



HAL
open science

Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d’Haïti

Mardochée Pierre

► **To cite this version:**

Mardochée Pierre. Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d’Haïti. Sociologie. Université Paris-Saclay, 2021. Français. NNT : 2021UPASU009 . tel-03537776

HAL Id: tel-03537776

<https://theses.hal.science/tel-03537776>

Submitted on 20 Jan 2022

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.

Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement.

Le cas d'Haiti

**Democratization and school inequalities in developing countries. The
case of Haiti.**

Thèse de doctorat de l'Université Paris Paris-Saclay

Ecole Doctorale n°629 Sciences sociales et humanités (SSH)

Spécialité du doctorat : Sociologie, démographie

Unité de recherche : Université Paris-Saclay, UVSQ, CNRS, Printemps,
78000, Versailles, France

Référent : Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Thèse présentée et soutenue à Paris-Saclay

Le jeudi 25 novembre 2021 par :

Mardochée PIERRE

Composition du Jury

Matthieu HELY

Professeur des universités en sociologie – HDR, Laboratoire Printemps, UVSQ-
Université Paris-Saclay

Président

Carlos CELIUS

Chargé de Recherche en histoire et histoire de l'art – HDR à l'Institut des Mondes
Africains (IMAF) (UMR 817)

Rapporteur
&
Examineur

Marie-France LANGE

Directrice de Recherche en sociologie – HDR à l'Institut de recherche pour le
développement (IRD)

Rapporteuse
&
Examinatrice

Nathalie BONINI

Maîtresse de conférences en anthropologie, Laboratoire CITERES, Université de
Tours

Examinatrice

Georges Eddy LUCIEN

Professeur des universités en histoire et géographie urbaine – Laboratoire LADMA
Université d'État d'Haïti

Examineur

Direction de la thèse

Maryse BRESSON

Professeure des universités en sociologie – HDR, Laboratoire Printemps,
UVSQ-Université Paris-Saclay

Directrice de thèse

REMERCIEMENTS

Sans l'attention et la bienveillance soutenues et constantes de ma directrice de thèse, Maryse BRESSON, cette thèse ne serait pas finie, en raison des difficultés de toutes sortes que j'ai rencontrées au cours de sa réalisation. Je la remercie de tout cœur et je lui en serai toujours reconnaissant.

Je remercie ma famille ; mon fils Edgar, ma fille Jeanne et ma femme Joséphine qui ont dû subir les affres de cette thèse. Et je remercie tout particulièrement ma grande sœur Josenima PIERRE CANGE qui m'a toujours soutenu financièrement depuis le début de mes études universitaires à l'École normale supérieure de Port-au-Prince et à l'Institut d'études et de recherches africaines d'Haiti (IERAH) et ma sœur Wilnise qui m'a aidé à retranscrire mes entretiens.

Ma reconnaissance va également au Laboratoire Printemps de l'UVSQ et à son directeur, Monsieur Laurent Willemez qui m'a bien accueilli et intégré malgré un transfert compliqué de l'Université Paris 8. Je le remercie aussi pour le soutien financier du laboratoire, pendant la période de confinement, pour l'achat de livres.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté de participer à ma soutenance. Je remercie également Margaret, Abdoul et Ibrahima pour leurs encouragements.

Je remercie enfin tous celles et ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre, en répondant à mes demandes d'entretiens, en acceptant de discuter, de fournir des documents ou par leurs conseils.

Je dedie cette thèse à toute ma famille (à mon frère, Peterson et à mes sœurs : Arabie, Marie-Paul, Géraldine, Kétia, Wilnise et Josenima, à ma belle belle-mère Marie-Josée et en particulier ma mère (Josette) et à mon père (Tonny) qui sont décédés mais qui seraient très honorés de voir que leur fils a réalisé un doctorat s'ils étaient encore en vie

SOMMAIRE

LISTE DES ABREVIATIONS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
TABLE DES MATIÈRES.....	IX
RÉSUMÉ.....	XV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	17
PREMIÈRE PARTIE : LES POLITIQUES DE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE EN HAÏTI : UN ÉCHEC EN QUEL SENS ?.....	26
DEUXIÈME PARTIE. UN ÉCHEC À RELATIVISER : APPORTS CONTRASTÉS DES ACTEURS INTERNATIONAUX ET DES ACTEURS LOCAU	212
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES	312
BIBLIOGRAPHIE	321
ANNEXE.....	344

LISTE DES ABREVIATIONS

ACDI :	Agence canadienne de développement international
AF :	Année fondamentale
AFD :	Agence française de développement
BID :	Banque interaméricaine de développement
CFEF :	Centre de formation de l'École fondamentale
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements ayant le français en partage
DEN :	Département d'Éducation nationale
DPE :	Direction de la Planification de l'Éducation
DSNCRP :	Document de stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté
ECVH :	Enquête sur les conditions de vie en Haïti
EPT :	Éducation pour tous (programme international)
FONHEP :	Fondation haïtienne de l'enseignement privé
IHSI :	Institut haïtien de statistique et d'informatique
MEF :	Ministère de l'Économie et des Finances
MENFP :	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
MPCE :	Ministère de la Planification et de la Coopération externe
MICT :	Ministère de l'Intérieur et des Collectivités territoriales
NTIC :	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques

OEA :	Organisation des États américains
OMD :	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG :	Organisation non gouvernementale
PAM :	Programme alimentaire mondial
PARQUE :	Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation
PME :	Partenariat mondial pour l'éducation
PVD :	Pays en voie de développement
PIB :	Produit intérieur brut
PNEF :	Plan national d'Éducation et de Formation
PNUD :	Programme des Nations unies pour le développement
TBS :	Taux brut de scolarisation
TNS :	Taux net de scolarisation
UEH :	Université d'État d'Haïti
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF :	Organisation des Nations unies pour l'Enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résumé du rapport de suivi de l'Éducation pour tous (EPT 2015).....	59
Tableau 2. Résumé de la Constitution de 1987 relative à l'éducation en Haïti	103
Tableau 3. Résumé de la situation socio-économique et environnementale d'Haïti	108
Tableau 4 : Taux de couverture de l'accès aux services de base (2001-2012) en pourcentage.	112
Tableau 5 : La persistance intergénérationnelle de l'éducation : analyse des écarts en matière d'éducation.	114
Tableau 6. Répartition des écoles, élèves et enseignants selon le département.	116
Tableau 7. Éducation nationale en chiffres.	141
Tableau 8. Encadrement de l'infrastructure scolaire en Amérique latine (BID 2016).....	148
Tableau 9. Résumé des difficultés du système éducatif haïtien.....	165
Tableau 10. Évolution des effectifs d'élèves et des édifices scolaires.	172
Tableau 11. L'augmentation des effectifs au pré-scolaire.	173
Tableau 12. L'augmentation des effectifs au niveau fondamental.	174
Tableau 13. L'augmentation des effectifs au niveau secondaire.	174
Tableau 14. Le nombre d'entretiens réalisés.	200
Tableau 15. La grille d'analyse.....	208
Tableau 16. Coût de l'éducation pour les ménages en Haïti.....	249
Tableau 17. Le rôle des ONG et des OI dans la construction d'écoles publiques pour la période 2012-2018	274
Tableau 18. Caractéristiques communes des GIP dans les pays dépendant des bailleurs de fonds.....	279
Tableau 19. Les inégalités entre les sexes en Haïti.	293
Tableau 20. Norme de superficie des terrains.....	307
Tableau 21. Fréquence et impact des catastrophes naturelles (1971-2014).....	307

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Carte de la pauvreté en Haïti.....	110
Figure 2 : Graphique sur la géographie de la pauvreté en Haïti.....	111
Figure 3. Géographie de la scolarité en Haïti.	117
Figure 4. Carte de la pauvreté sur l'île d'Haïti.	118
Figure 5. La vétusté des écoles publiques en Haïti.....	142
Figure 6. La vulnérabilité des infrastructures scolaires en Haïti.....	146
Figure 7. État du processus de régulation de construction d'édifices scolaires publics selon la BID (en 2015/2016).	148
Figure 8. Illustration des axes de la stratégie.....	153
Figure 9. Décrets d'application des lois concernant la construction des écoles en Haïti.....	156
Figure 10. Composition de la population active en Haïti (travailleurs âgés de 15 ans et plus en 2012).....	158
Figure 11. La fiscalité en Haïti et dans la région des Caraïbes.....	158
Figure 12. Importations de marchandises, aides et envois de fonds, 2005-2014 (en pourcentage du PIB).....	159
Figure 13. Récit autobiographique en lien avec le terrain.....	202
Figure 14. Financement de l'éducation en Haïti.....	247
Figure 15. Coût de l'éducation en Haïti dans le budget domestique.	247
Figure 16. Promesse et contribution des bailleurs de fonds à l'éducation en milliards de gourdes.....	249
Figure 17. Contribution à la réduction de la pauvreté extrême (en points de pourcentage).	254
Figure 18. La part du budget de l'Éducation dans le budget national.....	263
Figure 19. Proportion des enfants sur-âgés par niveau.....	287
Figure 20. Taux de scolarisation par zone de résidence, niveau de pauvreté et sexe (%).	295
Figure 21. Pourcentage d'enfants de 10 à 14 ans ayant dépassé l'âge normal de leur classe.	295
Figure 22. Carte d'Haïti.....	385
Figure 23. Carte de la pauvreté d'Haïti.....	386
Figure 24. Carte de l'extrême pauvreté en Haïti.	386
Figure 25. Carte de l'insécurité alimentaire en Haïti.....	387

Figure 26. Carte du sous-emploi en Haiti.	387
Figure 27. Cartes de fréquentation scolaire en Haiti.	399
Figure 28. L'éducation nationale en chiffres.	401
Figure 29. Présentatio du PSUGO	405
Figure 30. Le PSUGO en bref.	409
Figure 31. Organigramme du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.	412
Figure 32. Le budget du Ministère pour l'exercice fiscal 2013-2014.	416
Figure 33. Les frais scolaires dans une école de classe moyenne.	430
Figure 34. Les frais scolaires dans une école de classe moyenne intermédiaire.	431
Figure 35. Les frais scolaires dans une école dite borlette.	432

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABREVIATIONS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
TABLE DES MATIÈRES.....	IX
RÉSUMÉ.....	XV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	17
PREMIÈRE PARTIE : LES POLITIQUES DE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE EN HAÏTI : UN ÉCHEC EN QUEL SENS ?.....	26
1.1 CHAPITRE I : LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE DANS LES PVD : CONCEPTUALISATION ET QUESTIONS THÉORIQUES EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES.....	28
1.1.1 Les formes de démocratisation scolaire et leurs indicateurs de réussite et d'échec	29
1.1.2 Des notions mal définies à la construction des concepts d'inégalités scolaires en sociologie.....	39
1.1.3 La persistance et le déplacement des inégalités scolaires dans les pays en voie de développement : constats et données chiffrées.....	54
1.1.4 La démocratisation scolaire et le développement du privé : entre injonction des organismes internationaux et affaiblissement du public.....	70
1.1.5 Politiques éducatives et démocratisation scolaire : le rôle des acteurs.....	77
1.1.6 L'échec des programmes éducatifs : du constat aux explications.....	85
1.2 CHAPITRE II. LE CONTEXTE HAÏTIEN ANALYSÉ PAR LES CHERCHEURS EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	97
1.2.1 Présentation du contexte historique, politique et social en Haïti.....	99
1.2.2 Pauvreté, exclusion et précarité en Haïti.....	104
1.2.3 Les politiques sociales en Haïti.....	120

1.2.4	L'histoire du système éducatif : une situation singulière au sein des pays en voie de développement ?	123
1.2.5	Les dernières réformes du système éducatif haïtien.	125
1.2.6	Les caractéristiques du système éducatif haïtien.....	138
1.2.7	L'impact du contexte socio-économique dans les politiques éducatives.	157
1.3	CHAPITRE III. L'ÉTAT HAÏTIEN ET SES LIMITES, ENTRE ATTENTES DE LA POPULATION ET INJONCTIONS INTERNATIONALES	161
1.3.1	Le constat d'un élargissement de l'offre scolaire en Haïti et ses limites pour la démocratisation.....	164
1.3.2	La question de la démocratisation scolaire en Haïti, entre inégalité, efficacité et équité. 166	
1.3.3	Le rôle de l'État en Haïti : l'absence de politique éducative cohérente et la situation en termes d'inégalité.....	167
1.3.4	Les programmes de démocratisation (programmes nationaux et internationaux) en Haïti. 170	
1.3.5	L'offre scolaire entre privatisation et marchandisation de l'éducation en Haïti. 180	
1.3.6	La question de la gratuité. Entre fiction et réalité.....	181
1.4	CHAPITRE IV. LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE EN HAÏTI EN QUESTIONS : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODES.....	189
1.4.1	Problématique et hypothèses de recherche.....	189
1.4.2	Enquête sur la démocratisation et les inégalités scolaires : des méthodes habituelles mobilisées en sciences humaines et sociales aux choix faits pour la thèse. .	192
1.4.3	Données quantitatives mobilisés dans la thèse : analyse secondaire de rapports, données statistiques.	194
1.4.4	Enquête qualitative : observation, récit de vie et entretiens.	198
1.4.5	Présentation de la démarche d'auto-analyse, entre réflexivité et objectivité. Quand un jeune Haïtien impliqué fait une thèse sur Haïti.	201
1.4.6	Présentation des étapes de l'analyse.....	207

1.5	Conclusion de la première partie	211
	DEUXIÈME PARTIE. UN ÉCHEC À RELATIVISER : APPORTS CONTRASTÉS DES ACTEURS INTERNATIONAUX ET DES ACTEURS LOCAU	212
1.6	CHAPITRE V. ACTEURS INTERNATIONAUX : UN APPORT CONTRASTÉ. Impacts pluriels des congrès sur les politiques éducatives.	214
1.6.1	La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (Jomtien 1990) comme base de démocratisation scolaire dans les PVD.....	214
1.6.2	Le Forum de Dakar (2000) comme fer de lance de la démocratisation scolaire dans les pays en voie de développement.....	216
1.6.3	Le congrès Incheon (mai 2015) : un nouveau cap sur la qualité et le secondaire. 219	
1.6.4	Des objectifs définis et partagés à une échelle mondialisée.....	220
1.6.5	L'impact des congrès dans les politiques de démocratisation en Haïti.....	221
1.6.6	La question de la démocratisation dans les PVD francophones, la langue d'enseignement comme obstacle au rattrapage.	222
1.7	CHAPITRE VI. ACTEURS LOCAUX : APPORT ET LIMITES.	228
1.7.1	Les conséquences des programmes mis en œuvre sur les pratiques adaptatives des acteurs de terrain en Haïti.	229
1.7.2	Les enseignants et leurs pratiques : entre professionnalisme et amateurisme. Le métier d'enseignant en question.	231
1.7.3	Les syndicats entre corporatisme et lutte pour la survie	238
1.7.4	Les familles haïtiennes face au défi de la privatisation	243
1.7.5	Le rôle de la diaspora haïtienne dans le financement de l'éducation en Haïti.	251
1.7.6	L'impact des ONG haïtiennes sur les politiques d'éducation en Haïti.	256
1.8	CHAPITRE VII. LE SYSTÈME SCOLAIRE HAÏTIEN / DES RÉUSSITES PARTIELLES	259
1.8.1	Financement et privatisation de l'école en Haïti.....	259
1.8.2	Les nouvelles sources de financement : entre conjectures, précarités et pérennisation.....	263

1.8.3	Le marché de l'éducation en Haïti, entre dérégulation et monopole du secteur privé.	267
1.8.4	La privatisation de l'école en Haïti et le rôle des élites.....	269
1.8.5	L'apport des ONG et des organismes internationaux à la démocratisation scolaire en Haïti.....	272
1.9	CHAPITRE VIII. LES PARADOXES DE LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE EN HAÏTI : ENTRE ÉLARGISSEMENT, TRANSFORMATION ET RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS.....	276
1.9.1	La complexité des jeux d'acteurs au-delà de l'opposition privé/public	277
1.9.2	L'aide bilatérale et multilatérale en Haïti	278
1.9.3	Le privé à but non lucratif : un acteur modèle de la démocratisation complète ?	281
1.9.4	Les écoles privées dites borlettes comme marqueur social de la pauvreté.	284
1.9.5	Les inégalités entre transformation, déplacement et renforcement.....	286
1.9.6	La démocratisation mise en question : démocratiser l'inégalité à travers l'équité.	301
1.9.7	Les obstacles culturels et socio-économiques à la démocratisation scolaire en Haïti.	303
1.9.8	Éducation et développement : entre consubstantialité et inextricabilité.	308
	CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES	312
	BIBLIOGRAPHIE.....	321
	ANNEXE.....	344
1-	Annexe 1. Présentation des entretiens.....	345
	Sous-annexe 1.2. Grille d'analyse thématique de 10 entretiens les plus mobilisés dans la thèse.....	345
2-	<i>Sous-annexe 1.4.1. Guide d'entretien à l'endroit des dirigeants syndicaux</i>	366
3-	<i>Sous annexe 1.4.2. Guide d'entretiens à l'endroit des enseignants</i>	367

4-	<i>Sous-annexe 1.4.3. Guide d'entretien à l'endroit des associations de parents</i>	368
5-	<i>Sous-annexe 1.4.4. Guide d'entretien à l'endroit des cadres, des experts du ministère de l'éducation nationale</i>	369
6-	Annexe 2. Présentation des ressources quantitatives et rapports mobilisés ...	372
7-	Sous-annexe 2.1. Liste des rapports mobilisés : ministère de l'éducation	372
8-	Sous-annexe 2.2. Principales enquêtes internationales	379
9-	Annexe 3. Cartes	385
10-	Sous-annexe 3.1 carte d'Haïti	385
11-	Sous-annexe 3.2 Carte de la pauvreté.	385
12-	Sous-annexe 3.3. Carte des risques environnementaux d'Haïti (sismique, inondation, ...)	389
13-	Sous-annexe 1.1. Tableau récapitulatif des principaux entretiens mobilisés dans la thèse (30 entretiens formels)	393
14-	Sous-annexe 3.4. Carte de la pauvreté de la république d'Haïti et de la République dominicaine	398
15-	Sous-annexe 3.5. Carte de fréquentation scolaire par département.	399
16-	Annexe 4. Autres documents ministériels	400
17-	Sous-annexe 4.1. Dépliant du Ministère présentant le système éducatif haïtien (2013-14).	400
18-	Sous-annexe 4.2. Présentation sur le site du Ministère de l'éducation : Programme de scolarité gratuite obligatoire (2011 à 2015). Et un premier bilan du programme sur la forme d'un flyer.	405
19-	Sous annexe 4.3. Organigramme des services du Ministère de l'éducation nationale en Haïti	412
20-	Sous-annexe 4.4. Extrait du Journal Officiel (Moniteur) sur les mesures pour la qualité de l'éducation	414
21-	Sous-annexe 4.5. Un exemple de budget d'investissement du Ministère de l'Education Nationale et de la formation Professionnelle.	416

22- Annexe 5. Autres documents	430
23- Sous-annexe 5.1. Flyers présentant les frais de scolarité de plusieurs écoles privées en Haïti (2018-2019)	430

RÉSUMÉ

Titre : Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d'Haïti

Mots clés : démocratisation scolaire, Haïti, inégalités scolaires, pays en voie de développement, massification, État

Résumé : Cette thèse étudie la manière dont un pays, Haïti, catégorisé comme « pays en voie de développement » s'efforce de réaliser la démocratisation scolaire de son système éducatif. Selon plusieurs études, Haïti paraît en échec sur pratiquement tous les indicateurs de démocratisation scolaire : taux d'accès, équité, égalité, en lien avec une incapacité institutionnelle dénoncée. Haïti, réalise pourtant des processus de démocratisation. Pour analyser ce paradoxe, la réflexion appuyée sur un travail d'enquête par observations et entretiens, s'interroge notamment sur la place majeure du secteur privé dans l'offre éducative. Elle montre que, premièrement, les différentes politiques mises en place par l'État haïtien et par les instances internationales (Banque Mondiale, Unesco, etc.), relatives à la l'école pour tous, n'ont pas eu l'effet escompté de scolarisation universelle. Deuxièmement, il y a pourtant une action avérée de différents acteurs (politiques, enseignants, parents, syndicalistes, entrepreneurs) fortement engagés en faveur de la démocratisation scolaire. La thèse étudie ce décalage. Parmi les facteurs d'échec, elle met en avant le manque de coordination entre les différents niveaux et acteurs de l'éducation en Haïti ; le manque de financement étatique, les effets de corruption à différentes échelles. Si l'implication des acteurs publics et aussi privés permet un élargissement de l'offre scolaire, malheureusement c'est souvent au détriment de l'égalité et de la qualité de l'enseignement.

Maison du Doctorat- Université Paris-Saclay

ENS Paris-Saclay

4 avenue des Sciences

91190 Gif-sur-Yvette

Titre : « Democratization and school inequalities in developing countries. The case of Haiti »

Keywords : school democratization, Haiti, school inequalities, developing countries, massification, State.

Abstract : This thesis studies the way in which a country, Haiti, categorized as a "developing country", strives to achieve the democratization of its educational system. According to several studies, Haiti appears to be failing on practically all indicators of school democratization: access rate, equity, equality, in connection with a denounced institutional incapacity. Haiti, however, is carrying out democratization processes. In order to analyze this paradox, the study, based on observations and interviews, examines the major role played by the private sector in the provision of education. It shows that, firstly, the various policies put in place by the Haitian State and by international bodies (World Bank, UNESCO, etc.), relating to schooling for all, have not had the expected effect of universal schooling. Secondly, there is however a proven action of different actors (politicians, teachers, parents, trade unionists, entrepreneurs) strongly committed to school democratization. The thesis studies this discrepancy. Among the factors of failure, it highlights the lack of coordination between the different levels and actors of education in Haiti; the lack of state funding; and the effects of corruption at different levels. If the involvement of public and private actors allows for an expansion of the school offer, unfortunately it is often to the detriment of equality and quality of education.

Maison du Doctorat- Université Paris-Saclay

ENS Paris-Saclay

4 avenue des Sciences

91190 Gif-sur-Yvette

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis son indépendance en 1804, Haïti affiche l'objectif de réaliser la démocratisation scolaire de son système éducatif. Cette question de démocratisation scolaire n'est pas spécifique aux pays dits « en voie de développement », constituant un enjeu important pour tous les pays. Les questions de massification de l'accès aux savoirs, de réduction des inégalités (par exemple, des taux d'accès aux diplômes) se posent partout. Cependant, nous considérons néanmoins que ces questions ne se posent pas, ou plus, dans les mêmes termes dans les pays dits en voie de développement où, par exemple, il manque des écoles accessibles sur tout le territoire et où la « qualité » et la reconnaissance sociale des écoles et du savoir transmis est aussi inégale. Il est souvent dit que le système éducatif dans les pays du Sud ressemble à la France dans les années 1950. De ce point de vue, l'hypothèse d'un « retard » et de la spécificité d'Haïti par rapport à la France sera analysée dans cette thèse. L'objectif poursuivi est plus précisément d'étudier dans quels termes se pose la question de la démocratisation scolaire dans un pays du Sud particulier, Haïti, dans quelle mesure elle se réalise, ou non, et pour quelles raisons.

Haïti a, en effet, de nombreuses spécificités liées d'abord à son histoire. Première nation et pays fondé à la suite d'une révolte d'esclaves, souvent cité à ce titre comme un modèle d'indépendance¹, il éprouve pourtant l'influence des pays de l'international

¹ Le Glaunec Jean-Pierre, *L'armée indigène. La défaite de Napoléon en Haïti*. Préface de Lyonel Trouillot. Éditions de l'Université d'État d'Haïti. 2014 ; « En Haïti, la bataille de Vertières incarne l'acte d'union accompli lors de la guerre d'indépendance et est, par le fait même, un modèle d'unification pour les peuples noirs en général luttant pour le droit à l'autodétermination. Vertières est un lieu où tout est possible, où disparaissent les frontières de couleur et de classe et où s'expriment la résilience et la fierté d'une communauté trop souvent caricaturée. C'est un espace symbolique où chacun peut revendiquer son droit fondamental à la vie et à la différence ». p. 143.

d'une manière de plus en plus forte. Haïti est aussi le premier pays au monde à avoir proclamé la gratuité scolaire dans toutes ses Constitutions, pourtant beaucoup d'enfants n'ont toujours pas accès à l'école. La démocratisation scolaire qui, selon la Constitution, est une prérogative de l'État et des collectivités territoriales est à la charge des acteurs multiples et variés parmi lesquels, les ONG nationales et internationales, des entrepreneurs privés et, surtout, elle est à la charge des parents.

Par ailleurs, beaucoup d'enfants n'ont pas accès à l'école et ceux qui y ont accès sont, dans la majorité des cas, dans des écoles réputées être de mauvaises qualités, dites « écoles borlette »². Cela donne lieu à différentes formes de démocratisation scolaire avec, d'une part, des enfants non scolarisés, ensuite des enfants qui fréquentent des écoles dites de mauvaises qualité, puis des enfants qui fréquentent des écoles dites « de moyennes qualité » et, d'autre part, des enfants qui fréquentent des écoles réputées ne rien avoir à envier aux meilleures écoles américaines et européennes.

L'offre d'éducation s'est élargie indubitablement au cours des dernières décennies mais l'analyse d'Hubert de Ronceray dans les années 1970-80 semble toujours d'actualité :

« La présence d'un nombre de plus en plus important d'enfants dans les écoles privées et publiques devrait être interprétée comme un signe de démocratisation de l'éducation ou un indicateur de mobilité sociale. Mais, à la vérité, cette expansion continue du système éducatif est corrélative d'un processus de détérioration de la qualité de l'enseignement. »

² Nous avons travaillé sur la thèse de Sylvie Croisy : *Haïti : école-borlette et réforme, une union possible*.

Thèse soutenue en 2012 à l'Université Paris 8.

Quand on parcourt la plupart des établissements scolaires de Port-au-Prince, on est angoissé devant l'ampleur des problèmes et le déficit général de l'appareil éducatif »³.

Par ailleurs, le système éducatif fait face à une absence de politique éducative cohérente et de recherches de moyens endogènes en matière de démocratisation scolaire. Cela crée une dépendance du système qui est tributaire de l'aide internationale qui, elle-même, en matière d'éducation n'est pas cohérente.

Cette dépendance est vécue comme un paradoxe et un problème dans la mesure où Haïti (Ayiti nom donné à l'île par les aborigènes) est une ancienne colonie (Hispaniola sous la colonisation espagnole) et Saint-Domingue sous la domination française (1625 à 1804) qui a proclamé son indépendance en 1804, à la suite d'une révolte d'esclaves, après deux siècles d'esclavage. Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, une révolte d'esclaves avait permis de créer un État – qui se revendique alors comme la Première République noire du monde. Dans ce contexte, l'indépendance haïtienne a marqué une grande rupture avec l'ordre colonial, raciste et esclavagiste du XVIII^e siècle.

Alors que les esclaves étaient largement exclus de l'instruction et que l'obligation scolaire n'était pas encore promulguée dans le monde (il faut attendre les lois Ferry en 1881-82 en France, pour que soit promulguée l'école gratuite, laïque et obligatoire), l'État Haïtien promulgue dès sa Première Constitution de 1805, puis dans toutes les Constitutions ultérieures, la gratuité de la scolarité pour tous (et toutes) sur son territoire. En ce sens, la constitutionnalisation du droit à l'éducation pour tous porte la

³ Hubert de Ronceray, *Sociologie du fait haïtien*. p. 92. Les Presses de l'Université de Montréal, 270 p. Port-au-Prince : Les Éditions de l'Action sociale. 1979. Publié dans *Les Classiques des sciences sociales* le 22 août 2019.

marque fondamentale de l'idéal démocratique du pays, dès l'accès à l'indépendance. L'accès aux savoirs pour tous est, dès les origines, considéré comme la manifestation concrète de la démocratie, dans une logique de démocratisation éducative qui est d'ailleurs affirmée plus fortement que la démocratisation politique (le régime politique restant en revanche autoritaire car le premier chef de l'État est nommé gouverneur à vie puis empereur avec le droit de choisir son successeur).

Cependant, plus de deux cents ans après, Haïti est très loin de cet idéal de démocratie éducative. L'école pour tous reste un principe constitutionnel, marquant en cela une continuité par rapport aux principes de l'indépendance. Mais elle n'est pas une réalité, les inégalités héritées de la période de colonisation semblant perdurer avec des privilèges maintenus pour certaines catégories, parfois au nom de principes portant encore la marque de l'ordre colonial et esclavagiste (par exemple, des discriminations en fonction de la couleur de peau ou de l'origine sociale) qui ouvrent des droits différents.

De fait, la démocratie n'est pas seulement une modalité d'aménagement des rapports sociaux ni une forme d'organisation politique, ni « seulement un moyen de la liberté », elle est aussi un principe de justice sociale qui, de l'avis de tous les auteurs et comme nous le verrons aussi dans cette thèse, n'est pas encore effectif en Haïti. Par conséquent, cette thèse questionne le décalage constant entre l'idéal démocratique et la réalité des droits éducatifs, politiques et sociaux.

Le sujet de cette thèse porte donc sur la question de la démocratisation et des inégalités scolaires dans un pays en voie de développement particulier : Haïti. Pour étudier la démocratisation d'ensemble du système éducatif, nous distinguerons notamment la démocratisation à l'entrée d'un cycle, d'une filière... la démocratisation concernant l'obtention d'un diplôme et, enfin, celle quantitative et qualitative de l'accès à l'école et

au savoir. Le système éducatif haïtien, selon plusieurs études sur lesquelles nous reviendrons (Banque mondiale, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle MENFP) est quasi défaillant sur pratiquement tous les points : accès, équité, égalité, « qualité et capacité institutionnelle ».

L'offre éducative est marquée par la prédominance du secteur privé. Selon les données du recensement 2002-2003 du MENFP, « *au niveau du préscolaire, seulement 5.5% des centres sont publics et leur effectif ne représente que 4.67% du total des effectifs de ce niveau d'éducation. Au niveau fondamental, 1^{er} et 2^e cycles, 92% des écoles fondamentales sont non publiques et 81% environ du nombre total d'élèves inscrits (83% en milieu rural et 76,5% en milieu urbain) sont dans le privé. L'importance du secteur non public de l'éducation est encore prouvée au niveau du 3^e cycle du fondamental et du secondaire (91% des écoles sont non publiques et 75% des élèves environ). Une forte proportion d'écoles est non accréditée. La forte pression de la demande d'éducation conjuguée à la faiblesse des capacités régulatrices de l'État permet de constater qu'une grande majorité des écoles non publiques fonctionnent bien souvent dans l'illégalité et ne sont pas accréditées. Selon les données émanant de la DAEPP (Direction d'appui à l'enseignement privé et partenariat), plus de 75% des écoles fondamentales fonctionnent sans licence. Une telle situation laisse planer des doutes sur la qualité du service éducatif offert aux enfants par certains établissements* »⁴.

Selon les mêmes données, le lien peut donc être fait entre le poids du secteur privé dans le système éducatif, les inégalités et la situation du système éducatif du pays.

⁴ Recensement 2002-2003 du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP).

« Et cela explique sans doute aussi que le taux⁵ d’alphabétisme de la population de dix ans est de 61% dans l’ensemble du pays. Il est plus élevé chez les hommes que chez les femmes : 63,8% contre 58,3%. Or, en Haïti, le secteur de l’alphabétisation est toujours en attente d’intégration au système éducatif. Il faut dire que la loi organique du MENFP et celle du Secrétariat d’État à l’alphabétisation n’ont pas toujours été très explicites quant à la définition des liens entre les deux institutions (Ibid.). »

Ces analyses sont confirmées par les documents de recherche de la Banque mondiale : dans les années 2 000, environ 500 000 enfants âgés de 6 à 11 ans ne sont pas du tout scolarisés, et seulement la moitié des enfants de 6 ans est inscrite en cours préparatoire. Cependant, le nombre d’enfants non scolarisés est passé à 200 000 en 10 ans⁶ : ce qui montre qu’il y a quand même une augmentation considérable de l’offre scolaire, même si elle reste lacunaire et insuffisante. Par conséquent, on observe une dynamique de scolarisation pour les enfants habitant dans les grandes villes des sections communales non éloignées des villes.

Cependant, le problème d’accès à l’éducation scolaire persiste pour des groupes d’enfants plus vulnérables, comme ceux habitant dans des sections communales très éloignées, les enfants handicapés et ceux des rues et aussi, en particulier, les filles issues de familles nombreuses. Car, très souvent, ces dernières sont victimes du fait de leur genre car une famille qui a beaucoup d’enfants à scolariser priorise en priorité les garçons au détriment des filles.

⁵ Selon le 4^e recensement général de la population et de l’habitat de 2003 de l’Institut haïtien de statistique et d’informatique (IHSI) : « Enquête nationale sur la population, sa structure, et ses caractéristiques démographique et socio-économiques ».

⁶⁶ <https://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2015/03/12/four-things-you-need-to-know-about-Education-in-haiti>.

Comme quelques traits rapidement esquissés ici l'illustrent déjà, et comme nous le montrerons tout au long de cette thèse, ce qui caractérise l'école haïtienne c'est son hétérogénéité, et même son éclatement, car il n'y a pas une école haïtienne mais des écoles haïtiennes : une école pour les élites, des écoles pour les classes moyennes, d'autres écoles pour la masse et pas d'école pour les plus défavorisés. À cause de cette diversité scolaire en Haïti, plusieurs types de situations scolaires d'apprentissage et d'enseignement cohabitent, coexistent dans le système éducatif de ce pays. Ce sont ces situations qui renforcent et produisent l'inégalité sociale, constituant donc, en soi, un obstacle à la démocratisation scolaire.

En prenant pour appui les travaux existants dans ce domaine, nous allons analyser la façon dont ce pays anciennement colonisé réalise, ou non, des processus de démocratisation scolaire en faisant ressortir sa spécificité. Nous comptons, dans le cadre de ce travail, montrer dans un premier temps les apports et, surtout, les limites et les échecs des différentes politiques éducatives qui ont été mises en place par l'État haïtien en nous concentrant sur les évolutions observées depuis une vingtaine d'années, relatives à l'école pour tous, en procédant notamment à l'analyse secondaire des données statistiques et des rapports réalisés sur les différents programmes de scolarisation universelle qui ont été mis en œuvre historiquement, plus particulièrement depuis 2000 (le choix de cette date correspondant à la mise en œuvre du programme de scolarisation universelle de l'Unesco).

Dans un deuxième temps, la thèse propose d'aller au-delà de ce constat d'échec en mobilisant diverses données d'enquête par observation et par entretiens afin d'analyser les points de vue divers et plus nuancés des acteurs du système éducatif haïtien au

regard des mécanismes⁷ constitutionnels, institutionnels et des besoins de la population haïtienne en matière de scolarisation.

Nous nous appuierons, dans ce deuxième temps, sur l'étude des points de vue de ces acteurs (politiques, syndicalistes, élèves, parents, entrepreneurs) sur l'école et sur leur propre rôle dans les processus de démocratisation scolaire, en les mettant également en perspective avec les fonctionnements des institutions chargées de la démocratisation (Banque mondiale, FMI, UNESCO, UNICEF, ministère de l'Éducation nationale et État haïtien, ONG et associations locales), et avec les demandes de la population (parents et élèves) en matière de scolarisation. Cette approche nous permettra de mettre en évidence le décalage entre, d'une part, les objectifs ambitieux des programmes et la forte implication des acteurs sociaux (parmi lesquels nous soulignerons aussi le rôle des parents) dans la réussite scolaire ; d'autre part, le constat du maintien d'un accès au savoir globalement faible et très inégalitaire, que nous proposerons d'expliquer par le manque de coordination entre les différents niveaux et composantes de la démocratisation de l'éducation en Haïti (programmes locaux, nationaux et internationaux notamment), le manque de financement étatique et, enfin, les effets de la corruption à différentes échelles.

⁷ Gross Neil les définit comme « des chaînes ou agrégations d'acteurs, de situations problématiques, et de réponses habituelles – avec la possibilité, existant toujours, plus présente dans certaines circonstances que d'autres, qu'une manière entièrement nouvelle de répondre à un problème puisse apparaître pour chacun des acteurs engagés, pouvant altérer le fonctionnement du mécanisme. [...] En effet, l'analyse par les mécanismes 'exige que nous saisissons la manière dont les individus en cause comprennent les situations qu'ils affrontent et agissent sur cette compréhension contribuant ainsi à rendre opératoire le mécanisme' Gross Neil (2009). P.369 / ». *Apragmatist Théory of Social mécanisms*. *American Sociological Review*, vol. LXXIV, n°3, pp. 358-379.

Pour parvenir à ce résultat, nous nous appuyerons à la fois sur des travaux déjà réalisés et sur une enquête qualitative basée sur une immersion de long terme dans le système éducatif en Haïti. Depuis une quinzaine d'années, la question de l'éducation en Haïti fait l'objet de thèses et colloques à l'échelle mondiale. C'est en connaissance de ce contexte et des débats existant à ce sujet que nous avons voulu apporter notre contribution à la recherche dans ce domaine. Étant ancien responsable syndical en Haïti (Union nationale des normaliens d'Haïti (UNNOH)) et fortement intéressé par la sociologie de l'éducation et des politiques sociales, cette question m'a motivé particulièrement. Beaucoup d'auteurs se sont intéressés à des facettes du système éducatif haïtien mais peu se sont intéressés à la démocratisation et aux inégalités scolaires. C'est pourquoi cette thèse propose d'aborder la question par cette entrée qui revient à interroger l'effectivité du droit à l'éducation en Haïti.

PREMIÈRE PARTIE : LES POLITIQUES DE DÉMOCRATISATION SCOLAIRE EN HAÏTI : UN ÉCHEC EN QUEL SENS ?

Introduction

Dans cette partie nous voulons expliquer, en la justifiant, l'idée de l'échec des politiques de démocratisation en Haïti. À partir de réflexions, d'indicateurs, de chiffres, de questions de recherche appliquées au contexte haïtien, nous allons analyser les diverses formes d'insuccès et de revers subies par ces politiques, au regard de leurs objectifs d'accès large aux savoirs, de réduction des déterminismes sociaux et des inégalités... Pour cela, nous allons présenter et faire une analyse critique de la littérature scientifique relative à la démocratisation scolaire qui sera mobilisée dans le cadre de ce travail et exposer les méthodologies utilisées. En effet, nous avons orienté notre travail de revue de littérature et nos recherches bibliographiques vers des ouvrages et des articles qui mobilisent des concepts qui nous semblent fondamentaux dans la constitution de notre cadre théorique et conceptuel, à commencer par les concepts de démocratie et de démocratisation, en relation avec la politique dite de l'accès universel à l'instruction. Par conséquent, nous nous intéresserons aux différentes conceptions de la démocratie et de la démocratisation scolaire, en termes quantitatifs et qualitatifs, tout en les articulant avec la question des inégalités scolaires.

Il s'agit, de ce point de vue, non seulement d'étudier la question de la démocratisation scolaire au regard des enjeux d'accroissement ou de diminution des inégalités mais aussi en termes de transformation des inégalités. Pour cela, nous mobilisons la question de la trajectoire scolaire car, pour citer Pierre Merle, « *toutes recherches sur la démocratisation de l'enseignement passent inévitablement par la nécessité de définir ce qui constitue l'égalisation des trajectoires scolaires et plus précisément l'égalité et l'inégalité des individus à l'école et hors de celle-ci* » (Pierre Merle 2004). Donc, la question de la

démocratisation est une question sociale et politique majeure. Cet auteur poursuit en écrivant que « les modalités d'accès à l'enseignement sont des faits inséparables du régime politique ».

Dans le prolongement de ces analyses, nous proposons donc de mettre en relation dans cette thèse une étude de la nature de l'État haïtien et de ses régimes politiques dans ses rapports avec les institutions internationales qui promeuvent la démocratisation scolaire. Ainsi, nous traiterons cette question en mobilisant, en particulier, divers travaux de la sociologie francophone et anglophone dans le Sud et sur le Sud, en faisant un état des lieux de la question d'abord dans les pays en voie de développement, en général, puis en Haïti, en particulier. Car les politiques publiques de démocratisation dans les PVD sont souvent élaborées à l'échelle internationale. L'hypothèse qui sous-tend ce travail est donc que nous ne pouvons pas comprendre et cerner la question de la démocratisation scolaire en Haïti sans placer le contexte haïtien dans un cadre global. Dans cette partie, nous questionnerons la pertinence, et aussi les limites, des lectures théoriques et conceptuelles de la démocratisation scolaire existantes pour comprendre comment Haïti réalise ou (ne réalise pas) le processus de démocratisation scolaire.

C'est donc avec ce parti pris que nous allons maintenant revenir sur les apports de la littérature en sciences humaines et sociales et les rapports internationaux, pour réaliser cette mise en contexte, avant d'élaborer notre problématique et de présenter nos méthodes.

1.1 CHAPITRE I : LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE DANS LES PVD : CONCEPTUALISATION ET QUESTIONS THÉORIQUES EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES.

La démocratisation ne vise pas seulement une forme de régime politique (la démocratie) ou une modalité d'aménagement des rapports sociaux. Elle est à la fois un moyen de liberté et aussi une garantie de justice sociale. Par conséquent, la question de la démocratisation de l'enseignement renvoie à un idéal d'organisation politique et sociale permettant l'accès aux droits à l'éducation et la réduction des inégalités scolaires et sociales. C'est pourquoi la thèse porte simultanément sur la démocratisation et l'évolution des inégalités scolaires en Haïti. Elle opère une analyse entre : démocratisation quantitative (ou massification) à l'entrée d'un cycle, d'une filière ; démocratisation concernant l'obtention d'un diplôme ; démocratisation plus qualitative de l'accès au savoir. Le système éducatif haïtien, selon plusieurs études (Banque mondiale, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)) paraît être quasi défaillant sur pratiquement tous les indicateurs de démocratisation : taux d'accès, équité, égalité, en lien avec une incapacité institutionnelle souvent dénoncée. Dans le prolongement des travaux existants dans ce domaine, Haïti, pays en développement, réalise pourtant des processus de démocratisation. Ce chapitre propose de revenir de manière critique sur le concept central de la thèse, celui de la démocratisation scolaire, appliqué à Haïti. Après avoir présenté les définitions des termes de démocratisation et d'inégalités, nous allons discuter les travaux sociologiques portant sur diverses notions en lien avec ces concepts, qui ne sont pas équivalentes, voire peuvent être contradictoires, mais sont pourtant étroitement imbriquées. Notamment, nous reviendrons sur les liens complexes entre démocratisation, égalité, équité, efficacité, efficience et équivalence, justice sociale, sous-développement. Ce

détour nous permettra de montrer combien la démocratisation est une notion complexe à définir et donc, aussi, un objectif difficile à cerner.

1.1.1 Les formes de démocratisation scolaire et leurs indicateurs de réussite et d'échec

La notion de démocratisation scolaire n'a pas une définition uniforme. Ainsi, on peut distinguer différents qualificatifs : la démocratisation scolaire quantitative, qualitative, « minimale », « maximale », structurelle, universelle, etc. En effet, cette notion a été popularisée dans le débat scientifique par le travail d'Antoine Prost pour le Commissariat au plan, dans les analyses sur l'« inégalité des chances », réunies dans un texte publié sous la forme d'un livre en 1986, sous le titre « L'enseignement s'est-il démocratisé ? »⁸. Dans cet ouvrage, l'auteur a popularisé les notions de démocratisation quantitative, associée à la progression globale des taux de scolarisation (aux niveaux primaire, secondaire, supérieur), et de démocratisation qualitative, définie par la réduction des inégalités entre les classes sociales (par exemple, les différences de réussite entre les enfants de cadres et ceux d'ouvriers). Cependant, on peut se demander dans quelle mesure il est pertinent de séparer ces deux étapes qui font partie d'un même processus. Comme l'écrit Pierre Merle :

« Dans la perspective d'une définition conceptuelle, qui se doit de dépasser la connaissance historique d'une situation donnée, réduire les modalités de la démocratisation à des aspects 'quantitatif' ou 'qualitatif' ne recueille pas l'adhésion : l'accroissement des taux de scolarisation par âge – quantitatif – ne s'oppose pas vraiment au qualitatif, c'est-à-dire la diminution des inégalités sociales des parcours scolaires. Pour cette raison, les modalités de la démocratisation proposée par Prost ne permettent pas de nommer de façon satisfaisante des situations scolaires dans lesquelles l'accroissement des taux de scolarisation peut se combiner, de façon variable, avec la diminution ou l'augmentation

⁸ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF, 1986.

des écarts d'accès selon des groupes sociaux. Même s'il est possible, en s'inspirant d'Antoine Prost, de distinguer une démocratisation 'quantitative et qualitative' d'une démocratisation 'quantitative non qualitative', ces combinaisons ne permettent pas toujours de désigner de façon suffisamment précise les modalités de la démocratisation de l'institution éducative »⁹.

En effet, si la question de la démocratie est très répandue dans toutes les disciplines, celle de la démocratisation est absente. Selon Merle, « la question de la démocratisation de l'enseignement se pose, elle, d'une autre façon : elle déborde la question de l'égalité des droits pour étudier les inégalités de fait ». D'où le grand intérêt sociologique de la question.

Ainsi, selon Pierre Merle, la notion de « démocratisation » renvoie en fait à « deux significations bien différentes : la première évoque un phénomène de diffusion de l'instruction jalonné, tout au long de l'histoire de l'école, par des controverses passionnées et des affrontements persistants..., la seconde signification de l'expression renvoie à une tout autre idée, celle de l'égalisation des chances scolaires. Dans cette perspective, 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 »¹⁰.

Pour pertinente que nous paraisse l'analyse critique de Pierre Merle, appliquée à la distinction faite par Antoine Prost entre démocratisation quantitative et qualitative, elle laisse de côté un autre aspect lié au contexte des pays en voie de développement. En

⁹ Pierre Merle, « Le concept de démocratisation scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Persée, Population*, Année 2000, 55-1, pp. 15-50.

¹⁰ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La Découverte, 2002. p. 3.

effet, la sociologie dans les pays du Nord ne traite plus de la question de l'accès à l'éducation, car ce problème est considéré comme réglé depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, avec les Trente Glorieuses. Alors que, dans les pays du Sud, les chercheurs sont obligés de travailler sur les deux plans : celui de l'accès et de la qualité de l'éducation. D'ailleurs, si l'OCDE traite de la question dans les pays du Nord, ce sont la Banque mondiale et l'UNESCO qui sont les agences internationales les plus emblématiques sur l'éducation dans les pays du Sud. C'est pourquoi elles parlent de la scolarisation universelle dans leurs programmes éducatifs, dont la portée est universelle, dans le sens où ils concernent et englobent tous les pays du Sud. Cette notion de scolarisation universelle a été développée dans les années 2000 avec les objectifs du millénaire des Nations unies. C'est pour cette raison que la thèse tout, en traitant le cas d'Haïti, essaie de resituer la question à l'échelle des pays en voie de développement car la majorité des politiques éducatives portées en Haïti, par les organisations internationales, se développent aussi dans l'ensemble de ces pays. C'est le cas par exemple du programme *Éducation pour tous* et du programme intitulé *La scolarisation universelle*.

Cependant, l'idée de démocratisation scolaire est plus large que celle de scolarisation universelle. Elle est plus englobante que cette dernière. En effet, la scolarisation universelle marque le début de la démocratisation scolaire en tant que processus. Car elle concerne la distribution du bien scolaire en général. Mais la démocratisation scolaire ne concerne pas seulement l'accès à la scolarisation universelle. Elle implique l'égalité, l'équité, dans la distribution des biens scolaires. Elle n'est pas réductible à l'acquisition de la littératie (lire, écrire, compter). Pour citer Harouna SY :

« La scolarisation universelle est un des actes constitutifs du processus de démocratisation. C'est, prise en elle-même, une démocratisation minimale en tant à la fois

qu'aboutissement d'un long processus et une étape dans le processus. Les actes ultérieurs correspondent à des approfondissements nécessaires par la récurrence des demandes d'éducation de niveau de plus en plus élevé. Mais, suivant les contextes, la démocratisation minimale en tant qu'objectif majeur peut être prise, par effet d'une survalorisation idéologique, comme démocratisation maximale. La scolarisation universelle représentait incontestablement un énorme progrès au moment où l'Occident la réalisait. Les demandes actuelles d'éducation dans cette partie du monde relèguent aussi incontestablement la scolarisation universelle à un niveau inférieur de démocratisation. Le contexte de mondialisation fait que les pays africains sont confrontés à la fois aux demandes d'universalisation de la scolarisation et de libre circulation des élites et des savoirs dans les systèmes d'enseignement »¹¹.

C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons retenu la notion de démocratisation au lieu de la scolarisation dans le titre de la thèse. En effet, nous voulons saisir la dynamique de la démocratisation scolaire dans tout son processus et non en analyser une étape. Or, les politiques éducatives internationales à l'endroit des PVD visent à permettre aux nouveaux élèves l'acquisition d'une culture scientifique de base, c'est-à-dire inculquer aux élèves une culture qui leur permettra de devenir de bons citoyens et de promouvoir la démocratie dans leur pays. Ces agences, à l'instar de la citation de Pierre Merle déjà énoncée, postulent en effet qu'il n'y a pas de rapport entre niveau de scolarisation de la population et nature de leur régime politique. Pourtant ce lien n'est, par ailleurs, pas évident ni simple, comme nous le rappelle Harouna SY : « *La démocratisation de l'enseignement est antérieure à la démocratie politique moderne telle qu'elle se donne aujourd'hui à l'observation. Cette hypothèse est suggérée par l'historicité de la*

¹¹ SY Harouna, *Démocratisation de l'enseignement. Processus, Paradigmes et logiques*, pp. 11-12. L'Harmattan, 2011.

démocratisation dont le débat, suivant la définition ci-dessus est repérable depuis le Moyen Âge avec les monarchies qui deviendront de droit divin »¹².

Notre raisonnement est parti des travaux d'Antoine Prost, notamment de sa distinction entre la démocratisation quantitative, qui est en quelque sorte synonyme d'accès à l'offre scolaire (la massification scolaire), et la démocratisation qualitative, qui traite des inégalités de parcours pour s'élargir à la question de l'accès aux savoirs et des contenus disciplinaires enseignés. Prost précise que « *la démocratisation [quantitative], ainsi entendue, ne supprime pas les inégalités, elle les déplace seulement* ». En outre, selon Merle, « la démocratisation quantitative du système éducatif recouvre des situations scolaires également fort variées dont l'analyse détaillé reste à mener ». Dans le cas haïtien, notre questionnement portant sur la démocratisation scolaire entendue de manière élargie, vise à montrer que les politiques de démocratisation n'ont pas supprimé les inégalités scolaires mais les ont transposées, déplacées, voire les ont renforcées sur certains plans, pour certains groupes d'élèves en particulier. Nous développerons ce résultat dans la deuxième partie. Ce résultat s'appuie sur l'idée qu'il n'y a pas de frontière entre démocratisation quantitative et démocratisation qualitative : toute démocratisation scolaire doit être qualitative. Et, également, sur la relation nécessaire entre réduction des inégalités scolaires et réduction des inégalités sociales. Ainsi, pour répéter Sandrine Garcia et Franck Poupeau, « *la redéfinition de la 'démocratisation qualitative' constitue un enjeu spécifique : elle permet d'inscrire l'élévation du niveau de formation dans un projet politique global de réduction des inégalités sociales dans la mesure où elle suppose non seulement une translation des inégalités mais aussi la réduction des écarts entre les groupes sociaux. En établissant un lien entre la réduction des écarts sociaux, s'agissant d'accès à des positions sociales, elle permet aussi de fonder l'équivalence établie par les*

¹² Ibid. page 8.

pouvoirs publics entre 'exclusion scolaire' et 'exclusion sociale', équivalence qui permet d'imputer au système scolaire la responsabilité du chômage »¹³.

Pour ce qui concerne le déplacement des inégalités, Goux et Maurin, dans « Origine sociale et destinée scolaire »¹⁴, ont proposé les notions de « démocratisation uniforme » et de « démocratisation ségrégative ». La démocratie uniforme précise comment les inégalités se sont déplacées, en l'occurrence en restant de même ampleur. Elle demeure toutefois incomplète pour Pierre Merle qui dit :

« Pour autant que le terme de démocratisation soit adéquat pour rendre compte du développement de la scolarisation, la translation des inégalités ne s'opère pas forcément de façon uniforme si l'analyse prend en compte les différenciations sociales propres à chaque série »¹⁵.

Ces auteurs susmentionnés s'intéressent à la démocratisation dans les pays développés et non dans les PVD. Donc, on peut se demander si leurs travaux présentent un très grand intérêt dans le cadre des recherches sur les pays du Sud car les contextes sont très différents. Toutefois, nous considérons que leurs travaux conceptuels peuvent être, dans un certain sens, d'un grand intérêt si on les adapte aux contextes des pays du Sud. Mais comment adapter les concepts forgés dans les pays du Nord au pays du Sud ? Peuvent-

¹³ Garcia Sandrine et Franck Poupeau. « La mesure de la 'démocratisation' scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. CXLIX, n°4, 2003, pp. 74-87.

¹⁴ D. Goux et E. Maurin, « Origine sociale et destinée scolaire », *Revue française de sociologie*, vol. XXXVI, n°1, pp. 81-121.

¹⁵ Merle Pierre, « La démocratisation de l'école », *Le Télémaque*, 2004/1 (n°25), pp. 135-148. DOI : 10.3917/tele.025.0135. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-135.htm>.

ils nous aider à comprendre les réalités du Sud ? Dans quelle mesure peut-on universaliser un concept sociologique ? Le propre d'un concept sociologique est de permettre de saisir une réalité sociale, comme des jumelles qui nous permettent de regarder la société en gros plan. Donc, tout concept sociologique, de par sa fécondité, peut nous permettre de l'adapter à différents contextes sociaux. En ce sens, notre travail dans le cadre de cette thèse consiste à adapter les concepts forgés dans les contextes des pays du Nord à la réalité des pays du Sud. Parmi les éléments de contexte, la question des inégalités « raciales » est aussi, sans doute, l'un des éléments à prendre en compte en Haïti, compte tenu de l'histoire coloniale du pays. Comme le rappelle Dominique Rogers dans son article « De l'origine du préjugé de couleur en Haïti » (2003), l'histoire de ce pays est marquée par un fort antagonisme entre ceux que l'on appelle les « mulâtres », dits aussi « libres de couleur », et les « noirs », perçus comme les descendants des anciens esclaves¹⁶. C'est pourquoi nous pouvons retenir la définition suivante dans le cadre de cette thèse : « *La démocratisation scolaire est un processus qui vise à permettre à tous les enfants un accès universel au savoir, aux diplômes, indépendamment de la situation socio-économique, géographique de leurs parents et qui leur permet de se réaliser dans la vie socio-économique et politique* ». C'est avec cette définition que nous proposons d'étudier le système haïtien, au sein des systèmes éducatifs des pays en voie de développement.

Par rapport à l'objectif visant à se démocratiser, les systèmes éducatifs ne sont en effet pas placés dans des situations de départ similaires. Il faut dire que la notion de PVD renvoie à des situations diverses et peu comparables puisque, si on enlève le critère économique, ces pays ne sont pas homogènes. À l'intérieur de cette catégorie, on trouve

¹⁶ Dominique Rogers, 2003, « De l'origine du préjugé de couleur en Haïti », *Outre-Mers, Revue d'histoire*, 340-341, pp. 83-101.

ainsi des « pays émergents », des « pays moins avancés », des « nouveaux pays industrialisés ». Toutefois, les grands organismes internationaux mesurent la performance des politiques éducatives dans ces pays avec les mêmes « indicateurs », comme l'« efficacité, efficience, égalité et équité », censés prendre en compte la situation de départ et les progrès accomplis.

« Si en mécanique, le rendement est un rapport entre le travail fourni et le travail utilisé, de même, en éducation, l'efficience d'un système scolaire se mesure en mettant en rapport le coût, le temps et l'effort dépensés pour l'œuvre scolaire et ses résultats pratiques. »¹⁷

Concernant le système éducatif haïtien, les différentes évaluations ne permettent pas de dire qu'il est efficient. De ce point de vue, un indicateur souvent mobilisé pour le montrer est le nombre de redoublements considérable dans le système – que nous reprenons donc ici, même si ce n'est pas ce qui nous intéresse dans cette thèse. En outre, le critère le plus utilisé est la notion d'« efficacité ». Par exemple, citant le recensement scolaire de 2002-2003, Fritz Dorvilier évalue le taux de redoublement moyen d'une année sur l'autre à 14%, le taux d'abandon à 12%, soit un « taux de rendement scolaire » des élèves aux deux premiers cycles fondamentaux de 76%. Ce qui produit des effets importants puisque, en 2010, d'après le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF), « sur chaque cent élèves qui entrent en première année fondamentale, seulement 8 ont atteint la classe de philo (terminale) »¹⁸.

¹⁷ Decroly O, Buyse R. (1929), Introduction à la pédagogie quantitative. Éléments de statistiques appliqués aux problèmes pédagogiques. p. 11 Bruxelles : Maurice Lamertin éditeur.

¹⁸ Dorvilier F. (2016), « Pour l'élimination du redoublement dans le cycle fondamental en Haïti », Haïti Perspectives, vol. V, n°1, pp. 50-54.

Ce raisonnement, qui définit l'échec en termes de faible rendement ou de manque d'efficacité, est toutefois l'objet de critiques, notamment de la part des auteurs qui préfèrent mettre en avant les critères de justice et, également, d'efficience.

C'est le cas de Marc Demeuse, psychologue, qui écrit que « *si l'efficacité se mesure à l'atteinte d'objectifs ou par adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus, l'efficience suppose donc que cette adéquation soit obtenue aux moindres coûts, pas uniquement monétaires, mais peuvent prendre la forme d'une dépense en temps d'apprentissage, par exemple* »¹⁹.

Francis Danvers, également psychologue, propose aussi de distinguer l'efficacité de l'efficience parce que cette dernière peut être « *considérée séparément des objectifs qu'une organisation cherche à atteindre et [...] s'évalue par rapport au succès d'une tâche et à la signification de l'individu, par opposition à l'efficacité qui se mesure au degré de pertinence en considérant les objectifs recherchés par l'organisation* »²⁰.

Toutefois, les économistes, dans le domaine éducatif, tentent de mesurer les activités éducatives et leurs bénéfices pour un pays en termes financiers. Comme le rappelle Siegfried Hanhart :

« *Une telle mesure postule que la production des systèmes éducatifs est quantifiable [...] lorsque les résultats obtenus sont mesurables en termes monétaires, il sera possible de*

¹⁹ Demeuse M., (2005), (Sous la dir), Vers une école juste et efficace. 2- Contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Édition de Boeck Université. Bruxelles.

²⁰ Danvers F., (1992), 700 mots clefs pour l'éducation. Lille : Presses universitaires de Lille. p. 99.

procéder à des analyses coût- efficacité. Lorsque les effets sont quantifiables sans qu'il soit possible de les traduire en valeur monétaire, on effectuera des analyses coût-avantages. Une amélioration de l'efficacité découlera soit d'une diminution des ressources engagées sans modification des résultats, soit d'une amélioration des résultats des ressources »²¹.

Une autre distinction de Hanhart porte sur la nature de la référence, en distinguant l'efficacité interne et l'efficacité externe : « *L'efficacité interne équivaut à la mesure de réalisation d'objectifs internes aux systèmes éducatifs, tels que des taux de réussite scolaire. L'efficacité externe se mesure à la réalisation d'objectifs exogènes aux systèmes éducatifs : citons par exemple des objectifs de transmission de savoir-faire dictés par les besoins des entreprises ou encore des finalités découlant de redistribution de revenus »²². Si l'efficacité interne est plus facilement mesurable, l'efficacité externe reste trop subjective et/ou difficilement mesurable dans le sens où on ne peut pas mesurer les savoir-faire scolaires sans qu'il y ait de ratage. L'école, selon cette analyse, n'est pas qu'un lieu de transmission de savoir explicite. Par conséquent, il est quasi-impossible de mesurer le savoir implicite de l'école.*

Il ressort de ces travaux, d'un part, que l'efficacité et l'efficacité tendent à devenir des indicateurs scientifiques dans les rapports internationaux et, d'autre part, qu'il existe pourtant des critères différents d'efficacité et qu'ils sont souvent liés à un choix de valeurs (ce qui contredit le principe de mesure scientifique, « objective »). De plus, ces critères d'efficacité ne restent pas souvent dans les limites des études expérimentales du système éducatif étudié mais sont souvent transposés dans des contextes nationaux

²¹ Hanhart S. (2002), Efficacité et efficacité. In D. Groux, S. Perez, L. Porcher, V.D. Rust et N. Tasaki. p. 258. Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.

²² Ibid.

différents. Cela n'est pas propre aux PVD, même s'ils en sont les plus emblématiques. Mais on le remarque aussi dans les « pays développés » comme en témoigne le test PISA. Cependant, les travaux mentionnés mettent en évidence que l'efficacité peut être considérée comme un indicateur pouvant concevoir une mesure scientifique si et seulement si on a au préalable clarifié, précisé, circonscrit les critères (variables) avec lesquels est définie l'efficacité. Cette condition permet alors de prendre en compte les critères d'objectif et de résultats chiffrés.

En revanche, la question se pose pour les concepts d'inégalités scolaires, qui sont les principaux critères d'analyse des politiques de démocratisation scolaire. Est-il possible de les clarifier et de les circonscrire suffisamment pour appliquer un raisonnement en termes d'efficacité ou d'efficience ? Si oui, comment ? Dans quelle mesure ?

1.1.2 Des notions mal définies à la construction des concepts d'inégalités scolaires en sociologie.

Les sciences humaines et sociales, malgré les critiques dont elles font l'objet par les politiques et les médias, ont su se rendre incontournables par le fait de nommer les choses. Comme l'a dit Albert Camus, « *mal nommer les choses c'est contribuer au malheur du monde* ». Or, les sciences humaines et sociales créent souvent les termes de référence du débat sur l'actualité ou pour nommer les faits sociaux. En effet, tout chercheur est obligé d'utiliser des mots, des notions pour saisir ou approcher le réel social car l'activité conceptuelle est au cœur de l'activité des sciences humaines et sociales. Toutefois, il/elle ne peut pas les mobiliser comme des poncifs, des *prénotions*²³.

²³ Émile Durkheim les définissait comme « des représentations sommaires » qui défigurent le véritable aspect des choses. Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Alcan, 1895 (rééd. Flammarion, coll. « Champs classiques », 2010, préface de Laurent Mucchielli).

Il/elle doit donner au mot qu'il/elle utilise une charge sémantique particulière qui permet de saisir et de dire le réel qu'il/ elle veut étudier. Il/elle doit éviter les approximations et les jugements de valeur dont les mots de sens communs sont chargés. En outre, tout concept a la prétention d'être universel, mais son usage peut faire l'objet d'adaptation et de rejet en fonction du champ d'application. La charge sémantique d'une notion peut changer en fonction du lieu, de la culture, de l'histoire, voire même de la traduction de cette notion dans une autre langue.

Cependant, pour citer Maryse Bresson, « *l'analyse sociologique des catégories, de leur historicité et des enjeux politiques et sociaux de leur usage fait perdre aux catégories sociales leur statut d'évidence. Mais s'ils sont d'accord pour opérer une distance avec les termes courants, les sociologues sont eux-mêmes confrontés à la difficulté de préciser leur objet d'étude, de nommer et de définir* »²⁴. Pour autant, le fait social ne se laisse pas saisir sans une nomination précise, concise et claire dans un *champ*²⁵ donné. Sinon le/la

²⁴ Maryse Bresson, *Sociologie de la précarité*. 3^e édition, Paris, 2020. p. 20.

²⁵ Selon Bourdieu, la société est un ensemble de champs sociaux où les agents se différencient et entrent en relation. « En termes analytiques, un champ peut être défini comme un réseau, ou une configuration de relations objectives entre les positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants ; à leur agents ou institutions, par leur situation (situs) actuelles et potentielles dans la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions (dominantes, subordinations, homologie, etc.). Dans les sociétés hautement différenciées, le cosmos social est constitué de l'ensemble de ces microcosmes sociaux relativement autonomes, espaces de relations objectives qui sont le lieu d'une logique et d'une nécessité spécifique et irréductiblement à celles qui régissent les autres champs. Par exemple, le champ artistique, le champ religieux ou le champ économique obéissent à des

chercheur-e risque de poser de mauvaises questions et donc de trouver de mauvaises réponses. Le travail conceptuel fait donc, comme le souligne Pierre Bourdieu, partie intégrante des critères de validation de toute recherche en sciences humaines et sociales. « *Savoir ce que l'on fait quand on fait de la science – ce qui est une définition simple de l'épistémologie –, cela suppose que l'on sache comment ont été faits historiquement les problèmes, les outils, les méthodes, les concepts qu'on utilise* »²⁶.

Par conséquent, il convient d'aller au-delà des premiers éléments de définition déjà donnés afin de préciser et de clarifier les notions fondamentales de ce travail que sont la démocratisation scolaire et les inégalités scolaires. Ce qui nous intéresse, ici, c'est, en effet, de montrer leur opérationnalisation dans les champs sociaux et leurs limites. De ce point de vue, il apparaît qu'il y a un relatif consensus autour de la notion d'inégalités scolaires, que l'on peut définir comme : le fait de ne pas permettre à tout le monde d'avoir accès à un droit (le droit à l'éducation) dans la même proportion. Ce droit est consacré par les articles 28 et 29 de [la Convention internationale des droits de l'enfant](#). Sur la base de l'égalité des chances, l'enseignement primaire doit être obligatoire et gratuit et l'enseignement secondaire accessible à tous, dans le respect de la dignité de l'enfant²⁷.

Par ailleurs, l'inégalité scolaire peut être vue comme une forme majeure d'inégalité sociale. Selon Alain Bihr et Roland Pfefferkorn, on peut définir l'inégalité sociale comme

logiques différentes ». P. Bourdieu avec Loïc J.D. Wacquant. Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Édition du Seuil. Janvier 1992. p. 72.

²⁶ Bourdieu Pierre, « Pour une sociologie des sociologues » (1976), in *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, « Documents », 1984, p. 81.

²⁷ Vu le 28 juillet 2021 sur : <https://www.unicef.fr/dossier/Éducation-et-egalite-des-chances>.

« le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment, légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres »²⁸.

Or, Haïti est l'un des pays les plus inégalitaires au monde par rapport aux autres pays de par son pourcentage de pauvres. Avec 60% de sa population vivant avec moins de 2 dollars par jour, Haïti est considéré depuis près d'un siècle comme l'un des pays les plus pauvres des Amériques, et même l'un des plus pauvres au monde, classé 168^e sur 189 par le PNUD en 2018 pour son indice de développement humain (IDH). De plus, les rares ressources du pays ne sont pas réparties de façon équitable entre les différents secteurs du service public en Haïti en fonction des besoins de la population. Aussi, tous les Haïtiens n'ont pas le droit à l'éducation même si le taux de scolarisation a augmenté. L'inégalité de distribution, réinterprétée comme un déni du droit fondamental, est donc vue comme une injustice en Haïti, puisque le droit à l'éducation fait partie des droits fondamentaux de toute personne humaine en vertu de la *Convention internationale des Droits de l'Homme* qu'Haïti a ratifiée. De plus, en Haïti, la Constitution de 1987²⁹, dans son article 32, consacre le droit à l'éducation (comme c'est le cas dans toutes les Constitutions haïtiennes).

²⁸ Bihr Alain et Roland Pfefferkorn. « I. Le champ des inégalités », Alain Bihr éd., *Le système des inégalités*. Paris La Découverte, 2008, pp. 8-29.

²⁹ Constitution de 1987 amendée. L'État garantit le droit à l'éducation. L'éducation est libre à tous les degrés. Cette liberté s'exerce sous le contrôle de l'État. Loi constitutionnelle du 9 mai 2011. In : Le Moniteur, n°98, 19 juin 2012.

Malgré le consensus sur le constat des inégalités scolaires, et leur importance, la notion de démocratisation scolaire fait débat : nous pouvons nous contenter de définir la démocratisation comme un processus qui vise à démocratiser un secteur d'activité, c'est-à-dire rendre accessible au plus grand nombre, un bien, un service, voire un pays ? Maintenant on est obligé de définir « démocratiser, qui est le fait de rendre quelque chose, un droit, accessible à tout le monde indépendamment de son capital social, économique, culturel, etc. La démocratisation en tant que processus doit porter en elle la promesse perpétuelle de la possibilité pour le citoyen de toujours demander plus de droit. Elle ne concerne pas seulement l'accès (par exemple, à l'éducation) mais implique aussi la qualité du bien disponible auquel on a accès. Nous avons déjà mis en évidence la distinction entre deux processus distincts (mais complémentaires) à savoir la généralisation de l'accès à l'école (quantité et massification) et les inégalités des savoirs dispensés et de la qualification (la qualité) ; et aussi, l'interrogation sur la pertinence de cette distinction (supra).

Tout compte fait, il est très difficile de définir la démocratisation avec les concepts de la sociologie. Cette dernière se donne pour objectif d'étudier le fait social à travers sa manifestation. Or, la démocratisation est d'abord, et avant tout, un idéal au sens d'une conception de l'esprit qui n'existe pas dans la réalité sociale. En outre, le mot « démocratisation » porte en lui-même la notion de processus à cause de son suffixe « *tion* » (un processus sans fin). C'est pourquoi, nous proposons de saisir la démocratisation dans son déroulement et d'étudier dans la suite de cette thèse les mécanismes et dispositifs qui ont été mis en place pour le bon déroulement de ce processus via les politiques éducatives.

C'est donc, au regard des objectifs fixés et des dispositifs qui ont été mis en place pour les atteindre, qu'il nous sera possible, comme sociologue, d'étudier les résultats obtenus

en termes de « réussite » et d'« échec ». Et peut-être aussi, d'évaluer si le processus pourrait aboutir à son terme, quand et avec quels résultats finaux.

Il convient d'analyser le rapport entre démocratisation scolaire, inégalités scolaires et démocratie politique. En effet, l'école, prise au sens du système éducatif, est considérée comme un instrument de réalisation de l'idéal égalitaire que promeuvent les sociétés démocratiques. Mais Pierre Bourdieu et ses collaborateurs ont remis en question cette croyance à travers deux ouvrages majeurs : *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970). Ces deux textes ont montré que l'école, loin de réduire les inégalités sociales, participe à leur reproduction, même si son accès s'est beaucoup développé dans un contexte de demande croissante d'éducation des catégories populaires. Cependant, selon Bourdieu, l'augmentation des effectifs a dévalué la valeur des diplômes :

« Il est clair qu'on ne peut faire accéder les enfants des familles les plus démunies économiquement et culturellement aux différents niveaux du système scolaire, et en particulier les plus élevés, sans modifier profondément la valeur économique et symbolique des diplômes (...). Les élèves ou les étudiants issus des familles les plus démunies culturellement ont toutes les chances de n'obtenir, au terme d'une longue scolarité souvent payée de lourds sacrifices, qu'un titre dévalué »³⁰.

