place de nouveaux campus pour des universités publiques en région, exception faite pour le département de l'Ouest. Aujourd'hui, il existe au moins une faculté publique dans chacun des neuf autres départements géographiques du pays. En outre, nous constatons une forte hausse au niveau de l'évolution de l'effectif des étudiants de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH). Entre 1975-1976 et 2010-2011, le nombre d'étudiants de l'UEH est multiplié par 6,65 (Tableau 62, ci-dessous).

Toutefois, en matière de réglementation et de management des universités haïtiennes un grave problème de ressources humaines et financières reste posé. Tout d'abord, parmi les deux cents établissements supérieurs recensés, à peine 25 % sont agréés par le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (Fine, 2010; Noël, 2011). Mais, les 75 % d'établissements supérieurs privés qui fonctionnent de manière un peu anarchique le sont

par défaut. Ils accueillent, en effet, la grande majorité d'étudiants que les établissements supérieurs publics ne peuvent pas accueillir faute de places suffisantes. Par exemple, malgré la hausse considérable du nombre de ses étudiants, l'Université d'Etat d'Haïti a la capacité de répondre à environ 10 % de la demande d'enseignement supérieur. L'effectif d'étudiants des établissements supérieurs privés est passé de 25 % au début des années 1980 à 60 % en 2011 (Noël, 2011). Qui plus est, en matière de ressources humaines et financières, même les établissements publics sont dans une situation très critique. Par exemple, lors de l'ouverture de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université publique de la Grand-Anse (UPGA) en avril 2014, le Conseil de gestion se compose de trois cadres administratifs. L'un d'entre eux est détenteur d'un doctorat ; les deux autres, d'une maîtrise. En attendant la construction du campus universitaire, la faculté des sciences de l'éducation de l'UPGA commence à fonctionner dans les locaux d'un Lycée. Le projet de construction des campus va sans doute prendre du temps. Mais, même si la question de construction ou de *reconstruction*¹ des établissements d'enseignement supérieur reste posée, le plus grand obstacle à surmonter est le problème d'enseignants qualifiés.

En effet, même pour les anciens établissements publics d'enseignement supérieur, « *de nombreux enseignants du corps professoral ne détiennent que le niveau licence (équivalent de 3 à 4 années d'études supérieures)* » (MENFP, 2011, p. 40). Fine (2010) a dressé un tableau préoccupant de l'état de l'enseignement supérieur en Haïti

Tableau 62

Evolution de l'effectif des étudiants de l'Université d'Etat d'Haïti 1975-2011	
Année	Effectif
1975-1976	3309
1985-1986	4701
1993-1994	10423
2010-2011	22000
Taux de variation entre 1975-1976 et 2010-2011 = $[(22000-3309) \times 100] \div 3309 = 564,85 \%$.	
Coefficient multiplicateur entre 1975-1976 et 2010-2011 = $22000 \div 3309 = 6,65$.	

Source : Données disponibles (Noël, 2011).

avant le tremblement de terre du 12 janvier 2010. Il résume les caractéristiques du secteur universitaire haïtien en six points : 1) un professeur d'université gagne en moyenne moins d'argent qu'un briquetier ; 2) 11 % des professeurs d'université d'Haïti sont titulaires d'un doctorat ; 3) seuls deux professeurs ont les qualifications requises pour superviser une thèse de doctorat dans tout le pays ; 4) plus de quinze mille (15000) Haïtiens s'inscrivent à une université de la République Dominicaine ; 5) seulement 0,4 % du budget du gouvernement est

¹ Le tremblement de terre du 12 janvier 2010 a été catastrophique. « *Les infrastructures du secteur public, qui représentent moins de 6 % de l'offre scolaire, sont détruites à plus de 77 % ; celles du réseau non public sont affectées à plus de 79 % de leurs établissements qui représentaient alors plus de 90 % de l'ensemble des établissements scolaires* » (MENFP, 2011, p. 39).

alloué à l'enseignement supérieur ; 6) seuls les diplômes décernés par quarante-sept (47) des deux cents (200) établissements d'enseignement supérieur sont approuvés par l'Etat haïtien.

Le problème de ressources humaines est largement lié au flux migratoire externe des Haïtiens qualifiés (chapitre 1). Certes, l'article 16 (Tableau 61, p. 391) de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle porte sur le phénomène d'exode des compétences, qui touche les pays en développement. Dans cette optique, les enjeux portent sur des politiques nationales ou des arrangements internationaux, qui visent : 1) la création d'un environnement qui aide à attirer et à retenir les ressources humaines qualifiées ; 2) la promotion de la reconquête des compétences par des programmes¹ de collaboration internationale. Comme le déclarent les participants à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009, tenue au Siège de l'UNESCO à Paris du 5 au 8 juillet 2009, dans le point « Accès, équité et qualité » du Communiqué : « *Assurer la qualité de l'enseignement supérieur suppose que l'on comprenne qu'il importe de recruter et de retenir des enseignants et des chercheurs qualifiés, talentueux et passionnés* » (UNESCO, 2010, p. 5, no 21). Mais, les politiques éducatives d'Haïti sont loin d'endiguer le flux migratoire des ressources humaines qualifiées. Or, en tout état de cause, la réorganisation cohérente et équitable de l'enseignement supérieur en Haïti n'est possible sans la gestion du flux migratoire des ressources humaines qualifiées. A notre sens, une approche systémique se révèle donc nécessaire.

Il nous reste à passer en revue le sous-secteur formel de la formation technique et professionnelle. En principe, l'Institut national de formation professionnelle (INFP) est l'organisme de régulation de la formation technique et professionnelle en Haïti. Il est créé par deux décrets présidentiels du 9 octobre 1973 (INFP, 2011). L'article 2 du deuxième décret lui attribue la triple mission d'étudier, de coordonner et d'évaluer un Système national de formation professionnelle (SNFP). L'article 28 de la loi organique du 23 octobre 1984 renouvelle la mission de l'INFP. Le décret-loi du 14 mars 1985 fait de la direction générale de l'INFP l'organe de régulation de toutes les actions de formation professionnelle des

¹ En matière de renforcement des capacités des institutions d'enseignement supérieur et de recherche par la mise en commun et le transfert des connaissances dans un esprit de solidarité internationale, il existe, par exemple, le « Programme UNITWIN/Chaires UNESCO » (« *University Twinning and Networking* », Système de jumelage et de mise en Réseaux des universités). « *Ce programme de l'UNESCO a été mis en place en 1992, conformément à une résolution adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 26^e session. Le Programme UNITWIN/Chaires UNESCO se caractérise par la création de Chaires UNESCO et de Réseaux UNITWIN dans les institutions d'enseignement supérieur* » (UNESCO, 2009, p. 1).

établissements d'enseignement technique et professionnel du pays. L'article 6 du projet de loi du 23 juillet 2014 renforce les prérogatives de l'INFP en le définissant comme « *un organisme autonome à finalité administrative placé sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle* » (Haïti, 2014c). Aussi, sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), l'INFP exerce-t-il les fonctions : 1) de supervision ; 2) de coordination ; 3) d'agrément et de contrôle des institutions privées de formation technique et professionnelle ; 4) de contrôle des processus de validation des acquis d'expérience ; 5) d'élaboration des programmes standards de formation. Nous essayons ci-dessous de mettre en lumière les enjeux actuels des prérogatives de l'INFP en matière de promotion de la formation technique et professionnelle en Haïti.

10.1.4. La formation technique et professionnelle en Haïti : vers la prise en compte des apprentissages formel, « non formel » et « informel » relatifs au monde du travail ?

Au début des années 1980, l'Institut national de formation professionnelle (INFP) a tenté d'établir une structure pour le Système national de formation professionnelle (SNFP). L'INFP distingue alors six niveaux professionnels de certification et de qualification sur le marché du travail (INFP, 2011) :

- Niveau 1 : Brevet de technicien supérieur (BTS) pour les Techniciens supérieurs ;
- Niveau 2 : Diplôme d'études professionnelles (Bac pro) pour les Techniciens ;
- Niveau 3 : Brevet d'études professionnelles (BEP) pour les Ouvriers qualifiés au second degré (OQ2) ;
- Niveau 4 : Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) pour les Ouvriers qualifiés au premier degré (OQ1) ;
- Niveau 5 : Attestation d'Aptitude Professionnelle (AAP) pour les Ouvriers spécialisés au premier degré (OS) ;
- Niveau 6 : Sans qualification (SQ) pour les Ouvriers non qualifiés.

Le décret de mars 1985 propose une nouvelle structure pour le Système national de formation professionnelle (SNFP). Les établissements d'enseignement technique et professionnel sont classés en trois catégories : les Centres de formation professionnelle (CFP), les Ecoles d'enseignement professionnel (EEP) et les Lycées d'enseignement technique (LET). L'INFP ne suit pas à lettre le décret.

L'INFP classe les établissements d'enseignement technique et professionnel selon la désignation, le profil d'admission, la durée et le profil de sortie (niveaux professionnels de certification et de qualification). Il distingue, en effet, trois catégories d'établissements

Tableau 63

Les trois catégories d'établissements professionnels				
Niveau	Désignation	Profil d'admission	Durée	Profil de sortie
I	Ecoles d'enseignement technique (EET)	3 ^e secondaire avec succès – Terminale (âge de 16 ans – 43 ans)	3 ans	Technicien
II	Ecoles d'enseignement professionnel (EEP)	Certificat de Sixième année fondamentale (âge révolu : 12 ans – 43 ans)	3 ans	Ouvrier qualifié
III	Centres ménagers (CM)	Aucune qualification préalable (Jeunes et adultes scolarisés ou non)	6 mois à 2 ans	Ouvrier spécialisé

Source : Adaptation (INFP, 2011, 2015).

professionnels (Tableau 63, ci-dessus) : les Ecoles d'enseignement technique (EET), les Ecoles d'enseignement professionnel (EEP) et les Centres ménagers (CM). Les Ecoles d'enseignement technique forment des techniciens (cadres moyens des entreprises et des industries). Les Ecoles d'enseignement professionnel forment des ouvriers qualifiés pouvant réaliser des tâches au niveau de l'entreprise, sous le contrôle des cadres ou des agents de maîtrise. Les Centres ménagers forment des ouvriers qui s'engagent dans des ateliers privés ou s'établissent à leur propre compte.

En 2004, il y a eu cent quarante-neuf (149) établissements professionnels en Haïti, dont dix-sept (17) publics, dix-neuf (19) subventionnés et cent deux (102) privés reconnus par l'INFP. Aujourd'hui, il existe cent cinquante-trois (153) établissements professionnels

Tableau 64

Les établissements professionnels reconnus par l'INFP suivant les secteurs industriel et commercial				
	Public	Subventionné	Privé	Total
Etablissement d'enseignement professionnel (EEP)	11	10	41	62
Etablissement d'enseignement technique (EET)	4	2	53	59
Centre ménager (CM)	2	10	20	32
Total	17	22	114	153
Pourcentage	11%	14%	75%	100%

Source : Tableau adapté (INFP, 2015).

reconnus par l'INFP (2015). Parmi lesquels, dix-sept (17) sont publics, vingt-deux (22) subventionnés et cent quatorze (114) privés (Tableau 64, ci-dessus). Nous pouvons, en effet, constater une légère augmentation du nombre d'établissements professionnels.

Toutefois, l'offre de formation ne correspond pas tout à fait à la demande sur le marché du travail. Dans les établissements professionnels publics, l'offre de formation renferme onze (11) filières. Certes, dans le Système national de formation professionnelle (SNFP), il existe une soixantaine de spécialités (Tableau 65, ci-dessus). Mais, l'offre de formation est très limitée.

Tout d'abord, en 2004, le Groupe thématique d'éducation, jeunesse et sport (GTEJS) du Cadre de coopération intermédiaire (CCI) a souligné le déséquilibre de l'offre et de la demande de formation dans les différentes régions du pays (Tableau 67, p. 397). Dans le même ordre d'idées, nous constatons une grande disparité dans la répartition de l'offre de formation professionnelle à travers les dix départements géographiques. Sur les cent cinquante-trois (153)

établissements, 59 % se trouvent dans le département de l'Ouest, dont le chef-lieu est Port-au-Prince, la capitale du pays (Tableau 66). Ensuite, l'offre publique est à la fois stagnante et très limitée. L'INFP (2011, p. 19) souligne, en effet, qu'en « 2005-2006, seuls 35,2 % de la demande de formation étaient satisfaits, soit 848 places disponibles par rapport à 2409 inscrits ».

Tableau 65

Nomenclature des spécialités et des sigles correspondants					
1	AA	Assistant Administratif	31	ISH	Installations Sanitaires et Hydrauliques
2	AD	Art Décoratif	32	JO	Journalisme
3	Arch	Archivistique	33	LS	Leadership et Supervision
4	CMix	Coupe Mixte	34	MA	Mécanique Auto
5	Cargo	Cargo	35	MAD	Mécanique Auto Diesel
6	CB	Construction Bâtiment	36	MAJ	Mécanique Ajustage
7	CCF	Coupe/ Confection Féminine	37	ME	Mécanique d'Entretien
8	CCM	Coupe/ confection Masculine	38	Men	Menuiserie
9	Cer	Céramique	39	MF	Métaux en Feuilles
10	Charp	Charpenterie	40	MG	Mécanique Générale
11	Compt	Comptabilité	41	MPA	Montage Plan d'Affaire
12	Cos	Cosmétologie	42	O.O	Bureautique
13	CP	Cuisine-Pâtisserie	43	PB	Plomberie Domestique
14	DAC	Dactylographie	44	PS	Planification Stratégique
15	EB	Ebénisterie	45	Rec	Réceptionniste
16	EL	Electricité Domestique	46	Ref.-Clim	Réfrigération Climatisation
17	El Tech	Electrotechnique	47	SE	Soins Esthétiques
18	ELA	Electricité Auto	48	Sec	Secrétariat
19	Electro	Electronique	49	Sec- Bur	Secrétariat Bureautique
20	Fer	Ferronnerie	50	TAG	Technique Agricole
21	Geo	Géologie	51	TB	Technique Bancaire
22	GP	Gestion de Projet	52	TC	Travaux du Cuir
23	HC	Haute Couture	53	TD	Techniques Douanières
24	HOT	Hôtesse de l'air	54	TDA	Technique Dessin d'Architecture
25	HT	Hôtellerie	55	Tech-Info	Technique de l'Informatique
26	ID	Injection Diesel	56	Telcom	Télécommunication
27	IE	Injection Essence	57	TGC	Technique Génie Civil
28	Imp	Imprimerie	58	TICK	Ticketing et Tourisme
29	Infog	Infographie	59	Topo	Topographie
30	Int	Interprétariat	60	VIP	Vidéographie et Photographie

N.B. Nous mettons en gras les spécialités qui sont offertes non seulement dans les onze (11) filières des centres publics, mais aussi dans d'autres centres subventionnés ou reconnus par l'INFP.

Source : INFP (2011, p. 13).

Tableau 66

Répartition des établissements professionnels par département					
	Public	Subventionné	Privé	Total	Pourcentage
Artibonite	1	2	9	12	8%
Centre	0	0	3	3	2%
Grand-Anse	1	1	4	6	4%
Nord	3	2	6	11	7%
Nord-Est	1	1	1	3	2%
Nord-Ouest	0	2	3	5	3%
Nippes	0	0	0	0	0%
Ouest	9	11	71	91	59%
Sud	0	2	13	15	10%
Sud-Est	2	1	4	7	5%
Total	17	22	114	153	100%

Source : INFP (2015).

Enfin, certaines spécialités deviennent inappropriées par rapport aux besoins qualitatifs et quantitatifs de main-d'œuvre sur le marché. Elles sont comparables aujourd'hui à des « voies de garage », qui ne mènent nulle part. Les Centres ménagers, en particulier, ne forment pas vraiment des adultes pour le marché du travail. Il s'agit, en principe, des cours d'économie domestique, liés aux différentes circonstances de la vie de famille. La question de la formation professionnelle et technique est donc très complexe dans le système éducatif haïtien.

Dans la structure de l'éducation formelle proposée par la réforme Bernard des années 1980, il existe deux degrés d'enseignement technique et professionnel (Tableau 4, p. 186). Le premier degré concerne le 3^e cycle fondamental. Cette filière professionnelle est sanctionnée par un diplôme technique d'études fondamentales (DEF technique). Il s'agit d'une préparation à une formation technique ou professionnelle valorisée sur le marché du travail. L'enseignement technique et professionnel du 2^e degré (Bac Pro.) est censé préparer les élèves (en milieu scolaire) à une qualification professionnelle ou technique valorisée sur le marché du travail.

Tableau 67

Demande	L'offre de formation professionnelle par région							
	Nord Nord-Est	Bas Artibonite	Haut Artibonite	Nord-Ouest	Grand-Anse	Sud	Sud-Est	Ouest
Les priorités de formation selon les entrepreneurs de sept grandes villes de provinces (en ordre de priorité)								
Mécanique Automobile	X		X	X	X		X	X
Electricité et Electrotechnique	X			X	X	X		X
Mécanique Générale et Electromecanique				X	X	X		X
Réfrigération - Climatisation								X
Hôtellerie - Restauration								X
Gestion - Comptabilité			X					
Bureautique - Informatique			X					X
Pêche								
Construction Bâtiment	X		X		X	X		
Télécommunications								X
Ferronnerie - Constructions Métalliques								X
Plomberie, Installations Sanitaires								X
Métiers de la Pierre								X
Abattoir - Boucherie								
Menuiserie - Ebénisterie							X	X
Coupe - Couture - Confection Industrielle								X
Cosmétologie - Esthétique								X
Fabrication Mosaïque et Céramique								X
Boulangerie								
Cordonnerie								
Photographie - Vidéo								
Marketing			X					
Technologie Alimentaire								
Techniques Agricoles		X						
Tourisme								
Artisan			X					
Services Urbains	X							
Travail du Sel								

Source : Annexe III (Paul, 2004, p. 19).

Il nous semble, cependant, que les orientations professionnelles dans le parcours scolaire formel n'est pas au premier plan dans les politiques éducatives actuelles. Par exemple, lors de notre enquête qualitative, un cadre administratif du Ministère de l'éducation nous dit qu'il travaille « *sur le dossier des filières du Nouveau secondaire, que ce soit la filière d'enseignement général, que ce soit les réflexions sur la filière de l'enseignement technologique et même la filière pédagogique* » (Jean_19021301). Après notre reformulation « vous voulez dire que le Nouveau secondaire a trois filières ? », il répond : « *Disons, il y aura trois filières. La filière pédagogique et la filière technologique sont encore en veilleuse. L'expérimentation était portée sur la filière générale* » (Jean_19021301). Pierre, pour sa part, est plus catégorique. Il déclare : « *Jusqu'à présent il n'y a que la filière générale qui va tout droit vers l'université. Quelqu'un qui ne peut pas continuer ses études dans la filière générale est donc condamné à l'abandon. Un tel système est trop rigide. Quelqu'un qui n'est pas destiné à faire des études universitaires, n'a pas d'autres choix* » (Pierre_20021304). Certes, l'un des dix (10) objectifs majeurs du Plan national d'éducation et de formation porte sur la « *Relance de la formation professionnelle et technique en soutien à l'effort d'innovation technologique et à la recherche d'une meilleure adéquation entre l'emploi et la formation* » (MENJS, 1998b, part. I, p. 58). De même, l'un des neuf (9) axes du Plan opérationnel 2010-2015 est le suivant : « *Consolidation et extension du réseau des centres et des établissements de formation professionnelle et technique (publics et non publics) en renforçant la pertinence du sous-secteur* » (MENFP, 2011, p. 46). Mais, dans les deux cas, il n'est pas question de la mise en application des filières d'enseignement et de formation techniques professionnels dans le parcours scolaire formel. Le Plan opérationnel est très clair là-dessus. Il précise qu'il s'agit de consolidation et d'extension du réseau des centres et des établissements de formation professionnelle et technique. Les questions de formation professionnelle et technique dépendent donc de l'Institut national de formation professionnelle (INFP).

En un mot, les enjeux de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels en Haïti sont complexes. Dans les pays industrialisés, les débats portent sur la formation professionnelle *permanente* ou *continue* (Guyot & Mainguet, 2006; Merhan, Ronveaux, & Vanhulle, 2007; Tremblay & Doray, 2000). En Haïti, les enjeux actuels portent plus précisément sur la cohérence de l'offre et de la demande de formation technique et professionnelle.

A notre sens, la cohérence des politiques publiques dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels ne dépend pas nécessairement de l'adaptation de

l'éducation à l'emploi (en créant coûte que coûte des filières techniques et professionnelles). Ici, nous nous référons au Consensus de Shanghai¹ sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Les sept recommandations aux gouvernements et aux parties prenantes de l'EFTP dans les États membres de l'UNESCO sont les suivantes : 1) améliorer la pertinence de l'EFTP ; 2) élargir l'accès et améliorer la qualité et l'équité ; 3) adapter les qualifications et développer des parcours de formation ; 4) améliorer les données disponibles ; 5) renforcer la gouvernance et développer les partenariats ; 6) accroître l'investissement dans l'EFTP et diversifier les financements ; 7) plaider en faveur de l'EFTP (UNESCO, 2012). En Haïti, la cohérence des politiques publiques relatives à l'EFTP va dépendre de la prise en compte de ces recommandations et surtout de la régulation du système éducatif à partir d'une approche systémique englobant à la fois des apprentissages formel, « non formel » et « informel » relatifs au monde du travail.

L'enseignement non formel constitue avec l'enseignement « formel » les deux secteurs d'enseignement du système éducatif haïtien (MENFP, 2011). Pour mieux faire ressortir la particularité de l'enseignement *non formel* en Haïti, nous nous reportons aux définitions internationales plus ou moins consensuelles concernant les trois grandes sous-catégories de modes d'apprentissage (CCE, 2000, p. 9, 2001, p. 38; Cedefop, 2008, p. 45-46; Institut de statistique de l'UNESCO, 2013, p. 82,84-85; UIL, 2013, p. 27; UNESCO, 1997b, p. 47; Werquin, 2010, p. 24-29), à savoir : 1) l'apprentissage formel ; 2) l'apprentissage non formel ; 3) l'apprentissage informel. *L'apprentissage formel* résulte d'un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui, ensemble, constituent le système éducatif formel d'un pays. *L'apprentissage non formel* résulte d'un enseignement non formel constituant un ajout, une alternative et/ou complémentaire à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est intentionnel de la part de l'apprenant. Il implique un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. *L'apprentissage informel* découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il est moins organisé et moins structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. On parle souvent d'apprentissage expérientiel ou d'expérience tout court. L'enjeu de ces

¹ Le troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), organisé par l'UNESCO du 14 au 16 mai 2012, débouche sur l'adoption du Consensus de Shanghai. Cette convention vise à construire des compétences pour le travail et la vie.

définitions internationales porte sur la prise en compte nécessaire de la *complémentarité*¹ des apprentissages formel, non formel et informel pour améliorer les actions publiques relatives aux systèmes éducatifs. Les apprentissages non formels se situent donc, de manière variable (selon les degrés de formalité), entre apprentissages formels et apprentissages informels.

Dans certains pays, les nuances entre apprentissages non formels et apprentissages informels ne sont pas établies. En Allemagne, par exemple, « *la totalité de la formation pour adultes relève d'apprentissages non formels* » (Werquin, 2010, p. 26). De même, en Haïti, l'apprentissage informel n'est pas encore pris en compte dans des actions publiques éducatives. La formation technique et professionnelle est dite « informelle » quand elle concerne un « système d'apprentis » où « *la formation y est offerte sur le tas chez un "boss formateur" ou un employeur* » (MENFP, 2011, p. 36). Le secteur d'enseignement non formel concerne « *l'alphabétisation et la post-alphabétisation des adultes âgés de 15 ans et plus* »² (MENFP, 2011, p. 35). Nous en abordons ci-dessous les grands enjeux actuels.

10.2. L'enseignement non formel en Haïti : vers une approche systémique contextualisée ?

En Haïti, l'enseignement non formel renferme deux axes principaux : 1) l'alphabétisation et 2) la post-alphabétisation. L'alphabétisation est centrée sur des compétences de base en lecture, écriture et calcul. Dans le rapport de la Commission nationale haïtienne de coopération avec l'UNESCO (CNHCU), les rapporteurs précisent : « *Alphabétiser une personne en Haïti, c'est la rendre apte à lire et à écrire couramment en créole un petit texte d'une quinzaine de lignes environ et d'effectuer les calculs de base ; c'est aussi la rendre apte à maintenir et même à développer cette aptitude tout au long de sa vie* » (2008, p. 19). La phase post-alphabétisation a un double aspect. D'une part, elle cherche à consolider les compétences acquises en alphabétisation. D'autre part, elle vise l'acquisition

¹ Dans le rapport *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel*, il est dit que « *la reconnaissance des compétences obtenues par des apprentissages non formels et informels se fonde sur les acquis d'apprentissages et peut déboucher sur une poursuite de la formation dans l'enseignement formel ou sur des qualifications reconnues sur le marché du travail* » (Werquin, 2010, p. 3). Bois-Reymond (2011, p. 130) précise que « *l'une des principales approches adoptées à l'échelle européenne consiste à englober dans le programme scolaire formel des activités informelles (plus nombreuses) qui étendent la période et les modes d'apprentissage et, partant, compensent les lacunes du cursus formel* ». Dans cet ordre d'idées, l'abstraction est faite des débats que peut soulever, par exemple, l'usage des concepts d'« *apprentissage formel* », d'« *apprentissage non formel* » et d'« *apprentissage informel* » dans l'analyse d'une formation en milieu de travail (Hart, 2013).

² D'après la définition élargie de la Classification internationale type d'éducation (CITE 2011), « *l'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ou de compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel* » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013, p. 85).

d'aptitudes professionnelles relatives à des petits métiers souhaités par les néo-alphabétisés. La post-alphabétisation est donc un continuum éducatif de l'alphabétisation.

En effet, il y a eu plusieurs campagnes d'alphabétisation en Haïti (Tableau 69, p. 405). Plusieurs dispositifs d'alphabétisation ont déjà vu le jour dans le pays. Aujourd'hui, c'est la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA)¹ qui s'occupe officiellement du secteur d'enseignement non formel. Elle est sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP).

Toutefois, la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA) n'a pas les moyens nécessaires pour réaliser convenablement sa mission. Entre 2007 et 2010, la SEA a prévu d'alphabétiser environ trois millions d'analphabètes au cours de la campagne nationale d'alphabétisation. Elle a fini par « alphabétiser » 1,47 % de la quantité prévue (soit 44000). Nous prenons, un autre exemple : celui d'un programme « Alphabétisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes » réalisé dans le département du Sud-est (UIL, 2011). Deux organismes internationaux ont financé le projet (à hauteur de \$USA 1074887, 50) : 1) l'Agence espagnole de coopération internationale et de développement (AECID) et 2) la Coopération Argentine. De plus, la Secrétairerie d'Etat à l'alphabétisation a reçu l'assistance technique de l'UNESCO² et de l'AECID pour la réalisation. Les bénéficiaires du projet sont âgés de 14 à 30 ans. Ils ont suivi la formation en deux temps sur une durée totale de huit (8) mois³. Dans la première phase du projet, il y a eu six mille cinq cents (6500)

¹ Un mois après son retour d'exil, le président Aristide a créé la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA) par l'arrêté du 11 novembre 1994. En raison du contexte politique, la SEA est devenue fonctionnelle l'année suivante.

² Haïti fait partie des trente-cinq (35) pays (où les taux d'analphabétisme sont plus élevés) qui « *représentent 85 % de la population analphabète mondiale dont la majorité sont des femmes* » (UIL, 2008, p. 2). Haïti constitue avec le Brésil les deux seuls pays de l'Amérique latine et de la Caraïbe, qui reçoivent l'assistance de l'« Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir » (LIFE). Ce mécanisme d'assistance de l'UNESCO vise à contribuer à la réalisation : 1) des objectifs de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA), 2) des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et 3) des objectifs de l'Education pour tous (EPT) de Dakar (ONU, 2005; Pepler Barry, 2000; UNESCO, 2003). L'UNESCO souligne principalement les quatre objectifs suivants : « *le n° 3 (répondre aux besoins en matière d'apprentissage de tous les jeunes gens et adultes), le n° 4 (accroître de 50% le niveau d'alphabétisation des adultes) et les objectifs transversaux n°5 (réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation) et n° 6 (améliorer la qualité de l'enseignement)* » (UIL, 2008, p. 3).

³ Concernant le temps d'apprentissage, nous pouvons nous demander si une durée de huit mois suffit pour l'alphabétisation « permanente » d'un adulte. Comme l'a souligné Oxenham, « *les études menées dans un certain nombre de pays montrent que, même après cinq ans de scolarité primaire "moyenne", de nombreuses personnes ne sont pas suffisamment alphabètes pour pouvoir lire et écrire des textes courts, sans parler de lire un journal ou d'écrire un rapport* » (Oxenham, 2010, p. 38). Si à Cuba, par exemple, l'enseignement des petits groupes d'adultes a duré deux à trois mois, il y a eu (après la phase initiale d'alphabétisation) le combat pour l'éducation permanente de tous (Rassekh, 1990).

participants. Moins de 8 % (500) ont participé à la deuxième phase. Or, environ 57% de la population de plus de 13 ans ne savent ni lire, ni écrire en Haïti (UIL, 2011). D'après les données de la SEA, datant de 2000, le département de l'Ouest (dont le chef-lieu est Port-au-Prince, la capitale d'Haïti) semble avoir le taux d'analphabètes de 13 ans et plus le plus élevé du pays (Tableau 68, ci-dessous). A notre sens, les programmes de la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA) sont loin d'être efficaces pour favoriser considérablement l'accroissement du niveau d'alphabétisation en Haïti.

Bien entendu, il existe différentes options pour la planification et la mise en œuvre des politiques d'alphabétisation. Par exemple, Oxenham (2010) en décrit six :

- 1) *L'Etat, détenteur du monopole* : des régimes socialistes (dont Cuba) ont expérimenté cette option ;

Tableau 68

Analphabètes de 13 ans et plus par sexe et par département en 2000						
	Masculin	Féminin	Total	Masc.	Fém.	Tot.
Nord-Est	43977	49984	93961	47%	53%	3%
Nord-Ouest	57662	64185	121847	47%	53%	4%
Artibonite	135157	172560	307717	44%	56%	10%
Centre	59562	70890	130452	46%	54%	4%
Sud-Est	53051	64030	117081	45%	55%	4%
Nord	172262	192005	364267	47%	53%	12%
Ouest	649628	724083	1373711	47%	53%	45%
Sud	135547	131408	266955	51%	49%	9%
Nippes	42665	45834	88499	48%	52%	3%
Grand-Anse	89261	88709	177970	50%	50%	6%
Total	1438772	1603688	3042460	47%	53%	100%

Source : Adaptation (Tondreau, 2008).

- 2) *L'état, autorité d'agrément* : c'est le fait d'un Etat qui donne l'agrément à d'autres organismes moyennant le respect strict des principes relatifs aux dispositifs officiels d'alphabétisation ;
- 3) *L'Etat, collaborateur* : c'est l'option la plus courante où l'Etat institutionnalise le dispositif d'alphabétisation (par l'entremise d'un ministère ou d'une entité qui s'y rattache) et laisse le choix à d'autres organismes de concevoir leurs propres projets, avec leurs propres ressources, matériels et méthodes ;
- 4) *L'Etat, pourvoyeur de subventions* : tout en conduisant des programmes d'alphabétisation, l'Etat subventionne d'autres organismes (soit comme filiales, soit par agrément) ;
- 5) *L'Etat, organe de supervision* : tout en conduisant des programmes d'alphabétisation, l'Etat supervise ses propres agents et ses contractants ;
- 6) *L'Etat, organisme de parrainage* : pour financer et mettre en place des programmes d'alphabétisation, l'Etat crée une fondation ou une institution équivalente (permettant de chercher d'autres ressources et d'autres partenariats).

En revanche, aucune des options n'est généralisable. Cela dit, il n'existe pas encore des « *preuves empiriques permettant d'affirmer qu'une option est meilleure qu'une autre* » (Caillods, 2010, p. 12). D'ailleurs, Oxenham (2010, p. 66), lui-même, affirme que chacune des options « *a eu son lot de succès et de déceptions, selon le mode de mise en œuvre et le contexte* ». Aussi, précise-t-il que « *l'option retenue par un gouvernement dépendra avant tout du type de société et de système politique qu'il entend former* » (Oxenham, 2010, p. 67). Nous prenons, par exemple, l'alphabétisation en Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) et à Cuba.

- 1) L'Union soviétique est l'un des premiers pays qui ont accompli l'alphabétisation. L'expérience russe remonte à l'antiquité. Mais, la campagne nationale d'alphabétisation des adultes de l'URSS a commencé de manière officielle avec le décret sur la « liquidation de l'analphabétisme » signé par Lénine, le 26 décembre 1919 (Heller, 1994; Rassekh, 1990). Bhola (1986), cité par Rassekh (1990, p. 193), en retient neuf leçons : 1) l'importance de la volonté politique des dirigeants ; 2) l'idéologie de l'éducation pour la transformation de la vie nationale ; 3) la justification de la campagne par la doctrine de la révolution culturelle pour établir une nouvelle société ; 4) la mobilisation à la fois des apprenants et des enseignants ; 5) le projet d'atteindre l'égalité par l'alphabétisation universelle et l'utilisation de la langue maternelle pour l'alphabétisation ; 6) la primauté des approches de masse par rapport aux approches sélectives et intensives ; 7) la prise en considération des catégories sociales relativement défavorisées ; 8) l'importance première de la volonté d'agir et de réussir en dépit du problème de l'insuffisance des ressources matérielles et techniques ; 9) l'intégration de la campagne d'alphabétisation dans le cadre des politiques plus générales d'éducation, de développement et de culture. Eklof (1987) reconnaît, en effet, que « *l'Union soviétique a accompli en l'espace de vingt-deux ans, c'est-à-dire de 1917 à 1939, ce que la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne ont mis au moins cent ans à accomplir* » (Rassekh, 1990, p. 194). En revanche, il critique de manière acerbe le système éducatif imposé de force par le régime autoritaire et interventionniste.
- 2) Cuba fait également partie des pays qui ont réalisé avec succès l'alphabétisation (Bhola, 1986; Rassekh, 1990). Les principaux aspects pédagogiques de la

campagne cubaine de 1961 sont les suivants : 1) l'utilisation d'une seule langue d'alphabétisation et d'un seul livre de lecture dans tout le pays ; 2) un guide pour les enseignants et les « brigadistas » ; 3) l'enseignement à domicile dispensé à de petits groupes de deux ou trois adultes pendant deux ou trois mois ; 4) un abécédaire de quinze leçons portant chacune sur un thème « motivant » ; 5) un livre de lecture combinant les méthodes analytique et synthétique ; 6) un livre des enseignants, renfermant une partie destinée à l'éducation politique dans l'esprit révolutionnaire ; 7) trois évaluations (initiale, intermédiaire et finale) aboutissant à un diplôme. Bholá (1986) retient quatre leçons de la campagne d'alphabétisation amorcée par Fidel Castro en 1961 : 1) la présence d'une volonté politique réelle de la part des dirigeants ; 2) le recours à des motivations d'ordre idéologique plutôt qu'économique ; 3) la mobilisation des jeunes à enseigner dans les milieux ruraux ; 4) l'impact de la campagne sur la culture, la société et le développement du pays en plus de la diffusion du savoir-lire et écrire. Leiner (1987), de son côté, considère l'expérience cubaine de l'alphabétisation comme l'« *une des plus remarquables histoires révolutionnaires et internationales dans le domaine de l'éducation au XX^e siècle* » (Rassekh, 1990, p. 184). Néanmoins, il relativise un peu les acquis de chaque nouvel alphabète après la campagne d'alphabétisation de 1961. Selon lui, ce sont les autres étapes de suivi, qui ont favorisé l'alphabétisation « permanente » des Cubains.

Les exemples d'alphabétisation de Cuba et de l'Union soviétique peuvent faire rêver. Mais, la mise en œuvre de ces politiques d'alphabétisation n'a pas été si simple. A Cuba, par exemple, beaucoup d'autres *règles institutionnelles et de dispositifs publics*¹ ont contribué au processus révolutionnaire ou à plus forte raison au projet communiste. Les enjeux de l'alphabétisation dans un pays dépendent donc son contexte social, économique, culturel et politique.

¹ Herrera (2001) a mis en lumière les trois principaux moyens utilisés lors de la révolution cubaine : 1) *des choix sociaux fondamentalement éthiques* (éradication des maisons de jeu, de la prostitution, du trafic de drogue, des bidonvilles, de la mendicité, du travail des enfants, de la discrimination raciale) ; 2) *une forte redistribution des revenus* (récupération des biens mal acquis, diminution des loyers, du prix des médicaments et des livres, des tarifs du téléphone, de l'électricité, des transports, hausse du pouvoir d'achat des couches populaires, resserrement du différentiel de salaires, résorption du chômage par de grands travaux, rationnement et distribution égalitaire des produits de base par la *libreta*, suppression des importations de luxe, instauration de systèmes de sécurité sociale et de retraites universels, campagne d'alphabétisation, gratuité de l'enseignement) ; 3) *une réforme agraire menée jusqu'à son terme*.

Tableau 69

Tableau des interventions historiques dans le domaine de l'alphabétisation en Haïti		
Dispositif	Année de création	Campagne d'alphabétisation
Comité de diffusion de l'enseignement par le créole (CDEC)	1944	« Campagne de désalphabétisation »
Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)	16-nov-45	Expérience-témoin d'éducation de base dans la vallée de Marbial (à une quinzaine de kilomètres de la ville de Jacmel, au sud-est d'Haïti), en 1948
Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA)	1947	« Campagne de désalphabétisation »
Bureau de l'éducation des adultes (BEA)	1949	
Office de l'éducation des travailleurs (OET) supervisé par le Département du Travail et le Bureau de l'éducation des adultes (BEA) sous la tutelle du Département de l'Éducation Nationale (qui a remplacé le Département de l'instruction publique)	Loi du 7 septembre 1950	
Commission interdépartementale de l'éducation de base et de l'éducation des adultes (CIEBEA)	1952	
Service coopératif haïtiano-américain d'éducation rurale (SCHAER) pour la production des matériels didactiques d'alphabétisation	1954	
Office de développement communautaire (ODC) créé par le Conseil militaire de gouvernement dirigé par le Général Kébreau (qui a été succédé par le président François Duvalier le 22 octobre 1957)	12/8/57		Campagne d'alphabétisation, en 1957
Office national pour l'éducation communautaire (ONEC) pour la réorganisation des écoles du soir pour adultes	1958	Campagne d'alphabétisation, en 1961
Office national d'alphabétisation et d'action communautaire (ONAAC)	23-janv-69	
« Mission Alpha » de l'Église catholique	juil-85	Campagne nationale d'« alphabétisation conscientisante » de la « Mission Alpha » (à partir du 7 mars 1986)
Office national pour la participation à l'éducation populaire (ONPEP)	20-mai-86	
Office national d'éducation communautaire et d'alphabétisation (ONECA)	1988	
Bureau national d'alphabétisation (BNA)	1991	
Secrétairerie d'Etat à l'alphabétisation (SEA)	1994	Campagne nationale d'alphabétisation pilotée par la SEA, en 2001 / 2007-2010

Sources : Documents officiels (Couvert & Gutelman, 1972; MENFP, 2011; Tondreau, 2008; UIL, 2011).

Aujourd'hui, dans les pays en voie de développement, les enjeux de l'alphabétisation sont énormes. Dans ces pays, la gravité de l'analphabétisme n'est pas nécessairement liée au développement économique (comme il a été le cas des pays industrialisés). D'ailleurs, comme l'a dit Caillods (2010, p. 12), « l'alphabétisme ne peut à lui seul réduire la pauvreté ». La gravité de l'analphabétisme dans les pays en voie de développement est principalement liée au phénomène de la globalisation. L'éducation devient la charnière obligée non seulement dans les sociétés du savoir partagé (Langouët, 2011; UNESCO, 2005), mais également dans le nouvel ordre international.