Comme, le concept bourdieusien l'indique, cette approche ne s'intéresse pas à la question du savoir mais plutôt à la reproduction, c'est-à-dire comment l'école est organisée pour reproduire le système social en place. Par ailleurs, un autre mécanisme clé mis en évidence par cette analyse est la formation des habitus chez les élèves, terme qui désigne « des systèmes de dispositions durables et transposables » (Bourdieu 1972)

³⁰ P. Bourdieu (Sous la dir. de), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, 1993, p. 599.

à agir, déterminés par les conditions sociales de l'agent (élève), son origine et de sa trajectoire sociale. Par conséquent, il y a une appropriation inégale des savoirs car les élèves issus d'une famille favorisée ont un capital culturel qui leur permet de s'adapter à la forme scolaire et de réussir à l'école, contrairement aux élèves des classes populaires chez qui ce capital reste trop limité. Ce serait, selon cette approche, la principale cause de l'échec scolaire parmi les enfants des classes populaires.

Cependant, cette analyse ne doit pas être interprétée de manière déterministe. Ainsi, pour citer les travaux de l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8, « s'il existe bien une corrélation statistique entre origine sociale et issue scolaire, il n'y a pour autant aucune fatalité de la réussite ou de l'échec », les auteurs continuent : « À l'époque même où se construisent et se développent ces théories, l'ouverture de l'enseignement secondaire à tous les jeunes s'accompagne, certes, du maintien d'une forte inégalité sociale face à l'école, mais aussi de l'ouverture de nouvelles possibilités de réussite sociale par la réussite scolaire »³¹. Pour les Haïtiens, il sera possible de transposer une telle assertion car, comme nous le verrons, l'augmentation de l'offre scolaire en Haïti a à la fois conduit à abaisser la qualité de l'école (ou de certaines écoles) mais elle a aussi permis à beaucoup de jeunes issus de milieux populaires de faire une ascension sociale, bien que la majorité ait échoué. Par ailleurs, nous verrons aussi qu'un atout revendiqué du système éducatif haïtien est son caractère éclectique. Les élèves maîtrisent beaucoup de connaissances générales. Leurs connaissances ne se limitent pas à leur village ou leur pays mais visent le monde entier.

³¹ Rapport au savoir, rapport à l'école dans les banlieues. Les rencontres de l'INJEP, 9 avril 1996, Marly-le-Roy (compte-rendu de Bernard Charlot, *Agora Débats Jeunesse* 5/1996, p. 162).

Cette dernière remarque invite à discuter les limites de ces analyses appliquées au cas d'Haïti et à interroger les indicateurs et les critères pour évaluer la qualité de l'enseignement en Haïti. Il est très compliqué de vérifier la baisse de la qualité de l'éducation, qui est pourtant un discours « à la mode ». Les arguments invoqués se basent très souvent sur la maîtrise de l'orthographe. Or, les savoirs éducatifs ne se basent pas seulement sur la maîtrise de l'orthographe mais sur un ensemble de compétences, dont la maîtrise de l'orthographe. Il se pose aussi la question de prendre en compte une forme de connaissance acquise par les NTIC qui est, certes, extrascolaire ou parascolaire mais très importante pour vivre aujourd'hui en tant que jeune mondialisé dans un monde en mutation constante dans lequel les jeunes peuvent aussi utiliser les NTIC pour s'épanouir, s'informer et se former.

Toutefois, comme l'a montré Anne-Catherine Wagner (2007), les classes sociales ne sont pas devenues obsolètes dans le contexte mondialisé de mobilité. Selon elle, la mondialisation tend même plutôt à réactiver les clivages entre les classes³². En effet, les classes sociales aisées arrivent toujours à trouver mieux, détenant le capital financier, culturel et social nécessaire pour réussir à choisir de meilleures institutions scolaires. De ce point de vue, on pourrait penser que l'égalité scolaire reste une fiction, voire une chimère, même certains pays arrivent à faire croire que leur système éducatif offre l'égalité des chances.

Cependant, malgré la justesse de tels arguments pour expliquer la reproduction sociale, la théorie de la reproduction semble incapable d'expliquer les réussites paradoxales car, comme le montre par exemple la critique ontologique, elle ne n'accorde aucune place à l'historicité et la singularité de l'individu, qui pourrait expliquer le rapport singulier que certaines familles entretiennent à l'école et au savoir. Ainsi, Bernard Lahire, dans

³² A-C. Wagner (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*, La Découverte.

Tableaux de famille (2012), rappelle que d'autres trajectoires plus complexes interviennent, prenant en compte l'influence d'une grand-mère atteinte de « boulimie culturelle » qui organise la vie familiale et lit des histoires, par exemple. Donc, l'approche par la reproduction ne nous permet pas de voir la part du sujet, qui se donne lui-même ses propres raisons pour réussir, car elle traite d'un agent programmé et déterminé par l'école. Ainsi, l'enseignement apparaît comme une formation d'habitus chez l'élève en lui inculquant des modes de dispositions et d'agir face au monde qu'il habite. Et l'élève, dans ce cas-ci, n'a pas un rapport singulier aux savoirs mais un rapport collectif, déterminé, qui lui est conféré et dicté par l'école qui, elle-même, n'est pas neutre, comme on l'avait dit plus haut, mais au service de la classe dominante. Une telle approche peut nous permettre d'analyser la question des inégalités d'apprentissage en Haïti et la question de la démocratisation scolaire en termes de transformation ou de déplacement des inégalités. Toutefois, elle ne peut pas nous permettre de comprendre la stratégie des familles pauvres haïtiennes pour scolariser ou non leurs enfants.

Par ailleurs, le bas niveau de scolarisation participe à l'aggravation des inégalités scolaires. Donc, la réduction des inégalités scolaires passe inévitablement par l'augmentation de l'offre scolaire et cela à tous les niveaux. Cet argument a justifié les politiques de démocratisation car, comme le rappellent François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Veretout dans un article co-publié en 2010 :

« A priori, on pourrait faire l'hypothèse que plus les systèmes scolarisent beaucoup d'élèves et longtemps, moins ils sont inégalitaires ; ce fut un des arguments majeurs des politiques de massification et de démocratisation scolaires ».

Pourtant, ces auteurs nuancent cette conclusion à propos des sociétés développées. Se penchant sur les sociétés européennes et nord-américaines, auxquelles s'ajoutent le

Japon, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande et l'Australie, l'analyse se base sur diverses catégories de sources statistiques. Outre les enquêtes PISA (Program for International Student Assessment), desquelles provient l'essentiel des statistiques scolaires, les auteurs utilisent les données de l'OCDE. Sur cette base, ils construisent une série d'indicateurs relatifs à deux grandes dimensions des systèmes sociaux et scolaires – indicateurs d'intégration, d'une part, indicateurs de cohésion, d'autre part – à partir desquels ils caractérisent les différentes sociétés et leurs systèmes scolaires. Leurs données graphiques, établies de cette manière, les amènent à conclure qu'« *il n'y a pas de corrélation significative entre ces deux dimensions* ». Autrement dit, « *elles ont démontré qu'il n'y a pas de relation stable entre l'intégration scolaire* », mesurée par le niveau de la scolarisation, et le niveau des acquis et celui des inégalités scolaires³³. Si ces études semblent très pertinentes dans le contexte récent des pays du Nord, en revanche elles ne nous semblent pas s'appliquer dans le contexte des PVD (qui sont comme le système éducatif français dans les années 1950) : en effet dans ces pays, il reste nécessaire d'agir sur plusieurs leviers pour réduire les inégalités scolaires. Et parmi ces leviers il y a la scolarisation de tous les enfants.

C'est en ce sens que la thèse de la reproduction des inégalités sociales nous paraît pertinente pour étudier le système éducatif en Haïti. En effet, la thèse de la fonction reproductrice de l'école a été développée par Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Comme les auteurs le rappellent, elle désigne l'idée selon laquelle l'école aurait pour fonction de reproduire les inégalités sociales et de les justifier. Plus précisément, l'école transformerait les inégalités sociales d'origine en inégalités scolaires et les inégalités

³³ François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véréout, Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. Sociologie (en ligne) n°2, vol.I / 2010, mis en ligne le 1^{er} juillet 2010 ; URL : <https://sociologie.revues.org/386>, disponible sur le portail Cairn, (extrait 1-12).

scolaires, réinterprétées en termes de mérite des personnes, produisent de nouvelles inégalités sociales « légitimées », dans une « boucle de répétition ».

Cette thèse n'est pas totalement contredite par F. Dubet, M. Duru-Bellat et A. Veretout, même dans les pays développés étudiés. En effet, selon ces auteurs, « *la reproduction sociale... est effective dans tous les pays, comme le montrent les avancées de la sociologie comparée de la mobilité sociale* »³⁴. Cependant, ces auteurs ont émis deux critiques majeures à cette thèse :

D'une part, elle est « a-historique » ne tient pas assez compte des transformations du système scolaire dans l'histoire ; d'autre part, elle ne prend pas en compte des variations du rôle de l'école selon les pays. Les auteurs résument ces critiques par la formule : « *Ceci conduit à se demander si... l'école joue partout le même rôle, de la même façon et avec la même ampleur* »³⁵.

Malgré de telles limites, la thèse de la reproduction reste pertinente pour comprendre le système éducatif haïtien. Celui-ci, en effet, peut être comparé au système éducatif français des années 1950. Les inégalités scolaires et sociales sont criantes. Non seulement, il y a des enfants qui ne sont pas scolarisés en raison de la pauvreté de leurs parents mais les enfants des classes défavorisées qui fréquentent l'école sont dans des écoles qui leur sont réservées en fonction des moyens économiques de leurs parents – ce qui fait bien sûr penser, même si les systèmes ne sont pas les mêmes, à la description

³⁴ François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Veretout, « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise du diplôme », *Sociologie* [En ligne], n°2, vol.I | 2010, mis en ligne le 14 juillet 2010. URL : <http://sociologie.revues.org/386>, disponible sur le portail Cairn, (extrait pp. 1-12).

³⁵ Ibid.

de Christian Baudelot et Raymond Establet de *L'école capitaliste en France* (1972) mettant en évidence deux systèmes très cloisonnés. De la même manière, il n'y a pas d'école unique aujourd'hui en Haïti. Comme l'a répété un responsable de la démocratisation et de la qualité au ministère de l'Éducation, « *cela crée deux catégories d'écoles qui sont fréquentées par des catégories sociales bien déterminées. Il y des catégories d'écoles qui sont réservées à une catégorie sociale bien déterminée* ». On pourrait légitimement objecter que c'est le cas dans beaucoup de pays. Mais il faut ajouter qu'en Haïti c'est un état de fait qui est accepté par les acteurs, il n'y a pas de remise en question, ni de lutte et de revendications significatives dans ce sens, contrairement à d'autres pays dans lesquels diverses actions sont menées pour qu'il y ait une éducation de qualité moyenne pour leur population tout en maintenant des écoles d'excellence pour les élites.

L'inégalité scolaire peut être considérée comme une norme sociale acceptée par tous les acteurs de la démocratisation scolaire en Haïti. Les parents qui veulent se démarquer de leur classe sociale d'appartenance objective font d'énormes sacrifices pour scolariser leurs enfants dans les dites « grandes écoles » ou dans une école moyenne (en fuyant les écoles publiques et les écoles borlettes).

Et cela peut être mis en relation avec la conception de la distribution des biens scolaires prônée par les organismes internationaux qui a substitué le terme d'équité à l'égalité. L'égalité implique le même type d'écoles pour tous. Alors que l'équité implique une distribution en fonction des besoins. Mais comment détermine-t-on les besoins éducatifs d'un enfant ? En fonction de quoi ? De son sexe, de son lieu d'habitation, de sa catégorie sociale ? Selon les thèmes employés, les modalités des programmes de scolarisation, le coût de la scolarité envisagée pour les enfants non scolarisés ou/et des enfants scolarisés mais défavorisés montrent clairement que l'objectif de ces

programmes visent avant tout à mettre les enfants dans un établissement scolaire et non à les mettre en situation égale d'apprentissage réel.

En outre, les politiques éducatives à l'endroit des pays dits du Sud creusent et déplacent les inégalités dans les contextes nationaux. Comme l'explique de manière critique Alberto Arenas (2005) :

« Les gouvernements du monde entier se sont lancés dans la décentralisation de l'éducation pour des raisons de complaisances politique et idéologique. Pour ce qui est de l'idéologie, les philosophies en faveur de la décentralisation sont souvent contradictoires en termes de mécanismes et d'objectifs. Dans cette bataille idéologique, le néolibéralisme domine clairement les décisions macro-économiques prises à haut niveau, se manifeste par le renforcement progressif des stratégies de marché, en vertu desquelles sont privatisés à la fois la fourniture et le financement des services. Cette politique a pour effet, entre autres, de se répercuter de façon négative sur les familles pauvres, sous forme de participation aux frais (en dépit de la disponibilité des bourses d'études). Par ailleurs, on a observé un processus parallèle de centralisation des normes curriculaires et d'évaluation, qui empêche les écoles d'expérimenter d'autres disciplines, pédagogies et méthodes d'évaluation, susceptibles de rendre les écoles plus performantes en matière d'apprentissage, et qui permettraient d'établir un pont entre l'école et la communauté locale (à l'exception notable de l'introduction de langues ancestrales dans les programmes scolaires). En d'autres termes, ces processus doubles et contraires creusent l'écart entre les riches et les pauvres et compliquent le parcours scolaire des enfants à travers le monde »³⁶.

³⁶ Arenas A. (2005). Decentralisation of Education Policies in a Global Perspective. In J. Zajda (Ed.), *The International Handbook of Globalisation and Education Policy Research* (pp. 567-582). Dordrecht : Springer.

Certes, cette analyse paraît exagérée sur certains points dans le cas d'Haïti, mais l'État haïtien ne semble pas contrôler ce qui se passe dans le système éducatif haïtien. Par ailleurs, en Haïti, l'éducation a toujours été dans plus de 80% des cas à la charge des parents. Donc, ce n'est pas un mécanisme nouveau. Mais, il est vrai qu'il y a une intensification de la privation par les bourses d'études que l'État octroie à certains enfants pauvres dans les écoles privées de qualité très limitée.

En effet, la notion d'égalité est remplacée par la notion d'équité. *« En vertu de l'équité, on ne donne pas à tous les mêmes biens éducatifs, mais à chacun ce qui lui revient (Bondolfi, 1998). La Banque mondiale, au nom de ce principe, recommande non seulement la réorientation des dépenses publiques vers l'éducation de base mais aussi l'augmentation de la participation du secteur privé dans l'enseignement de base mais aussi l'augmentation de la participation du secteur privé dans l'enseignement supérieur dans les pays du Sud. [...] Ainsi, l'équité s'est imposée dans le discours éducatif dominant comme le mot magique et consensuel, même si ceux qui sont à l'origine de sa vulgarisation, la Banque mondiale en particulier, peuvent agir sur le terrain pour creuser les inégalités éducatives. »*³⁷

Ainsi que le souligne cet auteur, la politique éducative promue au niveau international s'intéresse avant tout à l'aspect quantitatif, sans prendre en compte la dimension égalitaire dans les processus de démocratisation scolaire. Mais, comme nous le développerons plus loin dans la thèse, le rapport d'évaluation nationale de l'Éducation pour tous (EPT) publié en 2015 a montré de grandes disparités entre les nouveaux scolarisés en termes de réussite, d'abandon scolaire et de genre. Ces disparités s'expliquent souvent par des facteurs socio-économiques. C'est la raison pour laquelle le Congrès d'Incheon de 2015 a mis le cap sur la qualité et l'accessibilité du secondaire

³⁷ Akkari Abdeljalil et Jean-Paul Payet. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. P. 17. De Boeck Supérieur, 2010.

au plus grand nombre. Car, pour répéter Antoine Prost, « la démocratisation [quantitative], ainsi entendue, ne supprime pas les inégalités, elle les déplace seulement ».

Dit autrement, parler de scolarisation ou de démocratisation scolaire n'implique pas forcément la lutte contre les inégalités. C'est aussi ce que souligne Pierre Merle lorsqu'il écrit : « *Pour autant que le terme de démocratisation soit adéquat pour rendre compte du développement de la scolarisation, la translation des inégalités ne s'opère pas forcément de façon uniforme si l'analyse prend en compte les différenciations sociales propres à chaque série* »³⁸. Par conséquent, si les programmes mondiaux d'éducation ont contribué de façon évidente à la scolarisation des millions d'enfants dans les PVD, ils n'ont pas permis d'atténuer les inégalités scolaires en termes de qualité. D'une certaine manière, on peut même dire que chaque progrès social justifie ou met en évidence une nouvelle inégalité sociale, parfois encore plus grande. Ainsi, ces programmes ont-ils mis en évidence que la notion de l'École fondamentale porte en elle-même une justification de l'inégalité scolaire, car les élites n'ont pas d'école fondamentale.

En revanche, la démocratisation est un processus qui n'a pas de point d'arrivée car il y aura toujours des batailles pour des droits, de nouveaux droits et des acquis sociaux à défendre. En effet, la démocratisation scolaire s'entend au sens d'accès équitable, égal à un bien social. Mais, à mesure que la démocratisation scolaire progresse, les inégalités se déplacent. Il en va de même pour les biens économiques et sociaux, comme le bien scolaire. Car, comme le montrent plusieurs *études*³⁹, à mesure que les enfants issus de classes populaires accèdent à la scolarisation, les élites trouvent toujours de meilleures

³⁸ Merle Pierre, « La démocratisation de l'école », *Le Télémaque*, 2004/1 (n°25), pp. 135-148. DOI : 10.3917/tele.025.0135. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-135.htm>.

³⁹ P. Bourdieu (Sous la dir. de), *La misère du monde*. Paris, Le Seuil, 1993, pp. 599-600.

institutions scolaires pour leurs enfants⁴⁰. Par conséquent, la démocratisation scolaire porte en elle-même les germes de nouvelles inégalités Et parfois, même, elle les accentue.

En outre, dans les pays en voie de développement, comme en Haïti, il y a aussi la question des moyens qui empêchent les États d'entamer la démocratisation du fondamental et du secondaire. Ceux-ci sont en partie seulement compensés par les aides internationales, mais certains syndicats que nous avons rencontrés dans le cadre de nos recherches de terrain, critiquent ces aides qui sont consacrées essentiellement à l'éducation fondamentale. Selon eux, il y aurait un objectif caché de ces acteurs internationaux derrière ces programmes : celui de former une main-d'œuvre ouvrière à bon marché qui maîtrise la littératie fondamentale (lire, écrire et compter) pour les multinationales dans le cadre de leurs projets de délocalisation de leurs usines et de leurs industries. « *L'engouement actuel pour le développement de l'éducation de base dans les pays du Sud n'est pas sans lien avec les délocalisations industrielles et leurs besoins en main-d'œuvre alphabétisée et exploitée.* »⁴¹ C'est pourquoi ces programmes ne visent pas la démocratisation scolaire mais la scolarisation universelle qui est une étape minimale dans le processus, selon les termes de Harouna Sy, avec comme conséquence que les inégalités persistent et se déplacent dans les systèmes éducatifs.

1.1.3 La persistance et le déplacement des inégalités scolaires dans les pays en voie de développement : constats et données chiffrées

⁴⁰ Citons par exemple Francis Lebon et Chantal de Linarès, « Les jeunes 'favorisés' et les autres. Entretien avec Monique de Saint-Martin », 2009, Agora Débats/Jeunesses, n°53, pp. 59 à 71.

⁴¹ Akkari Abdeljalil et Jean-Paul Payet. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification.* p. 10. De Boeck Supérieur, 2010.

L'idée qu'il existe des pays pauvres, en voie de développement, voire sous-développés, est une idée couramment admise. Cette dernière appellation est souvent employée par des dirigeants, les organisations internationales. Nous proposons d'étudier la démocratisation scolaire en Haïti en mobilisant cette notion, parce que les politiques démocratisation pilotées par des organisations internationales interviennent en fonction de cette appellation. Les interventions des organismes des Nations unies et des pays du Nord, dans les pays du Sud se fondent sur le paradigme du sous-développement. En effet, « *au-delà des différences, les modèles de développement reposent sur un postulat commun : l'idée d'un rattrapage possible des riches par les pauvres, avec en toile de fond, une conception (acceptée ou dénoncée) du progrès économique, social, culturel* »⁴². De ce point de vue, il est difficile de trouver d'autres modes de raisonnement dans le sens où même les dirigeants des pays dits sous-développés le répètent.

*« Ce processus (de rattrapage) est déclenché en postulant que les phénomènes extérieurs sont le moteur des changements internes »*⁴³.

Cela amène à une conversion du regard car « *le fait de considérer la dépendance comme une condition qui façonne un certain type de structures internes amène à observer le développement comme un phénomène historique mondial, comme le résultat de la formation, de l'expansion et de la consolidation du système capitaliste. Ce point de départ oblige à intégrer, dans une seule et même histoire, la perspective de l'expansion capitaliste dans les pays aujourd'hui développés et les résultats dans les contrées soumises à leur influence. Ces résultats doivent être considérés non comme de simples 'effets' du*

⁴² Maryse Bresson, 2020, *Sociologie de la Précarité*, Armand Colin, Paris, p. 42.

⁴³ Casimir Jean, 2006, *La culture opprimée*. Imprimerie Media-Texte, Port-au-Prince, Haïti. P. 248

développement capitaliste, mais bien comme des éléments constitutifs et déterminants de celui-ci »⁴⁴.

Par conséquent, il convient, pour nous, d'analyser cette notion qui est très présente dans les médias et aussi dans les discours des acteurs, notamment de la plupart des ONG qui interviennent dans ces pays. Pourtant, comme Maryse Bresson l'a bien mis en évidence, l'analyse du sous-développement repose sur des postulats communs qu'il convient d'analyser. En effet, « *l'analyse du sous-développement est une combinaison subtile de faits, d'intérêts, de théories de pouvoirs, de mythes au sein de laquelle cependant les enchaînements s'expliquent fort bien* »⁴⁵.

L'encadré qui suit résume, en quelque sorte, les fondements de ce raisonnement et, notamment, de cette appellation de « sous-développement » à partir d'une explication de l'économiste français François Perroux, développée par un autre économiste français, Philippe Hugon.

« Dans son article célèbre de 1955, Perroux caractérisait le sous-développement par trois traits : « L'observation des pays que la statistique classe comme sous-développés révèle trois traits notables de leur économie. Ce sont des économies inarticulées. Ce sont des économies dominées. Ce sont des économies qui ne couvrent pas les coûts du statut humain de la vie pour tous ; les coûts de l'homme, les coûts qui procurent à chacun l'espérance de vie, la santé, l'accès à la connaissance, compatibles avec les conditions

⁴⁴ Theotonio dos Santos, *Dependencia y Cambio Social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970, p. 37. Cité par Jean Casimir, 2006, *La culture opprimée*.

⁴⁵ Gerard Destanne de Bernis, *Le sous-développement, analyses ou représentations*. Revue Tiers Monde. 1974. 57 pp. 103-134. Fait partie d'un numéro thématique : Pouvoir, mythes et idéologies (Sous la direction de Guy Caire).

concrètes du lieu et de l'époque, ne sont pas couverts ». Ce sont donc des économies dans lesquelles le processus de développement est soit mal, soit incomplètement engagé. Trois caractéristiques dominent :

Leurs économies sont formées par la juxtaposition d'économies de types différents. Comme pas une dans le monde n'a été entièrement tenue à l'écart du capitalisme, elles sont formées de secteurs ante-capitalistes et de secteurs capitalistes.

Un second trait caractéristique est « la dépendance financière où sont réduits les pays sous-développés vis-à-vis des investisseurs et des prêteurs étrangers. Les investissements étrangers sont le résultat de plans et de programmes élaborés à l'extérieur et qui se heurtent à d'autres plans et programmes nécessaires pour la mise en valeur des pays sous-développés ».

Un troisième trait est la présence d'un décalage de développement combiné à l'hétérogénéité très marquée et à la juxtaposition des secteurs économiques mal reliés les uns aux autres⁴⁶.

Sans contester ici la pertinence de ces critères, si on ajoute à ces critères globaux, la question de la pauvreté, il apparaît cependant que l'on peut aussi retrouver certaines de ces caractéristiques dans beaucoup de pays dit riches. C'est ce que suggère Maryse Bresson à propos du « paradigme du sous-développement » : « *ce paradigme, construit autour de l'opposition Nord-Sud, peut être aussi transposé à l'intérieur d'un pays riche, comme l'illustrent dès la fin des années 1960 les réflexions sur le quart-monde. Cette expression attribuée au père Joseph Wresinski insiste, d'un part, sur le fait que la pauvreté n'est pas un ailleurs, mais une réalité dans les pays riches aussi ; d'autre part, sur la*

⁴⁶ Philippe Hugon, *Le concept d'acteurs du développement chez les pionniers du développement : Albert OTTO Hirschman et François Perroux*. De Boeck Supérieur / « Monde en développement » 2003/4 n°124 / pages 9 à 31 : ISSN 0302-3052/ISBN 2-8041-4304-X. <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpements-2003-4-page-9.htm>.

volonté d'indépendance, d'expression et de représentation des plus pauvres, comme l'a revendiqué le tiers état en 1789 »⁴⁷.

Cependant, en dépit de ces limites de la notion, d'une part le « sous-développement » devient un terme incontournable dans le sens où il rend évident l'objet d'étude pour le grand public et même pour un public dit averti – car, même s'il s'agit bien d'une prénotion, les évaluateurs des grands organismes internationaux l'ont construit comme un indicateur global. D'autre part, c'est un paradigme⁴⁸ dominant dans les recherches universitaires et les politiques publiques des organismes internationaux à l'endroit des pays du Sud – avec, toutefois, une nuance importante, dans l'optique de souligner la possibilité de « rattraper » : le sous-développement étant traduit comme une trajectoire vers le développement, pour des pays dit « en voie de développement ». C'est pour toutes ces raisons que nous catégorisons dans cette thèse Haïti comme un pays en voie de développement ou en développement. Nous ne faisons pas de différence entre pays en voie de développement et pays en développement, car ces deux notions traduisent la même manière de regarder Haïti selon les indicateurs socio-économiques et politiques.

Comme nous l'avons mentionné, les grands programmes mondiaux de démocratisation scolaire à l'échelle des pays du Sud ont commencé avec le forum de Dakar, tenu du 26 au 28 avril 2000, où les participants ont signé un protocole afin d'atteindre un certain nombre d'objectifs en matière de scolarisation des enfants. Un premier rapport mondial

⁴⁷ Maryse Bresson, *Sociologie de la Précarité*, Armand Colin, Paris, 2020, p. 43.

⁴⁸ Paradigme au sens de modèle de pensée dans des disciplines scientifiques. « Le paradigme est l'ensemble des croyances et des accords partagés par les scientifiques ou les philosophes qui guident les recherches, identifient les problèmes et indiquent ce qui est acceptable comme méthode et comme résultat ». Thomas S. Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris Flammarion, coll. « Champs-Sciences », 2008 (1^{re} éd. 1962).

de suivi de l'EPT (Éducation pour tous) a été réalisé en 2015. Les chiffres que nous présentons proviennent de ce rapport. Ce dernier conclut à un succès mitigé dans le sens où les partenaires n'ont pas tenu leurs engagements, c'est ce qui a empêché que tous les enfants soient scolarisés.

Tableau 1 : Résumé du rapport de suivi de l'Éducation pour tous (EPT 2015)

En 2012, au niveau international, 184 millions d'enfants étaient scolarisés dans l'enseignement primaire, soit une progression de près de deux tiers par rapport à 1999.

Les taux nets de scolarisation dans le primaire se sont sensiblement améliorés et devraient atteindre 93% en 2015, contre 84% en 1999.

Les taux nets de scolarisation, qui ont considérablement progressé, se sont accrus d'au moins 20 points (en pourcentage) entre 1999 et 2012 dans 17 pays dont 11 en Afrique subsaharienne.

Bien que l'on constate une certaine augmentation des taux de scolarisation, près de 58 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en 2012 et les efforts de réduction de ce chiffre stagnent.

En dépit des progrès en termes d'accès, l'abandon scolaire reste préoccupant : dans 32 pays, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, on estime qu'au moins 20% des enfants scolarisés dans le primaire n'y resteront pas jusqu'en dernière année.

À l'échéance de 2015, dans les pays à revenus faibles ou intermédiaires, près de 100 millions d'enfants, soit un sur six, n'auront pas achevé l'enseignement primaire.

Sous l'effet conjugué d'une hausse des taux de transition et de ceux de rétention accrus, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 71% en 1999 à 85% en 2012.

Le taux d'inscription dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté rapidement depuis 1999. En Afghanistan, Chine, Équateur, au Mali et au Maroc, le taux brut de scolarisation du premier cycle du secondaire a progressé d'au moins 25 points (en pourcentage).

La transition du primaire au secondaire reste marquée par des inégalités. Ainsi, aux Philippines, parmi les élèves ayant achevé l'enseignement primaire, à peine 69% des enfants issus des familles les plus pauvres sont passés dans le cycle du secondaire, contre 94% des enfants issus des familles les plus riches.

69% des pays disposant de données ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2015 ou devraient y parvenir. Les progrès sont plus lents dans l'enseignement secondaire, où l'on estime que 48% des pays réaliseront la parité entre les sexes en 2015.

Parmi les enfants non scolarisés, les filles ont plus de risques que les garçons de ne jamais aller à l'école (48% contre 37%). En revanche, les garçons sont plus susceptibles d'abandonner l'école (26% contre 20%). Une fois scolarisées, les filles ont plus tendance à atteindre les classes supérieures.

En Afrique subsaharienne, ce sont toujours les filles les plus pauvres qui ont le plus de risques de ne jamais être scolarisées. En Guinée et au Niger, en 2012, plus de 70% des filles les plus pauvres n'avaient jamais été scolarisées dans le primaire, contre moins de 20% des garçons les plus riches.

Les taux d'encadrement ont baissé au niveau primaire dans près de 83% des 146 pays disposant de données. Dans un tiers des pays disposant de données, cependant, moins de 75% des enseignants du primaire ont reçu une formation conforme aux normes nationales⁴⁹.

⁴⁹ [Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux ; rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2015 ; \(ict-21.ch\).](#)

La disponibilité des données et leur fiabilité constituent la plus grande difficulté dans l'évaluation des politiques publiques d'éducation dans les pays en voie de développement. Le rapport paru en 2015 reste limité dans la mesure où tous les pays participant à ce programme n'ont pas fourni de données, d'une part, et, d'autre part, dans la mesure où les méthodes quantitatives restent de manière générale limitées pour comprendre la réalité spécifique d'un pays. En effet, cette méthode priorise certains aspects au détriment d'autres. Par exemple, le rapport mentionne qu'il y a une disparité entre les enfants issus des familles pauvres et les enfants issus des familles riches. Mais le rapport ne donne aucun chiffre sur l'évolution des revenus des parents, qui est pourtant un facteur explicatif très important dans l'abandon et la non-scolarisation des enfants.

Par ailleurs, contrairement à ce que semblent tenir pour acquis les auteurs du rapport, la législation sur la gratuité scolaire ne constitue pas, a priori, un facteur suffisant, voire déterminant, dans la scolarisation des enfants. Sinon tous les enfants en Haïti seraient scolarisés puisque ce pays est le premier au monde à avoir légiféré sur l'obligation et la gratuité scolaire. En revanche, cela peut permettre à certains acteurs d'utiliser des moyens juridico-légaux pour forcer les États à respecter la loi. Mais, dans les PVD, les sociétés civiles n'ont pas pour réflexe premier de mobiliser les moyens juridiques dans la lutte. Les acteurs ne mobilisent pas souvent les aspects judiciaires de la lutte sociale et priorisent le rapport de force de la rue. Cela peut s'expliquer de manière générale par le constat d'impunité qui existe dans ces pays et le peu de respect des États pour les lois qu'ils votent et pour les traités et accords internationaux qu'ils ratifient. Quoi qu'il en soit, on observe, même si on peut se demander pourquoi, qu'il n'y a jamais eu de revendications populaires autour de la question de la démocratisation scolaire en Haïti. Alors qu'il ne se passe pas une année sans qu'il y ait de grandes manifestations contre la corruption, contre les régimes politiques en place, contre l'insécurité, contre la faim (des

émeutes de la fin) ; mais il n'y a jamais de manifestations qui réclament le respect de la Constitution, en ce qui a trait à la scolarisation gratuite et obligatoire.

Une explication réside peut-être dans un certain fatalisme qui tend à considérer les inégalités scolaires comme une conséquence du sous-développement économique ; et aussi, dans les grands programmes mondiaux qui définissent l'éducation comme une priorité, permettant ainsi d'espérer des progrès à l'avenir grâce aux actions menées. En effet, les politiques éducatives dans les pays en voie de développement, se situant dans le paradigme du sous-développement et de la théorie du *Capital Humain* (développé par Gary Becker), posent le principe de consubstantialité du rapport entre l'éducation et le développement. En vertu de ce paradigme, « *le rôle déterminant de la formation et de l'éducation dans le processus de développement fait l'objet d'un consensus de la communauté internationale. Depuis la conférence d'Addis Abéba (1961) jusqu'au forum de Dakar (2000) ou aux objectifs du millénaire du développement (OMD), l'éducation pour tous (UNESCO BREDIA, 2005) est affirmée comme une priorité. Ce rôle est renforcé dans la nouvelle économie de l'information et de la connaissance* »⁵⁰.

On constate que tous les acteurs justifient ces politiques au nom du développement économique qu'elles vont apporter. L'aspect humaniste et citoyen se retrouve en second plan. Les élèves doivent apprendre à *lire, écrire, compter*, pour pouvoir réussir leur insertion sur le marché du travail, et non pour apprendre à devenir un citoyen qui connaît ses droits et ses devoirs. Toutefois, il faut préciser que certaines ONG introduisent cet aspect dans leur curricula comme un cours sur les droits des enfants, la

⁵⁰ Phillipe HUGON, La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? De Boeck Supérieur | « Mondes en développement » 2005/4 n°132 | pages 13 à 28 ISSN 0302-3052 ISBN 2804147274 Article disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-13.htm>.

protection de l'environnement, sur l'hygiène, etc. D'ailleurs, ce rapport a montré l'impact très positif de l'EPT sur le plan sanitaire.

La question de la démocratisation scolaire dans les pays en développement prend de plus en plus une grande place dans le débat scientifique et des politiques internationales. Elle occupe la deuxième place dans les huit objectifs du millénaire fixés par des Nations unies. En 2000, 164 gouvernements ont adopté le Cadre d'action en faveur de l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, au forum mondial sur l'éducation de Dakar. Si cette question a été résolue depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale dans les pays du Nord (du moins en termes quantitatifs), le taux de scolarisation dans les pays dits du Sud ou en voie de développement atteint, dans certains d'entre eux, moins de 50% des enfants en âge d'être scolarisés. Même si au regard des chiffres du rapport la situation a beaucoup changé dans des contextes nationaux, comme le rappelle Philippe Hugon, « *l'éducation pour tous semble être un mirage qui se déplace au fur et à mesure que l'on croit s'en rapprocher* »⁵¹.

En effet, le système éducatif haïtien a été fortement influencé par ces recommandations. Car l'offre scolaire a considérablement augmenté ces dernières années au niveau de l'école fondamentale. Avec l'aide de quelques organismes internationaux, l'État a construit des écoles publiques (fondamentales jusqu'à la neuvième année) dans quelques endroits reculés du pays. Mais il n'a pas construit assez d'écoles au regard des

⁵¹ Philippe Hugon, « La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? » *Mondes en développement* 2005/4 n°132 | pages 13 à 28 ISSN 0302-3052 ISBN 2804147274 Article disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-13.htm>.

demandes scolaires. L'offre publique reste donc très insuffisante (20% en primaire et 15% dans le secondaire). En revanche, l'inégalité s'est déplacée au niveau secondaire.

Si les nouvelles politiques éducatives internationales visent à permettre à tous les enfants d'avoir accès à l'école primaire (ou fondamentale), elles mobilisent pour cela les écoles privées. De plus, on assiste à une privatisation des établissements scolaires. Ainsi, paradoxalement, comme l'ont discuté différents auteurs, les politiques d'éducation prioritaire dans les pays du Sud s'accompagnent de plus en plus d'un recul de l'État dans la distribution des biens scolaires.

« Le terme de privatisation dans le domaine de l'éducation se réfère à plusieurs politiques et, de ce fait, différentes interprétations sont possibles. Mais indépendamment de la définition choisie, il y a unanimité sur deux aspects : la privatisation demeure avant tout un passage de la sphère publique au secteur privé, et ce processus peut adopter différentes formes. »⁵²

Dans les PVD et en Haïti en particulier l'offre publique, suite à ces processus, apparaît comme très insuffisante au regard de la demande croissante des familles. En effet, au lieu que l'État renforce son offre, il renforce l'offre privée en finançant la scolarité des élèves dans le privé. Il faut dire que c'est un mécanisme qui a débuté avec les programmes de scolarisation universelle et qui est renforcé par l'Éducation pour tous (EPT). En guise de programme de scolarisation nationale, l'État emboîte le pas à l'international au lieu d'envisager une stratégie endogène.

⁵² Dormeier Freire Alexandre et Luna Lacopini. « Quelle éducation pour qui ? Privatisation et évolutions des inégalités sociales au Viêt Nam », Abdeljalil Akkari éd., *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 63-87.

Cette privatisation ou cette demande de privatisation de l'offre scolaire est cohérente avec les politiques économiques qui ont été recommandées, voire imposées, aux PVD. Comme le rappellent Alexandre Dormeier Freire et Luna Lacopini, « *dès les années 1960, Friedman fut le précurseur de l'idée de remise en cause du rôle de l'État dans l'offre de services publics en recommandant l'adoption des mécanismes de marché, tout en soulevant la question des externalités associées à l'éducation* ».

C'est cette conception qui prévaut dans les relations des institutions internationales vis-à-vis des PVD. En effet, cette privatisation est encouragée par les bailleurs internationaux. En effet, l'État (surtout dans les PVD) est perçu comme corrompu, mauvais gestionnaire, c'est pourquoi il doit se désengager du service de l'éducation au profit du privé qui est plus *efficace*⁵³. Donc, les PVD qui étaient déjà caractérisés par la faiblesse de leur service public sont dorénavant enjoins à contrôler et évaluer leurs institutions scolaires privées.

Or, le système éducatif haïtien est l'un des pays, peut-être même le pays, où l'offre scolaire est le plus privatisée au monde au regard des chiffres connus sur le système d'éducation. Ainsi, selon Auguste Joint (2008), « à cause de la multiplication des écoles et du manque de contrôle de l'État, on assiste à un processus de privatisation et de dérégulation du système éducatif d'Haïti : 83% des écoles du pays sont privées et seulement 17% sont publiques »⁵⁴.

⁵³ Cette analyse, reprise par des institutions qui multiplient les indicateurs, ne convainc pas cependant si l'on considère que l'efficacité n'est pas une mesure scientifique.

⁵⁴ **Louis-Auguste Joint**, « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques », *Recherches et ressources en éducation et formation*, 2 | 2008, 18-24.

Selon le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENPF)
(...)

En Haïti, la majorité des institutions scolaires – environ 80% – sont privées. Ce chiffre s'élève à 90% dans le cas des 15 200 écoles primaires scolarisant près de deux millions d'élèves, et dirigées par des communautés locales, des organisations religieuses, ou des ONG. Les cours ont lieu indifféremment dans des églises, des maisons particulières, etc., tandis que le taux de fréquentation est estimé à 67%, pour 30% seulement d'élèves atteignant la fin du système primaire⁵⁵.

Il faut aussi souligner que la tendance est encore à la hausse dans la mesure où les écoles privées évoluent de façon exponentielle en Haïti en raison des faibles réglementations, du non-engagement de l'État et des besoins de la population au regard de l'absence d'une offre publique suffisante.

Il faut aussi souligner l'impact des catastrophes naturelles sur la scolarisation en Haïti. En effet, le cyclone Matthieu en 2016 a détruit ou endommagé des établissements scolaires. Selon le chiffre communiqué par le ministère de l'Éducation nationale, 916 écoles fondamentales ont été détruites, dont la grande majorité publique⁵⁶. En 2018, en Haïti, il est couramment admis que plus de 90% des écoles sont privées : religieuses,

⁵⁵ <http://teh.fondation-lamap.org/teh/2013/03/25/leducation-en-haiti-un-debat-entre-institutions-privees-et-ecoles-publiques/>.

⁵⁶ <https://www.haiti-reference.com/pages/plan/education/education-en-haiti/education-chiffres-et-faits/>.

communautaires ou à but lucratif⁵⁷. Nous présenterons de manière plus détaillée l'impact des catastrophes naturelles sur la scolarisation en Haïti dans la deuxième partie de la thèse.

En effet, les politiques publiques, en général, et éducatives, en particulier, sont, d'un avis partagé par de nombreux auteurs, des occasions pour les instances internationales d'affirmer leur domination sur les PVD par d'autres moyens. « *La globalisation de la scolarisation et l'internationalisation des politiques éducatives doivent être situées dans le cadre plus large des rapports inégalitaires Nord-Sud. Le modèle de l'école de masse qui s'est diffusé dans les sociétés occidentales à la fin du XIX^e siècle selon le processus de mimétisme institutionnel a été exporté dans le reste du monde avec la colonisation et le développement ultérieur des États-nations indépendants (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Actuellement, les rapports Nord-Sud sont marqués par les orientations dominantes de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international (FMI) qui influencent fortement les systèmes éducatifs des pays du Sud (Bonal, 2002 ; Heyman, 2003) »⁵⁸.*

De plus, il faut mentionner l'impact des injonctions des organisations internationales faites à ces États de décentraliser les modalités de financement de l'éducation de base, en introduisant « la bonne gouvernance » comme une nouvelle catégorie d'analyse de réussite des politiques de ces États. Comme le souligne Van Haech, « *la 'bonne gouvernance' ou la 'nouvelle' gouvernance désigne un mode de régulation politique où*

⁵⁷ <https://www.solidarite-laique.org/informe/en-haiti-ecole-ou-fast-food/>.

⁵⁸ Cité par Abdeljalil Akkari éd., *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. P. 21. De Boeck Supérieur, 2010.

l'État perd sa prééminence au profit de partenariats diversifiés, surtout avec le secteur privé »⁵⁹.

Par ce nouveau paradigme dans les relations internationales, « *l'État redistributeur et interventionniste se transforme en État de régulation et évaluateur. La gestion du service public est transformée en une gestion soumise aux principes du marché. Les effets de la bonne gouvernance sont alors liés à la capacité d'action et d'influence de l'appareil étatique et aux forces susceptibles de défendre le service public* ». Les auteurs poursuivent en considérant que « *dans les contextes nationaux où l'État est faible et doté de ressources limitées, les recettes de la bonne gouvernance aboutissent de fait à une démission ou une quasi-absence de l'État des services éducatifs* »⁶⁰.

Les critiques énoncées permettent de comprendre pourquoi les programmes éducatifs mondiaux par leur élaboration et leur ingérence créent des résistances dans les contextes nationaux malgré certaines avancées significatives. Au regard des chiffres que nous avons rappelés, nous pouvons constater des progrès en termes d'accès à la scolarisation à l'échelle internationale, dans les pays du Sud. Cependant, le rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT 2015) et des rapports du ministère de l'Éducation nationale d'Haïti montrent aussi que cette avancée s'est faite souvent au détriment de la qualité éducative et au prix de nouvelles inégalités. En Haïti, le cas est

⁵⁹ A. Van Haecht (2008), La gouvernance : une notion idéologiquement connotée. L'intervention éducative, 6 (2), 1-3.

⁶⁰ Akkari Abdeljalil et Jean-Paul Payet. « Introduction. Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud », Abdeljalil Akkari éd., Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 19.

flagrant avec la multiplication des écoles dites *borlettes*⁶¹ qui accueillent en grande majorité les « *nouveaux élèves* » de la démocratisation scolaire.

Toutefois, depuis un certain temps, en particulier depuis le rapport de 2015, les programmes internationaux en matière d'éducation, veulent articuler les deux niveaux de la démocratisation, à savoir le volet quantitatif et le volet qualitatif. Cet objectif se retrouvait, certes, déjà dans le préambule de la « Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous » (EPT) de la Conférence de Jomtien : le droit à l'éducation est « un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier » (Jomtien, 1990). Il était aussi mentionné que l'EPT n'est pas qu'une affaire d'accès à un système éducatif, mais qu'elle implique l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir être ensemble, indispensables à la création des capacités individuelles et sociales (Jomtien, art.4). Donc, dès 1990, l'EPT ne se limite pas aux aspects quantitatifs, elle s'intéresse aussi à la nature de ce qui est enseigné aux populations. L'Institut de statistiques de l'UNESCO, lors de la présentation de son document de synthèse au forum de Dakar en 2000, a aussi réaffirmé que « *l'amélioration de la qualité et de la comparabilité des données reste un grand défi qui va au-delà de la conférence de Dakar* ».

En outre, le colloque de Ouagadougou de la Francophonie sur les indicateurs du droit à l'éducation les 19-21 novembre 2001 a accordé une importance capitale aux questions qualitatives, à l'adaptation du système éducatif, à la demande d'éducation et au dialogue social dans le processus de l'EPT. C'est dans ce contexte international qu'il faut situer les

⁶¹ « Les écoles borlettes, ainsi nommées en référence à la loterie pour faire allusion à la faible probabilité de réussite scolaire (et sociale), sont des écoles avec des infrastructures rudimentaires où la qualité des enseignants et de l'enseignement reste très limitée et qui sont fréquentées par des élèves dont les parents sont dépourvus d'un capital économique et/ou culturel et/ou social important ».

politiques d'une éducation prioritaire dans les pays en voie de développement et particulièrement, leurs effets, notamment en Haïti.

1.1.4 La démocratisation scolaire et le développement du privé : entre injonction des organismes internationaux et affaiblissement du public.

Les analyses sociologiques des politiques éducatives dans les pays en voie de développement priorisent le paradigme du sous-développement. De même, les institutions internationales élaborent des politiques éducatives dans l'objectif d'un rattrapage par l'augmentation du niveau de scolarisation des enfants. Ainsi, les programmes d'éducation se projettent dans un autre objectif de développement à long terme. Ils considèrent que ramener une classe d'âge à un niveau scolaire fondamental pourrait permettre de mettre en place des politiques économiques ambitieuses, car il y aura les compétences en termes de main-d'œuvre qualifiées pour travailler dans les secteurs industriels. Leur axiome part du principe selon lequel si des pays ont un retard économique, c'est parce qu'ils accusent un retard dans l'élaboration et l'implémentation des politiques de démocratisation scolaire (comme les pays du Nord l'ont fait dans les années 1950). Cela expliquerait donc le manque de moyens économiques de ces États car ils n'ont pas pu bénéficier des politiques de délocalisation industrielle des pays du Nord, à cause d'un manque de savoir-faire, un manque de gouvernance du système, auxquels s'ajouterait une absence de volonté politique.

Depuis les théories du *Capital humain* et de la *Croissance endogène*⁶², les travaux qui soulignent les apports de l'économie à l'éducation ou de l'éducation à l'économie ne cessent de prendre de l'importance. Car la scolarisation et l'éducation sont reconnues comme un catalyseur du développement et donc un facteur de croissance économique. « *Plus une population est éduquée, plus elle est productive, ce qui a en retour un impact*

positif sur la croissance économique. »⁶³ Ainsi, les politiques éducatives élaborées, imposées, implémentées dans les PVD trouveraient leur justification dans leur impact économique supposé, et cela aurait une incidence sur la réduction de la pauvreté dans ces pays. Dans cette optique, « *l'éducation de base constitue un socle, une infrastructure matérielle et cognitive sur laquelle peut se bâtir, dans un deuxième temps, un système de formation et la constitution du capital humain des économies nationales* »⁶⁴. C'est cette logique qui sous-tend les recommandations et injonctions des instances internationales faites aux PVD en matière de politiques économiques et éducatives.

*« L'éducation est un secteur d'importance : un milliard d'élèves et d'étudiants, 50 millions d'enseignants, un chiffre d'affaires de l'ordre de 2000 milliards de dollars, soit le vingtième du PIB mondial, montant considérable et qui n'est assuré par le secteur privé que pour un cinquième. Des groupes financiers puissants s'intéressent de très près à ce marché potentiel et reprochent aux autorités publiques de ne pas tenir suffisamment compte des intérêts économiques immédiats dans la gestion du secteur de l'éducation. »*⁶⁵

⁶³ Vanessa Casadella, Introduction générale. *Les politiques éducatives en Afrique : défis et enjeux*. L'Harmattan | « Marché et organisations » 2018/2 n°32 | pages 11 à 16 ISSN 1953-6119 ISBN 9782343146539 Article disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2018-2-page-11.htm>.

⁶⁴ Francis Ernest Kern, Présentation, De Boeck Supérieur | « Mondes en développement » 2005/4 n°132 | pages 7 à 12 ISSN 0302-3052 ISBN 2804147274. Article disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-7.htm>.

⁶⁵ Roger DEHAYE, *Le choix de la francophonie*, page 102. Éditions du Cygne, Paris, 2020.

Cependant, la défiance des acteurs internationaux vis-à-vis des États des pays du Sud a comme corollaire les critiques des impacts du recul de l'éducation publique dans ces pays.

« Une fois de plus, ce sont les pays en développement qui risquent de subir le plus vite et le plus fort les effets d'une libéralisation des services de l'éducation ; c'est là que des besoins criants peuvent conduire les responsables publics à céder à l'urgence et donc à suivre les propositions de ceux qui promettent d'entrevoir, enfin, 'l'éducation pour tous'. »⁶⁶

Les politiques publiques, désignent les « interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire »⁶⁷. C'est un concept issu des sciences politiques, mais qui est aussi mobilisé par la sociologie politique pour comprendre et analyser les interventions et les interactions entre l'État et les autres acteurs dans la sphère publique, en particulier en mobilisant le terme d'action publique.

« L'emploi du terme 'action publique' marque un changement de perspective par rapport au domaine de savoir des sciences sociales consacré, dit des 'politiques publiques'. Face à une vision inspirée par la primauté accordée à l'impulsion gouvernementale, à l'action de l'État et aux interventions des autorités publiques, jusqu'à justifier un 'policy scientism' (Ribémont et al., 2018) activé par des policy makers, s'impose en effet la relativisation d'une approche top-down, caractérisée par une prise en compte à la fois des actions des institutions publiques et celles d'une pluralité d'acteurs, publics et privés, issus de la société civile comme de la sphère étatique, agissant conjointement, dans des interdépendances

⁶⁶ Ibid. p. 103.

⁶⁷ Jean-Claude Thoenig, *Dictionnaire des politiques publiques*, 4^e édition, Presses de Sciences Po, 2014.

multiplés, au niveau national mais aussi local et éventuellement supranational, pour produire des formes de régulation des activités collectives, par exemple dans les domaines du développement économique, de l'emploi, de l'environnement, de la santé, de l'éducation, de la culture, etc., mais également dans ceux qui relèvent de l'exercice des fonctions régaliennes (justice, police, etc.) »⁶⁸. Patrick Hassenteufel parle ainsi de « l'action publique comme construction collective d'acteurs en interaction »⁶⁹.

Les politiques d'éducation font partie des politiques publiques dans le sens où il s'agit d'une intervention de l'État qui vise à changer des pratiques de la sphère publique dans le domaine éducatif dans l'objectif d'améliorer le service public. Par ailleurs, l'éducation devient de plus en plus internationale dans le contexte de la mondialisation des sociétés du savoir. Ce paradoxe apparent s'explique par la sociologie de l'action publique qui prend en compte à la fois le rôle de l'État et de la diversité des acteurs, publics et privés, qui participent aux politiques publiques d'éducation. De plus, ce sont les États qui mettent en place des politiques d'éducation dans le but de répondre au marché international. Ils ne tiennent pas compte seulement du contexte national. Leurs politiques sont toujours liées au contexte international même s'il y a des éléments de spécificité d'ordre national.

Tout en prenant part à l'action publique et aux politiques publiques d'éducation, les institutions internationales sont l'un des acteurs de la privatisation, qu'elles encouragent.

⁶⁸ Commaille Jacques. « Sociologie de l'action publique », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques*. 5^e édition entièrement revue et corrigée. Presses de Sciences Po, 2019, pp. 576-584.

⁶⁹ Hassenteufel Patrick. « Chapitre 5 - L'action publique comme construction collective d'acteurs en interaction », *Sociologie politique : l'action publique*. Sous la direction de Hassenteufel Patrick. Armand Colin, 2011, pp. 115-156.

Parler de marché de l'éducation revient à parler de l'éducation comme un produit, une marchandise. En Haïti, cet aspect n'est pas nouveau, il se retrouve dans la représentation sociale de la population puisqu'on entend souvent parler du pain de l'éducation en Haïti pour parler de la nécessité de l'éducation. L'éducation apparaît donc comme un bien économique à part entière dans le sens où, très souvent, elle conditionne l'acquisition d'autres biens économiques en termes de cadre d'une ascension socio-économique. En effet, l'école reste une voie de mobilité sociale (pour ne pas dire la principale).

Cette tendance déjà existante à considérer l'éducation comme un bien économique s'amplifie dans le contexte de la mondialisation des savoirs. Car, maintenant, d'une part, il existe un classement des universités et un classement des systèmes éducatifs des « pays développés » (programme international d'évaluation dit Pisa de l'OCDE des pays du Nord) et, d'autre part, le modèle de l'échange économique progresse dans certains établissements des pays du Nord, les élèves, les étudiants (les clients) donnent des notes à leurs enseignants en fonction de la qualité du produit (de l'enseignement) qu'il délivre (vend). Ces exemples illustrent le raisonnement économique qui sous-tend les politiques d'éducation appliquées aux pays en développement, y compris en Haïti.

Pour illustrer ce raisonnement, nous pouvons prendre cet extrait de l'article de 2005 de Philippe Hugon sur le fondement de l'économie de l'éducation.

« Le fait que cette institution universelle conduise à des coûts et à des financements et que les sortants des systèmes scolaires s'insèrent dans les systèmes productifs a conduit à une 'économie de l'éducation' qui, notamment, traite l'enseignement comme un élément de formation du capital humain et analyse son rôle dans la croissance économique. L'économie standard de l'éducation a une conception instrumentale. Il s'agit, dans ce champ de l'économie, de mesurer le produit éducatif, les déterminants

de la demande et des décisions des ménages, de simuler les effets politiques sur les choix scolaires, d'apprécier l'efficacité de l'école, ses effets en termes d'équité ou son impact sur la croissance. La légitimité de l'utilisation des concepts économiques à l'institution scolaire s'explique puisqu'elle relève de rapports marchands mesurables coûts/avantages en comparant les coûts et les outputs de l'école, et qu'existent des liens entre formation, rémunération sur un marché du travail et productivité.

Certains économistes transposent les concepts de demande, d'offre, de capital, pour traiter des systèmes scolaires. D'autres, par analogie, assimilent les élèves et les diplômes à des marchandises et à de la monnaie. L'hétérogène, lié à la singularité des choses et des subjectivités des valeurs d'usage, devient homogène et quantifiables grâce au marché, au prix (condensation des informations), à l'équivalent général que constitue la monnaie et à l'espace de confiance garanti par les autorités monétaires. De même, l'hétérogène, lié à la singularité des élèves et des valeurs d'usage de l'éducation, devient homogène et mesurable grâce aux règles et aux normes, au savoir abstrait de l'école ayant une valeur d'échange, à l'équivalent général que constitue le diplôme et à l'espace de confiance garanti par les autorités éducatives. Les questions peuvent être posées en termes de convertibilité des monnaies, de diplômes et de certification des compétences entre divers territoires nationaux ou de segmentation liée à des différences de qualité. Cette analogie achoppe sur de graves limites puisque le 'capital' incorporé dans l'homme ou les connaissances tacites dispensées par l'école ou certifiées ne peuvent être dissociées de leur support. »⁷⁰

⁷⁰ Philippe Hugon, La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? De Boeck Supérieur | « Mondes en développement » 2005/4 n°132 | pages 13 à 28 ISSN 0302-3052 ISBN 2804147274. Article disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-13.htm>.

Au-delà de ces considérations très pertinentes, il faut toutefois parler de l'impact de l'éducation sur l'économie, qui est avéré. En Haïti, les externalités économiques que crée l'école sont visibles en matière de croissance économique. Les périodes de rentrées scolaires changent l'architecture des grandes villes et des villes moyennes. Beaucoup de petits commerces sont tributaires des périodes scolaires. Les marchand-es de manuels et fournitures classiques, les marchand-es de tissu, les couturier-ères pour les uniformes, les transports en communs⁷¹, les marchand-es de nourriture aux abords des écoles. Dans un système éducatif où la cantine scolaire est rare, même dans les écoles publiques, l'ouverture d'une école crée aussi des opportunités économiques pour des petits commerçant-es (ce qui n'est toutefois pas forcément dans l'intérêt des parents). De plus, il y a des écoles qui proposent, voire imposent, des services à des prix exorbitants.

L'école serait, de plus, le premier secteur d'emplois en Haïti. Elle constitue une « voie de garage » pour tous ceux et toutes celles qui ont des diplômes et qui n'ont pas pu trouver de travail ailleurs. Comme l'a indiqué le directeur d'une école privée et enseignant dans le public, en réponse à la question « qu'est-ce qui vous a motivé pour devenir enseignant » : « c'est plus facile »⁷². Ces diplômés fondent parfois leur propre école. Le secteur éducatif concentre le plus grand nombre de PME et donc d'entrepreneurs. Dans

⁷¹ Les transports en commun sont privés en Haïti. Comme il n'y a pas vraiment de sectorisation, les enfants ne sont pas scolarisés à deux pas de chez eux. Les parents en quête de qualité, de réseau d'influence pour leurs enfants plus tard, les scolarisent en centre-ville, particulièrement dans la capitale, Port-au-Prince et ses environs. Le département de l'ouest, qui est le département de la capitale, concentre 55% des établissements scolaires selon le recensement scolaire de 2013-2014. DPCE-MENFP Résultats BUNEXE-MENFP 2014. Rapport équipe économique de la Primature, septembre 2014.

⁷² Entretien avec le directeur d'une école privée et enseignant dans le public depuis plus de quinze ans.

un pays dans lequel 80 à 90% d'élèves fréquentent l'école privée, l'absence d'une offre publique crée des vocations d'entrepreneurs.

Le contexte international et les politiques publiques favorisent ainsi un système avec de multiples acteurs, qui ont aussi des motivations et des logiques propres, avec des impacts divers qu'il nous faut maintenant étudier.

1.1.5 Politiques éducatives et démocratisation scolaire : le rôle des acteurs.

La démocratisation scolaire en Haïti est une affaire de pluri-acteurs. Les acteurs interagissent, ou , en fonction de leur statut, de leur agenda, de leur capacité de financement et de leur action sur le terrain. Le rôle de l'État pourrait être de valider ou de fournir le cadre d'intervention des autres acteurs dans le cadre des politiques éducatives qui sont ambiguës. En outre, les nouvelles injonctions faites aux États des PVD, par les organisations de Bretons Woods, entravent dans une certaine mesure ce rôle qui est, de fait, souvent joué par les ONG et les organisations internationales – celles-ci décidant de leur lieu et de leur champ d'intervention dans les contextes nationaux. Dit autrement, l'internationalisation des politiques éducatives dans les PVD brouille le rôle traditionnel des États (entendu au sens de l'État-nation providence), car la « *globalisation influence tous les systèmes éducatifs sans exception* »⁷³.

Dans l'histoire des pays développés, le système éducatif d'un pays est organisé, géré, contrôlé par son État par le biais de ses fonctionnaires. Le rôle de l'État est d'organiser son système éducatif afin de permettre l'accès et l'égalité des chances des élèves pour

⁷³ Akkari Abdeljalil et Jean-Paul Payet. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. p. 10. De Boeck Supérieur, 2010.

réussir à l'école. Cependant, nous savons depuis les travaux de Bourdieu que les élèves n'arrivent pas tous égaux à l'école. Et l'école, sous couvert de sa neutralité proclamée des enseignements, peut aussi exclure les catégories populaires et légitimer les inégalités sociales au nom de la méritocratie. Dans leur enquête sur les inégalités en Europe, François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Véréout ont souligné « le rôle de l'organisation du système scolaire dans la production du niveau et des inégalités scolaires »⁷⁴. Autrement dit, le système éducatif d'un pays, tel qu'il est organisé, a un impact considérable sur la réduction, la transformation, voire le renforcement, des inégalités scolaires.

Les limites au rôle de l'État dans la démocratisation de l'éducation sont encore bien plus importantes en Haïti. Le système éducatif haïtien ne donne pas l'accès à beaucoup d'enfants à l'école. Il ne permet pas à tous les enfants d'aller à l'école, en plus de ne pas leur donner accès à l'égalité des chances.

Les politiques éducatives relatives à la démocratisation scolaire ne permettent pas une massification de l'école haïtienne, ni une égalité des chances. Ces dernières, loin de valoriser les écoles publiques, participent à leur dévalorisation et leur affaiblissement. Cette situation contribue en même temps qu'elle résulte pour partie de l'intervention d'autres acteurs dont les rôles et les impacts sont variés et complexes. En particulier, il

⁷⁴ François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Veretout, « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise du diplôme », *Sociologie* [En ligne], n°2, vol.I | 2010, mis en ligne le 14 juillet 2010. URL : <http://sociologie.revues.org/386>, disponible sur le portail Cairn, (extrait pp. 1-12).

⁷⁴ Ibid.

faut prendre en compte que les acteurs privés ont aussi un rôle dans la politique de démocratisation, qui n'est pas seulement un objectif revendiqué par les acteurs publics.

La sociologie contribue aux débats de société grâce à ses procédés de conceptualisation qui permettent de poser des diagnostics sur le fonctionnement de la vie en société et de ses avatars. Selon Eugène Dupréel, « l'esprit sociologique est l'appétitude à examiner, à propos de toute question qui se pose, l'interdépendance et la complémentarité des relations qu'entretiennent entre eux les êtres humains »⁷⁵. Parler de l'impact individuel ou collectif dans la réduction des inégalités scolaires en Haïti revient à traiter la question de la nomination de l'individu et de ses relations avec les autres. Comme le dit Claude Dubar :

« De même, que les théories linguistiques ne s'accordent pas sur les liens entre langue (collective) et parole (individuelle) et sur la place de l'une et l'autre dans le langage, de même les sociologues ne partagent pas les mêmes conceptualisations des liens entre les structures et les agents, la macro et le micro, le collectif et l'individuel. Ils ne désignent pas tous 'l'individu' de la même manière : agent, acteur, sujet ou auteur ne sont pas des termes interchangeables (Dubar 2004) »⁷⁶.

Dans les lignes qui suivent, nous allons brièvement aborder ce sujet et clarifier notre choix de la notion d'acteur dans le cadre de ce travail. En effet, Bourdieu préfère parler

⁷⁵ Dupréel Eugène, *Sociologie générale*, pp. 480-481. Paris. PUF, 1948.

⁷⁶ Dubar Claude, « Les sociologues face au langage et à l'individu », *Langage et société*, 2007/3 (n°121-122), pp. 29-43. DOI : 10.3917/l.s.121.0029. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-29.htm>.

d'agent dans le sens d'« individus pris dans la pratique et immergés dans l'action, agissant par nécessité »⁷⁷. Cette notion a été utilisée par Bourdieu en lien avec sa notion d'habitus qui modèle l'individu en fonction de son capital social, culturel ou économique. Or, dans le cadre de ce travail, on cherche à comprendre les actions des individus, des groupes et des institutions dans la sphère de la démocratisation scolaire dans un pays en voie de développement.

Dans cette perspective, nous mobilisons donc la définition de Claude Dubar : « *Le terme acteur ne s'applique pas seulement à des individus (même si les individus sont bien des acteurs) mais renvoie à des actions collectives, à des stratégies situées dans des contextes organisationnels spécifiques. S'il n'y a pas d'acteurs sans système, il n'y a pas non plus de système sans acteurs sociaux qui le définissent comme un ensemble de jeux de pouvoir et de règles dynamique* »⁷⁸. Dubar continue en parlant de la théorie de l'acteur et du système de Michel Crozier et Erhard Friedberg qui considère que « *si le système d'action est ici appelé concret, c'est aussi pour le distinguer d'un système abstrait, global, producteur d'habitus. 'C'est une configuration concrète d'acteurs reliés par des relations de pouvoir' (...). Le terme 'pouvoir' n'a pas le même sens que dans la théorie précédente : il s'agit d'influence et non de domination, de capacité à exercer des responsabilités et à manipuler des zones d'incertitude et non d'imposition de règles du jeu et de la violence symbolique* »⁷⁹.

⁷⁷ Bourdieu P., Chamboredon J.-C. & Passeron J.-C. (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton.

⁷⁸ ⁷⁸ Dubar Claude, « Les sociologues face au langage et à l'individu », *Langage et société*, 2007/3 (n°121-122), pp. 29-43. DOI : 10.3917/l.s.121.0029. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-29.htm>.

⁷⁹ Ibid.

Dans le cadre de ce travail, nous pensons que la notion d'acteur est plus propice pour faire ressortir les stratégies des différents protagonistes de la démocratisation en Haïti. Elle laisse plus de place aux stratégies collectives et individuelles dans le sens où on a affaire à des acteurs individuels et collectifs qui interagissent et qui se reconnaissent dans les politiques publiques d'éducation. On comprend bien pourquoi les sociologues préfèrent parler d'« action publique » au lieu de politique publique, c'est parce que cette notion saisit mieux les interactions des différents acteurs dans la mise en place et dans l'implémentation d'une action publique. La démocratisation scolaire en Haïti est une affaire pluri-acteurs.

Cependant, « ces acteurs visibles sont, en premier lieu, des représentations, des images, le plus souvent constituées à partir de modèles. Ces acteurs ne sont d'ailleurs pas tous nommés de la même façon selon les disciplines scientifiques et, de ce fait, n'ont pas la même signification ; le sens est différent et les mots employés en sont le signe »⁸⁰.

En appliquant ce raisonnement au cas d'Haïti, et parmi les acteurs de la démocratisation scolaire, on citera donc en premier :

- L'État haïtien qui, malgré ses limites, reste détenteur de la souveraineté et de la légitimité des politiques sur le territoire. En effet, il a le contrôle du territoire donc, pour tous les autres acteurs du système, il vaut mieux avoir l'État de son côté que de l'avoir en face de soi. L'État haïtien, par ailleurs, est un « État caméléon » qui

⁸⁰ Jean-Jacques Gabas, « Acteurs et politiques publiques », *Mondes en développement* 2003/4 n°124 | pages 33 à 47 ISSN 0302-3052 ISBN 2-8041-4304-X. Article disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2003-4-page-33.htm>.

peut se révéler moderne, archaïque, désuet, en fonction de l'acteur qui est en face de lui. Les autres acteurs traitent, ou font semblant de traiter, avec lui pour justifier ou légaliser leurs interventions. L'État a la responsabilité de fournir le cadre, le financement et de délimiter l'espace des interventions des autres acteurs. Cependant, c'est souvent le terrain qui le détermine et le rapport de force est souvent en faveur des grands bailleurs internationaux et de certains acteurs locaux.

- En deuxième lieu, il y a les organisations internationales (OI) (qu'il ne faut pas confondre avec les organisations non gouvernementales, ONG), dont Haïti est membre ou signataire de leur convention. Parmi les OI, on peut citer l'UNESCO, la Banque mondiale, le FMI, la BID, le PNUD, l'OEA, Union européenne, la CARICOM, etc. Les deux OI, Unesco et Banque mondiale, sont les plus représentatives dans le cadre des politiques éducatives du millénaire. Les autres étant, pour la plupart, des organisations régionales qui interviennent dans le domaine éducatif avec des agendas précis en Haïti. Toutes dialoguent avec l'État et apportent des financements de types éducatifs (mais pas que). Cependant, les échanges sont souvent inégaux dans le sens où l'État haïtien est présenté comme bénéficiaire et partenaire (même si les OI aiment bien employer cette terminologie, leurs représentants vont jusqu'à parler de « pays amis »).

- Ensuite, on trouve des organisations non gouvernementales (ONG) qui sont de deux types. Il y a des ONG nationales et internationales. Ces ONG interviennent de différentes manières : en finançant des écoles de type communautaire ou pour en créer de nouvelles ; également, pour financer la scolarité des élèves dans le privé ; et aussi, pour payer les enseignants. Les ONG sont souvent financées par les OI, ou par les contribuables de leur pays (via une collecte de dons), parfois par

les gouvernements étrangers, ou par l'État haïtien (des ONG nationales). Elles mettent en place des systèmes de parrainage.

- De plus, parmi les acteurs de l'éducation, il y a les parents qui cherchent à scolariser leurs enfants soit en les scolarisant dans le peu d'écoles publiques qui existent, soit en consentant d'énormes sacrifices pour les scolariser dans une école dite « moyenne » ou « grande école » en fonction de leurs moyens économiques ou de ceux de leur proches à l'étranger (afin de leur garantir un avenir en termes de qualité d'enseignement et de réseautage) ; les parents peuvent aussi décider de scolariser leurs enfants dans une école avec peu d'infrastructures où la qualité de l'enseignement reste très limitée (c'est le cas des écoles dites « borlettes »). Enfin, certains parents en milieu rural placent leur enfant en domesticité dans une famille vivant en ville à la condition que cette famille scolarise l'enfant. C'est une forme d'accord tacite entre les deux parties.

- Parmi les acteurs du système éducatif en Haïti, il y a aussi les investisseurs ou entrepreneurs qui créent des écoles en fonction de leur capital culturel, social ou économique. Car la qualité d'une école privée dépend de celui ou de celle qui l'a créée ou de son gérant. Nous ferons une sociologie de ces propriétaires d'école dans le cadre de ce travail. En tout cas, ces derniers entretiennent des rapports avec l'État soit pour avoir l'accréditation, ou pour les examens officiels, soit pour avoir des financements de sa part. Ce rapport est souvent médié par les élus (surtout les sénateurs et les députés). Il faut dire qu'il existe des écoles qui ne dépendent pas des évaluations officielles du ministère mais des ambassades étrangères. De plus, il y a un grand nombre d'écoles qui fonctionnent avec l'homologation et l'accréditation du ministère de la Jeunesse et de la Formation professionnelle au lieu du ministère de l'Éducation nationale.

- Il ne faut pas oublier la diaspora, qui finance la scolarisation de leurs proches en Haïti. Et, plus généralement, tous les particuliers qui financent la scolarité d'un enfant (voisin) en Haïti.
- Il y a les syndicats des enseignants et les syndicats des parents et des élèves. Paradoxalement, ces derniers ne semblent toutefois pas très actifs dans la lutte pour la démocratisation scolaire en Haïti.
- Enfin, il y a les enfants qui veulent à tout prix aller à l'école et qui mettent en place des stratégies de réussite.

Nous reviendrons sur les modalités d'intervention de ces différents acteurs à Haïti dans notre deuxième partie, basée sur nos résultats d'enquête. Mais, pour analyser leur impact, il nous faut aussi revenir sur les auteurs qui se sont penchés sur les effets d'une telle pluralité dans le processus de démocratisation scolaire. Car nous nous demandons si la pluralité des acteurs dans la démocratisation scolaire est un obstacle ou une chance pour la réduction des inégalités sociales et scolaires.

La démocratisation scolaire n'est pas seulement un objectif pris en charge par les politiques publiques mais un idéal qui mobilise de nombreux acteurs, qui voient dans l'école le moyen d'améliorer les chances de mobilité sociale. On a vu déjà que, d'après les travaux de l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8, « *s'il existe bien une corrélation statistique entre origine sociale et issue scolaire, il n'y a pour autant aucune fatalité de la réussite ou de l'échec* ». Les auteurs continuent toutefois en soulignant les limites des politiques publiques d'éducation dont l'effet n'est pas identique pour tous les individus et souvent ambivalent au niveau global : « *L'ouverture de l'enseignement secondaire à*

tous les jeunes s'accompagne, certes, du maintien d'une forte inégalité sociale face à l'école, mais aussi de l'ouverture de nouvelles possibilités de réussite sociale par la réussite scolaire ».

Parmi les ambivalences, les modalités des programmes de scolarisation, le coût de la scolarité envisagée pour les enfants non scolarisés ou/et des enfants scolarisés mais défavorisés montrent que l'objectif de ces programmes vise avant tout à mettre les enfants dans un établissement scolaire et non à les mettre en situation d'apprentissage réel, ni à réduire les inégalités.

1.1.6 L'échec des programmes éducatifs : du constat aux explications

Les diverses évaluations menées convergent à montrer que l'aide internationale en éducation n'a pas atteint les objectifs escomptés malgré l'élargissement indéniable de la scolarisation. Le taux de redoublement reste toujours très élevé. Les inégalités scolaires perdurent, se déplacent, voire se renforcent pour certains groupes d'enfants. C'est pourquoi, *« le bilan reste mitigé. Il est également mitigé en matière de réduction des inégalités, dans la mesure où la progression de la scolarisation ne réduit pas les avantages relatifs des enfants socialement favorisés par rapport aux enfants moins privilégiés. La seule expansion de l'école ne change pas la position relative des groupes sociaux et les élites parviennent à maintenir leur statut en obtenant plus et mieux en matière d'éducation »*⁸¹. Pour mieux comprendre ce constat d'échec, il convient de faire une analyse socio-économique de cette aide afin de comprendre les bénéfices et les limites des différentes aides internationales en matière de politiques éducatives et de développement économique et social.

⁸¹ Akkari Abdeljalil et Jean-Paul Payet. 2010, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. De Boeck Supérieur, p. 13.

Le paradigme priorisé est celui du capital humain. L'idée générale est que, si les PVD sont « en retard » en termes de niveau de développement, c'est parce qu'ils n'ont pas ou pas assez mis en place de dispositifs scolaires et de formation à l'endroit des générations afin d'aider ces dernières à accumuler ou développer un savoir technique, scolaire et scientifique qui pourrait les transformer en une main-d'œuvre qualifiée. Or, sans cette main-d'œuvre qualifiée les PVD ne seraient pas aptes à rattraper le train du développement. C'est pourquoi les nouvelles politiques éducatives internationales visent à permettre à tous les enfants d'avoir accès à l'école primaire (ou fondamentale). Parallèlement, on l'a vu, on assiste à une privatisation des établissements scolaires dans la mesure où les politiques d'éducation prioritaire dans les pays du Sud s'accompagnent de plus en plus de la disparition de l'État dans la distribution des biens scolaires. En guise de définition :

« Le terme de privatisation dans le domaine de l'éducation se réfère à plusieurs politiques et, de ce fait, différentes interprétations sont possibles. Mais indépendamment de la définition choisie, il y a unanimité sur deux aspects : la privatisation demeure avant tout un passage de la sphère publique au secteur privé, et ce processus peut adopter différentes formes »⁸².

Dans les PVD, et en Haïti en particulier, l'offre publique, comme nous l'avons montré, est dérisoire. Mais au lieu que l'État renforce son offre, il renforce l'offre privée en finançant la scolarité des élèves dans le privé. Cette manière de procéder a débuté avec les programmes de scolarisation universelle et est renforcée par l'EPT. Et dans le peu de

⁸² Dormeier Freire Alexandre et Luna Lacopini. « Quelle éducation pour qui ? Privatisation et évolutions des inégalités sociales au Viêt Nam », Abdeljalil Akkari éd., *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 63-87.

programmes de scolarisation national, l'État emboîte le pas à l'international plutôt que d'envisager une stratégie endogène.

La privatisation de l'offre scolaire répond à une demande qui trouve son origine dans les politiques économiques qui ont été imposées aux PVD. Comme déjà énoncé, la vision qui prévaut dans les relations des institutions internationales vis-à-vis des PVD, encouragée par les bailleurs internationaux, l'État est considéré comme corrompu, mauvais gestionnaire. Par conséquent, il doit se désengager du service de l'éducation au profit du privé qui est plus *efficace*. Donc, ces PVD qui étaient déjà caractérisés par des services publics limités, sont dorénavant enjoins à contrôler et évaluer les institutions scolaires privées.

Ce fait caractérise particulièrement le système éducatif haïtien car c'est l'un des pays, pour ne pas dire le pays au monde, où l'offre scolaire est la plus privatisée au monde au regard des chiffres que nous avons déjà avancés sur le système d'éducation. On a aussi souligné que la tendance est encore à la hausse dans la mesure où les écoles privées évoluent de façon exponentielle en Haïti en raison des faibles réglementations et des besoins de la population au regard de l'absence de l'offre publique.

Les politiques publiques, en général, et éducatives, en particulier, sont parfois critiquées comme des occasions pour les instances internationales d'affaiblir les PVD. Selon la formule consacrée : qui finance, commande. Cette maxime éclaire les rapports qu'entretiennent les PVD, et Haïti en particulier, avec les institutions internationales. À cet égard, il faut mentionner les injonctions des organisations internationales faites à ces États pour décentraliser les modalités de financement de l'éducation de base, en introduisant « la bonne gouvernance » comme une nouvelle catégorie d'analyse de réussite de ces États. Comme le souligne Van Haech, « *la 'bonne gouvernance' ou la*

'nouvelle gouvernance' désigne un mode de régulation politique où l'État perd sa prééminence au profit de partenariats diversifiés, surtout avec le secteur privé »⁸³.

Par ce nouveau paradigme dans les relations internationales, *« l'État redistributeur et interventionniste se transforme en État de régulation et évaluateur. La gestion des services publics est transformée en une gestion soumise aux principes du marché. Les effets de la bonne gouvernance sont alors liés à la capacité d'action et d'influence de l'appareil étatique et aux forces susceptibles de défendre le service public »*. Ils poursuivent, en disant que *« dans les contextes nationaux où l'État est faible et doté de ressources limitées, les recettes de la bonne gouvernance aboutissent de fait à une démission ou une quasi-absence de l'État des services éducatifs »⁸⁴.*

Par conséquent, ces programmes, par leur élaboration et leur ingérence, créent des résistances dans les contextes nationaux malgré certaines avancées significatives qu'ils permettent par ailleurs.

Au regard des chiffres que nous avons avancés, nous pouvons constater des progrès en termes d'accès à la scolarisation à l'échelle internationale. Cependant, le rapport sur l'EPT en 2015 et des rapports du ministère de l'Éducation nationale d'Haïti ont montré que cette avancée s'est faite souvent au détriment de la qualité éducative. En Haïti, le cas est flagrant avec des écoles dites borlettes qui accueillent en grande majorité les nouveaux élèves de la démocratisation scolaire. Sylvie Croisy dans sa thèse soutenue en 2012,

⁸³ A. Van Haecht (2008), La gouvernance : une notion idéologiquement connotée. L'intervention éducative, 6 (2), 1-3.

⁸⁴ Akkari Abdeljalil et Jean-Paul Payet. « Introduction. Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud », Abdeljalil Akkari éd., *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 19.

Haïti : école-borlette, une union possible ?, retrace l'histoire de la notion « Borlette », qui est devenue un concept de sociologie de l'éducation en Haïti.

« Borlette est le mot créole désignant une loterie sauvage. Cette loterie parallèle instaurée en Haïti par des partisans de Duvalier pendant les années 1960 vend des billets au rabais, attire les clients les plus pauvres des campagnes et fait concurrence à la loterie nationale de l'État haïtien. D'abord illégale et clandestine, elle fut plus tard régularisée : sous la pression populaire, François Duvalier fut obligé de la régulariser, en créant la Commission de contrôle des jeux de hasard remplacée plus tard par l'Association nationale des tenanciers de borlette (ANTB) pour émettre et vendre des fiches à donner aux acheteurs. [...] La borlette présente des cas de trucage, de fraude et de corruption, car rien ne garantit, même si le billet est gagnant, que ce dernier n'est pas un faux vendu par un faux tenancier ; ou encore que les numéros ne sont pas falsifiés après résultat... mais elle reste très populaire. C'est la loterie du pauvre. Ce nom s'est étendu ensuite aux écoles. On parle d'écoles-borlette. L'origine de l'expression est indiscernable, mais la réalité qu'elle recouvre est cruelle. »⁸⁵

En effet, la notion « Borlette » recouvre une réalité socio-économique très étendue et répandue dans l'imaginaire haïtien. Mais la profusion des écoles borlettes a tendance à masquer les autres réalités, voire même la chose elle-même. À partir de ces analyses déjà existantes et de nos observations sur le terrain, nous proposons de définir le terme « école borlette » de la manière suivante : « *Les écoles borlettes, en référence à la loterie qui fait allusion à la faible probabilité de réussite scolaire (et sociale), sont des écoles privées avec des infrastructures rudimentaires où la qualité des enseignants et de*

⁸⁵ Croisy Sylvie, *Haïti : école-borlette, une union possible ?* Page 60. Thèse soutenue en 2012 à l'Université Paris 8.

l'enseignement restent très limitée et qui sont fréquentées par des élèves dont les parents sont dépourvus d'un capital économique et/ou culturel et/ou social limité ».

Cette réalité peut être considérée comme un échec des politiques de démocratisation dans la mesure où on a vu aussi que depuis un certain temps, en particulier depuis le rapport sur l'EPT de 2015, les programmes internationaux en matière d'éducation veulent articuler les deux niveaux de la démocratisation, quantitatif et qualitatif – même si on retrouvait déjà cet objectif dans le préambule de la « Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous » (EPT) de la conférence de Jomtien, le droit à l'éducation est « un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier (Jomtien, 1990) ». Il est aussi fait mention que l'EPT n'est pas qu'une affaire d'accès à un système éducatif, mais qu'elle implique l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir être ensemble, indispensables à la création des capacités individuelles et sociales (Jomtien, art.4). C'est donc aussi avec le critère de la qualité qu'il faut évaluer les politiques d'éducation prioritaire dans les pays en voie de développement et particulièrement en Haïti.

Parmi les explications souvent avancées, les pays en voie de développement se caractérisent souvent par l'instabilité politique et la faiblesse de leurs services publics. Ainsi, on établit souvent des liens et rapprochements entre la nature des régimes politiques dans les PVD et leur faible niveau de développement. Cela nous amène à poser les questions suivantes : existe-t-il un lien entre démocratisation politique et démocratisation sociale (scolaire) ? Autrement dit, la démocratisation scolaire est-elle plus avancée dans les pays où le processus de démocratisation politique est le plus abouti ?

Cependant, cette idée repose sur une connaissance limitée des différents pays dits en voie développement. Car l'analyse comparative des différents régimes politiques montre

qu'il n'y a pas de lien évident entre démocratie politique et démocratisation scolaire. Si on prend l'exemple du Vietnam, qui est un régime autoritaire, on constate qu'il a de meilleurs résultats en termes de démocratisation scolaire que les « États démocratiques » comme Haïti ou le Sénégal. Comme le dit Jean-Yves Martin, « *le caractère exceptionnel du développement de la scolarisation au Viêt-Nam fait l'objet de nombreuses références élogieuses dans la littérature internationale. Ce qui est généralement admiré est à la fois l'ampleur et la rapidité de ce développement et les conditions dans lesquelles il s'est réalisé, à savoir la pauvreté et la guerre* »⁸⁶. Donc, un pays avec un pouvoir militaire peut avoir de meilleures réussites qu'un pays avec un pouvoir civil élu au suffrage universel.

De ce point de vue, le concept de démocratie pose question dans le sens où on peut se demander : est-ce qu'il signifie un pouvoir qui dit représenter le peuple, élu aux élections, mais qui une fois arrivé au pouvoir ne change pas forcément la situation de la population ; ou un pouvoir qui a pris le pouvoir en fonction d'un contexte historique donné (donc, sans être élu au suffrage universel) mais qui se donne pour objectif de changer la situation de la population par l'instauration de services publics ? Comment comparer Haïti et Cuba en termes de politiques sociales et éducatives ? Chercher des réponses à ces questions implique de distinguer différentes formes de démocratisation et de faire une typologie de la démocratisation scolaire dans les PVD.

Les programmes éducatifs internationaux qui sont implémentés à l'échelle des PVD sont élaborés par les grands bailleurs de fonds. C'est pourquoi, ils prennent souvent « *la même forme scolaire* »⁸⁷. Selon la thèse néo-institutionnaliste du « groupe de Stanford »,

⁸⁶ Martin Jean-Yves, « La trajectoire éducative du Viêt-Nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales », *Autrepart*, 2001/1 (n°17), pp. 13-27. DOI : 10.3917/autr.017.0013. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-autrepart-2001-1-page-13.htm>.

⁸⁷

désignant une équipe de recherche de l'Université de Stanford aux États-Unis, dirigé par John Meyer et Francisco Ramirez, il existerait une convergence mondiale des modèles d'organisation de l'éducation et des curricula scolaires. Cette convergence serait liée à l'adoption internationale d'une même idéologie de l'éducation et du développement, dans laquelle le rôle essentiel des sciences de l'éducation est mis en avant. Il y aurait ainsi institutionnalisation des modèles occidentaux de la socialisation avec trois étapes distinctes de développement : la scolarisation obligatoire, la scolarisation de masse, la scolarisation de masse obligatoire. Nous proposons de résumer la discussion à ce sujet en citant cet extrait de l'introduction de l'ouvrage collectif sur les *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, dirigé par Abdeljallil Akari et Jean-Paul Payet :

« Ramirez et Boli (1993) décrivent la scolarisation comme l'institutionnalisation des modèles occidentaux de la socialisation et proposent trois étapes distinctes de développement : la scolarisation obligatoire, la scolarisation de masse, la scolarisation de masse obligatoire. [...] Schriewer a également pris une direction différente de celle du groupe de Stanford en postulant que, loin d'aboutir à un modèle universel et inéluctable, la globalisation de la forme scolaire produit des différenciations toujours renouvelées. Ces différenciations donnent lieu à des conflits entre processus d'internationalisation et d'indigénisation, entre processus de diffusion mondiale et de réception différenciée selon les cultures (Schriewer, 2004). Pourtant, l'examen des liens entre systèmes éducatifs et États, aussi bien dans les pays du Sud que du Nord, semble conforter la thèse du groupe de Stanford. Ainsi, Ramirez et Boli-Bennett (1982) ont analysé sur différentes périodes historiques le décalage entre la date d'indépendance et l'instauration de la scolarité obligatoire dans 55 pays d'Afrique, d'Asie, et d'Amérique latine. Ils ont mis en évidence que ce décalage s'est de plus en plus réduit. Pour les pays qui sont devenus indépendants au XIX^e siècle, la durée moyenne entre la date de l'indépendance et l'instauration de la

scolarité obligatoire est de 25 à 50 ans. Cette période a été réduite à moins de six ans pendant la première moitié du XX^e siècle. Après la Deuxième Guerre mondiale, les pays nouvellement indépendants ont typiquement adopté une loi de scolarisation obligatoire une année en moyenne après l'indépendance. Ce processus illustre bien que l'idéologie de la scolarisation obligatoire n'était pas inhérente à la formation des États-nations pendant les XVIII^e et XIX^e siècles, mais est devenue de plus en plus une partie incontournable du modèle de la nation en tant qu'État au cours du XX^e siècle. Durant les premières décennies, la scolarisation obligatoire est devenue la clef de voûte de l'action des gouvernements nationaux »⁸⁸.

Cette analyse éclaire le paradoxe souligné en introduction de la thèse relatif au décalage entre les principes démocratiques proclamés au moment de l'indépendance en Haïti et le déficit d'application du processus de démocratisation scolaire. En effet, l'obligation scolaire n'est pas inhérente à la formation de l'État d'Haïti car il a fallu attendre la Constitution de 1874, soit près de 70 après l'indépendance, pour retrouver le mot « obligatoire »⁸⁹ attaché à l'instruction primaire publique. Cependant, comme l'explique Pierre Délima, « l'article n'a pas prévu de loi devant garantir l'applicabilité de l'obligation de l'instruction primaire. Cette précision donnerait à la déclaration d'intention un caractère répressif qui laisserait entrevoir les mesures qui viendraient du législateur dans le but de

⁸⁸ Akkari Abdeljalil et Jean-Paul Payet. « Introduction. Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud », Abdeljalil Akkari éd., *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. De Boeck Supérieur, 2010, pp. 7-33.

⁸⁹ Constitution d'Haïti de 1874, Section III Du droit public : « Art. 33 L'enseignement est libre. L'instruction primaire est gratuite et obligatoire. Les écoles primaires sont fondées graduellement en raison de l'importance des populations. »

menacer de sanctions ceux qui ne se seraient pas soumis à l'obligation. Les moyens envisageables par l'État en vue d'opérationnaliser l'obligation de fréquentation scolaire auraient été définis et fixés par la loi »⁹⁰.

Pourtant, on retrouve la « *gratuité* »⁹¹ depuis la Constitution de 1816. Et, depuis lors, on retrouve l'expression « *écoles gratuites et communes à tous les citoyens* » qui renvoie, selon nous, à la notion d'égalité. Mais le peu d'écoles qui ont été construites, ont été exclusivement occupées par les enfants des élites et sont, pour la plupart, situées dans les villes. Nous présenterons dans la deuxième partie de la thèse un tableau récapitulatif de toutes les Constitutions d'Haïti autour des trois notions : « *obligatoire, gratuité, et commune à tous les citoyens* ».

Au regard des éléments énoncés, l'explication de l'équipe de Stanford paraît partiellement pertinente pour rendre compte du décalage entre la proclamation de l'indépendance et la proclamation de l'obligation scolaire ; en tout cas, le système éducatif haïtien n'a toujours pas mis en place la scolarisation de masse, voire la scolarisation de masse obligatoire. Le cas haïtien a montré plutôt des différenciations avec les autres pays d'Amérique latine liées au contexte national. De ce point de vue, comme l'explique Schriewer, il n'y a donc pas en réalité de modèle universel de scolarisation. Les avancées et les limites de la scolarisation sont inextricablement liées aux contextes nationaux. C'est aussi ce qui explique pourquoi ces programmes

⁹⁰ Pierre Délima, *Constitutions, lois et éducation en Haïti (1801-2011)*. P. 2007. © 2012 Le Béréen/Éditions Mémoire.

⁹¹ Constitution de 1816 : « Art. 36 : Il sera aussi créé et organisé une institution publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division de la République ».

internationaux rencontrent des obstacles, analysés comme des résistances au niveau national, voire local, dans leur mise en application. D'où l'importance de nouvelles études en sociologie de l'éducation en particulier et en sciences humaines en général, pour analyser et comprendre ces différences d'implémentation, et même ces résistances, vis-à-vis des programmes qui viseraient à garantir « *le droit à l'éducation* » dans les PVD.

La démocratisation scolaire donne lieu à des controverses conceptuelles qui rendent complexe sa définition. D'une part, elle désigne l'accès à la scolarisation universelle et à l'école pour tous. D'autre part, elle est intrinsèquement liée à la notion d'inégalité scolaire qu'elle vise à faire disparaître dans la sphère sociale. En effet, les inégalités scolaires et les inégalités sociales sont consubstantielles dans la mesure où les lacunes de la démocratisation scolaire sont la conséquence des inégalités sociales qui existent dans la société. Cependant, on ne peut pas séparer la démocratisation scolaire en deux processus distincts à savoir la démocratisation quantitative et la démocratisation qualitative, cette dernière désignant dans les divers forums mondiaux la réduction des inégalités et, de manière liée, l'accès à une éducation, des enseignements et des enseignants de qualité. Ces deux étapes sont imbriquées les unes dans les autres jusqu'à se fondre dans le processus même de la démocratisation scolaire. Par conséquent, la démocratisation scolaire est définie dans cette thèse comme un processus visant l'accès au savoir et aux diplômes permettant une insertion sur le marché du travail et de gravir l'ascenseur social afin de se réaliser en tant que personne humaine. Ce processus est permis par des politiques éducatives qui visent à garantir l'égalité sociale dans la distribution des « biens scolaires » disponibles (ou pas) dans la société.

Par ailleurs, les politiques éducatives dans les PVD s'inscrivent dans des configurations de pensée des grands organismes (La Banque mondiale et le Fond monétaire international) qui allient scolarisation et développement économique. Par conséquent,

ces organismes financent et élaborent des programmes de scolarisation à l'endroit des PVD en vue de créer un *capital humain* susceptible de leur permettre de rattraper leur « *retard de développement* ». Ces programmes ont eu des résultats mitigés malgré l'élargissement de la scolarisation observée. En Haïti, on peut même parler d'échec, compte tenu des faibles taux d'accès à l'école et des fortes inégalités qualitatives symbolisées par la multiplication des « écoles borlettes ». Dans le chapitre suivant, nous allons resituer plus précisément l'enjeu de la démocratisation dans le contexte haïtien, en mobilisant les lectures sociologiques et les rapports (nationaux et internationaux) sur la société haïtienne.

1.2 CHAPITRE II. LE CONTEXTE HAÏTIEN ANALYSÉ PAR LES CHERCHEURS EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

L'objectif de ce chapitre est de restituer l'enjeu de la démocratisation dans le contexte haïtien, en mobilisant les lectures sociologiques, historiques et les rapports (nationaux et internationaux) de la société haïtienne. Concernant l'État haïtien, toutes les analyses convergent pour souligner sa faiblesse. On reprendra ici à notre compte certaines analyses sur le « pays en dehors » de Gérard Barthélemy⁹², qui montre comment l'État apparaît comme un pouvoir extérieur à la société rurale ; ou celles de « l'État marron » de Leslie Péan⁹³ (du nom donné à la fuite des esclaves hors de la propriété de leur maître, appliqué ici à l'État). De même, Josué Mérilien⁹⁴, enseignant et leader syndical, parle d'un État *d'apartheid ou d'exclusion*, mettant notamment en cause par cette expression l'absence de mesures pour alléger les dépenses des parents, ce qui empêche la population d'envoyer ses enfants à l'école. En même temps, l'État n'est jamais absent totalement. Il est à la fois, présent et absent dans la mesure où les acteurs reconnaissent son existence et aussi parce qu'il peut surgir sur la scène publique, voire même privée, à n'importe quel moment. C'est pourquoi l'État haïtien, en réalité, n'est jamais en marronnage et il n'existe pas de « *pays en dehors* » de la sphère de l'État. Nous soutenons donc qu'il est seulement en partie pertinent mais, en réalité, trop simpliste de parler d'un « *État marron* » ou « *État faible* ». Car l'État répressif, qui taxe, qui accorde des avantages aux plus riches n'est ni en marronnage ni faible, etc. Il faut donc re-questionner la nature de l'État haïtien, car on ne peut pas comprendre l'État haïtien en prenant pour modèle l'État français ou américain, etc. Aussi, nous pensons qu'il s'agit

⁹² Gérard Barthélemy, 1989, *Le pays en dehors. Essai sur l'univers rural haïtien*. Éditions Henri Deschamps.

⁹³ Lesli Péan, Haïti, 2003, *l'État marron, 1870-1915*. Éditions Maisonneuve et Larose, 449 pages.

⁹⁴ Josué MERILIEN, 2018, *Haïti. Éducation à la citoyenneté. Enjeux et perspectives*. Les Engagés Éditions. AE Rotterdam.

plutôt d'un État caméléon ou multi-facette qui est capable de présenter toutes les caractéristiques d'un État moderne, et aussi celles d'un État archaïque, inclassable en fonction des moments.

1.2.1 Présentation du contexte historique, politique et social en Haïti

Le contexte haïtien est lié à un ensemble de facteurs nationaux et internationaux. Parmi ces facteurs, on peut mentionner : l'esclavage, l'instabilité politique, l'occupation américaine, la dictature duvaliériste, la désorganisation de l'économie, les catastrophes naturelles récurrentes, et nous pouvons ajouter les plans néolibéraux du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale qui ont, de l'avis de nombreux analystes, déstructuré l'économie du pays et contribué à approfondir les inégalités.

Haïti est une ancienne colonie espagnole, puis française jusqu'à la proclamation de son indépendance le 1^{er} janvier 1804 à la suite de la révolte d'esclaves ayant vaincu l'expédition napoléonienne dont la mission était de rétablir l'esclavage dans la colonie. Dès sa première constitution de 1805, Haïti se veut une nation anticolonialiste, anti-raciale et égalitaire et un État de droit. Puis, des rivalités de pouvoir entre les cofondateurs de l'État ont provoqué la guerre civile et la mort du premier président à vie, devenu empereur d'Haïti sous le nom de Jacques I^{er} (Jacques Dessalines).

C'est un contexte politique marqué par des périodes de stabilité et d'instabilité à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle qui a conduit à l'occupation américaine de 1915 à 1934, puis à la dictature duvaliériste de 1957 à 1986. Depuis la chute des Duvalier en 1986, la situation d'instabilité politique continue de marquer la scène politique haïtienne, caractérisée tantôt par des coups d'État dans les années 1990 et par une période de relative stabilité depuis. Par ailleurs, Haïti est un pays qui est surtout caractérisé par l'ingérence des puissances étrangères dans ses affaires internes. C'est en fonction de ce contexte historique et politique qu'il faut comprendre la question sociale en Haïti.

La sociologie haïtienne renvoie aux travaux de sociologues haïtiens et étrangers qui travaillent sur la société haïtienne. Cette sociologie n'est pas très prolifique malgré

l'augmentation considérable de chercheurs haïtiens et étrangers qui font des thèses sur Haïti en sociologie. Les recherches se portent dans leur grande majorité sur les sujets relatifs à l'école et aux pratiques culturelles et religieuses, en particuliers sur le vaudou.

Une autre discipline emblématique est celle de l'anthropologie, représentée notamment par Gérard Barthélemy dans son livre « *Le pays en dehors* ». Cet auteur décrit la société haïtienne comme une société dichotomique, c'est-à-dire un pays avec deux groupes : un groupe qui a accès à tout et un autre qui est exclu de tout et vit, en quelque sorte, en marge du pays officiel. Si cette lecture est très pertinente pour comprendre l'histoire de la société haïtienne, elle paraît dépassée, ou mérite d'être complétée, dans la mesure où il n'y a plus cette séparation spatiale à laquelle l'auteur faisait référence en analysant la situation de la paysannerie. Aujourd'hui, cette séparation paraît plus brouillée même si les zones rurales reculées concentrent encore le plus grand nombre de pauvres comme nous le confirmerons plus loin sur la carte de la pauvreté.

L'idée de séparation est plus compliquée à argumenter aujourd'hui car, même s'il y a toujours une discrimination à l'endroit des habitants du milieu rural, ou qui viennent habiter en ville à la recherche d'une vie meilleure, les attributs que l'auteur associe à la ruralité ont aussi fait leur apparition en milieu urbain. Si nous suivons la thèse du livre, on vit dans un « pays en dehors » à partir du moment où l'État ne vous reconnaît pas, ne vous donne pas d'acte de naissance, de carte d'identification nationale, ne vous permet pas de bénéficier des services publics, dont le service public d'éducation ; or, il y a aussi des citoyens qui ont toujours vécu dans ce pays en dehors. Donc, vivre dans un pays en dehors n'indique pas forcément votre lieu géographique sur le territoire national. Cela est plutôt lié à votre condition sociale réelle, mais peu importe où vous vivez (en ville ou à la campagne).

Par ailleurs, il ne saurait exister un pays en dehors de la sphère d'un État. L'État haïtien garde le contrôle du territoire et est reconnu comme garant de l'ordre et des services publics. Même si en apparence il peut donner l'impression qu'il a perdu le contrôle. En effet, c'est un État qui a failli à certaines de ses responsabilités, mais il y a toujours une attente sociale, de reconnaissance de la population vis-à-vis de cet État. Donc, il convient de s'interroger sur la nature ou l'essence de cet État.

Il faut revenir ici sur la conception de Leslie Péan, qui parle d'un « État marron » c'est-à-dire qui ne prend pas ses responsabilités vis-à-vis de la population : un État qui est présent quand il faut réprimer, taxer, mais absent quand il faut garantir à la population l'accès aux services publics. En réalité, peut-être faudrait-il plutôt parler d'un État postcolonial, qui exclut certains/certaines citoyen-nes de l'accès aux services publics en fonction de leur origine sociale. En effet, dès la naissance de cet État, les premières écoles étaient réservées aux gens qui avaient rendu service à la nation. Et l'État encourageait les gens qui souhaitaient ouvrir des écoles privées. Pourtant, dans la Constitution de 1805, voire même de 1803, il était stipulé que l'école est gratuite et obligatoire pour permettre à tout le monde, ayant combattu pour l'indépendance, de pouvoir en jouir. Donc l'État haïtien, dès sa création, porte la contradiction entre le projet de société égalitaire, anticolonial, antiraciste, de l'État de droit et l'absence de dispositifs et mécanismes mis en place pour atteindre cet idéal.

L'État haïtien est construit au nom de la lutte contre les inégalités. Il s'est donné pour projet de construire une société égalitaire mais, dans la réalité, dès sa création, il a pris des mesures qui n'ont fait que renforcer les inégalités. Ainsi, très tôt, cet État a empêché les citoyens de circuler librement sur le territoire. Très tôt, cet État a imposé aux paysans d'aller travailler dans les plantations des propriétaires terriens sans leur donner le droit d'avoir leur lopin de terre. Et, très tôt, l'État haïtien a exclu certaines catégories du service public d'éducation qui se concentraient exclusivement en ville, car le paysan et ses

enfants devaient avoir une autorisation pour se rendre en ville. Pour autant, au cours de l'histoire, cette situation n'a pas entraîné de révoltes significatives de la part de la paysannerie.

Si l'inégalité est la marque des sociétés modernes, en Haïti, elle prend une dimension alarmante. Paradoxalement, la nation haïtienne fut fondée dans la lutte contre l'inégalité raciale et sociale. Aujourd'hui, l'inégalité est la marque même de la société haïtienne. Cette inégalité est visible à travers des dichotomies qui sont au fondement même de l'organisation de la société haïtienne. Depuis l'époque des plantations, il y a eu cette différence entre les créoles⁹⁵ et les bossales⁹⁶. Et, plus tard, entre gens de la ville et gens de la campagne (cette dernière étant même qualifiée de « pays en dehors »⁹⁷). Également, entre les gens qui avaient des terres et ceux qui n'en avaient pas. Entre les gens qui ont fréquenté l'école et ceux qui sont analphabètes. C'est d'ailleurs l'une des insultes les plus humiliantes en Haïti, le fait de dire à quelqu'un qu'il n'est pas allé à l'école. Si les fondateurs de l'État haïtien ont compris l'importance de l'école dès la proclamation de celle-ci, ils ne l'ont pas considérée comme un bien devant appartenir à tous mais à un petit groupe. L'école publique était réservée à ceux qui avaient rendu des services à l'État, malgré ce qu'avait dit Dessalines : « *Tout le monde a combattu pour l'indépendance et tout le monde doit en jouir* ». L'État encourageant, finançant les entrepreneurs à ouvrir des écoles privées savait très bien que la masse des « nouveaux libres » n'avait pas les moyens de scolariser ses enfants dans le privé et qu'il y avait trop peu d'écoles publiques pour les accueillir. Le décalage avec les engagements écrits s'explique peut-être parce que l'État en Haïti respecte davantage la parole que l'écrit. Le

⁹⁵ Esclaves et blancs nés dans la colonie.

⁹⁶ Esclaves qui viennent directement d'Afrique.

⁹⁷ Gérard Barthelemy, *L'univers rural haïtien, Le pays en dehors*. L'Harmattan, 1990.

même décalage est encore présent aujourd'hui, comme en témoigne l'actuelle Constitution :

Tableau 2. Résumé de la Constitution de 1987 relative à l'éducation en Haïti

Article 32-1 : L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs public et non public.

Article 32-2 : La première charge de l'État et des collectivités territoriales est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du pays. L'État encourage et facilite l'initiative privée en ce domaine.

Article 32-3 : L'enseignement fondamental est obligatoire. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'État à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement fondamental.

Article 32-4 : L'enseignement agricole, professionnel et technique est pris en charge par l'État et les collectivités territoriales.

Article 32-5 : La formation préscolaire et maternelle sera prise en charge par l'État et les collectivités territoriales.

Article 32-6 : L'accès aux études supérieures est ouvert, en pleine égalité, à tous.

Article 32-7 : L'État doit veiller à ce que chaque collectivité territoriale soit dotée d'établissements adaptés aux besoins de son développement.

Article 32-8 : L'État garantit aux personnes à besoins spéciaux la protection, l'éducation et tout autre moyen nécessaire à leur plein épanouissement et à leur intégration ou

réintégration dans la société.

Article 32-9 : L'État et les collectivités territoriales ont pour devoir de prendre toutes les dispositions nécessaires en vue d'intensifier la campagne d'alphabétisation des masses. Ils encouragent toutes les initiatives privées tendant à cette fin⁹⁸.

Mais, dans la réalité, les moyens qui ont été mis en place pour garantir cette prérogative constitutionnelle sont très limités, voire inexistants, ce que nous mettons donc en rapport avec le statut particulier de l'écrit en Haïti. De ce point de vue, on pourrait même parler d'une forme de performatif inversé dans le sens où la parole prononcée, voire écrite, vaut l'acte et d'une certaine manière s'y substitue. Il serait intéressant d'approfondir cette idée dans le cadre d'un autre travail.

1.2.2 Pauvreté, exclusion et précarité en Haïti

Selon les indicateurs de développement de la Banque mondiale, Haïti est considéré comme un *pays pauvre*⁹⁹, désigné aussi comme un pays en voie de développement.

⁹⁸ Constitution de la République d'Haïti de 1987 amendée le 9 mai 2011.

⁹⁹ « En se basant sur les nouvelles données de la consommation de 2012, le gouvernement haïtien a défini pour la première fois un seuil de pauvreté national qui devient dorénavant la nouvelle référence pour mesurer, suivre et analyser la pauvreté dans le pays. Entre octobre 2013 et février 2014, un comité technique inter-ministériel piloté par l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion (ONPES) et regroupant l'Institut haïtien de statistique et d'informatique (IHSI), le Fonds d'assistance économique et sociale (FAES), la Coordination nationale de la sécurité alimentaire (CNSA) et de la Direction de la programmation économique et sociale (DPES) du ministère de la Planification et de la Coopération externe (MPCE), a mis au point et validé le premier seuil de pauvreté national et officiel pour Haïti, avec l'assistance technique de la Banque mondiale. Ce seuil, calculé en se fondant sur l'approche dite du coût des besoins essentiels, a été fixé à 81.7 HTG par jour/par tête (2.41 dollars en PPA de 2005) pour le seuil de pauvreté

Selon cet organisme, les estimations actuelles¹⁰⁰ indiquent un **taux de pauvreté** de près de 60% en 2020 par rapport à la dernière estimation nationale officielle de 58,5% en 2012.

Pour Maryse Bresson, il y a une différence de degré entre les notions de pauvreté, d'exclusion et aussi de manière de raisonner qui peut être distinguée. Elle distingue plusieurs sens de la précarité. « *Dans un premier sens, la précarité est une catégorie générale qui recouvre toute la diversité des situations sociales à problèmes. Mais, dans un deuxième sens, la précarité, la pauvreté et l'exclusion sont des situations distinctes, hiérarchisées, qui mesurent des degrés de difficultés : la précarité s'applique à des populations plutôt mal pourvues en termes de revenus, d'accès à l'emploi à l'éducation... ; la pauvreté est un degré de dénuement supplémentaire et l'exclusion renvoie à une*

modérée et à 41.6 HTG par jour/tête (1.23 dollars en PPA de 2005) pour le seuil d'extrême pauvreté. Les données utilisées pour déterminer ce seuil proviennent de l'enquête sur les conditions de vie réalisée en Haïti depuis 2001. Les taux de pauvreté sont donc basés sur les nouveaux seuils nationaux de pauvreté officiels.

La nouvelle méthodologie mise au point par les services techniques de l'État haïtien s'appuie sur des pratiques internationales reconnues. La consommation est considérée comme une meilleure mesure du bien-être car elle reflète de façon plus précise les conditions de vie, contrairement au revenu, un indicateur qui a tendance à sous-estimer le niveau de bien-être et à surestimer le niveau de pauvreté (les taux de pauvreté officiels calculés en 2001 par l'IHSI et FAFO (76% et 56%) se basaient sur les seuils internationaux de 1 et 2 dollars par jour et sur les données de revenu des ménages. Cf Haïti : investir pour combattre la pauvreté. *Éléments de réflexion pour la prise de décision informée*. Banque mondiale/ MPCE/ONPES P 19.

¹⁰⁰ Site de la Banque mondiale, <https://www.banquemonde.org/fr/country/haïti/overview>. Mis à jour le 26 avril 2021.

pauvreté extrême, notamment, à l'absence de logement. »¹⁰¹ En Haïti, nous sommes confrontés à ces trois situations, qui peuvent aussi être mises en relation avec le problème de l'accès aux services publics. D'un côté, les gens sont mal pourvus en matière de services publics qui sont quasi inexistantes et, d'un autre, ils n'ont accès que partiellement ou rarement aux rares services publics qui existent. Enfin, il y a une grande majorité qui n'y a pas accès tout simplement.

Nous proposons ici, cependant, de retenir la notion courante de pauvreté. Car « la pauvreté est à la fois fréquemment utilisée en sociologie et précisément définie dans les travaux statistiques, de manière monétaire : un individu est considéré comme pauvre lorsqu'il vit dans un ménage dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté ». Même si cette définition varie en fonction des organismes et en fonction des pays, comme l'a bien précisé Maryse Bresson, dans les pays en voie de développement, c'est souvent l'indicateur monétaire qui est retenu. Combien de dollars par jour dispose l'individu pour vivre, compte tenu qu'il ne s'agit pas de revenus, car très souvent ces populations n'ont pas de revenus réguliers, voire de salaire.

Ainsi, selon la première enquête sur la pauvreté (2012) de la Banque mondiale, réalisée avec les seuils définis par l'État d'Haïti, « plus de 6 millions d'Haïtiens vivent en-dessous

¹⁰¹ Bresson Maryse, *Sociologie de la précarité*. pp. 9-10. 2^e éd. Armand Colin, Paris, 2013. La nouvelle méthodologie mise au point par les services techniques de l'État haïtien s'appuie sur des pratiques internationales reconnues. La consommation est considérée comme une meilleure mesure du bien-être car elle reflète de façon plus précise les conditions de vie, contrairement au revenu, un indicateur qui a tendance à sous-estimer le niveau de bien-être et à surestimer le niveau de pauvreté (les taux de pauvreté officiels calculés en 2001 par l'IHSI et FAFO (76% et 56%) se basaient sur les seuils internationaux de 1 et 2 dollars par jour et sur les données de revenu des ménages. Cf Haïti : investir pour combattre la pauvreté. *Éléments de réflexion pour la prise de décision informée*. Banque mondiale/ MPCE/ONPES P 19.

¹⁰¹ Site de la Banque mondiale, <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti/overview>

du seuil de pauvreté avec moins de 2.41\$ par jour, et plus de 2.5 millions sont tombés en-dessous du seuil de pauvreté extrême, qui est fixé à 1.23\$ par jour ». Il faut rappeler que « le taux de pauvreté national est le pourcentage de la population qui vit sous le seuil de pauvreté national. Les estimations sont fondées sur des estimations pondérées en fonction de la population, tirées des enquêtes sur les ménages ».

Le 21 avril 2021, le site de la Banque mondiale propose la présentation suivante, que nous reprenons en encadré.

Tableau 3. Résumé de la situation socio-économique et environnementale d'Haïti

Haïti est un pays extrêmement vulnérable aux catastrophes naturelles, auxquelles sont exposés plus de 90% de sa population. En 2016, le sud de l'île a été ravagé par l'ouragan Matthew, la catastrophe la plus dévastatrice depuis le séisme de 2010.

Le développement économique et social d'Haïti continue d'être entravé par l'instabilité politique, les problèmes de gouvernance et la fragilité. Avec un produit intérieur brut (PIB) par habitant de 1 149,50 \$ US et un indice de développement humain de 170 sur 189 pays en 2020, Haïti reste le pays le plus pauvre de la région d'Amérique latine et des Caraïbes et parmi les pays les plus pauvres du monde.

L'économie haïtienne est confrontée à de multiples chocs depuis le second semestre 2018. Même avant la pandémie de COVID-19, l'économie du pays se contractait et faisait face à d'importants déséquilibres fiscaux. (...)

Les modestes progrès enregistrés dernièrement en matière de réduction de la pauvreté ont été atténués par les récents chocs, les estimations actuelles indiquant un taux de pauvreté de près de 60% en 2020 par rapport à la dernière estimation nationale officielle de 58,5% en 2012. Environ les deux tiers des pauvres vivent dans les zones rurales.

L'écart de bien-être entre les zones urbaines et rurales est largement dû aux conditions défavorables de la production agricole.

Haïti fait partie des pays les plus inégaux de la région. Le coefficient de Gini (basé sur un agrégat de revenus) était de 0,61 en 2012, les 20% les plus riches de la population

détenant plus de 64% du revenu total du pays, contre moins de 2% détenus par les 20% les plus pauvres. (...)

Selon l'indice du capital humain, un enfant né aujourd'hui en Haïti ne deviendra que 45% aussi productif qu'il pourrait l'être s'il avait bénéficié d'une éducation et d'une santé complète.

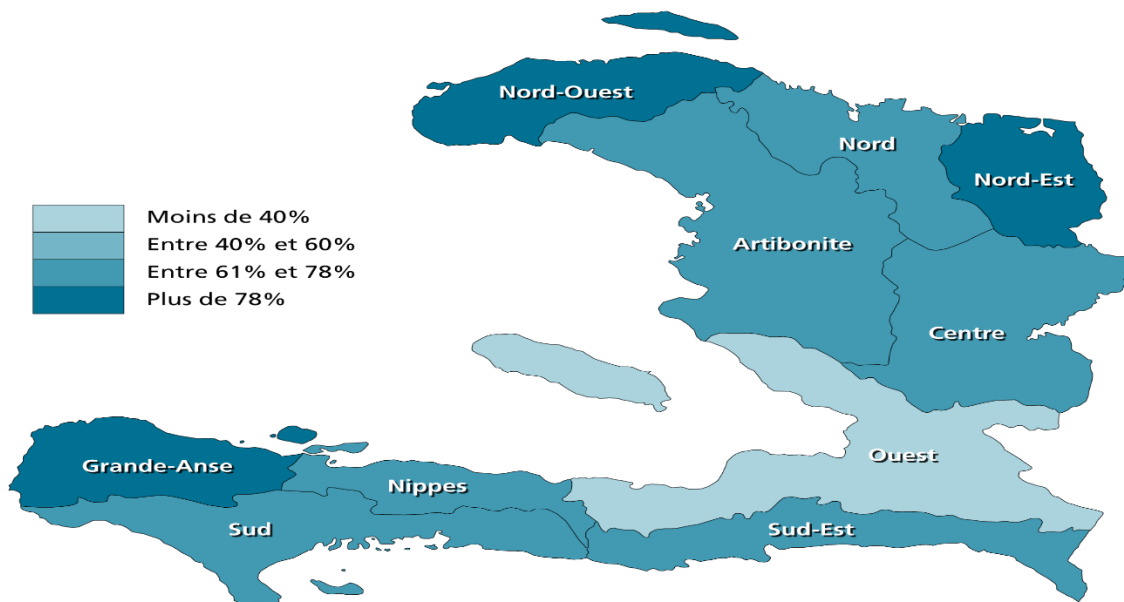
Source : <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti/overview>, actualisé le 26 avril 2021

Au regard de ces chiffres, on comprend très bien que la pauvreté est un obstacle majeur à la démocratisation scolaire. On rappelle que l'offre publique est minoritaire (moins de 20%). Donc, les familles sont dans l'incapacité d'assurer la scolarisation de leurs enfants avec le peu ou l'absence de moyens financiers dont elles disposent. Qu'en est-il des politiques sociales de compensation pour pallier cette situation sociale ?

Haïti a un produit intérieur brut (PIB) par habitant de 756 dollars américain en 2019 et un indice de développement humain le classant 169 sur 189 pays en 2019 selon les chiffres de la Banque mondiale. Selon l'enquête sur la pauvreté (2012) de la Banque mondiale, plus de 6 millions d'Haïtiens vivaient en-dessous du seuil de pauvreté avec moins de 2,41 dollars par jour, dont plus de 2,5 millions sont tombés en-dessous du seuil de pauvreté extrême avec moins de 1.23 dollar par jour. Donc, « être pauvre en Haïti n'est pas une situation exceptionnelle »¹⁰². Car une majorité de la population, soit plus de 6 millions sur les 12 millions d'Haïtiens, est pauvre, voire très pauvre, selon cet indicateur.

¹⁰² Jorès Mérat, Pierre. « Être pauvre en Haïti », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, vol. CCLXXIX, n°1, 2019, pp. 27-49.

Figure 1 : Carte de la pauvreté en Haïti.

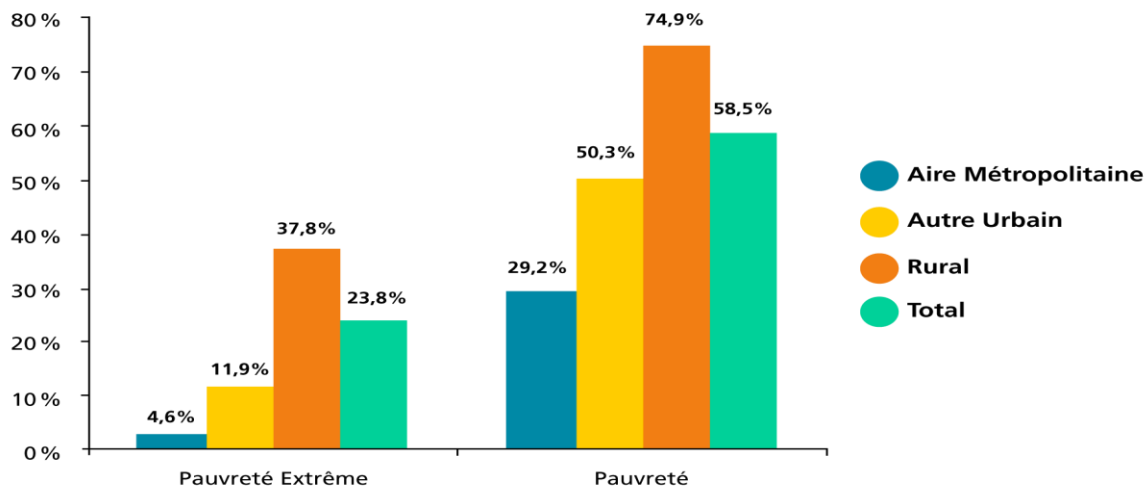


Sources : ONPES et Banque mondiale, 2014 (données primaires tirées des ECVMAS de 2012 et de 2013).

En analysant la carte ci-dessus, on voit très bien que la pauvreté se concentre dans des endroits très éloignés de la capitale, à savoir le Nord-Est, le Nord-Ouest, la Grand-Anse. Donc, plus on habite loin de Port-au-Prince, plus on est pauvre. Sans surprise, ce sont des départements qui concentrent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés. Ce qui confirme que la pauvreté est un facteur déterminant dans la scolarisation des enfants, que cette pauvreté est spatiale, dans le sens où elle est concentrée dans les sections rurales qui comptent plus de 80% de population pauvre.

D'autres données confirment à la fois la concentration géographique de la pauvreté et le lien avec la faiblesse des services publics (y compris d'éducation) en Haïti.

Figure 2 : Graphique sur la géographie de la pauvreté en Haïti.



N.B. : Les seuils et les taux de pauvreté mobilisés ici ont été établis en 2013 à partir des enquêtes ECVMAS. Source : Banque mondiale/IHSI/ONPES ECVMAS 2013.

Le schéma confirme une sur-représentation de la pauvreté et de la pauvreté extrême dans les aires rurales (respectivement 74,9% et 37,8%). Les aires métropolitaines sont les

moins touchées (avec 29,2% et 4,6%). Les tableaux ci-dessous renseignent sur l'accès de la population aux services de base, dont l'accès à l'éducation.

Tableau 4 : Taux de couverture de l'accès aux services de base (2001-2012) en pourcentage.

Indicateur	National		Urbain		Rural	
	2001	2012	2001	2012	2001	2012
						2
Enfants d'âge scolaire fréquentant l'école	78	90	84	93	74	87
Taux de mortalité des moins de 5 ans (par 1 000 naissances vivantes)	137,7	92	111,7	88	149,4	99
Enfants (12-23 mois) complètement vaccinés	33,5	45,2	33,6	44,5	33,5	45,6
<i>Accès à des sources d'eau potable améliorées</i>						
Définition de l'OMS ^a	—	53	—	55	—	52
Accès à l'eau courante (à la maison)	7	11	13	18	3	5
Définition élargie ^b	—	73	—	91	—	56
Eau traitée (achetée)	—	20	—	36	—	4
Accès à l'énergie ^c	32	36	62	63	11	11
Taux de défécation à ciel ouvert ^d	63	33	44	11	76	53
Accès à des installations sanitaires améliorées ^e	—	31	—	48	—	16
Habitat, matériaux de construction sûrs	48	60	71	81	33	41

Sources : ECVH 2001 ; ECVMAS 2012 ; Banque mondiale et ONPES (2014).

Note : — = non disponible ; OMS = Organisation mondiale de la santé.

- a. Selon la définition internationale (OMS), l'accès à une source d'eau potable améliorée se mesure au pourcentage de la proportion des gens bénéficiant d'un tel accès grâce à divers types d'installations : branchement individuel des foyers ; borne-fontaine publique ; point d'eau ; source et/ou puits protégés ; collecte des eaux de pluie.

- b. La définition élargie inclut la définition internationale (OMS) à laquelle s'ajoute l'eau traitée (achetée).
- c. Y compris l'électricité, l'énergie solaire et les génératrices.
- d. Le taux de défécation à ciel ouvert correspond à la proportion des gens qui n'ont pas accès à des installations sanitaires améliorées ou non. Il s'agit de l'un des indicateurs des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et de l'un des éléments clés du débat concernant l'ordre du jour de l'après-2015.
- e. . On entend par « assainissement amélioré » l'accès à des toilettes à chasse d'eau ou à des latrines publiques ou privées améliorées.

Ici encore, le tableau confirme l'écart entre le milieu rural et le milieu urbain, avec un écart de 16 points concernant les enfants en âge scolaire fréquentant l'école (indicateur quantitatif ; respectivement 74% et 90% en 2012). Cette situation, qui s'améliore toutefois entre 2011 et 2012, reste très défavorable de manière générale sur les différents indicateurs (fréquentation de l'école, taux de mortalité des moins de 5 ans, accès à l'eau courante, assainissement...), confirmant que le déficit d'accès à l'école s'inscrit dans un contexte de pauvreté global, et aussi que les écarts en matière d'éducation sont aussi liés au degré de pauvreté des familles.

Tableau 5 : La persistance intergénérationnelle de l'éducation : analyse des écarts en matière d'éducation.

Quel est le degré de persistance du niveau d'instruction d'une génération à l'autre ? La réponse à cette question est importante, car elle permet de comprendre la mesure dans laquelle l'éducation offre à tous les enfants haïtiens la possibilité de développer leur capital humain et d'améliorer leur bien-être. Bien que les données sur les niveaux d'instruction des adultes et de leurs parents ne soient pas disponibles, l'ECVMAS comporte tout de même des données sur les niveaux d'instruction des adultes et les niveaux de classe actuels de leurs enfants (âgés de 10 ans et plus). Avec ces données, on peut calculer l'écart d'instruction, c'est-à-dire la différence entre le niveau d'instruction potentiel et réel d'un enfant. Par exemple, parce que l'âge légal du début de l'éducation formelle est de 6 ans, le niveau d'instruction potentiel d'un enfant de 10 ans serait quatre années. Si cet enfant n'était pas scolarisé, l'écart serait égal à 4, et s'il était en 2^e année du primaire, l'écart serait égal à 2^a.

Les résultats montrent que l'écart d'instruction moyen chez les enfants âgés de 10 à 14 ans est plus important chez les enfants des ménages les plus pauvres, s'établissant à plus de 2.5 années, ce qui correspond à des taux de scolarisation plus bas et à des taux plus élevés de dépassement de l'âge normal pour la classe dans ce segment de la population (figure B3.1.1). Se situant à près de 2 années, la moyenne dans tous les quintiles est nettement supérieure aux écarts observés dans d'autres pays de la région, où l'écart moyen chez les enfants âgés de 15 ans était d'environ 1.5 année en 2009 (Ferreira *et al.* 2013).

Source : rapport Haïti : investir pour combattre la pauvreté. *Éléments de réflexion pour la prise de décision informée*. Page 111. Banque mondiale/ MPCE/ONPES. 2014.

Le rapport cité¹⁰³ complète les cartes précédentes en montrant le lien entre pauvreté et scolarisation.

« Les résultats de santé et d'éducation ainsi que l'utilisation des services se sont améliorés en Haïti. Cependant, ils ont été relativement insuffisants, surtout chez les pauvres. Certains signes témoignent clairement de la transmission intergénérationnelle de la pauvreté, une tendance qui pourrait être enrayée par l'amélioration des niveaux de scolarité. En effet, l'éducation qui a une incidence positive sur les résultats de santé est un facteur déterminant pour la rémunération du travail. Elle devrait donc être une priorité dans l'effort de lutte contre la pauvreté chronique et la vulnérabilité. La réduction des coûts et l'augmentation de l'offre de services d'éducation et de soins de santé seront essentielles à l'amélioration de l'utilisation des services et des résultats, en particulier dans les zones rurales. Trouver des sources de financement plus pérennes pour éviter que les dépenses à la charge des ménages deviennent excessives, en particulier dans les domaines de l'éducation et de la santé devient sine qua non. »¹⁰⁴

Ce rapport, qui souligne l'action à mener, souligne le lien entre la pauvreté, l'éducation et aussi la santé, dans une logique de capital humain que nous avons déjà présentée. Par ailleurs, il rappelle l'importance des inégalités selon les zones d'habitation, les zones rurales étant toujours moins bien dotées en écoles relativement à leur population.

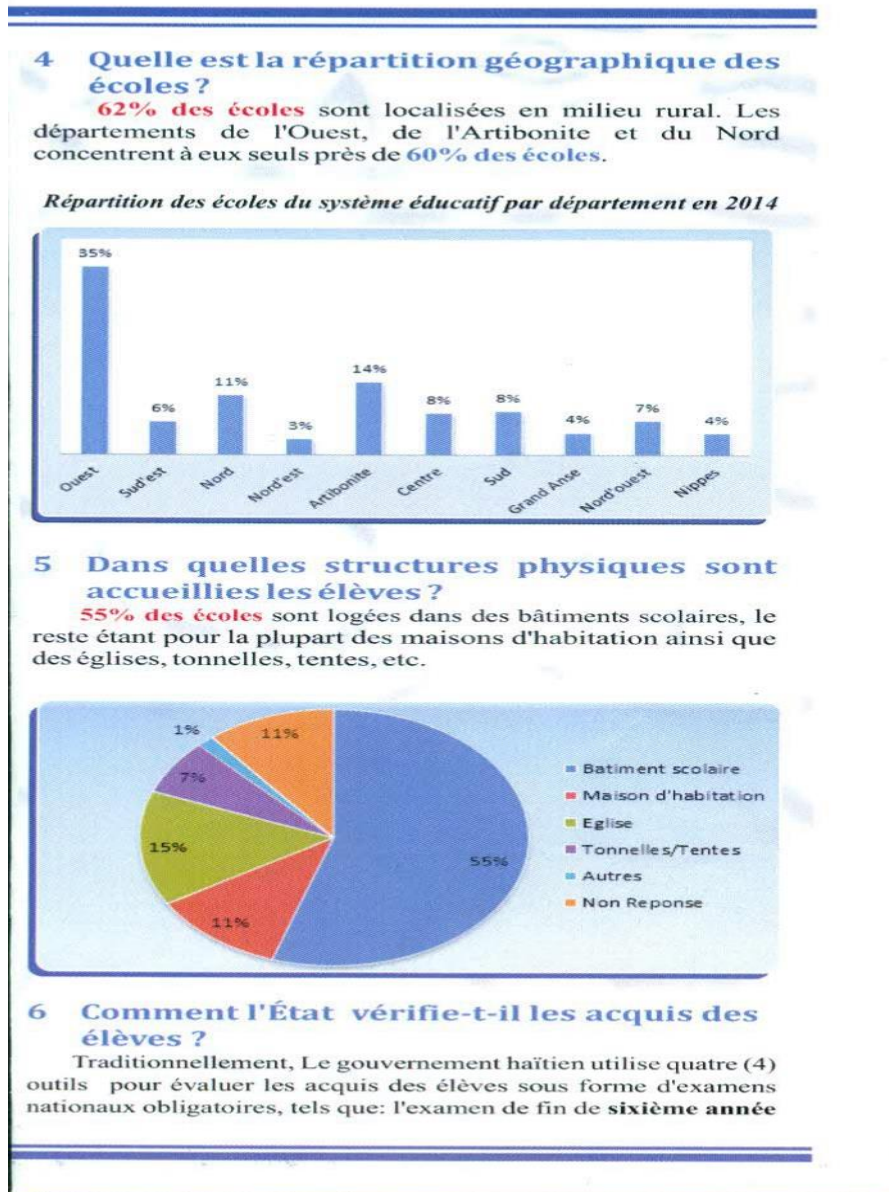
¹⁰³ Haïti : investir pour combattre la pauvreté. *Éléments de réflexion pour la prise de décision informée*. Banque mondiale/ MPCE/ONPES 2014.

¹⁰⁴ Haïti : investir pour combattre la pauvreté. *Éléments de réflexion pour la prise de décision informée*. Page 111. Banque mondiale/ MPCE/ONPES, 2014.

Tableau 6. Répartition des écoles, élèves et enseignants selon le département.

Département	Fondamental		Elèves du fondamental		Effectifs des élèves du 1 ^{er} et 2 ^{ème} cycle	Classes pédagogiques	Enseignants
	Total	Dont Public	Total	Dont Public			
Artibonite	2413	305	409,739	77,171	379,391	18,609	12,346
Centre	1396	279	250,616	71,937	228,969	8,112	6,475
Grand-Anse	767	248	130,369	53,844	115,687	4,391	3,517
Nippes	713	194	97,914	30,942	82,271	4,829	3,141
Nord	1820	458	311,832	100,972	278,924	15,673	9,452
Nord-Est	524	165	119,229	45,118	101,154	4,378	2,694
Nord-Ouest	1115	211	200,098	62,373	170,980	9,169	5,661
Ouest	5868	336	1,022,624	124,436	851,923	37,385	29,783
Sud	1357	243	192,498	59,302	159,565	9,657	5,885
Sud-Est	1063	271	154,631	62,774	129,835	44,189	5,614
Ensemble	17036	2710	2,889,550	688,869	2,498,699	156,392	84,568

Figure 3. Géographie de la scolarité en Haïti.

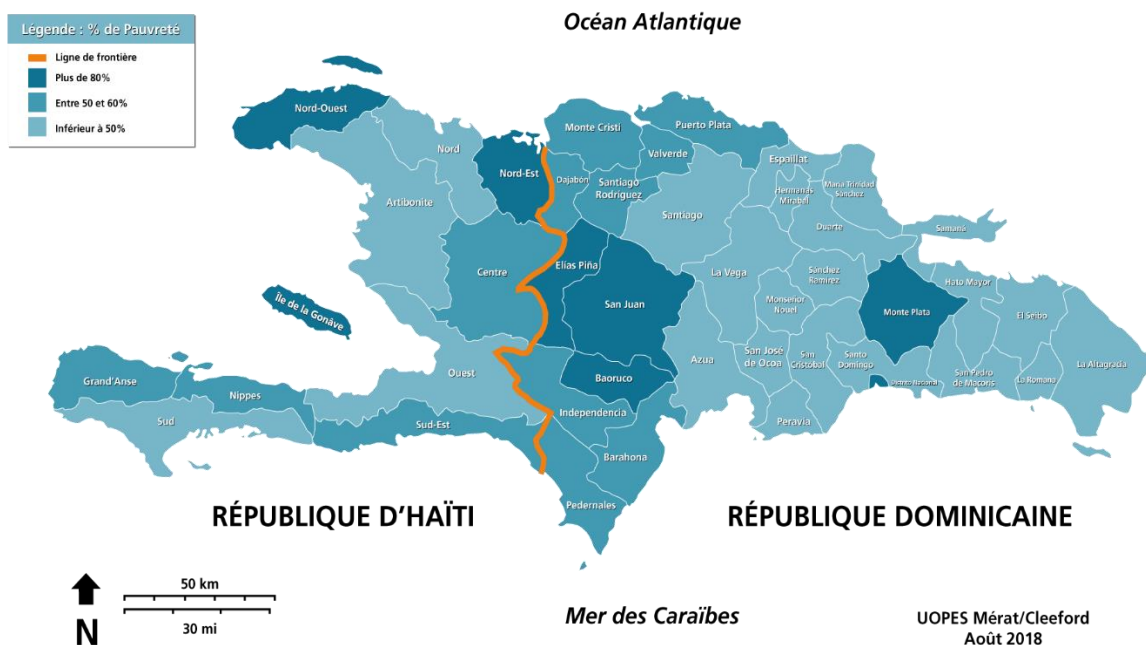


Source : Brochure du ministère de l'Éducation résumant le recensement scolaire de 2013-2014.

La faiblesse de l'offre scolaire en milieu rural s'inscrit dans un contexte plus général d'inégalité entre le milieu urbain et le milieu rural et a de nombreuses conséquences. L'absence de services publics pousse les habitants des campagnes à venir s'établir dans les villes afin de bénéficier du peu de services publics qui y existe. En outre, d'autres

territoires sont sous-équipés, notamment dans les zones frontalières. Ainsi, en comparant Haïti à la République dominicaine, on voit que la pauvreté dans les deux pays se concentre sur la frontière. Cela peut être expliqué par le désintérêt des élites dirigeantes des deux pays, en particulier ceux d'Haïti, pour les populations habitant dans les zones frontalières.

Figure 4. Carte de la pauvreté sur l'île d'Haïti.



L'État haïtien a montré sa bonne volonté en mettant en place en accord avec des instances internationales des politiques de réduction de la pauvreté qui se sont soldées par des échecs. Cette volonté s'exprime de nombreuses façons, dit Mérat : « *Adoption de référents internationaux tels les objectifs du millénaire (OMD) et les objectifs de développement durable (ODD), élaboration des objectifs nationaux contre la pauvreté comme le 'Document de stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté' (DSNRCP 2008) et le 'Plan stratégique de développement d'Haïti' (PSDH 2014).*

Ces initiatives », a-t-il conclu, « d'abord porteuses d'espoir, n'ont pas abouti aux résultats escomptés tant leur mise en œuvre a été victime d'une mauvaise gouvernance doublée d'intérêts sectaires »¹⁰⁵

¹⁰⁵ Jorès Mérat Pierre (2019). « Être pauvre en Haïti », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, vol. CCLXXIX, n°1, pp. 27-49.

1.2.3 Les politiques sociales en Haïti

Les politiques sociales, comme le souligne Marie-Thérèse Join-Lambert, constituent le fondement d'un État quelle que soit sa nature. Sans politiques sociales, un État est condamné à disparaître. Car ce sont elles qui lui permettent de se justifier et de répondre aux besoins sociaux et économiques de sa population et de s'adapter à l'évolution du monde. Elles sont définies par elle comme « *un ensemble d'actions mises en œuvre progressivement par les pouvoirs publics pour parvenir à transformer les conditions de vie d'abord des ouvriers, puis des salariés et éviter les explosions sociales, la désagrégation des liens sociaux. Ce champ correspond, dans leur ordre d'apparition, aux politiques du travail (conditions de travail et relations collectives entre employeurs et salariés), à la protection sociale (aide sociale, politique d'assurance puis de sécurité sociale, vieillesse, santé, famille, indemnisation du chômage), aux politiques de la formation professionnelle et de l'emploi, ainsi qu'aux différentes politiques dites 'transversales' plus récentes : revenu minimum et politiques locales d'insertion qui lui sont liées, intégration des immigrés, politiques de la ville* »¹⁰⁶.

Ce qui nous intéresse dans les politiques sociales de l'État haïtien porte sur la protection sociale relative à la démocratisation scolaire. Notamment, c'est la politique sociale relative à la démocratisation scolaire qui date du Programme de scolarité obligatoire et gratuite (PSUGO) du gouvernement Martelly (14 mai 2011 au 7 février 2016), qui sera analysée dans la deuxième partie.

Précisons toutefois ici que, d'une façon générale, les politiques sociales relatives à l'école ne jalonnent pas l'histoire d'Haïti. Elles s'inscrivent dans des plans quinquennaux qui sont appliqués partiellement, voire remplacés par un autre plan avant même l'achèvement du précédent. Concernant les programmes internationaux, on a déjà cité la scolarisation universelle, l'Éducation pour tous (EPT) et Parque qui est un programme financé par l'Union européenne sur la qualité de l'éducation. En effet, les politiques sociales relatives à l'école qui connaissent une implémentation quasi complète proviennent d'une organisation internationale ou du gouvernement haïtien. Cependant, elles rencontrent des difficultés dans leur élaboration, leur mise en œuvre, leur suivi et dans la production de résultats.

¹⁰⁶ Join-Lambert M.-T (dir), 1994, *Politiques sociales*, Paris, Presses de La Fondation nationale des sciences politiques et Dalloz, p. 23.

Dans l'article 1 de la Constitution haïtienne de 1987, il est dit qu'Haïti est « *un État démocratique et social* »¹⁰⁷. Et, depuis 1987, Haïti s'est doté d'un ministère des Affaires sociales. Mais ce dernier est quasi absent dans les dix départements du pays. Lors des rentrées scolaires, son intervention est attendue en particulier dans la subvention des manuels scolaires et des aides ponctuelles aux familles défavorisés. Mais même cette politique est rarement appliquée car les critères d'attribution ne sont pas définis. Les kits scolaires que le ministère donne à chaque rentrée scolaire font donc souvent l'objet de surfacturation, de détournements et de vols pour les revendre au marché noir, parfois par les responsables de la redistribution eux-mêmes, y compris certains ministres (comme l'illustre l'affaire dite des kits scolaires, qui a conduit en août 2018 au limogement d'un ministre des Affaires sociales du gouvernement du président¹⁰⁸). À 100 mètres du palais national, les bouquinistes vendent d'ailleurs des manuels scolaires avec le sceau « *don de la présidence* » ou autres, au vu et su de tout le monde.

Le flou dans les critères d'octroi de l'aide sociale en Haïti est une porte ouverte à la corruption et au clientélisme. En effet, « *il n'y a pas de prestations sociales institutionnalisées* »¹⁰⁹. De ce point de vue, on peut même dire que les dirigeants n'auraient pas intérêt à mettre en place des critères d'attribution de l'aide car cela les empêcherait de créer et/ou de renforcer leur clientèle électorale avec l'argent public. D'ailleurs, les Haïtiens n'ont pas de sécurité sociale, mais un matricule fiscal et un numéro d'identification national (depuis une quinzaine années, mais qui sert avant tout de carte électorale). Cette situation symbolise le lien qui est établi par l'État, qui attend des citoyens qu'ils votent et qu'ils payent des taxes. Il en résulte l'image, répandue dans la population et couramment dénoncée, d'un État prédateur qui est toujours présent quand il s'agit de taxer mais qui est quasi absent quand il s'agit de mettre en place des services publics. Dans un pays comme Haïti, ce ministère pourrait être central, dans un

¹⁰⁷ Constitution de la République d'Haïti de 1987 amendée le 9 mai 2011. « Art.1 Haïti est une République, indivisible, souveraine, indépendante, libre, démocratique et sociale ».

¹⁰⁸ Article publié en ligne dans le Nouvelliste, publié le 29 août 2017
<https://lenouvelliste.com/article/175628/kits-scolaires-corruption-le-ministre-des-affaires-sociales-roosevelt-bellevue-prend-la-porte-de-sortie>.

¹⁰⁹ Célius Carlo (2011), Le défi haïtien : économie, dynamique sociopolitique et migration, Paris, l'Harmattan, 248 p.

pays où près de 70% de la population vit avec moins de 2 dollars par jour. Mais selon la formule d'un président d'Haïti, René Préval, « sauve qui peut » (« naje pou soti »). Une telle formule accrédite pourtant l'image d'un pays qui s'enfonce dans un chaos sans réel soutien de l'État puisqu'un président de la République (qui a accompli deux mandats de 5 ans) invite chaque individu à se débrouiller pour s'en sortir.

Donc, on ne peut pas parler de politiques sociales en Haïti à la manière de la France car l'aide sociale n'est pas institutionnalisée. Les critères de distribution restent flous. Au point que l'on ne sait pas toujours si elles visent à améliorer la situation de la population ou à sortir les gens de la pauvreté, ou encore à les maintenir dans la pauvreté ou permettre à quelques sympathisants zélés de s'en sortir.

Cependant, à chaque rentrée scolaire, l'opposition, les associations lancent des cris d'alarme pour alerter sur la cherté de la vie. Et les gouvernements disent qu'ils ont mis en place des politiques d'aides diverses – qui sont souvent inaccessibles aux défavorisés. Dans la mesure où, on ne connaît souvent ni le lieu, ni les critères selon lesquels ces aides seront attribuées ou distribuées. Comme on l'a montré, les pauvres se concentrent dans les périphéries d'Haïti, or ce ministère n'a pas d'antennes dans ces endroits-là.