En tout cas, en Haïti, l’alphabétisation comme « droit fondamental »¹ de la personne humaine et comme nécessité du nouvel ordre mondial constitue un défi de taille. En général, l’idéologie de « l’éducation pour le développement social et économique » a marqué les grandes tentatives de réforme éducative, de 1979 à 2013. L’objectif principal de l’alphabétisation fonctionnelle soutenue par l’UNESCO en Haïti a été le développement social et économique. Mais, comme l’a souligné Oxenham (2010, p. 42), « *les programmes d’alphabétisation ne peuvent soutenir et favoriser le développement social, économique et politique que si l’environnement social, économique, politique et infrastructurel y est propice* ». Dans cette optique, les quatre messages clés du rapport de la Banque Mondiale en 2005 sur l’alphabétisation nous semblent tout à fait incontournables :

- 1) « *Aucun pays n’a réduit la pauvreté sans s’attaquer aux déséquilibres macroéconomiques et créer des bases solides de croissance ; tous ont appliqué simultanément des mesures en faveur des populations démunies. [...]* »
- 2) « *Les pays ayant réduit leur pauvreté sur une plus grande échelle ont pu également créer et maintenir des institutions bien gérées ainsi qu’un environnement propice à l’échange des savoirs et à l’adaptation, permettant ainsi de renverser la tendance en cours de route. [...]* »
- 3) « *La capacité d’adaptation – aussi bien aux crises, qu’aux stimulants technologiques ou à un choc externe – est un autre élément clé : capacité d’innover, d’adapter les institutions, de tirer parti de l’expérience et de faire des facteurs externes les agents d’un changement positif. [...]* »
- 4) « *L’engagement et le leadership ont été des facteurs essentiels de succès : comment former des responsables, comment ceux-ci s’y prennent-ils pour forger des coalitions en vue de favoriser le changement ; pour déterminer par où commencer et dans quel ordre exécuter les réformes et pour garantir la continuité des réformes et de leur mise en œuvre* » (Banque Mondiale, 2005).

D’une façon ou d’une autre, les politiques d’alphabétisation sont nécessaires en Haïti. Qu’il s’agisse de l’enseignement formel en général ou de l’enseignement non formel en particulier, des actions publiques réalistes et cohérentes impliquent nécessairement une démarche systémique prenant sérieusement en compte les déséquilibres macroéconomiques du pays.

¹ Depuis 1975, l’alphabétisation est clairement définie comme un droit fondamental : « *En adoptant à l’unanimité la présente Déclaration, le Symposium international pour l’alphabétisation, réuni à Persépolis du 3 au 8 septembre 1975, a voulu voir dans l’alphabétisation, par-delà l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul, une contribution à la libération et à l’épanouissement de l’homme. Ainsi conçue, l’alphabétisation crée les conditions d’une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l’homme vit et de ses fins. Elle permet aussi de stimuler l’initiative de l’homme et sa participation à la conception de projets susceptibles d’agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d’un authentique développement humain. Elle doit donner accès à la maîtrise des techniques et des rapports humains. L’alphabétisation n’est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain* » (SCIA, 1975, p. 2).

10.3. Conclusion

Les enjeux actuels du système éducatif haïtien sont multiples. Le système éducatif est très cloisonné. Il n'existe pas de passerelles entre le secteur formel de formation technique et professionnelle et le système d'enseignement général. Il en est de même pour le secteur d'enseignement non formel. L'articulation des différentes actions publiques dans le domaine éducatif devient très complexe.

En effet, nous constatons un continuum entre les trois grandes tentatives de réforme éducative, qui ont lieu entre 1979 et 2013 en Haïti. En général, elles visent la régulation et la réorganisation de tous les sous-secteurs du système éducatif pour favoriser le développement socioéconomique d'Haïti (chapitre 5). Le phénomène de la diffusion de l'instruction (à partir de la fin des années 1970) a effectivement mobilisé beaucoup plus d'acteurs. L'accroissement du taux de scolarisation d'une classe d'âge est incontestable. Par exemple, nous constatons une nette augmentation du nombre de candidats aux évaluations de fin d'études secondaires, entre 1979 et 2013 (Tableau 70, p. 411). Le nombre de participants aux évaluations publiques de Première et de Terminale passe de six mille sept cent cinquante-six (6756) en 1975-1976 à deux cent trente-cinq mille six cent soixante-dix-sept (235677) en 2013-2014. De même, le nombre d'étudiants à l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) est en forte hausse (Tableau 62, p. 392).

Toutefois, au cours de cette période, il nous est tout à fait difficile de considérer le phénomène de diffusion de l'éducation comme le résultat direct des actions publiques en éducation. Nous tentons de représenter de manière schématique, dans la Figure 27 (p. 412), l'approche théorique de l'interaction des acteurs des politiques éducatives en Haïti, de 1979 à 2013. Les politiques éducatives des trois grandes tentatives de réforme que nous analysons n'arrivent donc pas encore à déconstruire le « problème public construit » au niveau du système éducatif haïtien.

Par ailleurs, nous pouvons qualifier d'*uniforme* (Goux & Maurin, 1995, 1997; Merle, 2000, 2002) la démocratisation de l'enseignement en Haïti. Le *statu quo* subsiste. Les actions publiques en éducation n'arrivent pas à juguler ou à améliorer les écarts de taux d'accès selon l'origine sociale. En matière de scolarité de base, l'offre de l'Etat haïtien n'atteint même pas 15 % par rapport au secteur privé. Or, la situation socioéconomique du pays est tout à fait critique. Les enfants des couches sociales défavorisées, et notamment ceux des milieux

ruraux, continuent d'accéder très difficilement à l'éducation de base. Comme l'ont souligné les protagonistes du Plan opérationnel 2010-2015, « *l'offre des services éducatifs dans le privé est à la charge exclusive des familles, le coût de la scolarisation s'avère élevé, voire même prohibitif, notamment pour les plus pauvres qui représentent environ 76 % de la population. En ce sens, le coût élevé de l'éducation pour les familles devient un autre obstacle majeur qui limite l'accès des enfants à ce service* » (MENFP, 2011, p. 38). En fait, depuis l'indépendance d'Haïti, le partage du savoir a été un point de discorde (chapitre 2). Dans la mentalité du peuple haïtien, l'instruction reste fondamentalement un outil d'ascension sociale.

Dans cet ordre d'idées, beaucoup de parents se sacrifient pour l'éducation de leurs enfants. Même si l'offre d'éducation publique est très faible, ils tentent leur chance dans le secteur privé. Ils sont, en général, mobilisés par un noyau idéologique : « l'école comme moyen d'ascension sociale ». Cela favorise l'accroissement du taux de scolarisation en lien avec la croissance de la population. En revanche, les taux de réussite aux évaluations publiques ne sont pas stables (Tableau 70, p. 411). Ils sont en moyenne 31 % en classe de Première (appelée communément « Rhéto ») et 62 % en Terminale (appelée « Philo »). De même, les effectifs des 1^{er} et 2^e cycles de l'enseignement fondamental sont relativement importants. Ils représentent 80 % de l'offre scolaire (DPCE, 2013b). Cela reste une caractéristique du système éducatif formel. Le corollaire de cela est le phénomène d'échec scolaire. Au niveau des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental, le pourcentage de redoublants est estimé à 15 % (DPCE, 2013b). Sur une cohorte qui entre au 3^e cycle fondamental (7^e AF), « à peine 7,88 % obtiennent le diplôme » de la Terminale (MENFP, 2014, p. 6). Nous pouvons comparer l'enseignement scolaire classique en Haïti à une énorme pyramide à trois niveaux disparates : le premier niveau (1^{er} et 2^e cycles fondamentaux), le deuxième (3^e cycle fondamental) et le troisième (le nouveau secondaire). Les premières victimes restent toujours les couches les plus défavorisées. Par conséquent, les politiques éducatives des trois dernières décennies sont loin de favoriser la démocratisation *égalisatrice* (Merle, 2000) de l'enseignement en Haïti.

Aujourd'hui encore, il existe d'énormes obstacles à la démocratisation de l'enseignement en Haïti. Dans notre enquête qualitative, Fortin a exprimé cela avec raison : « *Nous sommes toujours dans un système qui se veut démocratique, qui veut faire la promotion de l'accès pour tous. Mais, malgré les efforts de la réforme Bernard, dans la pratique, il reste un système élitiste. La réforme Bernard a voulu rompre avec cette*

conception. *On a voulu donner à tous la chance d'accéder à l'éducation* » (Fortin_20021307). Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 5, la dominante de la réforme Bernard est l'aménagement linguistique. Cette réforme éducative a voulu adapter l'école à la masse (environ 95 % de la population) qui ne parle que le créole. Mais, par rapport au français, le créole est considéré comme une langue d'enfermement. Aujourd'hui encore, le vieux débat linguistique existe. Dans notre enquête qualitative, un cadre administratif du Ministère de l'éducation déclare : « *Concernant le français et le créole, il y a souvent des ateliers de discussion, des forums à n'en plus finir. Parfois, on sort avec des recommandations qui ne sont pas suivies. C'est là un problème grave dans le pays. On a eu beaucoup de forums, beaucoup d'ateliers, mais les recommandations sont restées lettre morte* » (Guillaume_20021305). D'autres participants à l'enquête évoquent des obstacles liés aux disparités scolaires entre l'espace urbain et l'espace rural. Ce genre de déséquilibres existe non seulement au niveau quantitatif, mais surtout au niveau qualitatif. Gérard décrit la situation des enseignants sans qualification en ces termes : « *C'est assez grave. Parce que, moi-même, j'ai été enquêteur dans des villes de province. C'est assez grave. L'un des plus grands obstacles, c'est la formation des enseignants dans les milieux ruraux. En général, ils n'ont rien comme formation. Ils peuvent à peine signer ou écrire leur nom* » (Gérard_21031310). Alix, de son côté, pose le problème des établissements scolaires, qui fonctionnent sans l'agrément du Ministère de l'éducation : « *On définit les critères d'accréditation. Parmi lesquels, il y a la formation initiale du directeur et des enseignants de l'établissement, les infrastructures scolaires, etc. La majorité des écoles, en milieu rural, ne remplissent pas les conditions pour avoir l'accréditation* » (Alix_19021303). D'autres encore évoquent les conditions socio-politico-économiques et environnementales. William, par exemple, affirme : « *Dans les milieux ruraux, c'est un désastre. Il y a non seulement des problèmes d'enseignants qualifiés, mais également des problèmes environnementaux, des conditions nutritionnelles, des problèmes d'accessibilité, des problèmes de régularité des enseignants et des élèves, notamment pendant les saisons pluvieuses, etc.* » (William_21021309). Pour favoriser l'amélioration du système éducatif haïtien, d'autres politiques éducatives plus cohérentes se révèlent donc nécessaires.

Aujourd'hui, plusieurs études internationales soulignent l'importance des personnels éducatifs dans les variables caractéristiques de l'effet école sur la performance des élèves d'origine modeste et d'ethnie minoritaire (Bissonnette et al., 2005b, 2006; Chevaillier, 2006;

Crahay, 1996, 2000; Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise, & Matoul, 2005; Gauthier et al., 2013; Wang, Haertel, & Walberg, 1993b, 1994). D'autres études mettent en exergue les influences les plus déterminantes sur l'apprentissage scolaire (Wang, Haertel, & Walberg, 1993a; Wang et al., 1993b, 1994). D'autres encore dévoilent un tronc commun des fondamentaux pour l'amélioration des systèmes scolaires (McKinsey&Compagny, 2007, 2010). Dans toutes ces recherches, les structures des systèmes éducatifs passent donc au second plan.

Wang et ses collègues (1993a, 1993b, 1994) ont classé par ordre de grandeur décroissante, les facteurs qui influent considérablement sur l'apprentissage scolaire. Ce sont respectivement : 1) les aptitudes de l'élève ; 2) la façon d'enseigner et le climat en classe ; 3) le contexte ; 4) la planification du programme ; 5) l'organisation de l'école ; 6) les caractéristiques de l'Etat et du district (Tableau 53, p. 360). De même, le rapport Mckinsey & Company de 2010 fait ressortir un tronc commun des fondamentaux pour améliorer les systèmes scolaires. Il s'agit de favoriser les éléments suivants : 1) la formation initiale des enseignants ; 2) l'évaluation des élèves ; 3) l'utilisation d'indicateurs de performance pour mesurer les progrès, au niveau des élèves comme des établissements, et allouer les moyens en conséquence ; 4) l'adaptation des programmes d'enseignements aux besoins d'un pays ; 5) la motivation des enseignants par un système de rémunération valorisant ; 6) le développement des compétences d'enseignement des professeurs et des compétences de management des chefs d'établissement ; 7) la clarté et la pérennité de la politique éducative (Tableau 71, p. 413). Dans un rapport antérieur, Mckinsey&Company (2007, p. 1) souligne que « *les meilleurs systèmes scolaires remplissent trois critères : 1) ils incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants, 2) ils leur fournissent une formation de qualité et 3) ils s'assurent que le système est conçu pour offrir à chaque élève le meilleur enseignement possible* ». L'idée fondamentale est la suivante : « *Les réformes qui proposent des modifications touchant directement l'acte d'enseigner sont celles les plus susceptibles de provoquer une amélioration des résultats scolaires des élèves [...]* » (Bissonnette et al., 2005a, p. 61). Toutefois, Bissonnette et ses collègues précise que « *les modifications pédagogiques proposées devraient, idéalement, avoir fait l'objet d'expérimentations et de validations scientifiques avant d'être introduites à large échelle auprès des enseignants, afin d'éviter l'incontournable mouvement de balancier des réformes en éducation* » (Bissonnette et al., 2005a, p. 61). C'est bien dommage que les innovations proposées par les trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti ne se basent pas sur des recherches très pertinentes.

Il nous reste à résumer les grands points de notre argumentation. Cela doit nous permettre de mieux situer les résultats de notre recherche et de les ouvrir à des recherches ultérieures. C'est l'objet de la conclusion générale suivante.

Tableau 70

Année scolaire	Première (Rhéto = Bac I)		Terminale (Philo = Bac II)		Total Part.
	Participants	% de réussite	Participants	% de réussite	
1975-1976	5414	32%	1342	88%	6756
1976-1977	5483	33%	1940	85%	7423
1977-1978	6130	43%	1891	89%	8021
1978-1979	7485	45%	2741	86%	10226
1979-1980	8059	20%	3542	57%	11601
1980-1981	9349	23%	2500	53%	11849
1981-1982	8745	36%	2612	85%	11357
1982-1983	9866	46%	3310	89%	13176
1983-1984	11723	19%	4554	43%	16277
1984-1985	14556	21%	4141	54%	18697
1985-1986	16234	56%	4351	90%	20585
1986-1987	15711	21%	9117	29%	24828
1987-1988	11921	49%	8288	58%	20209
1988-1989	21934	25%	8567	57%	30501
1989-1990	25175	33%	8262	75%	33437
1990-1991	30092	40%	9883	79%	39975
1991-1992	33066	46%	15007	73%	48073
1992-1993	38241	34%	19296	63%	57537
1993-1994	46481	53%	18715	84%	65196
1994-1995	46002	21%	26271	24%	72273
1995-1996	61178	16%	24513	14%	85691
1996-1997	58969	9%	22149	52%	81118
1997-1998		21%		36%	73905
1998-1999		28%		55%	80706
1999-2000		35%		55%	95631
2000-2001		34%		67%	110955
2001-2002	88500	57%	35266	61%	123766
2002-2003	76362	26%	53389	29%	129751
2003-2004	89771	20%	50229	70%	140000
2004-2005	99286	24%	40864	62%	140150
2005-2006	101667	25%	46930	67%	148597
2006-2007	53705	21%	27819	68%	81524
2007-2008	57268	50%	28671	87%	85939
2008-2009	66675	16%	51467	33%	118142
2009-2010	77015	39%	29501	73%	106516
2010-2011	111731	23%	47821	52%	159552
2011-2012	91731	27%	39370	61%	131101
2012-2013	147909	29%	54005	63%	201914
2013-2014	165541	23%	70136	64%	235677
2014-2015	Examens officiels		67313	51%	67313
		$\mu = 31\%$ Max. = 57% Min. = 9%		$\mu = 62\%$ Max. = 90% Min. = 14%	

Sources : Adaptation (BUNEXE, 2015; MENFP, 2006; MENJS, 1998a).

Politiques éducatives en Haïti, de 1979 à 2013 : représentation schématique de l'interaction des acteurs

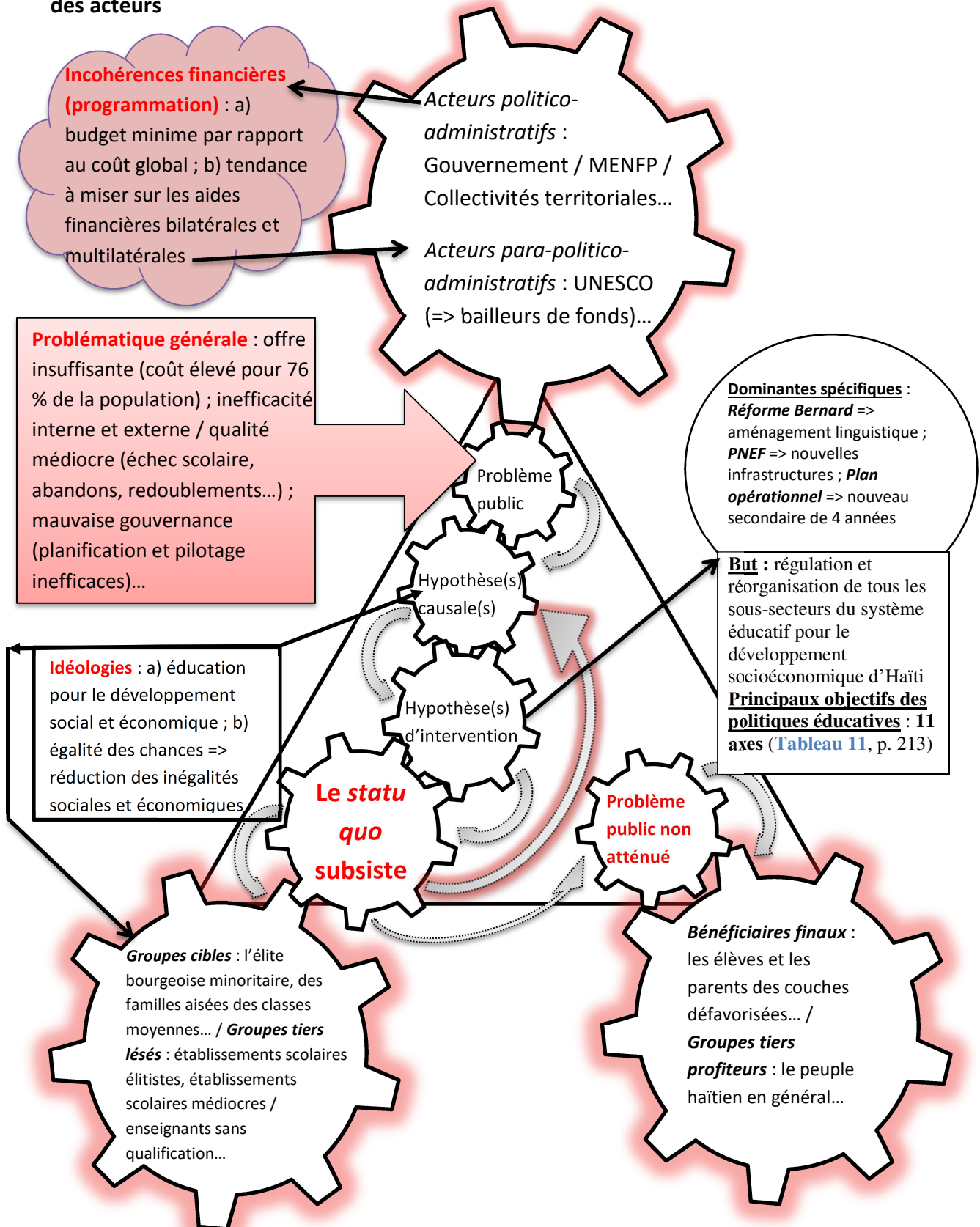


Tableau 71

Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires

Triple question de l'étude de Mckinsey & Company	« Comment fait-on pour progresser ? Comment un système scolaire peu performant devient-il "bon" ? Puis comment passer de "bon" à "très bon", puis à "excellent" ? »			
Passage d'une catégorie à une autre	Passage du niveau « faible » à celui de « correct »	Passage du niveau « correct » à celui de « bon »	Passage du niveau « bon » à celui de « très bon »	Passage du niveau « très bon » à celui de « excellent »
Tronc commun des fondamentaux	* La formation initiale des enseignants ; l'évaluation des élèves ; l'utilisation d'indicateurs de performance pour mesurer les progrès, au niveau des élèves comme des établissements, et allouer les moyens en conséquence ; l'adaptation des programmes d'enseignements aux besoins d'un pays ; la motivation des enseignants par un système de rémunération valorisant ; le développement des compétences d'enseignement des professeurs et des compétences de management des chefs d'établissement, et enfin la clarté et la pérennité de la politique éducative			
La variation des leviers de progrès prioritaires pour chaque niveau de performance	* Focaliser les efforts sur la mise en place des bases de l'apprentissage de la langue et des mathématiques	* Mettre en place les dispositifs d'inspection et les personnels adéquats Optimiser les moyens alloués aux établissements et les effectifs d'enseignants * Revoir les bases pédagogiques	* Renforcer les pratiques pédagogiques * Favoriser la transmission des savoir-faire entre les enseignants sur le terrain (l'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain par leurs collègues expérimentés, une préparation plus systématique des cours en commun, le partage des bonnes pratiques au sein de l'établissement et au-delà, sous l'égide du chef d'établissement).	* Accroître les responsabilités et les marges de manœuvre des structures régionales (telles que l'académie ou le rectorat) et des établissements (le degré d'initiative des chefs d'établissement) pour adapter les pratiques d'enseignement à la réalité locale.
La corrélation entre performance et degré de "subsidiarité" (la proportion des systèmes ayant laissé des initiatives aux structures régionales et aux chefs d'établissements)	0 % pour les systèmes passés du niveau "faible" à "correct"	14 % pour ceux passés de "correct" à "bon"	33 % pour ceux passés de "bon" à "très bon"	60 % pour ceux passés de "très bon" à "excellent"

Source : Rapport Mckinsey & Company (2010)

Conclusion

La réflexion sur les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : des pistes pour un éclairage théorique des orientations d'ordre pratique, et des jalons pour de nouvelles recherches sur la démocratisation égalisatrice de l'enseignement dans le système éducatif haïtien

- I- Enjeux actuels des politiques éducatives en Haïti : de la démocratisation uniforme à la démocratisation égalisatrice
- II- En guise de réflexion critique relative à notre recherche descriptive
- III- Vers des politiques de démocratisation égalisatrice de l'enseignement en Haïti : au prix de la « déconstruction » ?

A la fin de notre travail de recherche, nous tentons de faire une ouverture conclusive. Nous l'effectuons en trois étapes complémentaires. Dans la première étape, nous essayons de synthétiser les points essentiels de notre argumentation. Cela concerne précisément : nos questions spécifiques, les hypothèses de recherche, le modèle d'analyse, l'univers de recherche, les démarches méthodologiques et les résultats. Dans la deuxième étape, nous nous efforçons de situer les résultats de notre recherche par rapports aux connaissances antérieures relatives à l'analyse des politiques éducatives. Il s'agit d'une réflexion critique relative à l'interprétation des résultats de notre recherche. Dans la troisième étape, nous essayons de poser des jalons pour ouvrir nos résultats à des recherches ultérieures. L'ouverture conclusive doit donc nous permettre d'évaluer notre objet de recherche, dans une optique d'approfondissement et de préparation à d'autres recherches.

I- Enjeux actuels des politiques éducatives en Haïti : de la démocratisation uniforme à la démocratisation égalisatrice

Nous avons développé notre argumentation en deux grandes parties renfermant chacune cinq chapitres. Nous rappelons, en effet, que l'objet de notre recherche concerne « *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse* ». Les cinq chapitres de la première partie portent sur la construction de notre objet d'étude. Nous pouvons distinguer trois aspects fondamentaux : 1) les hypothèses relatives au profil actuel et historique d'Haïti ; 2) les hypothèses relatives à notre approche plurielle d'analyse des politiques publiques ; 3) les deux groupes d'impératifs contradictoires dans les arrangements politico-administratifs des politiques éducatives. Les cinq chapitres de la seconde partie ont pour objet les traitements, les analyses et l'interprétation des résultats de nos deux enquêtes. Il s'agit de soumettre les déclarations d'intention des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) concernant la régulation du système éducatif haïtien à l'épreuve de la réalité. En guise de jugement évaluatif, nous défendons l'idée que les trois dernières décennies de réforme éducative en Haïti s'accompagne d'un processus de démocratisation *uniforme* de l'enseignement.

1. Les hypothèses relatives au profil actuel et historique d'Haïti

Nous avons abordé de manière respective le profil actuel d'Haïti (chapitre 1) et son héritage socio-culturel et politique dans le domaine éducatif (chapitre 2). En effet, le pays a un

mauvais profil par rapport aux cent quatre-vingt-huit pays classés par le PNUD suivant leur indice de développement humain (IDH). Avec son IDH de 0,483, Haïti est classé 163^e sur 188 (Johan, 2015). Qui plus est, parmi les cent quatre-vingt-huit pays (188), il est le seul pays à IDH faible situé dans l'Amérique latine et les Caraïbes. Dans l'approche historique relative à l'héritage socio-culturel et politique, nous avons mis en lumière le caractère aristocratique de l'instruction publique en Haïti et les méfaits de l'instabilité politique. Nous avons montré que le partage de l'instruction fait l'objet de conflits récurrents dans l'histoire de la République d'Haïti. Il en est de même pour les couples « créolophones / francophones », « Noirs / Mulâtres », « citoyens / paysans », « élite / peuple », « riches / pauvres », etc. Ces aspects socioculturels et politiques continuent d'être des obstacles pour le partage équitable de l'éducation et de la formation au sein de la société haïtienne. Nous nous inspirons de ce fait pour construire deux de nos hypothèses, à savoir : 1) « Plus les éléments constitutif d'une politique publique ont une lourde dimension socio-historique et culturelle, plus ils suscitent des conflits entre différents acteurs, intérêts et règles institutionnelles » ; 2) « Plus une action publique est mise en œuvre dans un climat de conflits civils, moins elle produit des effets positifs ».

2. Les hypothèses relatives à notre approche plurielle d'analyse des politiques publiques

Nous avons construit le cadre conceptuel de notre modèle d'analyse des politiques publiques dans les chapitres 3 et 4. Dans l'approche que nous adoptons, une politique publique désigne « *un enchaînement de décisions ou d'activités, intentionnellement cohérentes, prises par différents acteurs, publics et parfois privés, dont les ressources, les attaches institutionnelles et les intérêts varient, en vue de résoudre de manière ciblée un problème défini politiquement comme collectif* » (Knoepfel, Larrue, & Varone, 2006, p. 29). Le modèle d'analyse des politiques publiques est fondé sur le triangle de base de trois composantes fondamentales, à savoir : 1) les acteurs ; 2) les ressources ; 3) les règles institutionnelles (Knoepfel et al., 2006). Cette approche nous permet d'aborder l'analyse du processus d'une politique publique à partir de la cohérence du triangle de base pendant les quatre grandes étapes cycliques : 1) l'élaboration de l'agenda ; 2) la programmation ; 3) la mise en œuvre ; 4) l'évaluation. Aussi, avons-nous construit les trois autres hypothèses de notre travail de recherche : 1) « Le degré d'interaction des acteurs, de disponibilité des ressources et de formalité des règles institutionnelles d'une action publique en éducation

détermine ses effets » ; 2) « Plus les politiques éducatives sont fondées sur les bonnes intentions des acteurs politico-administratifs, dans une perspective "du haut vers le bas" ("top down"), moins elles produisent des effets positifs » ; 3) « Plus les politiques éducatives sont mises en œuvre dans un processus interactif systémique ("bottom up" x "top down"), en fonction de l'évolution des moyens disponibles, des acteurs concernés et des contraintes du terrain, plus elles produisent des effets positifs ».

3. Les deux groupes d'impératifs contradictoires dans les arrangements politico-administratifs des politiques éducatives

Nous avons passé en revue les trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti entre 1979 et 2013, à la lumière des trois premières grandes étapes de notre modèle analytique (chapitre 5). Nous avons mis en évidence deux groupes d'impératifs contradictoires dans les arrangements politico-administratifs des politiques éducatives. Le premier groupe concerne les deux idéologies suivantes : a) l'éducation comme clé d'ascension sociale et facteur du développement économique ; b) l'égalité des chances à l'école comme moyen de réduction des inégalités sociales et économiques. Nous avons montré que la corrélation entre le développement économique et l'éducation n'est pas évidente (Crahay, 2000; Leclercq, 2012; Van Haecht, 2006). Le potentiel humain créé par un système éducatif peut devenir un facteur clé du changement et du progrès si et seulement si les structures économiques et sociales y sont favorables. Cela dit, d'autres politiques publiques sont nécessaires pour accueillir utilement le potentiel humain produit par le système éducatif. Or, tel n'a pas été le cas en Haïti. Quant à l'égalité de chances, nous soutenons l'idée que l'école n'est jamais indifférente aux différences (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Crahay, 2000, p. 200; Perrenoud, 2005; Walberg & Tsai, 1983). Sans des dispositifs prenant en compte les fortes inégalités sociales en Haïti, l'égalité des chances à l'école nous semble tout à fait illusoire. Le deuxième groupe d'impératifs contradictoires concerne la disponibilité des ressources : 1) le budget prévisionnel des politiques éducatives est minime par rapport au coût global ; 2) les décideurs misent sur les aides financières bilatérales et multilatérales pour la mise en œuvre des politiques éducatives. A notre sens, la cohérence d'une politique publique dépend du degré d'interaction des acteurs, de la disponibilité des ressources et de la formalité des règles institutionnelles.

4. Des déclarations d'intention concernant la régulation du système éducatif haïtien à l'épreuve de la réalité

Dans la seconde partie, nous essayons de prendre un peu de recul pour mieux aborder la quatrième grande étape d'analyse des politiques éducatives : l'évaluation. Il s'agit de porter un jugement évaluatif sur les effets induits par les grandes tentatives de réforme éducative. Compte tenu de la complexité de cette étape d'évaluation, nous avons réalisé deux enquêtes : 1) une enquête qualitative auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), qui sont habilités à définir les grandes orientations relatives aux politiques éducatives ; 2) une enquête quantitative dans le département où nous nous destinons à travailler.

Nous effectuons les traitements, les analyses et l'interprétation des résultats des enquêtes dans les cinq chapitres de la seconde partie de notre travail de recherche. Les chapitres 6 et 7 concernent l'enquête quantitative. Les chapitres 8 et 9 se rapportent à l'enquête qualitative. Nous accordons, en effet, une importance capitale au chapitre 10. Nous tentons d'y confronter les résultats des enquêtes aux informations éparses relatives aux effets induits par les grandes tentatives de réforme éducative de 1979 à 2013. Nous avons montré que les principaux enjeux actuels des politiques éducatives en Haïti portent sur la démocratisation *égalisatrice* de l'enseignement.

Nous avons effectivement passé en revue les grandes tentatives de réforme éducative en Haïti de 1979 à 2013. Par rapport aux effets induits par les trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti, il nous semble que les hypothèses émises au départ tiennent. Néanmoins, compte tenu des politiques éducatives privilégiées par les décideurs, nous sommes convaincu que d'autres pistes plus prometteuses sont à envisager non seulement pour approfondir les hypothèses, mais surtout pour construire une meilleure intelligence des enjeux de la démocratisation *égalisatrice* de l'enseignement en Haïti. Nous essayons de préciser notre propos dans les deux points de notre conclusion.

II- En guise de réflexion critique relative à notre recherche descriptive

Pour tenter de situer les résultats de notre recherche, nous nous référons aux trois niveaux hiérarchiques de recherches en sciences de l'éducation (Appy, 2010; Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2005a, 2005b, 2006; Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010;

Ellis & Fouts, 1993; Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013). En effet, dans le domaine des sciences de l'éducation, seules les recherches de *Niveau 3* (échantillon très important) et de *Niveau 2* (des groupes restreints) permettent la mise à l'épreuve des théories à l'aide d'études expérimentales. Par ailleurs, les recherches descriptives de *Niveau 1* permettent seulement de formuler des hypothèses.

Dans notre recherche, nous n'avons pas eu la possibilité de mettre en place un protocole avec des indicateurs pouvant nous permettre d'évaluer tous les effets induits directement et indirectement par les politiques éducatives sur le territoire nationale. De plus, il manque considérablement de données statistiques sur le rendement scolaire en Haïti. Notre enquête quantitative est donc limitée.

Néanmoins, nous essayons de traiter, d'analyser et d'interpréter les résultats de nos deux enquêtes avec le maximum de rigueur et de transparence possible. De plus, avec du recul, nous confrontons nos données primaires aux informations officielles sur le système éducatif haïtien. Nous pouvons donc qualifier notre recherche de descriptive.

En effet, ce travail de recherche nous permet de développer un ensemble de compétences (théoriques, méthodologiques...) qui nous préparent à de nouvelles recherches. Nous prenons, par exemple, les deux hypothèses suivantes : 1) « Le degré d'interaction des acteurs, de disponibilité des ressources et de formalité des règles institutionnelles d'une action publique en éducation détermine ses effets » ; 2) « Plus les politiques éducatives sont mises en œuvre dans un processus interactif systémique ("*bottom up*" x "*top down*"), en fonction de l'évolution des moyens disponibles, des acteurs concernés et des contraintes du terrain, plus elles produisent des effets positifs ». Effectivement, nous avons montré que l'un des groupes d'impératifs contradictoires des politiques éducatives mises en œuvre en Haïti pendant les trois dernières décennies porte sur le problème de disponibilité des ressources financières. Les décideurs réalisent la programmation des politiques éducatives avec un budget prévisionnel minime par rapport au coût global. Ils misent sur les aides financières bilatérales et multilatérales pour la mise en œuvre des politiques éducatives. Ici, nous ne pouvons pas « absolutiser » les ressources financières. Dans notre approche, une politique publique implique nécessairement trois principales catégories de ressources : 1) les ressources des acteurs ; 2) les moyens d'actions ; 3) l'acte d'application produit par l'action publique (chapitre 4). Ce qui résiste dans les hypothèses, c'est le déséquilibre du « triangle des composantes fondamentales d'une politique publique » (Figure 3, p. 152). Mais, certains pays

(la République tchèque, par exemple) peuvent réaliser d'excellents résultats en matière de réformes éducatives avec des moyens financiers minimes (Groux, 1997). Dans une approche systémique, les facteurs contextuels (aspects économique, historique, politique et culturel) de système éducatif doivent être pris en compte. Par conséquent, une recherche de Niveau 2 ou de Niveau 3 est nécessaire pour déterminer précisément le seuil et les conditions de l'équilibre entre les acteurs, les ressources et les règles institutionnelles d'une politique éducative.

III- Vers des politiques de démocratisation égalisatrice de l'enseignement en Haïti : au prix de la « déconstruction » ?

Notre travail de recherche nous permet de mettre en lumière un processus de démocratisation *uniforme* (Goux & Maurin, 1995, 1997; Merle, 2000, 2002) de l'enseignement en Haïti, entre 1979 et 2013. Les inégalités sociales restent très fortes dans le pays. Le système éducatif est très cloisonné. Le *statu quo* subsiste. Ici, nous retenons l'idée que l'école n'est jamais indifférente aux différences (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Crahay, 2000, p. 200; Langouët, 2011; Perrenoud, 2005; Walberg & Tsai, 1983). De nouvelles politiques éducatives de démocratisation *égalisatrice* (Merle, 2000) de l'enseignement sont alors nécessaires. Mais, cela n'est pas si simple.

D'une part, le pilotage du processus décisionnel d'une politique éducative est très complexe aujourd'hui. Dans le chapitre 3, nous avons mis en exergue la complexité du processus d'élaboration d'une politique publique en générale (Duran & Thoenig, 1996; Goggin, Bowman, & Lester, 1990; Kübler & Maillard, 2009; Leca, 1996; Thoenig, 1998; Vaillancourt, 2006). Les enjeux portent sur la diversité d'acteurs dans la construction et la mise en œuvre d'une politique publique. Dans le cadre d'une action publique « multi-niveaux » ou « multi-acteurs », la régulation linéaire et pyramidale de l'Etat se révèle de plus en plus inefficace. Vaillancourt, Aubry et Jetté (2003) décrivent trois types de régulation (qui existent le plus souvent sous des formes hybrides) : 1) la régulation néolibérale (à partir d'une logique marchande) ; 2) la régulation néoprovidentialiste (à partir d'une logique tutélaire) ; 3) la régulation démocratique et solidaire (à partir d'une logique partenariale entre l'Etat et les acteurs de l'économie sociale). Bezes (2005), de son côté, expose trois scénarios de mise en œuvre : 1) la décentralisation (à partir d'une logique d'agences locales de l'Etat central) ; 2) la décentralisation (à partir d'une logique d'autonomie des collectivités locales) ; 3) la privatisation (à partir d'une logique de délégation totale ou partielle des services publics à des

acteurs privés). A ces trois scénarios, nous pouvons ajouter la *nationalisation* (à partir d'une logique de transformation d'un service privé en service public géré par l'Etat, comme la nationalisation de l'électricité au Québec en 1944 et en 1962). Mais, quel que soit le mode de régulation d'une action publique, l'Etat est appelé à jouer un rôle fondamental en matière de fonctions stratégiques de pilotage et de fonctions opérationnelles de mise en œuvre (Bezes, 2005). Cela suscite le plus souvent des débats, des oppositions et même des conflits sociaux.

D'autre part, plusieurs auteurs (Bissonnette et al., 2005a; Elmore, 1999; Pogrow, 1996; Slavin, 2002) soulignent le peu d'effets positifs de la majorité de réformes éducatives sur le rendement scolaire. Le très peu de réformes qui ont réussi adoptent des stratégies guidées par des recherches empiriques. En général, les recherches de Niveau 2 et de Niveau 3 en sciences de l'éducation n'attirent pas trop les réformateurs des systèmes éducatifs. La majorité de réformes éducatives proviennent des idéologies ou des courants de pensée à la mode. Certes, tout changement social a besoin d'une idéologie comme force motrice engendrant la réalité de l'action politique et sociale. Mais, s'engager dans une réforme éducative, sans expérimentations et validations scientifiques, est une aventure hasardeuse. Pourtant, aujourd'hui encore, malgré les diverses recherches qui se font en sciences de l'éducation, « *comparativement au domaine médical, les différentes innovations pédagogiques ne sont pas soumises à un processus de contrôle et d'approbation sous l'égide d'organismes de contrôle dûment patentés [...]. Des innovations non éprouvées naissent et sont implantées massivement, et disparaissent au moment où l'on constate que les effets de leurs prétendues vertus ne sont pas matérialisés* » (Bissonnette et al., 2005a, p. 61). Cela dit, même si le travail pédagogique est au cœur de l'école, elle « *renvoie à des enjeux qui dépassent de loin le champ de la pédagogie* » (Dupriez, 2015, p. 161). La réalité est donc complexe.

En fin de compte, chaque société construit son système éducatif. Nous rappelons que notre approche des problèmes publics est de type constructiviste (Dupriez & Maroy, 2000; Laborier & Trom, 2003; Muller & Surel, 1998; Neveu, 1999; Palier & Surel, 2010). Le principe de cette approche est que « *le contexte institutionnel doit être lu simultanément comme le produit du travail antérieur des acteurs et comme une contrainte pour les actions à venir* » (Delvaux, Demeuse, & Dupriez, 2005, p. 560). Dans cet ordre d'idées, nous considérons le système éducatif haïtien comme un construit social qui mérite d'être « reconstruit ». Mais, compte tenu de la réalité haïtienne en matière des intérêts particuliers, des moyens disponibles et des institutions, toute tentative de « reconstruction » du système

éducatif doit sans doute faire face à des contraintes sérieuses. Avec la modestie de nos savoirs, il nous semble donc nécessaire de chercher à approfondir les grands enjeux d'un processus de « déconstruction » et de « reconstruction » du système éducatif pour la démocratisation *égalisatrice* de l'enseignement en Haïti.

Annexes

Annexe 1 : Entretien semi-directif auprès des cadres administratifs du MENFP
(Grille d'interviewer)

Annexe 2 : Questions spécifiques à chacun des trois questionnaires d'enquête

Annexe 3 : Questionnaire – Chef / Directeur(trice) d'établissement scolaire

Annexe 1

Entretien semi-directif auprès des cadres administratifs du MENFP _ Grille d'interviewer		
<p>« Phrases de lancement » pour débiter l'entretien (établir la relation et la confiance, garantir <u>l'absence de conséquence négative</u> et le <u>traitement informatique anonyme</u> des données recueillies).</p> <p>Question d'entame : « Pouvez-vous décrire vos responsabilités en tant que cadre administratif du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle ? »</p>		
<p>Les grands thèmes / les questions fondamentales (pour trouver des informations sur ce que nous cherchons <i>a priori</i>)</p>	<p>Sous-thèmes éventuellement abordables sous forme de mini-questions ou de « relances / recentrage » (si la personne interviewée n'en parle pas)</p>	<p>Reformulations / relances (à utiliser à bon escient pour ne pas irriter, voire bloquer la personne interviewée) / éléments d'observation ou données auxquelles nous n'aurions pas pensé (les surprises venant de la réalité du terrain)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Les indicateurs de performance d'un établissement scolaire (dans le système éducatif haïtien) 2) Un socle commun de référence dans le système éducatif haïtien 3) Les principaux obstacles qui empêchent le Ministère de l'Education de répondre à la demande d'éducation du peuple haïtien 4) Les principaux obstacles à l'enseignement ou à l'apprentissage des élèves haïtiens 5) Les élèves en retard par rapport à l'âge (les « surâgés » dans le système éducatif haïtien) 6) Les infrastructures scolaires 7) Les nouvelles technologies de l'information et de la communication 8) Les méthodes pédagogiques (magistrale, interrogative, active, mutuelle) 9) Les valeurs (juridiques, éthiques, civiques) 	<p>La langue créole / La langue française / Langue vivante étrangère</p> <p>La création des filières professionnelles</p> <p>Dispositif de formation initiale / parcours / formation continue / L'alternance dans la formation des adultes / Professionnalisation / l'autoformation / Les formations statutaires des cadres du Ministère</p> <p>Les conditions de travail des enseignants : salaire satisfaisant / matériels didactiques</p> <p>Les écoles qui fonctionnent sans l'agrément (l'accréditation) du MENFP / Le secteur privé catholique / Le partenariat avec les parents</p>	<p>➤ « reformulation » du type : <i>vous pensez que... ?</i></p> <p>Ø « questions / phrase de relance » : <i>pourriez-vous reprendre... ? / pourriez-vous expliquer un peu plus... ? / « Oui... »</i> (N.B. Nous devons veiller à ce que nos « Oui... » ne soient pas interprétés comme signifiant l'approbation donnée aux propos de la personne interviewée, ou notre étonnement sur les informations que nous recueillons.)</p> <p>Ø « reformulation résumé » : <i>vous voulez dire que ... ?</i></p>

Source : Enquête « Quali 2013 ».

Annexe 2

Questions spécifiques à chacun des trois questionnaires d'enquête	
Chefs d'établissement	Q8, Q16-24, Q50 (Annexe 3, p. 428)
Adjoints/CPE...	<p>4. Responsabilité :</p> <p><input type="radio"/> 1. Adjoint(e) au chef d'établissement</p> <p><input type="radio"/> 2. Conseiller(ère) Principal(e) d'éducation</p> <p><input type="radio"/> 3. Surveillant(e) général(e)</p> <p><input type="radio"/> 4. Proviseur adjoint</p> <p><input type="radio"/> 5. Censeur</p> <p><input type="radio"/> 6. Autre</p> <p>5. Précisez votre fonction si vous avez coché "Autre".</p> <input type="text"/> <p><i>La question n'est pertinente que si Fonction = "Autre"</i></p>
Enseignants	<p>15. Dans quel(s) niveau(x) scolaire(s) enseignez-vous ?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Préscolaire (Section des tout petits, Section des petits, Section des grands)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. 1er cycle du Fondamental (1re Année, 2e, 3e, 4e)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. 2e cycle du Fondamental (5e, 6e)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. 3e cycle du Fondamental (7e, 8e, 9e)</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Nouveau secondaire (Troisième, Seconde, Première, Terminale)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Autre</p> <p><i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i></p> <p>16. Si 'Autre', précisez :</p> <input type="text"/> <p><i>La question n'est pertinente que si Niveau(x) d'enseignement = "Autre"</i></p>

Annexe 3

Questionnaire - Chef/Directeur(trice) d'établissement scolaire

Février-mars 2013 - ICP

Ce travail de recherche vise non seulement à faire avancer les connaissances dans le domaine éducatif, mais surtout à offrir des repères pour la promotion d'une éducation inclusive en Haïti. Répondez avec la plus grande précision possible. Vos réponses n'auront aucune conséquence négative. Le traitement informatique des données recueillies demeure anonyme.

Merci de votre collaboration!

1. Sexe :

1. masculin 2. féminin

2. Commune :

1. Jérémie 2. Corail
 3. Anse-d'Hainault 4. Abricots
 5. Trou-Bonbon 6. Moron
 7. Chambellan 8. Roseaux
 9. Beaumont 10. Pestel
 11. Dame-Marie 12. Irois

3. Date d'administration du questionnaire

4. Quelle est votre classe d'âge?

1. 20-24 ans 2. 25-29 ans
 3. 30-34 ans 4. 35-39 ans
 5. 40-44 ans 6. 45-49 ans
 7. 50-54 ans 8. 55-59 ans
 9. 60-64 ans 10. 55-59 ans
 11. 60-64 ans 12. 65-69 ans
 13. 70-74 ans 14. moins de 20 ans
 15. 75 ans et plus

Aller à '5-Classe d'âge_AUTRE1' si Classe d'âge = "moins de 20 ans"

Aller à '6-Classe d'âge_AUTRE' si Classe d'âge = "75 ans et plus"

5. Si 'moins de 20 ans', précisez :

La question n'est pertinente que si Classe d'âge = "moins de 20 ans"

6. Si '75 ans et plus', précisez :

La question n'est pertinente que si Classe d'âge = "75 ans et plus"

7. Depuis combien d'années êtes-vous Chef/Directeurs(trice) de l'établissement scolaire?

8. Est-ce que c'est un établissement scolaire mixte?

1. Oui 2. Non mixte de filles
 3. Non mixte de garçons

9. Quel type d'établissement scolaire?

1. Public 2. Privé subventionné
 3. Privé congréganiste 4. privé presbytéral
 5. privé missionnaire 6. Autre

Aller à '10-Type d'établissement_AUTRE' si Type d'établissement = "Autre"

10. Si vous cochez 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Type d'établissement = "Autre"

11. Est-ce que c'est un établissement spécialisé pour les élèves atteints de troubles graves?

1. oui 2. non

12. Pouvez-vous préciser quel(s) type(s) de troubles graves?

1. Déficiences physiques 2. Déficiences visuelles
 3. Déficiences auditives 4. Déficiences psychiques

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

La question n'est pertinente que si Etablissement spécialisé = "oui"

13. Quelle est l'heure de fonctionnement de l'établissement scolaire?

1. Entre 07h00 et 14h00
 2. Entre 13h00 et 20h00
 3. Deux fois par jour (Matin et soir)
 4. Autre

Aller à '14-Horaire de fonctionnement_AUTRE' si Horaire de fonctionnement = "Autre"

14. Si 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Horaire de fonctionnement = "Autre"

15. Précisez le nombre d'heures d'une semaine type.

16. Combien d'enseignants (hommes et femmes) à temps plein y a-t-il dans l'établissement?

Aller à '18-Enseignants à temps partiels' si Enseignants à temps plein = Non réponse

17. Précisez le nombre d'enseignantes à temps plein.

18. Combien d'enseignants (hommes et femmes) à temps partiel y a-t-il dans l'établissement?

Aller à '20-Effectif d'élèves de l'établissement' si Enseignants à temps partiels = Non réponse

19. Précisez le nombre de femmes enseignantes à temps partiel.

20. Combien d'élèves y a-t-il dans l'établissement scolaire?

21. Combien de filles y a-t-il dans l'établissement scolaire?

La question n'est pertinente que si Mixité = "Oui"

22. Combien de classes y a-t-il dans l'établissement?

23. Combien d'élèves y a-t-il dans la classe la plus nombreuse?

24. Combien d'élèves y a-t-il dans la classe la moins nombreuse?

25. Quel est (ou quels sont) le (les) niveau(x) d'enseignement de l'établissement?

1. Préscolaire (Section des tout petits, Section des petits, Section des grands)
2. 1er cycle du Fondamental (1re Année, 2e, 3e, 4e)
3. 2e cycle du Fondamental (5e, 6e)
4. 3e cycle du Fondamental (7e, 8e, 9e)
5. Nouveau secondaire (Troisième, Seconde, Première, Terminale)
6. Autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Aller à '26-Niveau(x) d'enseignement_AUTRE' si Niveau(x) d'enseignement = "Autre"

26. Si 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Niveau(x) d'enseignement = "Autre"

27. Comment pouvez-vous apprécier le bâtiment de l'établissement scolaire?

1. Tout à fait approprié 2. Plutôt approprié
3. Peu approprié 4. Pas approprié du tout

28. Comment pouvez-vous apprécier le mobilier de l'établissement scolaire?

1. Tout à fait satisfaisant 2. Plutôt satisfaisant
3. Peu satisfaisant 4. Pas satisfaisant du tout

29. Est-ce qu'il y a une salle d'infirmerie dans l'établissement scolaire?

1. Oui 2. Non

30. Comment pouvez-vous apprécier les sanitaires (les toilettes) de l'établissement scolaire?

1. Tout à fait satisfaisants 2. Plutôt satisfaisants
3. Peu satisfaisants 4. Pas satisfaisants du tout

31. Est-ce que l'établissement est connecté à un service de distribution d'eau potable?

1. Oui 2. Non

Aller à '33-Espace de jeu' si Eau potable = "Oui"

32. Est-ce que l'établissement est muni d'un point d'eau salubre pour le lavage des mains?

1. Oui 2. Non

La question n'est pertinente que si Eau potable = "Non"

33. Est-ce que l'établissement est muni d'un espace de jeu ou d'une cour de récréation?

1. Oui 2. Non

34. Est-ce que l'établissement est équipé d'un Centre de Documentation et d'Information (relié à l'Internet)?

1. Oui 2. Non

Aller à '37-Laboratoire informatique' si CDI = "Oui"

35. Est-ce que l'établissement est équipé d'une bibliothèque?

1. Oui 2. Non

La question n'est pertinente que si CDI = "Non"

36. Comment pouvez-vous apprécier la bibliothèque de l'établissement?

1. Tout à fait satisfaisante
2. Plutôt satisfaisante
3. Peu satisfaisante
4. Pas satisfaisante du tout

La question n'est pertinente que si Bibliothèque = "Oui"

37. Est-ce que l'établissement est équipé d'un laboratoire informatique?

1. Oui 2. Non

38. Est-ce que l'établissement est relié à l'électricité?

1. Oui 2. Non

Aller à '40-Cantine scolaire' si Electricité = "Oui"

39. Est-ce que l'établissement est alimenté par un générateur?

1. Oui 2. Non

40. Est-ce qu'il y a une cantine scolaire?

1. Oui 2. Non

41. Dans quelles conditions avez-vous accès à un photocopieur?

1. Disponible dans des conditions correctes
2. Disponible dans des conditions difficiles
3. Non disponible

42. Dans quelles conditions avez-vous accès à un ordinateur?

1. Disponible dans des conditions correctes
2. Disponible dans des conditions difficiles
3. Non disponible

43. Dans quelles conditions avez-vous accès à l'Internet?

1. Disponible dans des conditions correctes
2. Disponible dans des conditions difficiles
3. Non disponible

44. Dans quelles conditions avez-vous accès à une imprimante?

1. Disponible dans des conditions correctes
2. Disponible dans des conditions difficiles
3. Non disponible

45. Dans quelles conditions avez-vous accès à un téléphone?

1. Disponible dans des conditions correctes
2. Disponible dans des conditions difficiles
3. Non disponible

46. Dans quelles conditions avez-vous accès à un scanner?

1. Disponible dans des conditions correctes
2. Disponible dans des conditions difficiles
3. Non disponible

47. Dans quelles conditions avez-vous accès à un vidéoprojecteur?

1. Disponible dans des conditions correctes
2. Disponible dans des conditions difficiles
3. Non disponible

48. Dans quelles conditions avez-vous accès à un écran de projection?

1. Disponible dans des conditions correctes
 2. Disponible dans des conditions difficiles
 3. Non disponible

49. Dans quelles conditions avez-vous accès à un Tableau blanc interactif (TBI)/ Tableau numérique interactif (TNI)?

1. Disponible dans des conditions correctes
 2. Disponible dans des conditions difficiles
 3. Non disponible

50. Est-ce que votre chef hiérarchique vous demande de rendre un compte rendu (écrit) sur le fonctionnement de l'établissement?

1. Oui 2. Non

51. Quelle est la fréquence de l'inspection (supervision) scolaire?

1. Au moins une fois par an
 2. Une fois tous les deux ou trois ans
 3. Pas d'inspection (supervision) scolaire
 4. Autre

Aller à '54-Recrutement' si Fréquence de l'inspection scolaire = "Pas d'inspection (supervision) scolaire"

52. Si 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Fréquence de l'inspection scolaire = "Autre"

53. Est-ce que l'on vous communique les rapports d'inspection ou de supervision?

1. Oui 2. Non

54. Comment êtes-vous devenu(e) chef d'établissement?

1. Par concours
 2. Par nomination hors concours
 3. Par fondation de l'établissement scolaire
 4. Par contrat
 5. Par élection
 6. Autre

55. Si 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Recrutement = "Autre"

56. Comment pouvez-vous apprécier votre salaire?

1. Tout à fait satisfaisant 2. Plutôt satisfaisant
 3. Peu satisfaisant 4. Pas satisfaisant du tout

57. Cochez les cases correspondant aux diplômes ou certificats que vous avez obtenus?

1. Certificat d'Etudes Primaires (CEP)
 2. Certificat d'Etudes Fondamentales (9e Année Fond.)
 3. Bac I (Première)
 4. Bac II (Terminale)
 5. Ecole Normale d'Instituteurs pour le Préscolaire (ENIP)
 6. Ecole Normale d'Instituteurs (ENI)
 7. Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF)
 8. Ecole Normale Supérieure
 9. Brevet Informatique et Internet (B2i)
 10. Certificat Informatique et Internet (C2i)
 11. Certificat Informatique et Internet de niveau 2 "enseignant" (C2i2e)
 12. Certificat de formation initiale de quelques semaines avant de devenir chef d'établissement
 13. Certificat "sur le tas" (en alternance) après être devenu chef d'établissement?
 14. Licence/Baccalauréat ou équivalent/Bac II + 3
 15. Master / Maîtrise / Bac II + 5
 16. Doctorat / Bac II + 8
 17. Autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

58. Si 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Diplômes et Certificats = "Autre"

59. A votre avis, est-ce que les enseignants haïtiens ont aujourd'hui un cadre de référence à la fois juridique, éthique et civique pour exercer leur profession?

1. Oui 2. Non

Aller à '62-Indicateurs de performance' si Cadre juridique, éthique et civique = "Non"

60. Quels sont, d'après vous, les principaux textes officiels ou particuliers qui peuvent servir de repère aux enseignants haïtiens?

1. La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)
 2. La Constitution haïtienne
 3. La Convention internationale des droits de l'enfant (1989)
 4. Le Plan Opérationnel national d'éducation et de formation du MENFP 2010-2015
 5. Le Concordat entre l'Eglise d'Haïti et l'Etat Haïtien (1860)
 6. La Convention entre l'Eglise d'Haïti et le Gouvernement haïtien (1913)
 7. La Déclaration du Concile Vatican II sur l'éducation chrétienne "Gravissimum Educationis"
 8. Le Code de droit canonique (1983)
 9. Les dispositions fixées par l'Etat haïtien (loi cadre, programme, décret, circulaire...)
 10. Le Projet éducatif catholique 2007-2015
 11. Le règlement intérieur de l'établissement scolaire
 12. Autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

La question n'est pertinente que si Cadre juridique, éthique et civique = "Oui"

61. Si 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Des textes de référence = "Autre"

62. Après les résultats aux examens officiels, est-ce que vous pensez que l'on doit utiliser d'autres indicateurs pour évaluer la performance d'un établissement scolaire?

1. Oui 2. Non

Aller à '64-Démarches pédagogiques' si Indicateurs de performance = "Non"

63. Si la réponse à "Indicateurs de performance" est "Oui", indiquez en exemple l'un des autres facteurs importants que vous prenez en compte.

La question n'est pertinente que si Indicateurs de performance = "Oui"

64. Selon vous, peut-on utiliser les démarches suivantes dans une situation d'enseignement/apprentissage?

1. La démarche analogique (à partir des ressemblances ou d'une comparaison)
 2. La démarche déductive (à partir d'une règle générale)
 3. La démarche inductive (à partir d'expériences ou de faits)
 4. La démarche dialectique (permettant de prendre en compte des points de vue différents)
 5. La démarche créative (qui permet de privilégier la subjectivité ou l'autonomie)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

65. A votre avis, est-ce que les élèves en retard par rapport à l'âge (les "surâgés") constituent un problème sérieux dans le système éducatif haïtien?

1. Oui 2. Non

66. Selon vous, peut-on utiliser les méthodes pédagogiques suivantes dans une situation d'enseignement/apprentissage?

1. La méthode magistrale (favorisant l'économie de temps et la cohésion du groupe)
 2. La méthode interrogative (favorisant la participation des élèves les plus brillants)
 3. La méthode active (favorisant la prise en compte des préoccupations et des besoins des élèves)
 4. La méthode de l'enseignement mutuel (permettant d'apprendre en enseignant à ses condisciples)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

67. A votre avis, qu'est-ce que les élèves haïtiens doivent absolument apprendre du préscolaire à la Terminale?

1. La maîtrise de la langue créole
 2. Les principales compétences du langage et la pratique d'une langue vivante étrangère
 3. La maîtrise de la langue française
 4. La pratique d'une profession
 5. Les principales compétences en sciences, lecture, mathématiques et TIC
 6. L'acquisition des cadres de référence et la pratique des valeurs humaines du vivre ensemble
 7. Autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

68. Si 'Autre', précisez :

La question n'est pertinente que si Tronc commun = "Autre"

69. Quelle est votre première proposition pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves dans le système éducatif haïtien?

Cette question est facultative.

70. Quelle est votre deuxième proposition pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves dans le système éducatif haïtien?

Cette question est facultative.

71. Quelle est votre troisième proposition pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves dans le système éducatif haïtien?

Cette question est facultative.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les quartiles (Q1, Q2, Q3) d'une série statistique	36
Tableau 2 : Occupation américaine en Haïti: le choc de deux cultures côte à côte	94
Tableau 3 : Place de l'éducation dans le budget national 1980-1981	185
Tableau 4 : Structure du système éducatif rénové de la réforme Bernard	186
Tableau 5 : Le personnel étranger des trois phases du projet "Education pour le développement" en Haïti (1978-1991)	195
Tableau 6 : Le Plan national d'éducation et de formation 1998-2008 : les quatre grands domaines d'intervention et les objectifs spécifiques	201
Tableau 7 : PNEF: résumé du budget général estimé par programmes	202
Tableau 8 : Les grandes lignes d'orientation de la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous	206
Tableau 9 : Les catastrophes de 2004, de 2008 et de 2010 en Haïti	207
Tableau 10 : Moyens financiers nécessaires à la mise en œuvre du Plan opérationnel 2010-2015	209
Tableau 11 : Evolution des objectifs des trois grandes tentatives de réforme éducative en Haïti de 1979 à 2013	213
Tableau 12 : Champs des méthodes d'analyse de contenu	231
Tableau 13 : Notre démarche d'analyse structurale sociologique	247
Tableau 14 : Schèmes provisoires du segment 6 de l'entretien de Fortin	253
Tableau 15 : Les actants de base chez Charaudeau	267
Tableau 16 : Les schèmes spécifiques de l'entretien de Jean sous la forme des actants de base chez Charaudeau	271
Tableau 17 : Treize entretiens semi-directifs conduits auprès des cadres administratifs du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP)	272
Tableau 18 : Les schèmes communs aux treize entretiens semi-directifs sous la forme des actants de base chez Charaudeau	279
Tableau 19 : Regroupements thématiques des schèmes communs aux entretiens	280
Tableau 20 : Enquête exploratoire (novembre 2012)	283
Tableau 21 : Les établissements scolaires par rapport à la variable « lieu géographique »	295
Tableau 22 : Types de variables	298
Tableau 23 : L'intervalle interquartile dans l'étendue d'une série statistique	301
Tableau 24 : Types d'établissements	303
Tableau 25 : Appareillages informatiques	303
Tableau 26 : Satisfaction salariale des chefs d'établissement scolaire	308
Tableau 27 : L'analyse de variance entre Type d'établissement et Nombre d'heures par semaines	312
Tableau 28 : Contributions des variables	318
Tableau 29 : Tableau synthétique des méthodes, des techniques et des outils utilisés pour la réalisation et le dépouillement de l'enquête quantitative	321

<u>Tableau 30 : Tableau synthétique des variables prises en compte dans la présentation thématique des résultats de l'enquête</u>	322
<u>Tableau 31 : Etablissements scolaires des communes du département de la Grand-Anse et échantillon de l'enquête</u>	324
<u>Tableau 32 : Genre des répondants</u>	325
<u>Tableau 33 : Tableau de contingence entre "Genre" et "Niveau(x) d'enseignement T" des enseignants</u>	325
<u>Tableau 34 : Tableaux accolés de la variance à un seul facteur entre Années d'expérience et Classe d'âge des trois groupes de répondants</u>	326
<u>Tableau 35 : Recrutement des personnels d'éducation</u>	327
<u>Tableau 36 : Education scolaire et universitaire certifiée</u>	328
<u>Tableau 37 : Formation pédagogique certifiée des personnels éducatifs</u>	329
<u>Tableau 38 : Formation en informatique certifiée</u>	331
<u>Tableau 39 : Satisfaction salariale</u>	333
<u>Tableau 40 Tableau de contingence entre Type d'établissement T et Salaire T chez les Adjointes au chef d'établissement et les CPE</u>	334
<u>Tableau 41 : Les élèves en retard par rapport à l'âge</u>	336
<u>Tableau 42 : Tronc commun</u>	339
<u>Tableau 43 : La réussite aux examens officiels</u>	341
<u>Tableau 44 : Propositions des répondants pour la réussite de tous les élèves dans le système éducatif haïtien : questions textuelles (Q69-71)</u>	345
<u>Tableau 45 : Cantine scolaire</u>	346
<u>Tableau 46 : Tableaux accolés des relations très significatives relatives aux variances liées au type d'établissement scolaire</u>	348
<u>Tableau 47 : L'encadrement des élèves</u>	349
<u>Tableau 48 : Horaire de fonctionnement des établissements scolaires</u>	351
<u>Tableau 49 : Présence / absence d'électricité</u>	354
<u>Tableau 50 : Tableau croisé Type d'établissement T, Compte rendu</u>	354
<u>Tableau 51 La fréquence de l'inspection (supervision) scolaire</u>	355
<u>Tableau 52 : L'accès des enseignants aux rapports d'inspection ou de supervision</u>	355
<u>Tableau 53 : Les influences les plus déterminantes sur l'apprentissage scolaire</u>	360
<u>Tableau 54 : Tableau synthétique des résultats de l'enquête dans le département de la Grand-Anse (Haïti) en février et mars 2013</u>	361
<u>Tableau 55 : Tableau synthétique relatif aux résultats des deux enquêtes qualitative et quantitative</u>	365
<u>Tableau 56 : Les centres préscolaires d'Haïti</u>	368
<u>Tableau 57 : Correspondances entre la CITE 2011 et le système éducatif haïtien formel</u>	372
<u>Tableau 58 : Répartition des trente-six (36) EFACAP selon le département, le site, l'année de transformation et le projet de financement</u>	373
<u>Tableau 59 : Un cadre de référence à la fois juridique, éthique et civique pour la profession enseignante</u>	376
<u>Tableau 60 : La gratuité et l'obligation scolaires dans les Constitutions haïtiennes 1801-2012</u>	388

<u>Tableau 61 : Articles de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle</u>	391
<u>Tableau 62 : Evolution de l'effectif des étudiants de l'Université d'Etat d'Haïti 1975-2011</u> ..	392
<u>Tableau 63 : Les trois catégories d'établissements professionnels</u>	395
<u>Tableau 64 Les établissements professionnels reconnus par l'INFP suivant les secteurs industriel et commercial</u>	395
<u>Tableau 65 : Nomenclature des spécialités et des sigles correspondants</u>	396
<u>Tableau 66 : Répartition des établissements professionnels par département</u>	396
<u>Tableau 67 : Déséquilibre entre l'offre et la demande dans la formation professionnelle</u>	397
<u>Tableau 68 : Analphabètes de 13 ans et plus par sexe et par département en 2000</u>	402
<u>Tableau 69 : Tableau des interventions historiques dans le domaine de l'alphabétisation en Haïti</u>	405
<u>Tableau 70 : Taux de réussite des candidats au baccalauréat en Haïti, de 1975 à 2015</u>	411
<u>Tableau 71 : Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires</u>	413

Liste des figures

Figure 1 : La disparité de revenus en Haïti	46
Figure 2 : Le « triangle de base des acteurs d'une politique publique »	139
Figure 3 : Le « triangle de base des acteurs d'une politique publique »	152
Figure 4 : Schéma analytique des quatre grandes étapes cycliques d'une politique publique	173
Figure 5 : Représentation schématique des composantes d'une EFACAP	200
Figure 6 : Adaptation de l'organigramme du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle	230
Figure 7 : Relation de disjonction 1	236
Figure 8 : Relation de disjonction 2	236
Figure 9 : Relation de disjonction 3	236
Figure 10 : Relation de disjonction 4	237
Figure 11 : La « dynamique de quête » du modèle actantiel	238
Figure 12 : La « dynamique de quête » du segment 6 de l'entretien de Jean	240
Figure 13 : Les schèmes spécifiques de l'entretien de Jean sous la forme d'une dynamique de quête	261
Figure 14 : Fenêtre d'ouverture de Tropes avec le fichier en format texte brut de l'entretien de Jean	262
Figure 15 : Fenêtre d'ouverture de Tropes avec les treize fichiers en format texte brut des entretiens	273
Figure 16 : Première proposition des chefs d'établissement pour la réussite des tous les élèves	302
Figure 17 : Graphique de la corrélation linéaire des variables « Nombre de filles » et « Effectif d'élèves de l'établissement »	310
Figure 18 : Carte factorielle de la variable synthétique « Offre et demande d'éducation » construite à l'aide d'analyse en composantes principales sur le tableau des moyennes	317
Figure 19 : La décomposition en facteurs	317
Figure 20 : Composantes de la carte factorielle	318
Figure 21 : Carte de l'analyse factorielle des correspondances sur le tableau de contingence « Satisfaction salariale des chefs d'établissement » et « Types d'établissement »	319
Figure 22 : Niveau d'enseignement des enseignants	327
Figure 23 : Type d'établissement et satisfaction salariale des enseignants	335
Figure 24 : Niveaux d'enseignement des établissements scolaires	351
Figure 25 : Niveau d'enseignement des enseignants	351
Figure 26 : Carte factorielle de la variable synthétique « Infrastructures scolaires et pédagogiques » construite à l'aide d'analyse en composantes principales sur le tableau des moyennes	353
Figure 27 : Politiques éducatives en Haïti, de 1979 à 2013 : représentation schématique de l'interaction des acteurs	412

Liste des sigles

AAP : Attestation d'Aptitude Professionnelle
ACDI : Agence canadienne de développement international
ACM : analyse (factorielle) des correspondances multiples
ACP : analyse en composantes principales
AECID : Agence espagnole de coopération internationale et de développement
AED: *Academy for Educational Development*
AFC : analyse factorielle des correspondances
AFCM : analyse *factorielle* des correspondances multiples
Alliance EAHMS : Alliance eau, assainissement et hygiène en milieu scolaire
ANESRS : Agence nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
ANOVA : *ANalysis Of VAriance*
APA : arrangement politico-administratif
BDE : Bureau diocésain d'éducation
BEP : Brevet d'études professionnelles
BID : Banque interaméricaine de développement
BM : Banque mondiale
BRH : Banque de la République d'Haïti
BTS : Brevet de technicien supérieur
BUGEP : Bureau de gestion de l'éducation préscolaire
BUNEXE : Bureau national des examens d'Etats
BVA Opinion : institut français fondé par Michel *Brulé* et Jean-Pierre *Ville* (appelé autrefois BVA, c'est-à-dire Brulé, Ville et associés)
BVGC : Bureau du vérificateur général du Canada
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
CARE : *Cooperative for Assistance and Relief Everywhere* (association humanitaire appelée autrefois "*Cooperative for American Remittances to Europe*")
CCE : Commission des Communautés européennes
CCI : cadre de coopération intérimaire
CCNM : Centre de l'OCDE pour la coopération avec les non-membres
CDI : centre de documentation et d'information
CEEC : Commission épiscopale pour l'éducation catholique
CEG : Collège d'enseignement général
CEP : Certificat d'études primaires
CEPALC : Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes
CFCE : Centre de formation des cadres de l'éducation
CFEF : Centres de formation des enseignants du fondamental
CFP : Centres de formation professionnelle
CIE : Carte d'identité d'établissement
CITE : Classification internationale type d'éducation

CM : Centres ménagers
 CNHCU : Commission nationale haïtienne de coopération avec l'UNESCO
 COMRES : Commission multisectorielle de rénovation de l'enseignement secondaire
 CONESRI : Conseil national de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
 CPFP : Centre pilote de formation professionnelle
 CRESAL : Centre de recherches et d'études sociologiques appliquées de la Loire
 CRS : *Catholic Relief Services*
 CSA : *Consumer Science & Analytics*
 CSN : Comité national stratégique
 CSP : catégorie socioprofessionnelle
 CTN : Comité technique national
 CWES : Conseil wallon de l'économie sociale
 DAA : Direction des affaires administratives
 DAEPP : Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat
 DCQ : Direction du curriculum et de la qualité
 DDE : Directions départementales d'éducation
 DEF : Direction de l'enseignement fondamental
 DES : Direction de l'enseignement secondaire
 DESRS : Direction de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
 DFP : Direction de la formation et du perfectionnement
 DGS : Direction du génie scolaire
 DIAL : Unité mixte de recherche « Développement, Institutions et Mondialisation » (appelée
 DIALogue)
 DNUA : Décennie des nations unies pour l'alphabétisation
 DPCE : Direction de la planification et de la coopération externe
 DRH : Direction des Ressources Humaines
 ED 2004 : (programme d')Education pour le développement (*Education for Development*)
 2004
 EEP : Ecole d'enseignement professionnel
 EET : Ecole d'enseignement technique
 EFA : Ecole fondamentale d'application
 EFACAP : Ecole fondamentale d'application centre d'appui pédagogique
 EFTP : Enseignement et formation techniques et professionnels
 ENI : Ecoles normales d'instituteurs
 EPT : éducation pour tous
 FADH : Forces armées d'Haïti
 FAES : Fonds d'assistance économique et sociale
 FAP : Fonds d'appui pédagogique
 FIA : Formation initiale accélérée
 FMI : Fonds monétaire international
 FNE : Fonds national pour l'éducation
 FONHEP : Fondation haïtienne de l'enseignement privé
 FSE : Facultés des sciences de l'éducation
 GAO: *General Accounting Office*

GATT : Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (en anglais : « *General Agreement on Tariffs and Trade* »)

GREAL : Groupe de recherche et d'expérimentation en alphabétisation

GTCD : Groupes techniques des champs disciplinaires

GTEF : Groupe de travail sur l'éducation et la formation

GTEF : Groupe de travail sur l'éducation et la formation

GTEF : Groupe de travail sur l'éducation et la formation

GTEJS : Groupe thématique d'éducation, jeunesse et sport

GTEJS : Groupe thématique d'éducation, jeunesse et sport

GTES : Groupe de travail sur l'économie sociale

IDDDRI : Institut du développement et des relations durables internationales

IDH : Indice du développement humain

IFOP : Institut français d'opinion publique

IHFOSED : Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation

IHSI : Institut haïtien de statistique et d'informatique

INED : Institut national des études démographiques

INFP : Institut national de formation professionnelle

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

IPE : ingénieurs pour l'école

IPN : Institut pédagogique national

ISF : indice synthétique de fécondité

ISU : Institut de statistique de l'UNESCO

ITAP : Initiation technologique aux activités productives

IUED : Institut universitaire d'études de développement (de Genève)

LET : Lycées d'enseignement technique

LIFE : Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir (de l'anglais « *Literacy Initiative For Empowerment* »)

MAST : Ministère des affaires sociales et du travail

MENFP : Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle

MENJS : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (ancienne appellation du MENFP)

MICIVIH : Mission civile internationale en Haïti

MINUH : Mission des Nations Unies en Haïti

MINUSTAH : Mission des Nations Unies pour la stabilisation en Haïti

MJS : Ministère de la jeunesse et des sports

MJSAC : Ministère de la jeunesse, des sports et de l'action civique

MPCE : Ministère de la planification et de la coopération externe

MRE : Marocains résidant à l'étranger

MSPP : Ministère de la santé publique et de la population

NEA : *National Education Association*

NTIC : nouvelles technologies de l'information et de la communication

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques (en anglais « *Organisation for Economic Co-operation and Development* » / OECD)

OEA : Organisation des Etats américains

OIT : Organisation internationale du travail
 OMD : Objectifs du millénaire pour le développement
 OMM : Organisation météorologique mondiale
 ONAAC : Office national d'alphabétisation et d'action communautaire
 ONAPE : Office national du partenariat en éducation
 ONEC : Office national d'éducation communautaire
 ONG : Organisation non gouvernementale
 ONU : Organisation des nations unies
 OQ1 : Ouvriers qualifiés au premier degré
 OSIM : Organisations de solidarité internationale issue de l'immigration
 OXFAM : *Oxford Committee for Famine Relief*
 PAEH : Plan d'accompagnement de l'étudiant handicapé
 PAEI : Association d'amis de parents d'enfants inadaptés
 PARIS : Projet d'appui à la reconstruction des infrastructures scolaires
 PARQE : Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation
 PEB : Projet d'éducation de base
 PED : Pays en développement
 PHARE : Programme haïtien d'appui à la réforme de l'éducation
 PIB : Produit intérieur brut
 PIPE : Programme d'interventions prioritaires en éducation
 PNB : Produit national brut
 PNE : Plan national d'éducation
 PNEF : Plan national d'éducation et de formation
 PNSU : Programme national de scolarisation universelle
 PNUD : Programme des nations unies pour le développement
 PO : Plan opérationnel
 POP : Plan opérationnel prioritaire
 PPA : programme politico-administratif ; parité de pouvoir d'achat
 PPE : Permis provisoire d'enseigner
 PROMEDLAC : Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes
 PSUGO : Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire
 PTF : Partenaires techniques et financiers
 PURES : Projet d'urgence de reconstruction des établissements scolaires
 PVD : Pays en voie de développement
 RNB : revenu national brut
 RNB/h : Revenu national brut par habitant
 RNPd : Réseau national en population et développement
 RNPd : Réseau national en population et développement
 RTI : *Research Triangle Institute*
 SCIA : Secrétariat de coordination internationale pour l'alphabétisation
 SEA : Secrétairerie d'Etat à l'alphabétisation
 SEAE : Service européen pour l'action extérieure
 SEIPH : Secrétairerie d'Etat à l'intégration des personnes handicapées

SHADA : Société haïtiano-américaine de développement agricole
 SNA/EPT : Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous
 SNCF : Société nationale des chemins de fer français
 SNFP : Système national de formation professionnelle
 SNFP : Système national de formation professionnelle
 STDR : Sciences et techniques du développement rural
 STI : Sciences et techniques industrielles
 STMS : Sciences et Techniques Médico-sociales
 STT : Sciences et techniques tertiaires
 TNS : Taylor Nelson Sofres (groupe international appelé autrefois « SOFRES » : Société française d'enquête par sondage)
 UAPC : Unité d'appui au programme de coopération
 UEH : Université d'Etat d'Haïti
 UIL : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (en anglais : "*UNESCO Institute for Lifelong Learning*")
 UMP : Union pour un mouvement populaire (appelé aujourd'hui Les Républicains)
 UNDH : Université Notre-Dame d'Haïti
 UNEH : Union nationale des étudiants haïtiens
 UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (ou en anglais : "*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*")
 UNICEF: Fonds des Nations unies pour l'enfance (ou en anglais : "*United Nations International Children's Emergency Fund*")
 UNIQ : Université Quisqueya
 UNITWIN: *University Twinning and Networking*
 UPGA : Université publique de la Grand-Anse
 UPR : Université publique en région
 URSS : Union des républiques socialistes soviétiques
 US : *United States (of America)*
 USAID : *U.S. Agency for International Development*
 VIH/SIDA : virus de l'immunodéficience humaine, pouvant causer une maladie appelée SIDA (syndrome d'immunodéficience acquise)
 VSN : Volontaires de la Sécurité Nationale
 WASH : *Water, Sanitation and Hygiene (promotion)*

Bibliographie

- Adoyi, J. A. (2011). *Gestion et administration des entreprises : management et stratégies : concepts clés*. Paris: L'Harmattan.
- Agulhon, C. (2009). Chapitre 26. Trois filières de formation professionnelle des jeunes: une segmentation persistante. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Encyclopédie de la Formation* (p. 881-911). Paris: PUF.
- Akkari, A., & Payet, J.-P. (2010). Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud. In A. Akkari & J.-P. Payet (Éd.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud: entre globalisation et diversification* (p. 7-33). Bruxelles: De Boeck.
- Albarello, L., Bourgeois, É., & Guyot, J.-L. (2007). *Statistique descriptive: un outil pour les praticiens-chercheurs*. Bruxelles: De Boeck.
- Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.-R., & Parayre, S. (2007). *Lexique de sociologie* (2e édition augmentée). Paris: Dalloz.
- Anderson, J. E. (1975). *Public policy-making* (Ed. 2003). London, Royaume-Uni: Nelson.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (Éd.). (1987). *The invulnerable child*. New York, Etats-Unis: The Guilford press.
- Anthony, E. J., Koupernik, C., & Chiland, C. (Éd.). (1982). *L'Enfant dans sa famille: livre annuel de l'Association internationale de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent et des professions associées. L'enfant vulnérable*. (M.-C. Guérin-Jodin, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
- Araújo Carreira, M. H. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain, Paris: Peeters.
- Arendt, H. (1967). *Essai sur la Révolution*. (M. Chrestien, Trad.). Paris: Gallimard.
- Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence: essais de politique contemporaine*. (G. Durand, Trad.). Paris: Calmann-Lévy.
- Aristote. (IVe siècle avant J.-C.a). *Éthique à Nicomaque*. (J. Tricot, Éd.). Paris: J. Vrin, Trad. 1959.
- Aristote. (IVe siècle avant J.-C.b). *Politique*. (J. Aubonnet, Éd. et Trad.). Paris: Gallimard, impr. 1993.
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Aubin, D., Visscher, C. D., & Trosch, A. (2016). Chapitre 1. Des objectifs communs, mais une démarche spécifique: l'évaluation par rapport aux autres outils de contrôle. In L. Albarello, D. Aubin, C. Fallon, & B. V. Haepereen (Éd.), *Penser l'évaluation des politiques publiques* (p. 17-37). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Austin, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire*. (G. Lane, Trad.). Paris: Éd. du Seuil, Trad. 1970.
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1970). *Power and Poverty: Theory and Practice*. New York: Oxford University Press Inc.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France, DL 2007.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.