En résumé, on ne peut pas caractériser l'État haïtien d'État social car il n'y pas d'institution reconnue par la population qui distribue d'aides sociales. Mais plutôt « *un État de papa bon cœur* », hérité d'Alexandre Pétion¹¹⁰ ou d'un État familial car le lexique discursif des dirigeants tourne autour du champ lexical familial (frères, sœurs et non Haïtien, Haïtienne) et non de citoyens, citoyennes. Alors que ce qui caractérise un État moderne, c'est l'existence d'institutions à la place des individus.

En Haïti, la générosité des dirigeants est mise en avant dans les programmes dits sociaux. Le dirigeant n'est pas responsable mais aimant, généreux. On a affaire à un État métamorphosé, caméléon qui existe souvent à travers la bienveillance d'un dirigeant qui a « bon cœur ». Un tel dirigeant n'a pas intérêt à mettre des critères au peu d'aides qui sont octroyées aux plus démunis. D'ailleurs, les aides sociales portent souvent le nom de « *Courtoisie de la présidence, de la Première Dame, du/de la député.e, du/de la sénateur.trice* ». Le terme courtoisie peut être interrogé ici, pourquoi ce registre littéraire du 16^e siècle ? Qu'est-ce que la courtoisie d'un homme politique ? Il souligne en tout cas l'absence d'obligation, le dirigeant n'est pas contraint de rendre service à la population,

¹¹⁰ Cette notion est héritée du Président Alexandre Pétion (président 1806-1818) qui s'autoproclamait « papa bon cœur » en distribuant les fonds de l'État dans les donations à ses admirateurs.

on n'est pas dans une logique de droit universel. C'est en fonction de son bon vouloir qu'un responsable agit. La politique sociale proclamée par l'État haïtien ne se fait pas sur une base institutionnelle mais elle est souvent portée individuellement par la personne du président ou d'un autre dirigeant.

Aussi, en Haïti, ce que l'on peut appeler des politiques sociales porte la marque des individus et non d'une institution publique. Par exemple, à chaque catastrophe climatique, mais aussi à chaque rentrée scolaire, il est noté sur des manuels, « Don du gouvernement haïtien », souvent « de la présidence », voire « de la Première Dame ». Et à d'autres échelles, on trouve des sénateurs, des députés. L'argent de l'État est ainsi présenté comme un don individuel ce qui permet de se faire passer pour des « papas au bon cœur ».

Malgré l'article 1^{er} de La Constitution du 29 mars 1987, amendée le 9 mai 2011, stipulant qu'« *Haïti est une République, indivisible, souveraine, libre, démocratique **et sociale*** », il apparaît donc que l'une des caractéristiques de l'État haïtien est l'absence de politiques sociales d'envergure, porteuses de droits sociaux obligatoires et universels. Le ministère des Affaires sociales est supplanté par des élus, des premières dames et des présidences sous l'égide de la courtoisie. D'ailleurs, ce ministère des Affaires sociales et du Travail apparaît très tardivement dans l'organigramme des gouvernements haïtiens. De plus, ce ministère s'occupe davantage du travail que des affaires sociales. Cela confirme le peu de place que l'État haïtien accorde aux politiques sociales. Par ailleurs, pour mieux cerner la question de la démocratisation scolaire en Haïti, il faut maintenant présenter les caractéristiques du système éducatif haïtien.

1.2.4 L'histoire du système éducatif : une situation singulière au sein des pays en voie de développement ?

Par ce titre, on vise à retracer le processus historique de construction de l'État haïtien susceptible de contextualiser les politiques publiques d'éducation mises en œuvre aujourd'hui à partir de recherches documentaires. Bien avant l'indépendance, Toussaint Louverture, dans sa Constitution de 1801, a consacré la liberté de l'enseignement. Mais c'est Dessalines (1804-1806), le fondateur de l'État haïtien, qui allait créer le système éducatif haïtien. Comme l'explique Charles Tardieu : « *Au lendemain de notre indépendance, Dessalines fit inscrire dans sa constitution une école populaire pour chacune des six divisions militaires de son empire. L'instruction publique, qui était alors à*

l'état embryonnaire, se trouvait sous la garde du ministère des Finances et de l'Intérieur »¹¹¹.

Cependant, Dessalines subventionnait et récompensait du même coup des particuliers qui ouvraient des établissements privés. Mais la grande précarité économique des « nouveaux libres » les a empêchés de fréquenter les écoles privées car l'État haïtien ne se donnait pas les moyens de sa politique de gratuité scolaire, de plus les quelques établissements scolaires qu'il avait créés, étaient réservés aux fils des cadres et des membres de l'armée et aux citoyens qui avaient rendu de grands services à l'État. Donc, très vite, le système s'est révélé inégalitaire par l'autorisation du fonctionnement d'écoles privées et d'écoles spéciales pour les élites. D'où la lecture de Laennec Hurbon qui écrit que « *ce qui frappe dans l'histoire du système scolaire c'est que rien n'est mis en place pour que l'instruction soit dans la pratique à la portée de tous* »¹¹².

En outre, l'arrêté du 8 juillet 1843, pris sous la pression de la « Révolution de 1843 », et l'article 31 de la charte de 1843 ont réaffirmé, à nouveau, la gratuité scolaire et des écoles du soir pour toutes les personnes qui voulaient apprendre à lire-écrire-compter, mais cela n'a jamais été mis en pratique. Et toutes les constitutions d'Haïti, depuis celle de 1964, ont réaffirmé leur attachement à la gratuité et à l'obligation scolaire. Toutefois, il serait intéressant de faire une analyse socio-historique des dernières réformes du système éducatif haïtien.

La question sociale s'est posée en Haïti dès la fondation de l'État haïtien et n'a jamais été résolue. Car elle s'est posée autour de la question agraire qui reste une question constante en Haïti. Haïti était un pays essentiellement agricole et, par conséquent, la première source de richesse était la propriété foncière. À la naissance de l'État haïtien, le pays s'est retrouvé avec d'anciens esclaves à qui il ne restait que le désir de vivre en liberté et leur volonté de posséder un lopin de terre pour pouvoir le travailler comme bon leur semblait. D'un autre côté, il y avait les hauts gradés qui réclamaient la répartition des terres en fonction des grades et les mulâtres (métis, fils ou filles d'un blanc et d'une esclave) qui voulaient récupérer les terres de leur père. Cette question a miné la société haïtienne depuis la fondation de l'État jusqu'à aujourd'hui. Les choix qui ont été faits l'ont été en défaveur de la masse des nouveaux libres (qui restent pauvres

¹¹¹ TARDIEUX Charles : L'éducation en Haïti, de la période coloniale à nos jours (1980), *op.cit.* 1988, p. 89.

¹¹² HURBON Laennec, Préface de Jean-Louis Aguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques.* L'Harmattan, 2006.

jusqu'à présent), qui de nos jours habitent dans les bidonvilles et les sections communales reculées. Même s'il n'existe pas, à notre connaissance, une histoire sociale des familles haïtiennes d'Haïti, nous pouvons émettre l'hypothèse que les familles pauvres aujourd'hui sont issues de la lignée des « nouveaux libres » de 1804. Comme le rappelle Edner Brutus : « *Des écoles privées, en nombre restreint, avaient résisté aux bouleversements et d'autres, toujours rares, avaient été montées dans certaines villes, avec pour programme la lecture, l'écriture, le calcul. On en voit la preuve dans le fait que Dessalines décida du coût de leur fréquentation : au neuvième chapitre, consacré aux instituteurs particuliers, de son décret du 30 août 1805, portant tarif des droits curiaux : il était facultatif d'enseigner la lecture seule et l'on payait davantage pour apprendre l'écriture. [...] Il va de soi, qu'à ce prix et dans ces conditions, ces écoles privées étaient plutôt inabordables aux enfants des familles bénéficiant de certains revenus. 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. L'administration, de son côté, n'alla pas au-delà des écoles égarées parmi les prévisions constitutionnelles... »¹¹³.*

En effet, comme on l'a déjà dit, il a fallu atteindre la Constitution de 1816 pour voir apparaître la gratuité et celle de 1864 pour voir la notion d'obligation. Et, malgré cela, les moyens qui ont été mis en place pour appliquer ces prérogatives constitutionnelles ont été très limités, voire inexistants. C'est cette absence de démocratisation scolaire minimale qui a des conséquences jusqu'à aujourd'hui, malgré les réformes que nous allons maintenant présenter.

1.2.5 Les dernières réformes du système éducatif haïtien.

Il faut souligner que l'histoire du système éducatif haïtien est jalonnée de plans et de réformes inachevées et avortées. Précisons que les autorités, depuis la réforme Bernard de 1979, ont adopté une nouvelle appellation. Elles ne parlent plus de réforme mais de plans. Dans ce travail, nous ne reviendrons pas sur la réforme éducative de 1979, qui porte le nom du célèbre ministre de l'Éducation nationale (Joseph C. BERNARD) de l'époque, réforme Bernard¹¹⁴, mais aux différents plans qui jalonnent le système éducatif

¹¹³ Brutus Edner. L'instruction publique en Haïti (1492-1945). Pages 28-29. Première éd. : 1948. Collection du Bicentenaire Haïti 1804-2004.

¹¹⁴ Réforme qui consiste à faire du créole la langue d'enseignement au premier cycle. « Les deux langues seront enseignées en même temps : le créole comme langue maternelle et le français enfin abordé comme langue étrangère ». Discours du ministre Joseph C. Bernard du 18 mai 1979 (paru dans le quotidien Le

haïtien depuis 1996. Ces plans sont : le Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF-1997-2007) ; la Stratégie nationale d'Éducation et de Formation et d'Éducation pour tous (SNE-EPT 2007-2010) et le Plan opérationnel 2010-2015 ainsi que le Plan décennal (2017-2027). Dans le cadre de ce travail, on procédera à un résumé de ces plans qui ont été beaucoup étudiés et analysés dans les derniers travaux de recherches en éducation sur Haïti.

Le sociologue Xavier Pons, après avoir montré les difficultés et les limites des définitions de « la réforme éducative », la définit de cette façon : « *une réforme éducative réussie est une réforme qui enclenche une action publique partielle aux effets négatifs indésirables limités (car il y en a forcément), une réforme qui permet à un groupe d'acteurs significatif (jamais tous, c'est impossible) de se coordonner de manière constructive et de se professionnaliser pour atteindre des objectifs communs (Hargreaves et Shirley, 2009)... que les résultats effectivement obtenus, étudiés de manière approfondie (car il serait peu responsable de ne pas le faire), soient à la hauteur des ambitions initiales ou non* »¹¹⁵.

À la lumière de cette définition, les plans que l'on vient de mentionner peuvent être considérés comme des réformes dans la mesure où ils sont des actions publiques qui visent à apporter des réponses aux difficultés du système éducatif haïtien, en mobilisant un grand nombre d'acteurs nationaux et internationaux. Par ailleurs, dans le système éducatif haïtien, les réformes du curricula et de l'organisation du système ne sont pas appliquées. Aussi, le système continue-t-il de fonctionner très largement selon l'ancien modèle, instauré suite à la réforme de 1979 malgré l'introduction du *Nouveau Secondaire*¹¹⁶. Ou parfois, deux modèles cohabitent, s'entrechoquent, s'excluent, voire se complètent. Dans tous les cas, il y a en Haïti une grande différence entre ce qui est écrit et ce qui se pratique sur le terrain, comme en témoigne la cohabitation de deux types de systèmes secondaires dits : traditionnel et Nouveau Secondaire depuis plus de 15 ans.

Nouveau Monde, samedi 19 et dimanche 20 mai 1979). Cette réforme présentée comme favorable à l'égalité pour les Haïtiens n'a toutefois pas eu les effets escomptés.

¹¹⁵ Xavier Pons, « Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020, consulté le 23 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/9291> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9291>.

¹¹⁶ Réforme qui consistait à ajouter des filières techniques et professionnelles aux filières générales à partir de la 9^e année fondamentale dans le secondaire haïtien.

Si Haïti a adopté la déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux à la Conférence de Jomtien en 1990, ce n'est que six ans après que l'État haïtien a décidé de mettre en place un Plan national d'Éducation et de Formation, en 1996. Entr'autres, le PNF avait pour objectif de mettre en place les bases de :

« Une éducation de qualité, accessible à tous les citoyens, pilier de la démocratie et du développement national, et d'un ministère de l'Éducation qui exerce pleinement son rôle de garant de la démocratie et de la qualité de l'éducation à tous ces niveaux, dans les secteurs public et privé à travers tout le territoire national »¹¹⁷.

Si ce plan a provoqué un grand engouement des acteurs de la scolarisation, l'impact reste mitigé dans la mesure où il n'a pas atteint les objectifs escomptés, d'où la mise en place d'une Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous (SNA/EPT-2007).

Ce nouveau document a été réalisé sur la base des leçons tirées de la mise en œuvre du Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF). En outre, il faut le situer dans le contexte international d'Éducation pour tous, suite à l'adoption du protocole de Dakar en 2000. Ainsi, il a tenu compte dans son élaboration des *éléments*¹¹⁸ mis en exergue par le forum de Dakar, à savoir que :

- 1- La progression de la pauvreté est fortement corrélée avec la faiblesse des taux de scolarisation et de rétention des jeunes, ainsi que la médiocrité des résultats scolaires ;
- 2- L'implication des partenaires sociaux (parents, enseignants notamment) est indispensable pour l'atteinte des objectifs de l'EPT ;
- 3- Les langues locales sont importantes pour la première alphabétisation ;
- 4- La protection et l'éducation de la petite enfance contribuent à la réussite scolaire ultérieure ;
- 5- L'éducation en vue de l'EPT doit être considérée de façon sectorielle et établir des liens forts entre éducation de base, santé, nutrition, assainissement et environnement naturel.

¹¹⁷ MENJS (1998). Le Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF), p. 52.

¹¹⁸ MENFP, La Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous. P. 11. Avril 2007.

Ce document de stratégie s'articule autour de trois axes principaux :

- a) La présentation du contexte général d'Haïti et du secteur de l'éducation.
- b) L'analyse diagnostique du système éducatif selon les aspects suivants : accès et couverture, efficacité interne et pertinence, efficacité externe, gouvernance et financement de l'éducation.
- c) La présentation des choix stratégiques fondamentaux ainsi que les objectifs y afférents. Il s'agit :
 - i. De la promotion d'une plus grande équité dans le développement et la protection de la petite enfance ;
 - ii. Du développement d'une politique d'équité dans le développement et la protection de base formelle et non formelle ;
 - iii. La promotion d'une politique d'amélioration de l'efficacité interne et de la pertinence du système d'éducation de base ;
 - iv. La promotion d'une plus grande efficacité externe du système éducatif ;
 - v. La promotion d'un management plus efficace et plus performant du secteur éducatif.

(Source : SNA/EPT – 2007)

On observe, à travers les objectifs de ce document, un alignement de la stratégie nationale haïtienne sur les thèmes de référence des politiques internationales que l'on a déjà présentés dans le chapitre 1 à savoir l'équité et l'efficacité. Par ailleurs, bien qu'il n'emploie pas la notion de démocratisation scolaire, ce programme vise une démocratisation minimale dans le sens où il se donne pour objectif de scolariser tous les enfants en âge d'être scolarisés.

En ce qui concerne le financement de cette Stratégie, « *le modèle de simulation financière développé par l'équipe de l'EPT-IMOA (Banque mondiale) a été adapté à la réalité éducative haïtienne en vue d'estimer les coûts des différentes composantes de la Stratégie nationale d'action-EPT. Le cadre des dépenses à moyen terme (CDMT) du Gouvernement a été respecté. Les projections de croissance économique de concert avec les cadres du ministère de l'Économie et des Finances et les projections de certains indicateurs macro-économiques et des indicateurs liés aux arbitrages en faveur du secteur éducatif ont permis notamment d'apprécier l'évolution des ressources publiques qui seront consacrées au secteur éducatif. La comparaison de ces ressources domestiques avec les coûts des*

interventions nécessaires, eux-mêmes déterminés notamment par la croissance des effectifs à scolariser ciblés et l'étendue des problèmes à résoudre, à l'horizon 2015, doit permettre de mesurer les 'gaps' financiers qu'il conviendrait de rechercher auprès de la communauté internationale »¹¹⁹.

Par ailleurs, après le séisme de 2010, cette stratégie est prolongée par la mise en œuvre d'un Plan opérationnel (2010-2015) visant à tirer les conséquences de cette catastrophe, et à refonder le système éducatif haïtien.

Ce Plan opérationnel trouve son origine dans les recommandations du Groupe de travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF¹²⁰), mis en place par le président de la République en 2007 en vue de « *dégager les éléments consensuels devant constituer un pacte national sur l'Éducation et la Formation (PANEF) destiné à orienter le développement du système éducatif pour les 20 à 25 prochaines années* ». Impulsée concrètement suite au séisme du 12 janvier 2010, une « Task force » tripartite composée du MENFP, GTEF et de la BID a été créée en vue de mettre en place un Plan opérationnel de 5 ans. Selon le document, ce plan viserait la « refondation du système éducatif ». On peut résumer ce plan par l'objectif qu'il affiche de créer :

« Une société apprenante dans laquelle l'accès universel à l'éducation de base, la maîtrise des qualifications dérivant d'un système de formation professionnelle pertinent, et la capacité

¹¹⁹ *Ibid.* pp. 126-127 : « Sous les hypothèses et cibles retenues, la mise en œuvre de la SNA-EPT entre 2007 et 2015 coûtera en effet, 3.4 milliards de dollars (dont 85% en dépenses courantes et 15% en dépenses d'investissement). Les ressources nationales anticipées, provenant des recettes fiscales et parafiscales sous les hypothèses officielles de croissance du Gouvernement, sont estimées à 1.758 de dollars en 2006, ce qui correspond à 51% du coût global de la stratégie. En y ajoutant les crédits déjà programmés par les agences de coopération qui représentent 8% du coût estimé, il est possible d'anticiper par conséquent une soutenabilité financière de quelque 59% des crédits nécessaires. Dans ces conditions, les besoins de financements extérieurs sur la même période seront de 1.674 milliards dollars pour tout le système, dont 52% seront consacrés aux dépenses dans l'éducation de base et 48% pour les autres niveaux du système. » [Les projections de croissance du Gouvernement sont faites par le ministère de l'Économie et des Finances en concertation avec Le FMI (Fonds monétaire international). Le document du FMI (IMF. 2006. Haïti : Enhanced Initiative for Heavily Indebted Poor Countries. Washington DC : IMF. September. IMF Country Report n°06/338).

¹²⁰ Ce groupe réunit pour la première fois les représentants de tous les secteurs de la vie nationale.

d'innovation scientifique et technique nourrie par un système universitaire moderne et efficace, façonnent le nouveau type de citoyen dont le pays a besoin pour sa refondation »¹²¹.

Cet objectif se déclinera en plusieurs orientations, qui étaient déjà inscrites dans les recommandations du GTEF, à savoir :

- i) « une école nationale accessible à tous les Haïtiens et les Haïtiennes, quels que soient leur sexe et leur lieu de résidence et qui les formera selon un profil unique visé intégrant notre culture et nos valeurs ;
- ii) qui soit en adéquation avec les besoins de l'économie nationale ;
- iii) appuyé sur un socle commun de connaissances, de savoir-faire, de savoir être et de savoir vivre ensemble et dispensé par des enseignants et enseignantes compétents dans un environnement sécuritaire et sécurisé ;
- iv) et dont la gouvernance est renforcée et améliorée à tous les niveaux, en tablant de manière progressive sur l'apport des collectivités territoriales pour l'éducation de base, incluant la petite enfance et le préscolaire ».

Ces objectifs s'articulent, par ailleurs, autour de neuf axes d'intervention qui portent chacun sur un aspect spécifique de la refondation :

- 1- La gouvernance générale du secteur ;
- 2- Les savoirs enseignés et les curricula ;
- 3- La formation et le perfectionnement des diverses catégories de personnel du secteur ;
- 4- La prise en charge de la petite enfance, des 4-5 ans du préscolaire, ainsi que l'obligation et la gratuité scolaires aux trois cycles du fondamental ;
- 5- La mise en place de l'enseignement secondaire général de 4 ans ;

¹²¹ MENFP, Plan opérationnel 2010-2015. Page13. 2010.

- 6- La consolidation et l'extension du réseau des centres et des établissements de formation professionnelle et technique en renforçant la gouvernance du sous-secteur ;
- 7- La modernisation du sous-secteur de l'enseignement supérieur ;
- 8- La réhabilitation et le renforcement de l'éducation spéciale ;
- 9- L'éradication du phénomène de l'analphabétisme touchant les 16 ans et plus.

De plus, douze mesures sont annoncées pour appuyer la qualité de l'Éducation en Haïti (sous-annexe 4.4).

Cette envergure de grande ampleur n'a toutefois, une nouvelle fois, pas eu les résultats attendus. Il faut dire que 10 mesures sur 12 ne sont pas entrées en application. Seules les mesures : « Évaluation nationale dès la 4^e année fondamentale pour décisions. Réalisation de 2 examens officiels de passage en 9^e fondamentale et en secondaire 4 (bac unique) » ; et « Obligation de réussir les examens du secondaire 3 (rhéto) dans une école reconnue avant de s'inscrire au bac unique » sont (partiellement) appliquées.

Ce plan visait pourtant « *au cours de la période du plan de mettre en application la politique de gratuité et d'obligation scolaires dans les deux premiers cycles du fondamental de manière à accueillir à l'école, d'ici à 2015, tous les enfants d'âge scolaire* »¹²².

Cette mesure, pourtant essentielle, n'a donc pas été mise en œuvre. En effet, comme nous l'avons déjà énoncé, l'un des principaux obstacles à la démocratisation scolaire en Haïti est la question du financement des politiques éducatives au regard du PIB et de la part du budget national consacré à l'éducation. C'est pourquoi, pour surmonter cet obstacle, cinq stratégies diverses de financement étaient envisagées par ce plan :

- 1- Une augmentation des ressources publiques et la rationalisation judicieuse des ressources éducatives ;
- 2- L'élargissement du fonds fiduciaire géré par l'Unité de projet EPT ;
- 3- La sollicitation de fonds additionnels auprès des partenaires bi- et multi-latéraux ;

¹²² Ibid. page 15.

- 4- La création d'un « fonds pour l'éducation » alimenté par le secteur privé haïtien, la société civile et la diaspora haïtienne ;
- 5- La sollicitation de fonds auprès de fondations étrangères.

À propos de la 4^e stratégie de financement, un fonds pour l'éducation a bien été créé mais pas comme il était prévu. Ce fonds a été financé exclusivement avec les taxes prélevées sur les transferts et les appels téléphoniques de la diaspora haïtienne. Cela traduit les limites des politiques et des services fiscaux d'Haïti, car il est plus facile de prélever des taxes en utilisant des entreprises internationales comme Western union, Money Gram... que de mobiliser les services fiscaux des institutions publiques, pour mettre en place de nouvelles taxes en vue de financer des politiques sociales. Ce qu'explique de la manière suivante le résumé 4 du rapport de la Banque mondiale sur Haïti en 2012 :

« Il n'y a pas de contrat social entre l'État haïtien et ses citoyens. La croissance globale des revenus est certes une condition nécessaire pour assurer une prospérité partagée, mais elle ne suffit pas. Pour que la croissance économique profite également aux populations pauvres, il faut mettre en place des mécanismes supplémentaires – par exemple, un régime fiscal plus favorable aux pauvres – ainsi que des programmes sociaux et des programmes de dépenses mieux ciblés non seulement pour assurer une redistribution des ressources en faveur des pauvres mais aussi, et surtout, pour veiller à ce que les moins bien nantis de la société soient inclus dans ce processus et à ce que les opportunités économiques s'améliorent pour tous. Les rapports antérieurs ont fait valoir qu'il n'y a jamais eu, en Haïti, de tradition de prestation de services publics ou de maintien d'un environnement propice à une croissance durable. Le système fiscal haïtien ne génère pour l'État que des ressources limitées et a tendance à être régressif. De plus, les dépenses allouées à la santé, à l'éducation et à la protection sociale restent limitées, réduisant ainsi la possibilité des autorités publiques à fournir des services et à offrir des chances égales à tous les habitants : ainsi, en l'absence du gouvernement, les services de base comme les soins de santé et l'éducation sont principalement assurés par des acteurs non gouvernementaux, contraignant les ménages à assumer une charge très lourde et fournissant une qualité de service étroitement liée à leur niveau de revenus »¹²³.

¹²³ Haïti : des opportunités pour tous. Diagnostic-pays systématique. Région Amérique latine et Caraïbes. Groupe de la Banque mondiale, mai 2015.

Au regard de cette analyse, que nous partageons, on peut comprendre que l'obstacle majeur à la démocratisation scolaire en Haïti est l'absence de politiques fiscales ambitieuses accompagnant les politiques d'éducation car un pays indépendant ne peut pas compter sur l'aide internationale pour financer des politiques publiques primordiales pour sa population. Il semble que les autorités ont aussi fait ce constat puisque « le Plan décennal d'éducation », débute par cette réflexion d'Odette ROY FONBRUN : « *Seule la richesse nationale exploitée permettra de fournir une éducation salvatrice à la majorité* ».

Les développements qui précèdent ont montré que les plans précédents ont eu des impacts limités en matière de démocratisation scolaire, même s'il faut leur reconnaître certaines avancées sur un élargissement de l'accès à la scolarité pour des milieux défavorisés et sur certains points. Nous allons maintenant analyser les apports du dernier plan en cours d'application, le Plan décennal d'éducation 2017-27, qui part du constat des limites des plans précédents. Comme l'ont reconnu les rédacteurs de ce plan : « *L'ampleur des nombreux problèmes auxquels le système éducatif continue de faire face, ces efforts très importants n'ont malheureusement pas suffi pour le mettre au niveau visé en sorte qu'il puisse bien remplir sa mission et fournir les résultats escomptés. Le temps mis à cet effet semble avoir été trop court et l'environnement sociopolitique très mouvementé dans lequel les interventions ont été engagées, n'a pas non plus aidé à la réalisation des objectifs fixés* »¹²⁴.

Au regard de cette analyse, ce plan 2017-2027 « *se veut donc un instrument renforcé que l'État se donne pour recadrer et orienter toutes les actions qu'il prévoit de mener dans ce domaine au cours des dix prochaines années* ». Il contient 4 chapitres :

- 1- Le premier présente le contexte économique et social au niveau national et international ;
- 2- Le deuxième chapitre présente le plan ;
- 3- Le troisième porte sur la stratégie qui va être mise en œuvre pour orienter, coordonner, suivre et évaluer les actions programmées ;
- 4- Le quatrième détermine les coûts et les stratégies qui vont être adoptés pour financer le plan.

On s'intéressera à la partie qui porte sur la scolarisation préscolaire et fondamentale. Le tableau ci-dessous résume les objectifs de ce plan décennal en matière de scolarisation :

Enseignement préscolaire

¹²⁴ Plan décennal. <http://50.21.183.214/assets/strategiepays/412.pdf>.

Buts	Cibles/Résultats
i) Permettre à 80% d'enfants âgés de 4 et 5 ans* ¹¹ de fréquenter l'école préscolaire quel que soit leur milieu d'origine (urbain ou rural).	<ul style="list-style-type: none"> - Au moins 40% de ces enfants de 4-5 ans sont accueillis dans des classes préscolaires publiques. - Des actions d'encouragement et de promotion sont menées pour la préscolarisation de 40% des 4-5 ans dans le non public.
ii) Améliorer la qualité de l'éducation dispensée aux enfants de 4-5 ans	<ul style="list-style-type: none"> - 100% des classes préscolaires appliquent les programmes officiels du MENFP. - 100% des enseignants sont formés à cet effet. - 100% des établissements sont dotés de matériels pédagogiques adéquats.

Pour les enfants de moins de 4 ans, les parents sont libres de décider des meilleures options à adopter.

Enseignement fondamental

Buts	Cibles/Résultats
i) Garantir la scolarisation gratuite et obligatoire de tous les enfants de 6-14 ans.	<ul style="list-style-type: none"> - 100% des enfants de 6-14 ans accèdent à l'école fondamentale. - Le financement de la scolarisation de 80% de ce groupe cible est assuré par l'État.
ii) Rendre effective l'articulation des niveaux d'enseignement (préscolaire, fondamental et secondaire).	<ul style="list-style-type: none"> - 100% des enfants admis en 1^{re} année de l'école fondamentale ont bénéficié de 2 classes préscolaires au préalable. - 100% des élèves du fondamental ont fait leurs 1^{re} à 9^e années dans une école fondamentale. - 100% des élèves sortant du fondamental sont admis au secondaire (général ou professionnel) ou à la

	formation technique et professionnelle.
iii) Renforcer la qualité de l'enseignement fondamental.	<p>Le curriculum de l'école fondamentale est revisité et appliqué.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 100% des institutions de formation l'utilisent dans la formation initiale et continue des enseignants. - 100% des écoles appliquent des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage. - 100% des écoles sont dotées de matériels pédagogiques homologués. - 100% des écoles sont accréditées par l'État.
iv) Doter toutes les écoles fondamentales publiques de ressources humaines qualifiées.	<p>100% des enseignants et des directeurs du fondamental sont certifiés par le ministère au terme des 10 ans du Plan.</p> <p>100% des enseignants bénéficient d'un programme de formation continue.</p>

Source : **IHSI 2015-2016**

En outre, ce Plan voulait résoudre le problème des distances parcourues par les enfants pour aller à l'école en prévoyant une carte scolaire. Il est vrai qu'il y a un vrai problème pour les enfants dans les grandes villes, par exemple à Port-au-Prince, certains passent parfois 4 heures par jour dans les transports, voire davantage, quand il y a des grèves ou des intempéries. Mais l'application d'une telle carte scolaire supposerait que l'État dispose d'un réseau d'écoles publiques (voire privées sous contrat). Les moyens pour mener la politique prévue par ce Plan sont très limités, aussi parce que l'État ne pose pas de contraintes aux parents pour scolariser les enfants selon une carte scolaire définie par l'État : il faut dire que la scolarisation d'un enfant dans une école en centre-ville représente souvent, pour les parents, un signe de réussite ou est synonyme d'un fort de leur part.

Malgré ces difficultés, en matière d'élargissement de l'offre scolaire, le Plan décennal 2017-27 prévoit les mesures suivantes :

« Deux classes préscolaires seront intégrées dans toutes les écoles fondamentales publiques du pays de manière à pouvoir accueillir gratuitement le plus grand nombre d'enfants de 4-5 ans possible. Ces espaces seront organisés et équipés de façon à répondre aux besoins particuliers de ce groupe d'enfants, en toute sécurité.

L'offre scolaire sera réorganisée en profondeur de façon à accueillir les enfants de 4-14 ans dans des écoles fondamentales et ceux de 15-18 ans dans des lycées et des collèges, qui seront placés le plus proche possible des lieux de résidence de leurs parents. L'objectif visé est de faire en sorte que les enfants et les jeunes ne marchent pas plus de 30 minutes pour sortir de chez eux et atteindre leurs écoles.

À cet effet, au cours des dix ans du Plan, des aires de recrutement seront définies et établies pour toutes les écoles nationales et les lycées du pays. Le maintien des directeurs des écoles publiques et le financement des écoles non publiques éligibles au financement public seront conditionnés par le strict respect de cette mesure et leur bonne performance. Pour y parvenir, deux catégories de cartes scolaires seront élaborées pour toutes les communes du pays : des cartes scolaires communales pour le préscolaire et le fondamental et des cartes scolaires communales pour le secondaire et la formation technique et professionnelle.

C'est sur la base de ces cartes qui seront mises à jour chaque cinq ans, que seront établies la liste des établissements scolaires publics à réhabiliter ou reconstruire et également celle des localités où il conviendra d'implanter et de construire de nouvelles écoles publiques. Tant pour les écoles nationales et les lycées qui seront réhabilités ou reconstruits que pour les nouveaux qui seront créés et construits, il sera fait en sorte qu'ils soient accessibles à tous les enfants et les jeunes, quels que soient leurs niveaux de vulnérabilité.

Des normes seront aussi fixées pour chaque type d'établissement et pour chaque commune. Dans les endroits éloignés où les ménages sont très dispersés (milieu rural notamment), le modèle d'école à maître unique sera expérimenté et établi afin de répondre aux besoins éducatifs des enfants qui s'y trouvent sans qu'ils soient obligés de se déplacer sur de longues distances et de garder en même temps les coûts de scolarisation sous les niveaux établis. La taille de ces écoles est fixée à 50 élèves au maximum.

Dans les endroits où les ménages sont regroupés, sur la base des cartes scolaires, des normes seront également établies par commune pour chaque catégorie d'écoles publiques. En aucun cas, le ratio élèves/maître ne devra dépasser 50 élèves »¹²⁵.

¹²⁵ Plan décennal d'éducation 2017-2027.

En creux de ces objectifs affirmés, il est possible de percevoir l'ampleur des défis qui restent encore aujourd'hui posés au système éducatif et de noter des limites aussi au plan lui-même.

Les écoles nationales sont déjà saturées, y compris les lycées. Le plan ne dit pas combien d'écoles il va construire, en fonction des demandes qui existent déjà et en fonction de l'évolution démographique de la population. Donc, on peut craindre qu'après 2027, non seulement les problèmes risquent de persister mais aussi que certaines orientations prises risquent de renforcer les inégalités pour certains groupes à cause d'un déplacement des inégalités, notamment en matière de qualité de l'éducation.

À l'issue de la présentation de ces divers plans et réformes, on observe qu'un ensemble de mesures sont proclamées, à chaque fois qu'il y a un nouveau ministre. Ces mesures ne concernent toutefois pas la scolarisation. Elles témoignent ainsi des limites à la volonté politique de refonder le système en profondeur (voir sous-annexe 4.4.).

Les réformes en Haïti, au regard de leur grand objectif de refondation du système, accouchent toujours de « bébés morts-nés ou d'enfants rachitiques depuis leur conception », pour répéter les propos d'un interviewé. Les réformes n'aboutissent pas ou n'obtiennent des résultats que très, très limités. D'une certaine manière, on pourrait dire que tout semble se passer comme si, après l'épopée de l'indépendance, les dirigeants haïtiens se refusaient à penser petit, à mener de petites réformes mais poursuivies dans le temps et aménagées. Cette observation se retrouve pour d'autres politiques publiques envisagées ou élaborées.

En particulier, les réformes éducatives ne semblent pas tenir suffisamment compte des institutions de formation, qui continuent de fonctionner. On observe ainsi un décalage entre la volonté du ministère et les moyens institutionnels de l'État. Par exemple, au niveau de l'enseignement supérieur, le MENFP ne peut pas engager de réformes sans concertation avec les universités et l'université d'État d'Haïti, sinon cela risque de poser un problème de cohérence et de moyens. Les réformes publiques s'implémentent surtout dans les écoles publiques car les autres établissements font ce qu'ils veulent, voire même ne sont pas au courant puisqu'il existe une grande quantité d'écoles non reconnues par le MENFP. D'où le diagnostic de manque de gouvernance, souligné par les rapports du ministère et les agences internationales. Mais l'État ne prend pas les mesures possibles comme le renforcement des corps d'inspecteurs. Par ailleurs, on a vu qu'il convient de questionner la notion de bonne gouvernance que promeuvent les

institutions internationales, car c'est au nom de ce principe que ces instances réclament le désengagement de l'État au profit du privé.

1.2.6 Les caractéristiques du système éducatif haïtien

Le système éducatif haïtien est un système inégalitaire car, d'une part, il ne scolarise pas tous les enfants et, d'autre part, il ne donne pas à tous les enfants scolarisés les mêmes chances de réussir. Il y a aussi de l'inégalité spatiale car il y a une différence entre le milieu urbain et le milieu rural dans l'accès au bien scolaire. En outre, beaucoup d'élèves quittent l'école sans diplôme et il y a plusieurs types d'écoles, inégalement reconnues et de qualités différentes. Finalement, c'est un système non démocratique dans le sens où l'accès à l'éducation n'est pas universel. En se basant sur les caractéristiques présentées par la *Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous*, et en mobilisant aussi nos observations et nos enquêtes sur le terrain, nous proposons de caractériser le système éducatif haïtien comme un système dans lequel :

- les politiques éducatives sont souvent dictées par des projets de bailleurs et d'institutions internationales.
- il y a de *l'exclusion scolaire*¹²⁶ et la persistance des inégalités pour les enfants pauvres en particulier pour certains groupes : les filles, les handicapés, les enfants des campagnes, les enfants en domesticité et les enfants des rues.

Il est organisé en deux secteurs : le secteur formel et le secteur informel. Le premier secteur est sous la responsabilité du Secrétariat à l'Alphabétisation, qui s'occupe de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation des adultes de plus de 15 ans. Le deuxième secteur est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP). C'est ce dernier secteur qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce travail.

Le secteur sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale est organisé en cinq niveaux :

¹²⁶ « L'étude sur l'exclusion scolaire (PNUD 2015, Banque mondiale 2012) indique qu'au niveau du préscolaire, 20% des 250 536 enfants de 5 ans ne fréquentent pas l'école ; 18% des 1 454 880 enfants âgés de 6-11 ans (257 884) sont en dehors de l'école (milieu urbain 96 275 vs milieu rural 161 501). De même 9% des 700 163 enfants de 12-14 ans (64 063) sont exclus de l'école. » Source : Plan décennal (2017-2027), p. 22. Port-au-Prince Haïti. Janvier 2018.

- 1) Premièrement, on trouve l'éducation préscolaire qui s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans. Elle n'est pas obligatoire, mais elle est considérée par l'État haïtien depuis 2007 comme une étape qui vise à l'éveil de l'enfant et à la stimulation de l'enfant aux plans émotionnels, physique et social.
- 2) Deuxièmement, il y a l'enseignement fondamental qui constitue le socle de formation de base et obligatoire. Il est divisé en trois cycles, les deux premiers cycles qui vont de la première année fondamentale à la sixième fondamentale et concernent les enfants de 6 à 11 ans. Le troisième cycle est composé des trois premières classes du secondaire traditionnel. À l'issue de ces trois cycles de scolarisation, l'élève subit un examen officiel de 9^e année qui lui donne accès à l'enseignement du secondaire.
- 3) Troisièmement, on retrouve l'enseignement secondaire. Ce cycle, dans l'esprit de la réforme Bernard de 1982, devait faire l'objet d'une réorganisation où les trois premières années d'études seraient rattachées aux deux premiers cycles du fondamental et l'enseignement dispensé en quatre ans serait organisé en trois filières. Toutefois, ces filières n'ont jamais vu le jour. En outre, il faut souligner que le ministère de l'Éducation a mis en place depuis 2007 le pilotage d'un *Nouveau Secondaire* de quatre ans avec des filières différentes dans certaines écoles.
- 4) Quatrièmement, les formations professionnelles à l'endroit des jeunes qui choisiraient la filière d'enseignement technologique. Mais, vu que la Réforme n'a jamais été mise en pratique dans sa totalité, ce niveau a été abandonné au profit du secteur privé, qui détient la quasi-totalité des centres de formation professionnelle.
- 5) En dernier niveau, il y a l'enseignement universitaire.

Depuis un certain temps, les voix ne cessent de s'élever pour dénoncer l'inefficacité et la faillite du système éducatif haïtien. Ainsi, toutes les études sur l'école en Haïti, qu'elles soient commanditées par l'État haïtien ou par les instances internationales, ont mis en évidence l'inefficacité (et l'inégalité) du système éducatif en Haïti. Écoles à plusieurs vitesses qui laissent beaucoup d'élèves sur le bas-côté ou sur la route, qui ne peuvent pas suivre une scolarité à cause de leurs handicaps sociaux, culturels, physiques et économiques. L'inégalité est tellement ancrée dans les pratiques des acteurs qu'elle est devenue la norme : d'ailleurs, l'égalité a été remplacée dans les plans par « l'équité ».

Parmi les facteurs qui contribuent à cette inégalité on peut retenir :

- **Premièrement**, que l'école en Haïti a une diversité de statuts institutionnels. À côté d'un secteur public qui se développe lentement existe un secteur privé en expansion continue. Le secteur public regroupe les écoles publiques totalement et directement financées par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), et les écoles congréganistes concordataires dont l'État assure une partie du financement à travers le salaire des enseignants, mais qui sont gérées et administrées par une congrégation religieuse. Le secteur « privé » regroupe des écoles financées sur des fonds le plus souvent non étatiques. Il est difficile de catégoriser ces écoles ; les chercheurs en sciences de l'éducation ont inventé d'autres dénominations pour les distinguer : « écoles non publiques à but lucratif », et « écoles non publiques à but non lucratif ».

- Cependant, sous l'influence des partenaires internationaux, on parle dorénavant de l'école publique et de l'école non-publique. Pourtant la distinction entre les écoles privées est très importante pour comprendre la dynamique de la démocratisation scolaire. Aussi, certains dénoncent une volonté de cacher la notion de privé (notamment, lucratif) dans l'emploi de l'expression : école non publique, qui est devenu un mot valise de tous les types d'écoles en Haïti.

- Dans *l'annexe 4.1*, nous avons présenté un tableau issu du recensement effectué par le ministère en 2014 qui résume le nombre d'élèves et d'enseignants en Haïti. Il faut préciser, qu'il y a beaucoup d'écoles non accréditées et d'enseignants non formés qui ne font pas partie de ces statistiques. Nous le faisons précéder d'un extrait d'une brochure du ministère, qui revendique 85% d'écoles privées et 15% d'écoles publiques (précisant que ces dernières accueillent 22% des élèves et qu'elles sont gratuites, quoique parfois gérées par des congrégations religieuses).

En complément, nous proposons de reproduire le tableau suivant, issu des données du ministère de l'Éducation, qui caractérise le système haïtien en 2013-2014.

Tableau 7. Éducation nationale en chiffres.

ÉCOLES		ÉLÈVES		
Tout secteur	Total	Dont public	Total	Dont public
Fondamental	17 036	2 710 (16%)	2 889 557	688 8775(23%)
Pré-scolaire	10 836	815	617 888	43 725
Total	17 828	2 716	3 508 075	732 602

Source : MENFP/DPCE 2013-2014

* Total n'est pas la somme des niveaux (1'école pouvant accueillir plusieurs niveaux).

- **Deuxièmement**, une caractéristique majeure est un système éducatif à forte prédominance du secteur privé. L'offre éducative en Haïti est dominée par le secteur privé. Haïti est le seul pays où l'école primaire est privatisée à plus de 80%, comme en témoigne le recensement scolaire en Haïti. Dans *l'annexe 4.1*, les chiffres du ministère montrent que l'État est très minoritaire dans la distribution des offres scolaires.

Troisièmement, un autre trait caractérise la faiblesse de l'État haïtien en matière éducative. Une forte proportion d'écoles est non accréditée. La pression considérable de la demande d'éducation conjuguée à la faiblesse des capacités régulatrices de l'État implique qu'une grande majorité des écoles non publiques fonctionnent bien souvent dans l'illégalité (en n'ayant pas l'accréditation de l'État). Selon les données émanant de la DAEPP (Direction d'appui à l'enseignement privé et partenariat), plus de 75% des écoles fondamentales fonctionnent sans licence. Une telle situation laisse planer des doutes sur la qualité du service éducatif offert aux enfants par certains établissements.

- **Quatrièmement**, les institutions scolaires sont concentrées dans les *milieux urbains*¹²⁷. Cela contribue sans doute à expliquer le taux d'immigration interne et externe très élevé de la population rurale en Haïti. Comme en témoigne l'analyse du rapport de la Banque mondiale déjà cité, « *le taux de migrations internes est élevé, et prend surtout*

¹²⁷ « De plus, cette offre est très mal répartie et organisée du point de vue quantitatif et qualitatif. Ainsi, suivant leurs localités de résidence, bon nombre d'enfants âgés de 4 à 14 ans marchent entre 2 et 3 heures de temps chaque matin pour sortir de chez eux et atteindre leurs écoles nationales et prennent autant de temps en fin de journée pour regagner leurs maisons ; soit 4 à 6 heures de parcours quotidiens pour recevoir un maximum de 5 heures d'enseignement alors que d'autres enfants mettent moins de 15 minutes pour ce faire ». p. 19. Plan décennal (2017-2027). Port-au-Prince, Haïti janvier 2018.

la forme d'un exode rural alimenté par la recherche de meilleures conditions de développement économique et de meilleurs services »¹²⁸.

Selon le tableau ci-dessous, en 2014, 45% des enfants suivent des cours dans des bâtiments qui ne sont pas adaptés à une bonne situation d'enseignement-apprentissage.

Figure 5. La vétusté des écoles publiques en Haïti.



Source : CNIGS / DPCE 2014

¹²⁸ Haïti : opportunité pour tous. Page 14. Banque mondiale.

Ce même tableau renseigne sur la vétusté ou l'absence de services d'hygiène primaires pour les enfants. Une école publique sur deux n'a pas d'accès à l'eau potable. Deux écoles publiques sur dix n'ont pas de toilettes, ni latrines et une école sur dix seulement a un bon accès à l'électricité. En sachant qu'il y a que les écoles publiques qui sont dans des villes très urbanisées sans être électrifiées.

- Cinquièmement, le système éducatif haïtien est un système sous-financé et à la charge des parents. « *Le budget national alloué à l'éducation est utilisé en grande partie pour la prise en charge de la scolarisation d'environ 20-30% des enfants. Selon les données disponibles, les ménages supportent environ 70% du financement total de l'éducation* »¹²⁹.

De plus, il faut mentionner l'absence d'une cantine scolaire dans la plupart des écoles publiques et dans la quasi-totalité des écoles privées. Puisque la majorité des familles sont pauvres, les enfants viennent souvent sans avoir pris leur petit-déjeuner et repartent sans déjeuner de l'école. Selon le Programme alimentaire mondial (PAM¹³⁰), « *47% des Haïtiens sont sous-alimentés [...] et sur les 2,8 millions d'enfants qui vont à l'école primaire en Haïti, on estime que seulement 23% d'entre eux ont reçu un repas à l'école* »¹³¹.

- **Sixièmement, le système éducatif est sous-financé par l'État.** Le secteur de l'éducation en Haïti est insuffisamment financé, y compris par rapport aux autres, dans la région des Caraïbes. Dans le budget, une faible part est consacrée à l'éducation. Pendant longtemps, elle était de 1 à 2% du PIB, puis elle a été augmentée de 10 à 15% (depuis une dizaine d'années), ce qui reste toutefois très faible. C'est le manque de financement public à l'éducation qui oblige les familles haïtiennes, qui sont les plus pauvres de l'hémisphère occidental, à assurer l'éducation de leurs enfants. Selon les estimations de l'Unicef, en dépit de l'intégration du principe de gratuité de l'école proclamée par la Constitution nationale, les familles sont soumises à des frais de scolarité dans les établissements privés et publics. Pour les plus pauvres, cela représente 15 à 20% de leurs revenus. Cette situation est la principale cause des

¹²⁹ Plan décennal (2017-2027). P. 22. Port-au-Prince, Haïti janvier 2018.

¹³⁰ Le programme de cantines scolaires du Programme alimentaire mondial en Haïti fournit un repas chaud quotidien à 300 000 élèves du primaire, répartis dans 1 243 écoles de 9 des 10 départements du pays.

¹³¹ <https://www1.wfp.org/countries/haiti>.

sérieux problèmes en termes d'accès à l'école et également de la faible qualité de l'enseignement, ainsi que des fortes inégalités entre les secteurs public et privé.

En effet, même les écoles nationales reçoivent peu de fonds de la part de l'État. Les directeurs des écoles publiques utilisent cet argument pour augmenter les frais de scolarité. Les écoles religieuses reçoivent l'appui de leurs églises et congrégations filiales. Les écoles communautaires dépendent presque entièrement des ressources des familles et de la communauté pour fonctionner. Quant aux écoles privées à but lucratif, elles dépendent entièrement des familles. Selon une étude réalisée en 2001¹³² sur les coûts et le financement de l'éducation en Haïti, moins de 10% des écoles communautaires avaient accès à des ressources autres que les contributions des familles.

De ce qui précède, on peut retenir que ce qui caractérise l'école haïtienne c'est son hétérogénéité, et même son éclatement, car il n'y a pas une école haïtienne mais des écoles haïtiennes : une école pour les élites, des écoles pour les classes moyennes, d'autres écoles pour la masse et pas d'école pour les plus défavorisés. À cause de cette diversité scolaire en Haïti, plusieurs types de situations scolaires d'apprentissage et d'enseignement cohabitent, coexistent, dans le système. Ce sont ces dernières qui renforcent et produisent l'inégalité sociale.

Pour nuancer, il faut rappeler que, notamment depuis la chute des Duvalier en 1986, la scolarisation a augmenté en Haïti. Mais, comme on l'a déjà mentionné, cette augmentation s'est effectuée presque entièrement dans le secteur privé¹³³. Entre 1980 et 1997, 92% des nouveaux élèves sont allés dans les écoles privées, à cause de la rareté de l'offre publique. Pendant la même période, la scolarisation dans les zones rurales a augmenté de 20%, mais « au détriment de la qualité »¹³⁴. « *Des vingt pays les plus pauvres du monde, Haïti est le seul ayant plus de 50% d'enfants inscrits dans le secteur privé. Les écoles religieuses représentent environ deux tiers des écoles non*

¹³² Moisset J. et G. Merisier. 2001. Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti. Perspective comparative : école publique et école privée. Port-au-Prince, Haïti : ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). p. 84.

¹³³ Hadjadj, Bernard. 2000. Education for All in Haiti Over the Last 20 Years: Assessment and Perspectives. Monograph Series 18. Kingston, Jamaica: UNESCO. p. 17.

¹³⁴ Ibid.

gouvernementales en Haïti. »¹³⁵ En 2021, malgré les programmes éducatifs dont on a parlé, ces constantes demeurent, y compris en matière d'augmentation de la part du privé dans l'offre éducative en Haïti. Toutefois, il faut aussi souligner l'impact négatif récurrent (quasi annuel) des catastrophes naturelles sur les efforts effectués en matière d'augmentation de l'offre scolaire en Haïti.

Les catastrophes environnementales fragilisent et précarisent davantage la situation de l'offre scolaire en Haïti. On peut prendre pour exemple l'impact du tremblement de terre de 2010 qui « a touché trois des dix départements, faisant d'après les chiffres officiels plus de 280 000 morts, 300 000 blessés et 1,3 million de sans-abris. Les infrastructures du secteur public qui représentaient déjà moins de 6% de l'offre scolaire sont alors 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. Au total, ce sont 4 268 établissements scolaires qui ont été détruits ou endommagés. En ce qui concerne la formation professionnelle, les infrastructures de ce sous-secteur sont, après le séisme, quasiment inexistantes. En effet, 8 des 9 centres publics et l'ensemble des 11 centres subventionnés et la quasi-totalité des centres privés reconnus par le MENFP ont été très sérieusement endommagés ou détruits, jetant sur le pavé l'ensemble des étudiants qui fréquentaient ces établissements. Au niveau de l'enseignement supérieur, le tableau qui prévaut pour les autres sous-secteurs est aussi valable. Les bâtiments des institutions d'enseignement supérieur, généralement concentrés à plus de 80% dans le département de l'Ouest, ont été détruits et endommagés à plus de 90% »¹³⁶. Dans l'ensemble du secteur, tous les niveaux confondus, les pertes en vies humaines sont énormes (personnel enseignant et non enseignant). Par ailleurs, ce séisme n'est pas la seule catastrophe, Haïti ayant aussi été touché par d'autres désastres, notamment les ouragans de 2008 et 2016.

¹³⁵ Salmi Jamil. 1998. Equity and Quality in Private Education: The Haitian Paradox. LCSHD Paper Series, n°18. Washington, D.C.: World Bank. p. 3.

¹³⁶ Evens Jabouin, « Haïti, en situation post-séisme : quelques effets de la catastrophe du 12 janvier 2010 sur la population locale », *Études caribéennes* [En ligne], 17 | Décembre 2010, mis en ligne le 15 décembre 2010, consulté le 29 août 2021. URL : <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/4842> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.4842>.

Figure 6. La vulnérabilité des infrastructures scolaires en Haïti.

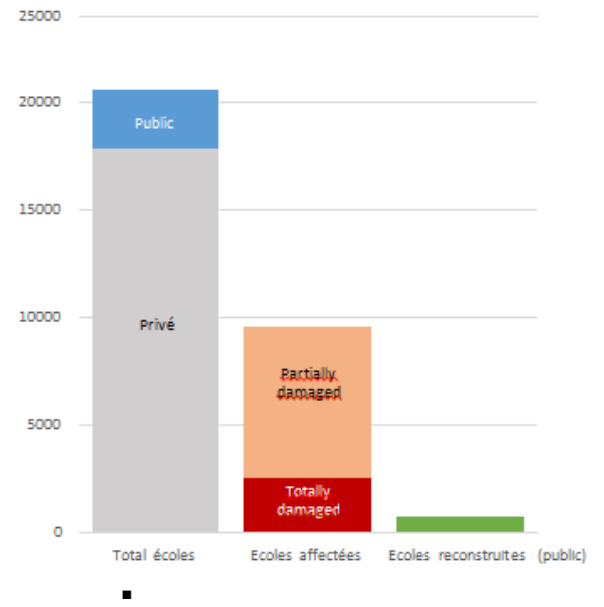
En 10 ans...

3 désastres majeurs (Ouragans 2008, Séisme 2010, Ouragan 2016)

Ont affectés 1 école sur 2
(7'000 endommagées et 2'500 détruites)

Moins de 700* écoles publiques reconstruites dans les standards permanents

Source: Banque Mondiale et MENFP
(* Estimations BID)



En effet, Haïti comme beaucoup d'autre pays de la Caraïbe, subit tous les ans l'impact des catastrophes naturelles. De manière générale, le pays subit de manière récurrente des catastrophes qui sont liées à ses reliefs et à son positionnement géographique.

Les cartes ci-dessous renseignent sur ces risques environnementaux auxquels Haïti est exposé. Cette vulnérabilité aux risques naturels complique davantage la construction d'édifices publics, dont les écoles, d'une part, et, d'autre part, elle expose le peu d'édifices qui existent aux aléas climatiques. Cela impacte gravement la scolarisation des élèves, surtout en milieu rural car les écoles n'y sont pas toujours reconstruites après les catastrophes (voir sous-annexe 3.3).

Tableau 8. Fréquence et impact des catastrophes naturelles (1971-2014)

Pays/groupe	Nombre de catastrophes naturelles	Nombre de catastrophes par année	Nombre de catastrophes par millier de km²	Nombre de catastrophes par million d'hab	Nombre de décès par million d'hab.	Total des dommages au PIB
Haïti	137	3,1	5,0	13	23 427	1,776
à l'exclusion du séisme de 2010	136	3,1	4,9	13	1 855	0,22
République dominicaine	60	1,4	1,2	6	311	0,05
Jamaïque	34	0,8	3,1	13	102	-
Nicaragua	66	1,5	0,5	11	2 363	0,33
Honduras	70	1,6	0,6	9	3 298	0,40
Salvador	51	1,2	2,5	8	687	0,34
Guatemala	82	1,9	0,8	5	1754	0,12
Costa Rica	58	1,3	1,1	12	72	0,04
Panama	46	1,0	0,6	12	80	0,01
Autres pays des Caraïbes*	129	2,9	0,3	30	86	0,19

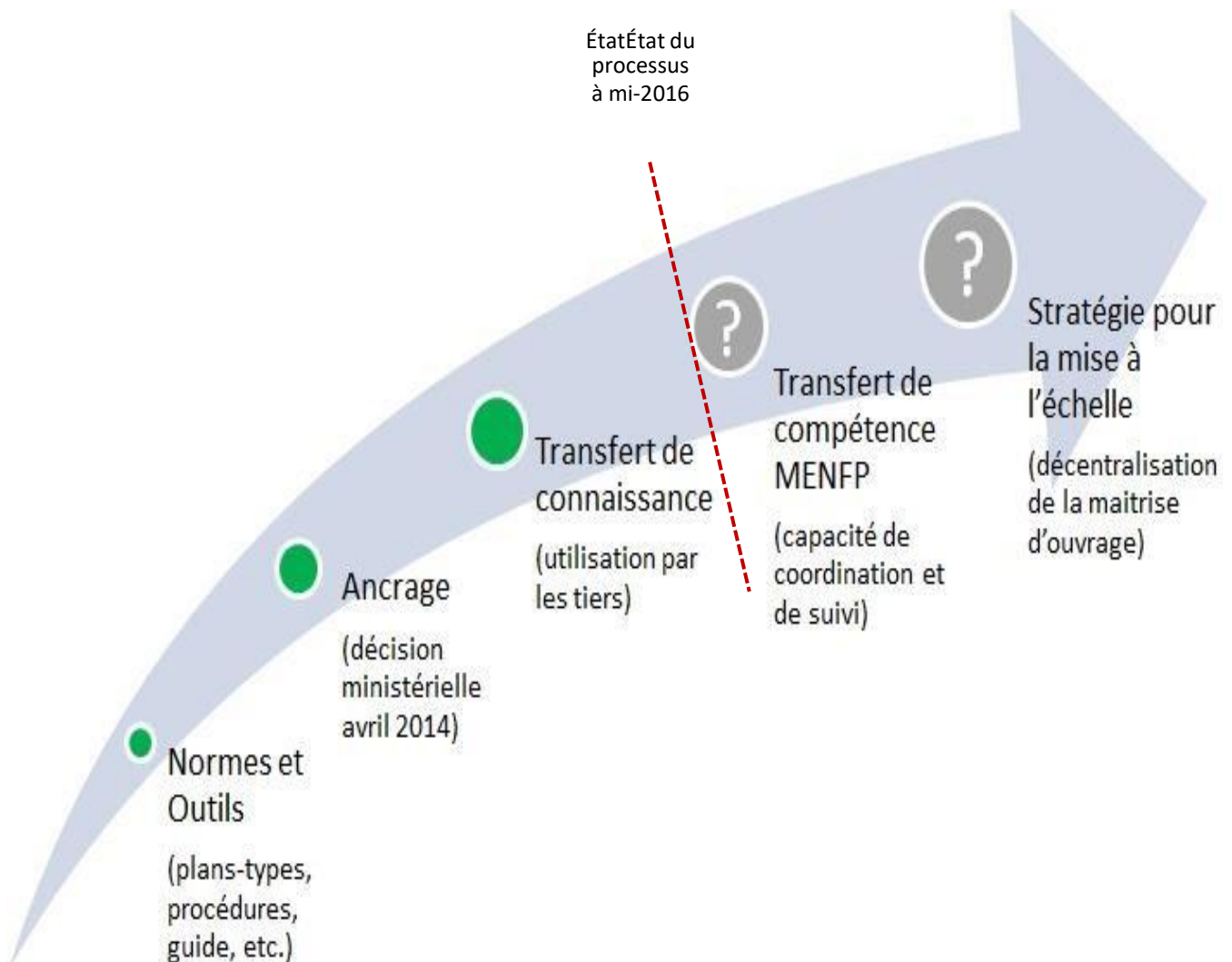
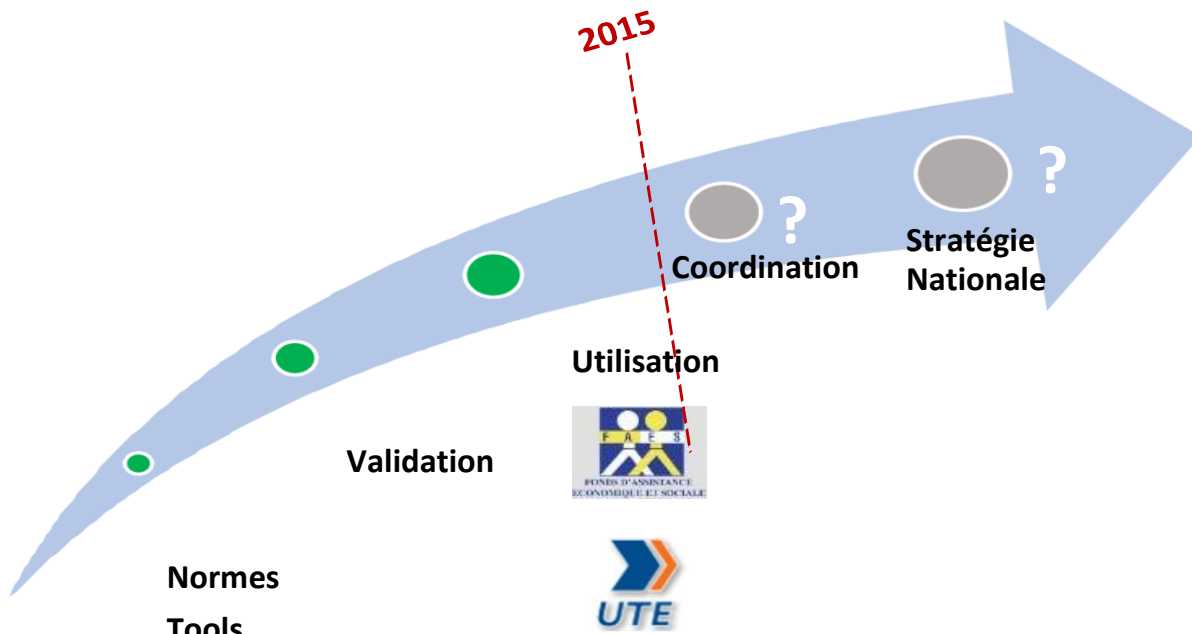
Source : base de données EM-DAT de l'OFDA/CRED. Antigua-et-Barbuda, Bahamas, Barbade ? Belize, Guyane, Suriname, Dominique, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-Grenadines et Trinité-et-Tobago. Moyenne simple.

Selon le tableau ci-dessus, l'impact des catastrophes naturelles est plus flagrant en Haïti que dans les autres pays des Caraïbes. Si on compare Haïti aux autres pays d'Amérique latine en termes d'encadrement des structures scolaires, on aperçoit aussi sur le tableau ci-dessous que c'est le seul des pays comparés à ne pas avoir de stratégie nationale et à ne pas avoir pris de mesures pour l'acquisition de terrains pour construire de nouvelles écoles. Ainsi, Haïti fait partie des pays qui n'ont pas pris de « *mesures pour l'acquisition de terrains* ». Or, comme nous venons de le montrer, les établissements scolaires publics sont très insuffisants par rapport à la demande. Sans une stratégie nationale, les politiques de construction d'écoles publiques pour démocratiser l'école restent très limitées.

Tableau 8. Encadrement de l'infrastructure scolaire en Amérique latine (BID 2016)

Key components	AR G	BRB	CHL	CRI	GTM	HON	JAM	MEX	PAN		HT	
Stratégie nationale	●		●	●	●	●	●	○	●			●
Carte de planification scolaire	●			●	●	●		○	●		○	
Géo-référencement des écoles	○					●		●			●	○
Mesures pour l'acquisition de terrains						○		●			●	
Normes et standards	○	●	●	●	●	●	○	●	●		●	●
Plans-types	○			●	●	●		○				

Figure 7. État du processus de régulation de construction d'édifices scolaires publics selon la BID (en 2015/2016).



L'analyse de ces deux documents suggère un processus inachevé et, donc, l'absence de continuité de l'État qui hypothèque toute stratégie nationale en matière de reconstruction. Car chaque gouvernement a son agenda et ne continue pas toujours les programmes de ses prédécesseurs. En particulier, la construction d'écoles publiques se

heurte à un obstacle majeur dans la mesure où son aboutissement est lié au système¹³⁷ *cadastral* qui est quasiment inexistant en Haïti. « *Les premières interventions de l'ONACA ont été tardives puisque l'arrêt présidentiel déclaré d'utilité publique pour les travaux cadastraux date de mars 1987. Plusieurs opérations ont été entreprises mais, à l'heure actuelle, le bilan n'est pas très positif vu la faiblesse des réalisations de l'Office* »¹³⁸.

Par conséquent, il est difficile d'identifier le domaine national quand il s'agit de construire un édifice public, même si l'État peut réquisitionner, à tort ou à raison, des terres dites vacantes ou sans maître, ou dédommager des propriétaires. En effet, comme le souligne Charles Emmanuel, « *l'application des articles 448 et 574, l'intervention de l'État sur des terres vacantes et sans maître, renvoie automatiquement à immatriculer toute l'étendue du territoire ; c'est une façon de créer ou d'initier la propriété privée là ou elle n'existait pas. La notion de 'terre vacante et sans maître' n'existe presque pas. En Haïti, l'appartenance communautaire des Haïtiens se réfère à un vaste patrimoine indivis : 'lakous'* »¹³⁹.

Il est plus facile pour le privé de construire une école que pour l'État dans la mesure où ce dernier doit respecter le cahier des charges qu'il a mis en place. De plus, ce dernier est moins regardant sur les permis de construire délivrés au privé. Si on se réfère au tableau reproduit ci-dessus, on constate que les infrastructures scolaires en Haïti ne sont pas encadrées par des règles fixes. Toutefois, les bâtiments publics sont mieux encadrés que la plupart des établissements scolaires privés, comme en atteste aussi « *un petit guide pratique. Des plans-types pour une école sûre, durable et confortable* » publié par le MENFP en août 2017.

¹³⁷ L'Office national du cadastre est un service public qui a pour mission d'établir le cadastre d'Haïti. En 1984 sont promulgués quasi en même temps le décret créant l'ONACA (23 novembre 1983) et les modalités de réalisation du cadastre (30 novembre 1984). Le législateur donnait en même temps un outil institutionnel et des outils légaux de travail. L'ONACA, office autonome, a d'abord été placé sous la tutelle du ministère de l'Intérieur et de la Défense nationale, puis sous celle du ministère des Travaux publics, des Transports et des Communications le 28 août 1986, par décret. Il a pour mission d'établir le cadastre général de la République, d'exécuter, de contrôler et de superviser toutes les opérations cadastrales, de garder et de conserver tous les documents relatifs au cadastre. CHARLES Emmanuel, 2016, *Conflits et sécurisation foncière en Haïti*. Page 297. Espérance Paris.

¹³⁸ CHARLES Emmanuel, 2016, *Conflits et sécurisation foncière en Haïti*. Page 298. Espérance Paris.

¹³⁹ Ibid. Page 131.

Également, en novembre 2017, un « *cahier de spécifications techniques a été publié par le ministère sur la construction des écoles de cycle fondamental* ». Ce document complète donc le premier, dans la mesure où il spécifie la structure, le génie civil, l'architecture, l'électricité et la plomberie et les matériaux qui doivent être utilisés dans la construction des bâtiments scolaires, en raison des catastrophes (dont les risques sismiques) naturelles auxquelles Haïti est exposé. Mais la limite de ces documents réside dans le fait qu'ils ne sont pas imposés, ni recommandés aux établissements privés. Comme en témoigne l'introduction du document : « *En plus d'être outillés, les ingénieurs et architectes de la Division du génie scolaire et des directions départementales qui n'ont pas participé au processus ont été formés à l'application des nouvelles normes. Aussi, le ministère de l'Éducation encourage-t-il tous les partenaires nationaux et internationaux œuvrant dans le domaine de l'éducation à travailler en parfaite symbiose pour assurer la bonne conformité des bâtiments scolaires* »¹⁴⁰.

Ainsi, depuis quelques années, une stratégie a bien été envisagée pour construire de nouvelles écoles. Cette *stratégie*¹⁴¹ s'articule en 10 points :

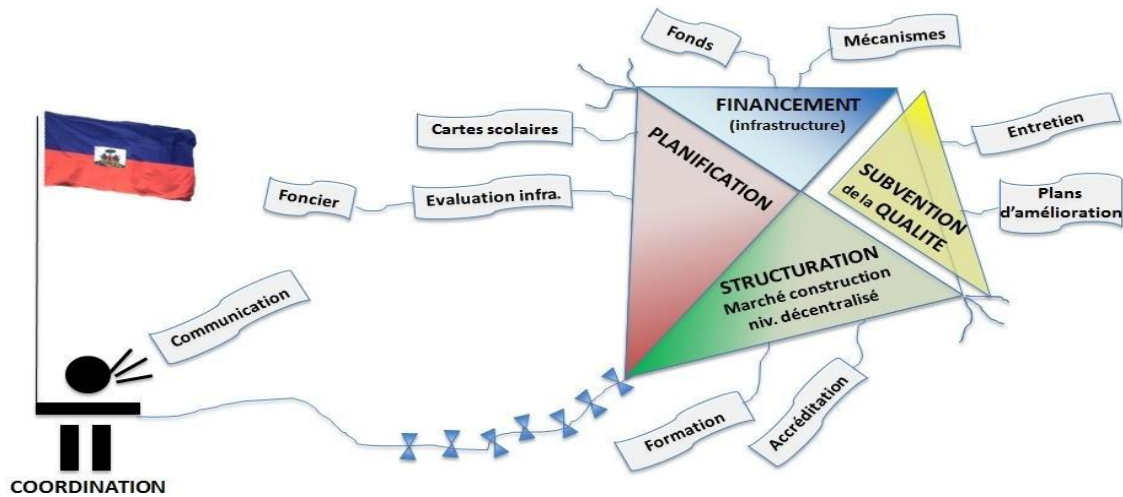
- 1- Systématiser et pérenniser la tâche d'élaboration et la mise à jour des cartes scolaires au niveau communal, en formant et équipant les cellules techniques des DDE et en renforçant la capacité de coordination au niveau central par la DPCE.
- 2- Systématiser et pérenniser la tâche d'évaluation et de suivi de l'infrastructure à l'ensemble des DDE, en formant et équipant les ingénieurs des DDE et en renforçant la capacité de coordination au niveau central par la DGS.
- 3- Prendre des mesures pour l'extension des terrains des écoles existantes ou la mise à disposition de terrains adéquats pour celles devant être relocalisées. Par exemple, en donnant mandat à la DGI en coordination avec la mairie pour prendre toutes les mesures légales afin de sécuriser ces terrains dans une période donnée.
- 4- Révision de la chaîne des responsabilités pour la gestion et la supervision de projets pour les deux catégories décrites ci-dessus. Réévaluation des mandats des

¹⁴⁰ *Le cahier de spécifications techniques a été publié par le ministère sur la construction des écoles de cycle fondamental*. MENFP, novembre 2017.

¹⁴¹ Ubertini Christian, « *Réflexions préliminaires vers une politique du développement du parc scolaire public en Haïti basée sur les expériences et les leçons apprises* ». Pp. 12-13. *Note pour consultation*. 25 septembre 2016. BID.

- directions techniques vers une plus grande implication opérationnelle des DDE et vers un recentrage de la DGS dans une capacité de coordination.
- 5- Mettre en place un système permettant la création d'un réseau restreint de sociétés certifiées (pour la construction et pour la supervision) et une politique de maîtrise des coûts. Mettre en place des procédures de gestion et de supervision de projets en conséquence.
 - 6- Définir une stratégie de financement avec la participation substantielle de l'État et des mécanismes innovants et adaptés à une maîtrise d'ouvrage décentralisée, impliquant les communautés et sous la supervision technique des DDE.
 - 7- Mettre en place une structure inter-institutionnelle en charge de la coordination et du pilotage des interventions sur le parc scolaire public.
 - 8- Élaborer un plan de contingence pour la reconstruction des infrastructures en cas de catastrophe, basé sur les leçons apprises. Développer un modèle-type qui puisse être utilisé de manière uniforme et dans une logique de facilitation du passage du provisoire au permanent.
 - 9- La stratégie intègre le protocole d'entretien en tenant compte des mécanismes mis en place par le SAQ, ciblant les organes de gestion de l'école (directeur et comité de parents).
 - 10- Définir un système de suivi et d'évaluation du programme et réfléchir à une stratégie de communication envers le public.

Figure 8. Illustration des axes de la stratégie¹⁴².



L'existence de ce document atteste de la volonté de l'État haïtien d'élaborer une stratégie fiable pour construire des écoles, en prenant en compte l'expérience des catastrophes récentes.

En outre, une stratégie de sélection des sites scolaires a été mise en place pour construire de nouvelles écoles.

Comme nous l'avons déjà évoqué, la sélection des sites scolaires au regard des réglementations et des aléas climatiques et environnementaux (et en particulier sismiques) rend plus complexe la construction d'écoles en Haïti. En effet, depuis les années 1960, des décrets ont été publiés pour accompagner la construction d'édifices publics, en particulier des écoles. Cette stratégie a tenu compte des cadres juridiques qui existaient depuis plus de 35 ans en matière de construction publique, sans intégrer toutefois les dernières conventions signées et les lois votées par l'État haïtien sur l'intégration des personnes en situation de handicap.

En effet, malgré la création d'un Secrétariat d'État aux Personnes handicapées et la création au ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle d'un service dédié aux élèves en situation de handicap, les dispositifs scolaires dévolus à ces élèves sont quasiment inexistants. Aucune école publique en Haïti n'est adaptée à l'accueil d'un enfant à mobilité réduite. Les enfants en situation de handicap lourd ne peuvent pas fréquenter les écoles publiques ni même les écoles privées, contrairement aux prescriptions légales. Les écoles construites avant la ratification des conventions internationales et la promulgation des lois n'ont pas adapté leurs locaux en ce sens. Et

¹⁴² Ibid.

les nouvelles constructions n'intègrent pas l'accessibilité universelle dans les normes de construction, car ces écoles ne sont pas équipées, n'ont pas les ressources humaines pour les accueillir. Par ailleurs, les pratiques pédagogiques et didactiques ne sont pas adaptées à ces enfants. Aussi, les écoles spécialisées peuvent être comptées sur les doigts d'une main. Comme par exemple le Centre Saint-Vincent, une école de formation pour les enfants handicapés, qui leur offre non seulement une éducation classique mais aussi une éducation professionnelle puisque les élèves sortent souvent avec un métier.

La question des débouchés possibles en termes d'emploi pour les jeunes en situation de handicap est, en effet, une autre priorité affichée. Comme l'a dit le secrétaire d'État M. Orio Jr. lors de la cérémonie du 3 décembre : « Nous avons deux conventions internationales et deux nationales, la loi du 13 mars 2012 et celle du 3 juillet 2018. En fonction de ces lois, j'encourage les institutions publiques et privées à faire de leur mieux afin de respecter le quota d'emploi des personnes handicapées au sein de leurs entreprises »¹⁴³.

L'article 44 de la loi du 13 mars 2012 stipule que « *les établissements de plus de mille employés recrutent, parmi leurs personnels au moins 2% de personnes ayant un handicap. L'emploi des personnes handicapées peut se faire soit par l'embauche directe soit par contrat individuel ou collectif de louage de service* ». Cependant, la question de la formation de ces personnes pour qu'elles puissent accéder à ces postes est peu posée. Et quand elle l'est, il est toujours fait mention de formation technique relative à l'apprentissage d'un métier. Mais la formation supérieure n'est pas abordée.

Ajoutons que, quand on parle d'école inclusive à propos du handicap en Haïti, les autorités pensent souvent à certaines catégories de handicap, comme les handicaps physiques (manchot, unijambiste), mais on ne pense pas aux aveugles, aux autistes, etc, ce qui constitue une autre limite à la démocratisation scolaire.

L'État haïtien a pourtant ratifié « *la Convention interaméricaine pour l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des personnes handicapées* » et la « *Convention relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif* », par le décret du 12 mars 2009. En outre, il y a « *la loi du 13 mars sur l'intégration des personnes handicapées, les bâtiments d'habitation collectifs et individuels destinés à la location, les établissements recevant du public et les espaces publics doivent être aménagés pour être accessibles aux*

¹⁴³ [Le BSEIPH plaide pour l'accès au travail des personnes handicapées | Loop News \(loophaiti.com\)](https://www.loophaiti.com/le-bseiph-plaide-pour-l'accès-au-travail-des-personnes-handicapées/)

personnes handicapés ». Et, enfin, la « loi¹⁴⁴ sur les normes d'accessibilité de l'environnement bâti » promulguée le 17 septembre 2018. Dans cette dernière loi, on retrouve dans ses articles :

Article 3.- Les caractéristiques techniques et dimensions liées à l'accessibilité et contenues dans la présente loi reposent sur des principes de conception universelle qui visent à assurer la conception, la construction, l'aménagement et la gestion d'un environnement bâti tenant compte des besoins et des aptitudes de tous les usagers y compris ceux des personnes handicapées.

Article 4.- les caractéristiques techniques et dimensionnelles sont établies sur la base d'un fauteuil roulant occupé par un utilisateur adulte dont les dimensions d'encombrement sont de 80 centimètres de large et de 130 centimètres de long.

Ces conventions et les lois susmentionnées exigent de l'État haïtien, signataire et promulgateur, de prendre des dispositions pour que tous les enfants en situation de handicap fréquentent l'école comme les autres enfants. Mais, dans la réalité, il n'y a guère d'application concrète, aussi, peu de chose, voire rien, n'a été fait pour scolariser les enfants en situation de handicap. C'est pourquoi, pour étudier la manière dont s'organise l'accès à l'école pour les personnes en situation de handicap en Haïti, il ne faut pas tenir compte uniquement de ces récentes ratifications mais voir l'impact des textes de loi plus anciens qui sont encore appliqués, visant une inclusion de tous les enfants dans les politiques de démocratisation scolaire.

¹⁴⁴ Le Moniteur, Spécial n°16. Lundi 17 septembre 2018.

Figure 9. Décrets d'application des lois concernant la construction des écoles en Haïti.

<i>Décret</i>	<i>Restriction</i>	<i>Données ou cartes disponibles</i>	<i>Données -cartes à chercher ou à générer</i>
6 janvier 1982: complément à la loi de 1963	Ne pas construire si la pente du terrain est supérieure à 50%	MNT, classe des pentes	
	Ne pas construire si le terrain est exposé à inondation, éboulement, affaissement	Carte de menaces d'inondation, de glissement de terrain	
	Ne pas construire dans les zones agricoles et forestières, surtout s'il y a production de denrées rares, de qualité supérieure	Cartes de capacités de sols ou d'occupation de terrain	
	Ne pas construire si dimension des routes inférieure à 13m pour les voies locales, 15m pour les voies de liaison et industrielles, 27m pour les artères principales, 32m pour les autoroutes		
	Ne pas construire si il n'est pas prévu de réseau de distribution d'eau potable ou des bouches d'incendies		Carte du réseau de la DINEPA
	Ne pas construire à moins de 5m des voies de circulation si elles sont inférieures à 5m		
	Ne pas construire si les voies sans issues ne sont pas dotées de rond points permettant les manœuvres des camions d'incendies		
	Ne pas construire si le système de drainage et des eaux usées n'est pas reliée au circuit existant		Réseau de drainage
	Ne pas construire si la pente minimale du système de drainage est inférieure à 0.5%		
	Ne pas construire si la déclivité des axes est supérieur à 12%	MNT Lidar	
	Ne pas construire dans une zone d'utilité publique, ou réservée		Zones réservées, sous protection ou déclarées d'utilité publique
	Ne pas construire à moins de 30 m des cimetières, des berges, d'une rivière, d'un fleuve ou ravin	Carte hydrographique	
	Ne pas construire à moins de 16 m du littoral	Ligne de littoral	
Ne pas construire dans les zones de protection des ravins		Les emplacements des ravins	
Ne pas construire des routes dans les terrains marécageux, impropre au drainage, fortement boisés, instable, expose aux inondations, éboulements, affaissements	Cartes de menaces d'inondation, de glissement, de liquéfaction		

Arrêté du 8 octobre 1992	Ne pas construire à l'intérieur des périmètres de protection des sources	Carte hydrogéologique locale	Emplacement des sources
Décret du 18 mars 1968	Interdiction de construire dans les zones réservées (à proximité des sources, des monuments historiques ou naturels, 200m autour des lacs et des étangs)	Carte d'utilisation des terres	Liste et coordonnées des sources, monuments historiques, naturels Emplacement des lacs et étangs

Ce tableau illustre que les décrets, qui étaient en vigueur au moment de la construction de nombreuses écoles et dans une large mesure, continuent d'être à l'œuvre en Haïti, n'ont pas été actualisés pour prendre en compte les nouvelles connaissances des dangers environnementaux et des catastrophes naturelles que le pays a connus ces dernières années. À part la dimension « accessibilité universelle » relative aux personnes à mobilité réduite, prise en compte dans les tous derniers décrets, encore peu ou pas appliqués, les nouvelles connaissances ne font pas l'objet de textes de loi ni de mesures concrètes visant à pérenniser les règles de construction envisagées dans les stratégies.

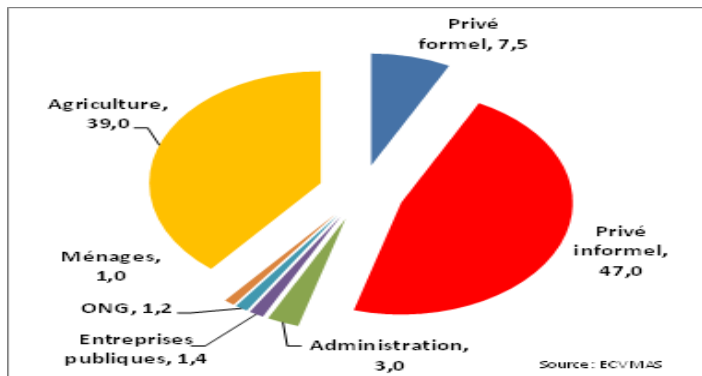
Le contexte politique en Haïti est caractérisé par l'instabilité. Si, depuis quelques années, il y a des élections libres, ce qui frappe dans le système politique c'est la succession de gouvernements provisoires dans les deux dernières décennies. Cela a souvent des incidences sur les politiques éducatives en cours (menées) car les dirigeants provisoires ont souvent pour feuille de route d'organiser des élections alors que leurs mandatures excèdent toujours le cadre constitutionnel de trois mois et durent parfois plus d'une année, voire deux ans.

Les politiques éducatives en Haïti portent la marque de cette instabilité politique, dans le sens où elles sont sujettes à des ruptures, des bifurcations en fonction des agendas politiques des nouveaux dirigeants même quand il s'agit d'un programme international. Et, en ce qui concerne les projets nationaux, il n'y pas de continuité de l'État. Comme, nous allons le développer dans le chapitre sur les réformes éducatives, le ministère du Plan et de la Coopération externe en lien avec le ministère de l'Éducation nationale met en place depuis 1997 des plans quinquennaux et même décennaux concernant les politiques publiques d'éducation. Mais comme nous l'avons déjà mis en évidence, ces plans sont limités dans leur implémentation. Les nouveaux gouvernements défont ce que leurs prédécesseurs ont mis en place et initient d'autres projets. Une des explications possibles est que le ministère de l'Éducation ouvre la possibilité d'un grand nombre d'emplois. Aussi, tout gouvernement en Haïti utilise ce ministère comme un vivier d'emplois. Il se dit aussi que c'est le ministère qui bénéficie le plus de l'aide internationale. Donc, la motivation des dirigeants serait de penser que « celui, ou celle, qui contrôle ce ministère contrôlera l'aide internationale, en tout cas une bonne partie. » Un tel contexte socio-politique constitue donc un obstacle à l'implémentation durable de politiques de démocratisation scolaire.

1.2.7 L'impact du contexte socio-économique dans les politiques éducatives.

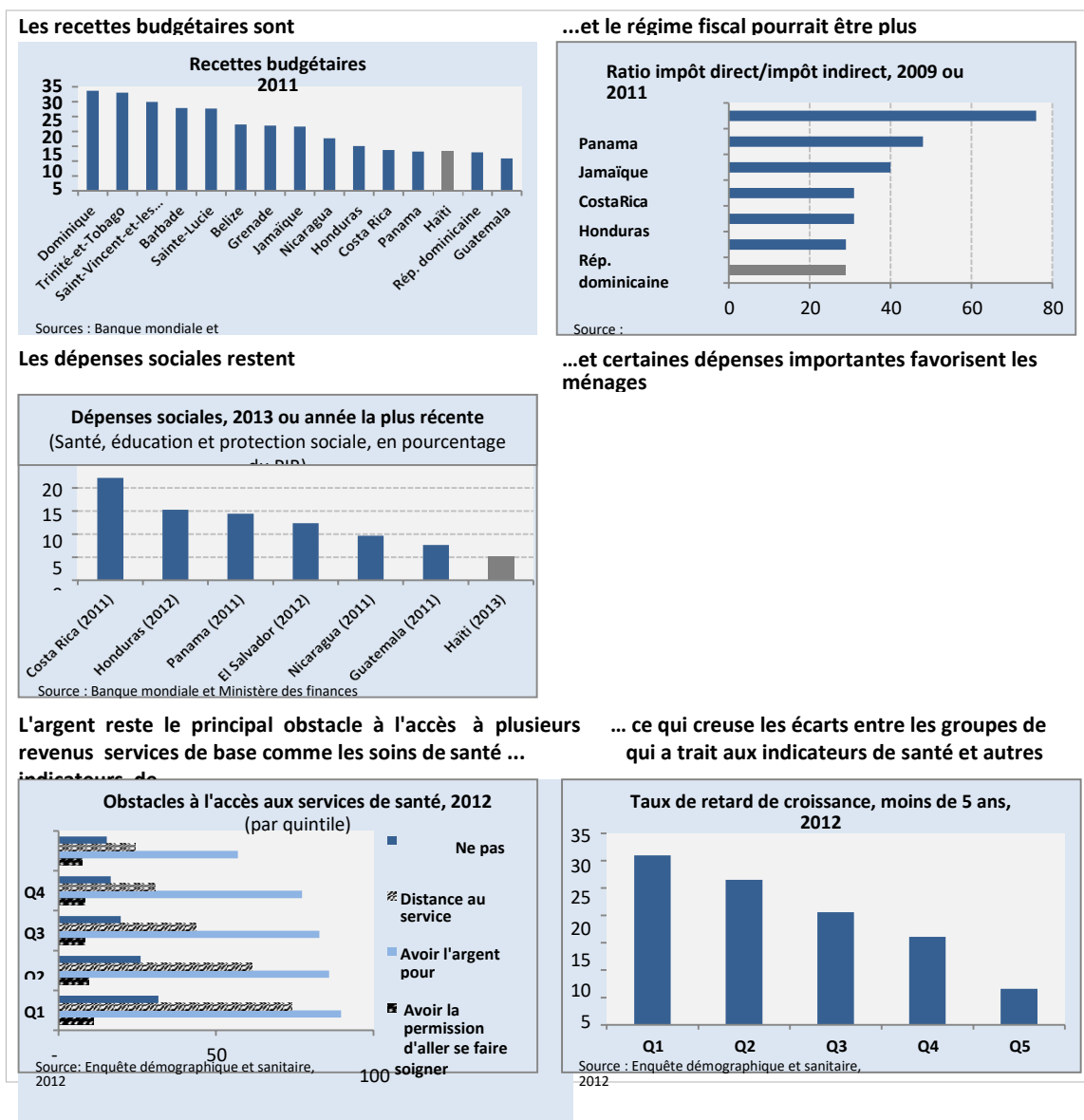
Haïti est considéré comme un pays sous perfusion internationale en raison de la part de l'aide internationale dans son budget et du rôle du transfert de la diaspora dans le PNB. En effet, le système fiscal haïtien génère des recettes limitées en comparaison aux autres pays de la région. Comme le met en évidence la figure ci-dessous, le taux de la population active est très bas en termes de pourcentage car l'agriculture et les activités informelles sont des activités de subsistance et ne permettent pas souvent de générer des taxes. En outre, ces activités sont difficilement taxables et donc ne génèrent pas de revenus réguliers, voire fixes pour l'État.

Figure 10. Composition de la population active en Haïti (travailleurs âgés de 15 ans et plus en 2012)



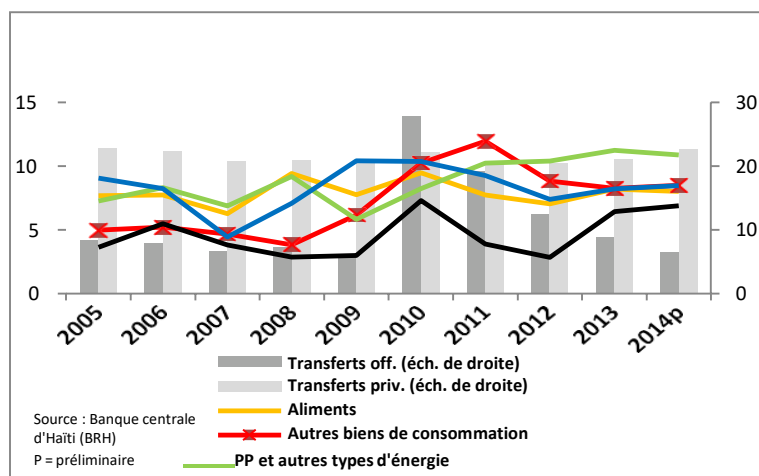
Par ailleurs, on peut croiser cette figure avec le tableau qui présente la situation d'Haïti en termes d'accès aux services de base. Et on peut extrapoler ces données à l'éducation car, très souvent, les données produites pour d'autres secteurs sont utilisées pour analyser la faiblesse des services sociaux relative à l'éducation. En effet, l'accès à la santé, à l'eau sont souvent consubstantiels à l'accès à l'éducation. Donc ces différentes données illustrent et contribuent à expliquer l'impact de la situation économique globale d'Haïti sur l'absence de services sociaux de base et, aussi, la faiblesse des services publics de l'éducation.

Figure 11. La fiscalité en Haïti et dans la région des Caraïbes



Compte tenu de la faiblesse des rentrées fiscales sur son territoire, l'État haïtien « tient » grâce aux transferts de sa diaspora et à l'aide internationale. Nous reviendrons sur l'apport de la diaspora dans la deuxième partie quand nous analyserons les questions du financement de l'éducation en Haïti. Nous l'illustrons ici par la figure ci-dessous. En effet, la part des transferts de la diaspora surpasse la part de l'aide internationale. On peut comprendre, dans ce contexte, pourquoi le dernier Programme de scolarisation gratuite et obligatoire (PSUGO) a été financé par un fonds constitué de taxes prélevées sur les transferts et les appels téléphoniques de la diaspora.

Figure 12. Importations de marchandises, aides et envois de fonds, 2005-2014 (en pourcentage du PIB).



On peut en déduire que le contexte social et économique actuel en Haïti ne permet pas à l'État de financer des politiques publiques d'éducation d'envergure avec ses fonds propres, sans une politique fiscale ambitieuse. En effet, seule la mise en place d'une réforme fiscale d'envergure permettrait que l'État trouve les moyens financiers à cette politique éducative et, d'autre part, cela impliquerait de renforcer les politiques sociales pour faire adhérer la population à cette réforme fiscale. Comme nous l'avons souligné, l'offre publique est de l'ordre de 20%. C'est pourquoi l'offre privée apparaît incontournable dans la démocratisation scolaire en Haïti à court et moyen termes. Et, en même temps, l'école privée de qualité n'est pas accessible aux familles les plus pauvres. C'est pourquoi ces familles recourent au privé à bas coût, dans des écoles dites « borlettes »¹⁴⁵. Dans ces écoles, on retrouve surtout ceux que nous appelons « les

¹⁴⁵ Nous avons défini les écoles borlettes comme des établissements abordables financièrement pour une majorité de familles, mais qui sont dépourvues d'infrastructures éducatives formelles et/ou dans lesquelles la qualité de l'enseignement reste limitée.

nouveaux élèves »¹⁴⁶. Par conséquent, les familles haïtiennes doivent largement supporter le poids du coût de la scolarité de leurs enfants avec le peu de moyens (ou l'absence) dont elles disposent. Ces écoles sont souvent non accréditées, mais l'État fait appel aussi à ces écoles pour financer la scolarisation des nouveaux élèves. Nous analyserons ce paradoxe dans la deuxième partie qui traitera du renforcement, des transformations des inégalités scolaires malgré l'élargissement de l'offre scolaire de ces dernières années.

¹⁴⁶ Nous définissons ici les « nouveaux élèves » comme tout élève qui est issu d'une famille pauvre, dont les grands frères n'ont pas été ou peu à l'école, qui a fait son entrée à l'école grâce à ces programmes de scolarisation et qui fréquente une école « borlette ».

1.3 CHAPITRE III. L'ÉTAT HAÏTIEN ET SES LIMITES, ENTRE ATTENTES DE LA POPULATION ET INJONCTIONS INTERNATIONALES

Pour comprendre les limites de l'État haïtien et sa spécificité en matière de politique sociale il faut chercher à comprendre ses rapports avec la population et avec les partenaires internationaux. L'État haïtien est parfois accusé et peut, selon nous, être considéré à plusieurs égards comme un État prédateur au sens où il capte des moyens obtenus grâce à la misère de sa population, puis les dépense en grande partie à son profit. Ainsi, quand un gouvernement met en place un programme social, celui-ci est souvent très limité, et le gouvernement s'auto-glorifie en disant qu'il a fait une grande faveur à la population, comme si l'État haïtien ne devait rien à population – même pas la sécurité au sens strict. Comme cela a été expliqué dans le premier chapitre, le dirigeant en Haïti se considère comme un « papa bon cœur » quand il remplit ses devoirs vis-à-vis de la population. D'ailleurs, tout dirigeant haïtien se considère comme un héros, qui s'est sacrifié pour la population en prenant la lourde tâche de diriger le pays. Cela pourrait expliquer, en partie, pourquoi ils ne comprennent pas le bien-fondé de l'opposition qui est généralement considérée comme illégitime (ces éléments d'hypothèse mériteraient d'être vérifiés). Pourtant, comme on l'a dit précédemment, l'accès aux services de base est quasiment inexistant. Selon les estimations, entre 50 et 70% de la population sont considérés comme pauvres. Donc, la population a des attentes légitimes vis-à-vis de l'État en matière de services publics, dont les Haïtiens sont démunis. Pendant de nombreuses années, la population n'a pourtant pas remis en cause ses dirigeants, partageant semble-t-il une mentalité proche. Mais, depuis les mouvements populaires contre la corruption, suite à la dilapidation des fonds du *PetroCaribe*¹⁴⁷, il semble qu'une partie de la population haïtienne commence à prendre conscience de cela. Car, pour la première fois, des revendications diverses se sont fait entendre, rappelant que l'argent dilapidé appartenait à la population et que ce serait aux Haïtiens et à leurs enfants de payer la dette au Venezuela.

¹⁴⁷ Programme du Venezuela, qui consistait à vendre des produits pétroliers à des pays des Caraïbes, en particulier à crédit à un taux avantageux. En vertu de ce plan, il était possible de payer sur 25 ans sans intérêts, en investissant les bénéfices dans l'agriculture et dans les services sociaux. Dénoncé par la Cour supérieure des comptes, ce programme a fait l'objet d'un grand scandale de corruption qui met en accusation les trois derniers présidents, y compris l'actuel président d'Haïti. Cf. [PETROCARIBE-31-01-2019.pdf \(haitilibre.com\)](#), [Cour Supérieure des Comptes et du contentieux administratif \(CSCCA\)](#).

Toutefois il y a un paradoxe car, si les citoyens ne font pas confiance à l'État, il semble qu'ils sont davantage conscientisés par des luttes sociétales que les luttes sociales. Ils sont prêts à se manifester contre les dérives autoritaires des gouvernants mais il n'y pas, manifestement, de revendications sociales pour des services de base comme la santé, l'eau, l'éducation, l'électricité. Les Haïtiens se mobilisent d'abord contre la vie chère, cela peut s'expliquer par le fait que cela remet en cause leur survie (voire leur existence). En ce sens, il s'agit d'une population résignée et (non) résiliente¹⁴⁸. Par conséquent, les élites dirigeantes ne se sentent pas en insécurité vis-à-vis de cette population dont les revendications sociales sont sommaires, se limitant à des objectifs de survie.

Quant aux rapports avec l'international, il n'est pas exagéré de parler de consentement absolu, affiché, de la part de l'État haïtien. Cependant, ce consentement absolu affiché cache une résistance voilée. Car tout dirigeant haïtien perçoit les injonctions de la communauté internationale comme un retour à l'ordre colonial. Le rapport de force n'étant pas de leur côté, les dirigeants qui se succèdent adoptent une forme de marronnage¹⁴⁹ à visage masqué : disant oui, mais faisant le contraire ou rien du tout. Comme le changement de dénomination des écoles privées d'Haïti participe au brouillage de l'information, compliquant, de fait, le suivi par les recherches scientifiques effectuées par des chercheurs haïtiens reconnus, comme Georges Mérisier, par ailleurs ancien ministre, qui avait catégorisé les différents types d'écoles privées en Haïti. Sous l'influence des partenaires internationaux, la logique binaire s'est imposée, en instituant deux types d'écoles en Haïti : le public et le non public, comme en témoigne ce chef de service du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle : « *Mais avec une certaine donne de la Banque mondiale, le groupe des partenaires a changé le nom des différentes écoles privées, en les nommant, école non publiques* »¹⁵⁰. La dénomination des partenaires internationaux, adoptée finalement en Haïti, ne rend pas compte toutefois de la réalité du système éducatif dans ce pays.

¹⁴⁸ Souvent présentée comme un mécanisme positif, la résilience est cependant aussi, selon nous, un mécanisme de survie qui ne remet pas en question l'ordre des choses. Il s'agit toujours de s'adapter, voire de se réadapter, à un système qui expose les populations les plus fragiles à des formes de résilience permanentes qui ne leur donnent le choix qu'entre disparaître ou se résigner.

¹⁴⁹ Comme présenté dans les chapitres précédents, le marronnage fut un mécanisme de défense adopté par les esclaves dans les plantations qui consistait à se réfugier dans des endroits inaccessibles pour fuir les plantations. Ils constituaient des communautés d'auto-défense mais aussi attaquaient les plantations la nuit.

¹⁵⁰ Entretien réalisé en 2015 W. (chercheur, cadre du ministère).

Par ailleurs, la communauté internationale ne cherche pas d'autres explications objectives à l'échec, ou à la réussite mitigée, des différents plans que le défaut d'intégrité des dirigeants haïtiens – les accusant de « mentir » sans prendre en compte que certaines injonctions ne sont pas acceptables pour un État qui revendique comme moment fondateur un combat d'indépendance majeur puisqu'il a « fait 1804 ».

Il y a un paradoxe dans les relations de l'État haïtien avec les institutions internationales. D'une part, les programmes éducatifs sont proposés (imposés) par les partenaires, d'autre part, ce sont des projets nécessaires à mener en vue de permettre à l'État haïtien de remplir son rôle d'État social, suivant les termes de la Constitution de 1987. Par ailleurs, l'État haïtien ne se donne pas les moyens de les élaborer et les implémenter. Et l'omniprésence de l'international dans l'élaboration, le suivi et le financement des programmes éducatifs est souvent vécue comme un handicap pour l'État, voire comme une ingérence insupportable. Cette situation contribue à expliquer que l'État haïtien ne parvienne pas à envisager des programmes endogènes en se basant sur ses moyens propres ou sur les moyens financiers dont il pourrait se doter. On retrouve ici ce qu'on a déjà montré dans le chapitre 1 de la première partie, à savoir, les mécanismes qui font qu'en Haïti l'offre de services publics est très faible. En effet, conjugué avec un PIB faible, un marché du travail limité, une absence de politique fiscale ambitieuse, l'État haïtien compte sur l'aide internationale pour mener des projets primordiaux pour sa population mais cela comporte un risque pour sa propre survie, à long terme, comme État souverain et indépendant.

Par conséquent, l'État haïtien n'a pas de stratégie politique autonome, ni de moyens pour mener une telle politique. Il rentre donc dans la dynamique de la globalisation et de la mondialisation, qui veut que l'école soit un marché, renonçant ainsi à la réduction des inégalités de la démocratisation de l'éducation. Comme en témoigne ce cadre du ministère de l'Éducation nationale :

« Pour que l'État rentre dans la globalisation et la mondialisation, la scolarisation ne concerne plus que l'accès ».

La politique menée concrètement consiste en un élargissement de la scolarisation qui n'est ni une massification, ni une démocratisation complète puisque celle-ci devrait inclure obligatoirement la dimension qualitative de l'offre. Il convient donc d'étudier maintenant les limites de l'élargissement de l'offre scolaire auxquelles aboutit, de fait, en Haïti, l'aide internationale.

1.3.1 Le constat d'un élargissement de l'offre scolaire en Haïti et ses limites pour la démocratisation.

Le constat qui peut être fait aujourd'hui en Haïti est celui d'une démocratisation scolaire minimale en termes d'élargissement de l'offre et d'augmentation de la scolarisation des enfants qui ne fréquentaient pas l'école. Cette démocratisation peut s'expliquer par beaucoup de facteurs externes et internes. Parmi les facteurs externes, on peut mentionner les politiques publiques d'éducation qui sont à l'œuvre en Haïti et qui sont largement pilotées par l'Unesco et la Banque mondiale dans le cadre des objectifs du millénaire. Parmi les facteurs internes, on peut mentionner la forte demande d'éducation conjuguée avec la macrocéphalie urbaine qui rapproche les catégories défavorisées du peu de services scolaires publics existants et de l'offre privée, y compris à bas coût, qui augmente dans les villes voire même dans les petites villes de province.

En outre, il y a eu aussi une volonté de l'État de financer la scolarité des enfants dans le privé. Cela a abouti à des résultats mitigés en termes d'efficacité. Car, en recourant au privé, l'État a ouvert la voie à une corruption généralisée comme l'illustre par exemple le programme PSUGO¹⁵¹. La corruption apparaît aujourd'hui comme un véritable frein au financement de la scolarité des enfants dans le privé, comme en témoignent les propos d'un enseignant dans le secondaire et à l'université :

« Ce sont des projets qui font face à des problèmes éthiques et moraux dans la société. Très souvent, ils prennent l'argent (de l'État) et ils ne scolarisent pas les enfants. La majorité des écoles sont des écoles fictives ou de mauvaise qualité. Ce sont des écoles qui n'existent nulle part et, donc, leurs élèves sont des fantômes »¹⁵².

En effet, à la suite d'une enquête de l'Unité de lutte contre la corruption sur 208 établissements scolaires dans deux districts d'Haïti, le MENFP a décidé d'exclure 85¹⁵³

¹⁵¹ Programme de scolarisation gratuite universelle, lancé en 2011, dénoncé par Charles Tardieu en 2016 comme « une des plus grandes arnaques de l'histoire de l'éducation en Haïti » sur le blog de Robert Brouet-Oriol, <https://berrouet-oriol.com/linguistique/psugo-et-systeme-educatif-en-haieti/> consulté le 06.08.2021.

¹⁵² Entretien réalisé en 2015 avec Jean O, enseignant.

¹⁵³ Clerveaux H. [2016, mai 10]. PSUGO : « De l'argent investi dans des écoles fantômes ». Quotidien Le National. Extrait, le 24 août 2016 de : www.lenational.org/psugo-delargent-investi-ecoles-fantomes/.

écoles de la liste du PSUGO. Donc, la décision de financement de la scolarité des enfants dans le privé fausse les statistiques de la démocratisation en Haïti. Toutefois, elle permet aussi un élargissement de la scolarisation car de nouveaux publics ont fait leur entrée à l'école grâce à ces programmes. Il s'agit de ceux que nous avons appelés les « nouveaux élèves », que nous définissons comme « tout élève qui est issu d'une famille pauvre, dont les grands frères n'ont pas été ou peu à l'école, et qui a fait son entrée à l'école grâce à ces programmes et/ou qui fréquente des écoles « borlettes ».

Toutefois, ces programmes se révèlent ambivalents, voire inefficaces, au regard des objectifs affichés de démocratisation. En effet, ils déplacent les inégalités, voire les renforcent sur certains plans pour « les nouveaux élèves ». En ce sens, ces programmes se révèlent inefficaces aussi d'après le diagnostic posé par *le Plan décennal*¹⁵⁴ pour l'éducation, qui a relevé les manquements suivants, en termes de qualité de l'apprentissage et d'efficacité du système éducatif haïtien :

Tableau 9. Résumé des difficultés du système éducatif haïtien.

- scolaire inapproprié (niveau de sécurité inadéquat, sanctions infligées aux élèves, relation élèves/enseignants peu propice à l'apprentissage, etc.),
- le conflit linguistique persistant entre le créole et le français comme langues d'enseignement et d'apprentissage,
- la méconnaissance et le non-respect des normes et standards pédagogiques et administratifs,
- des disparités flagrantes entre milieux urbain et rural (63% des enfants inscrits dans les zones rurales à l'école fondamentale avec un retard de 2 ans ou plus par rapport à l'âge attendu de la classe, contre 43% pour les zones urbaines),
- une faible efficacité interne caractérisée par de forts taux de redoublement et d'abandon dans une surreprésentation des sur-âgés (environ 30% pour le préscolaire, 50% au fondamental),

¹⁵⁴ Source : Plan décennal pour l'éducation (2017-2027), accessible sur internet. Cf. <https://www.communication.gouv.ht/2021/01/le-plan-decennal-deducation-et-de-formation-pdef-2020-2030-finalise-et-disponible/> consulté le 06.08.2021.

- un manque d'enseignants qualifiés (environ 20% au fondamental et 13,5% au secondaire en 2013),
- un sous-équipement des écoles en termes d'infrastructures, de matériels et de fournitures scolaires,
- un environnement de moindre mesure.

Source : Plan décennal pour l'éducation (2017-2027)

Par conséquent, cet élargissement de l'offre éducative que permet le recours au privé produit aussi une aggravation de l'inégalité dans le sens où il y a eu un désintérêt manifeste pour la qualité de l'éducation en priorisant l'accès à tout prix. En effet, il est plus facile de prouver à la population et aux partenaires qu'il y a une « démocratisation minimale » dans le sens d'une augmentation de l'accès, avec des chiffres par ailleurs plus ou moins discutables, que de mettre en œuvre une démocratisation maximale qui prend en compte l'accès et la qualité de l'offre dans son processus.

1.3.2 La question de la démocratisation scolaire en Haïti, entre inégalité, efficacité et équité.

Le système éducatif haïtien est un système inefficace et inégalitaire selon les diagnostics posés par les trois derniers plans d'éducation qui ont été présentés dans le deuxième chapitre de la première partie. De plus, il faut préciser que ces plans ne mentionnent jamais la question de l'inégalité mais les objectifs d'équité et d'efficacité. L'adoption du vocabulaire des bailleurs témoigne de leur emprise sur les systèmes nationaux. Car ils définissent en même temps les termes de référence pour évaluer les systèmes des PVD. Comme nous l'avons montré plus haut, les programmes de démocratisation n'atteignent pas les objectifs fixés. En ce sens, ils ne sont pas efficaces et ils sont aussi inégalitaires car tous les enfants ne fréquentent pas l'école et ceux qui la fréquentent, par ailleurs, vont dans des écoles de qualités diverses en fonction des moyens économiques de leurs parents. En outre, ce n'est pas un système équitable dans le sens où les « nouveaux élèves » ont accès à des écoles qui ne leur permettent pas de se projeter vers le secondaire et vers l'enseignement supérieur, puis sur le marché du travail. Cette limite est aussi soulignée dans le Plan décennal 2017-27 déjà cité :

« Si la finalité de l'éducation est de former des citoyens responsables et productifs capables de répondre à leurs besoins et aux besoins de développement de leur pays, de contribuer à construire une société plus juste et former le capital humain nécessaire, le système

d'éducation et de formation haïtien fait face à de nombreux défis dont le faible lien établi (absence d'études sur la question) entre l'éducation et la formation et les secteurs productifs. La faiblesse de ce lien ne permet pas en retour au système d'éducation et de formation de mieux s'ajuster pour répondre aux besoins et attentes de la société et de l'économie.

L'exiguïté du marché et le manque de mécanisme d'accompagnement des diplômés (accès aux crédits, dispositif de coaching à l'instar d'autres pays, absence de politique macro-économique de gestion des ressources humaines, etc.) limitent et retardent leur intégration économique et sociale »¹⁵⁵.

Au final, il apparaît manifestement que le système éducatif ne met pas en place les mécanismes cohérents dans ces plans qui permettraient de réduire les inégalités.

1.3.3 Le rôle de l'État en Haïti : l'absence de politique éducative cohérente et la situation en termes d'inégalité.

Malgré l'absence de politiques éducatives cohérentes, l'État haïtien reste incontournable dans l'objectif de réaliser la démocratisation scolaire. En sciences politiques, l'État est perçu comme un acteur central, voire tout puissant, dans le cadre des politiques publiques alors qu'en sociologie l'État est perçu comme un acteur parmi les autres, priorisant l'approche interactionniste. C'est pourquoi la sociologie politique parle plutôt d'« action publique ». Étant donné qu'il s'agit d'une thèse en sociologie, nous priorisons l'approche sociologique des politiques publiques au sens d'action publique, qui nous semble aussi adaptée à la réalité observée en Haïti. Toutefois, il faut aussi la compléter en rappelant ce que représente l'État dans les PVD. On a souvent tendance à traiter l'État dans les pays en voie de développement comme des États qui ont « failli ». Ces analyses, toutefois, sont souvent biaisées (par des préjugés), dans la mesure où elles ne cherchent pas à comprendre la nature de ces États. Comme le démontre Jean Verlin, « *le classement d'Haïti comme État failli ou État fragile, anticipe la faillite et déconsidère les*

¹⁵⁵ Plan décennal pour l'éducation (2017-2027), accessible sur internet. Cf.

<https://www.communication.gouv.ht/2021/01/le-plan-decennal-deduction-et-de-formation-pdef-2020-2030-finalise-et-disponible/>. p. 26.

raisons plus larges de la faible performance de l'État haïtien et son fonctionnement concret »¹⁵⁶. En effet, ces analystes se fondent sur un même modèle d'État uniforme :

« *Sa 'faiblesse' pourrait être liée à la faible visibilité de certaines fonctions estimées comme centrales dans le modèle de l'État-nation libéral, mais elle pourrait aussi cacher un État informel, où une administration formelle est complétée par des réseaux informels, ou simplement un gouvernement est dominé par une classe économique avec un désintérêt pour la performance sociale de l'État* »¹⁵⁷.

Nous avons proposé la formule d'« État caméléon » dans le sens où il est tout à la fois, fort, faible, régalién, adepte du laisser faire. L'État caméléon est un État multiforme qui s'adapte en fonction du statut du locuteur (citoyens, institutions internationales, pays étrangers). Il est, certes, un « État marron »¹⁵⁸ quand il est en face des partenaires étrangers, mais aussi multifacette sur le plan national. C'est en fonction de ces caractéristiques que l'on peut comprendre les modes d'intervention de l'État haïtien dans l'élaboration ou la participation aux programmes internationaux de politiques éducatives.

Le rôle de l'État est cependant toujours de fixer les normes, les objectifs, les mettre en œuvre et faire le contrôle. Comme en témoignent les propos d'un grand responsable d'une ONG : « *Quand on a demandé l'accréditation, on nous a donné le cahier des charges, et on nous a donné trois ans pour pouvoir être en règle* ». Donc, l'État joue bien son rôle auprès des acteurs en ce sens et il est incontournable dans l'implémentation de tout programme de démocratisation. Comme l'a reconnu ce même responsable d'ONG en parlant de leurs relations avec l'État : « *Les relations ne sont pas mauvaises* ». En effet,

¹⁵⁶ Jean Verlin, « Haïti : État failli, État à (re)construire », *Cahiers des Amériques latines* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 3 septembre 2014, consulté le 27 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cal/3093> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cal.3093>.

¹⁵⁷ *Ibid.*

¹⁵⁸ Selon la formule de Leslie Péan.

¹⁵⁸ Jean Verlin, « Haïti : État failli, État à (re)construire », *Cahiers des Amériques latines* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 3 septembre 2014, consulté le 27 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cal/3093> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cal.3093>.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁸ Selon la formule de Leslie Péan.

ils ont eu l'accréditation de l'État, leur programme a été validé. Et un maire leur a offert 30 hectares de terrain pour construire un campus scolaire et de formation.

Par ailleurs, si l'État central est souvent perçu comme défaillant, voire absent, d'autres organes de l'État suppléent à cette absence. Les collectivités territoriales (que la Constitution rend coresponsables de la démocratisation) se mobilisent pour la démocratisation scolaire. En effet, offrir 30 hectares de terrain illustre cette implication des collectivités territoriales, auxquelles les terrains appartiennent – donc, de la puissance publique ou l'État au sens large. De fait, l'État haïtien ne se compose pas seulement du gouvernement, mais d'un ensemble d'institutions qui composent l'action publique, y compris les mairies, car la décentralisation a accordé un ensemble de pouvoirs aux collectivités territoriales.

La Constitution de 1987 confère aux collectivités territoriales un ensemble de pouvoirs de décision, voire même régaliens, au niveau de la commune. En matière d'éducation, la dernière Constitution, dans son article 32-9, stipule que « *l'État et les collectivités territoriales ont pour devoir de prendre toutes les dispositions nécessaires en vue d'intensifier la campagne d'alphabétisation des masses. Ils encouragent toutes les initiatives privées tendant à cette fin* ». Donc, quand on parle d'État, il faut prendre en compte le pouvoir des maires et aussi des ASEC¹⁵⁹, des CASEC.

Malgré ces prérogatives importantes qui leur sont confiées, les collectivités territoriales sont oubliées par les critiques du système éducatif haïtien. En effet, s'il a toujours existé en Haïti des écoles communales qui sont différentes des écoles nationales, ces dernières sont rares, et cela même dans les villes qui sont considérées comme riches, comme celle de Delmas par exemple. Par ailleurs, mes recherches ne m'ont pas permis de comprendre l'articulation de ces écoles dans le système éducatif. Il faut dire que certaines mairies n'ont pas acquis l'autonomie budgétaire que stipule la dernière réforme des collectivités territoriales ou renvoient la responsabilité uniquement à l'État central. Donc, dans la suite de la thèse, nous continuerons à parler de l'État haïtien en ciblant principalement le niveau central.

Par ailleurs, comme nous l'avons montré, l'État central haïtien ne cherche pas à orienter et à adapter les programmes internationaux qui sont implémentés en Haïti. On pourrait même dire qu'il fait du « copier-coller ». Pourtant, il reste un acteur fondamental, en

¹⁵⁹ Les collectivités territoriales, en Haïti, sont gérées par les assemblées des sections communales (ASEC), les conseils d'administration des sections communales (CASEC) et les délégués de ville (DV).

termes de représentation et de pouvoir régalien, mais sans réel pouvoir pour changer la situation, voire même pour influencer sur les grandes décisions et orientations des politiques éducatives, comme l'illustre ce témoignage d'un cadre du ministère :

« L'État rentre dans les programmes, sans réfléchir, sans chercher à les orienter ».

Par conséquent, l'inadéquation de ces programmes avec le contexte haïtien éclaire leurs limites, en termes d'inégalité et d'échec. Par ailleurs, l'inégalité est justifiée par les parents eux-mêmes, qui essentialisent l'échec. Les entretiens que nous avons menés les montrent en effet souvent résignés : « Les choses ont toujours été comme ça. Si mon enfant ne réussit pas, c'est parce qu'il n'est pas intelligent comme le fils ou la fille du voisin »¹⁶⁰ – sans questionner le système qui produit les échecs.

Ainsi, l'implémentation des programmes de démocratisation tend à fonctionner pour l'État, et aussi pour les acteurs, comme une excuse programmée qui justifie de désigner les élèves qui seraient les seuls responsables de leur échec, avec les parents qui ne scolariseraient pas leurs enfants, malgré l'ouverture de nouvelles écoles et les programmes de scolarisation. C'est pourquoi nous allons maintenant étudier l'impact de ces programmes d'après les données statistiques communiquées, complétées par nos données d'enquête pour voir dans quelle mesure ils permettent aux enfants d'aller à l'école pour apprendre et y rester.

1.3.4 Les programmes de démocratisation (programmes nationaux et internationaux) en Haïti.

Les programmes de démocratisation scolaire qu'ils soient nationaux ou internationaux sont toujours élaborés sous l'influence d'une conférence internationale en matière d'éducation. Dans l'euphorie de la participation d'Haïti à ces conférences, les dirigeants manifestent alors leur volonté d'améliorer le système éducatif haïtien. C'est aussi pour eux un moment d'affirmer, pendant la grande conférence de presse ou à l'occasion d'états généraux, la volonté du gouvernement de changer les choses. Cette priorité donnée à l'enjeu de communication à l'international pourrait également expliquer en partie l'échec ou les réussites mitigées de ces programmes. Les programmes de démocratisation font l'objet de communications politiques, à l'international mais aussi en interne, comme en témoigne la campagne d'affiches dans les rues, lors du dernier

¹⁶⁰ C'est une anecdote que l'on entend souvent en Haïti (soit en recourant à des explications superstitieuses).

programme de scolarisation gratuite. Lors des élections de 2012, pourtant, on peut parler d'un tournant dans l'avenir de la démocratisation scolaire, les politiques ayant compris qu'ils pouvaient mobiliser l'électorat haïtien en brandissant cette promesse de scolarisation pour tous. Par ailleurs, le gouvernement Jovenel Moïse a mis l'accent sur l'électrification, dans la suite mais aussi pour se différencier des programmes du gouvernement précédent – peut-être parce que le précédent président, Michel Martelly, avait déjà grandement capitalisé sur son Programme de scolarisation obligatoire et gratuite (PSUGO).

En dehors de l'augmentation ou de la diminution structurelle de l'offre scolaire publique, les programmes d'éducation constituent les programmes les plus significatifs et sont emblématiques de la volonté régulièrement réaffirmée de démocratisation scolaire en Haïti. Plus précisément, nous allons maintenant présenter les apports et les limites de deux programmes déjà évoqués dans cette thèse : le programme Éducation pour tous (l'EPT) et le Programme de scolarisation gratuite et obligatoire (PSUGO).

De manière générale, ces deux programmes ont permis l'implantation d'écoles dans des endroits très reculés du pays – même si cela reste toujours très éloigné pour un grand nombre d'enfants astreints à faire deux heures de marche pour aller à l'école, ce qui est trop pour un enfant par jour –, en particulier pour les préscolaires ou le premier cycle. Une autre difficulté est le lointain proche : en effet, habiter dans les milieux urbains offre plus d'opportunités pour être scolarisé car il y a plus d'écoles. De plus, l'enfant non scolarisé devient visible dans des endroits où une majorité d'enfants est scolarisée. Mais, inversement, il y a encore des endroits en zone métropolitaine avec peu ou pas d'écoles, et où la non-scolarisation est invisibilisée par le nombre d'élèves non scolarisés. En effet, beaucoup d'élèves habitent dans les milieux urbains et se trouvent loin de l'école pour des raisons multiples et variées. C'est ce qu'illustrent nos observations, pour notre travail réalisé dans le cadre du projet du Groupe haïtien de recherches et d'actions pédagogiques (GHRAEP) : « *Il y avait des enfants qui habitaient à moins de deux kilomètres du palais national et qui n'étaient pas scolarisés* »¹⁶¹. Parmi ces enfants non scolarisés, nous avons ainsi rencontré une fille de 12 ans, nièce d'un grand chef de gang très connu en Haïti, qui avait ses entrées au palais national. Donc, ces programmes, qui priorisent des zones reculées et des quartiers populaires, négligent par ailleurs des dimensions culturelles qui devraient être prises en compte dans le cadre d'une démocratisation universelle systématiquement appliquée.

¹⁶¹ Expérience professionnelle en rapport avec le terrain (en 2007-2009).

Après le premier programme de scolarisation d'envergure mondiale – « *la scolarisation universelle* » mise en place dans les années 1990-2000 sous l'impulsion de la Conférence de Jomtien (en 1990) et du Forum de Dakar (en 2000) –, un autre programme mondial l'a rapidement remplacé : *Éducation pour tous*, implémenté au niveau des PVD à partir de 2014. Il a donné une vraie impulsion à la démocratisation scolaire dans le monde et en Haïti en particulier. Ce programme consistait à payer 90 dollars américains dans les écoles privées pour les enfants. Ainsi, ce programme a participé à affaiblir davantage l'offre publique en finançant la scolarité des enfants dans le privé. Pourtant, pour citer un interviewé :

« *Dans le programme ept, il y a plusieurs axes, il y a l'axe de paiement des frais de scolarité pour les enfants mais il y a aussi l'axe de la construction des écoles nationales, qu'ils ont négligé, alors que c'était l'action la plus durable. Ils s'intéressent davantage à la subvention qui devait être ponctuelle et négligent la construction de l'école nationale qui est durable* »¹⁶².

Si ce programme a permis à beaucoup d'enfants d'être scolarisés, il n'y a pas eu beaucoup de communication autour du programme d'EPT – à l'inverse, il y en a eu beaucoup autour du programme PSUGO car le gouvernement a voulu utiliser ce projet comme un marqueur social de sa politique sociale. Les tableaux ci-dessous témoignent de l'élargissement de l'offre scolaire et des infrastructures scolaires :

Tableau 10. Évolution des effectifs d'élèves et des édifices scolaires.

	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2015- 2016
Nombre total d'écoles	16 072	17 116	17 412	17 828	19 505
Nombre d'élèves total (fondamental et secondaire)	3 378	3 560	3 707	3 779	4 107
	790	679	219	655	074
Fondamental 1^{er} et 2^e cycles	2 210	2 345	2 441	2 498	2 548
	221	851	559	706	444

Source MENFP-DPCE : Données du recensement scolaire 2015-2016.

¹⁶² Entretien réalisé en 2015 avec le chef de cabinet d'un secrétaire d'État.

Ce tableau confirme l'importance des constructions d'édifices dans la démocratisation scolaire. Il illustre que l'augmentation du nombre d'écoles est automatiquement suivie de celle du nombre d'élèves scolarisés qui, souvent, sont de « nouveaux élèves ».

Tableau 11. L'augmentation des effectifs au pré-scolaire.

Évolution des taux de participation (TPP) de 2010 à 2016						
Année	Taux net			Taux brut		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2010/2011	49.90%	53.20%	51.50%	72.40%	75.00%	73.70 %
2011/2012	60.30%	63.80%	62.00%	75.20%	78.50%	76.80 %
2012/2013	60.10%	63.50%	61.70%	78.30%	82.10%	80.20 %
2013/2014	56.40%	62.60%	59.40%	79.00%	85.60%	82.20 %
2014/2015	-	-	-	-	-	-
2015/2016	58.70%	61.30%	60.00%	87.10%	90.40%	88.70 %

Source : MENPF 2016. Plan décennal.

Ce tableau montre une augmentation du taux net de pré-scolarisation de près de 9 points au niveau pré-scolaire (de 51,5 à 60% entre 2010-2011 et 2015-2016). Cette augmentation est d'autant plus importante que le pré-scolaire constitue, en général, l'angle mort de la démocratisation scolaire. Or, plus l'enfant est scolarisé tôt, plus il a l'opportunité de continuer sa scolarité dans le primaire et au-delà.

Tableau 12. L'augmentation des effectifs au niveau fondamental.

Évolution des taux nets de scolarisation (TNS) de 2010 à 2016						
Année	Taux net			Taux brut		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
2010-2011	66.90%	69.30%	68.10 %	130.80 %	137.80 %	134.2 0%
2011-2012	72.80%	75.40%	74.10 %	141.10 %	144.00 %	142.5 0%
2012-2013	74.80%	77.10%	75.90 %	143.20 %	146.90 %	145.0 0%
2013-2014	74.80%	77.00%	75.90 %	134.50 %	136.00 %	135.2 0%
2014-2015*	-	-	-	-	-	-
2015-2016	76.50%	77.60%	77.00 %	142.90 %	144.0 0%	143.5 0%

Source : Plan décennal 2017-2027

Ce tableau montre l'impact de l'EPT et du programme de scolarisation gratuite et obligatoire (PSUGO). Compte tenu du nombre d'enfants concernés à ce niveau, il montre aussi que ces programmes sont essentiellement intervenus au niveau fondamental.

Tableau 13. L'augmentation des effectifs au niveau secondaire.

Évolution des taux de scolarisation sur 4 ans								
	Taux brut de scolarisation				Taux net de scolarisation			
	(TBS)				(TNS)			
	2011	2012	2014	2016	2011	2012	2014	2016
Garçons	30%	31%	29%	42%	10%	13%	12%	14%
Filles	29%	30%	31%	46%	12%	13%	14%	17%
Total	29%	30%	30%	44%	11%	13%	13%	15%

Source MENFP-DPCE : Données du recensement scolaire 2015-2016.

Ce dernier tableau révèle l'impact de l'absence d'un programme de scolarisation dans le secondaire (+4 points de taux net de scolarisation entre 2011 et 2016, passant de 11 à 15%). En effet, le taux d'évolution est beaucoup plus bas par rapport au niveau fondamental. L'EPT est le premier programme qui a permis à beaucoup d'enfants d'aller à l'école, ce qui a été rendu possible par la dimension internationale de son implémentation. Mais comme on le constate dans les tableaux présentés, il n'a pas permis à tous les enfants d'être scolarisés en 2015. Il convient maintenant de parler de l'impact du Programme de scolarisation gratuite et obligatoire (PSUGO) qui a été mené en même temps que l'EPT.

Le programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire, dénommé Psugo, est, en Haïti, un programme qui a eu un grand écho médiatique et politique à cause des grands moyens de communication qui ont été mis en place par le gouvernement au moment de sa mise en œuvre. Ce programme était présenté comme très innovant car si les programmes de scolarisation obligatoire faisaient jusqu'alors partie des politiques éducatives internationales, comme la scolarisation universelle et l'EPT, par leur dénomination et leur financement international, le programme PSUGO fut un programme national. Pour la première fois, un gouvernement a affirmé qu'Haïti avait les moyens de scolariser tous les enfants non scolarisés et de rendre gratuite la scolarisation des enfants les plus défavorisés. Qu'est-ce que le Psugo ? Qu'est-ce qui le caractérise et le différencie des autres programmes ? Nous avons déjà mentionné plus haut que ce plan avait fait l'objet de nombreuses critiques à cause de phénomènes d'une corruption avérée mais il faut aussi mentionner l'espoir qu'il a soulevé et ses impacts positifs.

De ce point de vue, nous pouvons observer d'emblée que c'est son ampleur et son financement qui le différencient des autres programmes de scolarisation menés en Haïti au cours des vingt dernières années. Pour une fois, on entendait parler de ce programme sur toutes les chaînes de télévision, de radio et également dans la diaspora haïtienne. En outre, le PSUGO fonde son argumentaire sur des chiffres des statistiques nationales et internationales d'après lesquels on comptait, en 2010, 500 000 enfants en âge d'être scolarisés et qui ne l'étaient pas pour des raisons économiques.

Le PSUGO, de par ses objectifs, rentre dans le cadre des politiques de scolarisation universelle qui sont à l'œuvre dans beaucoup de PVD. Mais la communication politique du pouvoir exécutif l'a présenté comme une nouveauté. En réalité, ce qui est nouveau dans le PSUGO, ce sont le financement et le pilotage. Car dans les dernières années, c'est

le seul projet qui a été financé par des fonds nationaux. De plus, c'est la première fois qu'un projet éducatif a été piloté par des personnes étant en dehors du ministère.

Concernant son financement, le PSUGO a été financé par les taxes prélevées sur les transferts et appels internationaux vers Haïti. Cela rentre dans le cadre du Plan de réflexion sur le financement de l'éducation à l'échelle internationale. En effet, l'analyse menée sur l'échec des programmes de scolarisation précédents menés à l'échelle internationale a montré que les ressources financières traditionnelles habituelles étaient très limitées. C'est pourquoi l'Unesco et d'autres grands bailleurs de fonds ont décidé de mettre en place des « Groupes de travail sur les financements innovants »¹⁶³. Il a pu alors être établi que la pression fiscale¹⁶⁴ est très faible en Haïti par rapport aux autres pays de la région (c'est l'une des spécificités d'Haïti, qui n'a pas les moyens de ses politiques).

L'État haïtien n'ayant pas beaucoup d'écoles a fait appel, comme le préconise le programme international de l'EPT, au secteur privé. Aussi, on peut résumer le financement du programme PSUGO en citant cet extrait de l'entretien réalisé avec un directeur de service du MENFP :

L'État haïtien a montré, à cette occasion, qu'il pouvait trouver des moyens endogènes pérennes pour financer la scolarisation des enfants via le projet de Fonds national d'éducation qui a montré que l'État peut trouver les moyens financiers. Par ailleurs, le problème est lié à la politique fiscale et au manque d'infrastructures pour collecter les recettes. Haïti a le taux de recouvrement le plus faible de la région. Car si l'État s'est tourné vers les transferts et les appels téléphoniques, c'est surtout parce qu'il est plus facile de prélever des taxes en se basant sur les multinationales comme Western Union, MoneyGram, etc. ; donc, l'État n'avait pas trop d'efforts à faire. De ce point de vue, l'expérience du programme PSUGO a montré que la difficulté de financement des programmes éducatifs nationaux résidait dans l'incapacité de l'État haïtien à mettre en place des réformes fiscales ambitieuses.

¹⁶³ Leading Group on Innovating Financing for Development, *Innovating in Financing Education*, Paris, Septembre 2010.

¹⁶⁴ La pression fiscale en Haïti, entendue comme le montant des taxes collectées sur le PIB, oscille entre 7% et 10% au cours de la décennie des années 1990 jusqu'en 2006, exception faite de la période du coup d'État. Au cours de la dernière décennie, cet indicateur se trouve placé entre 10 et 14%. La pression fiscale en Haïti est particulièrement faible puisqu'elle n'atteint même pas celle des pays les moins avancés des PMA située entre 14 et 17% ni non plus celle de l'Amérique latine placée entre 21 et 25% au cours des dix dernières années. [Le Nouvelliste | La DGI est deux fois moins performante que ses pairs en Amérique latine. Quelques suggestions pour son amélioration.](#)

Par ailleurs, l'expérience a aussi confirmé qu'avec une volonté politique, le gouvernement haïtien peut passer outre la loi. En effet, ce fonds a été créé sans que la loi autorisant sa création ne soit votée par le parlement. Il n'y avait pas de cadres juridico-légaux pour mettre en place un tel programme. Les transferts internationaux étaient illégaux – ce qui a certainement favorisé la corruption dénoncée ensuite. De plus, on voit aussi la limite, très importante, puisque l'État a des difficultés pour prélever des taxes au niveau national et compte sur des entreprises privées (comme Western Union et d'autres) internationales pour le faire à sa place (voir sous-annexe 4.2).

Selon les données communiquées, le programme est un succès, avec 1 290 000 enfants ayant bénéficié de la distribution de manuels et de kits scolaires. Cependant, l'impact reste mitigé car il n'y a pas eu de constructions d'écoles ni de mesures d'accompagnement social (de financement) des familles bénéficiaires. Comme le relate Francis Ernest Kern, « *quoi qu'il en soit, la scolarisation universelle implique, outre la construction d'écoles, une volonté publique de créer les conditions permettant aux familles d'exercer leur choix* »¹⁶⁵.

Or, ce programme n'a pas accompagné les familles des nouveaux élèves dans leur scolarisation. C'est pourquoi ont souvent été observés des abandons pour absence de cantine scolaire et/ou de fournitures scolaires.

En réalité, dans le prolongement des faits de corruption déjà évoqués au niveau du ministre, notre enquête suggère que, le plus souvent, ces programmes sont détournés au profit des directeurs. Concrètement, ceux-ci font souvent passer des élèves déjà scolarisés pour des élèves qui n'étaient pas scolarisés et, du coup, perçoivent deux fois les aides (impact et corruption).

De plus, l'État, en subventionnant des écoles non accréditées ne respecte pas ses propres lois. Cela contribuerait en partie à sa décrédibilisation car les citoyens n'ont plus confiance dans cet État qui ne respecte pas les règles qu'il s'est lui-même fixées. Comme en témoigne ce cadre du ministère :

« Il y a un cas type que l'on peut comprendre. La DAEP, c'est la direction qui donne aux écoles publiques l'autorisation de fonctionnement. Pourtant c'est à travers ce service que L'État donne des subventions. Pourtant 50 à 60% des écoles qui ont bénéficié de cette

¹⁶⁵ « Présentation », Francis Ernest Kern | *Mondes en développement* 2005/4 n°132 | pages 7 à 12 ISSN 0302-3052 ISBN 2804147274. Article disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-7.htm>.

subvention n'ont pas l'autorisation de l'État. Vous voyez l'absurdité. [...] L'État donne des subventions à une école qui n'a pas sa reconnaissance ».

Ce programme a provoqué des conflits entre certains fonctionnaires et les responsables de ce programme qui étaient nommés par le palais national. Comme en témoignent les propos de ce haut fonctionnaire du ministère : « *Donc, euh, si vous ne sécurisez pas vos arrières, donc, on va avoir toutes sortes de personnes, qui ne sont pas des gens du secteur et qui ne sont pas dans la logique d'améliorer quoi que ce soit. Vous donnez de l'argent, donc ils viennent pour retirer de l'argent* »¹⁶⁶.

Ainsi, la prise en main par le politique pousse les fonctionnaires à « sécuriser leurs arrières » – donc, concrètement, à ne pas octroyer les financements à tous. Malgré un succès indéniable en termes de communication et d'élargissement de l'offre scolaire, le Programme PSUGO a ainsi été perçu par les acteurs et la population comme un programme mal piloté qui a ouvert la porte à la corruption des directeurs d'école. C'est ce qu'exprime aussi cet enseignant dans le secteur public et privé qui dénonce la « mauvaise gestion » et ajoute : « *Je pense qu'on aurait eu de meilleurs résultats si on avait consulté les propriétaires d'écoles et demandé qu'est-ce qu'on fait ? Comment est-ce qu'on fait ? Que ce soit partage des cours, partage des professeurs. Que ce soit la communauté éducative qui décide de l'utilisation des ressources. Ça a été décidé d'en haut, on fait comme ça, voilà ! On aurait pu avoir des solutions innovantes* »¹⁶⁷.

On peut ainsi souligner le décalage entre la mise en œuvre et la communication des gouvernements qui ont construit leur programme politique sur l'objectif annoncé de scolarisation gratuite (par des banderoles, avec des photos d'élèves allant à l'école). L'accès à l'école en Haïti fonctionne comme un baromètre de politique sociale d'un gouvernement. Les gouvernements communiquent beaucoup là-dessus et, d'ailleurs, dans les gouvernements d'ouverture ou de transition, tous les partis politiques veulent obtenir ce ministère. Au-delà du fait que c'est le ministère qui reçoit beaucoup d'aides internationales, qui est pourvoyeur d'emplois, c'est le symbole qu'il représente que les partis veulent s'approprier.

Précisons que l'éducation est un symbole consensuel car il n'existe pas de restrictions culturelles vis-à-vis de l'éducation en Haïti. Même si nos observations suggèrent que les parents accordent plus de place à la scolarité des garçons au détriment des filles, il n'y a pas d'interdit religieux comme dans certains pays d'Afrique et d'Asie où la scolarisation

¹⁶⁶ Entretien réalisé en 2017 avec le directeur d'une direction technique du MENFP.

¹⁶⁷ Entretien réalisé en 2015 avec un enseignant.

des filles est fortement déconseillée. Tous les parents s'accordent sur l'importance et le rôle de l'école dans la réussite de leurs enfants et, donc, d'eux même. Mais l'une des spécificités d'Haïti réside peut-être dans l'inadéquation qui existe entre le discours et l'acte. En effet, tous les acteurs sont sur la nécessité de scolariser tous les enfants mais ils ne se donnent pas les moyens. De plus, quand un gouvernement met en place une politique éducative intitulée « école pour tous », il n'en confie pas la mise en œuvre principale aux institutions traditionnelles comme le ministère de l'Éducation mais crée une nouvelle structure de gestion avec souvent des partisans zélés qui sont directement placés sous sa responsabilité.

Dans le cadre de mon enquête, je suis allé au ministère de l'Éducation nationale en 2014 pour m'entretenir sur le programme Psugo. J'avais écrit une lettre au directeur général du MENFP pour pouvoir m'entretenir avec les responsables et avoir des chiffres sur ce programme. On m'avait dit d'aller voir le responsable du Psugo, qui m'a expliqué d'entrée de jeu que le programme n'était pas un programme du ministère du MENFP mais un programme de la présidence. Il n'a pas voulu me renseigner, peut-être parce que j'étais allé voir la direction générale du ministère. En effet, il m'a dit qu'il n'avait de comptes à rendre qu'au président, ou à la personne proche du président qui l'avait placé à ce poste. J'ai alors pensé que les nouvelles politiques éducatives pouvaient devenir des occasions d'affaiblir les institutions traditionnelles.

Je me suis aussi souvenu des propos d'un coordonnateur que le directeur général du ministère m'avait autorisé à questionner sur ces projets-là. Ce dernier m'avait déjà dit que ce n'était pas un programme du ministère de l'Éducation nationale mais celui de la présidence.

Extrait auto-biographique.

Au final, je propose de caractériser ces programmes de la manière suivante :

- Ces programmes sont souvent gérés par le pouvoir exécutif et législatif, au détriment du ministère de l'Éducation nationale.
- Ces programmes sont confrontés à des scandales de corruption massive.
- Ces programmes n'atteignent pas souvent les objectifs escomptés.
- Ces programmes, même s'ils augmentent le taux de scolarité, contribuent à dégrader la qualité de l'éducation et à approfondir les inégalités, car les nouveaux élèves dont la scolarité est financée par ce programme vont dans des écoles à bas coût (borlettes).

En effet, ces programmes ne s'appuient pas sur une réflexion globale et ne prennent pas suffisamment en compte des facteurs pourtant connus comme intrinsèquement liés à la scolarisation, comme la pauvreté. Ainsi, l'analyse que l'on peut faire du programme PSUGO rejoint celle proposée par Sophie Lewandoski :

« Lorsqu'il s'agit d'élaborer les politiques éducatives et les outils de suivi statistiques nationaux, le caractère multidimensionnel de l'éducation et de la pauvreté a tendance à se réduire au profit de certains des indicateurs correspondant aux principales attentes réelles des bailleurs »¹⁶⁸.

En conclusion, le résultat de ce programme reste mitigé. Les mesures prises n'ont pas permis de scolariser tous les élèves et les nouveaux élèves n'ont pas eu accès à une offre de qualité contrairement aux élèves anciens. En outre, dans un contexte il est vrai aggravé par différentes catastrophes qui rendent difficiles les comparaisons, force est toutefois de constater que ces programmes n'ont pas permis, à ce jour, une réduction de la pauvreté. Au-delà des progrès dans l'accès à l'école, il convient donc maintenant de poser la double question du sens et de la qualité de l'offre éducative en Haïti.

1.3.5 L'offre scolaire entre privatisation et marchandisation de l'éducation en Haïti.

L'offre scolaire, suite aux programmes éducatifs que l'on a présentés, a incontestablement été augmentée ces dernières années, de manière parfois importante (notamment au niveau de l'école fondamentale). On a vu que cela peut s'expliquer par les politiques internationales et nationales mises en place pour favoriser la scolarisation. L'offre scolaire a augmenté, mais comme on l'a aussi montré, cette augmentation s'est faite principalement dans le privé. Le rythme de construction des écoles publiques n'a pas suivi la croissance démographique et le manque d'écoles publiques est criant. En l'état actuel, il est presque impossible pour le ministère de l'Éducation nationale de concurrencer le secteur privé. Par ailleurs, les politiques des bailleurs de fonds vont dans le sens d'un désengagement de l'État dans l'offre scolaire. L'État se contente de prendre des mesures visant à contrôler et à réguler le système tout en laissant au privé la charge de la scolarisation. Néanmoins, il pourrait financer la scolarité des élèves issus de familles pauvres, mais faute de disposer d'une administration capable de recouvrer les recettes fiscales, il se contente de mécanismes de financement insuffisants et qui ne permettent

¹⁶⁸ Lewandoski Sophie. « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, vol. LIX, n°3, 2011, pp. 37-56.

pas aux familles de choisir tout en contribuant grandement à la diminution de la qualité scolaire et aux inégalités. En outre, le financement public de l'éducation est non seulement insuffisant mais ne va pas souvent au secteur public, ni dans le sens d'un progrès de la scolarisation.

La privatisation de l'école haïtienne constitue un frein à la démocratisation. Comme l'a reconnu un haut fonctionnaire que nous avons interviewé : « *Bon, c'est un système qui est dominé par le secteur non public à presque 90%... Donc, on n'peut pas parler de démocratisation* » (cadre du ministère, en 2017).

En revanche, comme nous l'avons également mentionné, il y a des obstacles juridiques, cadastraux et environnementaux qui empêchent l'État de construire des écoles dans un temps record : de ce point de vue, l'État haïtien doit respecter le cahier des charges qu'il a fixé en fonction des risques environnementaux et sismiques en particulier. D'où la nécessité d'une planification de la part de l'État en matière de construction d'écoles. Si les plans ne manquent pas en matière de politique éducative, ils se limitent trop souvent à décliner les grandes orientations et objectifs nationaux, en fonction des attentes et priorités internationales, sans partir de la situation concrète du terrain, c'est-à-dire en identifiant les terrains constructibles ni, surtout, en prévoyant les financements nécessaires à la construction d'écoles publiques.

Somme toute, en fonction de l'offre scolaire publique et des obstacles juridiques, l'État haïtien reste tributaire du secteur privé pour scolariser les élèves issus des familles défavorisées. La solution passe nécessairement par un aménagement du territoire car les familles paysannes se sont établies dans les quartiers populaires des grandes villes, et en particulier dans la région métropolitaine, à la recherche d'un mieux-être socio-économique. La densité urbaine (34 260 hab./km² à Port-au-Prince) constitue un obstacle à la mise en place d'une politique sociale cohérente car il n'y a quasiment plus de terrains constructibles pour ériger des hôpitaux, des écoles, des universités... L'État devrait ainsi (ré)aménager le territoire afin que les zones reculées des centres urbains deviennent plus attractives.