- Baudelot, C., & Establet, R. (1975). *L'Ecole primaire divise...: un dossier*. Paris: F. Maspero.
- Baudelot, C., Leclercq, F., Chatard, A., Gobille, B., & Satchkova, E. (2004a). *Les effets de l'éducation*. Paris: Ecole Normale Supérieure: Laboratoire de Sciences Sociales.
- Baumstark, L., Hugé, A., Marcadier, C., & Maubert, C. (2005). *Partenariats public-privé et actions locales* (No. 9). Paris: Commissariat général du plan, La Documentation française.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques* (4e édition augmentée). Paris: La Découverte.
- Beaulière, A. (2007). Chapitre 2. Haïti dans l'impasse économique et sociale: une analyse en termes de gouvernabilité. In L. N. Pierre (Éd.), *Haïti : les recherches en sciences sociales et les mutations sociopolitiques et économiques* (p. 63-81). Paris: L'Harmattan.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, Etats-Unis: Columbia University Press.
- Bellegarde, D. (1948). *Dessalines a parlé*. Port-au-Prince: Société d'Éditions et de Librairie.
- Benton, T. H. (1826). *Speech of Mr. Benton, of Missouri, delivered in the Senate of the United States, (in secret session), on the mission to Panama, March 13, 1826*. Washington DC, US: Columbian Star Office.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Benzécri, J.-P. (Éd.). (1973). *L'Analyse des données...: Leçons sur l'analyse factorielle et la reconnaissance des formes et travaux du laboratoire de statistique de l'Université de Paris VI. L'Analyse des correspondances* (Vol. T. II). Paris: Dunod.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York, Etats-Unis: Anchor Books.
- Berkes, F., & Folke, C. (Éd.). (1998). *Linking social and ecological systems: management practices and social mechanisms for building resilience*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Bernard, C. (1878). *Leçons sur les phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux*. (A. Dastre, Éd.). Paris: J.-B. Baillière et fils.
- Bernardin, E. A. (2006). *Histoire économique et sociale d'Haïti de 1804 à nos jours: l'Etat complice et la faillite d'un système*. Port-au-Prince: Editions Imprimatur.
- Bernier, L., & Lachapelle, G. F. (1998). L'étude des politiques gouvernementales. In M. Tremblay (Éd.), *Les politiques publiques canadiennes* (p. 13-39). Sainte-Foy (Québec), Canada: Presses de l'Université Laval.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: méthodes et exercices corrigés* (4e édition). Paris: A. Colin.
- Bhola, H. S. (Éd.). (1986). *Les campagnes d'alphabétisation : étude de l'action menée par huit pays au XXe siècle et note à l'intention des décideurs*. Paris: Unesco.
- Bihr, A., & Pfefferkorn, R. (2008). *Le système des inégalités*. Paris: La Découverte.
- Bisaillon, R. (2007). Rétrospective d'une réforme en cours. In L. Lafortune, M. Ettayebi, & P. Jonnaert (Éd.), *Observer les réformes en éducation* (p. 11-13). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (Thèse de doctorat). Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, Québec.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005a). *Echec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy (Québec), Canada: Presse de l'Université de Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Blanc, M. (1999). Participation des habitants et politique de la ville. In Centre de recherches administratives politiques et sociales (CRAPS) & Centre universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie (CURAPP), *La démocratie locale: représentation, participation et espace public* (p. 177-196). Paris: Presses universitaires de France.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. (F. de Singly, Éd.) (2e édition refondue). Paris: A. Colin.
- Blancpain, F. (1999). *Haïti et les Etats-Unis, 1915-1934: histoire d'une occupation*. Paris: L'Harmattan.
- Blöss, T., & Grossetti, M. (1999). *Introduction aux méthodes statistiques en sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, imp. 2005.
- BM. (1995). *L'enseignement supérieur: les leçons de l'expérience*. Washington D.C, Etats-Unis: Banque Mondiale.
- Bocquet, C. (2012). Darwin (Charles Robert) 1809-1882. In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Electronique). Paris: Universalis.
- Boltanski, L. (1999). *La souffrance à distance: morale humanitaire, médias et politique*. Paris: Métailié.
- Bonville, J. de. (2006). *L'analyse de contenu des médias: de la problématique au traitement statistique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Borno, L. (1918). *Rapport de M. Louis Borno, secrétaire d'État des relations extérieures à S.E. Monsieur le président de la République d'Haïti: négociations diverses, réclamations et litiges diplomatiques* (No. Tome 1er). Port-au-Prince: Haïti - Secrétairerie d'État des relations extérieures.
- Bosia, É. (2010). *Les tests du Khi2: ajustement et association*. Paris: Editions Publibook.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Boudon, R. (1979). *La Logique du social : introduction à l'analyse sociologique*. Paris: Hachette.
- Boudon, R., Damisch, H., Goguel, J., Guinand, S., Jaulin, B., Mouloud, N., ... Victorri, B. (2012). Modèle. In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Electronique). Paris: Universalis.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éd. du Seuil.

- Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., & Beaud, S. (1993). *La misère du monde*. (P. Bourdieu, Éd.). Paris: Éd. du Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éd. de Minuit.
- Braybrooke, D., & Lindblom, C. E. (1963). *A Strategy of decision: Policy evaluation as a social process*. London, Royaume-Uni: The Free P. of Glencoe.
- Bressler, S., & Simard, D. (2006). *La laïcité*. Paris: Bréal.
- Bronckart, J.-P., & Schurmans, M.-N. (2001). 6. Pierre Bourdieu - Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique. In B. Lahire (Éd.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (p. 153-175). Paris : La Découverte.
- Brunet, R., Ferras, R., & Théry, H. (1992). *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*. Paris: La Documentation Française.
- Brutus, E. (1948). *Instruction publique en Haïti (1492-1945)*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'Etat.
- Bubeck, D. E. (1995). *Care, gender, and justice*. Oxford, Royaume-Uni: Clarendon Press.
- Bubeck, D. E. (2002). Justice and the Labour of Care. In E. F. Kittay & A. Szántó (Éd.), *The subject of care: feminist perspectives on dependency* (p. 160-185). Lanham (Md.), Etats-Unis: Rowman & Littlefield Publishers.
- BUNEXE. (2015). Statistiques des examens du baccalauréat 2001-2015 : session ordinaire. Bureau national des examens d'Etat du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (BUNEXE).
- Bussmann, W., Klöti, U., & Knoepfel, P. (Éd.). (1998). *Politiques publiques: évaluation*. (F. Varone, Trad.). Paris: Économica.
- Caillods, F. (2010). Préface. In J. Oxenham, F. Caillods (Éd.), *Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs* (p. 11-13). Paris: UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2014). *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique* (Ed. révisée). Paris: Ed. Points.
- Capul, J.-Y., & Garnier, O. (2005). *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales* (Nouvelle édition). Paris: Hatier.
- Carrel, M. (2013). *Faire participer les habitants ? Pauvreté, citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*. Lyon: ENS.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation: précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In J. Donzelot (Éd.), *Face à l'exclusion : Le modèle français* (p. 137-168). Paris: Esprit.
- Castel, R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- CCE. (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (No. SEC(2000) 1832). Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- CCE. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie* (No. COM(2001) 678 final). Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

- CCNM. (2004). *Examens des politiques nationales d'éducation : Chili*. Paris: OCDE.
- Ceccon, J. (2007). Les Cacos ou le ricannement de la terre de Jean Métellus: histoire(s) spiraliste(s) et mythologie(s). In B. Chikhi & M. Quaghebeur (Éd.), *Les écrivains francophones interprètes de l'histoire: entre filiation et dissidence ; colloque de Cerisy-la-Salle, 2-9 septembre 2003* (p. 457-472). Bruxelles: College of Europe Pubns.
- Cedefop. (2008). *Validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe: état des lieux en 2007*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Champely, S. (2004). *Statistique vraiment appliquée au sport: cours et exercices*. Bruxelles: De Boeck.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette éducation.
- Charles, E. (1994). *Le pouvoir politique en Haïti: de 1957 à nos jours*. Paris: ACCT & Karthala.
- Chernov, A. A., & Müller-Krumbhaar, H. (Éd.). (1983). *Modern theory of crystal growth I*. Berlin ; Heidelberg ; New York: Springer.
- Chevallier, J. (1986). Economie sociale et société civile. In J. Chevallier, Centre Universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie, & Institut français des sciences administratives (Section Picardie) (Éd.), *La société civile* (p. 206-243). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cibois, P. (1990). *L'analyse des données en sociologie* (2e éd. mise à jour). Paris: PUF.
- Clastres, P. (1974). *La société contre l'État: recherches d'anthropologie politique*. Paris: Éd. de Minuit.
- Coleman, J. S., Hopkins, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., ... York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC, US: U.S. Government Printing Office.
- Combessie, J.-C. (1996). *La méthode en sociologie* (5e édition). Paris: La Découverte, Ed. 2007.
- Comenius, J. A. (1657). *La grande didactique: traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. (J.-B. Piobetta, Éd. et Trad.). Paris: Presses universitaires de France, Ed. 1952.
- Commaille, J., Strobel, P., & Villac, M. (2002). *La politique de la famille*. Paris: La Découverte.
- Commission Européenne. (2001). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire: seize indicateurs de qualité*. Italie: Commission Européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture).
- Compilation. (2011). *Deux siècles de constitutions haïtiennes 1801-1987*. Port-au-Prince: Éd. Fardin.
- Constant, A. (2011). *Transmission et appropriation de la langue dans un contexte postcolonial: le cas haïtien* (Thèse de doctorat). Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris.

- Costa, R. (2013). Deux variables quantitatives. In G. Masuy-Stroobant & R. Costa (Éd.), *Analyser les données en sciences sociales: de la préparation des données à l'analyse multivariée* (p. 117-143). Bruxelles, Belgique, Suisse, Pays multiples: P.I.E. P. Lang.
- Côté, L., & Lévesque, B. (2009). L'Etat stratège, la citoyenneté active, la démocratie plurielle et la gouvernance partagée. In L. Côté, B. Lévesque, & G. Morneau (Éd.), *État stratège et participation citoyenne* (p. 10-70). Québec, Canada: PUQ.
- Côté, L., Lévesque, B., & Morneau, G. (Éd.). (2009). *État stratège et participation citoyenne*. Québec, Canada: PUQ.
- Courbet, D., & Fourquet-Courbet, M.-P. (Éd.). (2003). *La télévision et ses influences*. Bruxelles: De Boeck.
- Couvert, R., & Gutelman, M. (1972). *Alphabétisation fonctionnelle: Haïti*. Paris: UNESCO.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Crahay, M. (2010). Chapitre 1. Qualitatif - quantitatif: des enjeux méthodologiques convergents? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (2e édition revue et actualisée, p. 35-55). Bruxelles: De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».
- Croisy, S. (2012). *Haïti: école-borlette et réforme, une union possible* (Thèse de doctorat). Université de Paris 8, Vincennes Saint-Denis, Paris.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Le Seuil.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs N.J., Etats-Unis: Prentice-Hall.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: O. Jacob.
- Cyrulnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris: O. Jacob.
- Cyrulnik, B., & Seron, C. (Éd.). (2003). *La résilience ou comment renâître de sa souffrance ?* Paris: Éd. Fabert.
- Dahl, R. A. (1960). *Qui gouverne?* (P. Birman & P. P. Birnbaum, Trad.) (Trad. 1971). Paris: Armand Colin.
- Dalmedico, A. D. (2001). Variations sur les modèles en sciences. In Société française d'analyse musicale, sociologie et didactique de la musique Centre de recherche en psychologie, & INSTITUT DE RECHERCHE ET DE COORDINATION ACOUSTIQUE MUSIQUE, J.-M. Chouvel & F. Lévy (Éd.), *Observation, analyse, modèle: peut-on parler d'art avec les outils de la science ?* (Colloque international d'épistémologie musicale, p. 111-120). Paris: L'Harmattan, Ircam.
- Dartigue, E. (1992). *Un Haïtien exceptionnel, Maurice Dartigue: la contribution de Maurice Dartigue à l'Éducation en Haïti, aux Nations-Unies et à l'UNESCO*. Paris: Éd. J'étais une fois.
- Dartigue, M. (1938). *Conditions rurales en Haïti: quelques données basées en partie sur l'étude de 884 familles*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'Etat.

- De Ketele, J.-M. (1992). Texte introductif. In ACCT (Éd.), *Actes du colloque international organisé à l'occasion du XX^{ème} anniversaire de l'école internationale de bordeaux* (p. 43-75). Bordeaux, France: Organisation internationale de la francophonie.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain* (p. 19-38). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2010). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (2^e édition revue et actualisée, p. 223-253). Bruxelles: De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents* (2^e édition). Bruxelles: De Boeck université, Ed. 1993.
- Decroly, O. (1908). *Le programme d'une école dans la vie*. (S. Wagnon-Charpy, Éd.). Paris: Éditions Fabert, DL 2009.
- Decroly, O., & Monchamp, E. (1914). *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs* (7^e éd.). Paris: Delachaux et Niestlé, Ed. 1978.
- Defourny, J. (1992). Le secteur de l'économie sociale en Belgique. In J. Defourny & J. L. Monzón Campos (Éd.), *Économie sociale: entre économie capitaliste et économie publique (The third sector: cooperative, mutuel and nonprofit organizations)* (p. 1-27). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Defourny, J. (2001). From third sector to social enterprise. In C. Borzaga & J. Defourny (Éd.), *The Emergence of Social Enterprise* (p. 1-18). London and New York: Routledge.
- Defourny, J., & Monzón Campos, J. L. (Éd.). (1992). *Économie sociale: entre économie capitaliste et économie publique (The third sector: cooperative, mutuel and nonprofit organizations)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Deléage, J.-P. (2007). Le développement soutenable? In J.-P. Deléage, D. Foray, J. Gautié, B. Gazier, D. Guellec, & Y. L'Horty, *Croissance, emploi et développement* (p. 103-122). Paris: La Découverte.
- Deleau, M., Poinard, R., Penz, P., & Nioche, J.-P. (Éd.). (1986). *Évaluer les politiques publiques: méthodes, déontologie, organisation* (Vol. Rapport pour Commissariat général du plan). Paris: La Documentation française.
- Deledalle, G. (2004). Introduction. In J. Dewey, L. S. Pidoux (Trad.), *L'école et l'enfant* (p. 11-18). Paris: Fabert.
- Delince, K. (1993). *Les forces politiques en Haïti: manuel d'histoire contemporaine*. Paris: Editions Karthala.
- Delinde, H. (2011). *Fusion des races et instruction: exemple de la Martinique, 1830-1848*. Paris: L'Harmattan.
- Delorme, C. (Éd.). (1987). *L'Évaluation en questions*. Paris: ESF.
- Delorme, C. (Éd.). (1990). *L'Évaluation en questions* (3^e édition). Paris: ESF.
- Delors, J. (Éd.). (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Unesco.

- Delvaux, B. (2001, mars). *Régulation : un concept dont l'utilisation gagnerait à être... régulée ?* Communication présentée aux Journées du réseau RAPPE, La régulation du système éducatif, Paris.
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Éd.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 559-576). Bruxelles: De Boeck.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion* (3e édition). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval, Ed. 2009.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., & Matoul, A. (Éd.). (2005). *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Dente, B. (1985). *Governare la frammentazione. Stato, regioni ed enti locali in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Dente, B. (1989). *Politiche pubbliche e pubblica amministrazione*. Rimini: Maggioli Editore.
- Dente, B., & Fareri, P. (1993). *Deciding about Waste facilities Sitting*. Milan: Istituto per la Ricerca Sociale.
- Département de l'éducation nationale. (1982). *La réforme éducative: éléments d'information*. Port-au-Prince: Comité de curriculum - Institut Pédagogique National - Direction de la Planification.
- Dépelleau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats* (2e édition). Bruxelles: De Boeck, Imp. 2010.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris: Éditions Métailié.
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF.
- Desroche, H. (1982). *Charles Gide : 1847-1932, trois étapes d'une créativité, coopérative, sociale, universitaire*. Paris: Coopérative d'information et d'édition mutualiste.
- Desroche, H. (1983). *Pour un traité d'économie sociale*. Paris: Coopérative d'information et d'édition mutualiste.
- Destutt de Tracy, A.-L.-C. (1801). *Projet d'éléments d'idéologie : à l'usage des écoles centrales de la République française* (Reprod. en fac-). Paris: L'Harmattan, Ed. 2004.
- Deubel, P. (2008). Les stratégies de développement. In P. Deubel (Éd.), *Analyse économique et historique des sociétés contemporaines* (p. 463-513). Paris: Pearson Education.
- Deutsch, K. W. (1963). *Nerves of Government: Models of political communication and control*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, Etats-Unis d'Amérique: The University of Chicago press, Ed. 1963.
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. (L.-S. Pidoux, Trad.) (Traduction originale de L. S. Pidoux, revue et augmentée par Gérard Deledalle). Paris: Ed. Fabert.
- DGS. (2014). *Petit guide pratique pour la conception et la réalisation d'écoles fondamentales en Haïti, basées sur les normes et selon les procédures préconisées par le MENFP: de la conception à l'autorisation de construire* (2e version, Vol. I). Port-au-Prince:

- Direction du Génie Scolaire (DGS) du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.
- D'Hainaut, L. (1980). *La régulation dans les systèmes éducatifs: guide méthodologique*. Paris: UNESCO.
- Diederich, B., & Burt, A. (1971). *Papa Doc et les Tontons macoutes : la vérité sur Haïti*. (H. Drevet, Trad.). Paris: Albin Michel.
- Dion, L. (1971). *Société et politique: la vie des groupes* (Vol. I). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Dion, L. (1972). *Dynamique de la société libérale: société et politique la vie des groupes* (Vol. II). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Dodge, Y. (2004). *Statistique: dictionnaire encyclopédique*. Paris: Springer.
- Dormagen, J.-Y., & Mouchard, D. (2010). *Introduction à la sociologie politique* (3e éd. mise à jour). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dortier, J.-F. (Éd.). (2008). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre, France: Sciences humaines Editions.
- Dorvilier, F. (2012). *La crise haïtienne du développement: essai d'anthropologie dynamique*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Douyon, F. (2004a). *Haïti, de l'indépendance à la dépendance*. Paris: L'Harmattan.
- Douyon, F. (2004b). *Haïti, de l'indépendance à la dépendance*. Paris: L'Harmattan.
- Downs, A. (1957). *An economic theory of democracy*. New-York, Etats-Unis: Harper and Brothers.
- Dror, Y. (1968). *Public policymaking reexamined*. Scranton, Pa., Etats-Unis: Chandler Publishing Co.
- Droz, A.-V., Posey, M., & Rüefli, A. (2005, Décembre). *La Sainte Alliance (1815-1848) – De son émergence à son échec*. Présentée au Séminaire d'Histoire diplomatique et des Relations Internationales, Université de Genève, Suisse.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: ed. de Seuil.
- Dubet, F. (2007). Que signifie la notion d'institution ? Présentée au Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes, Lyon: INRP
- Dubois, V. (1999). *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*. Paris: Economica.
- Dufau, M.-A., Duvergier, J.-B., & Guadet, J. (1823). *Collection des Constitutions, Chartes et lois fondamentales des peuples de l'Europe et des deux Amériques: avec des précis offrant l'histoire des libertés et des institutions politiques chez les nations modernes* (Vol. V). Paris: Imprimerie de J.-L. Chanson.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Durand, J.-P., & Weil, R. (Éd.). (2006). *Sociologie contemporaine* (3e édition, revue et augmentée). Paris: Vigot.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Félix Alcan.
- Durkheim, É. (1897). *Le Suicide: étude de sociologie*. Paris: Félix Alcan.
- Durkheim, E. (1901). *Les règles de la méthode sociologique* (2e édition). Paris: Félix Alcan.

- Dutercq, Y. (2001). Chapitre 3. Evaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation. In L. Demailly (Éd.), *Évaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques* (p. 47-62). Bruxelles: De Boeck université.
- Duvoux, N. (2008). Le contrat d'insertion et les scènes de la disqualification. In Université de Genève: Équipe de sociologie de l'éducation & Laboratoire Langages, littératures, sociétés, J.-P. Payet, F. Giuliani, & D. Laforgue (Éd.), *La voix des acteurs faibles: de l'indignité à la reconnaissance* (p. 153-164). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Dye, T. R. (1972). *Understanding public policy*. Englewood Cliffs, N.J., Etats-Unis: Prentice-Hall.
- Dye, T. R. (1976). *Policy analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes*. University, Etats-Unis: University of Alabama Press.
- Easton, D. (1953). *The Political System, an Inquiry Into the State of Political Science*. New York, USA: Alfred A. Knopf.
- Easton, D. (1965a). *A systems analysis of political life*. New York, Etats-Unis: J. Wiley & Sons.
- Easton, D. (1965b). *Analyse du système politique*. Paris: Lib. A. Colin.
- Easton, D. (Éd.). (1966). *Varieties of political theory*. Englewood Cliffs, N.J., Etats-Unis: Prentice-Hall.
- Easton, D. (1974). *Analyse du système politique*. (P. Rocheron, Trad.). Paris: A. Colin.
- E. U. (2012). Encomienda. In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Electronique). Paris: Universalis.
- Edelman, M. J. (1988). *Constructing the political spectacle*. Chicago (Ill.), Etats-Unis: University of Chicago Press.
- Eicher, J.-C., & Lévy-Garboua, L. (Éd.). (1979). *Économique de l'éducation: travaux français*. Paris: Économica.
- Eklof, B. (1987). Russian literacy campaigns, 1861-1939. In R. F. Arnove & H. J. Graff (Éd.), *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives* (p. 123-145). New York and London: Plenum Press.
- Ellis, A. K., & Fouts, J. (1993). *Research on Educational Innovations*. Princeton, NJ, USA: Eye on Education.
- Emmanuel, A. (1969). *L'échange inégal: essai sur les antagonismes dans les rapports économiques internationaux*. Paris: F. Maspéro.
- Erikson, E. H. (1959). *Enfance et société*. (A. Cardinet, Trad.). Paris: Delachaux et Niestlé, impr. 1982.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: a review*. New York, Etats-Unis d'Amérique: Norton.
- Evans, P. B., Rueschemeyer, D., & Skocpol, T. (Éd.). (1985). *Bringing the state back in*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Everaert-Desmedt, N. (2000). *Sémiotique du récit* (3e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Evers, A., & Laville, J.-L. (Éd.). (2004). *The Third Sector in Europe*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Evers, W. M., Izumi, L. T., & Riley, P. A. (2001). *School Reform: The Critical Issues*. Stanford, CA, États-Unis: Hoover Institution Press.

- Ewald, A., & Vera, T. (2012). *Basic Education Project* (No. 1016/SF-HA–2382/GR-HA). Port-au-Prince: Ministry of National Education and Vocational Training (MENFP).
- Fassin, D. (2004). *Des maux indicibles: sociologie des lieux d'écoute*. Paris: la Découverte.
- Faure, A., Pollet, G., & Warin, P. (Éd.). (1995). *La construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel*. Paris: Éd. l'Harmattan.
- Favre, P. (1992). L'émergence des problèmes dans le champ politique. In P. Favre (Éd.), *Sida et politique, les premiers affrontements: 1981-1987* (p. 5-40). Paris: Éd. l'Harmattan.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête: entretien et questionnaire*. Paris: Dunod.
- Forbes, W. C., Fletcher, H. P., Vezina, E., Kerney, J., & White, W. A. (1930). *Report of the President's Commission for the Study and Review of Conditions in the Republic of Haiti* (No. 2). Washington DC, US: Department of State Latin American Series.
- Forquin, J.-C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente: analyse thématique d'un corpus international (Unesco)*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, M. (1976). « *Il faut défendre la société* »: cours au Collège de France (1975-1976). (F. Ewald, M. Bertani, A. Fontana, & Association pour le Centre Michel Foucault, Éd.). Paris: Seuil-Gallimard, 1997.
- Foucault, M. (1978). *Sécurité, territoire, population: cours au Collège de France (1977-1978)*. (F. Ewald, A. Fontana, & M. Senellart, Éd.). Paris: Seuil-Gallimard, 2004.
- 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: H. Deschamps.
- François, K. (2009). *L'État et l'Église catholique en Haïti aux XIXe et XXe siècles (1860-1980): documents officiels, déclarations, correspondances, etc.* Paris: L'Harmattan.
- François, P. E. (2009a). *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des Enfants et des jeunes de la rue* (Thèse de doctorat). Ecole doctorale Connaissance, langage et modélisation, Nanterre, France.
- François, P. E. (2009b, mai 29). *Système éducatif et abandon social en Haïti: cas des enfants et des jeunes de la rue*. Université Paris 10, Nanterre, France.
- François, P. E. (2010). *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*. Port-au-Prince: Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution* (Trad. du brésilien). Paris: F. Maspéro.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris: Montchrestien.
- Fricke, Y. (2005). Institution et institutionnalisation. In M. Borlandi, R. Boudon, M. Cherkaoui, & B. Valade (Éd.), *Dictionnaire de la pensée sociologique* (p. 360-363). Paris: Presses universitaires de France.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle: dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- Furtado, C. (1970). *Théorie du développement économique - traduit du portugais par Abilio Diniz Silva*. (A. D. Silva, Trad.). Paris: PUF.
- Ganassali, S. (2007). *Les enquêtes par questionnaire avec Sphinx*. Paris: Pearson education.
- Ganassali, S. (2014). *Enquêtes et analyse de données avec Sphinx*. Montreuil, France: Pearson.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Gauthy-Sinéchal, M., & Vandercammen, M. (2010). *Études de marchés: méthodes et outils* (3e édition [enrichie et actualisée]). Bruxelles: De Boeck.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Helme-Guizon, A., Herbert, M., & Ray, D. (2008). Chapitre 3 - Collecter les données: l'enquête. In M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon, & A. Jolibert (Éd.), *Méthodologie de la recherche: réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion* (p. 87-138). Paris: Pearson Education.
- Gaxie, D. (Éd.). (1973). *Les professionnels de la politique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ghiglione, R. (Éd.). (1989). *Je vous ai compris: ou l'analyse des discours politiques*. Paris: A. Colin.
- Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris: Dunod.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris: Dunod.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1977). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratique* (6e édition). Paris: A. Colin, Ed. 1998.
- Gibberd, J. (2007). *Le système d'indicateurs de performance de l'infrastructure scolaire en Afrique du Sud*. (OCDE, Éd.). Paris: OCDE publishing.
- Gille, B., Abadie, M., Bournazel, A., Brun, F., Dégos, T., Espagno, D., ... Waintrop, F. (2006). *La formation continue des agents de la fonction publique de l'Etat*. Paris: Ministère de la fonction publique.
- Gilligan, C. (1987). Moral Orientation and Moral Development. In E. F. Kittay & D. T. Meyers (Éd.), *Women and Moral Theory* (p. 19-23). PA, USA: Rowman & Littlefield.
- Giraud, M., Gani, L., & Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles: langues et échec scolaire*. KARTHALA.
- Gislain, J.-J., & Steiner, P. (1995). *La sociologie économique, 1890-1920: Émile Durkheim, Vilfredo Pareto, Joseph Schumpeter, François Simiand, Thorstein Veblen et Max Weber*. Paris: Presses universitaires de France.
- Giuliani, F. (2005). L'ordre pactisé de la relation d'accompagnement : analyse d'un dispositif de soutien à la parentalité. In J. Ion & Collectif, *Travail social et souffrance psychique* (p. 125-159). Paris: Dunod.
- Glasman, D. (Éd.). (1992a). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris: Éd. L'Harmattan.
- Glenn, E. N. (2000). Creating a Caring Society. *Contemporary Sociology*, 29(1), 84-94.
- Goertz, M. E., Floden, R. E., & O'Day, J. A. (1995). *Studies of education reform. Systemic reform [microform]*. Washington, DC: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Office of Reform Assistance and Dissemination.
- Goffman, E. (1968). *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. (R. Castel, Éd., L. Lainé & C. Lainé, Trad.) (Ed. originale, 1961). Paris: Éd. de Minuit.
- Goggin, M. L., Bowman, A. O., & Lester, J. P. (1990). *Implementation Theory and Practice: Toward a Third Generation*. Glenview, USA: Longman Higher Education.

- Gomà, R., & Subirats, J. (1998). *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Editorial Ariel SA.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada: Ministère de l'éducation - Québec.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales* (7e édition). Paris: Dalloz.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Greimas, A. J. (1966b). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris: Larousse.
- Grossman, E. (2010). Acteur. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3e éd., p. 31-38). Paris: Presses de Sciences Po.
- Groupe de travail sur l'économie sociale. (1996). *Osons la solidarité! Rapport du Groupe de travail sur l'économie sociale*. Montréal, Canada: Chantier de l'économie et de l'emploi.
- Groux, D. (2002). Définition. In D. Groux (Éd.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (p. 19-22). Paris: L'Harmattan.
- GTEF. (2010). *Pour un Pacte national sur l'éducation en Haïti: rapport au Président de la République*. Port-au-Prince: Print It, Ed. 2011.
- Guay, J.-H. (2014). *Statistiques en sciences humaines avec R: sciences sociales et psychologie*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Gueslin, A. (1998). *L'invention de l'économie sociale: idées, pratiques et imaginaires coopératifs et mutualistes dans la France du XIXe siècle* (2e édition révisée et augmentée). Paris: Economica.
- Guibert, J., & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Guignard, P.-F. (1991). *Ecole et milieu culturel en Haïti* (Thèse de doctorat). Université Lumière, Lyon, France.
- Guyot, J.-L., & Mainguet, C. (Éd.). (2006). *La formation professionnelle continue: stratégies collectives*. Bruxelles: De Boeck.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie: entre faits et normes*. (R. Rochlitz & C. Bouchindhomme, Trad.). Paris: Gallimard.
- Hadjadj, B. (2000). *Education for All in Haiti Over the Last 20 Years: Assessment and Perspectives*. Kingston 5, Jamaica: UNESCO.
- Haïti. (1982a). *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne*. (J.-C. Duvalier, J. C. Bernard, H. P. Bayard, M. Bazin, P. D. Sam, E. Berrouet, ... et al., Éd.). Port-au-Prince: Presses nationales d'Haïti.
- Haïti. (1982b). *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne*. Presses nationales d'Haïti.
- Haïti. (2008). *Rapport d'évaluation des besoins après désastre: cyclones Fay, Gustav, Hanna et Ike* (Rapport préparé par le gouvernement de la République d'Haïti avec l'appui de la Banque Mondiale, du Système des Nations-Unies et de la Commission Européenne). Haïti: Gouvernement de la République d'Haïti.
- Haïti. (2014). *Investir dans l'humain pour combattre la pauvreté : éléments de réflexions pour la prise de décision informée*. Washington D. C.: World Bank Group.

- Hall, P. A., & Taylor, R. C. R. (1996, mai). *Political Science and the Three New Institutionalisms*. Présentée à la Board's meeting, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Germany.
- Haq, M. ul (Éd.). (1990). *Rapport mondial sur le développement humain 1990*. Paris: Economica.
- Haq, M. ul (Éd.). (1995). *Rapport mondial sur le développement humain 1995*. Paris: Economica.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique: l'action publique* (2e éd.). Paris: A. Colin.
- Hatchuel, A. (2008). Quel horizon pour les sciences de gestion? Vers une théorie de l'action collective. In A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer (Éd.), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (2e édition). Paris: Vuibert.
- Haubert, M., & Rey, P.-P. (Éd.). (2000). *Les sociétés civiles face au marché: le changement social dans le monde postcolonial*. Paris: Karthala.
- Heller, M. (1994). *La machine et les rouages: la formation de l'homme soviétique*. (A. Coldefy-Faucard, Trad.). Paris: Gallimard.
- Hirschman, A. O. (1964). *Stratégie du développement économique*. (F. Pons, Trad.). Paris: Éditions ouvrières.
- Hlady-Rispal, M. (2002). *La méthodes des cas: application à la recherche en gestion*. Bruxelles: De Boeck.
- Honneth, A. (2007). *La réification: petit traité de Théorie critique*. (S. Haber, Trad.). Paris: Gallimard.
- Hookoomsing, V. Y. (2006). Haïti, Maurice: aux antipodes du monde créole. In M. Beniamino & A. Thauvin-Chapot (Éd.), *Mémoires et cultures: Haïti, 1804-2004* (p. 49-61). Limoges, France: Presses Universitaires de Limoges.
- Howell, D. C. (2006). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. (M. Rogier, V. Yzerbyt, & Y. Bestgen, Trad.) (6e édition). Bruxelles: De Boeck, Trad. 2008.
- Huannou, A. (2006). Toussaint Louverture le Béninois. In M. Beniamino & A. Thauvin-Chapot (Éd.), *Mémoires et cultures: Haïti, 1804-2004* (p. 109-118). Limoges, France: Presses universitaires de Lumoges.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique: essais choisis*. (J.-M. É. scientifique Chapoulie, Éd.). Paris: Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti: essai sur l'État, la nation, la culture*. Paris: Karthala.
- Husson, F., Lê, S., & Pagès, J. (2009). *Analyse de données avec R*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- IHFOSED. (2007). *Les institutions de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire en Haïti: rapport final* (p. 1-91). Port-au-Prince: L'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'éducation.
- IHSI. (2001). Enquête sur les conditions de vie en Haïti. PNUD, FAFO.
- IHSI. (2003). Enquête sur les conditions de vie en Haïti. PNUD, FAFO.
- IHSI. (2012). *Population totale, population de 18 ans et plus, ménages et densités estimés en 2012*. Port-au-Prince: Direction des statistiques démographiques et sociales.
- Ion, J. (2005). Introduction. In J. Ion & Collectif, *Travail social et souffrance psychique* (p. 1-22). Paris: Dunod.

- ISU. (2011). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Canada: Institut de statistique de l'UNESCO.
- ISU. (2013a). *Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011*. Paris: Institut de statistique de l'UNESCO.
- ISU. (2013b). *Classification Internationale Type de l'Éducation: CITE 2011*. Montréal, Canada: Institut de statistique de l'UNESCO.
- Jacob, S. (2005). *Institutionnaliser l'évaluation des politiques publiques: étude comparée des dispositifs institutionnels en Belgique, en France, en Suisse et aux Pays-Bas*. Bruxelles, Belgique: P.I.E. - P. Lang.
- Jacob, S. (2010). Evaluation. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3e éd., p. 257-266). Paris: Presses de Sciences Po.
- Jacob, S., & Varone, F. (2001). Points d'appui bibliographiques. In C. D. Visscher & F. Varone (Éd.), *Evaluation des politiques publiques: regards croisés sur la Belgique* (p. 133-147). Louvain-la-Neuve, Belgique: Editions Academia.
- Jacob, S., & Varone, F. (2003). *Evaluer l'action publique: état des lieux et perspectives en Belgique*. Bruxelles, Belgique: Politique scientifique fédérale.
- Javeau, C. (1990). *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien* (4e édition revue). Bruxelles: éd. de l'Université de Bruxelles.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., ... Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jeune, M. (2014). *Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomènes de violence en milieu scolaire* (Thèse de doctorat). Université Paris-Est, Paris.
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action: politiques publiques et corporatismes*. Paris: PUF.
- Johan, S. (Éd.). (2015). *Le travail au service du développement humain: rapport sur le développement humain 2015*. New York, Etats-Unis: Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).
- Joint, L.-A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : le cas des écoles catholiques*. Paris: L'Harmattan.
- Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: le cas des écoles catholiques*. Paris.
- Jones, C. O. (1970). *An introduction to the study of public policy*. Belmont, Calif.,USA: Wadsworth Pub. Co.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*. (J. Barni, Trad.). Paris: Gallimard, Trad. 1980.
- Kant, I. (1785). *Fondement pour la métaphysique des mœurs*. (O. T. Hansen-Løve, Trad.). Paris: Hatier, Tr. 2007.
- Kessler, M.-C., Lascoumes, P., Setbon, M., & Thoenig, J.-C. (Éd.). (1998). *Évaluation des politiques publiques*: Paris: L'Harmattan.
- Key, E. K. S. (1899). *Le siècle de l'enfant*. Paris: E. Flammarion, Ed. 1910.
- Kittay, E. F. (1999). *Love's labor: essays on women, equality, and dependency*. New York, Etats-Unis: Routledge.

- Klugman, J. (2009). *Rapport mondial sur le développement humain 2009. Lever les barrières : mobilité et développement humains*. New York, Etats-Unis: Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).
- Klugman, J. (Éd.). (2011). *Rapport mondial sur le développement humain 2011. Durabilité et équité: un meilleur avenir pour tous*. New York, Etats-Unis: Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).
- Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Zürich: Verlag Rüegger.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1980). *Management: principes et méthodes de gestion*. (G. Ducharme, Trad.). Montréal, Canada: McGraw-Hill, cop.
- Kübler, D., & Maillard, J. de. (2009). *Analyser les politiques publiques*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. (O. Neurath, Éd.) (Second Edition, Enlarged). Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. (L. Meyer, Trad.) (Traduction). Paris: Flammarion.
- Labelle, M. (1987). *Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti*. Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.
- Laborier, P., & Trom, D. (Éd.). (2003). *Historicités de l'action publique*. Paris: PUF.
- Lacombe, J. (2012). *Le développement de l'enfant : de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Laderrière, P. (1999). *L'enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée*. Paris: L'Harmattan.
- Laé, J.-F. (1993). L'haleine du chauffeur. Genèse de l'alcool au volant à travers la jurisprudence. In CRESAL (Éd.), *Les Raisons de l'action publique: entre expertise et débat* (p. 67-84). Paris: L'Harmattan.
- Laforgue, D. (2005). *La ségrégation scolaire: l'Etat face à ses contradictions*. Paris: L'Harmattan.
- Laforgue, D. (2009, janvier). *Des institutions et des acteurs faibles: pluralité et ambivalence des formes de reconnaissance*. Présentée à Reconnaissance, reliance et transactions, Strasbourg, Université Marc Bloch, France.
- Lalive d'Épinay, C. (1990). Récit de vie, ethos et comportement: pour une exégèse sociologique. In J. Rémy & D. Ruquoy (Éd.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 37-68). Bruxelles, Belgique: Facultés universitaires Saint-Louis.
- Lalonde-Graton, M. (1996). *Une enfance à préserver : réflexion sur les dangers de la scolarisation précoce*. (C. Pitre-Robin, Éd.). Saint-Lambert (Québec), Canada: Concertation inter-régionale des garderies du Québec.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Sainte-Foy (Québec), Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (1980). Introduction. In R. Landry (Éd.), *Introduction à l'analyse des politiques* (p. 1-52). Laval, Canada: Presses de l'université.