1.3.6 La question de la gratuité. Entre fiction et réalité.

L'école n'est pas gratuite en Haïti. Sur le papier, il y a un consensus entre tous les acteurs autour de la gratuite de l'école fondamentale. Mais, de fait, il semble y avoir aussi un accord tacite pour ne pas rendre effective cette gratuité, qui se révèle difficile, voire impossible, à mettre en œuvre au regard du contexte actuel du marché de l'éducation et

des capacités financières de l'État haïtien. Nous pouvons citer ici les propos désabusés d'un directeur de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation nationale :

*« La question de la gratuité. Gratuité d'une éducation de qualité. Donc, ça c'est la responsabilité de l'État. Et, malheureusement, il n'y a pas de débat... »*¹⁶⁹.

Il y a, en Haïti, une controverse constitutionnelle sur la gratuité. Dans la mesure où beaucoup considèrent que c'est seulement l'école primaire ou fondamentale qui devrait être gratuite et non le secondaire. La Constitution de 1987 n'est pas très claire sur la question – et même avec l'amendement de 2011 l'incertitude persiste. C'est une question d'interprétation. Pendant longtemps, il y a eu un débat au sujet de la gratuité scolaire, en ce qui concerne son étendue. Est-ce qu'elle concerne le secondaire, voire même le supérieur ? Si certains considèrent que l'attente de gratuité s'étend jusqu'au supérieur, d'autres parlent plutôt d'une gratuité jusqu'à la fin de l'école fondamentale, en établissant un lien entre obligation et gratuité scolaire. La question n'a pas été tranchée. Mais, tacitement, l'État, dans ses politiques éducatives, a choisi le dernier camp.

Donc, nous n'allons pas développer pour elle-même cette difficulté, considérant que la démocratisation scolaire implique, comme nous l'avons dit, l'acquisition d'un diplôme – y compris un diplôme des 9 années fondamentales.

Quoi qu'il en soit, même au niveau fondamental, il n'y a pas de gratuité scolaire en Haïti conformément à la Constitution. Quelle que soit l'institution scolaire fréquentée par l'élève, qu'elle soit publique ou privée, il doit payer des frais de scolarité. Même quand ces frais sont considérés comme symboliques au regard des frais qui sont appliqués dans la plupart des écoles privées, les élèves des écoles publiques payent aussi (parfois davantage que d'autres élèves inscrits dans des écoles des ONG).

Or, la question de la gratuité constitue un obstacle incontournable à franchir pour scolariser les élèves haïtiens. Car l'école a un coût considérable pour les familles haïtiennes. Cette question est toujours abordée en termes de frais de scolarité, que les familles ne pourraient pas avancer. Pourtant, les frais de scolarité restent souvent abordables dans les écoles dites borlettes, qui ont réellement permis à de nombreux enfants haïtiens de suivre une scolarité. Ce constat ne doit pas masquer la difficulté qui est liée plutôt aux frais annexes : l'uniforme, la cantine, les transports, l'argent de poche, les livres, les frais d'examen. Car, très souvent, au moment de l'inscription des élèves, les directeurs des écoles privées et même publiques ne disent pas tout aux familles.

¹⁶⁹ Entretien réalisé en 2017 avec le directeur d'une direction technique du MENFP.

L'annexe 5.1 reproduit une grille tarifaire d'une école borlette située à Port-au-Prince en 2019.

C'est un coût modéré grâce au financement de deux ONG. Comme, on l'avait déjà précisé, le coût de la scolarité d'une école privée, selon l'État et les bailleurs de fonds¹⁷⁰ est (borlette selon nos constats) en moyenne de 80 dollars sans compter l'uniforme, le transport, la nourriture, etc. Il faut dire que dans une école nationale le prix varie entre 100 et 2000 gourdes. Et dans une école dite grosse le coût varie, selon une enquête journalistique, entre 12 000 et 120 000¹⁷¹ gourdes en Haïti. Il faut dire que le prix des services et des produits en Haïti varie en fonction de la variation du taux de change par rapport au dollar américain. En outre, les salaires dans la fonction publique et le privé ne suivent pas cette variation. Cela produit une forme de déclassement de la classe moyenne et complique davantage la situation des personnes précaires en Haïti. En effet, « *de septembre 2015 à septembre 2016, le taux de change est passé de 52,07 gourdes pour 1 dollar américain à 65,54 gourdes, soit une variation de 25,87%* »¹⁷². Il est de 97,28 gourdes pour un 1 dollar le 4 septembre 2021 selon la Banque de la République d'Haïti. Soit presque le double en cinq ans. Il faut rappeler que ce taux oscillait aux alentours de 120 gourdes pour un dollars à l'été 2020 (voire 121,17, le 28 août 2020), alors qu'il était autrefois de 5 gourdes pour un dollar. On peut comprendre par l'augmentation du taux de la gourde, sans être économiste, la destructuration de l'économie et la perte du pouvoir d'achat de la classe moyenne et des classes populaires. Et cela a des conséquences sur la scolarisation et la qualité des écoles que ces derniers peuvent fréquenter.

Toutefois, les écoles des ONG se révèlent les moins chères, comparées aux écoles publiques et privées, puisque dans les écoles publiques les élèves payent des frais de scolarité alors que dans la plupart des écoles des ONG les élèves ne payent rien. Comme en témoigne le directeur d'une ONG qui a créé un campus scolaire et de formation dans une section communale :

¹⁷⁰ [World Bank Document](#). Brochure de la Banque mondiale. Février 2015 : « Haïti : Les écoles privées peuvent-elles aider à scolariser les enfants pauvres ? ».

¹⁷¹ [Le Nouvelliste | L'école en Haïti, des coûts vraiment exorbitants](#). Cette enquête a été menée en 2014. Donc, avec la dévaluation de la monnaie haïtienne, les prix pourraient être augmentés fortement, voire doublés.

¹⁷² [02b.-histoire immediate et innachevee.pdf \(cresfed-haiti.org\)](#).

« On a fixé les frais de scolarité à 100 gourdes par an, sachant que le coût par élève s'élève à 600 dollars américains. Nous avons mis en place un système de parrainage qui nous permet de tenir ».

Toutefois, cette citation rappelle que la qualité scolaire a un coût. Si le coût par enfant s'élève à 600 dollars américains, c'est parce qu'il y a aussi des choses à mettre en place : une bibliothèque, une salle informatique... Il en résulte que lorsque l'État haïtien paye 90 dollars pour un élève dans le privé, cela est insuffisant pour assurer la qualité de l'enseignement et toutes les infrastructures scolaires qui vont avec. Les ONG parviennent à assurer la gratuité parce qu'elles recourent toujours à des modes de financement traditionnels en matière d'éducation dans les PVD comme le parrainage ou les collectes de fonds dans les pays du Nord.

Par ailleurs, certaines ONG proclament que l'école est gratuite mais attendent une contribution des parents en nature. De plus, elles répètent souvent la même doxa qui veut que les parents contribuent en leur demandant une somme symbolique que ces derniers assimilent à des frais de scolarité. Le paradoxe est exprimé par ce directeur d'ONG qui dit : *« L'école ne peut pas être gratuite, l'école a un coût. Le problème c'est qui paye, justement nous avons demandé aux gens 100 gourdes pour montrer aux gens que l'école ne peut pas être gratuite »*. Et quand les parents ne peuvent pas, ils leur demandent de contribuer en nature :

« Ils aident à l'aménagement. On s'était dit que les gens ne peuvent pas payer ; on leur a demandé un apport symbolique. Au fur et à mesure que, par notre action, on augmentait le pouvoir d'achat des parents. Là où on a été dessus, on n'a pas eu le support matériel qu'on attendait : par exemple, le jardin scolaire, la propreté des locaux. Par exemple, on a dû payer quelqu'un pour faire la cuisine à la cafétéria alors que les parents des élèves qui sont à la maison et qui ne font rien, pouvaient venir pour faire la cuisine » (Directeur d'ONG en 2019).

Autrement dit, il ne s'agit pas d'une école gratuite mais d'une école parentale ou école contre services alors qu'ils l'ont présentée, au moment de l'inscription des élèves, comme une école gratuite ; les dirigeants n'arrivent pas à comprendre pourquoi les parents ne veulent pas contribuer et participer à la vie de l'école. En effet, les parents mettent parfois en place un ensemble de stratégies pour maintenir l'école gratuite dans le sens où ils ne veulent pas payer les frais symboliques en venant travailler à l'école. C'est ce qu'illustre ce témoignage du directeur : *« Ils te disent oui. Mais ils ne viennent*

pas. Et ils te trouvent plusieurs, mille excuses pour t'expliquer pourquoi, ils ne viennent pas ». Et, finalement, il apporte l'explication : « *Les gens en Haïti pensent qu'on leur doit l'éducation* ». « *Ce n'est pas une dépense prioritaire* ». Ces parents ont perçu le sens de la gratuité de manière différente de ce responsable d'ONG et aussi des représentants de l'État¹⁷³ qui ont une autre définition ou qui confondent la gratuité avec d'autres dispositifs de financement scolaire. De ce point de vue, on est face à un malentendu entre les parents et les autres acteurs de la démocratisation. C'est autour de ce type de malentendus et de fausses représentations réciproques que se tissent très souvent les rapports des ONG avec les parents : pour les parents, les ONG ont de l'argent pour construire des écoles, voire même pour aider les parents en grande difficulté. Donc, ils ne comprennent pas pourquoi ils devraient venir travailler gratuitement dans l'école de leur enfant. Dans plusieurs échanges informels que nous avons eus, ces parents considèrent que s'ils sont obligés de fournir ces services c'est parce que quelqu'un a « mangé » l'argent qui était alloué pour payer les employés. Inversement, les ONGs'attendent à trouver des parents bénévoles pour les aider dans la construction et/ou dans le bon fonctionnement de l'école. Donc, ces relations se nouent autour de ce double malentendu ou cette double incompréhension.

La situation qui en résulte est finalement, contraire à ce que pense ce cadre du secrétariat aux handicapés qui a dit : « *Le paiement des frais de scolarité pour les enfants dans le privé n'est pas une approche durable* ». Ce mode de financement de la scolarité des nouveaux élèves risque de se perpétuer dans le sens où il enlève aux autorités étatiques la responsabilité de la scolarisation de ces élèves. En effet, cela lui revient moins cher de construire des écoles, nommer des fonctionnaires, payer des charges... dans des écoles privées qui ont par ailleurs d'autres sources de financement ; ainsi, à travers le financement de la scolarité des enfants dans le privé, l'État se désengage du secteur public de l'éducation au profit de la subvention du privé ou d'une politique de bourse. En revanche, cette politique n'apporte pas de contreparties visibles à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des édifices scolaires privés car, comme en témoigne un autre interviewé, « *quand l'État paye pour scolariser des enfants dans le privé, il n'a aucune garantie que cet argent scolarise les enfants et aille dans le sens de*

¹⁷³ En réalité, les élèves payent dans les écoles publiques souvent des frais exorbitants (au regard des frais de scolarité officiels à 100 gourdes) fixés par le directeur ou la directrice, mais ils sont obligés de payer car ils savent qu'on risque de mettre leur enfant à la porte. Inversement, dans une école d'ONG, on ne mettra pas un enfant à la porte pour non-paiement des frais de scolarité.

l'amélioration de la condition de vie de l'enfant [...] Quand l'État paye 90 dollars américains, pour les enfants, les écoles qui reçoivent ce financement, ne recrutent pas les enseignants qualifiés et elles n'achètent pas les équipements indispensables pour un bon apprentissage de l'enfant, comme se doter d'une bibliothèque, d'un laboratoire. Cet argent n'est pas investi dans l'amélioration des conditions d'apprentissage de l'enfant, il permet juste que l'enfant ne paye pas les frais de scolarité et rien d'autre » (Entretien réalisé en 2015 avec un syndicaliste de l'UNNOH).

En outre, il y a un *Mercato* sur le marché de l'éducation dans le sens où l'école qui peut le mieux payer, attirera les enseignants les plus qualifiés. Or, le coût de la scolarité d'un enfant dans une école normale ne s'élève pas à 90 dollars mais à plus. Donc, les directeurs et directrices d'écoles privées embauchent souvent des enseignants qui ne sont pas qualifiés.

Ajoutons que la loi sur le contrôle des frais scolaires a été publiée... mais les écoles privées contournent cette loi par d'autres stratégies. Puisque cette loi prévoit la possibilité de frais scolaires dans les écoles publiques, la scolarisation implique de multiples frais : les livres, les cahiers, les frais de transports ne sont pas pris en compte dans l'offre publique. Par conséquent, beaucoup de familles se tournent vers des écoles « borlettes » qui sont à proximité car elles se révèlent parfois moins chères que le public.

Mentionnons également que, d'après les témoignages recueillis auprès de responsables publics, la subvention occasionnerait des effets pervers car les directeurs d'école ne s'occuperaient plus de l'apprentissage des élève mais de collecter et gérer l'argent. Pour résoudre ce problème une des pistes envisagées serait de donner aux parents des chèques de scolarité, en laissant les parents choisir l'école où ils souhaitent scolariser leurs enfants avec la possibilité de changer tous les ans d'établissement. L'objectif étant alors de mettre les établissements en concurrence pour attirer les parents. Ce raisonnement est développé notamment par ce responsable que nous avons interviewé :

« Cela crée un effet pervers. Le directeur d'une école privée ne s'intéresse qu'à l'argent et les parents ne font pas d'effort, comme l'État paye »¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Entretien réalisé avec un chef de service du MENFP en charge du financement des écoles privées en 2017.

Pour ce haut fonctionnaire, la non-gratuité du système éducatif est à chercher dans la nature du système éducatif qui porte en elle-même l'inégalité et le non-respect de la Constitution. « *C'est la manière dont le système fonctionne qui explique la non-gratuité de l'école pour tous les enfants.* »¹⁷⁵

Si les solutions préconisées diffèrent, le constat est convergent, à savoir que les systèmes éducatifs haïtiens ne facilitent pas la scolarisation de tous les enfants. Car, avec moins de 20% d'écoles, l'État ne peut pas proclamer efficacement, ni surtout appliquer, la règle constitutionnelle de la gratuité.

En un certain sens, on peut dire que l'école en Haïti n'est ni publique, ni gratuite : même le public est privatisé par des directeurs qui fixent eux-mêmes les frais de scolarité au détriment des frais exigés par l'État. De plus, l'instauration de frais de scolarité est contraire à l'idée de gratuité. En ce sens, la promulgation du décret sur l'encadrement des frais scolaires dans le privé et dans le public est contraire à la Constitution.

*« Cela veut dire que l'école n'est ni publique, ni gratuite. Dans le privé, les propriétaires font de l'argent. Cela veut dire que les parents payent beaucoup d'argent. Vous savez, l'école privée en Haïti, est très chère. Les parents dépensent beaucoup d'argent par an. Ils doivent acheter des matériels, des livres, des sacs, des uniformes. C'est à la charge des parents [...] et même dans les écoles publiques, le lycée, le primaire, les parents doivent consentir beaucoup de frais. »*¹⁷⁶

L'école publique est privatisée dans la mesure où les directeurs d'école exigent des frais de scolarité, malgré le discours officiel sur le public gratuit. La communication faite autour des programmes éducatifs par l'État confond souvent gratuité scolaire et gratuité au moment de l'inscription à l'école. Mais il y a une différence car les familles payent quand même pour ces frais scolaires et un élève du public peut être renvoyé quand ils ne sont pas payés.

« Sur le papier », il y a divers dispositifs institutionnels et constitutionnels qui devraient impulser la démocratisation scolaire. Concernant les dispositifs constitutionnels, la quasi-totalité des Constitutions d'Haïti, y compris celle en vigueur, garantissent la gratuité et l'obligation scolaire des enfants. En ce qui concerne les dispositifs institutionnels, on a

¹⁷⁵ *Ibid.*

¹⁷⁶ Entretien réalisé avec une responsable syndicale en 2015.

parlé du financement par l'État et les ONG de la scolarité des enfants, de la construction d'écoles et des initiatives des entrepreneurs qui créent des écoles. Ces dispositifs permettent un élargissement de l'offre scolaire mais comportent des lacunes énormes par rapport aux objectifs de démocratisation quantitative et qualitative. Malgré l'augmentation constatée de la scolarisation de *nouveaux élèves*, il reste encore beaucoup d'élèves qui ne sont pas scolarisés, donc la démocratisation quantitative n'est pas réalisée au sens où il n'y a aucune classe d'âge qui serait complètement scolarisée. Et en ce qui concerne la qualité, les dispositifs institutionnels sont également insuffisants, malgré les efforts faits en termes de formation dont parle le Programme Éducation pour tous (EPT) qui a été mis en place ; par exemple, un programme de Formation initiale accélérée (FIA). Mais ces dispositifs de formation ne sont pas accessibles et sont toujours payants, la seule exception (du point de vue de la gratuité) étant les écoles de certaines ONG¹⁷⁷, qui font de ce point de vue parfois mieux que le ministère de l'Éducation (MENFP) dans le sens où elles ne font pas payer de frais (mais demandent parfois des services gratuits aux parents) et où elles mettent en place des infrastructures qui n'existent que dans les « grosses écoles », mais sont quasi absentes partout ailleurs.

Comme l'a bien résumé un interviewé, « *dans la Constitution, l'école fondamentale est gratuite pour tous les enfants. Mais l'État haïtien ne construit pas beaucoup d'écoles nationales pour scolariser les enfants* »¹⁷⁸.

C'est pourquoi l'impact des programmes reste mitigé dans le sens où ils n'ont pas atteint les objectifs escomptés. Ils ont, cependant, permis un indéniable élargissement de l'offre scolaire via le financement de la scolarité des nouveaux élèves dans le privé et dans certaines écoles publiques. Ainsi, l'impact de l'aide internationale paraît incontournable mais ce constat masque la nécessité d'une réflexion profonde sur les stratégies de financement de la démocratisation scolaire en Haïti. Si les derniers plans ont mieux pris en compte cet aspect, ils comptent toujours sur l'aide internationale dans les différentes stratégies.

Cependant, il y a une ambivalence, voire un conflit voilé, entre les bailleurs de fonds internationaux et l'État haïtien dans le sens où nous avons pu mettre en évidence un manque de confiance réciproque et également une incompréhension relativement aux attributions des uns et des autres.

¹⁷⁷ Les écoles à but non lucratif.

¹⁷⁸ Entretien avec un parent d'élève en 2015.

1.4 CHAPITRE IV. LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE EN HAÏTI EN QUESTIONS : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODES

Si nous avons déjà, dans les chapitres qui précèdent, mobilisé certains témoignages recueillis, ce chapitre a pour objectif de préciser, clarifier et justifier notre problématique, notre travail d'enquête et les choix méthodologiques qui seront au cœur de la deuxième partie de la thèse. En effet, la compréhension de la démocratisation scolaire dans un pays dépend des méthodes utilisées et, en particulier, des indicateurs statistiques. La partie méthodologique est très importante dans tout travail de recherche car elle permet de clarifier les bases selon lesquelles un chercheur doit mener ses recherches. Elle permet également de recentrer un travail sur une méthode particulière, articulée avec un processus de conceptualisation. Dans le cadre de ce travail, nous mobilisons des techniques d'enquête quantitative et qualitative.

1.4.1 Problématique et hypothèses de recherche

Au regard des chiffres que nous avons avancés et des conclusions auxquelles nous sommes parvenus, nous pouvons considérer comme acquis que l'État haïtien reste peu présent dans l'offre scolaire. Également, au regard de ce que nous avons étudié de la relation entre l'histoire de la scolarisation, de la démocratie et la justice sociale, l'éducation haïtienne est, à l'évidence, un système éducatif très inégalitaire et non démocratisé puisqu'il y a des enfants qui n'ont pas accès à l'école et d'autres qui ont accès à un type d'écoles fréquentées uniquement par des enfants des catégories sociales défavorisées. Nous avons mis en évidence que les politiques éducatives mises en place par les institutions internationales et par les gouvernements haïtiens n'ont pas permis d'atteindre les objectifs fixés. En effet, malgré une augmentation considérable de l'offre scolaire ces vingt dernières années, les inégalités scolaires et sociales persistent, se renforcent, se déplacent pour les couches populaires, voire moyennes dans la société haïtienne. Nous avons aussi identifié comme clés de compréhension de l'échec des politiques, la nature même de l'État haïtien, la faiblesse de ses infrastructures fiscales et la tendance des dirigeants à se considérer comme des « papas bon cœur », ainsi que les rapports que l'État haïtien entretient avec des organismes internationaux comme la Banque mondiale et l'Unesco et, par ailleurs, avec sa population.

En revanche, ces conclusions laissent en suspens un ensemble de questions, qui nécessitent de mobiliser un travail d'enquête complémentaire. Comment caractériser l'école haïtienne ? Quels sont les acteurs de la démocratisation scolaire en Haïti ? On dit souvent que les pays en voie de développement sont en retard par rapport aux pays du

Nord, mais est-il pertinent de considérer qu'Haïti, en tant que pays en voie de développement, a un retard en matière de scolarisation ? Sur quels points serait-il en retard ? Peut-on trouver des similitudes ou des différences avec d'autres pays en voie de développement ?

En prenant pour cadre les travaux existants dans ce domaine, les données internationales et nationales et nos recherches de terrain, nous entendons ainsi poursuivre notre objectif d'étudier la façon dont un pays en voie de développement réalise, ou non, des processus de démocratisation scolaire en lien avec les inégalités scolaires, en interrogeant notamment plus précisément le rôle de l'État haïtien et des autres acteurs dans l'élargissement de la scolarisation en Haïti.

Nous prenons pour hypothèse principale dans le cadre de ce travail que, pour comprendre les échecs et les limites de la démocratisation scolaire et les inégalités scolaire en Haïti, il faut questionner la nature de l'État haïtien et les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs de la démocratisation. Le raisonnement de la sociologie politique en termes d'action publique, que nous considérons comme pertinent, ne doit pas masquer, en effet, qu'il est essentiel de clarifier ce que représente en Haïti aujourd'hui l'État, entendu au sens d'État stratège, qui planifie, redistribue, coordonne, règle, implémente et évalue des politiques éducatives. Sous l'impulsion des grandes institutions internationales, l'État, dans les pays en voie de développement, est sommé de devenir régulateur et évaluateur, injonction qui ne tient pas vraiment compte de la faiblesse des recettes fiscales d'un tel État, compte-tenu de la pauvreté de la majorité de sa population. Par conséquent, la plupart de ces États, et en particulier l'État haïtien, n'arrivent pas à réguler, voire à évaluer. Car l'État haïtien est non seulement soumis au principe du marché de l'éducation mais aussi aux injonctions contradictoires des institutions internationales.

En effet, ces dernières sont aussi des acteurs majeurs dont il faut clarifier la place et les apports : leurs interventions constituent une arme à double tranchant dans le sens où les financements qu'elles accordent sont souvent conditionnés à des demandes qui visent à limiter les sphères d'action de l'État. Ce dernier est enjoint à laisser au privé, aux ONG et aux institutions internationales des prérogatives qui sont par ailleurs considérées comme relevant de son ressort, comme par exemple le service public de l'éducation. Le paradoxe est alors que les organisations internationales réclament parfois plus de désengagement de l'État de certaines sphères de services publics mais qu'elles critiquent, en retour, son absence ou son incapacité à réguler et à évaluer, d'où des relations complexes qu'il s'agit donc d'approfondir.

Notre hypothèse principale, à cette étape, est donc que la clé de compréhension des difficultés de la démocratisation scolaire en Haïti réside dans la compréhension de la nature de l'État haïtien et des rapports qu'il entretient avec les autres acteurs de la démocratisation scolaire. En outre, en guise d'hypothèses secondaires, nous pouvons en énoncer deux :

- a) Il y a une démocratisation scolaire mécanique, au sens d'un élargissement de la scolarisation, qui est liée à la mobilité structurelle et spatiale de la population. En effet, le pays compte plus de 70% d'Haïtiens qui ont moins de trente ans et qui vivent dans les villes. Cela les rapproche un peu plus du peu de services publics dans l'éducation et des offres privées en matière d'éducation. Donc, une partie de la démocratisation n'est pas due principalement à l'action de l'État ni des acteurs internationaux mais est liée structurellement à l'action et aux attentes d'autres acteurs au niveau micro-sociologique, en particulier les familles haïtiennes.
- b) La démocratisation scolaire en Haïti n'est ni quantitative, ni qualitative. Elle n'est pas massive et elle reste lacunaire. En effet, tous les enfants n'ont pas accès à l'école et les inégalités scolaires persistent, en particulier pour certaines catégories d'enfants (nous avons évoqué les inégalités pour les enfants en situation de handicap, mais il y en a d'autres qu'il faut aussi interroger : les filles et les enfants des rues, les enfants vivant en milieu rural). Ces inégalités, y compris celles qui existent depuis longtemps, se transforment ou se déplacent vers le niveau secondaire et le supérieur pour les classes populaires.

Ces hypothèses secondaires complètent l'hypothèse principale sur la nature de l'État. Elles doivent aussi nous permettre de comprendre comment un État, un pays en voie de développement, peut corriger, atténuer ou renforcer les bases d'une société fondée sur l'exclusion et les inégalités.

Les concepts de démocratisation et d'inégalité scolaire sont au cœur des sciences humaines et sociales. Ainsi, travailler sur ces notions revient à mobiliser un ensemble de sciences humaines. Privilégiant, dans la deuxième partie, une approche micro-sociologique, nous ne nous enfermerons toutefois pas dans une discipline particulière malgré cette dominante d'une discipline en particulier. En effet, notre objectif est de mettre en relation les inégalités sociales et scolaires avec des pratiques politiques au regard de la question de la démocratisation scolaire dans les pays en voie de développement, en prenant pour exemple le cas d'Haïti. Nous comptons ainsi mettre en

relation les différents niveaux et composantes de la démocratisation dans les politiques publiques en matière d'éducation. Notre travail se situera dans le champ de la sociologie de l'éducation, de l'action sociale et des inégalités sociales. Cependant, il sera aussi transdisciplinaire, la problématique choisie permettant de mobiliser la philosophie, les sciences politiques, la démographie, la sociologie, en général, l'anthropologie, l'économie de l'éducation et le droit, etc.

1.4.2 Enquête sur la démocratisation et les inégalités scolaires : des méthodes habituelles mobilisées en sciences humaines et sociales aux choix faits pour la thèse.

L'étude de la démocratisation scolaire dans un pays dépend des méthodes utilisées et, en particulier, des indicateurs statistiques. Les méthodes sont les procédures complètes visant à produire la vérité. On peut retenir deux couples particulièrement importants dans ce domaine.

- 6) Le premier distingue recherche théorique et empirique. Le sociologue doit toujours concilier les deux. L'analyse sociologique est ancrée dans la réalité sociale, donc sur un terrain, toujours particulier ; néanmoins, pour le sociologue, la recherche empirique doit s'inscrire dans un cadre théorique pour ne pas reprendre à son compte le découpage et le sens d'intérêts non sociologiques.
- 7) Le second couple distingue approche quantitative et qualitative. La première nécessite un langage mathématique puissant, l'existence de données prêtant à quantification et de modèles théoriques qui permettent d'interpréter les données statistiques, leurs évolutions et leurs co-variations.

Dans les sciences humaines, en général, et en sociologie, en particulier, les chercheurs ont depuis longtemps déjà élaboré un certain nombre d'outils pour recueillir et traiter des données sur la réalité humaine et sociale. Dans le cadre de ce travail, on a déjà mobilisé plusieurs méthodes et techniques de recherche. On a effectué des recherches documentaires, mobilisé des recherches sur le terrain et utilisé les données statistiques du gouvernement haïtien et des institutions internationales qui produisent des informations sur la question. Toutefois, on a aussi mobilisé (et on mobilisera encore davantage dans la deuxième partie de la thèse) notre observation et notre connaissance du système éducatif. En effet, notre pré-connaissance du milieu éducatif (avant la thèse) nous a été d'une grande richesse, à la fois pour aider à interpréter sociologiquement les variables étudiées en tenant compte de leur interdépendance et le contexte haïtien car

les données statistiques ne permettent pas de le saisir ; et aussi, pour mener un travail de terrain spécifique à cette thèse, malgré les difficultés d'accès aux données qui sont une constante de la recherche en sciences humaines et sociales menée dans ces pays.

Dans le cadre de ce travail nous avons donc mobilisé la méthode quantitative et la méthode qualitative pour collecter un ensemble de données souvent difficiles à obtenir.

« Le manque de données est l'une des principales raisons pour lesquelles les recherches sur les inégalités scolaires dans les pays du Sud diffèrent de celles du Nord. La faiblesse des statistiques scolaires et l'absence de données construites sur le parcours scolaire (entre autres, l'absence de panels) et sur l'insertion professionnelle des individus rendent difficiles les analyses statistiques ou macro permettant de mettre à jour les inégalités. Dans certains pays du Sud, même les statistiques scolaires brutes font défaut ou manquent de fiabilité. Ainsi, le nombre d'élèves, leur âge, les dépenses éducatives ou le nombre d'enseignants ne sont pas toujours connus avec exactitude. »¹⁷⁹

« Afin de contourner l'obstacle constitué par les limites des statistiques scolaires et l'absence de grandes enquêtes similaires à celles réalisées dans les pays du Nord pour l'analyse des inégalités, certains chercheurs proposent d'exploiter des données qui n'ont pas été conçues de façon spécifique pour répondre à la question de la démocratisation du système scolaire (recensement national de la population, enquête-ménage, enquête démographique et de santé). »¹⁸⁰

C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, nous avons dû faire preuve d'imagination pour la collecte des données. En effet, en Haïti, nous sommes aussi confrontés aux problèmes susmentionnés dans le sens où certaines données essentielles sur la trajectoire sociale des élèves n'existent pas, et celles qui existent ne sont pas très fiables. Donc, nous avons mobilisé des données qui ne sont pas spécifiquement des données sur la démocratisation scolaire. Cependant, ces données sont elles-mêmes limitées à cause de leur manque d'actualisation et du contexte de leur production. Cela explique que beaucoup de nos données statistiques datent de plus de 10 ans. Ces lacunes relatives aux données s'expliquent par la faiblesse des institutions publiques chargées des recherches statistiques sur la population haïtienne. C'est pourquoi nous

¹⁷⁹ Henaff Nolwen et Marie-France Lange. « Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction », *Autrepart*, vol. LIX, n°3, 2011, pp. 3-18.

¹⁸⁰ Ibid.

avons aussi mobilisé la méthode qualitative par entretiens, souvent obtenus en faisant valoir notre expérience et nos connaissances du système en tant qu'ancien enseignant et syndicaliste dans le système éducatif haïtien.

C'est cet ensemble de données mobilisées (quantitatives et qualitatives, y compris par auto-analyse) que nous allons présenter.

1.4.3 Données quantitatives mobilisés dans la thèse : analyse secondaire de rapports, données statistiques.

La méthode quantitative permet de travailler avec un grand nombre de pays, en se fondant sur les grandes enquêtes et les grands organismes internationaux. Mais elle a des limites. La méthode quantitative recourt à des techniques statistiques. Comme Peter Berger le rappelle, ces dernières sont nécessairement empiriques, avec un objet souvent très limité ; les sociologues qui se fondent uniquement sur ces techniques font donc, d'après cet auteur, preuve d'un « empirisme étriqué », qui ne s'appuie pas assez sur la théorie. Car, « *en elles-mêmes, les statistiques ne font pas de la sociologie. Elles ne jouent ce rôle que quand elles sont interprétées sociologiquement, placées dans un cadre de référence théorique de nature sociologique* »¹⁸¹. Les chiffres n'ont pas de sens en soi, tout dépend de ce que le sociologue en fait. Au-delà de ces limites, les données statistiques peuvent toutefois être intéressantes et pertinentes pour la sociologie, comme en convient aussi Peter Berger, à certaines conditions toutefois. En particulier, l'interprétation sociologique doit aller « *au-delà des données* », car ces dernières sont des « *matériaux bruts* ». Par conséquent, le sociologue ne doit pas se limiter à ces objets « *trop étriqués* », mais aider à « *comprendre de manière large les institutions et valeurs de notre société* » et « *traiter des phénomènes de masse de la vie sociale moderne* »¹⁸².

Notre thèse mobilise différentes grandes enquêtes menées sur Haïti par les grandes institutions internationales et nationales, parmi lesquelles nous pouvons citer :

- 1) Enquête sur les conditions de vie des ménages** : après le séisme (ECVMAS HAÏTI 2012¹⁸³), cette enquête a produit des données sur les conditions de vie des ménages deux ans et demi après la catastrophe du 12 janvier 2010 – principalement celles portant sur les caractéristiques sociodémographiques, le

¹⁸¹ Peter Berger, *Invitation à la sociologie*, La Découverte, Repères, 2006. p. 45.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Cette enquête est disponible sur internet en libre accès.

logement, la situation de l'emploi, l'activité principale/secondaire, les revenus issus des activités agricoles et/ou non agricoles, le chômage, la consommation et les dépenses (incluses celles relatives à la santé), les transferts reçus/versés, les chocs et stratégies de survie, l'évaluation des programmes d'assistance et des priorités, la perception des ménages. Cette enquête est la plus complète et la plus récente à laquelle nous avons eu accès pour Haïti. Elle nous a fourni des données quantitatives (chiffres et tableaux, figures...) et a été d'un grand apport pour la thèse.

- 2) Enquête « Haïti : investir dans l'humain pour combattre la pauvreté. Éléments de réflexion pour une prise de décision informée ¹⁸⁴ » :** le support que nous avons mobilisé est un ouvrage qui a été établi par les services de la Banque mondiale avec la contribution du personnel de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES) du Gouvernement d'Haïti. Son apport est important pour connaître les politiques sociales en Haïti relatives à la pauvreté de par les chiffres qu'il fournit sur la situation socio-économique des Haïtiens afin de nous aider à comprendre les obstacles à la démocratisation scolaire en Haïti.

- 3) « Haïti : des opportunités ¹⁸⁵ » : ce diagnostic-pays systématique (DPS)** s'attache à recenser les principales entraves et possibilités concernant l'instauration d'une croissance solidaire et durable en Haïti. Ce rapport a été central pour notre thèse, de par la globalité des questions socio-économiques abordées sur Haïti, de par ses analyses et les chiffres avancés pour Haïti. Ce diagnostic est disponible en libre accès sur internet.

- 4) Les rapports mondiaux de suivi sur l'éducation (précédemment connus sous le nom de : rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous).** Produit par une

¹⁸⁴ Investing in people to Fight Poverty in Haiti: Réflexions for Evidence-Based Policy Making en 2014. Washington : Groupe de la Banque mondiale. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO « Haïti : investir dans l'humain pour combattre la pauvreté. Éléments de réflexion pour une prise de décision informée ». Banque mondiale et Observation nationale de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES) 2014.

¹⁸⁵ « Haïti : des opportunités » Diagnostic-pays systématique ». Mai 2015. Région Amérique latine et Caraïbe, Banque mondiale.

équipe de l'UNESCO à partir de données d'observation, ce rapport a pour mission de rendre compte des progrès accomplis dans la réalisation des cibles de l'éducation définies dans les nouveaux objectifs de développement durable (ODD)¹⁸⁶.

5) Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011¹⁸⁷. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.

6-) Des plans (quinquennaux et décennaux) sur l'éducation qui nous ont permis de comprendre les objectifs des programmes de démocratisation scolaire menés en Haïti. Des rapports, des enquêtes de l'État haïtien et en particulier du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle sur : le parc scolaire, les programmes de démocratisation menés. Nous avons réalisé un tableau récapitulatif avec tous les rapports les plus significatifs qui ont été mobilisés dans la thèse.

Nous avons traité ces données avec beaucoup de précaution car les données statistiques du gouvernement haïtien et des organismes internationaux sont souvent incomplètes : de manière générale, elles ne fournissent pas de données sur tous les facteurs socio-économiques susceptibles de permettre de comprendre la question de la démocratisation scolaire en Haïti. Par ailleurs, beaucoup de chercheurs pointent leur manque de fiabilité de par leur contexte de production. Ces données sont, en grande partie, mobilisées dans la deuxième partie de la thèse. Toutefois, la première partie a aussi mobilisé certains indicateurs qui sont souvent utilisés par les instances internationales pour évaluer les avancées de la démocratisation scolaire dans les pays en voie de développement, ces indicateurs étant au cœur des évaluations des systèmes éducatifs nationaux.

Les indicateurs qui sont utilisés dans l'évaluation et/ou la caractérisation des systèmes éducatifs nationaux mobilisent quasi exclusivement des données quantitatives. Pourtant,

¹⁸⁶ Les rapports GEM (Global Education Monitoring) permettent d'examiner et de faire avancer le suivi et l'examen de l'éducation au niveau mondial. Grâce aux 12 éditions publiées depuis 2002, ces rapports traitent de l'analyse des politiques éducatives dans les contextes nationaux à travers des thèmes divers qui vont des inégalités, des questions de genre, de l'enseignement et de l'apprentissage, jusqu'à l'apprentissage en situation de conflit, l'alphabétisation, l'éducation et la petite enfance.

¹⁸⁷ La version imprimée du *Recueil de données mondiales sur l'éducation* fournit un aperçu des statistiques comparables au niveau international disponibles au Centre de données de l'ISU, lequel est gratuitement accessible via le site web de l'Institut à l'adresse suivante : <http://stats.uis.unesco.org>.

les données quantitatives, malgré leur importance, ont quelques limites comme le rappellent Francois Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Veretout à propos de leur propre méthode d'enquête :

« Le fait de recourir à ce modèle d'analyse doit être encadré par de fortes règles de prudence. Quelles que soient leur qualité et leur précision, les indicateurs sur lesquels nous travaillons ne sont que des indicateurs. Il ne faut pas ignorer qu'ils privilégient certaines dimensions de la vie sociale et qu'on en ignore d'autres tout aussi importantes. De plus, ils sont entachés d'erreur de mesure plus ou moins amples. Ils ne sont donc pas à 'la réalité' des sociétés et des systèmes scolaires. Or, il est facile en la matière de prendre l'ombre pour la proie comme le montrent bien des recherches qui ignorent tout ce que les enquêtes ne mesurent pas et construisent ainsi de pures fictions statistiques tenue pour des ensembles sociaux réels. Il est en particulier extrêmement trompeur d'examiner une par une des séries d'indicateurs isolés. Même si l'on parvient toujours à déceler une corrélation statistiquement significative entre tel et tel indicateur, notamment parce qu'on travaille, en général, sur de gros effectifs, tout passage à des affirmations de nature causale serait d'autant plus imprudent qu'un indicateur corrélé à un autre ne 'joue' souvent que s'il est associé à un ensemble de facteurs plus ou moins 'cachés', en tout cas liés à l'un et (ou) à l'autre des deux indicateurs. La société n'étant pas une somme d'indicateurs indépendants et additionnables, il convient de raisonner sur des pays précis pris en compte dans la totalité de leur histoire »¹⁸⁸.

Ces auteurs rappellent ainsi qu'il est nécessaire d'intégrer les données qualitatives pour comprendre ce qui se passe dans le système. Or, les acteurs ne se livrent pas souvent sur leur action et leur agenda sans avoir une confiance dans l'enquêteur. D'autre part, les données quantitatives ont des limites en termes d'objectivité et de justesse dans le contexte des PVD et particulièrement en Haïti, car les mécanismes d'élaboration et de recueils de données dans les enquêtes sont très limités. D'où l'importance de l'enquête qualitative comme complément nécessaire aux enquêtes quantitatives. Notre thèse mobilise donc, en plus des données quantitatives et des rapports nationaux et internationaux sur Haïti, des méthodes qualitatives mobilisant la technique de l'entretien, l'observation et le récit de vie.

¹⁸⁸ Francois Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Veretout, « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise du diplôme, *Sociologie* n°2, vol. I / 2010, mis en ligne le 14 juillet 2010. URL : <https://sociologie.revues.org/386>, disponible sur le portail Cairn (extrait pp. 1-12).

La thèse mobilise l'analyse de contenu (textes et discours) et l'analyse secondaire de données (données statistiques). Cette dernière s'applique aux données que nous avons obtenues grâce aux enquêtes du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, de l'Unesco, du FMI, de la Banque mondiale et de l'Institut haïtien de statistiques et d'informations (IHSI)..., relativement aux politiques éducatives qui ont été mises en place par l'État haïtien depuis une vingtaine d'années (l'école pour tous). Nous avons donc traité et analysé de manière critique les tableaux, les représentations graphiques, en établissant des corrélations dans les rapports et enquêtes de ces organismes nationaux et internationaux. De plus, l'analyse de contenu s'applique aux textes et aux réponses que nous avons obtenues dans le cadre de nos entretiens, observations de notre récit auto-biographique. Toutefois, nous pouvons dire qu'il s'agit que notre travail priorise la méthode qualitative.

1.4.4 Enquête qualitative : observation, récit de vie et entretiens.

Les principales techniques d'enquête sociologique utilisées pour cette thèse sont l'observation, l'entretien et le récit biographique. Dans la deuxième partie, nous comptons mobiliser en priorité la méthode qualitative pour analyser nos données obtenues par ces trois techniques. En effet, nous mobilisons la technique de l'entretien et de l'analyse de contenu parce qu'elle permet d'aborder un sujet d'étude selon plusieurs angles et de façon plus générale.

« L'intérêt de la méthode de l'entretien dans une démarche méthodologique, c'est qu'elle ne cherche pas uniquement à vérifier des hypothèses formulées au départ mais qu'elle permet également de comprendre le fonctionnement interne de l'objet d'étude et d'élaborer un modèle de fonctionnement (...) » (Bertaux, 1997).

Nous avons décidé de procéder à des entretiens. En outre, nous avons réalisé des entretiens libres avec certains acteurs, en particulier dans le cadre de nos entretiens avec des associations. Ainsi, on a lancé des thèmes de notre recherche pour les faire explorer par nos enquêtés.

Si l'entretien libre présente l'inconvénient de conduire l'enquêté à s'éloigner du sujet abordé, l'entretien semi-directif, quant à lui, se fait selon une trame de questions bien structurées, du plus simple au plus complexe, en fonction des thèmes préalablement

*définis*¹⁸⁹. Cependant, nous avons pris des précautions pour que nos enquêtés restent dans le cadre du sujet abordé. Car il nous paraissait difficile de cerner l'ensemble des éléments susceptibles de nous aider à comprendre la question en Haïti sans une liberté de parole cadrée par un guide d'entretien et sans prendre en compte les documents officiels.

Par ailleurs, nous avons réalisé des enquêtes par observation sur le terrain de 2014 à 2017 en Haïti et en France. Nous avons réalisé l'essentiel de nos observations en 2014. Nous avons également réalisé plus d'une trentaine d'entretiens et des observations sur le terrain au cours de ces trois années.

En ce qui concerne notre terrain de recherche, nous avons eu l'occasion d'aller en Haïti à deux reprises. Une première fois, au mois de juillet 2014, pour mener une recherche alors pensée comme exploratoire, en vue de préparer des guides d'entretien. Ainsi, nous avons pu rencontrer certains chercheurs et des acteurs sur la question de l'éducation en Haïti. Entr'autres, nous avons eu l'occasion de questionner des enseignants et des syndicalistes sur le programme de scolarisation obligatoire et gratuite qui était mis en œuvre sous le Gouvernement précédent.

Une deuxième fois, au cours du mois de juillet 2015, nous avons pu réaliser dix entretiens et trois entretiens avec des responsables d'ONG françaises qui interviennent dans le domaine de l'éducation en Haïti : six entretiens avec des cadres du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, cinq entretiens avec des enseignants et quatre avec des syndicalistes.

Parmi les six entretiens réalisés avec les cadres du ministère, nous avons réalisé un entretien avec le chef de cabinet du secrétariat d'État à l'Intégration des personnes handicapées ; un entretien avec un directeur de l'enseignement secondaire (DES), un entretien avec le directeur de la direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat (DAEPP), un entretien avec le directeur d'une école privée, un entretien avec un ancien inspecteur à la retraite, un entretien avec le chef de service de la direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat.

¹⁸⁹ Kaufman Jean-Claude, *Entretien compréhensif*, 1999.

En ce qui concerne les entretiens réalisés avec les syndicalistes, nous avons réalisé un entretien avec le coordonnateur de l'Union nationale des normaliens haïtiens (UNNOH) ; un autre entretien avec un membre du bureau exécutif de l'UNNOH ; un entretien avec le coordonnateur du Corps national des enseignants haïtiens (CONEH) ; et un dernier entretien avec le coordonnateur du syndicat des personnels de l'Université d'État d'Haïti.

Parmi les entretiens réalisés avec des enseignants, nous en avons réalisé trois avec des enseignants ayant enseigné au niveau fondamental et secondaire mais qui, depuis deux ans, enseignaient à l'université pour donner suite à la reprise de leurs études et deux autres avec des enseignants ayant pratiqué dans le privé et dans le public.

Parmi les entretiens réalisés avec les syndicalistes, nous en avons résumé trois qui nous ont semblé particulièrement importants. De même, parmi les entretiens réalisés avec les cadres, trois ont été résumés compte-tenu de leur importance pour la thèse et, en dernier lieu, en ce qui concerne les enseignants, deux ont été résumés à cause de leur importance. Toutefois, ceux qui ne sont pas jugés importants feront l'objet d'un résumé de ma part. Les entretiens jugés importants en fonction de leur pertinence pour la recherche ont ainsi été résumés.

Réalisés en plus des observations et entretiens informels, ce tableau résume l'ensemble de nos entretiens formels, de 2014 à 2021 :

Tableau 14. Le nombre d'entretiens réalisés.

ANNÉE	Enseignant	Parent	Cadre/expert	Syndicaliste	Association	Total
2014	2	1	1	2	0	5
2015	3	3	1	3	0	10
2017	2	0	2	2	1	9
2020	1	2	2	0	1	6
2021	0	0	0	0	2	2
Total	8	6	6	7	4	32

Sans modifier nos hypothèses, l'enquête de terrain en a fait émerger une supplémentaire, relative à l'importance de la coordination entre les différents dispositifs mis en place par le ministère et les ONG. Pour un seul programme, il peut en effet y avoir divers dispositifs qui n'ont rien à voir l'un avec l'autre et qui ne concernent pas toujours le ministère de l'Éducation nationale. Une clé de compréhension des difficultés

d'Haïti résiderait peut-être dans la coordination de ces différentes politiques et/ou dans les formes concrètes de la gestion de fait co-opérée par l'État, les ONG et des bailleurs de fonds, étant donné que le cadre n'est pas très bien défini. C'est ce que nous allons étudier dans la deuxième partie en mobilisant nos propres données d'observation et issues des entretiens et également à travers des données qualitatives de seconde main, mentionnées dans divers rapports et enquêtes...

En outre, ayant été acteur dans le système éducatif haïtien, nous avons décidé d'analyser a posteriori les connaissances, les anecdotes et les expériences que nous avons acquises dans notre trajectoire d'élève, professionnel et militant dans le cadre de cette thèse, considérant que :

« S'il est difficile, donc, de définir précisément ce qu'est et ce que n'est pas la recherche qualitative, du moins peut-on affirmer qu'une recherche qualitative qui ne donne pas à voir, c'est-à-dire qui ne décrit pas les acteurs et les actions, qui ne raconte pas des actions et des interactions, ce qui constitue déjà (mais pas seulement) un stade essentiel dans la préparation de l'analyse, est passée à côté de son objectif et a raté son but »¹⁹⁰.

Précisément, pour atteindre ce but, chaque enquêté fera l'objet d'une présentation et d'une analyse minutieuse de sa manière d'agir, de sa stratégie afin de rendre compte de ses interactions avec les autres acteurs dans la thèse.

1.4.5 Présentation de la démarche d'auto-analyse, entre réflexivité et objectivité.

Quand un jeune Haïtien impliqué fait une thèse sur Haïti.

Tout chercheur haïtien ou qui a un lien avec Haïti se sent impliqué dans son objet de recherche quand il travaille sur Haïti, à cause de sa connaissance prétendue, de ses préjugés, de son engagement, voire de son non-engagement. *« Tout ceci implique qu'il est illusoire de s'accrocher à l'idée de recherche sans présupposition »¹⁹¹.* Mais les présuppositions ne doivent pas entraver le travail d'objectivation que requiert le travail scientifique. À travers le paragraphe qui suit, nous voulons répondre à cette question : comment peut-on valoriser ses expériences et ses connaissances (présuppositions) dans le cadre d'une recherche scientifique ? Pour y répondre, nous mobilisons le concept de réflexivité de Bourdieu. Selon ce dernier, les connaissances, les idées et les expériences ne peuvent pas être mobilisées sans une objectivation dans un travail scientifique. Dans le cadre de ce travail, en tant que chercheur originaire d'Haïti, nous comptons mener

¹⁹⁰ Dumez Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative*. pp. 14-15. 2^e édition Magnard-Vuibert. Mai 2016.

¹⁹¹ Coenen-Huther Jacques, *La sociologie entre décentration et engagement*. P. 45. L' Harmattan, 2020.

une analyse réflexive sur notre parcours et nos expériences dans le système éducatif haïtien. La réflexivité est cette posture qui permet, selon Bourdieu, d'« objectiver le sujet de l'objectivation ».

« Entendue comme le travail par lequel la science sociale se prenant elle-même pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se contrôler, elle est un moyen particulièrement efficace de renforcer les chances d'accéder à la vérité en renforçant les censures mutuelles et en fournissant les principes d'une critique technique, qui permet de contrôler plus attentivement les facteurs propres à biaiser la recherche. Il ne s'agit pas de poursuivre une nouvelle forme de savoir absolu mais d'exercer une forme spécifique de vigilance épistémologique, celle-là même que doit prendre cette vigilance sur un terrain où les obstacles épistémologiques sont primordialement des obstacles sociaux. »¹⁹²

D'après Bourdieu, le sociologue, dans le cadre de son travail, peut donc mobiliser sa propre expérience, ses connaissances empiriques, à condition cependant d'utiliser ses propres instruments de recherche pour s'auto-analyser, c'est-à-dire faire preuve de probité scientifique en reconnaissant la part de « subjectivité objectivée » dans son travail. Ainsi, dans le cadre de cette thèse nous comptons mobiliser notre parcours et nos expériences du système éducatif haïtien comme un atout pour comprendre la question.

Pour cela, nous avons donc écrit a posteriori un récit autobiographique, fondé sur nos souvenirs et sur des éléments d'auto-critique, comme en témoigne cet extrait de récit autobiographique :

Figure 13. Récit autobiographique en lien avec le terrain.

« Je suis à la fois un produit et un acteur de l'école haïtienne dans la mesure où je suis originaire d'Haïti. J'ai fréquenté l'école publique et privée d'Haïti. J'ai étudié à l'École normale supérieure de Port-au-Prince pour devenir enseignant et j'ai été enseignant pendant trois ans dans un lycée et dans des écoles privées. J'ai eu un engagement syndical pendant trois ans, comme l'un des responsables d'un syndicat d'enseignants. J'ai travaillé dans un projet de scolarisation et de reconnaissance légale des enfants en domesticité dans des quartiers populaires de Port-au-Prince pour le compte d'une ONG et je finance depuis huit ans la scolarisation de trois enfants de proches parents en Haïti. En outre,

¹⁹² Bourdieu P., *Science de la science et réflexivité*. pp. 173-174. Éditions Raisons d'Agir, octobre 2001.

j'enseigne depuis plus de sept ans comme enseignant en élémentaire et en maternelle en France. »¹⁹³

(...)

Un autre extrait ci-dessous résume ma trajectoire et mon expérience du système éducatif en Haïti, depuis l'enfance.

J'ai fréquenté des écoles privées et des écoles publiques de province. D'abord j'ai commencé ma scolarité dans une école nationale à Maïssade, puis j'ai fréquenté une école privée de type protestante. En quittant ma ville natale, grâce aux relations de ma belle-mère j'ai fréquenté une école catholique (sous contrat) dirigée par des religieuses. Puis, j'ai fréquenté une école privée catholique jusqu'en 5^e secondaire et après, à mon retour dans ma ville natale, je suis allé dans un lycée jusqu'en terminale. Le lycée n'avait pas de terminale mais comme dans ma promotion il y avait beaucoup de bacheliers qui avaient réussi au bac 1, et avec l'appui d'un maïssadien comme directeur départemental de l'éducation à l'époque, une classe de terminale a été créée. Mais je suis entré dans la capitale pour faire ma terminale dans un lycée historique de Port-au-Prince, le lycée Alexandre Pétion¹.

Puis j'ai été admis à l'École normale supérieure de Port-au-Prince (ENS) en philosophie en 2004. En parallèle, j'ai étudié à l'Institut d'études et de recherches africaines d'Haïti (IERAH) et un diplôme de licence en français langue étrangère et seconde à l'ENS en partenariat avec l'Université Antilles/Guyane. Après ma licence, j'ai été contacté par le député d'une ville où j'ai vécu, qui voulait mettre un enseignant dans un lycée public car ce lycée fonctionnait l'après-midi et dans la matinée les locaux restaient vides. Donc, le député l'ayant aidé, le directeur du lycée a obtenu une vacation pour le matin et a voulu mettre quelqu'un comme enseignant. Un ami m'a contacté pour me donner la nouvelle, je lui ai transmis mon dossier et j'ai reçu une lettre du ministre de l'Éducation nationale qui m'autorisait à travailler, en attendant d'obtenir ma lettre de nomination du Premier ministre. Mais cette lettre n'est jamais arrivée, car il y a eu toute une politique qui consistait à ne pas nommer les enseignants : en réalité, ce ministre m'avait donné l'autorisation de travailler car il s'agissait d'un gouvernement d'union nationale mais tous les partis politiques se battaient pour avoir ce ministère. Du coup, je suis resté deux ans sans percevoir mon salaire. Malgré cela, j'ai été le seul à venir régulièrement donner mon cours. Ceux qui n'étaient pas nommés, comme moi, venaient une fois, ou parfois. Pourtant,

¹⁹³ Récit autobiographique en lien avec le terrain.

à la fin, l'État n'a pas voulu nous payer. Selon les propos tenus par les nouvelles autorités du ministère, l'État nous a donné une compensation en 2009 qui équivalait peut-être à trois à quatre mois des deux ans d'arriérés de salaires (de 2007-2009).

Mes expériences comme enseignant en Haïti sont multiples.

-J'ai travaillé dans un lycée public avec 82 élèves par classe et dans une école privée avec 12 élèves par classe. Il s'agissait d'une école de mission (école privée à but non lucratif).

J'ai également travaillé au projet d'une ONG (GRAEP : Groupe haïtien de recherche et d'action pédagogique) intitulé 'système d'alerte en vue de la protection des enfants maltraités et/ou abusés', financé par l'Union européenne et le ministère de l'Éducation nationale : le programme avait pour objectif de scolariser les enfants en domesticité en Haïti. L'objectif s'articulait autour de deux volets : un volet juridique, qui consistait à donner des actes de naissance aux enfants (l'absence d'acte de naissance constitue un grand frein à la scolarisation des enfants) et un volet nommé appui psycho-social qui consistait à faire des visites à domicile chez les enfants pour voir comment ils vivaient, leur poser des questions sur leur maltraitance supposée. Mais, au cours de ce programme, le besoin révélé était tellement immense qu'on était obligé de scolariser des enfants qui n'étaient pas en domesticité. Ensuite, je faisais de la formation sur les droits des enfants.

J'ai alors pu observer que les programmes des organisations nationales étaient souvent financés par des bailleurs de fonds internationaux tout en étant aussi financés par l'Éducation nationale – ce qui constitue une privatisation de fait ou en demi-teinte de l'Éducation nationale dans la mesure où l'État haïtien finance les écoles privées.

Ce programme faisait aussi appel à des personnes relais (comme des pasteurs, des notables, des hougans et manbo¹⁹⁴) qui devaient mettre à notre disposition un local. Ce qu'ils ont fait gratuitement. Il a été une grande réussite, dans la mesure où il a permis de scolariser beaucoup d'enfants. Il a confirmé l'engouement de la population pour 'le pain de l'éducation'. Cette appellation, 'pain' montre que l'éducation représente un besoin fondamental. Cependant, ce qui m'a aussi frappé, c'est qu'il n'y a jamais eu de mouvement populaire pour réclamer l'éducation pour tous. J'ai observé souvent des protestations contre des présidents et des dirigeants accusés de corruption et contre la vie chère mais jamais de mouvements sociaux mettant l'éducation au centre de leurs revendications.

Comme l'illustrent ces extraits, nous avons une bonne connaissance de certaines facettes du système éducatif haïtien. Toutefois, ces connaissances étant pour la plupart des prénotions, ce travail de thèse est aussi l'occasion pour nous de les objectiver, dans un jeu

¹⁹⁴ Prêtres et prêtresses du vaudou.

de mise à distance permanente avec le terrain, en essayant de suivre les recommandations de Pierre Bourdieu :

« Bref, la sociologie la plus critique est celle qui suppose et implique la plus radicale autocritique et l'objectivation de celui qui objective est à la fois une condition et un produit de l'objectivation complète : le sociologue n'a quelque chance de réussir son travail d'objectivation que si, observateur observé, il soumet à l'objectivation non seulement tout ce qu'il est, ses propres conditions sociales de production et par là les 'limites de son cerveau', mais aussi son propre travail d'objectivation, les intérêts cachés qui s'y trouvent investis, les profits qu'ils promettent »¹⁹⁵.

Par conséquent, nous ferons référence dans notre thèse à plusieurs endroits de notre travail de réflexivité sur nos connaissances et expériences. Et tout au long de ce travail, nous expliciterons notre méthodologie, ainsi que nos choix d'auteurs et nos références théoriques. De ce point de vue, nous pouvons aussi souligner une limite du travail écrit d'auto-analyse réalisé a posteriori, car comme le souligne Loïc Wacquant :

« La réflexivité épistémique se déploie non pas en fin de projet, ex post, au moment de rédiger le compte rendu, mais durant, à toutes les étapes de l'investigation. Elle vise l'ensemble des opérations les plus routinières, depuis la sélection du site et recrutement des informations jusqu'aux questions à poser ou à éviter, en passant par l'engagement des schèmes théoriques, des outils méthodologiques et des techniques d'exposition, au moment où elles sont employées »¹⁹⁶.

Mais les connaissances empiriques et l'expérience constituent un vrai atout dans tout travail scientifique dans les sciences sociales, dans la mesure où il peut faciliter l'entrée sur le terrain et éviter certains écueils. Nous pouvons, une nouvelle fois, citer à cet égard Pierre Bourdieu :

¹⁹⁵ Bourdieu P., 1978, « Sur l'objectivation participante. Réponses à quelques objections », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°23, Pp. 67-69, p. 68.

[http://www.persee.fr/webbrevues/home/prescript/article/arss_03335-5322_1978_num_23_1_2609].

¹⁹⁶ Wacquant L, 2010, « L'habitus comme objet et méthode d'investigation. Retour sur la fabrique du boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°174, pp. 109-121, [<http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010--4page-108.htm>].

« La critique de l'ethnocentrisme [...] peut, à un autre niveau, empêcher l'anthropologue (comme le sociologue ou l'historien) d'utiliser rationnellement son expérience indigène, mais préalablement objective, analysée, pour comprendre et analyser des expériences étrangères. Rien n'est plus faux, selon moi, que la maxime universellement admise dans les sciences sociales suivant laquelle le chercheur ne doit pas mettre de lui dans sa recherche. Il faut, au contraire, se référer en permanence à sa propre expérience, mais pas, comme c'est trop souvent le cas, même chez les meilleurs chercheurs, de manière honteuse, inconsciente ou incontrôlée »¹⁹⁷.

C'est avec toutes ces précautions que nous mobilisons donc nos connaissances et expériences du système éducatif haïtien dans le cadre de cette thèse. Dans ce travail, nous avons recueilli des données quantitatives, qualitatives sur les autres acteurs, voire sur le système éducatif haïtien en général et nous avons aussi cherché à objectiver nos connaissances en tant qu'ancien acteur du système, prenant en compte ce que notre parcours nous avait appris en essayant, autant que possible, d'éliminer tous les biais. Cette démarche n'est pas facile mais dans un souci de probité intellectuelle, elle nous semble primordiale, en prenant en compte les avertissements de Graza Scarfo Ghellab :

« Toutefois, il ne faut pas sous-estimer la difficulté de ce travail. Le sociologue fait un métier qui l'amène à explorer les autres et le monde. Or, la réflexivité doit l'accompagner tout au long de cette entreprise. Grâce à elle (ou à cause d'elle) le sujet de l'objectivation sera aussi – et pour tout le temps qu'il exercera ce métier – son propre objet, le plus important et le plus complexe. C'est pour cela que nous pouvons parler d'une auto-socio-analyse. Comme toute auto-analyse il s'agit d'un travail long, difficile, déstabilisant, riche en frustrations et en incertitudes. Mais sans aucun doute le seul possible si on vise la rigueur scientifique de notre travail de recherche »¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Bourdieu P., 2003, p. 51, « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°150, pp. 43-58, [<http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm>]. DOI : 10.3406/arss.2003.2770.

¹⁹⁸ Graza Scarfo Ghellab, « L'auto-socio-analyse du sociologue ou les conditions pour garantir la rigueur scientifique de la sociologie », *SociologieS* [En], Dossiers, Pour un dialogue épistémologique entre sociologues marocains et sociologues français, mis en ligne le 2 novembre 2015, consulté le 13 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/5145>.

Somme toute, ce récit auto-biographique sera mobilisé et interprété avec une rigueur scientifique. C'est-à-dire en prenant la distance nécessaire entre le chercheur et le militant que nous avons été.

1.4.6 Présentation des étapes de l'analyse.

Pour rendre compte des idées clés ou thèmes développés dans notre corpus, la première étape de l'analyse a consisté à le lire pour repérer ce qui a été dit par rapport aux questions de recherche et à la problématique de la thèse. À partir de cela, nous avons élaboré une « grille thématique », reflétant des faits, des idées et des résultats que nous nous attendions à trouver en lien avec la problématique de recherche. Ensuite, la présence des thèmes et des extraits de textes liés aux questions posées a été considérée. En d'autres termes, le travail d'analyse a consisté à lire le corpus en isolant les passages significatifs pour l'étude et en relevant les extraits indiquant qu'ils contiennent des indicateurs en rapport avec des thèmes prédéfinis. On trouvera en annexe un tableau avec les différents extraits que nous avons utilisés dans la thèse.

La grille d'analyse thématique élaborée a permis d'établir une liste des contenus, faits, idées et résultats présents dans le corpus. Elle a également permis d'identifier les connaissances que nous nous attendions à trouver dans le texte et les théories qui pouvaient s'y appliquer. Les différents thèmes prédéfinis qu'elle contient sont liés à quatre catégories de questions que l'on pourrait appeler aussi des thèmes généraux :

- La démocratisation scolaire et ses limites ;
- Pratiques et stratégies des acteurs ;
- Les relations entre le privé et le public ;
- Caractéristiques et spécificité du système éducatif haïtien.

Ces questions sont intimement liées aux objectifs de la recherche et permettent une analyse des données recueillies.

Tableau 15. La grille d'analyse.

Grille d'analyse
A- Démocratisation scolaire et ses limites
<ul style="list-style-type: none">- La gratuité scolaire- L'offre scolaire- Le rôle de l'État
B- Pratiques et stratégies des acteurs
<ul style="list-style-type: none">- Les enseignants- Les syndicats- Les familles- Les ONG
C- Les relations entre le privé et le public
<ul style="list-style-type: none">- Les écoles privées- Les écoles publiques
D- Caractéristiques et spécificité du système éducatif haïtien
<ul style="list-style-type: none">- Les inégalités scolaires- Le financement du système éducatif- Le fonctionnement- Comparaison avec les autres pays de la région

Cette grille d'analyse thématique est autant le reflet de ce que nous avons lu dans le corpus que de ce que nous pensions y trouver en menant les enquêtes de terrain. Cependant, l'analyse ne consiste pas uniquement à synthétiser et à organiser les contenus du texte. Des références externes interviennent pour ainsi enrichir nos choix. Autrement dit, l'élaboration de cette grille thématique s'est faite progressivement, à la fois de manière inductive (à partir du texte) et déductive (à partir de connaissances a priori).

Une fois la grille élaborée, il s'est agi de l'appliquer en isolant des phrases, paragraphes ou extraits sélectionnés pour l'unité de leur contenu. Ce travail a été réalisé « à la main ». Nous avons lu le texte en sélectionnant les passages significatifs, contenant au moins un élément de la grille thématique. Il était important de bien identifier les passages significatifs pour bien les interpréter en référence à la grille des thèmes.

La codification a consisté à associer à chaque passage des éléments de la grille. Ainsi, dans la colonne des indicateurs nous avons codé les thèmes présents dans les passages dans la colonne des contenus. Ce travail a demandé une bonne connaissance du domaine pour comprendre et interpréter correctement ce qui était dit mais il fallait aussi que les éléments de la grille aient été précisément définis afin d'éviter les variations d'interprétation. La reprise des passages les plus remarquables a servi à agrémenter et illustrer le compte-rendu.

Après le travail de codification, nous avons procédé au compte-rendu thématique en triant les différents éléments de la grille par ordre de leur l'importance relative afin de mettre en évidence la manière dont les thèmes s'articulaient les uns aux autres et avec les objectifs de la recherche.

Cette phase de l'analyse concerne l'interprétation des résultats. Il s'agissait d'expliquer et d'argumenter les résultats issus de l'analyse de données, du point de vue de la problématique de la recherche consistant à montrer dans quelle mesure Haïti pouvait être considéré comme un pays en voie de développement réalisant, ou non, son processus de démocratisation scolaire. Il s'agissait donc d'un travail d'analyse du processus de démocratisation scolaire en Haïti. Comme nous l'avons déjà souligné la démocratisation est imbriquée à d'autres notions et thèmes, comme l'inégalité, l'égalité, l'équité, le droit, etc., nous avons donc réalisé un travail de thématisation qui consistait à

traiter le corpus en sélectionnant des morceaux de discours. Il faut rappeler que le thème peut se définir comme « *un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos* »¹⁹⁹.

En outre, l'ensemble des extraits a été placé dans des catégories d'analyse théorique de nature sociologique. La notion de catégorie est définie comme « *une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. À la différence de la 'rubrique' ou du 'thème', elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification* »²⁰⁰.

À ce stade, nous devons rappeler les principaux thèmes que nous avons mobilisés dans le cadre de la constitution de notre guide d'entretien, liés à la question de la démocratisation et des inégalités scolaires – elle-même liée à un ensemble de thèmes et de sous-thèmes. Ainsi, nous avons constitué nos guides d'entretien autour des thèmes suivants : Gratuité scolaire, démocratisation quantitative et qualitative, équité, qualité, efficacité de l'éducation, politique éducative, financement de l'éducation, planification de l'éducation, privatisation de l'éducation, égalité et inégalité scolaire, l'aide internationale (la question des ONG), la question du genre, la trajectoire sociale et scolaire, la diversité scolaire et sociale. Nous avons élaboré six guides d'entretien différents, en visant les principaux acteurs de la question éducative en Haïti, à savoir : les parents, les enseignants, les syndicats (d'enseignants, d'écoles privées), les experts/cadres. En outre, nous avons procédé à des entretiens libres à l'endroit des parents et des associations car nous pensons que cette technique était plus à même de faire émerger d'autres thématiques, autour de la question de la démocratisation scolaire comme, par exemple, l'impact de la diaspora dans le financement de la démocratisation scolaire en Haïti.

¹⁹⁹ Paillé Pierre et Alex Mucchielli. 2012, « Chapitre 11 - L'analyse thématique », *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Sous la direction de Paillé Pierre, Mucchielli Alex. Armand Colin, pp. 231-314.

²⁰⁰ Paillé Pierre et Alex Mucchielli. 2016, « Chapitre 7. L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien », *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Sous la direction de Paillé Pierre, Mucchielli Alex. Armand Colin, pp. 143-159.

L'ensemble de ces méthodes et techniques sus-mentionnées nous a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives que nous avons ensuite interprétées et analysées.

1.5 Conclusion de la première partie

Les données chiffrées et contextuelles et les éléments d'analyse que nous avons présentés dans la première partie convergent à montrer un échec du système éducatif haïtien au regard des objectifs fixés dans les différents projets de démocratisation scolaire. Cependant, ils amènent aussi des arguments pour relativiser cette idée d'échec puisque ces programmes ont eu des impacts positifs, notamment sur l'augmentation de l'offre scolaire. En effet, malgré les limites, nous avons aussi observé et constaté par de multiples chiffres et arguments l'élargissement considérable de l'offre scolaire et son impact sur le processus de la démocratisation puisque beaucoup de *nouveaux élèves* ont pu être scolarisés. Nous avons aussi évoqué à plusieurs reprises combien des acteurs étaient engagés dans le processus et aussi combien il était important à la fois pour la population, pour les acteurs politiques nationaux et internationaux ; par conséquent, il convient d'étudier les nuances à apporter au constat d'échec et d'analyser les apports de ces acteurs internationaux et nationaux dans la démocratisation (via notamment l'élargissement de l'offre scolaire).

La première partie a permis de montrer à partir de sources mobilisées dans les travaux scientifiques et de l'analyse secondaire de rapports et diverses autres données à la fois l'ampleur des défis que doivent relever de nombreux pays en développement en matière d'éducation et aussi les difficultés propres et les spécificités du contexte haïtien. Dans le chapitre qui suit nous allons développer le point de vue des acteurs eux-mêmes sur leur système national en rapport aussi avec les acteurs internationaux.

**DEUXIÈME PARTIE. UN ÉCHEC À RELATIVISER : APPORTS CONTRASTÉS DES
ACTEURS INTERNATIONAUX ET DES ACTEURS LOCAU**

Dans cette partie, nous proposons d'analyser du point de vue des acteurs les rapports entre l'État haïtien et les acteurs internationaux et locaux ainsi que les conséquences des programmes éducatifs sur la réduction des inégalités scolaires et sur l'élargissement de l'offre scolaire, afin de compléter et de nuancer le constat d'échec fait dans la première partie, en soulignant à la fois la mobilisation des acteurs et leurs apports revendiqués. Cette deuxième partie se base sur des rapports, des données quantitatives et des actes de congrès internationaux mais, en priorité, sur nos entretiens, données d'observation et des éléments d'auto-analyse biographique. Cette partie contient quatre chapitres. Son point de départ, comme nous l'avons déjà souligné, est que les congrès internationaux ont un très grand impact sur le système éducatif haïtien dans le sens où ils donnent une impulsion aux autorités haïtiennes qui y participent. En retour, cela se traduit par une volonté passagère d'élaboration d'une stratégie éducative avec l'appui « de l'international » pour des plans d'éducation et de formation.