- Langouët, G. (2011). *Les inégalités entre États et populations de la planète: trop, c'est trop!* Paris: L'Harmattan.
- Lapierre, J.-W. (1973). *L'analyse des systèmes politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lapierre, J.-W. (1977). *Vivre sans État?: essai sur le pouvoir politique et l'innovation sociale*. Paris: Éd. du Seuil.
- Larrue, C. (2000). *Analyser les politiques publiques d'environnement*. Paris: Harmattan.
- Lascoumes, P., Setbon, M., Albertini, L., & Younou, B. (1996). *L'évaluation pluraliste des politiques publiques: enjeux, pratiques, produits*. (Groupe d'analyse des politiques publiques, Éd.). Paris: GAPP-CNRS.
- Lasswell, H. D. (1936). *Politics: who gets what, when, how* (Ed. 1950). New York, Etats-Unis: P. Smith.
- Latouche, S. (2011). *Décoloniser l'imaginaire: la pensée créative contre l'économie de l'absurde*. Lyon: Parangon.
- Laufer, R., & Burlaud, A. (1980). *Management public: gestion et légitimité*. Paris: Dalloz.
- Laurent-Ropa, D. (1993). *Haiti, une colonie française, 1625-1802*. Paris: L'Harmattan.
- Lave, C. A., & March, J. G. (1975). *An introduction to models in the social sciences*. New York, Etats-Unis: Harper & Row.
- Lavoisier, A.-L. de. (1789). *Traité élémentaire de chimie, présenté dans un ordre nouveau et d'après les découvertes modernes; avec figures* (Vol. 1). Paris: Chez Cuchet.
- Le Floch, N. (2004). *Les rythmicités de l'enfant: des rythmes sous influence*. Paris: La JPA.
- Le Galès, P. (2003). *Le retour des villes européennes: sociétés urbaines, mondialisation, gouvernement et gouvernance*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Leca, J. (1996). La gouvernance de la France sous la Ve République: une perspective de sociologie comparative. In F. d'Arcy & L. Rouban (Éd.), *De la Ve République à l'Europe: hommage à Jean-Louis Quermonne* (p. 329-365). Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Lecaillon, J.-D., Le Page, J.-M., & Ottavj, C. (2008). *Économie contemporaine: analyse et diagnostics* (3e édition actualisée, enrichie et augmentée). Bruxelles: De Boeck.
- Leclerq, F. (2012). Education : économie de l'éducation. In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Electronique). Paris: Universalis.
- Lefebvre, M. (2004). *La politique étrangère américaine*. Paris: PUF.
- Legatte, P. (1992). *Le principe d'équité: défendre le citoyen face à l'administration*. Paris: Presses de la Renaissance.
- Legendre, R. (Éd.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada: Guérin.
- Léger, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris: PUF.
- Legrand, L. (2005, septembre 1). Politique de l'éducation. In P. Champy, C. Etévé, J.-C. Forquin, & A.-D. Robert (Éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e édition revue et corrigée). Paris: Retz.
- Leiner, M. (1987). The 1961 Cuban literacy campaign. In R. F. Arnove & H. J. Graff (Éd.), *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives* (p. 173-196). New York and London: Plenum Press.
- Lemieux, V. (2001). *Décentralisation, politiques publiques et relations de pouvoir*. Montréal, Canada: les Presses de l'Université de Montréal.

- Lemieux, V. (2002). *L'Etude des politiques publiques: les acteurs et leur pouvoir*. Laval (Québec), Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Lemieux, V. (2005). *Le système de santé au Québec: organisations, acteurs et enjeux* (2e tirage). Saint-Nicolas (Québec), Canada: Presses Université Laval.
- Léon, A. (1991). *Histoire de la scolarisation en Algérie*. Paris: L'Harmattan.
- Lerner, D., & Lasswell, H. D. (Éd.). (1951). *The policy sciences: recent developments in scope and method*. Stanford: Stanford University Press.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (Éd.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Levêque, A. (2008). La sociologie de l'action publique. In *Epistémologie de la sociologie: paradigmes pour le XXI^e siècle*. (p. 53-67). Bruxelles: De Boeck.
- Lévy, J., & Lussault, M. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2e édition entièrement revue et augmentée). Paris: Dunod.
- Lindblom, C. E. (1950). *The science of « muddling through »*. Indianapolis: Bobbs, Merrill.
- Louis XIV. (1685). *Le Code noir ou Edit du Roy, servant de règlement pour le Gouvernement & l'Administration de Justice & la Police des Isles Françoises de l'Amérique, & pour la Discipline & le Commerce des Nègres & Esclaves dans ledit Pays*. Paris: Chez Veuve Saugrain.
- Malik, K. (Éd.). (2014). *Rapport sur le développement humain 2014. Pérenniser le progrès humain: réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience*. New York, Etats-Unis: Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).
- Manciaux, M. (Éd.). (2001). *La résilience : résister et se construire*. Genève: Medecine & Hygiene.
- Maniez, D. (2012). *Préparer et réussir le C2i2e: enseignants des écoles, collèges et lycées, CPE*. Paris: Dunod.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. (L. Wirth & E. A. Shils, Trad.). New York: Harvest Book.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*. New York, Etats-Unis: The Free Press.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1964). *Les organisations: problèmes psycho-sociologiques*. (J.-C. Rouchy & G. Prunier, Trad.). Paris: Dunod.
- Marchand, P. (1998). *L'analyse du discours assistée par ordinateur: concepts, méthodes, outils*. Paris: A. Colin.
- Marchand, P. (2007). *Le Grand Oral: les discours de politique générale de la Ve République*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. (2002). Chapitre 4 : Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants. In C. Maroy (Éd.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants: une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 131-170). Bruxelles: De Boeck.
- Martin, L. (1998). *Traitement statistique de données avec le logiciel Sphinx*. Trois-Rivières, Québec, Canada: Les Editions SMG.

- Martin, O. (2005). *L'analyse de données quantitatives*. (F. de Singly, Éd.). Paris: A. Colin, DL 2007.
- Marx, K., & Engels, F. (1845). *L'idéologie allemande : précédé de Thèses sur Feuerbach*. (G. Badia, Éd.). Paris: Éd. sociales, Ed. 1988.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. (Mesrie-Hadesque, Trad.) (Traduction cop. 1968). Paris: Fayard.
- Massardier, G. (2008). *Politiques et actions publiques*. Paris: Armand Colin.
- MAST, & SEIPH. (2009). *Politique nationale du handicap: les grandes orientations*. Port-au-Prince: L'Imprimeur II.
- Masterman, M. (1970). The Nature of a Paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (Éd.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (Vol. 4, p. 59-90). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Maurin, L., & Savidan, P. (Éd.). (2008). *L'Etat des inégalités en France : données et analyses*. Paris: Belin.
- Maystre, L. Y., Pictet, J., & Simos, J. (1994). *Méthodes multicritères. Electre : description, conseils pratiques et cas d'application à la gestion environnementale*. Lausanne, Suisse: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- McCaffrey, J., Merrifield, J., & Millican, J. (2007). *Developing Adult Literacy: Approaches to Planning, Implementing, and Delivering Literacy Initiatives*. Oxford, Angleterre: Oxfam Publishing.
- McKinsey&Compagny. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Londres: Mckinsey&Compagny.
- Meirieu, P. (1991). *L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (6e édition). Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2010a). *Itinéraire des pédagogies de groupe* (8e édition, Vol. Apprendre en groupe, Tome 1). Lyon: Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2010b). *Outils pour apprendre en groupe* (8e édition, Vol. Apprendre en groupe, Tome 2). Lyon, France: Chronique sociale.
- Ménard, C. (2012). Économie: histoire de la pensée économique - néo-institutionnalisme. In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Electronique). Paris: Universalis.
- MENFP. (2011). *Vers la refondation du système éducatif haïtien: Plan opérationnel 2010-2015, des recommandations du Groupe de Travail sur l'Education et la Formation*. Port-au-Prince: Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, Ed. janv. 2013.
- MENFP, & DPCE. (2011). *Projet de recensement scolaire 2010-2011 (RESCO1011)*. Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.
- MENJS. (1995). *Projet d'élaboration du Plan national 2004: diagnostic technique du système éducatif haïtien*. Port-au-Prince: Imprimerie Henri Deschamps.
- MENJS. (1998a). *Le taux de réussite annuelle aux examens du baccalauréat, de 1976 à 1997*. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- MENJS. (1998b). *PNEF: le Plan national d'éducation et de formation*. Port-au-Prince: Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.

- MENJS. (1999). *Évaluation de l'éducation pour tous (EPT 2000)* (p. 137). Port-au-Prince: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- MENJS. (2002b). *Manuel de gestion des lycées de la République* (Version actualisée de l'édition 1987). Port-au-Prince: Imprensa.
- MENJS. (2004). *Le développement de l'éducation: rapport national d'Haïti*. Port-au-Prince: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
- Mény, Y., & Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris: PUF.
- Méot, A. (2003). *Introduction aux statistiques inférentielles: de la logique à la pratique*. Bruxelles: De Boeck université.
- Mercier, J. (2002). *L'administration publique: de l'école classique au nouveau management public*. Sainte-Foy, Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (Éd.). (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte, Ed. 2009.
- Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure: toward the codification of theory and research*. Glencoe, Ill., Etats-Unis: Free Press.
- Mesnard, E., & Désiré, A. (2007). *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, Cycle 3*. Champigny-sur-Marne, France: CRDP Académie de Créteil.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Analyse des données qualitatives*. (M. Hlady Rispal, Trad.) (2e édition). Bruxelles: De Boeck, Trad. 2003, Ed. 2003.
- Millet, K. (1978). *Les paysans haïtiens et l'occupation américaine d'Haïti: 1915-1930*. La Salle, Canada: Collectif Paroles.
- Mitchell, R. G. (1991). Secrecy and disclosure in fieldwork. In W. Shaffir & R. A. Stebbins (Éd.), *Experiencing Fieldwork: An Inside View of Qualitative Research* (p. 97-108). Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Mitchell, W. C. (1967). *Types of economic theory: From mercantilism to Institutionalism...* (J. É. scientifique Dorfman, Éd.). New York, Etats-Unis: A.M. Kelley.
- Moisset, J.-J., Plante, J., & Toussaint, P. (Éd.). (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy (Québec), Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Molette, P. (2009). De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste (p. 1-18). Présentée à la Psychologie Sociale et Communication, Tarbes.
- Molinier, P. (2006). Le care à l'épreuve du travail: vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. In P. Paperman & S. Laugier (Éd.), *Le souci des autres: éthique et politique du care* (p. 299-316). Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Monière, D., & Guay, J. H. (1987). *Introduction aux théories politiques*. Montréal: Québec Amérique.
- Monnier, É. (1992). *Évaluations de l'action des pouvoirs publics*. Paris: Economica.
- Montagutelli, M. (2000). *Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis*. Paris: Belin.
- Montessori, M. (1936). *L'enfant*. Genève, Suisse: Gonthier, impr. 1972.
- Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique*. (G. J.-J. Bernard, Trad.) (Nouvelle édition). Paris: Desclée de Brouwer, Ed. 2004.
- Moscarola, J. (1990). *Enquêtes et analyse de données avec le sphinx*. Paris: Vuibert.

- Moton, R. R., Johnson, M. W., Favrot, L. M., Williams, W. T. B., & Hubert, B. F. (1930). *Report of the United States Commission on Education in Haiti* (No. Publications of the Department of State Latin American Series, No. 5). Washington D. C.: United States Government Printing Office.
- MPCE. (2004). *Carte de pauvreté d'Haïti*. Port-au-Prince: L'Imprimeur II.
- MPCE. (2005). *Education et pauvreté en Haïti*. Port-au-Prince: PNUD.
- MPCE. (2007). *Document de stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté (DSNCRP), 2008-2010: pour réussir le saut qualitatif*. Port-au-Prince: Imprimerie Henri Deschamps.
- MPCE. (2011a). *Rapport final sur la mise en oeuvre du premier document de stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté (DSNCRP-2008-2010) pour réussir le saut qualitatif*. Port-au-Prince: Ministère de la Planification et de la Coopération externe de la République d'Haïti.
- MPCE. (2011b). *Rapport final sur la mise en oeuvre du premier document de stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté (DSNCRP-2008-2010) pour réussir le saut qualitatif*. Port-au-Prince: Ministère de Planification et de Coopération Externe (MPCE).
- MSPP. (2007). *Enquête mortalité, morbidité et utilisation des services (EMMUS-IV), Haïti 2005-2006*. Port-au-Prince: Ministère de la santé publique et de la population (MSPP).
- Mucchielli, R. (1967). *A l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables: le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème* (7e édition). Paris: ESF-Entreprise moderne d'édition : librairies techniques, Ed. 1982.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications* (9e édition). Paris: E.S.F.
- Mucchielli, R. (2009). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide* (20e édition). Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Mueller, D. C. (2003). *Public Choice III*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Muller, P. (2008). *Les politiques publiques* (7e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'Analyse des politiques publiques*. Paris: Montchrestien.
- Myrdal, G., Barber, W. J., Majava, A., & Streeben, P. P. (1968). *Asian drama: An inquiry into the poverty of nations...* Royaume-Uni: Penguin books.
- Nader-Grosbois, N. (2014). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant: du normal au pathologique*. Bruxelles: De Boeck.
- Nelson, A. (2012). *Rapport(s) aux(x) savoir(s) scientifique(s), situations didactiques et modes d'interactions en salle de classe en Haïti: étude exploratoire auprès d'élèves de la fin du secondaire de la zone métropolitaine de Port-au-Prince* (Thèse de doctorat). Université Lumière, Lyon, France.
- Nioche, J.-P. (1982b). *L'évaluation des politiques publiques: Français encore un effort...* Jouy-en-Josas, France: Centre d'enseignement supérieur des affaires.
- Nioche, J.-P., & Poinard, R. (Éd.). (1984). *L'Évaluation des politiques publiques*. Paris: Economica.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge, Etats-Unis: Cambridge university press.

- Numa, S. A. (1978). *Haïti, la voie de sa libération économique: essai*. Port-au-Prince: Ateliers Fardin.
- Nurkse, R. (1968). *Les problèmes de la formation du capital dans les pays sous-développés*. (G. Leduc & L. Leduc, Trad.). Paris: Éditions Cujas.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE* (No. 1563-528). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE. (2015). *Students, Computers and Learning: making the connection*. Paris: OCDE publishing.
- OIT. (2008). *Déclaration de l'OIT sur la justice sociale pour une mondialisation équitable*. Genève, Suisse: Organisation internationale du travail.
- Olson, M. (1978). *Logique de l'action collective*. (M. Levi, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
- ONU. (2005). *Indicateurs pour le suivi des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement*. New York, Etats-Unis: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Oxenham, J. (2010). *Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs*. (F. Caillods, Éd.). Paris: UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Padioleau, J.-G. (1982). *L'État au concret*. Paris: PUF.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e édition). Paris: A. Colin.
- Palazzeschi, Y. (1999). Promotion sociale et éducation permanente. In C. Dubar & C. Gadea (Éd.), *La promotion sociale en France* (p. 15-30). Villeneuve-d'Ascq (Nord), France: Presses universitaires du Septentrion.
- Palier, B., & Surel, Y. (Éd.). (2010). *Quand les politiques changent : temporalités et niveaux de l'action publique*. Paris: L'Harmattan.
- Pamphile, L. D. (1988). *L'éducation en Haïti sous l'occupation américaine : 1915-1934*. Port-au-Prince: Impr. Les Antilles.
- Paperman, P. (2006). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. In P. Paperman & S. Laugier (Éd.), *Le souci des autres: éthique et politique du care* (p. 281-297). Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Paperman, P., & Laugier, S. (Éd.). (2006). *Le souci des autres: éthique et politique du care*. Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain* (p. 57-98). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Paquin, S. (2010). Avant-propos. In S. Paquin, L. Bernier, & G. F. Lachapelle (Éd.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 7-8). Montréal, Canada: les Presses de l'Université de Montréal.
- Paquin, S., Bernier, L., & Lachapelle, G. F. (Éd.). (2010). *L'analyse des politiques publiques*. Montréal, Canada: les Presses de l'Université de Montréal.
- Paris. (1685). *Le Code noir ou l'Edit du Roy servant de règlement pour le gouvernement et l'administration et la police de isles françoises de l'Amérique, et pour la discipline et*

- le commerce des nègres et esclaves dans ledit pays, avec l'Edit du mois d'aoust 1685 portant établissement d'un Conseil Souverain et de quatre Sièges Royaux dans la coste de l'isle de S. Domingue.* Paris: Chez la Veuve Saugrain.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Université de Californie, Etats-Unis: Free Press.
- Pattaroni, L. (2006). Le care est-il institutionnalisable ? Quand la politique du care émousse son éthique. In P. Paperman & S. Laugier (Éd.), *Le souci des autres: éthique et politique du care* (p. 177-200). Paris: Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Paugam, S. (Éd.). (1999). *L'Europe face à la pauvreté: les expériences nationales de revenu minimum*. Paris: La Documentation française.
- Paul, R. (Éd.). (2004). Haïti : cadre de coopération intérimaire (CCI). Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- Pearson, K. (1904). *Mathematical Contributions to the Theory of Evolution. XIII. On the Theory of Contingency and its Relation to Association and normal Correlation*. London: Dulau and Co.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique: de l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: A. Colin.
- Peppler Barry, U. (Éd.). (2000). *Cadre d'action de Dakar : l'Education pour tous, tenir nos engagements collectifs*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).
- Perrenoud, P. (1999b). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec* (3e édition). Paris: ESF.
- Perret, B. (2001). *L'évaluation des politiques publiques*. Paris: Éd. la Découverte.
- Perroux, F. (1961). *L'Économie du XXe siècle*. Paris: PUF.
- Pestalozzi, J. H. (1801). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. (E. Darin, Trad.) (4e édition revue et corrigée). Paris: Lib. Ch. Delagrave, Ed. 1898.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant* (6e éd.). Paris: Delachaux et Niestlé, Ed. 1977.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme* (3e édition [mise à jour]). Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses universitaire de France, impr. 2004.
- Picard, M. (1996). *Système scolaire et société en Haïti: identification des obstacles à l'apprentissage et essai de remédiation* (Thèse de doctorat). Université de Grenoble II, Grenoble, France.
- Pierre, D. (2012). *Constitutions, lois et éducation en Haïti 1801-2011: éléments de politiques éducatives*. Québec, Canada: Éditions Mémoire.
- Pilon, M., Ngwe, L., Bonini, N., Guidi, P., Lanoue, E., Poirier, T., ... Rossi. (2015). *La recherche française sur l'éducation dans les pays en développement : un état des lieux* (Notes techniques No. 8) (p. 1-186). France: Agence française de développement.

- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, É. (1996). *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- PNUD, UNESCO, UNICEF, & BM. (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, Thaïlande: Commission interinstitutions (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale) de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA).
- Poinsard, R., & Nioche, J.-P. (Éd.). (1984). *L'évaluation des politiques publiques: [colloque international]*. Paris: Economica.
- Pompilus, P. (1955). Préface. In H. Nicolas, *L'Occupation américaine d'Haïti: la revanche de l'histoire* (p. 11-15). Madrid: Industrias Graficas España.
- Popper, K. R. (1982). *La connaissance objective*. (C. Bastyns, Trad.) (2e édition). Bruxelles: Ed. Complexe.
- Popper, K. R. (1985). *Conjectures et réfutations: la croissance du savoir scientifique*. (M.-I. Brudny & M. Buhot de Launay, Trad.). Paris: Payot, cop. 1972.
- Popper, K. R. (1989). *La logique de la découverte scientifique*. (N. Thyssen-Rutten & P. Devaux, Trad.). Paris: Payot, cop. 1973.
- Pottier, B. (1992). *Sémantique générale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pouydebat, E. (2010). *CAP Petite Enfance : matières professionnelles* (6e édition). Paris: Vuibert.
- Powell, W. W., & Di Maggio, P. J. (Éd.). (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (Édition : 2nd). Chicago: University of Chicago Press.
- Propp, V. I. (1928). *Morphologie du conte*. (C. Ligny, Trad.) (Trad. Morfologija Skazki (Leningrad)). Paris: Gallimard, Ed. 1970.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*. Paris: Presses universitaires de France, impr. 1992.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement: une analyse des choix d'investissement*. Paris: Economica.
- Pumain, D., Sanders, L., & Saint-Julien, T. (1989). *Villes et auto-organisation*. Paris: Économica.
- Putnam, R. D. (1976). *The Comparative Study of Political Elites*. Englewood (N.J.), Etats-Unis: Prentice-Hall.
- Quéré, M. (Éd.). (2010). *L'état de l'école: coûts, activités, résultats*. Paris: Imprimerie Moderne de l'Est.
- Rangeon, F. (1986). Société civile: histoire d'un mot. In J. Chevallier, Centre Universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie, & Institut français des sciences administratives (Section Picardie) (Éd.), *La société civile* (p. 9-32). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rangeon, F. (1993). La notion d'évaluation. In Centre Universitaire de Recherches Administratives et Politiques de Picardie, *L'évaluation dans l'administration* (p. 11-33). Paris: Presses Universitaires de France - P.U.F., Centre Universitaire de Recherches Administratives et Politiques de Picardie.
- Rassekh, S. (Éd.). (1990). *Regards sur l'alphabétisation: sélection bibliographique mondiale*. Paris: UNESCO.

- Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (édition revue et augmentée). Issy-les-Moulineaux, France: ESF Editeur.
- Récanati, F. (1981). *Les énoncés performatifs: contribution à la pragmatique*. Paris: Éd. de Minuit.
- Rémy, J., & Ruquoy, D. (Éd.). (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles, Belgique: Facultés universitaires Saint-Louis.
- Reynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*. Paris: A. Colin.
- Ridley, C. E., & Simon, H. A. (1938). *Measuring Municipal Activities: A Survey of Suggested Criteria and Reporting Forms for Appraising Administration*. Chicago (Ill.), Etats-Unis: International City Managers' Association.
- Rocher, G. (1988). *Talcott Parsons et la sociologie américaine* (Ed. numérique). Paris: Presses universitaires de France.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. In *Management des ressources humaines* (p. 101-137). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Rosanvallon, P. (1981). *La Crise de l'Etat-providence*. Paris: Seuil.
- Rosanvallon, P. (1990). *L'État en France: de 1789 à nos jours*. Paris: Éd. du Seuil.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. W. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park, Calif.: SAGE Publications Inc.
- Rostaing, C. (2001). Pertinence et actualité du concept d'institutions totales : à propos des prisons. In C. Amourous & A. Blanc (Éd.), *Erving Goffman et les institutions totales*. Paris: l'Harmattan.
- Rostaing, C. (2008). L'expression des détenus: formes, marges de manœuvre et limites. In Université de Genève. Équipe de sociologie de l'éducation & littératures Laboratoire Langages, J.-P. Payet, F. Giuliani, & D. Laforgue (Éd.), *La voix des acteurs faibles: de l'indignité à la reconnaissance*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Rostow, W. W. (1962). *Les étapes de la croissance économique*. (M.-J. Du Rouret, Trad.). Paris: Éd. du Seuil.
- Rouban, L. (1983). *Le General Accounting Office: recherche sur l'évaluation des politiques publiques aux Etats-Unis* (Thèse de doctorat). Université Paris 1 - Panthéon - Sorbonne, Paris.
- Roupert, C. E. (2010). *Histoire d'Haïti: la première république noire du Nouveau Monde*. Paris: Perrin.
- Roupert, C. E. (2011). *Histoire d'Haïti : la première république noire du Nouveau Monde*. Paris: Perrin.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou de l'éducation* (Nouvelle édition revue avec le plus grand soin d'après les meilleurs textes). Paris: Garnier Frères, Ed. 1987.
- Ruffier, J. (1996). *L'efficacité productive: comment marchent les usines...* (Version 2017). Paris: CNRS.
- Ruquoy, D. (1990a). Introduction: questions pour la comparaison des méthode. In J. Rémy & D. Ruquoy (Éd.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 11-16). Bruxelles, Belgique: Facultés universitaires Saint-Louis.

- Ruquoy, D. (1990b). Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale. In J. Rémy & D. Ruquoy (Éd.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 93-109). Bruxelles, Belgique: Facultés universitaires Saint-Louis.
- Sahlins, M. D. (1972). *Stone age economics*. Chicago, Etats-Unis: Aldine-Atherton.
- Sahlins, M. D. (1976). *Âge de pierre, âge d'abondance: l'économie des sociétés primitives*. (T. Jolas, Trad.). Paris: Gallimard.
- Sainton, J.-P. (Éd.). (2004). *Histoire et civilisation de la Caraïbe (Guadeloupe, Martinique, petites Antilles): la construction des sociétés antillaises des origines au temps présent*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Sainton, J.-P. (Éd.). (2012). *Histoire et civilisation de la Caraïbe (Guadeloupe, Martinique, Petites Antilles): économie et cadres sociaux du long XVIIIe siècle* (Vol. Tome 2). Paris: Karthala.
- Salamon, L. M., Anheier, H. K., List, R., Toepler, S., & Sokolowski, S. W. (1999). *Global Civil Society: Dimensions of the Nonprofit Sector*. Baltimore, USA: Johns Hopkins Center for Civil Societies Studies.
- Sala-Pala, V. (2005). *Politiques du logement social et construction des frontières ethniques: une comparaison franco-britannique* (Thèse de science politique). Université de Rennes 1, Rennes, France.
- Salaün, M. (2005). *L'école indigène: Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Salisbury, R. H. (1968). The analysis of public policy : a search for theories and roles. In A. Ranny (Éd.), *Political science and public policy* (p. 151-175). Chicago, USA: Markham Publishing.
- Sanders, L. (1992). *Système de villes et synergétique*. Paris: Anthropos : diff. Économica.
- Sarbin, T. R., & Kitsuse, J. I. (1994). A Prologue to Constructing the Social. In T. R. Sarbin & J. I. Kitsuse (Éd.), *Constructing the social*. London, Royaume-Uni: Sage Publications Ltd.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-centered Institutionalism and Policy Research*. Boulder (Colo), Etats-Unis: Westview Press.
- Schiffino, N. (2016). Chapitre 2. L'évaluation à travers l'analyse des politiques publiques. In L. Albarello, D. Aubin, C. Fallon, & B. V. Haepereen (Éd.), *Penser l'évaluation des politiques publiques* (p. 39-54). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Schmidt, H. (1995). *The United States occupation of Haiti, 1915-1934*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. New York, Etats-Unis: Columbia University Press.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. (G. Walsh & F. Lehnert, Trad.). Evanston (Ill), Etats-Unis: Northwestern University Press.
- Schwille, J., & Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. (Institut international de planification de l'éducation, Éd.). Paris: UNESCO.
- Scott, J. (Éd.). (1990). *The sociology of elites: The Study of Elites* (Vol. 1). Aldershot, Hants, England: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Scott, J. (1995). Les élites dans la sociologie anglo-saxonne. In E. N. Suleiman & H. Mendras (Éd.), *Le recrutement des élites en Europe* (p. 9-18). Paris: Éd. la Découverte.

- Scott, W. R., & Meyer, J. W. (Éd.). (1994). *Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism*. California, Etats-Unis: Thousand Oaks.
- Scrick, R. (2012). Actant. In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Electronique). Paris: Universalis.
- Searle, J. R. (1979). *Sens et expression: études de théorie des actes de langage*. (J. T. Proust, Trad.) (2e édition). Paris: Les Éditions de Minuit, Ed. 1982.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: a sociological interpretation*. Evanston (Ill.), Etats-Unis: Row & Peterson and Co.
- Senghor, L. S. (1977). *Liberté 3: négritude et civilisation de l'universel* (Vol. Tome 3). Paris: Seuil.
- Sheppard, E. (2010). Problème public. In L. Boussagnet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3e éd., p. 530-538). Paris: Presses de Sciences Po.
- Simon, H. A. (1945). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations*. New York, Etats-Unis: Free press.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man: social and rational; mathematical essays on rational human behavior in society setting*. New York: John Wiley & Sons.
- Simon, H. A. (1982). *Models of bounded rationality*. Cambridge, Mass., Etats-Unis: MIT Press.
- Singly, F. de. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan, impr. 2001.
- Smith, A. (1776). *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*. (J.-M. Servet, Éd., P. Jaudel, Trad.) (Traduction, Vol. I et II). Paris: Economica, Ed. traduite, 2000.
- Soguel, N. C., & Huguenin, J.-M. (2008). Comparer l'efficience des prestations financières de l'aide sociale : le cas des centres sociaux régionaux vaudois. In G. Bonoli & F. Bertozzi (Éd.), *Les nouveaux défis de l'Etat social* (p. 165-183). Lausanne, Suisse: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- St Clair, R. (2010). *Why Literacy Matters: Understanding the Effects of Literacy Education for Adults*. Leicester, Angleterre: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Steinmo, S., Thelen, K. A., & Longstreth, F. (Éd.). (1992). *Structuring politics: historical institutionalism in comparative analysis*. Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- St-Germain, M. (1988). *La situation linguistique en Haïti: bilan et prospective*. Québec, Canada: Service des communications, Conseil de la langue française.
- Stokey, E., & Zeckhauser, R. (1978). *A primer for policy analysis*. New York, Etats-Unis: W. W. Norton.
- Sue, R., & Caccia, M.-F. (2005). *Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris: Retz.
- Tapaninen, R. (2000). Heinavaara School. Présentée à l'Innovative Learning Environments, Amsterdam: American Institute of Architects, Committee on Architecture for Education.
- Tardieu-Dehoux, C. (1989). *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours: 1980*. Port-au-Prince: Impr. Deschamps.

- Terressac, G. de. (2002). *Le travail: une aventure collective*. Toulouse, France: Octares.
- Testu, F. (Éd.). (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires: aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-Les-Moulineaux, France: Elsevier, Masson.
- The Library of Congress (Éd.). (2010). *Respectfully Quoted: A Dictionary of Quotations, The Essential Reference Guide for Writers and Speechmakers*. Washington D. C.: Courier Corporation.
- Thélot, C. (Éd.). (2004). *Pour la réussite de tous les élèves: rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris: La Documentation française : CNDP.
- Théodat, J. M. (2012). Haïti. In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Electronique). Paris: Universalis.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.
- Thoenig, J.-C. (1998). L'usage analytique du concept de régulation. In J. Commaille & B. Jobert (Éd.), *Les métamorphoses de la régulation politique* (p. 35-53). Paris: LGDJ.
- Thoenig, J.-C. (2010). Politique publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3e éd., p. 420-427). Paris: Presses de Sciences Po.
- Toutou, Y., & Bégué, P. (2010). *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant* (No. 94, NaN, 107-122). Paris: Académie nationale de Médecine (Maternité - Enfance - Adolescence).
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris: Éditions du Seuil.
- Touscoz, J. (1964). *Le principe d'effectivité dans l'ordre international*. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Trébuq, S. (2004). Finance organisationnelle : un essai de représentation. Présentée aux Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Louvain-la-Neuve, Belgique: JADT.
- Tremblay, D.-G., & Doray, P. (Éd.). (2000). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*. Sainte-Foy (Québec), Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York, Etats-Unis: Routledge.
- Turcotte, S. (2007). Les perspectives pour observer et comprendre les réformes en éducation. In L. Lafortune & M. Ettayebi (Éd.), *Observer les réformes en éducation* (Ed. numérique, p. ix-xxiii). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction* (Ed. 1969). Chicago, Etats-Unis: The University of Chicago Press.
- UIL. (2010). *Confintea VI: 6e conférence internationale sur l'éducation des adultes, rapport final: vivre et apprendre pour un futur viable: l'importance de l'éducation des adultes, Belém, Brésil, 1-4 décembre 2009*. Hambourg, Allemagne: UNESCO Institute for Lifelong Learning / Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- UIL. (2013). *Second Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes: repenser l'alphabétisation*. Hambourg, Allemagne: UNESCO Institute for Lifelong Learning / Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

- UNESCO. (1956). *Records of the General Conference: Ninth Session New Delhi 1956, Resolutions* (No. 9C / Resolution 3.41). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (1960). *Actes de la conférence générale : onzième session* (No. CPG.6I/VI.11/F). Paris: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Ed. 1961.
- UNESCO. (1961a). *Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique: rapport final* (No. Unesco / ED / 181). Addis-Abéba: Nations unies, commission économique pour l'Afrique / Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (1961b). *Manuel des statistiques de l'éducation*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (1982b). *Haïti: Education pour le développement* (No. UNDP/HAI/77/006 (Phase I)) (p. 1-41). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Programme des Nations unies pour le développement.
- UNESCO. (1987). *Haïti: Education pour le développement* (No. PNUD/HAI/82/001 (Phase II)) (p. 1-39). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Programme des Nations unies pour le développement.
- UNESCO. (1991a). *Education en matière de population* (No. FNUAP/HAI/83/P01) (p. 1-30). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Fonds des Nations Unies pour la Population.
- UNESCO. (1991b). *Haïti: Education pour le développement* (No. PNUD/HAI/87/001 (Phase III)) (p. 1-32). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Programme des Nations unies pour le développement.
- UNESCO. (1997b). *Classification internationale type de l'éducation (CITE) 1997* (2006, Réédition éd.). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005b). *Vers les sociétés du savoir: rapport mondial de l'UNESCO*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT: l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2007). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. Un bon départ: éducation et protection de la petite enfance* (Deuxième version révisée). Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2012a). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences: l'éducation au travail*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vaillancourt, Y. (2006). *Vers un État stratège de la société civile* (Vol. En ligne, 2008, p. 1-32). Présentée l'Etat stratège, Université du Québec en Outaouais, Canada: Alliance de recherche université-communauté Innovation sociale et développement des communautés.
- Vaillancourt, Y., Aubry, F., & Jetté, C. (2003). *L'économie sociale dans les services à domicile*. Québec, Canada: PUQ.

- Valdman, A. (1989). The Use of Creole as a School Medium and Decreolization in Haiti. In E. Z. Sonino (Éd.), *Literacy in School and Society* (p. 55-75). New York, USA: Springer US.
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie: la sociologie de l'éducation et ses évolutions* (3e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.
- Veblen, T. (1899). *The theory of the leisure class: an economic study of institutions* (Ed. 1961). New York, Etats-Unis: The Modern library,.
- Venayre, S. (2012). Abolition de l'esclavage dans les colonies françaises (27 avril 1848). In *Encyclopaedia universalis: encyclopédie, atlas, dictionnaire* (Version électronique). Paris : Universalis.
- Vergnaud, G. (Éd.). (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris: Hachette éducation.
- Vergnolle Meinar, C. (2006). *Géographie et EEDD : la notion de ressource, à la croisée des approches disciplinaires et interdisciplinaires*. Présentée au Colloque international des journées d'études de didactique de l'histoire et de la géographie, Reims (France).
- Vernet, P. (1984). *Langues, éducation et société en Haïti* (Thèse de doctorat). Université René Descartes - Paris V, Paris.
- Victor, J.-E. (2004). Les fondements juridiques de l'instabilité politique en Haïti. In J.-P. Yacou (Éd.), *La Caraïbe au tournant de deux siècles: commémoration du premier centenaire de la guerre hispano-cubano-américaine et de la République de Cuba, 1902* (p. 165-180). Paris: Karthala.
- Vienney, C. (1994). *L'économie sociale*. Paris: La Découverte.
- Villegain, D. de, Robien, G. de, & Baroin, F. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences: « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire »*. Paris: CNDP.
- Vincent, S., & Lhérisson, L.-C. (1895). *La législation de l'instruction publique de la république d'Haïti (1804-1895): exposé, historique et commentaires suivis du texte des lois, arrêtés, règlement, circulaires et avis importants, programmes, etc. qui ont été successivement en vigueur de l'indépendance à nos jours*. Paris: Vve Ch. Dunod & P. Vicq.
- Viveret, P. (1989). *L'évaluation des politiques et des actions publiques: propositions en vue de l'évaluation du revenu minimum d'insertion* (Vol. Rapport au Premier ministre). Paris: La Documentation française.
- Vlassopoulou, C. (1999). *La lutte contre la pollution atmosphérique urbaine en France et en Grèce. Définition des problèmes publics et changement de politique* (Thèse de doctorat). Université de Paris II, Paris.
- Voilquin, J. (Éd.). (1964). *Les penseurs grecs avant Socrate: de Thalès de Milet à Prodicos*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Weaver, R. K., & Rockman, B. A. (Éd.). (1993). *Do institutions matter ? Government capabilities in the United States and abroad*. Washington D.C, Etats-Unis: The Brookings Institution.

- Weber, M. (1922). *Économie et société*. (J. Chavy & É. de Dampierre, Éd., J. Freund, P. Kamnitzer, & P. Bertrand, Trad.) (Traduction, 1995, Vol. I). Paris: Pocket.
- Weidner, H. (1993). *La médiation en tant qu'instrument politique permettant de résoudre les conflits sur l'environnement: à l'exemple de l'Allemagne* (Vol. Numéro 117 de Cahiers de l'IDHEAP). Lausanne, Suisse: IDHEAP.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Adams Bannister Cox Pubs.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel: résultats, politiques et pratiques*. (A. Hasan & D. Roseveare, Éd.). Paris: OECD.
- Whyte, W. F. (1943). *Street corner society: la structure sociale d'un quartier italo-américain*. (J. Destrade, M. Destrade, S. Guth, J. Sevry, & D. Vazeilles, Trad.). Paris: La Découverte Poche / Sciences humaines et sociales, Ed. 2007.
- Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism: firms, markets, relational contracting*. New York, Etats-Unis: Free Press.
- Wolff, M., & Després, S. (2003). Raisonement à partir de cas : modélisation et formalisation de l'activité cognitive de l'expertise des accidents. In J.-C. Sperandio & M. Wolff (Éd.), *Formalismes de modélisation pour l'analyse du travail et l'ergonomie* (p. 171-194). Paris: PUF.
- Wood, E., Levinson, M., Postlethwaite, K., & Black, A. (2011). *Equity Matters*. Amsterdam: Education International Research Institute.
- Xunigo, X. (2007). *La gestion publique du chômage des jeunes de milieux populaires: éducation morale, conversion et renforcement des aspirations socio-professionnelles* (Thèse de doctorat). École doctorale de sciences sociales - EHESS, Paris.
- Ysmal, C. (1985). Elites et leaders. In M. Grawitz & J. Leca (Éd.), *Traité de science politique* (Vol. 3, p. 603-642). Paris: Presses universitaires de France.
- Zamor, R. (1992). *Histoire d'Haiti de 1804 à 1884*. Port-au-Prince: Imprimerie Le Natal.

Liste des articles

- Agulhon, C. (2005). Enjeux, conflits et contradictions des modes de formation professionnelle au Nord et au Sud. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (4), 7-11.
- Agulhon, C. (2007). L'école post-coloniale. Des séquelles indissolubles. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (6), 343-347, mis en ligne le 01 mai 2012.
- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 4-11.
- Anderson, G. L. (1998). Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.
- Angulo, A. J. (2011). Education During the American Occupation of Haiti, 1915 - 1934. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 22(2), 1-17.
- Aristide, J.-B. (1991). Haïti: discours d'investiture du président Aristide. *DIAL - Commission paritaire de presse*, (1572), 1-7.
- Barros, J. (1968). Pierre-Charles, L'économie et sa voie de développement. Maisonneuve et Larose, décembre 1967. 270 p. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 22(1), 104-108.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1-27.
- Baslé, M. (1993). Mise en perspective de l'institutionnalisme de quelques économistes allemands et américains. *Economie Appliquée*, 46(4), 159-176.
- Bentolila, A., & Gani, L. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti. *Langages*, 15e année(61), 117-127.
- Bernard, J. C. (1979, avril 25). Les grandes lignes du programme du nouveau Secrétaire d'Etat. *Le Nouvelliste*, p. 1; 6. Port-au-Prince.
- Bezes, P. (2005). Le modèle de « l'État-stratège » : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française. *Sociologie du Travail*, 47(4), 431-450.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005b). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant des milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, 39(4), 751-787.
- Blanchet, A. (1989). Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche : leurs effets sur la modalisation et la déictisation du discours de l'interviewé. *L'année psychologique*, 89(3), 367-391.

- Bois-Reymond, M. du. (2011). Éducation formelle et informelle : pour des politiques de transition intégrées. *Informations sociales*, 165-166(3), 128-134.
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2000). Sample size requirements for estimating Pearson, Kendall and Spearman correlations. *Psychometrika*, 65(1), 23-28.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, (105), 83-119.
- Bremond, C. (1964). Le message narratif. *Communications*, 4(1), 4-32.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8(1), 60-76.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur le s effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, (108), 91-137.
- Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ? *Sciences humaines*, (192), 5-5.
- Bretagnolle, A. (1996). Étude des indices de concentration d'une population. *Espace géographique*, 25(2), 145-157.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- Brugidou, M., & Quéau, P. L. (1999). Les « Rafales », une méthode pour identifier les différents épisodes d'un récit: contribution au traitement et à l'interprétation des entretiens non-directifs de recherche. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 64(1), 49-81.
- Buisson-Fenet, H. (2008). L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 385-397.
- Cabanis, A. G., & Martin, M. L. (1996). Un exemple de créolisation juridique modulée : le Code civil haïtien de 1825 et le Code Napoléon. *Revue internationale de droit comparé*, 48(2), 443-456.
- Cambois, E., & Robine, J.-M. (2001). Apport des indicateurs d'espérance de vie sans incapacité à l'étude des inégalités sociales de santé. *Santé Publique*, 13(2), 137-149.
- Carrel, M. (2006). II. Faire participer les habitants ? La politique de la ville à l'épreuve du public. *Annuaire des collectivités locales*, 26, 649-656.
- Cassiers, I., & Reman, P. (2007). Ambivalences de l'État-providence: à l'horizon d'un État social actif. *Informations sociales*, (142), 18-24.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, (22), 11-27.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, (60), 1-24.
- Chaffai, M. E., & Dietsch, M. (1999). Mesures de l'efficacité technique et de l'efficacité allocative par les fonctions de distance et application aux banques européennes. *Revue économique*, 50(3), 633-644.
- Chardon, A.-C. (1994). Etude intégrée de la vulnérabilité de la ville de Manizales (Colombie) aux risques naturels. *Revue de géographie alpine*, 82(4), 97-111.
- Cling, J.-P., Vreyer, P. D., Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2004). La croissance ne suffit pas pour réduire la pauvreté. *Revue française d'économie*, 18(3), 137-187.