Mais l'impact de ces programmes, tant nationaux qu'internationaux, reste mitigé dans la mesure où, d'un côté, ils permettent un élargissement de l'offre scolaire mais, de l'autre, cette offre se révèle insuffisante et non qualitative. Dans le cadre de cette partie, nous revenons dans un premier temps, du point de vue des acteurs et de leurs relations, sur l'impact des congrès et les actions menées sur le système éducatif haïtien et, dans un deuxième temps, nous analyserons le rôle de l'État dans la démocratisation scolaire et ses différentes postures dans les relations avec les institutions internationales. Enfin, nous analyserons la situation d'Haïti en tant que pays francophone et ses éventuelles spécificités en tant que tel.

Un résultat déjà mis en évidence dans la première partie est que l'impact de l'aide internationale en Haïti, malgré sa nécessité apparente, constitue une arme à double tranchant dans le sens où elle permet un élargissement indéniable de l'offre scolaire, mais ne permet pas une démocratisation scolaire suffisamment efficace ni équitable par rapport aux objectifs affichés. Par ailleurs, elle provoque paradoxalement une forme de désengagement de l'Etat, qui mise beaucoup sur cette aide pour garantir à la population un minimum de service public, en particulier en termes d'éducation.

1.6 CHAPITRE V. ACTEURS INTERNATIONAUX : UN APPORT CONTRASTÉ. Impacts pluriels des congrès sur les politiques éducatives.

Les politiques éducatives à l'échelle des PVD sont impulsées par de grandes rencontres internationales. Leur dénomination change en fonction de la portée de ces rencontres. Ainsi, on trouve les termes de conférence, sommet, congrès, forum, etc. Ces rencontres ont eu un impact considérable sur l'élaboration et l'implémentation des programmes éducatifs dans les PVD. Ces congrès créent les cadres selon lesquels vont se développer les programmes d'éducation fondamentale dans les PVD. Toutefois, si cela se révèle être bénéfique pour attirer la solidarité internationale en termes de financement, ils constituent souvent un frein dans la prise en compte de la diversité des contextes nationaux. Les congrès mobilisent des organisations plurielles qui ont leurs propres critères alors que les représentants des pays ont une influence limitée. En Haïti, ces programmes ont donc des impacts pluriels dans le sens où ils créent une impulsion considérable, mais leurs effets restent limités au regard des résultats obtenus et des objectifs fixés.

1.6.1 La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (Jomtien 1990) comme base de démocratisation scolaire dans les PVD.

Ce congrès marque le début des grands congrès sur la scolarisation universelle. Il s'est tenu sous le patronage de l'UNICEF, du PNUD, de l'UNESCO et de la Banque mondiale. Il initie le début d'une uniformisation des politiques d'éducation à l'échelle internationale dans les pays en voie de développement. En 1990, l'Asie était considérée comme le continent ayant le plus d'enfants non scolarisés au regard de sa population, c'est pourquoi ce premier congrès a eu lieu en Thaïlande. Mais on sait aujourd'hui que les pays asiatiques concernés ont fait d'énormes progrès en ce sens. Ce congrès s'est donné pour objectif²⁰¹ de :

- « *Étendre les activités de soins et d'éveil de la petite enfance, particulièrement en faveur des enfants pauvres ;*
- *Universaliser l'enseignement primaire d'ici à l'an 2000 ;*
- *Améliorer les résultats de l'apprentissage, avec des objectifs précis tels qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminée (par exemple 80% des jeunes*

²⁰¹ D'après le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adopté le 9 mars 1990 par la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (article 8).

- de 14 ans) atteignant ou dépassant un certain niveau d'acquisitions jugées nécessaires ;*
- *Réduire d'ici l'an 2000 le taux d'analphabétisme des adultes à la moitié de son niveau de 1990, en mettant l'accent sur l'alphabétisation des femmes ;*
 - *Étendre les services d'éducation fondamentale et de formation à d'autres compétences essentielles destinées aux adolescents et aux adultes ;*
 - *Fournir aux individus et aux familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation, des moyens supplémentaires d'acquisition des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et à un développement durable ».*

Cette conférence a contribué à faire de l'éducation une priorité dans les politiques de développement à l'international. On comprend l'engouement et le rôle joué par les organismes internationaux qui interviennent dans le domaine du développement. Lors de cette conférence souvent citée, l'accès à l'éducation est apparu comme central dans le sens où elle relie et englobe un ensemble de champs d'intervention des Nations unies comme les droits de l'homme en général et en particulier les droits des filles et des femmes. C'est pourquoi le succès de cette conférence a impulsé l'organisation d'un ensemble de sommets et de conférences sur des domaines d'intervention connexes comme : « le Sommet mondial pour les enfants (1990), la Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement (1992) ; la Conférence mondiale sur les droits de l'homme (1993) ; la Conférence internationale sur la population et le développement social (1994) ; le Sommet mondial pour le développement social (1995) ; et la Quatrième Conférence mondiale sur les femmes (1995).

En Haïti, cette conférence a eu un impact car les autorités haïtiennes ont organisé les états généraux de l'éducation qui ont abouti au **Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF 1996)**. Les autorités haïtiennes sont toujours, en matière de politique d'éducation, en posture de réaction aux grandes rencontres internationales. C'est en partie ce qui explique, selon nous, les limites des programmes de scolarisation puisque ces programmes, malgré leur nécessité, ne sont pas issus d'un projet national pensé, réfléchi en amont. À chaque grande conférence, les élites se rendent compte de leur défaillance et agissent en produisant un programme « miracle », qui toutefois reste souvent un programme « sur le papier ». D'où le reproche fait à ces élites haïtiennes ; « quand dire c'est faire »²⁰², comme si les énoncés de programmes, de discours

²⁰² J. L. Austin (1911-1960).

constituaient, à la manière d’Austin, l’acte qu’ils désignent. Mais c’est oublier cependant que le symbolisme cérémoniel n’est pas tout et que les politiques publiques impliquent plus que des discours.

De ce point de vue, les états généraux et le Plan national d’éducation et de formation de 1996 n’ont que faiblement intégré les apports des acteurs locaux et sont restés largement limités à une manifestation de bonne volonté des élites haïtiennes à destination des acteurs internationaux, comme l’illustre cet extrait de Jean Louiner Saint Fort dans sa thèse soutenue en 2016 :

« Un groupe de réflexion, mis en place pendant le déroulement des états généraux, a eu pour mission d’identifier et d’analyser ‘les options fondamentales du Plan national d’Éducation 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). 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’ dans les nouvelles réformes scolaires pour susciter les engagements à la fois national et international. Mais, l’événement a eu lieu une dizaine de jours avant la fin du mandat d’Aristide. Il revient au prochain gouvernement d’en prendre acte »²⁰³.

1.6.2 Le Forum de Dakar (2000) comme fer de lance de la démocratisation scolaire dans les pays en voie de développement.

Ce forum a eu un plus grand retentissement mondial, en particulier dans les PVD. Le fait qu’il se soit tenu à Dakar montre que l’accent était mis sur les pays africains en ce sens. Et le pays en question a su profiter de ce forum, même s’il existe des freins culturels et religieux au Sénégal et n’existent pas en Haïti. La scolarisation était inscrite dans des objectifs généraux à atteindre, avec un accent particulier mis à l’accès à l’école pour les filles et les enfants issus des minorités. En effet, dans le « Cadre d’action de Dakar, forum mondial sur l’éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000), après avoir posé, dans le 6^e

²⁰³ Jean-Louiner Saint Fort, « Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 » : de la logique socio-professionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse », thèse soutenue le 7 septembre 2016 à l’Université Paris-Descartes/Sorbonne cité, PP. 196-197.

engagement, l'éducation comme « un droit fondamental de l'être humain », dans le septième engagement, les pays signataires se sont engagés à réaliser les objectifs suivants :

- 1- *« 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 ;*
- 2- *Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;*
- 3- *Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante ;*
- 4- *Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;*
- 5- *Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'équité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;*
- 6- *Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concernent la lecture, l'écriture et les compétences indispensables dans la vie courante »²⁰⁴.*

Comme nous l'avons souligné dans les « *dernières réformes du système éducatif haïtien* » ce programme a contribué à mettre en place en Haïti la « Stratégie nationale de l'École pour tous », qui a tenu compte dans son élaboration des éléments²⁰⁵ mis en exergue par le Forum de Dakar.

Malgré la référence au « contexte haïtien », on voit en effet à travers les objectifs de ce document un alignement sur les thèmes de référence des politiques internationales déjà présentés dans le chapitre 1 de la première partie, à savoir l'équité et l'efficacité. Cependant, bien qu'il n'emploie pas la notion de démocratisation scolaire, ce

²⁰⁴ Cadre d'action de Dakar, forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000).

²⁰⁵ MENFP, La Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous. P. 11. Avril 2007.

programme visait une démocratisation minimale dans le sens où il se donnait pour objectif de scolariser tous les enfants en âge de l'être.

Malgré des limites, ce forum a eu un plus grand retentissement en Haïti de par sa portée mondiale. Il a permis à l'État haïtien d'avoir des financements internationaux pour financer le « programme d'Éducation pour tous » et, par ailleurs, donner au Gouvernement haïtien (2011-2016) l'impulsion nécessaire pour mettre en place le programme national PSUGO (programme de scolarité gratuite et obligatoire). Nous présentons dans ce chapitre l'impact de ce programme du point de vue des acteurs.

Rappelons ici que si l'objectif du forum de Dakar était de scolariser tous les enfants dans le monde en 2015, l'évaluation menée à cette échelle a conclu à des résultats mitigés. En effet, les taux nets de scolarisation dans le monde au niveau fondamental ont considérablement augmenté : de 84% en 1999, selon les sources du rapport de suivi sur l'éducation en 2015 de l'UNESCO, ils sont passés à 93% en 2015, et dans 17 pays ils se sont accrus d'au moins 20 points entre 1999 et 2012. Mais Haïti ne fait pas partie de ces 17 pays, ce qui renforce l'idée d'un résultat mitigé dans ce pays. De plus, cette impulsion a été suivie d'une stagnation depuis 2015, amplifiée peut-être par le résultat mitigé de cet objectif du millénaire. Or, cet échec mitigé au regard de l'objectif de scolarisation universelle pour tous d'ici à 2015 est lié au mode d'élaboration et d'implémentation de ces programmes éducatifs dans les pays en voie de développement.

On a déjà mentionné qu'ils ne tiennent pas assez compte de la diversité des contextes nationaux et des capacités institutionnelles des pays des PVD pour mettre en œuvre ces programmes. En particulier, il y a des résistances vis-à-vis de ces programmes qui sont perçus par les acteurs locaux comme des programmes de « Blancs »²⁰⁶. Ces programmes, malgré leur impact positif sur l'augmentation du taux de scolarisation dans les PVD, s'accompagnent ou créent des résistances de la part de ces acteurs locaux. Cela est lié au fait que les politiques éducatives ne sont pas isolées du contexte socio-économique et politique des PVD. Or, ces programmes ne tiennent pas assez compte de ces facteurs. De ce point de vue, on peut penser qu'une meilleure connaissance de ces contextes et

²⁰⁶ Le « Blanc », en Haïti n'est pas synonyme de couleur de peau. Il n'est pas anthropologique mais plutôt sociologique. Le « Blanc » est un étranger, quelle que soit sa couleur. D'ailleurs, en Haïti, on peut vous traiter de Blanc quand les gens ont l'impression que vous êtes hors sol, que vous ne connaissez pas la réalité. Et une personne à la peau blanche peut être un « bon Noir », c'est-à-dire une bonne personne, quelqu'un qui connaît la réalité sociale d'une localité ou d'un pays. On traite souvent les coopérants étrangers blancs qui restent longtemps en Haïti de « Noirs ».

une adaptation de ces programmes aux contextes nationaux donnerait des résultats moins mitigés.

Malgré l'élargissement de la scolarisation provoqué par ces programmes, les évaluations ont montré un échec flagrant sur le plan de la qualité et un déplacement des inégalités vers le secondaire. C'est pourquoi, de nouveaux programmes ont été mis en place, toutefois dans une configuration d'acteurs largement inchangée.

1.6.3 Le congrès Incheon (mai 2015) : un nouveau cap sur la qualité et le secondaire.

Après l'évaluation du programme d'« Éducation pour tous », qui a mis en évidence l'impact mitigé en Haïti des réalisations issues du Forum de Dakar, un nouveau congrès qui s'est déroulé à Incheon a voulu mettre le cap sur la qualité et la scolarisation dans le secondaire. En effet, si le Forum de Dakar a contribué à une démocratisation minimale dans le sens d'un élargissement de l'offre scolaire au niveau mondial, le rapport de suivi de l'éducation de 2015 a montré une aggravation des inégalités sur le plan qualitatif pour les catégories les moins favorisées de la population et un déplacement des difficultés d'accès vers le secondaire. C'est-à-dire qu'après les cycles fondamentaux, les élèves des familles défavorisées qui souhaitaient poursuivre leur scolarité jusqu'au baccalauréat n'ont pas pu accéder au secondaire au regard du peu de places disponibles dans le secondaire public et de l'incapacité des familles à financer la scolarité de leurs enfants (même dans le secteur dit « borlette » en Haïti). Pour lever ces blocages, au congrès d'Incheon, les acteurs du congrès ont donc élargi les objectifs de l'« Ecole pour tous » vers le secondaire et la qualité de l'éducation.

En Haïti, ce congrès a eu un écho moins retentissant que le Forum de Dakar. Mais il a quand même conduit à une prise de conscience de la question de la qualité de l'éducation délivrée dans les écoles. En effet, si ce dernier aspect a retenu l'attention dans les derniers plans d'éducation, le cap sur le secondaire y est quasi absent. Il faut dire que le système éducatif haïtien était déjà confronté à l'échec de l'implémentation de la réforme de Bernard qui consistait, entre autres, à doter le système éducatif haïtien de filières professionnelle, scientifique, technologique et littéraire. Étant pris dans cette réforme inachevée depuis 1979, les responsables politiques haïtiens ont choisi de prioriser l'éducation fondamentale au détriment du secondaire. Cela explique, comme nous l'avons déjà montré dans le système éducatif haïtien, une différence de 5 à 7 points de croissance selon les enquêtes entre l'offre publique primaire et l'offre publique secondaire. Par conséquent, le système haïtien a accumulé un « retard » vis-à-vis du

secondaire et, au lieu de s'atténuer, cet écart s'est agrandi en vertu de la priorité accordée à l'école fondamentale.

1.6.4 Des objectifs définis et partagés à une échelle mondialisée.

Il y a quasiment consensus entre les grandes institutions donatrices sur les politiques éducatives à mettre en œuvre dans les PVD. Ces institutions sont pourtant composées de multiples acteurs. Il faut rappeler qu'il y a l'OCDE qui s'intéresse aux pays dit développés, qui organise le test PISA, et d'autres institutions internationales comme la Banque mondiale, l'Unicef, le PNUD, l'Unesco pour l'ONU qui, elles, s'intéressent à ces questions pour les pays dits en voie de développement. En vertu de leur paradigme développementaliste, les PVD doivent mettre en œuvre des politiques éducatives dites de base afin de pouvoir mettre en place des politiques économiques en vue de rattraper leur retard économique.

Cependant, du point de vue des acteurs eux-mêmes, les convergences déjà mises en évidence doivent être nuancées : ainsi il y a des différences entre les organismes qui interviennent dans la démocratisation, par exemple entre l'Unesco et la Banque mondiale sur les indicateurs. Si cette dernière se place dans une perspective développementaliste, dans une perspective marchande, l'Unesco est plus nuancée, en mettant en avant le respect de la diversité de cultures locales et nationales.

Par exemple, sur son site, l'Unesco affiche l'objectif suivant : « L'UNESCO suit et évalue les progrès réalisés grâce à l'indicateur ODD 4.7.1, qui mesure le degré d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation au développement durable dans les politiques nationales d'éducation, les programmes d'enseignement, la formation des enseignants et l'évaluation des étudiants. Pour ce faire, elle procède à des examens périodiques de l'application de la [Recommandation de 1974](#) sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, ainsi qu'à des études complémentaires »²⁰⁷.

Ce que l'on peut comparer avec cet autre extrait du site de la Banque mondiale :

« La stratégie de la Banque mondiale pour l'éducation à l'horizon 2020 entend relever les défis de l'éducation des enfants au 21^e siècle en soulignant la nécessité d'investir tôt, d'investir de manière avisée et d'investir au profit de tous. L'institution encourage les

²⁰⁷ <https://fr.unesco.org/themes/Éducation-au-developpement-durable/actions-unesco>, consulté le 09.08.2021.

pays à lancer des programmes d'enseignement pour les jeunes enfants, à créer un environnement propice à l'apprentissage qui permette de mesurer les résultats et de responsabiliser les acteurs et à développer les compétences utiles pour se doter d'une main-d'œuvre productive »²⁰⁸.

Sans s'opposer, ces orientations affichées rappellent que les acteurs internationaux sont pluriels, intervenant avec des priorités affichées et des critères eux-mêmes pluriels.

1.6.5 L'impact des congrès dans les politiques de démocratisation en Haïti

De manière générale, si les programmes ont permis une augmentation du taux net de scolarisation dans les PVD et en Haïti en particulier, ils ne prennent pas assez en compte les contextes endogènes diversifiés des PVD. Dans certains pays, il y a des obstacles religieux à affronter et, dans d'autres, il y a la question de la nature des régimes politiques à prendre en compte. Toutefois, ces programmes ont eu des impacts positifs sur le plan quantitatif car beaucoup d'enfants ont été scolarisés grâce au financement de ces bailleurs de fonds. Mais ces programmes contribuent de plus en plus à l'affaiblissement des institutions étatiques, comme le ministère de l'Éducation nationale, au profit du privé, ou du partenariat public-privé. De plus, ces programmes n'ont pas atteint l'objectif de scolariser tous les enfants. Dans le contexte, le rôle que les acteurs internationaux attendent des États des PVD, et en particulier de l'État haïtien, dans ces programmes est d'évaluer, de contrôler le secteur privé à qui ils devraient léguer un large pan de leurs attributs. Cette attente des acteurs internationaux est donc à mettre en regard de celles des populations locales et des acteurs politiques locaux qui perçoivent l'État en tant qu'État social qui met en place des services publics, conformément à la nature de l'État haïtien conféré par la Constitution de 1987. L'écart entre ces perceptions peut contribuer à expliquer pourquoi l'impact de ces congrès est à relativiser dans le contexte haïtien.

Les congrès internationaux créent un engouement contingent et contextuel pour les programmes de scolarisation en Haïti. En effet, ils sont toujours suivis de plans ou, au moins, de grandes annonces des ministres de l'Éducation nationale. Mais, d'une manière générale, l'impact de ces rencontres reste mitigé dans la mesure où les efforts escomptés ne semblent pas fournis de part et d'autre, dans le cadre de relations compliquées.

²⁰⁸ <https://www.banquemonde.org/fr/results/2014/04/28/world-bank-support-to-Éducation-a-systems-approach-to-achieve-learning-for-all>, consulté le 09.08.2021.

D'une part, il faut rappeler qu'Haïti a toujours ratifié les accords internationaux relatifs à l'éducation pour tous. De plus, ces conférences, congrès, sommets constituent un cadre de référence dans les politiques et débats sur l'éducation en Haïti. Ils servent de base pour les cadres du ministère dans l'élaboration de leurs différents plans d'éducation. Ainsi, ils ont un réel impact sur l'État haïtien en tant qu'institution régaliennne dans la mesure où, après leur ratification, l'État haïtien se sent obligé de faire quelque chose en termes d'image. En effet, par cela l'État veut se montrer moderne et un partenaire sérieux vis-à-vis des bailleurs internationaux. Il faut dire que ces plans sont toujours commandés et financés par une institution internationale ou régionale, comme la Banque interaméricaine de développement (BID), la Banque mondiale, l'Unesco, le FMI, l'Unicef, le PNUD, etc. Pour autant, il est essentiel d'approfondir davantage pour comprendre la nature des rapports que l'État haïtien entretient avec les « partenaires » internationaux, d'une part, et ses citoyens, d'autre part, dans l'élaboration et dans l'implémentation de ces programmes.

Pour illustrer cette question, nous pouvons prendre l'exemple de la langue d'enseignement qui apparaît comme un enjeu majeur.

1.6.6 La question de la démocratisation dans les PVD francophones, la langue d'enseignement comme obstacle au rattrapage.

La question de la démocratisation scolaire semble particulièrement valorisée et emblématique dans les pays francophones (plus que dans les pays anglophones). Cela tient au fait que ces pays détiennent une organisation qui intervient dans ce secteur, à savoir l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). En outre, les pays francophones sont perçus, à tort ou à raison, comme des pays ayant accumulés plus de retard dans la démocratisation scolaire que les pays anglophones, ce qui tend à accréditer l'hypothèse d'un lien entre l'utilisation du français comme langue d'enseignement et l'échec scolaire.

Concernant l'usage du français au niveau international, deux observations peuvent être faites. D'une part, comme le souligne Abdou Diouf dans sa préface du livre de Roger Dehaye, « *les deux plus grands ensembles politiques et économiques, le monde américain et le monde asiatique n'ont plus recours qu'à l'anglais (...) En 1986, 58% des documents des services de la Commission européenne sont rédigés en français. En 2020, ils sont moins de 3% »*²⁰⁹.

²⁰⁹ Roger DEHAYE, *Le choix de la francophonie*, page 20. Éditions du Cygne, Paris, 2020.

D'autre part, il convient de souligner ici encore l'importance des acteurs.

L'OIF, dans le domaine de l'éducation des PVD, manifestement se pose presque en concurrent de l'ONU ; même si on a remarqué une perte de vitesse ces dix dernières années. Cette organisation investit énormément le champ éducatif même si son objectif aujourd'hui semble évoluer. Si au début elle s'intéressait à la promotion de la langue française et des cultures des pays francophones, le constat peut être fait qu'à travers ces différents congrès, elle vise aussi depuis le congrès de Ouagadougou le politique et l'économique. En ce qui concerne l'éducation, elle est surtout présente au niveau de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, au niveau local, la question de la langue d'enseignement est centrale dans tout programme de démocratisation scolaire car le statut de la langue de l'ancien colonisateur porte encore les stigmates de la colonisation.

« D'un point de vue sociologique, la décolonisation haïtienne a donné lieu à un transfert des mécanismes de domination coloniale vers une nouvelle élite politique et économique fortement occidentalisée et imprégnée des valeurs de l'ancienne métropole. Du côté linguistique, cette situation s'est traduite par la reconnaissance factuelle du français, langue écrite, ayant la stature de ce que Ferguson appelle 'langue haute', et une dévalorisation du créole, langue majoritaire. Banni de la sphère publique dès l'indépendance, le créole a été d'emblée placé dans une situation d'infériorité, même s'il a fallu attendre 1918, soit quatre ans après le début de l'Occupation américaine, pour que le français soit formellement désigné langue officielle d'Haïti par la Constitution. »²¹⁰

La maîtrise de la langue est identifiée par beaucoup de chercheurs comme un obstacle dans la réussite de la scolarité obligatoire pour beaucoup d'élèves. Cependant, son impact est sous-estimé car les différents plans d'éducation ne questionnent pas la maîtrise du français mais visent à scolariser des enfants qui n'y ont pas accès. Or, le fait d'enseigner en français ne constitue pas une difficulté en amont mais en aval car l'enseignement en français, pour certains publics, provoque des échecs scolaires et, par la suite, l'accueil de « sur-âgés » dans les classes qui eux-même diminuent la capacité d'accueil des institutions scolaires.

²¹⁰ Guillaume Alain. « L'expression créole du droit : une voie pour la réduction de la fracture juridique en Haïti », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVI, n°1, 2011, pp. 77-91.

Toutefois, on ne rencontre pas vraiment d'élèves « sur-âgés » dans les écoles publiques des villes car ces écoles n'acceptent pas le redoublement. Les élèves redoublants sont obligés d'aller poursuivre leur scolarité dans une école privée ou d'arrêter leur scolarité faute de moyens financiers ou par honte (la famille considère qu'il ne peut plus apprendre, que l'école n'est pas faite pour lui et qu'il doit aller apprendre un métier ou aller travailler la terre avec ses parents). Or, les écoles professionnelles sont très peu nombreuses en Haïti, même s'il y a eu une volonté de la part des dirigeants de les augmenter considérablement ces dix dernières années.

L'impact de la langue d'enseignement sur la réussite scolaire est reconnu en Haïti depuis la réforme Bernard de 1979. « *L'enseignement primaire en Haïti se faisait exclusivement en français jusqu'à la mise en œuvre de la réforme scolaire de 1979, alors que 80% de la population est monolingue de langue créole. De plus, les contenus pédagogiques dans le cycle primaire n'avaient, jusque-là, jamais pris en compte les réalités haïtiennes non plus que les schémas de pensée des enfants entrant dans le système éducatif.* »²¹¹ Cette réforme devait résoudre cette question mais, contrairement à ce que suggèrent ces auteurs, elle n'a été mise en œuvre que partiellement.

« *Un des traits essentiels de la réforme est d'avoir dénoncé l'aberration qui consistait à vouloir contraindre l'enfant à effectuer ses premiers pas scolaires dans une langue qu'il ne possédait pas. Non seulement l'enfant apprenait peu et mal, mais encore il ne pouvait parvenir à la maîtrise de la langue d'enseignement, n'entretenant que des stéréotypes étroitement scolaires au prix d'un effort de pure mémorisation. Le lieu scolaire était celui où les positions relatives du créole et du français étaient les plus marquées, l'enfant se trouvait presque toujours (hormis la frange favorisée, cf. supra) dans l'impossibilité de se servir du français comme moyen de compréhension et comme instrument de communication ; le maître, qui n'utilise généralement le français que dans le cadre étroit de l'école, avait d'énormes difficultés à maîtriser cette langue dans son utilisation didactique. Élèves et instituteurs étaient amenés à donner le spectacle d'une école 'en français', mais incapables de maîtriser cette langue dans leurs rapports mutuels, ils*

²¹¹ Bentolila Alain, Gani Léon. Langues et problèmes d'éducation en Haïti. In : *Langages*, 15^e année, n°61, 1981. Bilinguisme et diglossie. pp. 117-127 ; DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1871>
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1871.

utilisaient un mésolecte dans lequel les stéréotypes et les mots français prenaient une fonction symbolique. Ce mésolecte scolaire donnait à l'école haïtienne un aspect de francophonie exotique mais n'assurait pas, loin s'en faut, une fonction de communication ; ce processus était fatal pour l'une et l'autre langue [...] face à la faillite de ce système, il devenait urgent d'en supprimer une des causes les plus évidentes en élevant le créole, langue maternelle, au rang de langue d'enseignement. »²¹²

Malgré ce diagnostic sans appel, cette réforme a rencontré de nombreux obstacles en Haïti, comme en conviennent tous les auteurs qui se sont penchés sur son implémentation.

« Le décret du 18 septembre 1979 fixa les modalités de l'enseignement du créole à l'école primaire, ce qui ne manqua pas de susciter les réactions défavorables des milieux conservateurs. Cette réforme a été considérée comme trop audacieuse par certains et trop limitée par d'autres. »²¹³

Parmi les obstacles, l'obstacle constitutionnel a pourtant été levé en 1987. Depuis la Constitution de 1987²¹⁴, le créole²¹⁵ est une langue officielle au même titre que le

²¹² Ibid.

²¹³ Guillaume Alain. « L'expression créole du droit : une voie pour la réduction de la fracture juridique en Haïti », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVI, n°1, 2011, pp. 77-91.

²¹⁴ Dans son article 5 : « Tous les Haïtiens sont unis par une langue commune : le créole et le français sont les langues officielles de la République ». Constitution d'Haïti de 1987, amendée le 9 mai 2011.

²¹⁵ "Creoles are specific vernaculars which are defined by the time, place and conditions of their development [...]. They emerged during the European colonization of the rest of the world starting in the seventeenth century, typically on island or coastal colonies between the tropics, in the contact settings of plantations. In these places, the non-European labor outnumbered even the European indentured servants, not only the native speakers of the lexifier. The Creoles developed during a period when the populations were also racially segregated and grew more by importations of new labor than by birth".

Trad. « Les créoles sont des vernaculaires spécifiques qui sont définis par le temps, le lieu et les conditions de leur développement [...]. Ils ont émergé lors de la colonisation européenne du reste du monde à partir du XVII^e siècle, généralement sur les îles ou les colonies côtières entre les tropiques, dans les plantations. Dans ces endroits, les esclaves étaient plus nombreux que même les serviteurs sous contrat européens, et pas seulement les locuteurs natifs du créole. Les créoles se sont développés au cours d'une période où les

français, contrairement aux constitutions précédentes qui faisaient du créole une langue nationale et non officielle. Dès son préambule, la Constitution met fin aux discriminations linguistiques : « Le Peuple haïtien proclame la présente Constitution : [...] Pour fortifier l'unité nationale, en éliminant toute discrimination entre les populations des villes et des campagnes, par l'acceptation de la communauté de langues et de culture et la reconnaissance du droit au progrès, à l'information, à l'éducation, à la santé, au travail et au loisir pour tous les citoyens »²¹⁶.

Cependant, plus de 40 ans après la réforme Bernard, l'aménagement linguistique qu'elle prévoyait n'est toujours pas effectif car le français reste toujours la langue d'enseignement, les manuels et outils pédagogiques sont rédigés en français. Le créole n'est, certes, enseigné qu'au niveau fondamental, mais souvent comme une langue comme une autre, voire comme une langue étrangère, car malgré la simplicité du graphème adopté, la majorité des Haïtiens ne sait pas écrire en créole, et ceci même après un cycle universitaire. Comme l'a bien résumé Alain Guillaume : « *Mettre en œuvre le projet d'aménagement linguistique que véhicule la Constitution de 1987 implique la mobilisation de moyens financiers, matériels et surtout humains sans doute insoupçonnés au moment de son élaboration* »²¹⁷.

Comme l'écrit Mirlande Manigat, la cohabitation du créole et du français peut se résumer ainsi : « *Égalité juridique entre les deux, inégalité numérique par l'usage, préséance sociologique du français* »²¹⁸.

populations étaient également ségréguées racialement et ont augmenté plus par les importations de nouveaux esclaves que par la naissance ».

Mufwene S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge, Cambridge University Press, Series Cambridge Approaches to Language Contact.

²¹⁶ Préambule de la Constitution d'Haïti de 1987, amendée le 9 mai 2011.

²¹⁷ Guillaume Alain. « L'expression créole du droit : une voie pour la réduction de la fracture juridique en Haïti », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVI, n°1, 2011, pp. 77-91.

²¹⁸ Manigat M. (2005), « La problématique du développement durable : le cas d'Haïti ». In *Actes du colloque « Développement durable : leçons et perspectives »* (Ouagadougou, 1^{er}-4 juin 2004). « Le français est compris par 25% de la population, parlé plus ou moins correctement par 15%, et seuls 5% des Haïtiens éduqués s'expriment avec une grammaire impeccable, un vocabulaire châtié et un accent particulier que même un séjour prolongé en France n'arrive pas à effacer totalement. La carte d'utilisation du français est

Dans le cadre de mes entretiens avec les acteurs du système éducatif haïtien, tous les interviewés semblaient unanimes pour dire qu'il faudrait résoudre la question de la langue d'enseignement. Dans son témoignage, le directeur d'une association haïtienne de la diaspora fait ainsi la comparaison :

« Je pense qu'il faudrait résoudre le problème de la langue une fois pour toute, la langue d'enseignement. J'étais à une conférence sur les pays arabes : l'éducation de base est en arabe, l'éducation au secondaire en français et à partir d'un certain niveau universitaire l'éducation est en anglais »²¹⁹.

Du point de vue des acteurs locaux en Haïti, la question de la langue est donc inconstamment vue comme un problème. Il conviendrait toutefois de faire une comparaison avec les PVD anglophones, pour vérifier s'il y a une spécificité des pays francophones qui expliquerait qu'ils aient de moins bons résultats en termes de démocratisation scolaire que les PVD anglophones. D'autant que, par ailleurs, les acteurs locaux tendent précisément aussi à relativiser de différentes manières, l'idée d'un échec des politiques de démocratisation scolaire.

essentiellement urbaine et son usage se généralise par la fréquence et la pureté au fur et à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie sociale ».

²¹⁹ Entretien réalisé en 2019 avec un responsable d'ONG.

1.7 CHAPITRE VI. ACTEURS LOCAUX : APPORT ET LIMITES.

Du point de vue des acteurs locaux, l'échec de la démocratisation scolaire est en effet à relativiser, en soulignant leurs propres apports (non pris en compte par ces indicateurs). Dans ce chapitre, nous comptons donc montrer comment l'influence des acteurs locaux se traduit par une contribution à élargir l'accès à l'école au prix, toutefois, d'un déplacement des inégalités.

Nous voulons donc saisir les dynamiques et les stratégies des acteurs qui interviennent dans la démocratisation scolaire en Haïti. Ainsi, nous présentons dans cette thèse la démocratisation scolaire en Haïti comme étant l'affaire d'une pluralité d'acteurs. En effet, beaucoup d'acteurs, nationaux comme internationaux, participent et contribuent à l'élargissement de la scolarisation que nous avons mise en évidence dans la deuxième partie. Parmi ces acteurs, nous pouvons mentionner particulièrement les enseignants, les syndicalistes, les ONG nationales et internationales, les parents, et aussi des représentants de l'État haïtien. L'État joue un rôle prépondérant, selon nous, de par les attentes des autres acteurs vis-à-vis de lui. Dans cette partie nous présenterons les différents modes d'intervention de l'État haïtien dans le processus de démocratisation scolaire en Haïti. En outre, nous présenterons aussi les limites de l'élargissement de l'offre scolaire constatées, considérant que si les inégalités se sont atténuées en terme d'accès à la scolarité, elles sont devenues qualitativement plus prononcées de par le fait que les « nouveaux élèves » sont scolarisés dans des écoles de qualité très limitée.

En outre, nous détaillerons aussi l'action d'une ONG, qui crée des écoles alternatives et communautaires, et étudierons l'action des parents dans l'élargissement de la démocratisation. Nous interrogerons aussi les présupposés de rattrapage et de développement qui sous-tendent les politiques d'éducation à l'échelle des PVD et leur limite dans le contexte des PVD et d'Haïti en particulier pour analyser et interpréter, du point de vue des acteurs, les avancées, les limites, les obstacles et les paradoxes de la démocratisation scolaire en Haïti.

Cette partie mobilise donc en grande partie les données qualitatives que nous avons récoltées en Haïti au cours de nos recherches de terrain mais aussi des enquêtes et rapport nationaux et internationaux sur le système éducatif haïtien, en particulier, et sur Haïti, en général.

Pour comprendre l'élargissement de la scolarisation en Haïti, nous considérons qu'il faut prendre en compte les diverses influences des différents acteurs. En effet, ces acteurs ont des modes d'action ou des agendas différents en fonction de leur statut et de leur intérêt, notamment les enseignants, les syndicats, les ONG, les directeurs d'écoles privées, les bailleurs de fonds, les parents, l'État.

1.7.1 Les conséquences des programmes mis en œuvre sur les pratiques adaptatives des acteurs de terrain en Haïti.

Malgré leurs résultats mitigés, les programmes mis en œuvre ont un impact local. On a vu qu'ils favorisent un élargissement de la scolarisation des nouveaux élèves. Il en résulte que les acteurs locaux ont appris à se défaire d'un ensemble d'idées préconçues sur les obstacles à la scolarisation. Ils se sont adaptés aux acteurs étatiques, aux parents, aux élèves et à d'autres partenaires qui participent aux différents dispositifs de démocratisation. En ce qui concerne les enseignants, ils ont aussi appris à vivre avec des arriérés de salaire pouvant dépasser deux ans de la part de l'État, des directeurs d'écoles privées et des ONG.

Ce point peut être illustré à partir de notre propre expérience, résumée dans l'extrait d'auto-analyse repris en encadré ci-dessous.

AUTO-ANALYSE (expérience en 2007-2009)

« Je me rappelle que dans le programme du GRAEP, on a eu des arriérés de salaire de 9 mois dus aux retards de la part du ministère de l'Éducation nationale et d'un bailleur étranger (en ce qui me concerne comme agent communautaire responsable de l'appui psychosocial et des affaires juridiques). Et comme ma situation s'est débloquée avant les autres, la directrice a demandé de faire de la solidarité avec les enseignants en abandonnant plusieurs mois de notre salaire, sous prétexte qu'on n'avait pas travaillé, ou peu travaillé en raison de l'absence de salaire mensuel. Ce à quoi je me suis opposé en exigeant le paiement de tous mes arriérés de salaire. En effet, si des collègues avaient peu travaillé au cours de cette période, pour ma part j'avais continué à travailler car j'avais en parallèle un travail d'enseignant, je vivais chez ma sœur et je n'avais pas de charges contrairement à d'autres qui avaient déjà plus de responsabilités familiales que moi. En outre, j'avais entretenu avec les enfants un rapport très étroit, je ne pouvais pas arrêter mes visites domiciliaires parce que je n'étais pas payé. Par ailleurs, lors des visites je devais vérifier si les enfants étaient bien traités dans leur sphère familiale. Les parents rigolaient car ils me disaient qu'ils

n'avaient rien à donner à manger à leurs enfants. Ce qui me poussait à donner le peu d'argent que j'avais. Il faut dire que ce programme était fait, au départ, pour les enfants en domesticité mais très vite, et finalement, la majorité des enfants qui étaient scolarisés dans ce programme vivaient chez leurs parents. »

Ce mode de fonctionnement des acteurs nous semble encore dans une large mesure d'actualité, tout en éclairant aussi les adaptations qui peuvent être observées. Par la suite, il faut dire que les bailleurs de fonds ont continué à faire des promesses non tenues. Les partenaires internationaux ont appris à fonctionner avec le double discours des autorités haïtiennes. Comme nous l'avons déjà souligné, les autorités haïtiennes rentrent rarement en conflit avec les bailleurs de fonds. Les syndicats ont appris à établir un rapport de force sur le « béton »²²⁰ (scène socio-politique), y compris en manifestant dans les rues pour forcer les autorités à répondre à leurs revendications. Les parents ont appris à trouver des stratégies pour scolariser leur enfant afin de maintenir leur niveau social ou évoluer dans l'échelle sociale au regard de leur statut social objectif, comme l'ont bien montré Bourdieu et Passeron. Les élèves des familles populaires ont appris à trouver des stratégies pour réussir scolairement ou abandonner l'école pour d'autres activités génératrices de revenus, ou à cause des humiliations répétées pour les renvois pour les frais scolaires²²¹. Les promoteurs d'écoles privées ont appris à capitaliser sur leur importance afin de continuer à fonctionner sans accréditation ou augmenter leurs frais de scolarité de façon exponentielle.

Les écoles dites borlettes constituent un partenaire incontournable pour l'État à court et moyen termes, voire même à long terme. Et l'État, en Haïti, n'a pas intérêt à sanctionner les écoles sans accréditation car elles constituent un partenaire incontournable qui supplée à sa défaillance. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, l'État fait appel à certaines de ces écoles pour scolariser les nouveaux élèves, comme en témoigne le programme PSUGO. Certaines écoles qui ont bénéficié de ce programme sont des écoles non accréditées ou qui ne l'étaient pas au moment de leur participation à ce programme

²²⁰ Cette notion est souvent utilisée par les groupes socio-politiques pour parler du terrain sociopolitique. Dans le cadre de ce travail, nous traduisons « le béton » en référence aux grandes artères des grandes villes. Mais « être sur le béton » peut être compris comme une irruption dans l'espace public ou une occupation de la scène socio-politique et médiatique pour créer un rapport de force.

²²¹ En Haïti, il est très courant de renvoyer les enfants pour les retards de scolarité, ou d'empêcher un enfant de passer un examen ou de garder son bulletin pour non-paiement des frais de scolarité. Et cela se passe devant tous les autres élèves. L'enfant en question se retrouve alors souvent démuné, marchant dans les rues, sans savoir où aller.

de scolarisation. Cette situation était d'ailleurs dénoncée par le responsable de direction d'Appui à l'école privée (DAEP) :

« Vous avez compris ? C'est l'État qui accorde aux écoles privées l'autorisation de fonctionnement... C'est encore l'État qui donne des moyens financiers à ces écoles. Pourtant l'État accorde des moyens de fonctionnement à certaines écoles sans leur donner l'autorisation de fonctionnement. C'est ce qui s'est passé dans les programmes d'EPT, PSUGO [...] alors que c'est écrit noir sur blanc que la condition pour bénéficier d'une subvention, c'est d'être accrédité par l'État. Donc, problème de gouvernance »²²².

Ce problème de gouvernance ainsi dénoncé par cet acteur prend la forme d'un décalage entre le prescrit et le faire. Il n'y a pas de performativité du système dans le sens où les responsables font des choses en disant autre chose ; ou disent des choses en faisant d'autres choses. L'interrogation sur la logique du « système » s'explique par la difficulté à voir les mécanismes, les règles qui le sous-tendent et ne sont pas toujours appliquées, voire rarement. De ce point de vue, on pourrait dire que c'est un système qui fonctionne à l'image de l'État.

« On a un système qui est écrit sur le papier. Mais dans la réalité, il s'y passe d'autres choses. »²²³

Du point de vue des acteurs, il s'agit donc d'apprendre à jouer avec les points forts et les faiblesses du « système », les règles écrites, tacites du système pour interagir avec les autres acteurs et avec le système. Dans les lignes qui suivent, nous allons approfondir davantage les pratiques et les statuts des différents acteurs susmentionnés de ce système.

1.7.2 Les enseignants et leurs pratiques : entre professionnalisme et amateurisme.

Le métier d'enseignant en question.

²²² Entretien réalisé en 2017 avec un chef de service en charge du partenariat public/privé : « Ou la, se ou k ap bay, se leta k dwe bay yon lekól prive otorizasyon pou l fonksyone. Se leta ankó k pou bay lekól mwayen pou fonksyone. Ebyen leta bay yon lekól yon mwayen pou l fonksyone san l pa rekonèt li. Se sa k rive tout pwogram sibvansyon yo, kit se EPT* ki se PSUGO. [...] ó, yo menm ki ekri nwa sou blan... Kondisyon pou genyen sibvansyon an, fók ou akredite. Donk pwoblèm serye de gouvènans. »

²²³ *Ibid.* : « Eske nou gon sistèm edikatif ki ekri sou yon papye. Epi k ap fèt non lòt fason? »

Le point de vue des enseignants est révélateur à la fois des difficultés du système éducatif haïtien et aussi de l'implication effective de ces acteurs, permettant de préciser et nuancer l'idée d'échec. Enseigner en Haïti est une activité à temps partiel. En raison de la précarisation de l'activité d'enseigner, le métier d'enseignant n'est pas considéré comme un métier à part entière, voire comme un métier tout court. Les enseignants sont obligés de cumuler un emploi dans plusieurs écoles (publique/privée, privée/privée, etc.) pour avoir un salaire décent qui leur permette de vivre. D'où le paradoxe dans la société sur la perception du métier d'enseignant en Haïti. D'un côté, les enseignants sont respectés, d'un autre, les familles bien intégrées socialement et économiquement expriment des réticences à l'idée que leurs enfants deviennent enseignants, car ils sont alors perçus comme étant condamnés à être dans une certaine classe moyenne précarisée financièrement. Compte tenu de la valeur sociale de l'argent en Haïti, être enseignant devient dans une certaine mesure dévalorisant. Ainsi, la majorité des enseignants en Haïti seraient des enseignants par défaut.

L'offre d'emploi d'enseignant doit être mise en relation avec la demande éducative des nouveaux élèves. Le paradoxe c'est que le métier est attractif (de manière temporaire) pour une certaine catégorie de jeunes ayant atteint un certain niveau de scolarité pour des raisons économiques. En effet, les emplois d'enseignant sont un débouché directement accessible et qui reste valorisé pour des jeunes tout juste sortis du système scolaire ou qui veulent poursuivre des études. Comme nous l'a dit un enseignant dans le public et directeur d'une école privée :

« Bon, dès le début euh... je n'ai pas été orienté dans quoi que ce soit. Naturellement c'était plus facile de commencer dans, euh, dans l'éducation »²²⁴.

L'enseignement, en Haïti, du point de vue des jeunes nouvellement scolarisés peut être considéré comme le secteur d'activité le plus inclusif quand on a un diplôme scolaire (diplôme de 9^e année, bac, licence). En effet, cette activité offre plus d'opportunités et elle est d'un accès facile pour les jeunes diplômés en quête de travail. Pour beaucoup de jeunes diplômés et bacheliers, l'enseignement toutefois n'est pas considéré comme un métier mais comme un tremplin. C'est ce qui explique, en partie, l'échec du programme FIA (Formation initiale accélérée²²⁵), comme l'a reconnu le rapport final sur ce programme :

²²⁴ Entretien réalisé en 2015 avec le directeur d'une école privée et enseignant dans le public.

²²⁵ Créé en 2008, ce programme visait à former des enseignants de l'école fondamentale : « Cette formation initiale accélérée s'inscrivait dans le programme plus large de l'Éducation pour tous (EPT) dont

« En effet, ce projet FIA s'accompagnait, entre autres, d'une allocation financière accordée aux stagiaires de cette formation, allocation qui a souvent été détournée de son but premier centré sur un recrutement accéléré d'enseignants formés et le maintien de ces personnes dans le système éducatif. Au lieu de cela, les candidats diplômés et formés bénéficiaient de cette allocation et partaient vers d'autres champs professionnels »²²⁶.

L'échec des programmes de scolarisation s'explique du point de vue des acteurs, parce qu'ils ne prennent pas assez en compte la condition des enseignants en Haïti. Ils ne s'accompagnent pas d'une valorisation du métier d'enseignant qui implique nécessairement aussi une augmentation du salaire. En effet, la revalorisation du métier s'accompagne toujours d'une revalorisation salariale. Cette formation initiale accélérée a attiré beaucoup de candidats qui se sont portés candidats à cette formation rémunérée pour des raisons économiques. Mais ce financement, une fois obtenu, leur a permis de boucler une autre formation universitaire plus génératrice de revenus, et ils sont partis vers d'autres champs d'activité. En Haïti, être enseignant, d'une manière générale, est synonyme de situation sociale précaire, être enseignant en élémentaire est synonyme de pauvreté. Une conséquence induite est que le préscolaire et le fondamental concentrent plus des deux tiers de femmes enseignantes. Comme il est mentionné dans le Plan décennal :

« Le rôle²²⁷ de la femme haïtienne en tant que pilier de l'économie nationale et élément clé de l'éducation des enfants (environ 70% des enseignants au préscolaire et au fondamental sont des femmes) n'est pas non plus suffisamment valorisé. »

l'objectif principal est d'accueillir et de retenir tous les enfants en âge de scolarisation dans l'école fondamentale (premier et second cycles, soit les 6 premières années) ».

²²⁶ Rapport final de mission, révision et adaptation de programmes et de modules de la Fia - Formation initiale accélérée. Préparé dans le cadre du projet Éducation pour tous (EPT). 2008-2014. Françoise CROS, professeur des universités. Avril 2015. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

En effet, dans le cadre du programme d'Éducation pour tous, il y avait un volet formation des enseignants au vu du constat de manque d'enseignants formés pour enseigner dans ce programme. Ainsi, ce programme avait décidé de mettre en place une formation initiale accélérée pour des jeunes bacheliers qui voulaient devenir enseignants, en leur octroyant une allocation mensuelle. Le recrutement a été un succès ; mais à la fin de la formation, les diplômés n'ont pas voulu travailler comme enseignants en école fondamentale en raison du salaire qui leur était réservé.

²²⁷ Plan décennal d'éducation et de formation 2017-2027

https://www.cliohaiti.org/IMG/pdf/plan_decennal_d_27Éducation_et_de_formation_2017-2027.pdf.

S'observe ainsi un « effet genre » qui contribue à la dévalorisation du métier enseignant, car les stéréotypes de genre qui sont à l'œuvre dans la société haïtienne cantonnent les femmes dans des rôles de mères de famille et, en quelque sorte, le travail d'enseignant en « maternelle » et primaire est perçu comme une suite de leur fonction maternelle. Cela contribue sans doute à expliquer pourquoi les enseignants sont très majoritairement des enseignantes en élémentaire et en préscolaire, et minoritaires dans l'enseignement secondaire. Et aussi, à expliquer pourquoi les femmes sont souvent moins présentes sur le plan numérique dans les revendications sociales car elles ne seraient pas légitimes sur la scène des revendications sociales. D'après nos observations, cette scène en Haïti est un lieu qui est largement réservé aux hommes. Les femmes n'ont pas le temps car, après et pendant l'école, elles continuent à assurer leur fonction d'épouse et ou de mère presque exclusivement. C'est aussi ce qui les empêche de faire comme les hommes en cumulant plusieurs emplois d'enseignants ou d'autres emplois comme complément de salaire. En effet, très souvent, les enseignants hommes cumulent leurs emplois d'enseignant avec de nombreux petits boulots, ou bien ils enseignent dans de nombreuses écoles (privées, ou publiques et privées en même temps) et/ou travaillent dans des ONG, etc.

Au regard du nombre d'écoles (qui constituent autant de petites et moyennes entreprises), on peut avancer l'hypothèse que le secteur éducatif est le premier secteur d'activité « *formelle et informelle cumulée* »²²⁸ en Haïti, à côté du commerce des rues qui

²²⁸ Le secteur informel peut se définir comme un « secteur qui peut se caractériser, d'une façon générale, comme étant constitué d'unités de production qui opèrent typiquement à petite échelle, avec un faible niveau d'organisation, avec peu ou pas de division entre le travail et le capital en tant que facteurs de production et avec l'objectif premier de créer des emplois et d'engendrer des revenus pour les personnes concernées ; pour des besoins statistiques, le secteur informel est défini en fonction des circonstances nationales comme une ensemble d'entreprises non constituées en société appartenant à des ménages, qui produisent au moins quelques produits pour le marché mais qui ont soit moins d'un nombre spécifié de salariés et/ou qui ne sont pas enregistrées selon les formes spécifiques de la législation nationale ; l'enregistrement peut se référer, par exemple, à l'inscription prévue par les obligations fiscales ou des cotisations de sécurité sociale ou d'autres dispositions administratives ». OCDE, *Le système de comptabilité nationale*, 1993, 2000.

En Haïti, beaucoup de ces écoles non accréditées n'ont pas de patente, donc ne sont pas enregistrées auprès du Trésor public. Par conséquent, il est très difficile de les quantifier. Et comme on l'avait précisé, l'État a fait appel à ces écoles pour scolariser les nouveaux élèves. Toutefois, on peut se demander si dans le cadre de ce nouveau programme, le secteur informel n'est pas devenu formel, et également si le secteur informel ne dépasse pas le secteur formel en termes de volume d'activité. Ce qui interroge sur la définition

est désigné, à tort, seulement comme commerce informel. Comme nous l'a dit un chef de service du ministère de l'Éducation nationale :

« L'école devient une voie de garage, une voie de rechange pour ceux qui sont confrontés au chômage. Et l'école devient le secteur d'activité qui donne le plus d'opportunités pour trouver un petit boulot. C'est ce qu'il fait. J'ai un ami qui vient de Port-au-Prince et ses parents racontaient que leur enfant a le bac et que même dans l'enseignement, il n'a pas trouvé un emploi. C'est-à-dire même le métier d'enseignant qui est le plus dévalorisant, il n'a pas trouvé de boulot dedans. Tout cela pour vous dire comment les gens perçoivent le métier d'enseignant. C'est-à-dire c'est un métier dégradant, ce n'est pas un métier noble. »²²⁹

Le métier d'enseignant étant perçu comme une « voie de garage » sur le marché de l'emploi, cela amplifie sa dévalorisation. De plus, il a y aussi une offre d'emploi parce qu'il y a une forte demande d'enseignants sur le marché éducatif en Haïti. Cette situation s'explique aussi par la prédominance du privé en termes d'établissements scolaires et aussi en termes d'offre scolaire. Le salaire des enseignants dans le privé est fixé en fonction du statut de l'enseignant et de l'école. Une école borlette ne peut pas recruter un enseignant qualifié parce qu'elle n'a pas les moyens, ou ne veut pas payer un enseignant qualifié à son prix sur le marché ; d'où la distinction qui existe en Haïti entre « faire cours ou vendre des heures ». Symétriquement, « une bonne école privée » ne recrutera pas un enseignant non compétent, même qualifié. Mais, de manière générale, les écoles borlettes dépassent en nombre les « bonnes écoles », et comme il n'y a pas beaucoup d'enseignants qualifiés, les écoles borlettes font la loi sur le marché de l'éducation et « tirent vers le bas » l'ensemble des salaires des enseignants. La non-

du formel et de l'informel. Le formel doit-il être toujours reconnu par l'État (et de quelle manière, puisque ce dernier a fait appel à ces écoles dans ses programmes) et comment tenir compte qu'elles sont reconnues par la population ?

²²⁹ Entretien réalisé en 2017 avec un haut fonctionnaire de l'Université d'État d'Haïti et enseignant dans le secondaire public. Trad. « *Lekol le vin on vwa de garaj, on vwa de rechanj pou tout moun ki gen pwoblèm anplwa kote ki pi fasil li ka anplwaye, kote l ka jwenn on ti djob Se la l al fè l. Paske mwen m gon zanmi m ki soti sou Potoprens epi on paran l k ap di li gen pitit li k fè filo menm vye fè lekol li pa jwenn. Sa vle di se fè lekol la ki pi mal menn fè lekol la l pa t jwenn. Sa vle di pou m montre w nan ki nivo moun yo wè fè lekol la. Sa vle di kom yon metye degradan, se pa yon metye ki nob ».*

accréditation des écoles précarise et fragilise encore plus la sécurité des enseignants : en effet, ils n'ont pas de contrat de travail, leur employeur ne cotise pas aux caisses d'assurance maladie et de retraite et ils ne peuvent pas se syndiquer pour défendre leurs droits.

Ajoutons que le syndicalisme enseignant est quasi absent dans le privé. C'est lié à la précarité des enseignants et à la nature de leur contrat. J'ai moi-même enseigné dans une école sans avoir de contrat. Le contrat est souvent tacite, par conséquent un directeur, propriétaire de l'école peut le révoquer tacitement sans répercussions juridiques majeures. Comme en témoigne cette enseignante dans le public, dans le privé et aussi dirigeante syndicale, il est très difficile pour un enseignant dans cette situation de se défendre ou d'être défendu :

« Vous voyez, ce n'est pas parce qu'on ne défend pas leurs intérêts qu'on ne représente pas leurs intérêts. S'ils nous sollicitent, on les accompagnera. Mais poser des actions dans leur école est difficile dans la mesure où la loi actuelle ne les protège pas... La personne risque de perdre son travail, cela peut lui procurer du stress. Et avec le chômage qui est très élevé ! Avoir un petit boulot est primordial »²³⁰.

Dans un pays avec un si haut taux de chômage²³¹, l'enseignant du privé doit donc éviter d'entrer en conflit avec sa direction. Néanmoins, l'enseignant dans le public bénéficie d'un gage de sécurité d'emploi quand il est fonctionnaire.

C'est pourquoi la situation est différente pour les enseignants du public grâce aux luttes syndicales. Comme en témoigne une enseignante responsable syndicale :

²³⁰ Entretien réalisé avec une dirigeante syndicale en 2017, « Ou wè, sa vle di, se pa paske nou pa defann entèrè yo, nou pa reprezante entèrè yo. Si yo solisite nou n ap toujou reprezante. Men, poze yon aksyon, anndan lekòl yo dèfwà... Li konn parèt difisil dan la mezi ou... Lwa ki egziste yo p ap pwoteje moun yo, sendikalis yo, yo menm yo swiv yo tèlman, sèdi moun nan gen dwa pè pou l pa pèdi djòb li, li gen dwa estrese... E Nou konnen isit avèk to chomaj la ki elve... Sa vle di lè moun nan gen yon ti djòb, se tout li.

²³¹ « Si pour l'ensemble de la population le taux de salarisation reste constant (22%), il résulte d'un effet croisé : une chute de 9 points pour les jeunes, compensée par une augmentation du même ordre (+ 8 points) chez les adultes (tableau 3). Mécaniquement, la proportion d'emplois vulnérables, soit les emplois non salariés selon le BIT, qui était initialement plus faible chez les jeunes (78% pour les 10-24 ans vs 83% pour les 25 ans et plus, en 2007) est aujourd'hui plus élevée (87% vs 75%). Cette montée de la vulnérabilité des emplois s'explique par l'afflux massif des plus jeunes exerçant comme aides familiaux. »

Zanuso Claire, François Roubaud et Constance Torelli. « Le marché du travail en Haïti après le séisme : quelle place pour les jeunes ? », *Autrepart*, vol. LXXI, n°3, 2014, pp. 135-156.

« Nous pouvons dire que nous avons gagné la bataille de l'augmentation des salaires. Mais, pour nous, ce n'est pas le principal but de la lutte. Elle réside plutôt dans la lutte pour les avantages sociaux ; c'est-à-dire un ensemble d'avantages qui permettent à l'enseignant d'avoir des accès à des services sociaux pour lui et sa famille même s'il n'a pas d'argent »²³².

En effet, malgré les limites énoncées, les conditions sociales des enseignants, en particulier ceux du secteur public, s'améliorent davantage que les conditions des élèves. Cela peut s'expliquer par le rapport de force que les syndicats d'enseignants savent établir vis-à-vis des gouvernements, contrairement aux syndicats de parents d'élèves qui ont très peu d'impact en termes de représentation et de mouvement social.

Dans ce contexte peu favorable, nos observations empêchent de généraliser ; le métier d'enseignant reste un choix pour beaucoup d'enseignants, même s'il ne le reste pas toujours. En effet, même ceux qui, au départ, choisissent le métier d'enseignant par vocation peuvent se décourager et ne plus voir leur avenir professionnel dans ce métier, en tout cas ne le voient plus comme leur unique activité. Et ils essayent de trouver le bon moment pour faire autre chose, ou du moins pratiquent une autre activité en complément à côté.

D'après les témoignages que nous avons recueillis, ceux qui restent le plus attachés au métier d'enseignant sont ceux qui ont un poste à responsabilité au niveau du ministère, mais alors ils ne sont plus de simples enseignants. Nous pouvons citer ici ce directeur de service : *« Oui, le métier d'enseignant c'est un métier noble... Je bosse... J'ai un poste de responsabilité au niveau du ministère de l'Éducation nationale. Je travaille avec les enseignants »*. Mais un peu plus loin dans l'entretien, il explique cependant qu'il ne recommanderait pas à sa fille de se contenter de suivre le parcours prévu en Haïti pour devenir enseignante :

« Donc, celui qui est fraîchement sorti de l'école classique de l'école secondaire doit suivre des cours pour se préparer pour les concours. Donc, l'élève devrait être en mesure de faire le lien, ou du moins être prêt pour les examens d'entrée à l'université. Donc, je vous dis que j'ai ma fille qui vient de finir ses études classiques, c'est le dernier conseil que je pourrais lui donner : d'aller à l'École normale supérieure. Que ce soit... Elle a, elle a, elle a... Elle fait

²³² Entretien avec Mona : *« Bon la son premye match ke n ka di nou genyen kote gen ogmantasyon de salè. Men pou nou menm se pa la batay la ye. Batay la li plis nan kesyon avantaj sosyo yo : sa vle di pou pwofesè a gon ansanm daksè, on ansanm avantaj ki ka pèmèt menm si l pa gen kob, g on ansanm de sèvis ke li menm li ka jwenn, ke fanmi l ka jwenn »*.

preuve de grandes capacités d'une personne qui pouvait réussir dans la littérature par exemple »²³³.

En Haïti, les enseignants qui restent attachés à ce métier vont au-delà du métier d'enseignant, ce sont ceux et celles qui envisagent de devenir propriétaires d'une école ou de gravir les échelons au ministère de l'Éducation nationale. En revanche, d'après nos observations et les entretiens recueillis, il y a une ambivalence chez celles et ceux qui enseignent en école préscolaire, et fondamentale surtout. Il y a une forme de répulsion et d'attachement à ce métier – comme les chercheurs l'ont par ailleurs observé dans beaucoup de pays. Les propos de ce directeur l'illustrent bien. D'après son discours, il n'encouragerait personne à devenir enseignant. Pourtant, il considère que sa fille peut devenir enseignante. Cela suggère que le métier reste porteur d'espérance pour lui-même et, surtout, quand il est question d'améliorer le système éducatif – peut-être pas à un niveau d'enseignante mais comme responsable au ministère (Menfp). Il considère aussi, que la qualification comme enseignant avec le bon réseau donne la possibilité de réussir ses « rêves »²³⁴.

Au regard de la situation des enseignants en Haïti, nous pouvons dire qu'aucune politique de démocratisation scolaire ne peut aboutir sans une prise en compte de leur situation socio-économique et professionnelle. Car, pour attirer de nouveaux jeunes et les garder dans le métier tout en continuant à enseigner, une revalorisation du métier d'enseignant est essentielle. Comme le soulignent les syndicats enseignants, cette revalorisation passe par une revalorisation salariale et aussi une professionnalisation du métier qui va de pair avec sa reconnaissance statutaire, appliquée dans les écoles.

1.7.3 Les syndicats entre corporatisme et lutte pour la survie

²³³ Entretien réalisé en 2017 avec un directeur d'un grand service au MENFP.

²³⁴ Entendu dans le sens d'une production psychique résultant d'un parcours biographique. Comme l'écrit Bernard Lahire : « Malgré les multiples coups de canif portés dans les faits au contrat selon lequel la sociologie est une science des collectifs, nombre de sociologues continuent à penser que le social c'est le groupe, l'institution ou le mouvement collectif, et à sélectionner en conséquence leurs objets de recherche. Pourtant, le parcours biographique d'un individu singulier et même atypique, l'acte criminel individuel, la névrose, les émotions ou le rêve ne sont pas, en soi, des réalités a-sociales, détachables de l'histoire et du réseau de contraintes qu'impose le monde social au sein duquel ils sont produits, perçus, traités ». Bernard Lahire, 2018, *L'interprétation sociologique des rêves*, p. 51. La Découverte, collection « Laboratoire des sciences sociales ».

En Haïti, il n’y a pas de chiffres connus sur le taux d’adhésion syndicale. Il en est de même pour les taux de syndicalisation des enseignants. Si nos observations donnent à penser que le taux de syndicalisation est insignifiant, l’influence des syndicats est plus large : ainsi les grèves des syndicats d’enseignants sont toujours suivies (surtout dans les écoles publiques). Les enseignants syndiqués sont souvent des militants ou des enseignants qui pensent utiliser leur militance comme un tremplin vers des responsabilités plus grandes au sein du ministère. Pour beaucoup de jeunes enseignants, être syndiqué représente un moyen de continuer un engagement politique. L’espace syndical est un espace de continuité de la lutte politique. Ainsi, certains qui ne veulent pas militer dans un parti préfèrent entrer dans un syndicat ayant la réputation d’être plus radical ou moral que les partis politiques. Comme en témoigne une syndicaliste enseignante :

« Vu la situation actuelle, et vu sa dégradation, il devient évident d’être syndiqué pour voir si on peut changer les choses »²³⁵.

Si certains syndicats se regroupent dans un échelon central, la majorité des syndicats est très corporatiste. Leurs revendications tournent alors surtout autour des revendications de salaires. Ces dernières années, la grève des enseignants concerne des arriérés de salaire et des demandes d’augmentation des salaires avec plus ou moins de réussite. Car ils ont eu des augmentations de salaire. Il n’y a pas eu de convergences avec les syndicats de parents (qui sont quasi inexistantes) pour des revendications globales (changement de système, réforme, école pour tous).

Les syndicats sont souvent plus actifs dans l’ouest du pays, mais avec un impact national. Haïti est un pays centralisé. Les syndicats les plus représentatifs sont ceux du secteur public. Comme nous l’avons déjà souligné, dans le cadre de nos recherches sur le terrain, on n’a pas rencontré de syndicat exclusif dans le privé – et il est possible qu’il n’en existe pas. De plus, les syndicats d’enseignants essaient d’intégrer les enseignants du privé, comme l’explique un syndicaliste enseignant :

« C’est l’une de nos priorités. Ces derniers temps, j’ai fait une plaidoirie auprès des camarades syndicalistes sur cette question. Souvent lorsqu’on organise des mouvements de

²³⁵ Entretien réalisé avec une dirigeante syndicale de l’Union nationale des normaliens d’Haïti (UNNOH) en 2015.

grève, on ne touche que l'État haïtien. Alors que plus de 90% des enseignants travaillent dans les écoles non publiques. On essaie de les sensibiliser pour qu'ils s'organisent »²³⁶.

Ce qui fait la réputation de force d'un syndicat en Haïti c'est sa capacité à bloquer le pays ou fermer les écoles ou encore à obtenir des nominations et/ou des améliorations dans les conditions de travail des adhérents.

« Le syndicat sert comme un médiateur qui permet d'intégrer les jeunes enseignants. On les a fait titulariser, on a fait des démarches pour les faire titulariser en élémentaire et dans le secondaire. C'est la raison pour laquelle, à Gonaïves, nous sommes l'un des syndicats très écoutés et qui a une bonne image par rapport à notre travail. »²³⁷

Un syndicat qui a une implantation locale avec des membres issus de cette localité a plus de chances d'être reconnu rapidement. Ce syndicat a choisi comme stratégie d'être un syndicat régionaliste, il insiste sur sa force sur le plan local. Alors que les organisations syndicales ou politiques en quête de respectabilité insistent sur le fait qu'elles sont représentées au niveau national.

De plus, les organisations syndicales sont plus représentatives dans les grandes villes, en particulier dans la capitale, à Port-au-Prince. En effet, leur mode d'action est plus visible dans les grandes villes. Les syndicats se concentrent autour des lieux de pouvoir. Car les lieux de pouvoir permettent d'organiser des blocages plus faciles et d'établir un rapport de force « sur le béton » (la scène politique, au sens spatial et imaginaire du terme).

Certains syndicats sont des forces de propositions. Ils ne font pas que revendiquer, ils font des propositions. Parfois ces propositions reviennent à légaliser l'inégalité entre le privé et le public : ainsi, dorénavant, les écoles privées ont plus d'heures de formation

²³⁶ Entretien réalisé en 2015 avec un dirigeant syndical du Corps national des enseignants d'Haïti (CONEH) « wi Bon, paske yonn nan batay... Sè dènye tan yonn nan pledwari ke m fè oprè kamarad sendikalis yo... Souvan lè nou fè mouvman de grèv yo se sèlman Leta ayisyen ke nou touche. Tandiske plis ke 90 pousan pwofesè yo plis ap travay nan lekòl non piblik yo. Nou te wè koman n ka sansibilize yo pou fè de li on mouvman ».

²³⁷ Entretien réalisé en 2015 avec un membre du syndicat du Corps national des enseignants d'Haïti (CONEH) : « Sendika a vin sèvi kom relè pou pèmèt ke yo entegre nomalman. Nou nome, fè demach pou nome a la fwa nan nivo primè segondè. Epi se sa k fè jodia sendika a Gonaives se yonn na sendika ki trè ekoute an tèm dimaj pa rapo ak travay ke n te fè ».

que les écoles publiques. Un représentant syndical de l'Union nationale des normaliens d'Haïti (UNNOH) explique :

« Par exemple... l'une des propositions que l'UNNOH avait faites en 1995 dans 'SOS pour une école haïtienne en péril', c'est de faire fonctionner les écoles en plusieurs groupes... Cela permet à plus d'enfants d'aller à l'école... Un groupe le matin et un groupe le soir... et il y a des écoles qui ont été construites grâce à nos revendications. L'ensemble de nos revendications et combats ont contribué à la construction de plus d'écoles publiques »²³⁸.

Une conséquence de cette proposition, cependant, est qu'elle légalise l'inégalité entre le privé et le public car, dorénavant, les écoles privées ont plus d'heures de formation que les écoles publiques. En effet, la quasi-totalité des écoles publiques, primaires et secondaires fonctionnent en deux temps, surtout dans les grandes villes. Un groupe le matin (8h-12h) et un groupe l'après midi (13h-17h) alors que les écoles privées commencent pour la plupart à 8h, voire parfois 7h jusque 14h, voire 16h pour les « grandes écoles ». Par ailleurs, on n'a pas retrouvé la trace de cette proposition dans le document dont parle ce membre de l'UNNOH. Mais le syndicat a peut-être fait cette proposition à un autre moment dans ses revendications.

Malgré l'ambivalence mentionnée, cet exemple illustre l'engagement des syndicats pour améliorer le système éducatif en Haïti et obtenir des améliorations.

Par ailleurs, les syndicalistes que nous avons interviewés ont aussi reconnu des combats perdus. Ils incriminent alors la responsabilité de l'État qui précarise le métier par le salaire octroyé et l'absence d'avantages sociaux alloués aux enseignants, comme l'illustre ce témoignage :

« Il y a plusieurs choses qu'on n'arrive toujours pas à améliorer. C'est-à-dire la représentation du métier d'enseignant dans la société... c'est parce que la personne qui est enseignante n'a pas une image qui la protège. Et comment protéger son image ? Il faut qu'il y ait un salaire décent, un bon logement... manger, boire, normalement... parce qu'autrefois, le salaire des enseignants était très dérisoire et misérable. Mais maintenant, même avec l'inflation, on a quelques satisfactions »²³⁹.

²³⁸ Entretien avec une dirigeante syndicale de l'UNNOH en 2015 : « Pou lise yo, pa egzanp, pou lise yo fonksyone an plizyè gwoup. Sa pèmèt plis timoun al lekòl. Deja ou wè, yon gwoup AM, yon gwoup ki vini, yon gwoup PM, yon lòt gwoup ankò ki vini. Deja, e gen lòt lekòl ki konstwi tou, se pa rapò avèk ansanm de revandikasyon. Ansanm de batay ke nou mennen ki fè ke gen plis lekòl piblik ki konstwi ofireyamezi.

²³⁹ Ibid. : « Bon, plizyè an fèt, plizyè bagay, paske jiskaprezan nou poko janm ka rive amelyore vrèman.

Les syndicats pointent ainsi du doigt, en premier lieu, l'absence de volonté politique et d'organisation pour expliquer le peu de moyens disponibles dans la non-scolarisation des enfants haïtiens, mais aussi la corruption.

Les syndicats expliquent ainsi l'échec des programmes de scolarisation par les défauts de leur élaboration, en pointant du doigt la subvention obtenue par les écoles privées qui scolarisent *les nouveaux élèves*. Pourtant, les syndicats exagèrent la mauvaise volonté de l'État, selon nous, car comme nous l'avons montré dans la première partie, au regard des règles et des formalités de construction il faudrait cinq ans pour mettre en place la politique de construction et d'ouverture d'écoles que les syndicats souhaitent. En effet, on a vu qu'il faut d'abord trouver le terrain, choisir un plan, budgétiser la construction des écoles, faire des appels d'offres avant de commencer la construction proprement dite. L'État haïtien s'est doté d'un cadre de construction et de plans cadres pour la construction des écoles publiques. Mais sauter des étapes ne peut pas permettre d'avoir une nouvelle école en deux ans. Certaines critiques peuvent ainsi apparaître irréalisables pour l'État dans l'état actuel des choses. En revanche, les syndicats ont raison de souligner l'absence de volonté de la part de l'État de construire des écoles et d'observer qu'il donne la priorité à une politique de subvention de la scolarisation des élèves dans le privé.