- Coase, R. H. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 16, 386-405.
- Coleman, J. S., Pettigrew, T. F., Sewell, W. H., & Pullum, T. W. (1973). Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1523-1544.
- Commons, J. R. (1931). Institutional Economics. *American Economic Review*, 21, 648-657.
- Coquet, J.-C. (1969). Problèmes de l'analyse structurale du récit : l'Étranger d'Albert Camus. *Langue française*, 3(1), 61-72.
- Corps législatif. (2009). Déclaration du Corps Législatif relative à l'amendement de la Constitution de 1987. *Le Moniteur: journal officiel de la République d'Haïti*, 164e année(109), 3-30.
- Corps législatif. (2012). Loi constitutionnelle portant amendement de la Constitution de 1987 (Reproduction pour erreurs matérielles). *Le Moniteur: journal officiel de la République d'Haïti*, 167e année(96), 5-32.
- Dauphiné, A., & Provitolo, D. (2007). La résilience : un concept pour la gestion des risques. *Annales de géographie*, 654(2), 115-125.
- David-Jougneau, M. (1988). La dissidence institutionnelle : une approche sociologique. *Revue française de sociologie*, 29(3), 471-502.
- D'Ercole, R., Thouret, J.-C., Dollfus, O., & Asté, J.-P. (1994). Les vulnérabilités des sociétés et des espaces urbanisés : concepts, typologie, modes d'analyse. *Revue de géographie alpine*, 82(4), 87-96.
- Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Education et sociétés*, (16), 29-40.
- Dion, L. (1969). Méthode d'analyse pour l'étude de la dynamique et de l'évolution des sociétés. *Recherches sociographiques*, 10(1), 102-115.
- Dogan, M. (1953). La stabilité du personnel parlementaire sous la Troisième République. *Revue française de science politique*, 3(2), 319-348.
- Dogan, M. (1967). Les filières de la carrière politique en France. *Revue française de sociologie*, 8(4), 468-492.
- Dogan, M., & Campbell, P. (1957). Le personnel ministériel en France et en Grande-Bretagne (1945-1957). *Revue française de science politique*, 7(2), 313-345.
- Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5-23.
- Donaldson, L. J. (1980). The elderly in care: problems and challenges. *Royal Society of Health Journal*, 100(4), 124-129.
- Doudin, P.-A., & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (126), 121-132.
- Dovers, S. R., & Handmer, J. W. (1992). Uncertainty, sustainability and change. *Global Environmental Change*, 2(4), 262-276.
- Downs, A. (1961). Théorie économique et théorie politique. *Revue française de science politique*, 11e année(2), 380-412.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, 30(2), 235-256.

- Dupays, S. (2006). En un quart de siècle, la mobilité sociale a peu évolué. *Données sociales - La société française, Emploi*(3), 243-249.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, (150), 5-17.
- Duran, P. (1990). Le savant et le politique: pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques. *L'Année sociologique*, (40), 227-259.
- Duran, P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective: de la crise du politique à sa reconstruction. *Revue française de science politique*, 46(1), 108-118.
- Duran, P. (2001). L'action publique, un procès sans sujet. *Sociologies du travail: quarante ans après*, (Numéro spécial), 113-124.
- Duran, P., & Monnier, É. (1992). Le développement de l'évaluation en France: nécessités techniques et exigences politiques. *Revue française de science politique*, 42(2), 235-262.
- Duran, P., & Thoenig, J.-C. (1996). L'Etat et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique*, 46(4), 724-724.
- Dutercq, Y., & Van Zanten, A. (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, 2(8), 5-10.
- Easton, D. (1957). An Approach to the Analysis of Political Systems. *World Politics*, 9(3), 383-400.
- Elalouf, M.-L., & Boré, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue française de linguistique appliquée*, XII, 53-70.
- Elmore, R. F. (1999). Building a New Structure for School Leadership. *American Educator*, 23(4), 6-13.
- Emerson, R. M. (1987). Four ways to improve the craft of fieldwork. *Journal of contemporary ethnography*, 16(1), 69-89.
- Establet, C., Pascual, J.-P., & Raymond, A. (1994). La mesure de l'inégalité dans la société ottomane: utilisation de l'indice de Gini pour Le Caire et Damas vers 1700. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 37(2), 171-182.
- Fadiga, M., & De Ketele, J.-M. (2006). L'efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'enseignement technique supérieur. *JHEA/RESA*, 4(1), 87-123.
- Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46(1), 3-36.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9-44.
- Fournier, J. (1987). Politique gouvernementale : les trois leviers du Président. *Pouvoirs*, (41), 63-74.
- Fourquet-Courbet, M.-P., & Courbet, D. (2004). Nouvelle méthode d'Etude des Cognitions en Réception (ECER) et application expérimentale à la communication politique. *Revue internationale de psychologie sociale*, 17(3), 27-75.
- Frank, A. G. (1968). Le développement du sous-développement. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 6(16/17), 69-81.

- Fried, L. P., Ferrucci, L., Darer, J., Williamson, J. D., & Anderson, G. (2004). Untangling the concepts of disability, frailty, and comorbidity: implications for improved targeting and care. *The Journals of Gerontology. Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, 59(3), 255-263.
- Genieys, W. (2006). Nouveaux regards sur les élites du politique. *Revue française de science politique*, 56(1), 121-147.
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.
- Ghiglione, R. (1982). Analyse propositionnelle et modèles argumentatifs. *Connexions*, (38), 89-106.
- Giboney, R. A. (1991). The Killing Field of Reform. *Phi Delta Kappan*, 72(9), 682-688.
- Gibert, P. (2001). L'analyse de politique à la rescousse du management public ? ou la nécessaire hybridation de deux approches que tout, sauf l'essentiel, sépare. *Politiques et management public*, 20(1), 1-14.
- Glasman, D. (1992b). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, 19-33.
- Glasman, D. (2007). « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! » Le sens du programme de « réussite éducative ». *Informations sociales*, (141), 74-85.
- Glenn, E. N. (2000). Creating a Caring Society. *Contemporary Sociology*, 29(1), 84-94.
- Goux, D., & Maurin, E. (1995). Origine sociale et destinée scolaire : l'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993. *Revue française de sociologie*, 36(1), 81-121.
- Goux, D., & Maurin, E. (1997). Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Economie et statistique*, (306), 13-26.
- Goux, D., & Maurin, E. (2006). Close Neighbours Matter: Neighbourhood Effects on Early Performance at School. *Discussion Paper*, (2005), 1-32.
- Grangeat, M., & Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (95), 75-88.
- Greimas, A. J. (1966a). Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communications*, 8(1), 28-59.
- Grenier, E. (2007). Quelle est la « bonne » formule de l'écart-type? *MODULAD*, (37), 102-105.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139.
- Hector, M. (1998). Mouvements populaires et sortie de crise (XIXe - XXe siècles). *Pouvoirs dans la Caraïbe*, (10), 71-95.
- Herbaut, E. (2011). L'évaluation de l'équité scolaire: perspectives nationales et internationales. *Education et formation*, (80), 53-60.
- Heyneman, S. P. (1983). Amélioration de la qualité de l'enseignement dans les pays en développement. *Finances & Développement*, (1), 18-21.
- Holder, G. (1998). Esclaves et captifs au pays dogon: la société esclavagiste sama. *L'Homme*, 38(145), 71-108.

- Holling, C. S. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. *Ecosystems*, 4(5), 390-405.
- Husson, M. (2004). La santé, un bien supérieur ? *Chronique Internationale de l'IREC*, (91), 134-150.
- Janvier, B., & Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. *Enfance*, 57(2), 155-170.
- Joint, L.-A. (2008). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. *Recherches et ressources en éducation et en formation*, (2), 17-24.
- Karsenti, B. (2001). Les droits de l'homme et la politique de la pitié. *Cités*, (5), 43-48.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, (127), 27-31.
- Karsenti, T., & Ngamo, S. T. (2007). Qualité de l'éducation en Afrique : le rôle potentiel des TIC. *International Review of Education*, (53), 665-686.
- Kittay, E. F. (1995). Taking Dependency Seriously: The Family and Medical Leave Act Considered in Light of the Social Organization of Dependency Work and Gender Equality. *Hypatia*, 10(1), 8-29.
- Klotz, A., & Lynch, C. (1999). Le constructivisme dans les relations internationales. *Critique internationale*, (2), 51-62.
- Knoepfel, P., & Varone, F. (1999). Mesurer la performance publique : méfions-nous des terribles simplificateurs. *Politiques et management public*, 17(2), 123-145.
- Kohler, J.-M., & Wacquand, L. J. D. (1985). La question scolaire en Nouvelle Calédonie : idéologies et sociologie. *Les Temps Modernes*, (464), 1654-1685.
- Laforgue, D. (2009). Des « esprits d'État » face à la ségrégation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (180), 64-73.
- Lancha, C. (1994). Las Casas protecteur des Indiens, défenseur des droits de l'homme. *Revue historique*, 291(1), 51-70.
- Lange, M.-F. (1991). Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques. *Politique Africaine*, (43), 105-119.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'études africaines*, (169-170), 143-166.
- Laslier, J.-F. (2004). L'homo œconomicus et l'analyse politique. *Cités*, 19(3), 133-138.
- Le Galès, P. (1999). Le desserrement du verrou de l'État ? *Revue internationale de politique comparée*, 6(3), 627-652.
- Lévesque, B., & Mendell, M. (1999). L'économie sociale au Québec: éléments théoriques et empiriques pour le débat et la recherche. *Cahiers du CRISES*, (9908), 1-31.
- Lindblom, C. E. (1958). Policy Analysis. *American Economic Review*, 48(3), 298-312.
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of « Muddling Through ». *Public Administration Review*, 19(2), 79-88.
- Loewenstein, K. (1953). Les systèmes, les idéologies, les institutions politiques et le problème de leur diffusion. *Revue française de science politique*, 3(4), 677-698.
- Longo, T. (2001). La réforme éducative sous le régime de Pinochet : histoire d'une expérimentation néo-libérale. *Carrefours de l'éducation*, (11), 104-119.

- Loveless, T., Ladd, H. F., & Rouse, C. (1998). The Use and Misuse of Research in Educational Reform. *Brookings Papers on Education Policy*, (1), 279-317.
- Lowi, T. J. (1964). American Business, Public Policy, Case-Studies, and Political Theory. *World Politics*, 16(4), 677-715.
- Lowi, T. J. (1972). Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*, 32(4), 298-310.
- Luginbuhl, R., Webbink, D., & Wolf, I. F. de. (2009). Do Inspections Improve Primary School Performance? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 221-237.
- Magni-Berton, R. (2008). Holisme durkheimien et holisme bourdieusien. *L'Année sociologique*, 58(2), 299-318.
- Mangez, E. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix. *Education et sociétés*, (8), 81-96.
- Marchand, P., & Monnoyer-Smith, L. (2000). Les « discours de politique générale » français : la fin des clivages idéologiques ? *Mots*, 62(1), 13-30.
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 21-32.
- Marcussen, H. S. (1996). NGOs, the state and civil society. *Review of African Political Economy*, 23(69), 405-423.
- Martin, C. (2013). Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, Elsevier / Elsevier Masson*, 7(4), 293-298.
- Martins, J. O., & Maisonneuve, C. de la. (2006). Les déterminants des dépenses publiques de santé et de soins de longue durée: une méthode de projection intégrée. *Revue économique de l'OCDE*, 2(43), 133-176.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45, 469-497.
- MENFP. (2006b). Les résultats des examens du bac de 1990 à 2006. *Bulletin du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle*, (67), 1-8.
- Merle, P. (1990). L'homo politicus est-il un homo œconomicus ? L'analyse économique du choix politique : approche critique. *Revue française de science politique*, 40e année(1), 64-80.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55e année(1), 15-50.
- Mertens, S. (2007). Définir l'économie sociale. *Les cahiers de la Chaire Cera*, 2, 1-50.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, (95), 47-63.
- Mingat, A., Ndem, F., & Seurat, A. (2013). La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (12), 25-47.
- Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, (153), 14-20.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50e année(2), 189-208.
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. *Economie et statistique*, (424-425), 103-124.
- Neveu, E. (1999). L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglo-saxons. *Études de communication: langages, information, médiations*, (22), 41-58.
- Nicholls, D. (1975). Idéologie et mouvements politiques en Haïti, 1915-1946. *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations*, 30e année(4), 654-679.
- Nioche, J.-P. (1982a). De l'évaluation à l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 32(1), 32-61.
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 33-44.
- Page, A. (1964). La mesure des effets économiques de l'éducation. *Revue économique*, 15(2), 209-273.
- Perrenoud, P. (1999a). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570.
- Pesqueux, Y. (2009). Institution et organisation. *Cuadernos de Administración (Notebooks of Administration)*, (41), 7-25.
- Peyrefitte, M. (1998). L'évaluation de processus d'une politique publique territoriale. *Politiques et management public*, 16(2), 71-94.
- Pillet, J. (1969). La mesure du retard scolaire en France et dans les pays africains d'expression française. *Cahiers d'études africaines*, 9(36), 546-569.
- Pogrow, S. (1996). Reforming the Wannabe Reformers: Why Education Reforms Almost Always End Up Making Things Worse. *Phi Delta Kappan*, 77(10), 656-63.
- Prépetit, C. (2008). Tremblements de terre en Haïti : mythe ou réalité ? *Le Matin*, (33082), 2-4.
- Récanati, F. (1982). Déclaratif / non déclaratif. *Langages*, 16(67), 23-31.
- Reinecke, C., Feuchter, J., Finsterhölzl, R., Fischer-Tahir, A., Hoffmann, F., Holzwarth, S., ... Wagner, J. (2011). Savoir et ordre social: une critique de la société du savoir. *Working Papers des Sonderforschungsbereichen*, 640(4), 1-32.
- Remize, M. (1998). Analyse documentaire: Acetic renforce Tropes. *Archimag*, (110), 41-43.
- Rey, O. (2007). Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages des recherches. *Administration et éducation*, (1), 113-124.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations: Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, 29(1), 5-18.
- Rist, R. C. (1982). Blitzkrieg Ethnography: On the Transformation of a Method into a Movement. *Educational Researcher*, 9(2), 8-10.
- Rivière, J. (1985). Le Research Triangle Park, N.C. triangle d'or de la recherche américaine? *Revue français d'études américaines*, (23), 115-124.

- Rockwood, K., Stadnyk, K., MacKnight, C., McDowell, I., Hébert, R., & Hogan, D. B. (1999). A brief clinical instrument to classify frailty in elderly people. *Lancet*, 353(9148), 205-206.
- Rubenstein, L. Z., Josephson, K. R., Wieland, G. D., English, P. A., Sayre, J. A., & Kane, R. L. (1984). Effectiveness of a geriatric evaluation unit. A randomized clinical trial. *The New England Journal of Medicine*, 311(26), 1664-1670.
- Rumelhard, G. (2005). Problématisation et concept de paradigme approche épistémologique, psychologique, sociologique. *Institut national de recherche pédagogique, ASTER*, (40), 205-223.
- Saint-Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611-642.
- Sall, H. N., & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Sauvy, A. (1952). Trois mondes, une planète. *L'Observateur*, (118), 14.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, 121, 9-27.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours: l'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, (211), 29-45.
- Sen, A. (2003). L'indice de développement humain. *Revue du MAUSS*, 1(21), 259-260.
- Simon, H. A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Smyrl, M. (2002). Politics et policy dans les approches américaines des politiques publiques : effets institutionnels et dynamiques du changement. *Revue française de science politique*, 52(1), 37-52.
- Speechley, M., & Tinetti, M. (1991). Falls and injuries in frail and vigorous community elderly persons. *Journal of the American Geriatrics Society*, 39(1), 46-52.
- Sue, R. (2006). Les temps nouveaux de l'éducation. *Revue du MAUSS*, (28), 193-203.
- Thélot, C., & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et statistique*, (334), 3-32.
- Thoenig, J.-C. (1994). La gestion systémique de la sécurité publique. *Revue Française de Sociologie*, 35(3), 357-392.
- Thomas, H. (2008). Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie. *Recueil Alexandries*, (13), 13-25.
- Thouret, J.-C., & D'Ercole, R. (1996). Vulnérabilité aux risques naturels en milieu urbain : effets, facteurs et réponses sociales. *Cahiers des Sciences Humaines*, 32(2), 407-422.
- Thurler, G. T., & Perrenoud, P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et éducation*, (102), 67-76.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8(1), 125-151.

- UNESCO. (1963). Principes de la planification de l'enseignement. *Etudes et documents d'éducation*, (45), 1-43.
- Unterhalter, E. (2009). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 415-424.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives : figure exemplaire des politiques publiques ? *Éducation et Sociétés*, (1), 21-46.
- Varone, F., & Magdalijns, C. (2000). L'évaluation des politiques publiques en Belgique : théorie, pratiques et défis. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (1), 55-84.
- Veblen, T. (1898). Why is Economics not an Evolutionary Science? *The Quarterly Journal of Economics*, 12(4), 373-397.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité: deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education*, (4), 9-22.
- Vinokur, A. (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. *Revue inDIRECT*, (12), 1-14.
- Vygotski, L. S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire (1935). *Société française*, 52(2), 35-45.
- Walberg, H. J., & Tsai, S.-L. (1983). Matthew Effects in Education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359-373.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993a). Synthesis of Research: What Helps Students Learn? *Educational Leadership*, December 1993/January 1994, 74-79.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993b). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? *Vie pédagogique*, (90), 45-49.
- Wolf, I. F. de, & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and Side Effects of Inspections and Accountability in Education: an Overview of Empirical Studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396.
- Wolff, M., & Visser, W. (2005). Méthodes et outils pour l'analyse des verbalisations : une contribution à l'analyse du modèle de l'interlocuteur dans la description d'itinéraires. *@ctivités (Revue électronique)*, 2(1), 99-119.
- Woodhouse, K. W., Wynne, H., Shelagh, B., James, O. F. W., & Rawlins, M. D. (1988). Who are the frail elderly ? *Quarterly Journal of Medicine, New Series* 68(255), 505-506.
- Wright Mills, C. (1967). Le rôle de l'histoire. *L'Homme et la société*, (3), 133-155.

Sitographie

- Appy, B. (2010). La taxonomie d'Ellis et Fouts : la recherche - les données probantes. Form@PEX Formation en Pédagogie Explicite. Consulté le 4 mars 2016, à l'adresse <http://www.formapex.com/donnees-probantes/1103-la-taxonomie-dellis-et-fouts>.
- Aristide, J.-B. Arrêté présidentiel du 4 avril 2003 (2003). Consulté le 1^{er} décembre 2015, à l'adresse http://www.haiticulture.ch/haiti_decret_vodou_religion.html.
- Armand, A., Billiet, J.-C., Bouysse, V., Robine, F., Gille, B., Dontenville, F., ... Vogler, J. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* (No. 2006-76) (p. 173). Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche (IGAENR)]. Consulté le 13 février 2016, à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>.
- Assemblée nationale du Québec. Loi sur la transparence et l'éthique en matière de lobbying, Pub. L. No. Projet de loi no 80 (2002). Consulté le 5 février 2016, à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2002C23F.PDF>.
- Banque Mondiale. (2005). Une étude présente des éléments clés pour réussir la lutte contre la pauvreté. Consulté le 16 avril 2016, à l'adresse <http://go.worldbank.org/HLKC1UQFM0>.
- Banque Mondiale. (2011). Après le séisme de 2010, Haïti renaît peu à peu des décombres.... Consulté le 3 novembre 2012, à l'adresse <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/NEWSFRENCH/0,,contentMDK:23286611~menuPK:51200699~pagePK:34370~piPK:34424~theSitePK:1074931,00.html>.
- Baron, G.-L. (2012). L'informatique en éducation : quel(s) objet(s) d'enseignement ? *E-dossiers de l'audiovisuel*. Consulté le 28 août 2015, à l'adresse <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/l-informatique-en-education-quel-s-objet-s-d-enseignement.html>.
- Barroca, B., DiNardo, M., & Mboumoua, I. (2013). De la vulnérabilité à la résilience : mutation ou bouleversement ? *EchoGéo*, (24). Consulté le 26 décembre 2014, à l'adresse <http://echogeo.revues.org/13439>.
- Baudelot, C., Leclercq, F., Chatard, A., Gobille, B., & Satchkova, E. (2004b). *Les effets de l'éducation*. Laboratoire de Sciences Sociales. Consulté le 12 mai 2014, à l'adresse <http://education.devenir.free.fr/Documents/baudelot%20effets%20de%20l'education.pdf>.
- Beffy, M., & Perelmuter, D. (2008). Depuis vingt-cinq ans, une population de plus en plus diplômée mais avec des disparités selon le milieu social encore importantes. Institut national de la statistique et des études économiques. Consulté le 11 juin 2013, à l'adresse http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/FPORSOC08d.PDF.

- Bellù, L. G., & Liberati, P. (2006). Analyse d'inégalité: indice de Gini. Organisation des Nations-Unies pour l'alimentation et l'agriculture. Consulté le 10 décembre 2014, à l'adresse http://www.fao.org/docs/up/easypol/452/gini_index_040FR.pdf.
- Bidet, J., Kouvélakis, E., & Herrera, R. (Éd.). (2001). Cuba et le projet communiste. In *Dictionnaire Marx contemporain*. Paris: PUF. Consulté le 16 avril 2016, à l'adresse <ftp://droit-internet-2000.univ-paris1.fr/pub/mse/cahiers2001/R01020.pdf>.
- Bissonnette, S. (2010). L'art de choisir l'efficacité école et enseignement efficaces : apprendre des pratiques. L'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS). Consulté le 4 mars 2016, à l'adresse <http://adigeecs.qc.ca/wp-content/uploads/2012/05/%C3%89cole-et-enseignement-efficaces-apprendre-des-pratiques.pdf>.
- Blades, D., & Roberts, D. (2012). Note sur les nouvelles parités de pouvoir d'achat de référence de l'OCDE pour 1985. OCDE: des politiques meilleures pour une vie meilleure. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/eco/perspectiveseconomiquesanalysesetprojections/35593256.pdf>.
- BM. (1993). Education and Training Project (04). Consulté le 16 mars 2016, à l'adresse <http://www.banquemondiale.org/projects/P007290/education-training-project-04?lang=fr>.
- BM. (2013). Classification des pays. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://donnees.banquemondiale.org/catalogue>.
- BM. (2013). Country and Lending Groups | Data. Consulté le 2 février 2013, à l'adresse <http://data.worldbank.org/about/country-classifications/country-and-lending-groups>.
- BM. (2013). RNB par habitant, méthode Atlas (\$ US courants). Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://donnees.banquemondiale.org/catalogue>.
- BM. (2015). Indicateurs. Consulté le 18 janvier 2016, à l'adresse <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur>.
- Boudon, R. (1990). Les causes de l'inégalité des chances scolaires (Vol. 1 juillet 2011). Présenté à Les politiques d'éducation, Fondation Saint-Simon: Revue Skhole.fr | penser et repenser l'école. Consulté le 12 mars 2014, à l'adresse <http://skhole.fr/les-causes-de-l-in%C3%A9galit%C3%A9-des-chances-scolaires-par-raymond-boudon>.
- Brundtland, G. H. (1987). Rapport Brundtland. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf.
- BVGC. (2007). Vérification de l'efficacité. Consulté le 20 juin 2014, à l'adresse http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth_gde_f_20331.html.
- Calais, E., Freed, A. M., Mattioli, G., Amelung, F., Jónsson, S., Jansma, P., ... Momplaisir, R. (2010). Transpressional rupture of an unmapped fault during the 2010 Haiti earthquake. *Nature Geosciences*. Consulté le 29 décembre 2014, à l'adresse http://www.geologie.ens.fr/~ecalais/publications/ng_calais_2010.pdf.
- CEPALC. (2012). Manuel de la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes. The World Bank: working for a World Free of Poverty. Consulté le 30 décembre 2014, à l'adresse

- <http://siteresources.worldbank.org/INTDISMGMT/Resources/DaLaHandbookFrench.pdf>.
- Chavanon, O., Laforgue, D., & Raymond, R. (2007). *Traductions des projets de territoires touristiques et leur appropriation par les acteurs ordinaires*. Rapport de recherche pour l'Institut de la Montagne présenté à Tourisme et territoire : enjeux et perspectives, Savoie, France. Consulté le 26 mai 2014, à l'adresse http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/colloques/rennes_11_08/Laforgue_Denis_C_hauvanon_Olivier_Raymond_Roland.pdf.
- Chevaillier, T. (2006). Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire. UNESCO. Consulté le 2 octobre 2015, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>.
- Commission Européenne. (2008). Programme d'investissement public 2008-2009 : prévisions d'investissement. Commission Européenne. Consulté le 24 mars 2016, à l'adresse <http://www.bonfedhaiti.gouv.ht/docs/infopresse/previsions.pdf>.
- Conte, B. (2001). Le concept de développement. Consulté le 10 décembre 2014, à l'adresse http://conte.u-bordeaux4.fr/Enseig/Lic-ecod/docs_pdf/LeConceptDeDeveloppement.pdf.
- CRS, CEEC, & UNDH. (2012). Résultats de l'enquête sur les écoles catholiques en Haïti. Catholic Relief Services. Consulté le 1^{er} septembre 2015, à l'adresse <http://www.crsprogramquality.org/storage/pubs/education/resultats-de-lenquete-sur-les-ecoles-catholiques-en-haiti.pdf>.
- Cuenin, S., & Fillion, P. (2013). Haïti: rapport d'évaluation technique du Programme d'interventions prioritaires en éducation (PIPE) 2013 2016. Partenariat mondial pour l'éducation. Consulté le 12 janvier 2016, à l'adresse <http://www.globalpartnership.org/fr/download/file/fid/40706>.
- Di Maio, S., Epelbaum, D., Gueydan, C., Hantcherli, M., & Hoppe, T. (2012). Les relations entre pays du Nord et du Sud. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://www.emse.fr/site/publications/relations-nord-sud.pdf>.
- Dorigny, M., Schmidt, N., & Dumeste, M.-H. (2008, mai 10). Traite négrière, esclavage, abolitions: mémoires et histoire. Consulté le 15 décembre 2012, à l'adresse <http://www.crdp.ac-creteil.fr/documentation/pdf/livretLight2.pdf>.
- DPCE. (2013a). Annuaire 3e cycle et Secondaire. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Consulté le 14 janvier 2015, à l'adresse <http://menfp.gouv.ht/ANNUAIRE%203EME%20CYCLE%20ET%20SECONDAIRE.pdf>.
- DPCE. (2013b). Annuaire Fondamental I et II. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Consulté le 14 janvier 2015, à l'adresse http://menfp.gouv.ht/ANNUAIRE%20FOND_1_ET_2.pdf.
- DPCE. (2013c). Annuaire Préscolaire. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Consulté le 14 janvier 2015, à l'adresse <http://menfp.gouv.ht/annuaire.pdf>.
- Draelants, H., & Maroy, C. (2007). L'analyse des politiques publiques : un panorama. *Knowledge and Policy in education and health sectors, Revue de la littérature (Partie*

- 1). Consulté le 15 mai 2014, à l'adresse http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.draelants_maroy1.fr.pdf.
- Dubet, F. (2007). Que signifie la notion d'institution ? Présenté à Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux ? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes, Lyon: INRP. Consulté le 15 mai 2014, à l'adresse http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_declin_institution/notion_institution/.
- EUROPA. (2008). *Rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail Éducation et formation 2010 - L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation* (No. 2008/C 86/01). Union européenne. Consulté le 27 novembre 2014, à l'adresse [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008XG0405\(01\):FR:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008XG0405(01):FR:NOT).
- FAES. (2009). Programme d'urgence de reconstruction des établissements scolaires (PURES) : manuel d'opération du projet. Fonds d'assistance économique et sociale. Consulté le 6 avril 2016, à l'adresse [https://www.humanitarianresponse.info/system/files/documents/files/Emergency%20School%20Reconstruction%20Programme%20\(PURES\)%20\(fr\).pdf](https://www.humanitarianresponse.info/system/files/documents/files/Emergency%20School%20Reconstruction%20Programme%20(PURES)%20(fr).pdf).
- Fine, P. (2010). Les universités francophones viennent en aide à celles d'Haïti. Consulté le 23 avril 2016, à l'adresse <http://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/aide-a-haiti/>.
- Galdemar, V., Gilles, L., & Simon, M.-O. (2012). Performance, efficacité, efficience: les critères d'évaluation des politiques sociales sont-ils pertinents? *Cahier de recherche*, (299). Consulté le 19 juin 2014, à l'adresse <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C299.pdf>.
- Garrau, M. (2008). Care (Éthiques et politiques du). In V. Bourdeau & R. Merrill (Éd.), *DicoPo: dictionnaire de théorie politique* (Ed. numérique). SPIP. Consulté le 26 mai 2014, à l'adresse <http://www.dicopo.fr/spip.php?article101>.
- GATT. (1947). Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce. World Trade Organisation. Consulté le 10 décembre 2014, à l'adresse http://www.wto.org/french/docs_f/legal_f/gatt47.pdf.
- Gauthier, R.-F., & Gouvello, M. le. (2009). L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. European Commission within the Sixth Framework Program. Consulté le 18 septembre 2015, à l'adresse <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.franceeducation.fr.pdf>.
- Gauvin, G. (2007). Saint-Domingue et la révolution française: la première abolition de l'esclavage. Consulté le 16 décembre 2012, à l'adresse http://hist-geo.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/prem_abolition.pdf.
- Haïti. (1998). Projet d'éducation de base. Banque interaméricaine de développement (BID). Consulté le 1^{er} avril 2016, à l'adresse <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=534059>.
- Haïti. (2006). Une fenêtre d'opportunité pour Haïti : stratégie intérimaire pour la réduction de la pauvreté (DSRP-I). Fonds monétaire international (FMI). Consulté le 24 mars 2016, à l'adresse <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2006/fra/cr06411f.pdf>.

- Haïti. Projet de loi portant création, organisation et fonctionnement du fonds national pour l'éducation (FNE) (2011). Consulté le 7 décembre 2015, à l'adresse http://www.donbosconetwork.org/system/files/documents/educacion-fne_loi_portant_creation_fne27dec11-jyd.docx.
- Haïti. Projet de loi organisant l'Agence nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2013). Consulté le 23 avril 2016, à l'adresse http://menfp.gouv.ht/Projet_de_loi_organisant_Agence_Nationale%20Conseil_des_Ministre.pdf.
- Haïti. Projet de loi portant organisation, fonctionnement et modernisation de l'enseignement supérieur (2013). Consulté le 23 avril 2016, à l'adresse http://menfp.gouv.ht/projet_de_LOI_ENS%20SUP%20FINAL_Conseil_des_Ministres.pdf.
- Haïti. (2014). Arrêté relatif aux nouvelles dispositions par le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle sur le permis d'enseigner. Consulté le 5 avril 2016, à l'adresse <http://haitisoukem.com/2014/08/>.
- Haïti. (2014). Projet loi portant réorganisation et modernisation de la formation technique et professionnelle. Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, République d'Haïti. Consulté le 6 février 2015, à l'adresse http://menfp.gouv.ht/Projet_de_Loi_Formation_professionnelle_Conseil_des_Ministres.pdf.
- Hall, P. A., & Taylor, R. C. R. (1996, mai). *Political Science and the Three New Institutionalisms*. Présenté à Board's meeting, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Germany. Consulté le 24 mai 2014, à l'adresse http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2782/pdf/dp96_6.pdf.
- Harman, C. (2009). La crise dans les années 30 et aujourd'hui. *International Socialism*, (121). Consulté le 3 décembre 2015, à l'adresse <http://quefaire.lautre.net/IMG/pdf/harmancrise30s.pdf>.
- Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... Pourquoi? *L'Observatoire compétences-emplois sur la formation continue et le développement des compétences*, 4(2). Consulté le 20 janvier 2015, à l'adresse <http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/90-notions-formel-informel-nonformel.html>.
- Huebler, F., & Lu, W. (2012). Adult and youth literacy, 1990-2015: analysis of data for 41 selected countries. (UIS, Éd.). UNESCO Institute for Statistics (UIS). Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UIS-literacy-statistics-1990-2015-en.pdf>.
- IDDRI. (2006). Migration et développement. Institut du développement et des relations durables internationales. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse http://www.iddri.org/Evenements/Ateliers/apd_at_eur2_synth-fr.pdf.
- IHSI. (2009a). Grandes leçons socio-démographiques tirées de du 4e RGPH. Institut haïtien de statistique et d'informatique. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse http://www.ihsi.ht/pdf/projection/GDESLECONSRAP_D%27ANALYS_VERFINAL_21-08-2009.pdf.

- IHSI. (2009b). Objectifs du millénaire pour le développement: état, tendances et perspectives. Institut haïtien de statistique et d'informatique. Consulté le 19 décembre 2015, à l'adresse http://www.ihsi.ht/pdf/odm/OMD_Novembre_2010.pdf.
- Inaf.fr. (1963). *Papa Doc et les tontons macoutes* (Vol. Emission: Cinq colonnes à la une). Port-au-Prince: RADIODIFFUSION TELEVISION FRANCAISE. Consulté le 18 décembre 2015, à l'adresse <http://www.ina.fr/video/CAF89023173>.
- INED. (2010). La durée de vie dans le monde. Consulté le 30 octobre 2012, à l'adresse http://www.ined.fr/fr/tout_savoir_population/fiches_pedagogiques/duree_de_vie_deces_mortalite/duree_vie_monde/.
- INFP. (2011). Les balises de la voie professionnelle et de l'emploi. Institut national de formation professionnelle. Consulté le 5 février 2015, à l'adresse <http://www.infp.gouv.ht/fichiers/INFP.pdf>.
- INFP. (2015). INFP - Institut National de Formation Professionnelle. Consulté le 5 février 2015, à l'adresse <http://www.apprendreunmetier.org/index.php/services/a-propos/institut-national-de-formation-professionnelle>.
- Insee. (2013). L'indice de développement humain à l'échelle régionale (IDH-2). Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Consulté le 27 décembre 2014, à l'adresse http://www.insee.fr/fr/insee_regions/f-comte/themes/multithemes/developpement_durable/01_03_idh.pdf.
- Insee. (2014). Espérance de vie à divers âges, France. Consulté le 18 janvier 2016, à l'adresse http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=bilan-demo®_id=0&page=donnees-detaillees/bilan-demo/pop_age3d.htm.
- ISU. (2009). Indicateurs de l'éducation: directives techniques. Institut de statistique de l'UNESCO. Consulté le 2 février 2015, à l'adresse <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-fr.pdf>.
- ISU. (2012). Alphabétisme des adultes et des jeunes. Institut de statistique de l'UNESCO. Consulté le 2 décembre 2014, à l'adresse <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/fs20-literacy-day-2012-fr-v5.pdf>.
- Jefferson, T. (1799, mars 12). LETTER CCLII.—TO T. LOMAX. Consulté le 22 octobre 2013, à l'adresse http://www.gutenberg.org/files/16783/16783-h/16783-h.htm#link2H_4_0253.
- Journal Officiel de la République Française. Décret no 90-82 du 22 janvier 1990 relatif à l'évaluation des politiques publiques, PRMX8900173D 952 (1990). Consulté le 9 février 2016, à l'adresse <http://www.legifrance.gouv.fr>.
- Kosar, K. R. (1917). The Vocational Education Act of 1917, or the Smith-Hughes Act 1917. Consulté le 27 novembre 2015, à l'adresse <https://www.scribd.com/doc/49149021/The-Vocational-Education-Act-of-1917-or-the-Smith-Hughes-Act-1917>.
- La documentation française. (2008). Qu'est-ce que la formation tout au long de la vie ? Consulté le 27 novembre 2014, à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/formation-fonction-publique/formation-vie.shtml>.

- Laforgue, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : *Sociologos*. *Revue de l'association française de sociologie*, (4). Consulté le 24 mai 2014, à l'adresse <http://socio-logos.revues.org/2317>.
- Laforgue, D. (2009, janvier). *Des institutions et des acteurs faibles: pluralité et ambivalence des formes de reconnaissance*. Présenté à Reconnaissance, reliance et transactions, Strasbourg, Université Marc Bloch, France. Consulté le 27 mai 2014, à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/92/79/PDF/Des_institutions_et_des_acteurs_faibles.pdf.
- Latouche, S. (2003). Pour une société de décroissance. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/11/LATOUCHE/10651>.
- Lauritzen, S. L. (1979). *Lectures on Contingency Tables* (Electronic edition). Klitgaarden, Danemark: Aalborg University, 2002. Consulté le 7 août 2015, à l'adresse <http://www.stats.ox.ac.uk/~steffen/papers/cont.pdf>.
- Laval, C., & Weber, L. (Éd.). (2002). Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Institut de Recherches de la FSU. Consulté le 22 février 2016, à l'adresse http://institut.fsu.fr/IMG/pdf/Le_nouvel_ordre_educatif_mondial.pdf.
- Le Moniteur / Journal officiel de la République d'Haïti, 169e Année, no. 165, lundi 1er septembre 2014 : « Arrêté relatif aux nouvelles dispositions prises par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle sur le permis d'enseigner ». (2014). Consulté le 8 avril 2016, à l'adresse <https://issuu.com/17928/docs/moniteursseptembre2014>.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (8-1). Consulté le 21 novembre 2014, à l'adresse <http://pistes.revues.org/3101>.
- Lescot, E. Décret-loi du 27 décembre 1944 créant l'Université d'Haïti (1944). Consulté le 15 décembre 2015, à l'adresse http://www.ueh.edu.ht/admueh/pdf/Lois_Universite_Ha%EFTi.pdf.
- Lévesque, B., & Mendell, M. (2005). L'économie sociale : diversité des définitions et des constructions théoriques. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (32), En ligne. Consulté le 31 janvier 2016, à l'adresse <https://interventionseconomiques.revues.org/852>.
- Lucien, G. E. (2012). Considérations sur la saison cyclonique dévastatrice de septembre 2008 en Haïti : De l'importance des actions majeures dans une perspective de durabilité. *Études caribéennes*, (17). Consulté le 29 décembre 2014, à l'adresse <http://etudescaribeennes.revues.org/4851>.
- Lunel, P. (2007). Un schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes. Ministère de l'éducation nationale. Consulté le 16 novembre 2013, à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/84/4/4844.pdf>.
- Luy, M. (2011). Causes de la différence d'espérance de vie entre les sexes: résultats de l'études des cloîtres. Forum Med Suisse. Consulté le 11 mai 2014, à l'adresse http://www.medicalforum.ch/pdf/pdf_f/2011/2011-35/2011-35-149.PDF.

- Martinez, E. (2007). *Mémoire perdue? Le massacre des Blancs de Saint Domingue...* Consulté le 29 février 2016, à l'adresse <http://un-sillage-sur-la-mer.over-blog.com/article-14544687.html>.
- Mauss, M., & Fauconnet, P. (1901). *Sociologie. Grande Encyclopédie, 30*, version numérique. Consulté le 22 mai 2014, à l'adresse http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de_socio/T1_la_sociologie/l_a_sociologie.pdf.
- McKinsey&Compagny. (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires : comment passer de « bon » à « très bon »? Form@PEX : le site de la Pédagogie explicite.* Consulté le 11 avril 2016, à l'adresse <http://www.formapex.com/telechargementpublic/mckinsey2010a.pdf>.
- MENFP. (2006a). *Document d'orientation pour la rénovation du secondaire.* Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Consulté le 24 mars 2016, à l'adresse <http://menfp.gouv.ht/mobile/data/pdf/Document%20d'Orientation%202012.pdf>.
- MENFP. (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous.* Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, République d'Haïti. Consulté le 2 octobre 2012, à l'adresse http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Haiti/Haiti_EFA.pdf.
- MENFP. (2010). *Programme d'appui à la reconstruction des infrastructures scolaires (PARIS) : améliorer l'accès à une éducation de qualité grâce à des infrastructures fiables et durables.* Direction du développement et de la coopération (DDC). Consulté le 6 avril 2016, à l'adresse http://www.pfhs.ch/nouv/03_12/12.03%20DDC-PARIS%20Progr.%20appui%20reconstruction%20infrastructures%20scolaires.pdf.
- MENFP. (2012). *Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO).* Banque Mondiale. Consulté le 3 octobre 2014, à l'adresse http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ppt_Haiti_Ministry_of_Education_Feb.28.pdf.
- MENFP. (2013). *Programme d'interventions prioritaires en éducation (PIPE) 2013 - 2016.* UNESCO. Consulté le 12 janvier 2016, à l'adresse http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Haiti/Haiti_PIPE_2013-2016.pdf.
- MENFP. (2014). *Présentation du système éducatif haïtien.* Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Consulté le 28 août 2015, à l'adresse <http://menfp.gouv.ht/PRESENTATION%20DU%20MINISTRE%20VANNEUR%205%20FEVRIER%202014.pdf>.
- MENFP. (2015). *Calendrier scolaire 2015-2016.* Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Consulté le 4 septembre 2015, à l'adresse http://menfp.gouv.ht/CALENDRIER_SCOLAIRE_2014_2015_07_08_14.pdf.
- MENJS. (2002a). *Ecole fondamentale d'application, Centre d'appui pédagogique (EFACAP): un maillon essentiel du système éducatif haïtien.* Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Consulté le 11 décembre 2012, à l'adresse http://portal.unesco.org/education/fr/files/39882/11174746373Brochure_EFACAP.pdf/Brochure+EFACAP.pdf.

- MENJS. (2004). *Le développement de l'éducation: rapport national d'Haïti*. Port-au-Prince: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Consulté le 2 septembre 2015, à l'adresse http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/haiti.pdf.
- MENJS. (2005a). EFACAP: texte d'orientation. Direction de l'Enseignement Fondamental. Consulté le 19 mars 2016, à l'adresse http://jdesse.typepad.com/efacap/files/050113_jd_texte_dorientation_efacap_version_d_finiti_.pdf.
- MENJS. (2005b). Programme cadre pour la formation des agents de l'enseignement fondamental. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Consulté le 24 mars 2016, à l'adresse <https://www.humanitarianresponse.info/system/files/documents/files/Framework%20of%20Teacher%20Training%20on%20Primary%20Education.pdf>.
- Météo-France. (2000). Qu'est-ce qu'un cyclone tropical ? Consulté le 29 décembre 2014, à l'adresse http://www.meteo.fr/temps/domtom/antilles/pack-public/cyclone/tout_cyclone/definition.htm.
- Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Consulté le 2 décembre 2015, à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000197.pdf>.
- Mialaret, G. (1975). L'éducation préscolaire dans le monde. UNESCO. Consulté le 17 avril 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133966FO.pdf>.
- Moleux, M., Schaezel, F., & Scotton, C. (2011). *Les inégalités sociales de santé: déterminants sociaux et modèles d'action (No. IGAS RM2011-061P)* (No. RM2011-061P). Paris: Inspection générale des affaires sociales. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000580/0000.pdf>.
- Monroe, J. (1823, décembre 2). Seventh Annual Message. Consulté le 22 octobre 2013, à l'adresse <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=29465#axzz2iQkwM3tJ>.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue Française de pédagogie*, (164), En ligne. Consulté le 3 février 2016, à l'adresse <https://rfp-revues-org.frodon.univ-paris5.fr/1985>.
- MSPP. (2002). Plan stratégique national pour la prévention et le contrôle des IST et du VIH/SIDA en Haïti, 2002-2006. Ministère de la santé publique et de la population (MSPP). Consulté le 17 mars 2016, à l'adresse <http://siteresources.worldbank.org/INTHIVAIDS/Resources/375798-1151090631807/2693180-1151090665111/2693181-1155742859198/Haiti.pdf>.
- Nair, P. (2002). Mais apprennent-ils au moins ? Bâtiments scolaires : les questions importantes qui ne sont pas posées. Présenté à Séminaire international sur les infrastructures éducatives, Guadalajara, Jalisco, Mexique: Programme de l'OCDE pour la construction et l'équipement de l'éducation. Consulté le 7 novembre 2015, à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/1939927.pdf>.
- National Archives Foundation. (1914). The Smith-Lever Act of 1914 [Archive]. Consulté le 27 novembre 2015, à l'adresse <http://www.archivesfoundation.org/documents/smith-lever-act-1914/>.

- Nations Unies. (2008). Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif. Organisation des Nations Unies. Consulté le 5 septembre 2015, à l'adresse <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>.
- Nau, W. (1969). *François Duvalier, président à vie HD-2* (Vol. Monsieur le président à vie: Duvalier en Haïti, mis en ligne le 2 juillet 2010). Port-au-Prince: Palais national. Consulté le 18 décembre 2015, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Ioqq4FaaOg>.
- Noël, J.-M. R. (2011). Construire le système de l'enseignement supérieur haïtien. *AlterPresse*. Consulté le 28 avril 2016, à l'adresse <http://www.alterpresse.org/spip.php?article12130#.VyHPCjCLTIU>.
- OCDE. (2006). Indicateur de la qualité de la conception des établissements scolaires au Royaume-Uni. PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation. Consulté le 13 novembre 2015, à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/380625017378>.
- ONU. (1959, novembre 20). Déclaration des droits de l'enfant. Organisation des Nations Unies. Consulté le 18 avril 2016, à l'adresse <http://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>.
- ONU. (1992). Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement: principes de gestion des forêts. Département de l'information, Organisation des Nations Unies. Consulté le 11 décembre 2014, à l'adresse <http://www.un.org/french/events/rio92/rio-fp.htm>.
- ONU. (2001). Manuel des statistiques du commerce international des services. United Nations Statistics Division. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse http://unstats.un.org/unsd/tradeserv/tfsits/msits/m86_french.pdf.
- ONU. (2004). Chapitre 5: Dynamique démographique et durabilité. L'Organisation internationale des Nations Unies. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/indisd/french/ch5fre.htm>.
- ONU. (2012). Migration et développement : l'expérience marocaine. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse <http://www.un.org/en/ga/president/65/initiatives/Migration/Morocco.pdf>.
- Patier, X. (2014, mars 24). L'État providence. Consulté le 20 mai 2014, à l'adresse <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/finances-publiques/approfondissements/etat-providence.html>.
- Perrenoud, P. (1998). Evaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Consulté le 30 mars 2016, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_38.html.
- Perrenoud, P. (2002). Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Consulté le 12 février 2016, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html.

- Pilon, M., Ngwe, L., Bonini, N., Guidi, P., Lanoue, E., Poirier, T., ... Rossi. (2015). *La recherche française sur l'éducation dans les pays en développement : un état des lieux* (Notes techniques No. 8) (p. 1-186). France: Agence française de développement. Consulté le 11 mai 2016, à l'adresse <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/Notes%20techniques/08-notes-techniques.pdf>.
- Pirotte, G. (2010). La notion de société civile dans les politiques et pratiques du développement: succès et ambiguïtés d'un concept en perpétuelle gestation. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, (7), En ligne. Consulté le 1^{er} février 2016, à l'adresse <https://regulation.revues.org/7787>.
- Prépetit, C. (2007). Aléa et risque sismique en Haïti. Bureau des Mines et de l'Energie, Port-au-Prince. Consulté le 12 décembre 2014, à l'adresse <http://web.ics.purdue.edu/~ecalais/haiti/documents/prepetit.pdf>.
- Provitolo, D. (2009). Vulnérabilité et résilience: géométrie variable des deux concepts. Ecole normale supérieure (ENS). Consulté le 26 décembre 2014, à l'adresse <http://www.geographie.ens.fr/IMG/file/resilience/SeminaireProvitoloVulnerabiliteResilience.pdf>.
- Quenault, B. (2013). Du double affrontement ontologique/axiologique autour de la résilience aux risques de catastrophe : les spécificités de l'approche française. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 13(3). Consulté le 26 décembre 2014, à l'adresse <http://vertigo.revues.org/14510#tocto2n1>.
- Quenault, B. (2014). La rhétorique de la résilience dans la gestion des risques de catastrophe : un changement de paradigme face aux risques climatiques. Ecole normale supérieure (ENS). Consulté le 26 décembre 2014, à l'adresse <http://www.geographie.ens.fr/IMG/file/resilience/Quenault.pdf>.
- Redgrave, K. (2014). Reassessing Feminist Care Ethics from the standpoint of Contemporary Aristotelian Virtue Ethics. Consulté le 26 mai 2014, à l'adresse http://www.academia.edu/611608/Reassessing_Feminist_Care_Ethics_from_the_standpoint_of_Contemporary_Aristotelian_Virtue_Ethics.
- RNPD. (2010). Haïti : guide des Indicateurs. Réseau National en Population et Développement. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse http://unfpahaiti.org/pdf/GuidesDes_indicateurs_Revision13avril2011.pdf.
- Roosevelt, T. (1904, décembre 6). State of the Union Address Part II. Consulté le 23 octobre 2013, à l'adresse <http://teachingamericanhistory.org/library/document/state-of-the-union-address-part-ii-9/>.
- Salle, M. (2012). On réfléchit à la vulnérabilité dès la première année de médecine. *hypotheses.org*. Consulté le 13 décembre 2014, à l'adresse <http://cogito.hypotheses.org/27>.
- SCIA. (1975). Symposium international pour l'alphabétisation : déclaration de Persépolis. Secrétariat de Coordination Internationale pour l'Alphabétisation. Consulté le 16 avril 2016, à l'adresse http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/PERSEP_F.PDF.
- SEAE. (2016). Programme de Renforcement de la qualité de l'éducation en Haïti (PARQUE 2). Consulté le 24 mars 2016, à l'adresse http://eeas.europa.eu/delegations/haiti/projects/list_of_projects/20796_fr.htm.

- Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2009). Mesure des performances économiques et du progrès social réexaminée : Réflexions et vue d'ensemble des questions abordées. Consulté le 3 février 2016, à l'adresse http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/overview_francais.pdf.
- Surel, Y. (2002). Politiques publiques. Centre Norbert Elias UMR 8562 UAPV - CNRS - EHESS. Consulté le 4 juin 2014, à l'adresse <http://fgimello.free.fr/documents/cours-politiques-publiques.pdf>.
- Tapaninen, R. (2000). Heinavaara School. Présenté à Innovative Learning Environments, Amsterdam: American Institute of Architects, Committee on Architecture for Education. Consulté le 8 novembre 2015, à l'adresse http://www.designshare.com/Research/AIA/AIA_AMS_Proceedings/Heinavaara_Program.htm.
- Tondreau, J. L. (Éd.). (2008). Rapport national de la République d'Haïti: tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes (EdFoA). Commission nationale haïtienne de coopération avec l'UNESCO (CNHCU). Consulté le 29 janvier 2015, à l'adresse http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Haiti.pdf.
- Trébuçq, S. (2004). Finance organisationnelle : un essai de représentation. Présenté à 7e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Louvain-la-Neuve, Belgique: JADT. Consulté le 25 avril 2015, à l'adresse http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2004/pdf/JADT_104.pdf.
- Tropes. (2011). Manuel de référence. Logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Tropes. Version 8.0. Consulté le 27 mai 2015, à l'adresse <http://www.tropes.fr/ManuelDeTropesVF800a.pdf>.
- Truman, H. S. (1949). Inaugural Address. Senate document (United States. Congress. Senate). Consulté le 8 décembre 2014, à l'adresse <http://www.bartleby.com/124/pres53.html>.
- UIL. (2008). Initiative pour l'alphabetisation : savoir pour pouvoir (LIFE), 2006-2015. UNESCO Institute for Lifelong Learning / Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Consulté le 14 avril 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001777/177795f.pdf>.
- UIL. (2011). Alphabetisation de base et formation professionnelle des jeunes adultes. Profil de pays : Haïti. Consulté le 14 avril 2016, à l'adresse <http://www.unesco.org/uiil/litbase/?menu=16&programme=79&language=fr>.
- UMP. (2012). Soutenir la famille pour préserver l'avenir de la France. UMP. Consulté le 9 décembre 2014, à l'adresse http://www.u-m-p.org/sites/default/files/fichiers_joints/articles/2012-02-09_-_argumentaire_ump_-_famille.pdf.
- UNESCO. (1961a). *Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique: rapport final* (No. Unesco / ED / 181). Addis-Abéba: Nations unies, commission économique pour l'Afrique / Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 1^{er} mars 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000774/077416f.pdf>.

- UNESCO. (1978). Actes de la Conférence générale: vingtième session, Paris, 24 octobre - 28 octobre 1978. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 27 janvier 2015, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032F.pdf>.
- UNESCO. (1981). Projet majeur sur l'éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes : objectifs, caractéristiques et modalités d'action. UNESCO, Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et la région des Caraïbes. Consulté le 2 mars 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000467/046761FB.pdf>.
- UNESCO. (1982a). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles : Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 2 mars 2016, à l'adresse http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf.
- UNESCO. (1993). *Rapport du directeur général sur les travaux de la cinquième session du Comité régional intergouvernemental du projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique Latine et dans les Caraïbes (PROMEDLAC V) (No. 27 C/92)*. Santiago: UNESCO. Consulté le 22 mars 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000953/095359Fo.pdf>.
- UNESCO. (1997a). Actes de Conférence générale : résolutions (volume 1). Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 24 mars 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110220f.pdf>.
- UNESCO. (1998, octobre 9). Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et actions - Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur. Consulté le 24 avril 2016, à l'adresse http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm.
- UNESCO. (2003). Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (janvier - décembre 2014) : cadre de référence pour une ébauche de programme d'application internationale pour la décennie. UNESCO. Consulté le 14 mars 2016, à l'adresse [http://cfeedd.org/UserFiles/d%C3%A9cennie%20EE%20-%20ONU\[1\].pdf](http://cfeedd.org/UserFiles/d%C3%A9cennie%20EE%20-%20ONU[1].pdf).
- UNESCO. (2005a). Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Éducation (PARQE) : un programme au service de la politique d'éducation de la République d'Haïti financé par l'Union Européenne avec l'expertise technique de l'UNESCO. UNESCO. Consulté le 23 mars 2016, à l'adresse http://portal.unesco.org/education/fr/files/39881/11174739553Haiti_r%E9sum%E9.pdf/f/Haiti+r%E9sum%E9.pdf.
- UNESCO. (2009a). Indicateurs de l'éducation: directives techniques. Institut de statistique de l'UNESCO. Consulté le 29 décembre 2014, à l'adresse <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-fr.pdf>.
- UNESCO. (2009b). Programme UNITWIN/Chaires UNESCO : directives et modalités de participation. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 24 avril 2016, à l'adresse

- http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/UNITWIN/pdf/Doc_annexes/Unitwin_guidelines_FRE_final.pdf.
- UNESCO. (2010). Communiqué. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : la nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement (UNESCO, Paris, 5-8 juillet 2009). Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 24 avril 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf>.
- UNESCO. (2012b). Transformer l'enseignement et la formation techniques et professionnels : construire des compétences pour le travail et la vie. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté le 24 avril 2016, à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217683f.pdf>.
- US. (1789). Constitution des Etats-Unis d'Amérique. Oak Hill Publishing Company. Consulté le 22 mai 2013, à l'adresse http://www.constitutionfacts.com/content/constitution/files/USConstitution_French.pdf.
- US. (1791). Bill of Rights. Bill of Rights Institute. Consulté le 22 mai 2013, à l'adresse <http://billofrightsinstitute.org/wp-content/uploads/2011/12/BillofRights.pdf>.
- Vaillancourt, Y. (2006). Vers un État stratège de la société civile (Vol. En ligne, 2008, p. 1-32). Présenté à Etat stratège, Université du Québec en Outaouais, Canada: Alliance de recherche université-communauté Innovation sociale et développement des communautés. Consulté le 21 janvier 2016, à l'adresse <https://depot.erudit.org/id/001812dd>.
- Vargas, F. A. de. (1998). Les droits de l'homme: frein ou moteur au développement? Institut universitaire d'études du développement (IUED) de Genève. Consulté le 12 décembre 2014, à l'adresse http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/developpement/shared/developpement/362/itineraires%20IUED/IUED_ILI06_Vargas.pdf.
- Washington, G. (1796, 2008). Washington's Farewell Address 1796. Consulté le 21 octobre 2013, à l'adresse http://avalon.law.yale.edu/18th_century/washing.asp.

Index sélectif des matières

A

Actants de base----- 254, 266, 268, 270, 273, 275, 278
Acte d'application ----- 141
Actes de mise en œuvre -159, 160, 164, 168, 171, 189
Acteurs para-politico-administratifs----- 136, 138, 171
Acteurs politico-administratifs - 18, 22, 27, 110, 136, 137, 138, 171, 172, 214, 215, 416, 418
Alphabétisation des adultes14, 52, 97, 102, 179, 206, 400, 401, 403
Amélioration des systèmes scolaires ----- 410
Analyse des politiques publiques ---- 17, 20, 21, 25, 27, 105, 106, 107, 109, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 147, 152, 158, 165, 166, 180, 211, 215, 359, 416, 417
Analyse factorielle - 296, 304, 305, 315, 316, 317, 319, 320, 321
Analyse institutionnelle---143, 147
Analyse structurale 214, 218, 219, 226, 227, 230, 231, 232, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 249, 252, 254, 255, 261, 263, 269, 301
Analyses bivariées--- 297, 304, 305
Analyses multidimensionnelles -----315, 316
Analyses multivariées ---- 297, 304, 313, 314, 315
Approche fonctionnelle de l'alphabétisation---15, 102, 406
Approche structuraliste--218, 219, 232, 245, 249
Approche systémique ---- 121, 346, 363, 393, 399, 400, 421
Arrangement politico-administratif (APA)-18, 19, 136, 158, 159, 160, 164, 171, 180

B

Bénéficiaires finaux-- 19, 137, 138, 160, 172, 211, 268
Bottom up---22, 27, 112, 151, 172, 195, 418, 420
Boule de neige 223, 289, 290, 302, 315, 321, 324

C

Coconstruction----- 112, 115, 128
Code noir----- 58, 60, 62
Commission Forbes-----91
Commission Moton----- 92, 93
Concordat ----- 77
Construit social -21, 138, 165, 335, 336, 337, 422
Coopération cordiale----- 81, 84
Coproductio----- 112, 115, 128
Croissance économique 29, 30, 35, 36, 37, 103, 178, 195, 202, 210, 288

D

Déconstruction - 18, 415, 421, 423
Démarche falsificationniste----- 21
Démarche hypothético-déductive classique----- 22
Démarche hypothético-déductive falsificationniste ----- 21
Démarche systémique - 37, 40, 56, 347, 375, 406
Démocratisation égalisatrice --- 65, 408, 415, 416, 419, 421, 423
Démocratisation ségrégative---- 65
Démocratisation uniforme65, 415, 416, 421
Développement humain durable ou soutenable--- 34, 35, 36, 37, 44, 55, 195
Doctrine de Monroe----- 82, 83, 84

E

Economie sociale--- 112, 113, 114, 115, 421

Education préscolaire ---- 207, 256, 284, 286, 288, 289, 293, 326, 328, 364, 366, 367, 368, 369
Effectivité ----- 166, 170
Effets finaux et globaux-- 163, 164, 166, 171
Effets induits -- 140, 161, 165, 214, 215, 363, 364, 419, 420
Effets intermédiaires et sectoriels ----- 163, 164, 166, 171
Efficacité 19, 44, 56, 119, 122, 124, 126, 151, 163, 166, 167, 168, 170, 179, 180, 186, 196, 197, 206, 292, 330, 340, 343, 344, 373, 382
Efficience productive----- 166, 168, 169, 170
Egalité des chances-- 19, 177, 180, 211, 276, 279, 418
Elaboration de l'agenda ---27, 153, 154, 171, 175, 176, 417
Emergence dans----- 153, 154
Emergence de----49, 153, 154, 161
Encomienda ----- 58, 59
Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP) ----- 398, 399
Enseignement fondamental ---182, 188, 207, 210, 251, 256, 278, 279, 284, 285, 286, 288, 293, 322, 325, 326, 338, 347, 349, 351, 357, 364, 368, 370, 373, 377, 380, 381, 385, 386, 387, 408
Enseignement non formel ----101, 363, 364, 368, 399, 400, 401, 406, 407
Enseignement technique et professionnel-----84, 89, 94, 98, 181, 394, 395, 397
Entretien directif ----- 221, 222
Entretien non directif ----- 221
Entretien semi-directif---- 221, 223
Equité ---- 166, 167, 168, 169, 170, 206, 257, 370, 393, 399
Espérance de vie34, 35, 40, 41, 42, 45, 346

- Evaluation des politiques
publiques 19, 20, 161, 162, 163,
165, 215
- Evaluation publique 181, 211, 275,
340, 381, 407, 408
- Examens officiels --- 202, 255, 258,
260, 267, 270, 275, 278, 279,
340, 342, 344, 358, 375, 382
- F**
- Fait social----- 21, 107, 135, 141
- G**
- Groupes cibles 108, 117, 136, 137,
138, 158, 159, 160, 164, 166,
172, 211
- Groupes tiers ---137, 138, 172, 211
- H**
- Haïti Quisqueya Bohio*-----58
- Hispaniola*----- 58, 59, 60
- Hypothèse causale - 137, 138, 166,
172
- Hypothèse d'intervention ----- 158
- I**
- Indice du développement
humain (IDH) 25, 26, 29, 30, 33,
34, 35, 36, 41, 45, 346, 417
- Indice ou coefficient de Gini----- 35
- Infrastructures scolaires ou
pédagogiques --- 210, 276, 279,
323, 324, 352, 353, 354, 370,
371, 377, 379, 381, 386, 409
- Input*-----119, 121
- Insatisfaction salariale ----333, 334
- L**
- Lobbyisme----- 155
- M**
- Macrovariable-304, 320, 322, 347,
352, 353
- Massification 65, 66, 70, 73, 74, 98
- Méthode lancastérienne 71, 72, 73
- Méthodes logico-esthétiques et
formelles ----- 227, 230, 263
- Méthodes logico-sémantiques227,
230
- Méthodes sémantiques et
structurales -227, 228, 230, 263
- Mise en œuvre--19, 20, 22, 23, 27,
103, 110, 112, 115, 116, 124,
126, 128, 136, 137, 150, 151,
152, 156, 158, 159, 160, 164,
169, 170, 171, 175, 183, 187,
189, 190, 198, 201, 202, 204,
206, 207, 208, 209, 210, 211,
223, 224, 251, 255, 258, 355,
358, 364, 380, 402, 403, 404,
406, 417, 418, 420, 421
- Modèle de causalité 137, 163, 166,
176, 196, 211
- Moyens d'action-----141, 157
- Multi-acteurs----- 112, 116, 421
- N**
- Narration -----232, 240
- Néo-institutionnalisme --125, 148,
150
- Nouveau secondaire210, 255, 256,
258, 293, 370, 387
- O**
- Outcomes* -----163, 164
- Output* --- 119, 121, 141, 158, 159,
160, 163, 168
- P**
- Parité de pouvoir d'achat (PPA) 34,
46
- Pertinence 25, 105, 163, 166, 168,
169, 170, 208, 220, 231, 253,
254, 296, 307, 398, 399
- Pilotage -- 116, 128, 195, 210, 276,
279, 322, 341, 342, 352, 354,
355, 356, 375, 376, 382, 421
- Politique éducative 13, 16, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 56,
92, 97, 128, 141, 153, 161, 172,
175, 176, 189, 191, 211, 214,
215, 219, 271, 272, 274, 279,
358, 364, 373, 375, 376, 380,
381, 393, 398, 407, 408, 409,
410, 412, 415, 416, 418, 419,
420, 421
- Politique gouvernementale--- 109,
115, 123
- Politique publique-- 17, 18, 19, 20,
21, 22, 25, 26, 27, 56, 103, 105,
106, 108, 109, 110, 111, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 131, 132, 133, 134, 136,
137, 138, 139, 140, 141, 143,
147, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 168,
170, 171, 172, 173, 175, 180,
190, 198, 208, 211, 215, 216,
354, 359, 364, 398, 416, 417,
418, 420, 421
- Problèmes publics --- 21, 109, 111,
117, 136, 137, 138, 153, 155,
156, 157, 158, 159, 164, 168,
171, 172, 180, 407, 422
- Programmation---- 20, 23, 27, 126,
152, 156, 158, 159, 171, 175,
180, 184, 187, 189, 190, 195,
198, 207, 211, 215, 267, 364,
385, 417, 420
- Programme politico-administratif
(PPA) --- 46, 158, 159, 160, 164,
168
- Public choice*---- 119, 125, 149, 150
- Q**
- Qualité en éducation----- 276, 279,
381, 382
- R**
- Recodages variés---- 297, 301, 304
- Redressement par pondération
----- 302
- Règles institutionnelles 22, 26, 27,
103, 125, 128, 132, 141, 149,
150, 151, 152, 157, 172, 323,
354, 356, 377, 404, 417, 418,
420
- Régulation 27, 108, 111, 114, 115,
116, 128, 143, 210, 231, 259,
276, 322, 324, 356, 358, 369,
375, 376, 389, 390, 393, 399,
407, 412, 416, 419, 421
- Relation de disjonction -- 234, 235,
236, 237
- Repartimiento*----- 58, 59
- Résilience humaine ----- 38, 39
- Ressources des acteurs-- 140, 172,
420
- Restriction scolaire ----- 206
- Retards scolaires ----276, 279, 335,
336, 337, 357

Réussite de tous les élèves 56, 210,
322, 331, 333, 344, 345, 371,
379, 380

Réussite éducative - 322, 329, 330,
331, 332, 346

Réussite pour tous - 329, 330, 331,
337

Réussite scolaire ---- 161, 329, 330,
332, 346, 383

Revenu national brut (RNB) 34, 40,
41, 45, 46, 47

S

Santo Domingo de Guzmán ----- 58

Satisfaction salariale 308, 322, 334,
335

Schème spécifique - 218, 219, 233,
241, 242, 245

Schèmes communs 219, 227, 245,
246, 248, 249, 269, 271, 273,
274, 275, 276, 278, 279

Schèmes provisoires 249, 251, 252
School effectiveness ----- 341, 343

School improvement ----- 341, 343

Société de croissance ----- 35

Société de la décroissance ----- 35

Statistique descriptive ---- 296, 297

Statistique inférentielle ----- 296

Système éducatif formel 101, 186,
363, 364, 387, 399, 408

T

Task force ----- 207, 209

Taux d'*alphabétisme* --- 13, 14, 16,
32, 34, 51, 52

Top down ---- 22, 27, 111, 112, 151,
172, 195, 418, 420

Transfert du modèle éducatif -- 77,
78

Travail avec autrui ----- 144, 146

Travail pour autrui -- 144, 145, 146

Travail sur autrui ----- 144, 147

Triangle de base des acteurs -- 137,
139, 171

Triangle des composantes
fondamentales ----- 152, 420

Tronc commun 203, 322, 335, 338,
340, 410

V

Variable synthétique ---- 303, 304,
317, 319, 347, 353

Volontaires de la Sécurité

Nationale (VSN) ----- 99

Vulnérabilité humaine ----- 38, 39

Index des noms d'auteurs

A

Accardo (Alain) 143
Adoyi (Joseph Akoun) 169
Agulhon (Catherine) .. 60, 206, 338
Akkari (Abdeljalil) 33
Albarello (Luc) ..287, 296, 297, 298
Albertini (Laure) 125
Alpe (Yves)..... 241
Ambroise, S. 48
Anaut (Marie) 39
Anaxagore (de Clazomènes) 148
Anderson (Gary L.)..... 146
Anderson (Gerard)..... 38
Anderson (James Elliott)..... 109
Angulo (A. J.) 92
Anheier, H. K.,..... 113
Anthony (E. James)..... 39, 62
Appy (Bernard) 179, 419
Araújo Carreira (Maria Helena)262
Arendt (Hannah)..... 145
Arents (Pierre) 53
Aristide (Jean-Bertrand) ... 69, 189,
190, 193, 202, 203, 401
Aristote..... 37
Armand (Anne) 19
Arthus (Wien Weibert) 97
Asté (Jean-Pierre) 38
Astier (Isabelle)..... 146
Atkins (William Edward) 149
Aubin (David)..... 19
Aubry (Francois) 115, 421
Austin (John Langshaw) 228

B

Bachrach (Peter)..... 156
Balazs (Gabrielle)..... 143
Baratz (Morton S.) 156
Bardin (Laurence) 228
Baroin (François) 338
Baron (Georges-Louis)..... 331, 332
Barroca (Bruno) 39
Barros (Jacques) 74, 99
Barthe (Yannick) 146
Barthes (Roland)..... 218, 219, 232,
233, 239, 240, 241, 245, 246,
249
Baslé (Maurice) 149

Baudelot (Christian) 16, 80, 287
Baumstark (Luc) 116
Baye (Ariane) 288, 410
Beaud (Stéphane) 143, 224
Beaulière (Arnousse) 190
Becker (Gary Stanley) 177
Beffy (Magali) 287
Bégué (Pierre) 351
Bellegarde (Dantès) 69, 88, 97
Bellù (Lorenzo Giovanni)..... 35
Bentolila (Alain) 17, 179
Benton (Thomas Hart) 68
Benveniste (Émile) 228
Benzécri (Jean-Paul)..... 305
Berger (Peter Ludwig) 157
Berkes (Fikret)..... 39
Bernard (Claude)..... 141
Bernard (Joseph C.)... 14, 103, 141,
174, 175, 176, 177, 178, 179,
180, 182, 183, 184, 187, 188,
189, 190, 195, 207, 210, 211,
212, 370, 373, 397, 408
Bernardin (Ernst A.) 75, 183
Bernier (Luc) 107, 126
Berthier (Nicole) 289, 293
Bezes (Philippe) 116, 421
Bhola (Harbans S.) 403
Bihl (Alain) 169
Bisailon (Robert) 56
Bissonnette (Steve)..... 14, 56, 179,
288, 341, 343, 346, 409, 410,
419, 422
Bizeul (Daniel) 219
Black (Alison) 170
Blades (Derek)..... 46
Blanc (Maurice)..... 145
Blanchet (Alain) 224, 226, 228,
230, 242, 244, 268
Blancpain (François) 68, 81, 88, 91,
94
Blöss (Thierry) .. 306, 307, 309, 314
Bocquet (Charles) 148
Bois-Reymond, M. 101, 400
Boltanski (Luc)..... 145
Bonett (Douglas G.)..... 309
Bonville (Jean de)..... 310
Boré (Catherine) 268

Borno (Eustache Antoine François
Joseph Borno, allias Louis)... 84,
88, 89, 90, 91
Bosia (Étienne) 297
Bouchard (Carl) 179, 419
Boudon (Raymond) 118, 383
Bourdieu (Pierre)..... 135, 143, 180,
242, 244, 245, 418, 421
Bourdoncle (Raymond) 384
Bourgeois (Étienne)..... 228, 287
Bowman (Ann O'M) ..112, 151, 421
Braybrooke (David) 119
Bremond (Claude)232, 233, 246
Bressler (Sonia) 87
Bressoux (Pascal) 383
Bretagnolle (Anne) 35
Broadfoot (Patricia)..... 355
Bromberg (Marcel)..... 261
Bronckart (Jean-Paul) 243, 244
Brugidou (Mathieu) 262, 268
Brundtland (Gro Harlem) 34
Brunet (Roger)..... 138
Brutus (Edner) ...59, 63, 65, 71, 72,
73, 75, 76, 77, 88
Bubeck (Diemut Elisabet) 145
Buisson-Fenet (Hélène) 127
Burlaud (Alain) 161
Burt (Al) 100
Bussmann (Werner) 111, 125

C

Cabanis (André G.) 74, 176
Caccia (Marie-Françoise)..... 351
Caillods (Françoise) 403, 405
Calais (Eric) 47
Callon (Michel) 146
Cambois (Emmanuelle) 42
Campbell (Peter) 136
Capul (Jean-Yves) 36
Carrel (Marion)..... 146
Cassiers (Isabelle)..... 122
Castel (Robert) 39
Cavet (Agnès) 348, 349
Ceccon (Jérôme)..... 81
Chaffai (Mohamed E.) 167
Champely (Stéphane)..... 223
Chapoulie (Jean-Michel)..... 327

Charaudeau (Patrick) 234, 254,
262, 265, 266, 268, 270, 273,
275, 278
Chardon (Anne-Catherine) 38
Charles (Etzer) 73, 77, 82, 119,
124, 148, 190, 266, 309
Chatard (Armand)..... 16, 80
Chavanon (Olivier)..... 145
Chernov (Alexander A.) 320
Chevaillier (Thierry) . 288, 343, 409
Chevallier (Jacques) 113, 114, 126,
147
Chiland (Colette) 39
Cibois (Philippe)..... 296
Clastres (Pierre)..... 145
Cling (Jean-Pierre) 35
Coase (Ronald Harry)..... 150
Cohler (Bertram J.) 39
Coleman (James S.) 287
Combessie (Jean-Claude) 231
Comenius (Jean Amos) 366
Commaille (Jacques)..... 145
Commons (John Rogers)..... 150
Constant (Alberte)..... 17
Conte (Bernard)..... 30
Coquet (Jean-Claude) 241
Costa (Rafael) 309
Côté (Louis) 116
Courbet (Didier)..... 268, 269
Cousin (Olivier) 342
Couturier (Yves)..... 252
Couvert (Roger) 102, 405
Crahay (Marcel)..... 178, 180, 253,
282, 288, 410, 418, 421
Croisy (Sylvie) 17
Crozier (Michel)..... 132
Cuenin (Serge)..... 209
Cyert (Richard Michael)..... 143
Cyrulnik (Boris) 39

D

Dahl (Robert Alan)..... 119
Dalmedico (Amy Dahan)..... 117
Dartigue (Esther) 91, 94, 95, 96,
97, 98
Darwin (Charles Robert)..... 148
Dauphiné (André)..... 39
David-Jougneau (Mayvonne)... 154
De Ketele (Jean-Marie)... 167, 169,
219, 220, 221, 222, 223, 252,
253, 282, 287, 314, 382
Decroly (Ovide)..... 366
Defourny (Jacques)..... 113, 114
Deléage (Jean-Paul)..... 34

Deleau (Michel) 125, 162
Deledalle (Gérard) 86
Delince (Kern) 81
Delinde (Henry)..... 66
Delorme (Charles)..... 38, 149
Delors (Jacques)..... 16, 55
Delvaux (Bernard) 115, 422
Demazière (Didier) .. 232, 240, 241,
245, 246, 249
Dembélé (Martial) 52
Demeuse (Marc) 288, 410, 422
Dente (Bruno) 124
Dépelteau (François)..... 21, 22
Derouet (Jean-Louis)..... 276, 375
Désiré (Aude) 61, 63
Desroche (Henri)..... 112
Destutt de Tracy (Antoine-Louis-
Claude)..... 176
Deubel (Philippe) 33, 36
Deutsch (Karl W.) 118, 121
Dewey (John) 86, 366
Di Maggio (Paul J.) 151
Di Maio (Sébastien)..... 33, 50
Diederich (Bernard) 100
DiNardo (Maryline) 39
Dion (Léon) 121
Dodge (Yadolah) 309
Dogan (Mattei) 136
Dollfus (Olivier) 38
Dolowitz (David P.) 78
Donaldson (Liam Joseph) 38
Doray (Pierre) 398
Dorigny (Marcel)..... 62
Dormagen (Jean-Yves) 122, 135
Dortier (Jean-François) 21, 39, 144,
219
Dorvilier (Fritz)..... 99, 103
Doudin (Pierre-André) 287, 383
Douilly (Roby) 48
Douyon (Frantz) 66, 68, 80
Dovers (Stephen R.) 39
Downs (Anthony) 119, 134
Draelants (Hugues) 122, 123
Dror (Yehezkel) 119
Droz (Anne-Virginie) 82
Dubar (Claude) 232, 240, 241, 245,
246, 249
Dubet (François) 142, 143, 144,
147, 342
Dubois (Vincent) 79, 88, 147
Dufau (Pierre-Armand) 61
Dumay (Xavier) 180, 383
Dumeste (Marie-Hélène) 62
Dupays (Stéphanie)..... 287

Dupriez (Vincent) 21, 128, 180,
276, 375, 383, 422
Duran (Patrice) 108, 111, 112, 122,
125, 162, 421
Durand (Jean-Pierre) 135
Durkheim (Emile) 135, 141, 142
Dutercq (Yves) 19, 123, 128, 276
Duvergier (Jean Baptiste) 61
Duvoux (Nicolas) 145
Dye (Thomas R.) 109, 123

E

Easton (David) ... 18, 109, 118, 121,
124
Edelman (Murray J.) 156
Eicher (Jean-Claude)..... 177
Eklof (Ben) 403
Ellis (Arthur K.) 179, 420
Elmore (Richard F.)..... 422
Emerson (Robert M.)..... 219
Emmanuel (Arghiri) 32, 193
Engels (Friedrich)..... 176
Epelbaum (David) 33
Erikson (Erik Homburger) 366
Establet (Roger)..... 35, 287
Evans (Peter B.) 150
Everaert-Desmedt (Nicole)..... 234,
236
Evers (Adalbert)..... 114
Evers (Williamson M.) 14
Ewald (Anouk) 204, 373, 374

F

Fadiga (Maïmouna) 170
Fareri (Paolo)..... 124
Fassin (Didier)..... 147
Fauconnet (Paul) 142
Faure (Alain)..... 122, 124
Favre (Pierre)..... 153, 154
Felouzis (Georges)..... 343
Fenneteau (Hervé) 221
Fenouillet (Fabien) 382
Ferras (Robert) 138
Fillion (Patrick) 209
Fitoussi (Jean-Paul)..... 33
Fletcher (Henry P.) 90
Floden (Robert E.) 14
Folke (Carl) 39
Forbes (W. Cameron) 90, 91, 92
Forquin (Jean-Claude) 53, 54
Foucault (Michel) 147
Fouchard (Jean)..... 62
Fournier (Jacques)..... 109

Fourquet-Courbet (Marie-Pierre) 268, 269
 Fouts (Jeffrey)..... 179, 420
 François (Kawas)..... 78
 François (Pierre Enocque) .. 17, 62, 81, 88, 91, 94, 99, 100, 101, 162, 175, 179, 294
 Frank (André Gunder)..... 32, 97
 Freed (Andrew M.) 48
 Freeman (Howard E.) .. 89, 92, 126
 Freire (Paulo)..... 102
 Freyssinet-Dominjon (Jacqueline) 226, 290
 Fricker (Yves) 143, 144
 Fried (Linda P.)..... 38
 Friedberg (Erhard) 20, 126, 132
 Furtado (Celso) 32

G

Galdemar (Virginie) . 163, 166, 167
 Ganassali (Stéphane) 305, 306, 307, 312, 316
 Gani (Léon) 17, 179
 Garnier (Olivier)..... 36
 Garrau (Marie)..... 145
 Gauthier (Clermont) . 14, 179, 288, 338, 346, 410, 419
 Gauthy-Sinéchal (Martine) 283, 285
 Gauvin (Gilles) 63
 Gavard-Perret (Marie-Laure) .. 221, 222, 224
 Gaxie (Daniel) 136
 Genieys (William) 136
 Gerard (François-Marie) .. 170, 382
 Ghiglione (Rodolphe)..... 219, 221, 222, 223, 224, 261, 264, 268, 282, 289, 290
 Gibberd (Jeremy)..... 379
 Gibboney (Richard A.) 14
 Gille (Béatrice)..... 54
 Gilles (Léopold)..... 19, 163
 Gilligan (Carol)..... 145
 Giraud (Michel) 17
 Gislain (Jean-Jacques)..... 112
 Giuliani (Frédérique) 146
 Glasman (Dominique)..... 145, 327, 329, 330
 Glenn (Evelyn Nakano) 146
 Gobbille (Boris)..... 16, 80
 Goertz (Margaret E.)..... 14
 Goffman (Erving) 143
 Goggin (Malcolm L.) 112, 151, 421
 Gomà (Ricard)..... 124

Gotman (Anne) 224, 226, 244
 Gotteland (David) 221
 Gouvello (Margeaux le) 338
 Goux (Dominique)..... 65, 287, 383, 407, 421
 Grangeat (Michel) 268
 Grawitz (Madeleine) 118, 147
 Greimas (Algirdas Julien) 232, 233, 234, 236, 237, 239, 246, 259
 Grenier (Emmanuel) 300
 Grossetti (Michel) ... 306, 307, 309, 314
 Grossman (Emiliano)..... 132, 133
 Groux (Dominique) 78, 421
 Guadet (Joseph) 61
 Guay (Jean-Herman) 106, 118, 304, 315
 Gueslin (André) 112
 Gueydan (Camille) 33
 Guibert (Joël) 221, 282, 289
 Guignard (Pierre-Fred)..... 17
 Guillemet (Jean-Philippe)..... 342
 Gutelman (Michel) 102, 405
 Guyot (Jean-Luc) 287, 398

H

Haase (Jennifer S.) 48
 Habermas (Jürgen)..... 113
 Hadjadj (Bernard) 176, 177, 184
 Haertel (Geneva D.) 288, 356, 360, 361, 380, 410
 Hall (Peter A.)..... 149, 178
 Handmer (John W.)..... 39
 Hantcherli (Muriel) 33
 Haq (Mahbub ul)..... 26, 33, 34, 36
 Harman (Chris)..... 91
 Hart (Sylvie Ann) 68, 102, 400
 Hassenteufel (Patrick)..... 106, 122, 124
 Hatchuel (Armand) 144
 Haubert (Maxime) 113
 Hector (Michel) 340
 Heller (Michel) 403
 Helme-Guizon (Agnès) 221
 Herbaut (Estelle)..... 170
 Herbert (Maud)..... 90, 221
 Herrera (Rémy) 404
 Heyneman (Stephen P.) .. 347, 377, 379
 Hirschman (Albert O.) 32
 Hlady-Rispal (Martine) 268
 Holder (Gilles) 61
 Holling (Crawford Stanley) 39
 Honneth (Axel)..... 145

Hookoomsing (Vinesh Y.) 68
 Hoppe (Thomas)..... 33
 Howell (David C.)..... 219
 Huannou (Adrien)..... 64
 Huberman (A. Michael) .. 224, 249, 252, 253, 282
 Huebler (Friedrich) 14, 52
 Hugé (Albane) 116
 Hughes (Everett Cherrington) .. 86, 145
 Huguenin (Jean-Marc) 163
 Hurbon (Laënnec)..... 68
 Husson (Michel) 43, 314

I

Inhelder (Bärbel) 243, 366
 Ion (Jacques) 146
 Izumi (Lance T.) 14

J

Jacob (Steve) 18, 124, 152, 162, 163, 165, 170
 James (Olivier F. W.) 39, 72, 82
 Janssens (Frans J. G.) 356
 Janvier (Baptiste)..... 351
 Javeau (Claude) 283, 285, 292
 Jefferson (Thomas)..... 82
 Jencks (Christopher) 287
 Jetté (Christian) 115, 421
 Jeune (Meniol) 17
 Jobert (Bruno) 124, 125
 Johan (Selim) 40, 41, 417
 Joint (Louis-Auguste) 17, 78, 81, 85, 89, 94, 340
 Jones (Charles O.) 120
 Jumel (Guy) 221, 282, 289

K

Kahn (Sabine) 349
 Kant (Emmanuel ou *Immanuel*) 37, 242, 245
 Karsenti (Thierry) 146, 331, 332
 Kendall (Maurice) 309
 Kerney (James) 90
 Kessler (Marie-Christine) 125
 Key (Ellen Karolina Sofia) 366
 Kitsuse (John I.) 158
 Kittay (Eva Feder) 145
 Klöti (Ulrich) 111
 Klotz (Audie) 158
 Klugman (Jeni) 34, 49, 50

Knoepfel (Peter) . 19, 26, 107, 109,
111, 116, 117, 124, 126, 128,
129, 132, 133, 134, 136, 137,
138, 139, 140, 149, 150, 151,
152, 155, 156, 157, 158, 159,
160, 163, 164, 167, 170, 173,
354, 417
Kohler (Jean-Marie) 60
Koontz (Harold) 166, 168
Kosar (Kevin R.) 86
Koupernik (Cyrille) 39
Kübler (Daniel) 112, 151, 421
Kuhn (Thomas Samuel) 38

L

Labelle (Micheline) 69
Laborier (Pascale) 21, 422
Lachapelle (Guy François) 107, 126
Lacombe (Josianne) 369
Lacourse (France) 252
Ladd (Helen F.) 14
Laderrière (Pierre) 128
Laé (Jean-François) 110
Laforgue (Denis) 144, 145, 146,
147
Lalive d'Épinay (Christian) 230
Lalonde-Graton (Micheline) ... 366,
367
Lancha (Charles) 59
Landré (Agnès) 261
Landry (Réjean) 109, 119, 120
Lange (Marie-France) 127, 155,
178, 193
Langouët (Gabriel) 35, 52, 346,
405, 421
Lapierre (Jean-William) 121
Larrue (Corinne) 26, 116, 117, 124,
126, 128, 129, 132, 133, 134,
136, 137, 138, 139, 140, 149,
150, 151, 152, 155, 157, 158,
159, 163, 165, 173, 354, 417
Lascombes (Pierre) 125, 146
Laslier (Jean-François) 134
Lasswell (Harold Dwight) . 108, 124
Latouche (Serge) 35
Laufer (Romain) 161
Laugier (Sandra) 145
Laurent-Ropa (Denis) 68
Lauritzen (Steffen L.) 305
Laval (Christian) 127
Lave (Charles A.) 118
Laville (Jean-Louis) 115
Lavoisier (Antoine Laurent de) 148
Lê (Sébastien) 314

Le Floc'h (Nadine) 351
Le Galès (Patrick) 124, 133
Le Page (Jean-Marie) 36
Leca (Jean) 112, 421
Lecaillon (Jean-Didier) 36
Leclercq (François) 16, 80
Lefebvre (Maxime) 82, 83
Legatte (Paul) 167
Legendre (Renald) ... 219, 329, 353,
367
Léger (Alain) 327
Légrand (Louis) 127
Leiner (Marvin) 404
Lemieux (Vincent) 111, 115, 133
Léon (Antoine) 60, 99
Leplat (Jacques) 115
Lerner (Daniel) 124
Lescot (Elie) 94, 96, 97, 98
Lessard (Claude) 341
Lester (James P.) 112, 151, 421
Levêque (Audrey) 111, 115
Lévesque (Benoît) 112, 116
Levinson (Martin) 170
Lévy (Jacques) 138, 177
Lévy-Garboua (Louis) 177
Lhérisson (Lélia C.) 70, 72
Lieury (Alain) 382
Lindblom (Charles E.) 119, 122, 124
Lindblom (Charles Edward) 119,
122, 124
Lipse (Mark W.) 126
List (Regina) 113
Loewenstein (Karl) 177
Longo (Teresa) 175
Longstreth (Franck) 150
Louis XIV 60, 62
Loveless (Tom) 14
Lowi (Theodore J.) 120
Lu (Weixin) 14, 52
Lucien (George Eddy) 47
Luginbuhl (Rob) 356
Lunel (Pierre) 287
Lussault (Michel) 138
Luy (Marc) 41
Lynch (Cecelia) 158

M

Magdalijs (Christophe) .. 137, 158,
159, 160, 163, 166, 168, 169
Magni-Berton (Raul) 135
Maillard (Jacques de) 112, 151, 421
Mainguet (Christine) 398
Maisonnette (Christine de la) ... 44
Malik (Khalid) 38, 39

Manciaux (Michel) 39
Manesse (Danièle) 17
Mangez (Eric) 276
Maniez (Dominique) 331
Mannheim (Karl) 157
Marcadier (Catherine) 116
March (James Gardner) .. 118, 119,
143, 151
Marchand (Pascal) 268
Marchive (Alain) 223
Marcussen (Henrik Secher) 113
Maroy (Christian) 21, 122, 123,
128, 252, 253, 276, 282, 334,
375, 422
Marsh (David) 78
Martin (Claude) 38
Martin (Daniel) 287, 383
Martin (Louise) 299
Martin (Michel Louis) 74
Martin (Olivier) 290, 300, 301, 304,
312, 316
Martinez (Emile) 178, 179
Martins (Joaquim Oliveira) 44
Martuccelli (Danilo) 147
Marx (Karl) 176
Maslow (Abraham Harold) 382
Massardier (Gilles) 108
Masterman (Margaret) 38
Matalon (Benjamin) 219, 221, 222,
223, 224, 282, 289, 290
Matoul (Anne) 288, 410
Maubert (Catherine) 116
Maurin (Eric) 65, 287, 383, 407,
421
Maurin (Louis) 287
Mauss (Marcel) 142
Maystre (Lucien Yves) 126
Mboumoua (Irène) 39
McCaffrey (Juliet) 16
Meirieu (Philippe) 341, 349
Ménard (Claude) 150
Mendell (Marguerite) 112
Mény (Yves) 108, 109, 125, 165
Méot (Alain) 306, 308, 312, 313
Mercier (Jean) 111, 166
Merhan (France) 398
Merle (Pierre) 65, 133, 169, 407,
408, 421
Merrifield (Juliet) 16
Mertens (Sybille) 115
Merton (Robert K.) 119
Mesnard (Eric) 61, 63
Meuret (Denis) 349
Meyer (Jean) 151
Mialaret (Gaston) 366

Miles (Matthew B.) . 224, 249, 252, 253, 282
 Millet (Kethly)..... 90
 Millican (Juliet) 16
 Mincer (Jacob)..... 177
 Mingat (Alain)..... 15, 52, 383
 Mitchell (Richard G.)..... 224
 Mitchell (Wesley Clair) 150
 Moisset (Jean-Joseph) 167
 Molette (Pierre)..... 261, 263
 Moleux (Marguerite) 42
 Molinier (Pascale)..... 145
 Monchamp (Eugénie) 366
 Monière (Denis)..... 106, 118
 Monnier (Éric) 125, 162
 Monnoyer-Smith (Laurence) ... 268
 Monroe (James) 82, 83, 84
 Mons (Nathalie)..... 127
 Montagner (Hubert) 351
 Montagutelli (Malie) 86
 Montessori (Maria) 256, 366
 Monzón Campos (José Luis) 114
 Morneau (Guy) 116
 Moscarola (Jean) 303
 Moton (Robert Russa) ... 91, 92, 93
 Mouchard (Daniel) 122, 135
 Mucchielli (Roger) .. 219, 221, 222, 227, 230, 234, 263, 283, 285, 289
 Mueller (Dennis C.)..... 119, 120
 Mukamurera (Joséphine) 252
 Muller (Pierre) .. 21, 107, 108, 110, 111, 117, 123, 125, 132, 153, 154, 165, 422
 Müller-Krumbhaar (Heiner)..... 320
 Muñoz (Gregory) 268
 Murat (Fabrice) 337
 Myrdal (Gunnar)..... 32

N

Nader-Grosbois (Nathalie)..... 369
 Nair (Prakash) 378, 379
 Nau (Wilner) 100
 Ndem (Francis) 15
 Nelson (Augustin) 17
 Neveu (Erik) 21, 422
 Ngamo (Salomon Tchaméni) ... 331
 Nicaise (Julien)..... 288, 410
 Nicholls (David) 89
 Nioche (Jean-Pierre) 125, 161
 Nizet (Jean)..... 228
 Noël (Jean-Marie Raymond) ... 391, 392
 Normand (Romuald)..... 341

North (Douglass Cecil)150
 Numa (Saint Arnaud) 75
 Nurkse (Ragnar) 32

O

Olsen (Johan P.) 151
 Olson (Mancur) 132
 Ottavj (Christian)..... 36
 Oxenham (John)..... 401, 402, 403, 406

P

Padioleau (Jean-Gustave) 124, 153
 Page (Jean-Gustave) 177, 178, 266
 Pagès (Jérôme)..... 314
 Paillé (Pierre) 234
 Palazzeschi (Yves) 53
 Palier (Bruno) 21, 422
 Pamphile (Léon D.)..... 86
 Paperman (Patricia) 145
 Paquay (Léopold) 382
 Paquin (Stéphane) 107, 108
 Parsons (Talcott)..... 133, 142, 143
 Passeron (Jean-Claude) ... 135, 143, 180, 418, 421
 Patier (Xavier) 123
 Pattaroni (Luca) 145
 Paugam (Serge)..... 145
 Paul (Réginald)..... 98, 203, 397
 Paultre (Patrick) 48
 Payet (Jean-Paul) 33
 Pearson (Karl) . 305, 308, 309, 310, 321
 Peneff (Jean) 222
 Penz (Philippe) 125
 Pepler Barry (Ulrika) 16, 205, 206, 401
 Perelmuter (Delphine) 287
 Perrenoud (Philippe). 18, 180, 215, 338, 344, 349, 350, 418, 421
 Perret (Bernard) .. 19, 20, 164, 165, 170, 364
 Perroux (François)..... 32, 36
 Pesqueux (Yvon) 150
 Pestalozzi (Johann Heinrich) 366
 Pettigrew (Thomas F.)..... 287
 Peyrat-Malaterre (Marie-France) 349
 Peyrefitte (Marilyne) . 19, 155, 161
 Pfefferkorn (Roland) 169
 Piaget (Jean) ... 242, 243, 244, 245, 366
 Picard (Michel)..... 17

Pictet (Jacques) 126
 Pierre (Délina) .. 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 96, 184, 187, 188, 216, 219, 339
 Pillet (Jacqueline) 337
 Piret (Anne) 228, 236, 237
 Piroette (Gautier) 113
 Plante (Jean)..... 167
 Pogrow (Stanley) 14, 422
 Poinard (Robert) 125, 161
 Pollet (Gilles) 122, 124
 Pompilus (Pradel) 81
 Popper (Karl Raimund) 21
 Posey (Mark) 82
 Postlethwaite (Keith)..... 170
 Pottier (Bernard) 262
 Pouydebat (Emmanuelle)..... 369
 Powell (Walter W.)..... 151
 Prépétit (Claude). 47, 48
 Propp (Vladimir Iakovlevitch) . 232, 233, 234, 239, 246
 Prost (Antoine) 65
 Proulx (Jean)..... 48
 Provitolo (Damienne) 39
 Psacharopoulos (George) 167
 Pullum (Thomas W.)..... 287
 Pumain (Denise) 39
 Putnam (Robert D.) 136

Q

Quéau (Pierre Le) 262, 268
 Quenault (Béatrice) 39
 Quéré (Michel) 55

R

Rangeon (François) ... 113, 161, 162
 Rassekh (Shapour)..... 52, 401, 403
 Rawlins (Michael D.)..... 39
 Ray (Daniel) 221
 Raymond (André) 35
 Raymond (Roland)..... 145
 Raynal (Françoise) 62, 343, 382
 Razafindrakoto (Mireille) 35
 Récanati (François)..... 228
 Redgrave (Kim) 146
 Reinecke (Christiane) 53
 Reman (Pierre) 122
 Rémi (Thibert) 355
 Remize (Michel) 261
 Rémy (Jean)..... 231
 Rey (Olivier)..... 340
 Rey (Pierre-Philippe) 113
 Reynaud (Jean-Daniel) 115

Richard (Mario) ..14, 179, 288, 419
 Ridley (Clarence Eugene)..... 161
 Rieunier (Alain)..... 343, 382
 Riley (Pamela A.) 14
 Rist (Ray C.) 223
 Rivière (Jean) 75, 77, 191
 Roberts (David)..... 46
 Robien (Gilles de) 19, 338
 Robine (Florence) 42
 Robine (Jean-Marie) 42
 Rocher (Guy)..... 134
 Rockman (Bert A.) 150
 Rockwood (Kenneth) 38
 Roegiers (Xavier) 219, 220, 221,
 222, 223, 287, 314
 Romelaer (Pierre) 221
 Ronveaux (Christophe) 398
 Roosevelt (Theodore) 83
 Rosanvallon (Pierre) 122
 Rossi (Peter H.) 126
 Rostaing (Corinne) 146, 147
 Rostow (Walt Whitman) 32
 Rouban (Luc) 161
 Roubaud (François) 35
 Roupert (Catherine Eve) 77, 79,
 190
 Rouse (Cecilia) 14
 Rousseau (Jean-Jacques) 366
 Rubenstein (Laurence Z.) 38
 Rüefli (Anna) 82
 Rueschemeyer (Dietrich) 150
 Ruffier (Jean) 168
 Rumelhard (Guy) 38
 Ruquoy (Danielle) 231, 234

S

Sahlins (Marshall David) 35
 Saint-Germain (Michel) 17
 Saint-Julien (Thérèse) 39
 Sainton (Jean-Pierre) 60
 Salamon (Lester M.) 113
 Sala-Pala (Valérie) 145
 Salaün (Marie) 60
 Salisbury (Robert H.) 120
 Sall (Hamidou Nacuzon) .. 167, 170
 Salle (Muriel) 39, 322
 Sanders (Léna) 39
 Sarbin (Theodore R.) 157
 Satchkova (Elena) 16, 80
 Sauvy (Alfred) 31
 Schaetzel (Françoise) 42
 Scharpf (Fritz W.) 132, 133
 Schiffino (Nathalie) 20
 Schmidt (Hans) 93

Schmidt (Nelly) 62
 Schriewer (Jürgen) 178
 Schultz (Theodore William) 177
 Schurmans (Marie-Noëlle) 243,
 244
 Schütz (Alfred) 157
 Schwille (John) 52
 Scott (John) 136
 Scott (W. Richard) 151
 Scotton (Claire) 42
 Sctrick (Sctrick) 239
 Searle (John Rogers) 228
 Seignour (Amélie) 268
 Selznick (Philip) 143
 Sen (Amartya) 33, 34
 Senghor (Léopold Sédar) ... 99, 100
 Seron (Claude) 39
 Setbon (Michel) 125
 Seurat (Adeline) 15
 Sewell (William H.) 287
 Shelagh (Baillie) 39
 Sheppard (Elizabeth) 153
 Simard (David) 87
 Simon (Herbert Alexander) 77,
 119, 124, 144, 161
 Simos (Jean) 126
 Singly (François de) 290
 Skocpol (Theda) 150
 Slavin (Robert E.) 14, 422
 Smith (Adam) 146
 Smith (Ruth S.) 39
 Smyrl (Marc) 109
 Soguel (Nils C.) 163
 Sokolowski (S. Wojciech) 113
 Spearman (Charles) 309
 Spechley (Mark) 39
 St Clair (Ralf) 16
 Steiner (Philippe) 112
 Steinmo (Sven) 150
 St-Germain (Michel) 187
 Stiglitz (Joseph) 33
 Stokey (Edith) 119
 Streeten (Paul P.) 32
 Strobel (Pierre) 145
 Subirats (Joan) 124
 Sue (Roger) 351
 Surel (Yves) 21, 107, 108, 110, 111,
 117, 165, 422
 Symithe (Steeve J.) 48

T

Tapaninen (Reino) 378
 Tardieu-Dehoux (Charles) 85
 Taylor (Rosemary C. R.) 149

Tersac (Gilbert de) 115
 Testu (François) 351
 Thelen (Kathleen Ann) 150
 Thélot (Claude) 65, 329
 Théodat (Jean Marie) 61
 Théry (Hervé) 138
 Thin (Daniel) 147
 Thoenig (Jean-Claude) 108, 109,
 111, 112, 117, 125, 165, 421
 Thomas (Hélène) 39, 68, 82
 Thouret (Jean-Claude) 38
 Thurler (Gather Thurler) 344
 Tinetti (Mary) 39
 Todorov (Tzvetan) 232, 240, 246
 Toepler (Stefan) 113
 Tondreau (Jean Luc) .102, 402, 405
 Toutou (Yvan) 351
 Touraine (Alain) 147
 Touscoz (Jean) 166
 Toussaint (Pierre) ... 64, 65, 66, 167
 Trébucq (Stéphane) 268
 Tremblay (Diane-Gabrielle) 398
 Trom (Danny) 21, 422
 Tronto (Joan) 146
 Trosch (Alain) 19
 Truman (Harry S.) 31
 Tsai (Shiow-Ling) 180, 418, 421
 Turcotte (Sylvie) 56
 Tyler (Ralph W.) 161

U

Unterhalter (Elaine) 170

V

Vaillancourt (Yves) ..112, 115, 116,
 421
 Valdman (Albert) 17
 Vallet (Louis-André) 65
 Van Haecht (Anne) ... 127, 178, 418
 Van Zanten (Agnès) .. 123, 128, 146
 Vandercammen (Marc) ... 283, 285
 Vanhulle (Sabine) 398
 Vargas (François A. de) 37
 Varone (Frédéric) 19, 26, 116, 117,
 124, 126, 128, 129, 132, 133,
 134, 136, 137, 138, 139, 140,
 149, 150, 151, 152, 155, 157,
 158, 159, 160, 162, 163, 166,
 168, 169, 170, 173, 354, 417
 Veblen (Thorstein) 148, 150
 Venayre (Sylvain) 62
 Vera (Tania) 204, 373, 374
 Vergnaud, G. 242, 243, 245

Vergnolle Meinar (Christine) ... 138
 Vernet (Pierre)..... 17
 Vezina (Elie)..... 90
 Victor (Jean-Etienne) 41, 67, 69,
 70, 193
 Vienney (Claude) 112
 Villac (Michel)..... 145
 Villepin (Dominique de)..... 338
 Vincent (Sténio Vincent)70, 72, 91,
 94
 Vinokur (Annie) 382
 Visscher (Christian De) 19
 Visser (Willemien) 268
 Viveret (Patrick)..... 162
 Vlassopoulou (Chloé)..... 156
 Voilquin (Jean)..... 148
 Vreyer (Philippe De) 35
 Vygotski (Lev Semionovitch).... 366

W

Wacquant (Loïc J. D.)60
 Walberg (Herbert J.)180, 288, 356,
 360, 361, 380, 410, 418, 421
 Wang (Margaret C.) 288, 356, 360,
 361, 380, 410
 Warin (Philippe)122, 124
 Washington (George).....82
 Weaver (R. Kent).....150
 Weber (Florence).....224
 Weber (Louis)127
 Weber (Max).....134, 135
 Weidner (Helmut).....126
 Weil (Robert)135
 Werner (Emmy E.).....39
 Werquin (Patrick)..... 101, 399, 400
 White (William Allen).....90
 Whyte (William Foote).....223
 Williamson (Jeff D.).....38
 Williamson (Oliver Eaton)150

Wolf (Inge F. de)..... 356
 Wolff (Marion) 262, 268
 Wood (Elizabeth)..... 170, 378
 Woodhall (Maureen)..... 167
 Woodhouse (Ken W.) 39
 Wright (Thomas A.) 309
 Wynne (Hilary) 39

X

Xunigo (Xavier) 147

Y

York (Robert L.) 237, 238, 267, 270
 Younou (Blanche) 126
 Ysmal (Colette) 136

Z

Zamor (Rémy)..... 75, 82
 Zeckhauser (Richard)..... 119

Table des matières

INTRODUCTION.- DE LA RECHERCHE DES FACTEURS EXPLICATIFS DE L' AUGMENTATION DU TAUX D'ANALPHABETISME EN HAÏTI (2000-2010) A LA REFLEXION SUR LES POLITIQUES EDUCATIVES PRIVILEGIEES PAR LES DECIDEURS (1979-2013)	13
1. LES TAUX D'ALPHABETISME SUJETS A CAUTION	14
2. LES APPROCHES FONCTIONNELLES DE L'ALPHABETISATION	15
3. VERS LA REFLEXION SUR LES POLITIQUES EDUCATIVES MISES EN ŒUVRE	16
4. LES OBJECTIFS DE NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE.....	18
5. LA FORMULATION DES HYPOTHESES	21
6. LES DEMARCHES METHODOLOGIQUES PRIVILEGIEES.....	22
7. LA STRUCTURE DE NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE.....	23
PREMIERE PARTIE.- DES POLITIQUES EDUCATIVES EN HAÏTI AU COURS DES TROIS DERNIERES DECENNIES : PROBLEMATIQUE ET CONJECTURES A LA LUMIERE D'UN MODELE COMPOSITE D'ANALYSE DE ET POUR LA POLITIQUE PUBLIQUE.....	25
CHAPITRE 1.- LE CLASSEMENT D'HAÏTI COMME PAYS A INDICE DU DEVELOPPEMENT HUMAIN FAIBLE SUR LE CONTINENT AMERICAIN.....	29
1.1. DES PAYS EN QUETE DU « DEVELOPPEMENT HUMAIN » : VERS UN DISTINGUO ENTRE LE DEVELOPPEMENT ET LA CROISSANCE ECONOMIQUE	30
1.1.1. <i>Les pays sous-développés chez Truman</i>	31
1.1.2. <i>Le tiers-monde chez Sauvy</i>	31
1.1.3. <i>La remise en cause de l'approche développementaliste des pays sous-développés</i>	32
1.1.4. <i>De la notion de pays en (voie de) développement chez l'ONU au classement des pays du PNUD par leur « Indice du développement humain »</i>	33
1.1.5. <i>Les fondements et la portée de l'approche du développement humain préconisée par le PNUD : vers une démarche systémique du développement</i>	37
1.2. LE PROFIL ACTUEL DE LA REPUBLIQUE D'HAÏTI EN REFERENCE AUX CATEGORIES DE L'INDICE DU DEVELOPPEMENT HUMAIN... 41	41
1.2.1. <i>L'espérance de vie à la naissance des Haïtiens et ses composantes</i>	41
1.2.2. <i>Le revenu national brut par habitant en corrélation avec des déterminants des conditions économiques d'Haïti</i>	45
1.2.2. <i>L'éducation des Haïtiens : la charnière obligée et décisive</i>	51
1.3. CONCLUSION.....	55
CHAPITRE 2.- LES ENJEUX DES ACTIONS PUBLIQUES EDUCATIVES EN HAÏTI AVANT LES ANNEES 1980 : APPROCHE HISTORIQUE.....	57
2.1. LA PERIODE COLONIALE (1492 – 1803) : L'IGNORANCE AU SERVICE DE L'EXPLOITATION DE L'HOMME PAR L'HOMME	58
2.1.1. <i>L'« encomienda » et le « repartimiento » : deux pratiques défavorables à l'instruction des indigènes d'« Hispaniola »</i>	58
2.1.2. <i>L'application du Code noir à Saint-Domingue avant la révolution des esclaves : enseignement/apprentissage sur mesure</i>	60
2.1.3. <i>Vers la Constitution de 1801 : la carte agraire et le vœu de création d'établissements scolaires particuliers</i>	61
2.2. DE L'INDEPENDANCE A L'OCCUPATION AMERICAINE (1804 – 1915) : L'EVOLUTION DE LA GESTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FAVEUR DES ELITES.....	67
2.2.1. <i>Le contexte de la proclamation de l'indépendance d'Haïti : la priorité à la gestion complexe des conflits internes et externes</i>	67

2.2.2. <i>La Constitution de 1805 : vœu d'une action scolaire dans les six divisions militaires du pays</i>	70
2.2.3. <i>La création de l'Académie royale et de la Chambre royale d'instruction publique : vers l'accueil officiel de la méthode lancastérienne</i>	71
2.2.4. <i>La Constitution de 1816 : un vœu du principe de la gratuité de l'enseignement primaire</i> .	72
2.2.5. <i>La loi de juillet 1820 : l'institution formelle des restrictions en matière de l'instruction élémentaire</i>	73
2.2.6. <i>La création du Ministère de l'instruction publique en 1844 et la réforme avortée de Féry</i>	75
2.2.7. <i>Le Concordat de 1860 : vers un processus de « transfert du modèle éducatif français »</i>	77
2.3. LA PERIODE DE L'OCCUPATION AMERICAINE : LA RESISTANCE ET LE MALAISE DES ACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE HAÏTIEN	81
2.3.1. <i>Le contexte de l'intervention des Etats-Unis en Haïti : au nom d'une « coopération cordiale »</i>	81
2.3.2. <i>La résistance haïtienne face à la réorganisation scolaire préconisée par le Département d'Etat Américain</i>	84
2.3.3. <i>Enseignement technique et professionnel versus enseignement classique</i>	89
2.4. LA PERIODE DE L'APRES-OCCUPATION, DE 1934 A 1979	94
2.4.1. <i>La réforme éducative de Dartigue : du Département de l'Education rurale au Département de l'Instruction publique</i>	94
2.4.2. <i>De la résurgence des clivages « Noirs-Mulâtres » à la dictature des Duvalier</i>	98
2.5. CONCLUSION	103
CHAPITRE 3.- LA PERTINENCE D'UN MODELE COMPOSITE D'ANALYSE DES POLITIQUES PUBLIQUES : APPROCHE THEORIQUE	105
3.1. VERS UNE DEFINITION DE LA POLITIQUE PUBLIQUE	106
3.1.1. <i>De l'approche étymologique à la terminologie anglo-saxonne de la notion de politique</i> .	106
3.1.2. <i>L'évolution conceptuelle de la « public policy »</i>	108
3.1.3. <i>La complexité du processus décisionnel d'une politique publique</i>	111
3.2. LE CHOIX D'UN MODELE D'ANALYSE DES POLITIQUES PUBLIQUES : ENJEUX THEORIQUES	117
3.2.1. <i>Les principaux modèles de pensée en matière de « public policy »</i>	118
3.2.2. <i>Les principaux courants d'« analyse des politiques publiques » (policy analysis)</i>	122
3.3. CONCLUSION	128
CHAPITRE 4.- VERS UNE DEMARCHE ANALYTIQUE FLEXIBLE COMBINANT LES ELEMENTS FONDAMENTAUX DES ETAPES CYCLIQUES DU PROCESSUS D'UNE ACTION PUBLIQUE	131
4.1. LES TROIS COMPOSANTES CLES DE L'ANALYSE DES POLITIQUES PUBLIQUES	132
4.1.1. <i>Les acteurs dans l'analyse des politiques publiques</i>	132
4.1.2. <i>Les ressources dans l'analyse des politiques publiques</i>	138
4.1.3. <i>L'institution dans l'analyse des politiques publiques</i>	141
4.2. LES QUATRE ETAPES CYCLIQUES DE L'ANALYSE DES POLITIQUES PUBLIQUES	152
4.2.1. <i>L'élaboration de l'agenda gouvernemental des problèmes collectifs</i>	153
4.2.2. <i>La programmation législatives des actions publiques</i>	158
4.2.3. <i>La mise en œuvre réglementaire des politiques publiques</i>	159
4.2.4. <i>L'évaluation des effets induits par les interventions étatiques auprès de la société civile</i>	161
4.3. CONCLUSION	171
CHAPITRE 5.- LES IMPERATIFS CONTRADICTOIRES DANS LES « ARRANGEMENTS POLITICO-ADMINISTRATIFS » DES GRANDES TENTATIVES DE REFORME EDUCATIVE EN HAÏTI AU COURS DES TROIS DERNIERES DECENNIES : DES IDEOLOGIES AUX INCOHERENCES	175
5.1. LA REFORME BERNARD DES ANNEES 1980	176
5.1.1. <i>Le processus de construction de la réforme Bernard</i>	176
5.1.2. <i>La programmation de la réforme Bernard</i>	181

5.1.3. La mise en œuvre de la réforme Bernard : une tentative ratée	188
5.2. LE PLAN NATIONAL D'ÉDUCATION ET DE FORMATION 1997-2007	191
5.2.1. Le processus de construction du Plan national d'éducation et de formation	191
5.2.2. La programmation du Plan national d'éducation et de formation	196
5.2.3. La mise en œuvre du PNEF 1997 : vers le pire scénario de l'aide des « bailleurs de fonds internationaux »	202
5.3. LE PLAN OPERATIONNEL 2010-2015	205
5.3.1. Le processus d'élaboration du Plan opérationnel 2010-2015	205
5.3.2. La programmation du Plan national 2010-2015	208
5.3.3. La mise en œuvre du Plan opérationnel 2010-2015	210
5.4. CONCLUSION.....	211
DEUXIEME PARTIE.- DE LA LOGIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE DES ACTEURS POLITICO-ADMINISTRATIFS A LA SITUATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DU DEPARTEMENT DE LA GRAND-ANSE : DES DEFIS ENORMES A RELEVER POUR DES POLITIQUES EDUCATIVES COHERENTES	215
CHAPITRE 6.- DE LA METHODE D'INTERVIEWS A L'ANALYSE STRUCTURALE DES ENTRETIENS : OUTILS METHODOLOGIQUES	219
6.1. LA METHODE D'INTERVIEWS ET SES TECHNIQUES : TREIZE (13) ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	220
6.2. L'ANALYSE STRUCTURALE DES ENTRETIENS : CADRE THEORIQUE	228
6.3. L'APPROCHE STRUCTURALISTE DE ROLAND BARTHES	233
6.3.1. Le niveau des « fonctions » chez Propp et chez Bremond	234
6.3.2. Le niveau des « actions » chez Greimas	235
6.3.3. Le niveau de la « narration » du discours chez Todorov	241
6.4. DU « SCHEME SPECIFIQUE » A LA LOGIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE COMMUNE.....	243
6.5. CONCLUSION.....	246
CHAPITRE 7.- VERS LA LOGIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE DES CADRES ADMINISTRATIFS DU MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	249
7.1. DU TRAVAIL MANUEL D'ENCODAGE ET DE CATEGORISATION A L'UTILISATION DU LOGICIEL TROPES.....	250
7.2. LA COMPARAISON DES TRAITEMENTS « MANUEL » ET INFORMATISE DE L'ENTRETIEN DE JEAN	255
7.2.1. Le travail manuel d'encodage, de condensation et de catégorisation de l'entretien de Jean	256
7.2.2. L'analyse automatique de l'entretien de Jean à l'aide de Tropes	262
7.3. LA CONSTRUCTION DES SCHEMES COMMUNS AUX PERSONNES INTERVIEWEES A L'AIDE DE TROPES	272
7.4. CONCLUSION.....	277
CHAPITRE 8.- DE LA CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE AU DEPOUILLEMENT DES INFORMATIONS RECUEILLIES : METHODES, TECHNIQUES ET OUTILS.....	281
8.1. DE LA DEFINITION DE L'OBJET DE L'ENQUETE A LA CONSTRUCTION DE L'ECHANTILLON	282
8.1.1. Vers la construction des hypothèses et des objectifs de l'enquête	283
8.1.2. Le choix des personnels éducatifs des établissements de l'éducation préscolaire, du fondamental et du secondaire comme univers de l'enquête	286
8.1.3. L'option pour un échantillon mixte de « choix raisonné » et de sondage en « boule de neige »	289
8.2. DE LA REDACTION DU PROJET DE QUESTIONNAIRE A LA REALISATION MATERIELLE DE L'ENQUETE	291
8.2.1. Processus d'élaboration des questionnaires de l'enquête	291
8.2.2. La formation des enquêteurs et la réalisation matérielle de l'enquête	292
8.3. LES TRAITEMENTS ET LES ANALYSES DES INFORMATIONS RECUEILLIES ASSISTES PAR ORDINATEUR AVEC SPHINX IQ.....	295
8.3.1. Les analyses statistiques descriptives univariées	297
8.3.2. Les recodages variés et l'analyse des réponses textuelles	301

8.3.3. Les analyses bivariées	305
8.3.4. Analyses multivariées et/ou multidimensionnelles	314
8.3. CONCLUSION.....	320
CHAPITRE 9.- VERS LA SITUATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DU DEPARTEMENT DE LA GRAND-ANSE.....	323
9.1. LES CARACTERISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLES DES PERSONNELS EDUCATIFS.....	325
9.1.1. Caractéristiques de nature sociologique	325
9.1.2. Caractéristiques liées à la profession	326
9.1.3. Caractéristiques liées à la formation	327
9.2. LA LOGIQUE SOCIOPROFESSIONNELLE DES PERSONNELS D'EDUCATION.....	333
9.2.1. L'insatisfaction salariale	333
9.2.2. Des points de vue à tort ou à raison	335
9.2.3. Propositions pour la réussite de tous les élèves	344
9.3. L'OFFRE ET LA DEMANDE D'EDUCATION.....	347
9.4. LES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES OU PEDAGOGIQUES.....	352
9.5. LES REGLES INSTITUTIONNELLES.....	354
9.6. CONCLUSION.....	356
CHAPITRE 10.- LES EFFETS INDUITS PAR LES TENTATIVES DE REFORME EDUCATIVE EN HAÏTI DE 1979 A 2013 : VERS DES DISPOSITIFS DE DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT ?.....	363
10.1. LE SYSTEME EDUCATIF FORMEL D'HAÏTI : VERS UN DECLEISONNEMENT ?.....	364
10.1.1. L'éducation préscolaire en Haïti : vers des dispositifs prenant en compte les principes pour l'éducation à la petite enfance, les droits de l'enfant et le contexte socioéconomique et culturel de la société haïtienne ?	366
10.1.2. Les enjeux actuels de l'enseignement fondamental et du nouveau secondaire dans le système éducatif haïtien	370
10.1.3. De la réorganisation de l'enseignement supérieur à la gestion du processus d'exode des compétences qualifiées d'Haïti ?	389
10.1.4. La formation technique et professionnelle en Haïti : vers la prise en compte des apprentissages formel, « non formel » et « informel » relatifs au monde du travail ?	394
10.2. L'ENSEIGNEMENT NON FORMEL EN HAÏTI : VERS UNE APPROCHE SYSTEMIQUE CONTEXTUALISEE ?.....	400
10.3. CONCLUSION.....	407
CONCLUSION.- LA REFLEXION SUR LES POLITIQUES DE LA REFORME EDUCATIVE EN HAÏTI, 1979-2013 : DES PISTES POUR UN ECLAIRAGE THEORIQUE DES ORIENTATIONS D'ORDRE PRATIQUE, ET DES JALONS POUR DE NOUVELLES RECHERCHES SUR LA DEMOCRATISATION EGALISATRICE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN.....	415
I- ENJEUX ACTUELS DES POLITIQUES EDUCATIVES EN HAÏTI : DE LA DEMOCRATISATION UNIFORME A LA DEMOCRATISATION EGALISATRICE.....	416
1. Les hypothèses relatives au profil actuel et historique d'Haïti	416
2. Les hypothèses relatives à notre approche plurielle d'analyse des politiques publiques	417
3. Les deux groupes d'impératifs contradictoires dans les arrangements politico-administratifs des politiques éducatives	418
4. Des déclarations d'intention concernant la régulation du système éducatif haïtien à l'épreuve de la réalité	419
II- EN GUISE DE REFLEXION CRITIQUE RELATIVE A NOTRE RECHERCHE DESCRIPTIVE.....	419
III- VERS DES POLITIQUES DE DEMOCRATISATION EGALISATRICE DE L'ENSEIGNEMENT EN HAÏTI : AU PRIX DE LA « DECONSTRUCTION » ?.....	421
ANNEXES.....	425
ANNEXE 1.....	426
ANNEXE 2.....	427

ANNEXE 3	428
LISTE DES TABLEAUX	433
LISTE DES FIGURES	437
LISTE DES SIGLES	439
BIBLIOGRAPHIE	445
LISTE DES ARTICLES	477
SITOGRAFIE.....	487
INDEX SELECTIF DES MATIERES	501
INDEX DES NOMS D'AUTEURS.....	505