Les syndicats enseignants sont toujours en réaction par rapport aux programmes de scolarisation. De ce point de vue, on pourrait dire qu'ils privilégient une lutte traditionnelle, c'est-à-dire une lutte pour de meilleures conditions de travail. Dans aucun document des syndicats d'enseignants en Haïti, même parmi ceux qui sont considérés comme les plus militants, on ne trouve ainsi la revendication de la constitution de l'école pour tous. Pourtant, on retrouve la revendication d'une école de qualité. D'une certaine manière, cela traduit la distance qu'ils ont avec les populations les plus défavorisées.

Il faut rappeler que les organisations syndicales sont plus présentes dans les grandes villes, en particulier à Port-au-Prince. En effet, pour qu'une grève marche, il faut qu'elle soit respectée dans la capitale. Donc, un syndicat a intérêt à avoir un ancrage fort dans

Sètadi ke, jan yo wè, jan yo wè metye a nan sosyete a. Depi yo wè l byen... Se paske moun nan ki anseyan an li menm, li gen yon imaj ke l pra l pwojte. E kijan pou l pwojte imaj sa a? Fò l ta byen nan po l, fò l ta byen touche, fò l ta gen yon kay plizoumwèn desan ke l rete... Ou omwen fò l ta kapab transpòte tèt li de manyè plizoumwèn desan. Sètadi lè sa a, Li kapab manje, li kapab bwè nòmal. Paske salè anseyan lontan, se te yon ti bagay anba anba nèt, tou mizerab. Men kounye la, deplizanpli..., menm lè enflasyon an kraze l kanmenm, men, nou jwenn kèk satisfaksyon. »

les grandes villes, et dans la capitale en particulier, s'il veut se faire entendre par le pouvoir en place.

Malgré les efforts consentis, les revendications des syndicats enseignants s'expliquent donc en partie par cet ancrage dans les grandes villes et, aussi, dans le secteur public. À notre connaissance, il n'existe pas de syndicat des enseignants du privé exclusif – peut-être à cause de la précarité du métier et de la faiblesse des réglementations juridico-légales au sujet de la pratique du métier d'enseignant. Comme en témoigne notre expérience :

Le syndicalisme enseignant est quasi absent dans le privé, C'est lié à la précarité des enseignants et à la nature de leur contrat. J'ai enseigné dans une école sans avoir de contrat. Le contrat est souvent tacite, par conséquent un directeur, propriétaire, peut le révoquer tacitement sans répercussions juridiques majeures. Dans un pays avec un si grand nombre de chômeurs, l'enseignant du privé n'a qu'à bien se tenir. Donc, enseigner dans le public donne un gage de sécurité d'emploi quand on est fonctionnaire.

En conclusion, l'analyse du point de vue des enseignants et aussi des syndicats enseignants en Haïti montre le décalage et la difficulté de mise en œuvre des programmes éducatifs internationaux en Haïti. Leur situation économique est très précaire. Les actions des syndicats enseignants ont permis une amélioration de la situation financière de l'enseignant. Mais la dépréciation de la monnaie haïtienne – la *Gourde* – par rapport au dollar américain, l'a rendue insignifiante. Les syndicats, par rapport aux grands programmes éducatifs, sont plutôt dans la réaction que dans la proposition. Ainsi, ils font souvent des blocages quand il y a des annonces de la part des gouvernements qui concernent leur secteur ou une réforme politique et sociétale qui concerne certains d'entre eux. En outre, ils sont écoutés par les pouvoirs publics en fonction de leur capacité de blocage et de nuisance dans les médias. En effet, ce qui fait la force d'un syndicat en Haïti c'est sa capacité à bloquer le pays ou à fermer les écoles ou encore à obtenir des nominations et/ou des améliorations dans les conditions de travail de ses membres. Symétriquement, on peut dire que ce qui caractérise l'État haïtien c'est *le passage en force*, (l'État n'a de comptes à rendre à personne) et non la négociation, cette dernière intervenant quand le rapport de force lui est défavorable sur le *béton*.

1.7.4 Les familles haïtiennes face au défi de la privatisation

Les familles haïtiennes sont le moteur de la démocratisation. Car ce sont les familles qui trouvent des stratégies pour scolariser leurs enfants, sous forme de financements, de

services rendus ou en organisant leur mobilité. Mais cet acteur fondamental est aussi sans réel pouvoir de contestation : on peut même parler de passivité au sens où il est absent des grandes décisions et orientations des politiques éducatives, comme le reconnaît un syndicaliste :

« Toutes les facettes de l'école sont à notre charge. Si les parents n'ont pas d'argent ils ne peuvent pas scolariser leurs enfants et le directeur ne peut pas payer l'enseignant parce que les parents ne donnent pas d'argent. Tout le fardeau de l'école repose sur le dos des parents et, en retour, on ne lui donne aucune explication »²⁴⁰.

En effet, ce sont d'abord les parents qui font tout ce qu'ils peuvent pour que leur enfant soit scolarisé. L'école haïtienne n'a pas de service psycho-social, avec une assistante sociale, un médecin, un psychologue, etc. De plus, les directions d'école ne cherchent pas en priorité à organiser l'accueil pour tous les élèves. Si, dans les écoles privées, le redoublement est accepté, dans le secteur public qui accueille en grande majorité des élèves défavorisés, les élèves redoublants font l'objet d'une double sanction. En cas de redoublement, ils sont exclus de manière définitive de l'école. En ce sens, l'obligation scolaire n'est pas respectée puisqu'un établissement (public de surcroît) n'a pas le droit d'exclure définitivement un élève (souvent mineur) sans lui trouver un autre établissement. Mais, en réalité, il revient aux parents de trouver une autre école à son enfant, tout en faisant l'objet de discrédit de la part de ses voisins. Ces exclusions ont souvent pour conséquence l'arrêt définitif de la scolarisation de l'enfant car les parents n'ont pas toujours les moyens de re-scolariser un enfant qui était dans le public, en payant pour sa scolarité dans le privé. En effet, comme on l'a déjà énoncé et comme le rappelle Salmi, Haïti est un cas à part qui se caractérise par la part particulièrement importante du secteur privé dans l'offre éducative.

Cependant, il faut dire que depuis la chute des Duvalier en 1986, la scolarisation a augmenté en Haïti. Mais cette augmentation s'est effectuée, presque entièrement, dans le secteur privé. Entre 1980 et 1997, 92% des nouveaux élèves sont allés dans les écoles privées²⁴¹. Cela est dû à la rareté de l'offre publique. La scolarisation dans les zones

²⁴⁰ Entretien réalisé en 2015 avec un parent d'élève modeste : « Tout lekol la se sou do paran yo l chita. Si paran an pa gen kob li pa ka voye timoun lan e direktè a pa peye pwofesè yo paske l ap di w paske paran an pa bay kob. Paran an pa peye, paran an pa sesi. Tout fado a se sou do paran an l repoze. E an retou yo pa bay paran an pyès eksplikasyon ».

²⁴¹ Hadjadj, 2000, pp. 17-18.

rurales a augmenté de 20%, mais il est dit que ceci 'a été fait au détriment de la qualité' (Hadjadj, 2000, p. 18). Les écoles non gouvernementales représentent 81% de toutes les inscriptions en école primaire en Haïti (MENFP, 2007). Des vingt pays les plus pauvres du monde, Haïti est le seul ayant plus de 50% d'enfants inscrits dans le secteur privé. Les écoles religieuses représentent environ deux tiers des écoles non gouvernementales en Haïti²⁴².

On sait pourtant que l'école est gratuite et obligatoire dans la Constitution. Comme le rappelle cet interviewé :

« L'école devrait être gratuite. Pour ma part, je me base surtout sur la dimension laïque et républicaine. L'État doit prendre l'engagement de mettre en place des centres de formation pour tous les enfants à l'âge de la scolarité jusqu'à l'université. C'est l'une des luttes des enseignants contre les directeurs des lycées qui mettent les enfants à la porte quand ils ne réussissent pas »²⁴³.

Les élèves défavorisés ayant eu la chance de trouver une place dans l'école publique font souvent l'objet d'une double sanction quand ils échouent. Soit ils sont obligés de redoubler dans une autre école privée (si les parents ont les moyens ou ne décident pas de les punir en les sortant de l'école), soit ils sont exclus de manière définitive de l'école. En Haïti, les directions d'école, voire les équipes pédagogiques (voire même les parents), ne se sentent pas concernées par l'échec d'un élève ou ne remettent pas en question l'organisation du système scolaire face à l'échec massif des élèves. L'idée commune sur la scolarité d'un enfant est que s'il/elle échoue, c'est parce qu'il/elle n'est pas intelligent(e). Par conséquent, l'État ne doit pas non plus, dans cette logique, financer l'échec des élèves. Comme en témoignent les propos d'un interviewé : « L'école n'a pas obligation à financer l'échec des élèves. L'école doit permettre à l'enfant de réussir à l'école pour pouvoir ensuite réussir sa vie »²⁴⁴.

²⁴² Salmi 1998, p. 3.

²⁴³ Entretien réalisé en 2015 avec un enseignant : « Li ta sipoze gratis pour tout moun. Mwen, m plis wè l non dimansyon alafwa layik e repiblikèn. Leta ta dwe pran angajman pou mete fomasyon a dispozisyon tout timoun yo depi ke yo gen laj pou y al antre lekòl pou jiska yo fini e menm pou yo antre nan inivèsite tou yo ta sipoze gen aksè. Yo pa ta sipoze... Se yonn nan batay pwofesè lise yo o nivo lise yo toujou ap mennen ak direktè lise yo ki gen on tandans pou mete timoun yo deyo lekòl la paske kom nou responsab n ap fè kou nan syans edikasyon... ».

²⁴⁴ Entretien réalisé en 2019 avec le directeur d'une ONG.

De manière générale, les familles supportent presque tout le poids des dépenses du secteur économique de l'éducation à cause des dépenses éducatives de l'État qui se révèlent insuffisantes. Comme l'a reconnu un cadre du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle :

« Oui, secteur privé : ça veut dire que si les parents n'ont pas d'argent... Les parents qui acceptent de placer leurs enfants, que ce soit dans des lycées ou dans des écoles entre guillemets 'borlettes' comme on les appelle, donc, ce sont les parents qui n'ont pas les moyens. Pour envoyer leurs enfants dans des centres qui sont réputés... De la qualité de l'éducation qui est donnée dans ces centres-là. Donc, dans ce cas, on ne peut parler de démocratisation. Parce que ce n'est pas accessible à tout le monde. Ce n'est pas accessible. L'offre de l'éducation c'est quelque chose de très restreint. Les dépenses pour l'éducation, quand on compare ce que le parent haïtien dépense pour un enfant, pour l'école, par rapport à d'autres pays, ça représente plus de 50% du revenu de la personne pour l'éducation d'un enfant. Donc, c'est déjà... c'est scandaleux pour un petit pays comme Haïti. Donc, moi, je pense qu'on ne peut pas parler de démocratisation »²⁴⁵.

Pourtant l'idée que c'est l'État qui devrait financer l'éducation et que les parents font déjà beaucoup n'est pas partagée par ce président d'une ONG haïtienne internationale quidit : *« L'éducation n'est pas une dépense prioritaire. Les parents pensent qu'on leur doit l'éducation »*. Plus précisément, ce président fait référence au jardin communautaire qui a été déserté par les parents :

« Les parents ne viennent pas travailler dans le jardin scolaire pour nourrir leur propres enfants.

Ce qui empêche parfois les parents de payer : 1) l'idée que l'école est gratuite. Que l'État me doit ça et qu'il n'y a pas de contrepartie. 2) Et qu'il trouvera à envoyer son enfant à l'école sans payer, etc. Et que les parents ont aussi d'autres priorités. Alors qu'il sait que s'il ne paye pas son abonnement téléphonique, on lui coupera, c'est à cause du téléphone qu'il arrive à manger, qu'il arrive à communiquer. Le téléphone devient pour lui un outil de travail ».

²⁴⁵ Entretien réalisé avec un directeur de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

De ce point de vue, nous pouvons dire qu'il y a un malentendu entre les ONG et la population bénéficiaire. Ce malentendu est alimenté par la perception des ONG en Haïti. En effet, ces dernières sont perçues comme des associations qui ont amassé de l'argent pour apporter des services à la population haïtienne à l'étranger. Par conséquent, pour les Haïtiens, les ONG leur doivent le service proposé. Ce malentendu crée des attentes inatteignables de part et d'autre car il y a une incompréhension profonde entre les deux acteurs. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, les ONG et la population n'ont pas la même compréhension du mot gratuité ni des attributions des priorités des uns, des autres. En effet, comme toutes les études le confirment, l'éducation constitue une dépense prioritaire pour les familles mais, en effet, quand le choix qui reste est entre manger et aller à l'école, beaucoup de familles choisissent la survie. Les figures ci-dessous confirment pourtant la part que prennent les familles haïtiennes au financement de l'école.

Figure 14. Financement de l'éducation en Haïti.

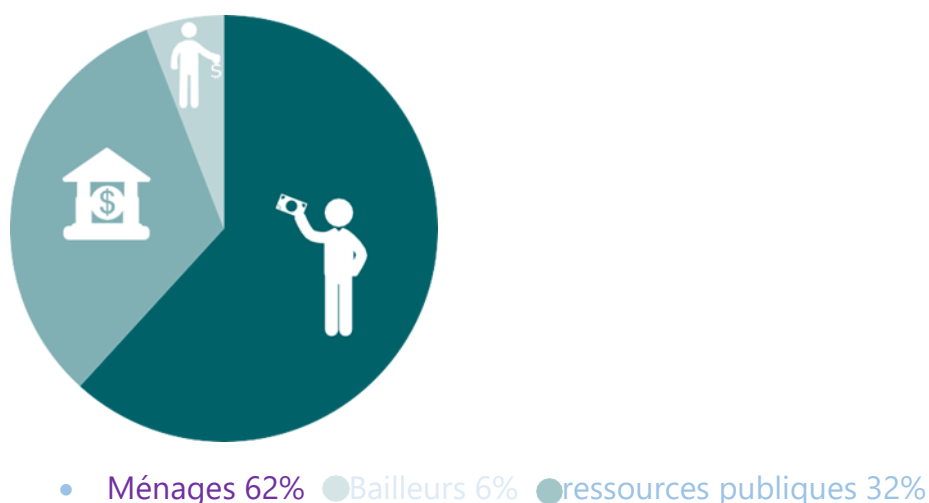
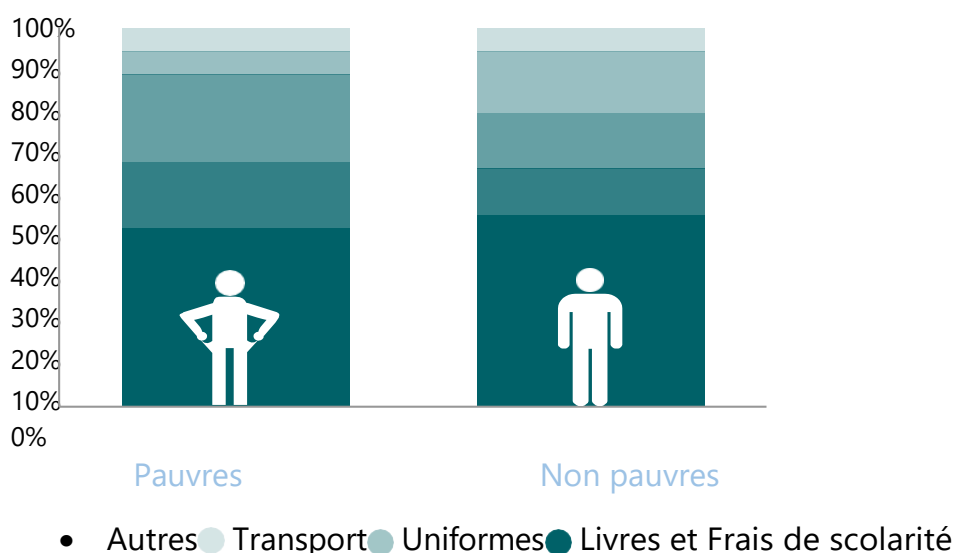


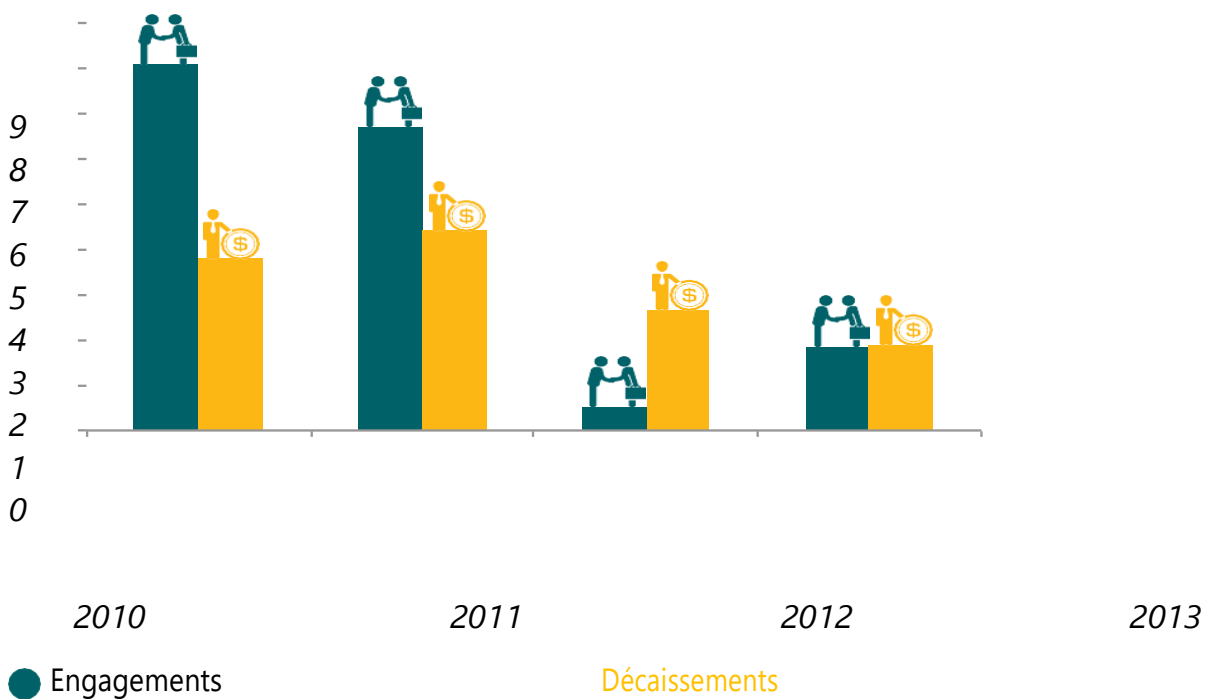
Figure 15. Coût de l'éducation en Haïti dans le budget domestique.



Source : ECVMAS2012. Calculs/BM/ONPE

Ces deux figures montrent que les ménages supportent directement près des 2/3 du financement de l'éducation en Haïti (davantage si on prend en compte les prélèvements fiscaux). Qu'ils soient riches ou pauvres, les frais scolaires et les livres occupent la plus grande part des dépenses éducatives des familles. Les dépenses éducatives ne constituent pas une difficulté seulement pour les familles défavorisées car les classes aisées, et en particulier la classe moyenne, subissent aussi l'absence d'offres éducatives publiques de qualité pour pouvoir scolariser leurs enfants. Cette situation expliquerait l'immigration de beaucoup de membres des familles de la classe moyenne vers le Canada, en particulier vers le Québec.

Figure 16. Promesse et contribution des bailleurs de fonds à l'éducation en milliards de gourdes²⁴⁶.



Sources : ECVMAS 2012. Calculs BM/ONPES

Les programmes internationaux de démocratisation scolaire sont réputés pour être largement financés par l'aide internationale et les « bailleurs de fonds » internationaux. À partir de ce tableau, on voit que cette idée doit être nuancée car les engagements pris par ces bailleurs ne sont pas toujours exécutés, leur financement n'est pas assuré à 100%. Cela s'explique, d'un côté, par des cas de corruption et diverses difficultés pour l'État haïtien à percevoir des taxes, mais aussi par un décalage qui va de 25 à 50% entre l'engagement financier et le décaissement effectif des sommes promises. Cet écart contribue à rendre hypothétique la réalisation effective des programmes. En effet, l'État haïtien, au regard de ses faibles recettes fiscales, ne peut pas combler les manques dans les promesses des bailleurs de fonds. Et les besoins de financements retombent alors sur les familles.

Tableau 16. Coût de l'éducation pour les ménages en Haïti.

« Quel que soit le type d'écoles que fréquentent leurs enfants, les ménages dépensent aussi des sommes considérables pour les uniformes, les livres et le transport. Ces dépenses représentent une charge particulière pour les ménages pauvres, et leur coût est cité comme la principale raison lorsqu'on demande aux ménages pourquoi leurs enfants ne sont pas scolarisés. Parce que les ménages pauvres ont plus d'enfants en âge scolaire et une consommation totale moindre, ils dépensent pour chaque enfant moins de la moitié de la somme que les ménages non pauvres dépensent, soit 3.600 HTG contre 11.400 par enfant et par an. Globalement, les estimations basées

²⁴⁶ Monnaie haïtienne.

sur 2012 montrent que les ménages consacrent plus de 21 milliards de gourdes (500.000 dollars) par an à l'éducation. »

« Les ménages prennent en charge l'essentiel des coûts de l'éducation, aidés parfois par des transferts privés, car les dépenses publiques d'éducation sont faibles. »

« Les ménages supportent 64% du coût total de l'éducation alors que, selon le ministère de l'Économie et des Finances, l'État ne s'occupe que de 30%, soit 3.5% du PIB. Les bailleurs de fonds, quant à eux, ne prennent en charge que 6% du coût total, dans un contexte où l'aide internationale tend à diminuer (figure 3.8). Il est prouvé que les transferts privés aident à couvrir les frais de scolarité. Seulement 4% des ménages pauvres et 3% des ménages non pauvres ayant des enfants âgés de 6 à 14 ans déclarent recevoir les transferts prévus pour la scolarité. Cependant, parmi tous les ménages qui reçoivent des transferts privés, le montant moyen reçu dépasse les 45.000 gourdes, une somme nettement supérieure au montant total moyen des dépenses d'éducation des ménages. Ces ménages déclarent également dépenser beaucoup plus dans l'éducation par apport aux autres ménages appartenant aux mêmes quintiles de consommation. L'argent étant fongible, les transferts non prévus pour la scolarité peuvent toujours financer les dépenses d'éducation. »

« Haïti : des opportunités » *Diagnostic-pays systématique. Mai 2015. Région Amérique latine et Caraïbe, Banque mondiale. Page 127.*

Parmi les autres stratégies mobilisées pour assurer la scolarité de leurs enfants, certains parents les mettent en domesticité chez une personne en milieu urbain pour pouvoir bénéficier « du pain de l'instruction ». Il s'agit de ménages pauvres qui n'ont pas les moyens de subvenir aux besoins éducatifs et primaires de leurs enfants. En les plaçant chez une personne de la ville, ils font un pari sur l'enfant en espérant qu'il pourra subvenir à leurs besoins économiques et financiers plus tard. Ce qui est souvent payant car, même si certaines familles d'accueil transforment ces enfants en esclaves, ils ont plus de chances de réussir dans la vie que s'ils étaient restés chez leurs parents. Comme nous avons pu le constater dans notre enquête menée en 2008 et en 2009, ces enfants en situation de domesticité développent des stratégies de survie extraordinaires. Et ils arrivent souvent à s'en sortir, parfois mieux que les enfants des familles d'accueil. C'est un autre décalage à mentionner entre les populations et les organisations internationales : les politiques des OI comme l'Unicef se heurtent aussi à ce type de réalités car la domesticité implique un ensemble de facteurs économiques et financiers que ces acteurs ne prennent pas souvent en compte ou ne peuvent pas solutionner dans la mesure où cela impliquerait une politique sociale globale.

Comme le montrent ces exemples, les parents restent les piliers de la démocratisation scolaire car ils mettent en place des stratégies de contournement de leur pauvreté afin de pouvoir scolariser les enfants.

« Il n'est pas nécessaire d'insister beaucoup sur l'importance du critère économique dans la stratification sociale. Le niveau de revenus projette diverses conséquences quant à la possibilité de choisir son type d'école, son type de fréquentation, d'augmenter ses connaissances, d'élargir ou de modifier ses conceptions du monde, d'orienter ses activités professionnelles ou académiques. »²⁴⁷

Cette analyse, qui a été faite par un sociologue haïtien il y a plus de 40 ans, reste d'actualité. Il en résulte que c'est bien le facteur économique qui demeure le principal facteur bloquant le processus de démocratisation scolaire. D'un côté, l'État ne dispose pas ou ne se donne pas les moyens de financer les programmes de scolarisation et, d'autre part, certains parents n'ont pas de moyens de scolariser leurs enfants dans des écoles avec une qualité acceptable, voire n'ont pas d'argent pour scolariser leurs enfants. Dans ce contexte, l'aide de la diaspora reste primordiale pour le financement de l'éducation en Haïti et elle concerne beaucoup de familles.

1.7.5 Le rôle de la diaspora haïtienne dans le financement de l'éducation en Haïti.

Le départ d'un nombre considérable d'Haïtiens en immigration (diaspora) est lié à un ensemble de mutations. Comme l'explique Georges Eddy Lucien : *« La transition démographique, amorcée dans les années 1920, a engendré un fort accroissement naturel, de l'ordre de 2% au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, ainsi qu'une structure par âge très jeune. En raison des difficultés de reconversion d'une économie structurée par la disparition de la grande plantation, les marchés du travail n'ont pas pu absorber l'afflux de jeunes, tandis que la forte croissance économique d'après-guerre dans les pays développés a nécessité le recours à des compléments de main-d'œuvre sollicités en Amérique latine et dans le bassin des Caraïbes »²⁴⁸.*

Ce sont ces mutations qui continueraient d'affecter la société haïtienne et qui expliqueraient le fort taux de chômage, donc de pauvreté, dans le pays. Par conséquent,

²⁴⁷ Hubert de Ronceray, *Sociologie du fait haïtien*. Les Presses de l'Université de Montréal, 270 p. Port-au-Prince : Les Éditions de l'Action sociale. P. 85 [L'éditeur nous a accordé, le 22 août 2019, l'autorisation de diffuser en accès libre à tous des extraits ce livre paru dans *Les Classiques des sciences sociales*].

²⁴⁸ LUCIEN Georges Eddy, *Little Haïti. Si loin de dieu et près du centre de Miami*. p. 65. Achevé d'imprimer sous les presses de l'imprimeur S.A. Rue du Centre#200, Port-au-Prince, Haïti, mai 2015.

les Haïtiens et Haïtiennes des classes populaires (en particulier dans les villes) qui n'ont pas pu trouver une terre d'immigration (par manque de moyens financiers, d'opportunité, voire par l'absence de réseaux familiaux et amicaux bien implantés à l'étranger), vivent en Haïti en grande partie avec l'aide de la diaspora.

L'aide de la diaspora maintient certaines familles dans leur statut social. Sans la diaspora, certaines familles risqueraient un déclassement social. Elle permet aussi à certaines familles de faire une ascension sociale. Une faillite de ces donateurs internes entraînerait les familles restées au pays dans la grande pauvreté. Les aides interviennent en grande partie dans le financement de la scolarité comme en témoigne le portrait de famille ci-dessous :

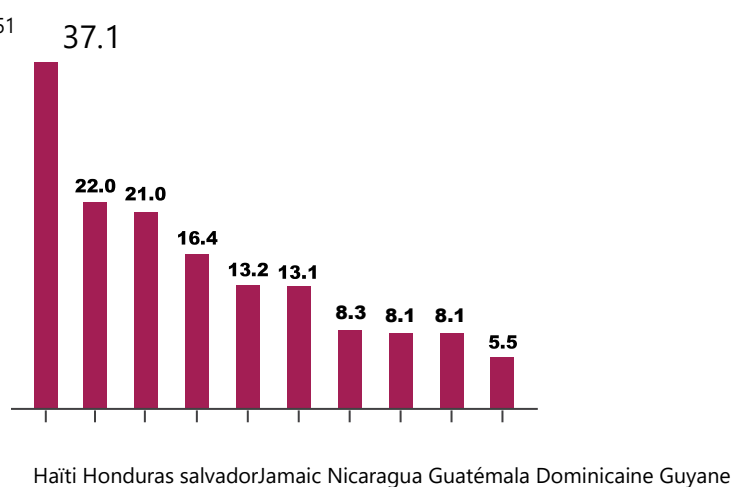
« C'est une famille de cinq personnes avec trois enfants de 7 à 12 ans, le plus grand est en 5^e, le deuxième en CM1 et la dernière est en grande section CE1 dans une école religieuse de classe moyenne. La mère ne travaille pas depuis plus de dix ans (depuis que leur activité a fait faillite en 2010). Le père travaille pour un centre de formation publique et gagne 18 000 gourdes. La scolarité des enfants s'élève à 35 000 gourdes par enfants. Leur loyer est de 150 000 gourdes annuelles. Ils dépensent en moyenne 2 000 à 4 000 par jour pour l'alimentation. Sans compter les frais de santé, d'habillement, d'électricité, etc. la mère a deux de ses frères et sœurs qui vivent à l'étranger qui lui envoient régulièrement au minimum 250 euros par mois, ou 400 à 600 pendant la période de rentrée scolaire et deux à trois fois par mois entre 300 à 500 pour aider à payer l'école »²⁴⁹.

²⁴⁹ Résumé d'un entretien réalisé avec une famille en 2017.

L'aide de la diaspora représente, dans cet exemple, davantage que le salaire d'un fonctionnaire. Sans cette aide, cette famille serait déclassée, contrainte de scolariser ses enfants dans une école borlette, d'habiter dans un bidonville.

« Haïti est, de tous les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, celui où la part de ce type d'aides en termes de PIB, est la plus élevée. En comparaison aux recettes d'exportation, il se classe au quatrième rang des pays du monde pour l'importance des envois des travailleurs migrants. [...] Malgré l'augmentation marquée de l'aide au développement consentie au cours de l'année qui a suivi le séisme, la valeur des envois de fonds des travailleurs dépassait encore une fois celle de l'aide au développement, s'établissant à 20,4% du PIB contre 16,1% pour l'APD, 13,2% pour les exportations et 2% pour les IED. »²⁵⁰

(Pourcentage GDP, 2019)²⁵¹



Au regard des tableaux ci-dessus, les envois de fonds vers Haïti représentent une part importante des revenus étrangers et Haïti est le premier pay de la région des Caraïbes en matière d'aide de la diaspora : celle-ci représente 37,1% du PIB. Comme nous l'avons souligné, ces transferts financent en particulier le secteur éducatif.

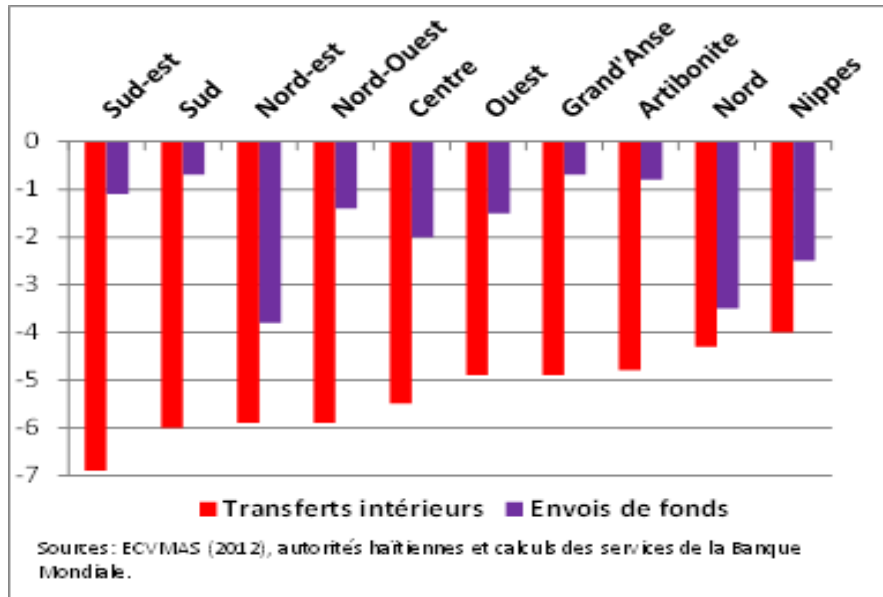
Comme on l'a énoncé, le transfert de la diaspora vers Haïti est plus important que l'aide au développement perçu par Haïti. Selon la Banque mondiale, cela a permis la réduction de la pauvreté dans le pays davantage que les politiques qui ont été mises en place. Donc, en ce sens, la solidarité familiale, en termes de soutien financier reste le principal vecteur de réduction de la pauvreté. Il faut ici rappeler que l'État haïtien n'a pas connu les Trente Glorieuses, cette période qui a permis aux pays du Nord de mettre en place des institutions sociales pour garantir la paix sociale par la redistribution de la richesse. La famille reste donc la principale institution de réduction de la pauvreté en Haïti. La

²⁵⁰ APD : aide publique au développement. IEP : Source *Opportunité pour tous*. Op. cit. Page. 32.

²⁵¹ Sources: World Bank staff estimates, World Development Indicators, and IMF Balance of Payments statistics. Note: GDP = gross domestic product

solidarité des familles se manifeste de l'intérieur vers l'intérieur du pays et aussi de l'extérieur vers l'intérieur, grâce à l'argent reçu de la diaspora.

Figure 17. Contribution à la réduction de la pauvreté extrême (en points de pourcentage)



Ce tableau confirme le rôle des transferts et autres envois de fonds sur la réduction de la pauvreté.

Selon le journal *Le Nouvelliste*, si l'on se base sur les chiffres de la Banque mondiale, Haïti a reçu environ 20 milliards de dollars de transferts de la diaspora entre 2010 et 2019.

« Les fêtes de fin d'année 2019 ont sonné le glas de la décennie 2010 au cours de laquelle Haïti aura connu une explosion exponentielle des envois de fonds de sa diaspora au profit de ses proches restés au pays. En effet, entre 2010 et 2019, la diaspora haïtienne, selon les calculs de la Banque mondiale, a transféré vers son patelin la rondelette somme de 19,75 milliards de dollars américains. À titre de comparaison, les envois de fonds de la diaspora sur cette décennie ont quintuplé par rapport à la précédente (2000-2009) où ils n'avaient atteint que 4,6 milliards de dollars. [...] En outre, des estimations de la BRH ont révélé que de 1993 à 2007, les transferts de la diaspora sont passés de 64,2 millions de dollars à près de 1,3 milliard, soit une progression de 84,01% avec une croissance moyenne annuelle de 28%. Le regain accéléré de ces transferts représentait jusqu'à 50% de l'offre de devises dans l'économie haïtienne. »²⁵²

²⁵² Publié le 01.10.2020 | lenouvelliste.com. Auteur : Patrick Saint-Pré.

La diaspora apporte de l'aide indirecte, via les transferts de fonds, et aussi de l'aide directe à la scolarisation dans le cadre de ses associations. En effet, certains Haïtiens de l'étranger se réunissent en associations pour apporter leur aide à Haïti. L'éducation est la priorité de ces associations. Elles construisent des écoles et payent les enseignants, elles financent des écoles déjà existantes et parrainent des élèves dans des écoles. Comme en témoigne cette présidente d'association :

« Nous sensibilisons les membres de la diaspora et des étrangers sur la situation des enfants en Haïti, et beaucoup de personnes nous donnent leur contribution (20 euros par mois pour scolariser un enfant en Haïti) ».

Pour ces différentes raisons, la diaspora est le premier financeur de la démocratisation scolaire en Haïti. En effet, les Haïtiens installés à l'étranger financent l'éducation par leurs transferts à leurs familles, par les taxes qui sont prélevées sur leurs transferts et leurs appels vers Haïti pour alimenter le Fonds pour l'éducation. Enfin, ils apportent leurs contributions directes aux associations qui interviennent dans la scolarisation en Haïti.

1.7.6 L'impact des ONG haïtiennes sur les politiques d'éducation en Haïti.

Les organisations non gouvernementales (ONG) font partie des principaux acteurs de la démocratisation scolaire. En effet, il y a différents types d'ONG haïtiennes qui interviennent dans la démocratisation. Les plus petites sont souvent appelées associations et les plus grandes, en fonction du nombre d'adhérents et de leur budget, sont appelées ONG. Il faut dire qu'il y a une réglementation en Haïti qui diffère selon qu'il s'agit d'une ONG, d'une fondation ou d'une association. Ces trois types de regroupements doivent remplir des conditions particulières en fonction du statut qu'ils veulent avoir de la part de l'État haïtien. Dans le cadre de cette thèse, on a eu affaire à quatre types d'ONG dites haïtiennes :

- Une grande ONG internationale formée de cadres supérieurs d'origine haïtienne. Cette ONG gère une université jusqu'au troisième cycle en Haïti, un grand complexe scolaire et a un rapport privilégié avec les autorités.
- Une ONG de taille moyenne qui a déjà construit une école et qui construit un complexe socio-éducatif.
- Une ONG, formée de quelques membres, qui intervient dans le parrainage des enfants en Haïti. C'est une toute petite structure avec quelques adhérents.
- Une grande ONG formée d'associations haïtiennes en France et de membres à titre individuel. Cette ONG a plus d'une trentaine d'années d'existence et intervient en Haïti dans le domaine scolaire, mais surtout dans la lutte contre la

pauvreté en soutenant les paysans et en particulier les paysannes. Ses membres interviennent également dans la lutte pour la liberté de la presse. Cette ONG a une particularité : la création de jardins éducatifs, afin de mettre en place une production agricole entretenue par les élèves et les parents pour alimenter la cantine scolaire.

Si la première ONG mentionnée est reconnue en Haïti, les autres n'en ont pas officiellement de reconnaissance car elles agissent avec des partenaires locaux qui sont déjà reconnus par l'État haïtien, comme des écoles privées ou des associations de groupements paysans. Les ONG haïtiennes qui interviennent en Haïti utilisent des associations relais. Si le domaine éducatif est une priorité de leurs interventions, elles interviennent aussi dans l'agriculture, la lutte contre la pauvreté, etc. Il ressort de nos observations que les ONG, de manière générale, accordent une grande place à la qualité de l'éducation. Comme en témoigne le curriculum de cette école :

« Notre programme respecte le curriculum du ministère, enrichi avec des apports en éducation à l'environnement et adapté en milieu rural »²⁵³.

En outre, la quatrième ONG étudiée dans notre enquête a établi un partenariat avec un hôpital pour suivre la santé des élèves. Il faut dire que ces dispositifs sont quasi absents dans les écoles publiques. Il n'y a que les ONG qui disposent de tels dispositifs pour leurs élèves. Ces ONG pratiquent une discrimination positive dans le sens où elles favorisent souvent les endroits qui sont moins pourvus en couverture scolaire comme par exemple les milieux ruraux.

Toutefois, si l'impact des ONG est considérable, elles ne peuvent impulser une démocratisation scolaire à l'échelle d'un pays où il y a un nombre important d'enfants qui ne sont pas scolarisés, car elles ne gèrent pas beaucoup d'écoles. Cependant, le parrainage est une méthode qui a fait ses preuves et qui continue à le faire. Or, très souvent, le parrainage se fait dans des écoles dites borlettes. Mais les enfants les plus nécessiteux en sont rarement bénéficiaires car ils ne sont pas au courant, ou le choix des enfants bénéficiaires se fait selon le réseau social des parents. Or, les enfants dont les familles vivent en milieu rural ne font pas partie de ces réseaux qui sont au courant de ces dispositifs.

²⁵³ Entretien réalisé avec un directeur d'ONG en 2019.

En conclusion, la démocratisation de l'éducation et l'élargissement de la scolarisation en Haïti sont favorisés par l'engagement d'une pluralité d'acteurs, parmi lesquels on trouve des acteurs internationaux mais aussi des acteurs locaux qui interviennent avec le soutien, ou non, de l'État haïtien. Mais ce dernier ne coordonne pas les différentes interventions de ces acteurs dans la démocratisation scolaire. Par conséquent, l'absence d'impulsion nationale à la démocratisation scolaire s'explique par la difficile articulation entre les politiques nationales et internationale, les interventions des ONG et les efforts des familles pauvres pour scolariser les enfants. Toutefois, on observe aussi du point de vue des acteurs, des réussites partielles qui prennent notamment la forme d'une augmentation de l'offre scolaire et du nombre d'enfants scolarisés. Ce sont ces réussites partielles que nous allons développer dans le chapitre suivant.

1.8 CHAPITRE VII. LE SYSTÈME SCOLAIRE HAÏTIEN / DES RÉUSSITES PARTIELLES

Le système éducatif souffre d'une absence de politique éducative cohérente et du manque de moyens financiers endogènes pérennes pour scolariser tous les enfants. Cela crée une dépendance du système qui est tributaire de l'aide internationale, qui elle-même en matière de politique et de financement de l'éducation ne prend pas en compte de manière cohérente la situation des acteurs, comme celle des enseignants. Dans ce chapitre de la thèse, nous proposons de revenir sur les questions relatives au rôle de l'État dans le financement de l'école et à la privatisation des écoles en Haïti. Nous interrogerons aussi dans quelle mesure un pays en voie de développement peut financer sa démocratisation scolaire avec des moyens endogènes et quelle place prend le secteur privé dans la démocratisation scolaire en Haïti.

1.8.1 Financement et privatisation de l'école en Haïti.

L'éducation en Haïti est un système sous-financé même si la part du budget de l'État allouée à l'éducation a connu une augmentation et paradoxalement une diminution. Le budget de l'État haïtien étant un budget de fonctionnement, cela explique l'absence d'investissements importants dans le domaine de l'éducation qui pourraient impulser une dynamique pérenne de démocratisation scolaire. Selon ce responsable d'ONG, l'État finance pourtant l'école plus qu'on ne le croit, comme il l'explique dans ce témoignage :

« L'État haïtien n'a pas les moyens. Point barre. Parce que l'État haïtien n'a pas de revenus ». [...] « C'est une vision biaisée du système éducatif haïtien de croire que l'État ne prend en compte que 15% du système éducatif haïtien : parce que l'école privée ne construit pas de curriculum, l'école privée n'a pas d'écoles de formation des maîtres, l'école privée n'a pas d'universités, l'école privée n'organise pas les examens. L'école privée n'édite pas les livres, subventionnés par l'État. Donc, je pense que l'apport de l'État dans le système éducatif est supérieur à 15% ».

Responsable d'ONG, en 2019.

Cependant, cet interviewé survalorise les dépenses de l'État sans voir l'impact de ces dépenses sur la scolarisation des élèves, car cette politique crée des écoles à plusieurs vitesses et, aussi, pas d'écoles pour les enfants dont les parents sont très pauvres ou éloignés des écoles publiques et borlettes.

L'école en Haïti fonctionne comme un marqueur social : *« dis-moi quelle école tu fréquentes et je saurai à quelle catégorie sociale tu appartiens »*. Les élites politiques et

économiques ne fréquentent plus les écoles publiques. Il en est de même dans les classes moyennes intermédiaires. L'école publique a une très mauvaise réputation à cause du nombre d'élèves qu'elle accueille et des grèves à répétition de ses enseignants pour des arriérés de salaire. Cette réalité est connue, comme en témoigne ce propos d'un chef de service du ministère de l'Éducation nationale :

« Bon, le système ne permet pas à tous les enfants d'aller à l'école. Il le permet à ceux qui ont de l'argent, les moyens financiers pour payer. Parce que même les écoles publiques sont boudées par certains parents. Juste pour vous dire que l'école dans la société haïtienne est un marqueur social »²⁵⁴.

Du point de vue de l'objectif de démocratisation de l'école, l'État haïtien apparaît comme un acteur-spectateur. Il est spectateur au sens d'une absence de volonté politique de la part de certains dirigeants de résoudre certains problèmes :

« Le pouvoir politique a une tendance à accepter la situation comme des faits acceptables. L'État ne prend aucun engagement en termes d'augmentation de budget pour changer la situation. Et les entrepreneurs privés ont compris la situation. C'est-à-dire que si vous n'avez pas les moyens, vous êtes mis de côté »²⁵⁵.

Comme cela a déjà été souligné dans cette enquête, on retrouve ici la nécessité de trouver une solution au besoin de financement de l'école par des moyens endogènes, déjà montrée il y a plus de quarante années par le sociologue haïtien Hubert de Ronceray dans *Sociologie du fait haïtien* (1979).

« Comme la plupart des pays sous-développés, Haïti doit pouvoir trouver sa propre formule d'utilisation des ressources matérielles et humaines pour promouvoir l'accès à de meilleures conditions de vie. Dans cette quête de la meilleure voie, les ressources

²⁵⁴ Entretien avec un chef de service du MENFP en 2017 : « Bon, li pa pèmèt tout timoun al lekòl. Li pèmèt moun ki gen kob, moun ki gen mwayen pou peye yo ale. Paske menm lekòl ou te ka di... menm lekòl piblik yo yo pa vle frekante yo, pou m montre ke sosyete sa nan sosyete a lekòl lan vin tounen yon makè sosyal ».

²⁵⁵ Entretien réalisé en 2015 avec James, directeur de cabinet d'une secrétaire d'État en 2015 : « Pouwwa politik pou wè ki gon tandans aksepte bagay yo kom dè fè, aksepte ke lekòl la. Pwiske Leta pa pran okenn angajman an tèm de bidjè pou chanje bagay la. E moun ki nan prive yo tou ou wè mod jan yo fè l la se moun ki ge gran mwayen k al lekòl. Sa vle di si w pa gen mwayen ou talman lese de kote ».

humaines absorbent, par le canal de l'éducation, des investissements de plus en plus importants. »²⁵⁶

Cependant, le budget de l'État haïtien est un budget de fonctionnement et il ne reste pas assez d'argent pour investir. L'absence d'investissements importants est une limite majeure de l'action de l'État dans le domaine de l'éducation qui l'empêche d'impulser une dynamique pérenne de démocratisation. Comme en témoigne ce cadre du MENFP en 2017 lors de notre entretien : « *Allez regarder le budget et vous verrez que 20% sont consacrés à l'éducation et le reste va aux autres choses. Et parmi ces 20%, les trois quarts sont consacrés au fonctionnement. IL n'y a donc pas d'investissement public* » (entretien réalisé en 2017 avec un cadre du ministère).

Or, ce budget de fonctionnement comprend notamment les subventions aux écoles privées. C'est pourquoi, selon les syndicats, les gouvernements prennent toujours la question de la démocratisation scolaire par le mauvais bout, en subventionnant les écoles privées. Les syndicats expliquent l'échec des programmes de scolarisation en pointant du doigt la subvention aux écoles privées qui scolarisent les nouveaux élèves. On a déjà présenté les limites de ces critiques, puisqu'il faudrait au moins cinq ans à l'État pour budgetiser la construction des écoles, faire des appels d'offres et commencer la construction proprement dite en se conformant au cadre de construction et aux plans-cadres qu'il a élaborés pour les écoles publiques. Mais le constat demeure que l'État ne finance pas, ou très peu, la construction d'écoles (seulement quelques unes) alors qu'il subventionne de manière importante la scolarisation des élèves dans le privé. Il n'agit pas non plus suffisamment pour former, recruter, puisque les écoles de formation ne forment pas assez d'enseignants.

Les limites à son action sont expliquées par les responsables ministériels par le manque de budget. Cette contrainte réelle correspond pourtant aussi à une orientation politique que nous avons déjà soulignée. En effet, l'État ne donne pas la priorité aux rentrées fiscales dans le budget car c'est un État qui se base sur l'aide internationale et non sur les taxes et impôts collectés en Haïti. C'est pourquoi beaucoup de programmes éducatifs sont financés par les bailleurs internationaux. Cela traduit une quasi-absence de volonté de trouver des moyens pérennes de financement de l'éducation en Haïti. Or, l'aide internationale est ponctuelle et dépend de plusieurs aléas que les PVD, y compris Haïti, ne maîtrisent pas.

²⁵⁶ Hubert Deronceray, p. 132.

L'absence de moyens financiers pérennes pour financer les politiques sociales et éducatives dans le pays est liée à l'absence d'une réforme fiscale importante dans le pays. L'absence de recette réforme fiscale régulière expose le pays à la nécessité de contracter des emprunts auprès des *bailleurs internationaux*²⁵⁷ et des aides internationales. Cela a un impact considérable sur les investissements sociaux dans le pays car les prêts et les aides sont conditionnées.

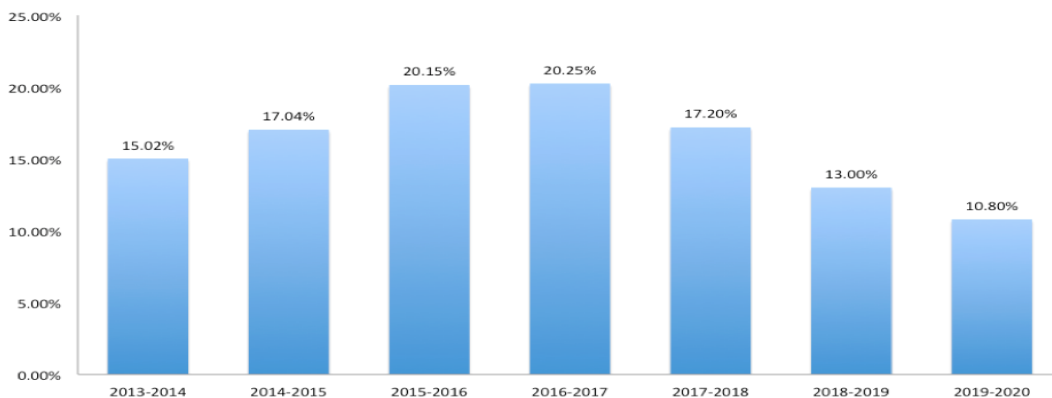
D'autre part, la part du ministère de l'Éducation dans le budget de l'État est faible, entre 10 et 15% en moyenne (cf. tableau ci-dessous).

Le graphique ci-dessous présente l'évolution de la part du montant alloué à l'éducation dans le budget de l'État en Haïti – qui varie entre 15 et 10,8% durant la période 2013-2020, avec une baisse continue depuis 2016-17.

²⁵⁷ L'État haïtien ne peut pas faire ce qu'il veut avec les aides et/ou les prêts, il est obligé de les dépenser dans le secteur qui a été identifié par le bailleur comme prioritaire.

Figure 18. La part du budget de l'Éducation dans le budget national.

Haïti
Evolution du montant alloué¹ au secteur de l'éducation en % du budget global
Source: Lois des finances MEF



[1] Le montant alloué peut être modifié par des budgets rectificatifs

#PacteEducation



@nesmymanigat

Ce tableau montre le non-respect de l'État haïtien vis-à-vis des acteurs de l'éducation en Haïti.

Contrairement au **pacte social**²⁵⁸ qui a été signé entre l'État haïtien et les partenaires sociaux, le budget de l'Éducation nationale n'a pas atteint les 35% prévus en 2020. Au contraire, il a fortement baissé.

Ce graphique montre la complexité du financement de la démocratisation en Haïti, puisque l'État haïtien ne tient pas ses engagements à l'égard des acteurs locaux, ce qui peut s'expliquer aussi par la complexité du financement international et des relations avec les acteurs internationaux. Cependant, l'État cherche aussi de nouvelles sources de financement, comme nous allons maintenant le voir.

1.8.2 Les nouvelles sources de financement : entre conjectures, précarités et pérennisation.

L'accusation faite à l'État haïtien d'une absence de volonté de trouver des moyens pérennes de financement de l'éducation est exagérée. En effet, des réformes fiscales sont recommandées par tous les rapports et études sur Haïti, qui prennent en compte que l'aide internationale est ponctuelle et dépend de plusieurs aléas que les PVD, y compris Haïti, ne maîtrisent pas. Or, le système fiscal haïtien ne génère pas de revenus

²⁵⁸ « Les signataires s'assurent qu'au cours de la période 2016-2020, l'État haïtien consacra au financement public de l'éducation le plus élevé des deux montants suivants : soit 35% du budget. »

²⁵⁸ <https://lenouvelliste.com/article/217142/le-pacte-pour-leducation1-2016-2020-est-il-mort>.

importants et stables, comme l'énonce aussi le diagnostic-pays réalisé en 2015 par la Banque mondiale :

Le système fiscal haïtien ne génère pour l'État que des ressources limitées et a tendance à être régressif. Malgré les améliorations récentes apportées au système de recouvrement de l'impôt, Haïti perçoit moins de recettes fiscales, en proportion du PIB, que les pays comparables d'Amérique latine et des Caraïbes. De plus, ces recettes dépendent en grande partie des impôts indirects qui touchent l'ensemble des consommateurs, sans égard à leur niveau de revenus. Le ratio des impôts directs sur les impôts indirects s'établissait à environ 30% en 2011. Il était inférieur à celui de la plupart des pays d'Amérique latine et des Caraïbes ainsi qu'à la moyenne des pays à faibles revenus : une situation largement attribuable à la part importante des recettes haïtiennes provenant du commerce international. Les régimes fiscaux qui dépendent davantage de l'impôt direct ont tendance à être plus progressifs puisque le fardeau qu'ils imposent aux contribuables varie en fonction du niveau de revenus de ces derniers.

Enquête démographique et sanitaire 2012-13, citée par la Banque mondiale²⁵⁹

Il y a ainsi un consensus entre les acteurs pour considérer qu'une démocratisation scolaire passerait nécessairement par la recherche d'un financement régulier, stable, voire progressif. Or, il n'y a que les entrées fiscales qui peuvent permettre à l'État d'avoir les moyens de cette politique. Ce constat est fait par un interviewé, qui met toutefois en avant la corruption comme obstacle :

« L'État ne donne pas de priorité à l'éducation dans le budget... C'est un État qui vit, qui mise sur l'aide internationale. Ce n'est pas un État qui fonctionne avec les taxes parce qu'il y a de la corruption. Ce sont les taxes qui permettent à tout État de tenir. Mais, comme on a l'habitude de dire, l'État ne se soucie pas des taxes. Il pense plutôt à l'aide. Et souvent pour tous les programmes qui sont implémentés concernant l'accès des enfants à l'école, ce

²⁵⁹ Haïti : des opportunités. *Diagnostic-pays systématique*. Mai 2015. Région Amérique latine et Caraïbes, Banque mondiale.

sont les institutions internationales qui mettent de l'argent à disposition de l'État haïtien soit sous la forme de prêts soit sous la forme de dons que l'État gaspille »²⁶⁰.

Selon un document d'évaluation du ministère, le budget de l'éducation est insuffisant : « *Le budget dédié au secteur est largement insuffisant, soit à peine 15% du budget national, et représente environ 2% du PIB. Les familles contribuent à plus de 60% des dépenses du secteur sans pouvoir bénéficier d'un retour sur leur investissement alors qu'environ 94% des enfants n'arrivent pas à décrocher un diplôme de baccalauréat en 13 ans d'études »²⁶¹.*

D'après les analyses convergentes de nombreux acteurs, seule une réforme de la fiscalité peut permettre à l'État haïtien de trouver des moyens pérennes de financer la démocratisation de son système éducatif. Mais les soupçons de corruption constituent un frein à toutes les réformes d'envergure de la fiscalité. Cependant, la création du Fonds national pour l'Éducation a montré que les Haïtiens, en particuliers ceux de l'étranger, ne manifestent pas *d'opposition particulière*²⁶² à une taxation qui financerait la scolarité des enfants haïtiens. Mais, comme cela a déjà été énoncé, au lieu de mettre en place une réforme fiscale par son administration nationale, l'État haïtien a opté pour un fonds qui devait être alimenté par les taxes, pour des raisons sur lesquelles il nous faut maintenant nous interroger.

Le financement du Programme de scolarité gratuite et obligatoire (PSUGO) a montré que l'État peut trouver des moyens endogènes pérennes pour financer la scolarisation

²⁶⁰ Entretien réalisé en 2015 avec James, directeur de cabinet du secrétaire d'État aux Personnes en situation de handicap : « Leta pa bay sa kom priyorite nan bidjè pwiske Leta gen pwoblèm priyorite sa na bidjè l. Jan nèg yo fè Leta annAyiti. Son Leta ki viv sou èd. Se pa on Leta ki rete sou taks. Paske gen koripsyon. Yon Leta sa k fè Leta a se taks. Leta Ayisyen souvan jan moun yo ap travay nan Leta a yo pa sousye de taks. Yo plis panse sou èd. E souvan w ap wè tout pwogram ki enplemante yo nan kesyon pou aksè a timoun yo se de enstitisyon entènasyonal ki bay, ki mete de kob a dispozisyon Leta Ayisyen swa sou fom de prè swa sou fom de don ke yo itilize kom si se de kob a jete ».

²⁶¹ Rapport sectoriel PDNA/UNDP-HT-Rapport-sectoriel-ÉducationÉducation.pdf
<https://www.undp.org/content/dam/haiti/docs/Prevention%20des%20crises/rapportsectorielPDNA/UNDP-HT-Rapport-sectoriel-ÉducationÉducation.pdf>.

²⁶² Certaines associations d'Haïtiens de la diaspora ont intenté des actions en justice contre le gouvernement haïtien pour les taxes inégales (absence de loi d'encadrement votée par le parlement) qu'il a prélevé sur leurs transferts et leurs appels téléphoniques vers Haïti. À développer...

des enfants car le fonds national d'éducation, financé par la diaspora, n'a pas rencontré d'opposition majeure. Mais le problème est lié à la mise en œuvre par l'État de sa politique fiscale. Le taux de recouvrement des impôts et taxes est le plus faible de la région des Caraïbes. Et si l'État s'est tourné vers les transferts et les appels téléphoniques ce n'est pas seulement parce qu'il a considéré que la diaspora avait de l'argent ou envoyait déjà de l'argent à ses proches restés en Haïti, mais c'est surtout parce que c'était plus facile à prélever. En effet, les taxes sont prélevées par les multinationales comme Western union, Money gram, etc. : donc, l'État n'a pas mis en place les infrastructures administratives qui lui permettent de prélever des impôts et taxes lui-même. Mais il a mis en place, dans les années 2000, un autre modèle qui s'appuie encore sur des acteurs privés pour réaliser la collecte des taxes, comme le confirme ce témoignage d'un chef de service du MENFP :

« W : C'est le modèle qui est expérimenté avec le programme EPT en 2007, dans deux départements. En 2008, il a été généralisé dans huit départements. Excepté le Sud et le Sud-Est. Et c'est ce programme qui, en 2011, va être repris par Martely mais à tous les niveaux dans les dix départements. Mais la provenance des 90 dollars américains est différente. EPT c'était l'affaire des grands bailleurs de fonds comme la Banque mondiale et les autres. Mais le PSUGO a été financé par le Trésor public, avec les taxes sur les transferts ou sur les appels téléphoniques. - M. : Trésor public ou avec un fonds particulier ? -W : Oui il y avait un fonds qu'on a appelé FNE (Fonds national pour l'éducation). C'est un projet de loi qui a été voté par la chambre des députés mais qui est resté bloqué au Sénat »²⁶³.

Au final, la création de ce fonds a servi à financer le programme malgré l'opposition du Sénat, et ce même s'il y a eu des cas de corruption déjà mentionnés dans notre première partie. Mais cette expérience illustre la marge de manœuvre dont dispose, malgré tout, le gouvernement haïtien. Car ce fonds a été créé sans que la loi autorisant sa création ne

²⁶³ Entretien réalisé en 2017 avec un chef de service au MENFP : « E modèl sa k ap eksperimante a avèk EPT an 2007, nan 2 depateman... An 2008, li jeneralize nan 8 depateman... Eksepte Sid avèk Sidès. Epi se li menm an 2011... Mateli pra l rantrè menm mezi a, men li menm li fè l nan tout nivo. Nan 10 depateman... Men, 90 dola, men, pwovnans fon an diferan. Nan 10 depateman... Men, 90 dola, men, pwovnans fon an diferan. EPT sete tout gwo bayè de fon tankou Bank Mondyal e lòt yo. Nan ka sa a, se te trezò piblik ki t ap pra l finanse l avèk sa nou rele... Taks sou transfè... Oubyen taks sou kesyon telefon. M : Mm. Trezò piblik oubyen gon fon patikilye ? W. : Trezò piblik. Wi te gon fon yo te rele FNE... Ki se Fon Nasyonal pou Edikasyon. Se yon pwojè delwa ki vote nan chanm Depite, men jiskaprezan ki pa t gen tan vote nan chanm sena a ».

soit votée par le Parlement²⁶⁴. Par ailleurs, il faut rappeler que la question du financement de l'éducation rencontre moins d'opposition que d'autres politiques publiques. Et que le gouvernement a décidé de taxer une couche de la population dont les moyens de revendication sont très limités, à savoir les Haïtiens vivant à l'étranger.

1.8.3 Le marché de l'éducation en Haïti, entre dérégulation et monopole du secteur privé.

Comme tout marché, celui de l'éducation en Haïti peut être analysé à partir du principe de l'offre et de la demande. Ainsi, il y a une forte demande d'éducation de la part des familles haïtiennes de toutes les catégories sociales. Les propriétaires d'écoles profitent de cela pour augmenter leur prix de façon exponentielle. Selon ce que nous avons pu observer, certains doublaient les frais de scolarité en une année. C'est pourquoi l'État a voulu réparer cette injustice, voire réguler ce système, en votant « la loi sur les frais scolaires, les activités parascolaires ».

Le secteur privé de l'éducation en Haïti constitue un lobby très puissant, comme en témoigne le dénouement de la loi sur les frais scolaires votée au Parlement depuis l'année 2009, proposée par le sénateur Kelly C. Bastien, mais qui a été publiée au Journal officiel du pays le 3 janvier 2017 soit sept ans après. Cette loi concerne les enfants des couches moyennes. Les écoles concernées par ces mesures de régulation ne sont pas celles qui sont fréquentées par les catégories sociales très pauvres, comme en témoignent les articles du Journal officiel, dans l'article 1^{er} : « *Tous les frais de scolarité sont payés en monnaie locale* ».

« Il est interdit à un professeur de donner des cours particuliers à un ou plusieurs élèves de sa classe sans le consentement préalable des parents et du conseil pédagogique de la direction.

Toute école se livrant à la vente de tissus d'uniformes doit disposer d'une patente de la Direction générale des impôts et doit remplir toutes les formalités relatives au paiement

²⁶⁴ En Haïti, pour qu'une loi soit promulguée, il faut qu'elle ait été votée à la majorité des deux chambres (la chambre des députés et le Sénat), puis publiée au Journal officiel (Le Moniteur) par l'exécutif, donc, le président. Ce dernier peut refuser de publier une loi votée par les deux chambres pour entraîner sa non-application. Comme en témoigne la loi sur les frais scolaires qui a été votée par les deux chambres que deux pouvoirs exécutifs ont refusé de publier pour entraîner sa non-application (manifestant par là la puissance des lobbies du secteur privé de l'éducation en Haïti).

des impôts et taxes. Elle doit tenir les cahiers comptables à jour aux fins de consultation et de vérification par la DGI et le ministère de l'Éducation nationale. »²⁶⁵

Certaines écoles sont des entreprises scolaires au sens d'entreprises globales, dans le sens où elles maîtrisent presque tous les facteurs économiques de la scolarité. Elles mettent en place la vente de divers services, les transports, la cantine, les cours de musique, elles fabriquent les manuels, vendent les fournitures classiques, etc. Et tout cela est payé en sus des frais d'inscription et ne rentre même pas dans le cadre des frais scolaires exorbitants payés par les parents. Ces derniers sont obligés de s'approvisionner dans l'école de leur enfant, sans aucune forme de concurrence. Les écoles privées, destinées aux classes moyennes, fonctionnent à l'image du secteur économique et financier du pays, chaque école crée un monopole sur ses élèves.

Or, les difficultés de l'État à faire voter, puis à appliquer, la loi sont un révélateur que celui-ci est largement impuissant vis-à-vis du secteur privé. C'est pourquoi la demande adressée par les organisations internationales aux États des PVD de laisser le champ éducatif au secteur privé et de se contenter de seulement le réguler est presque impossible à satisfaire. On ne peut pas réguler un secteur dont on n'a plus le contrôle.

Pourtant, cette situation offre aussi des opportunités que résume ce directeur d'ONG en 2019. À la question de savoir quels étaient, selon lui, les atouts du pays pour la démocratisation scolaire, celui-ci répond : « 1) *Paradoxalement, bien que j'aie dit que ce n'était pas sa priorité, l'Haïtien accorde une priorité à l'éducation de ses enfants.* 2) *L'école en Haïti joue un rôle fondamental dans l'économie haïtienne. Il suffit de voir l'activité économique en Haïti en période scolaire et hors période scolaire.* 3) *La diaspora haïtienne finance beaucoup l'école.* 4) *La persévérance d'un écolier haïtien, j'étais surpris de voir l'âge moyen d'un écolier haïtien ».*

Toutefois, la construction d'écoles publiques est un enjeu majeur et récurrent de la politique scolaire en Haïti, mais qui se heurte à des obstacles liés aux intérêts locaux des écoles privées et aussi au rôle des élites dans ce pays.

²⁶⁵ Journal officiel, Le Moniteur, le 3 janvier 2017. Pour qu'une loi soit applicable, il faut qu'elle soit publiée dans le Journal officiel, or c'est au président de publier la loi. Le parlement peut voter une loi. Mais si le président est contre, il peut utiliser ce levier pour rendre la loi inapplicable. On peut questionner le principe de l'équilibre des trois pouvoirs dans ce pays dit démocratique qui laisse le dernier mot au pouvoir exécutif.

1.8.4 La privatisation de l'école en Haïti et le rôle des élites

La privatisation des écoles en Haïti produit des inégalités dans la mesure où elle signifie concrètement : une éducation de qualité pour les riches et une éducation (payante) au rabais pour les pauvres. L'éducation en Haïti est devenue un vaste marché : les élites économiques et politiques du pays envoient leurs enfants dans les écoles américaines, françaises, canadiennes et suisses. Par ailleurs, les élites favorisent l'ouverture d'établissements privés, vus comme des entreprises qui peuvent être lucratives. Cela donne lieu aussi à un développement d'établissements scolaires d'étrangers, sans précédent dans le pays.

Le lien peut être fait ici avec ce qui se passe en Haïti pour les classes populaires : en lien avec l'insuffisance de l'offre scolaire, des établissements sans accréditation se développent à un rythme sans précédent pour répondre aux demandes des classes populaires. Car ces dernières croient beaucoup en l'école : en scolarisant leurs enfants, les familles feraient un investissement pour leur retraite et garantiraient une vie meilleure à leurs enfants. Elles penseraient aussi se prémunir de la déviance, ce qui est toutefois discutable, dans la mesure où la non-scolarisation n'est pas forcément une porte ouverte sur la criminalité. Pourtant le rapprochement est souvent établi, comme l'illustre l'un de mes interviewés : *« Comme on dit souvent, les pires crimes sont commis par des enfants qui ne sont pas allés à l'école. Ces enfants deviennent dangereux, ils sont manipulables par les gens mal intentionnés qui peuvent leur donner des armes qu'ils peuvent retourner contre nous »*.

Cette citation illustre un double rejet : ne pas aller à l'école expose à une exclusion sociale, dans le sens où les personnes sont discriminées parce qu'elles ne sont pas allées à l'école et, en plus, on les accuse d'être responsables de l'insécurité.

Symétriquement, certains membres des élites se déchargeraient de leur mission de fonctionnaires dans la fonction publique pour mieux l'opérer dans leur entreprise privée. Comme nous l'a dit un responsable, le ministère pourrait organiser des formations continues mais il préfère confier cette mission à des entreprises privées.

Par ailleurs, il y a une contradiction chez les fonctionnaires du MENFP qui ne savent pas toujours quels arguments choisir : entre le discours, les injonctions des bailleurs de fonds et l'organigramme du MENFP. Ils tiennent souvent le discours des bailleurs tout en les critiquant. Il se manifeste chez certains hauts fonctionnaires du ministère une forme d'incohérence et de postures contradictoires vis-à-vis de leur mission. C'est ce que confirme ce discours qu'a tenu un grand fonctionnaire : *« Quel plan de formation Et ça*

c'est la responsabilité de tout le monde. Ce n'est pas la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale particulièrement. Bien que, certaines fois, le ministère se prend pour opérateur. Le ministère n'est pas un opérateur de formation. Il y a l'école normale supérieure. Il y a d'autres institutions qui forment des gens et... ». Ce discours suggère une contradiction entre les propos des bailleurs qui veulent que le ministère laisse le secteur de la formation aux entreprises privées et la volonté des fonctionnaires d'organiser des formations par le biais de leur société privée.

Le vocabulaire des prestataires de services montre le changement de paradigme vers la privatisation. Tout en étant au courant des risques de corruption que comporte le recours au privé, les élites nationales ont largement adopté le langage des bailleurs. C'est peut-être ce qui les empêche d'avoir une vision endogène des politiques éducatives, comme l'illustre cette formule d'un haut fonctionnaire du ministère qui parle de l'École normale supérieure comme « *d'autres prestataires de services* ». Il ouvre ainsi la voie, tout en le dénonçant, à « *de petits coquins qui veulent renflouer leurs poches en montant des dispositifs de formation... Justement dans le souci de faire de l'argent... Mais de vrais dispositifs...* ».

Les fonctionnaires haïtiens ont ainsi un problème d'identification/distanciation avec l'État. Quand on discute avec un fonctionnaire haïtien, même dans un cadre formel, il tient un discours distancié par rapport à l'État haïtien. Ce n'est d'ailleurs pas un trait typique du fonctionnaire, on retrouve ce trait chez les responsables d'écoles privées par exemple. Dans le sens où tout leur malheur semble la conséquence des actes des autres – illustrant la thèse d'une forme de « marronnage » de la part des responsables (au sens de Leslie Péan).

Le secteur éducatif n'est pas méconnu des élites politiques en Haïti, contrairement à ce que pense l'un de mes interviewés qui s'étonne que « *certaines fois, quand c'est un parti politique qui arrive au pouvoir en Haïti, curieusement ce qu'on constate... C'est que ce parti politique donne le ministère de l'Éducation nationale à un autre parti. Dans la logique de partage de pouvoir. Donc, c'est pour vous dire, que c'est comme si l'éducation n'intéresse...* ». En réalité, les partis politiques en Haïti se battent fréquemment entre eux pour avoir ce ministère lors des gouvernements d'ouverture nationale et les transitions politiques. En effet, ils savent qu'ils peuvent mobiliser électoralement sur ce secteur avec un discours « populiste » (dans le sens de démagogie et de méconnaissance, sans financement) ; et que, c'est aussi un secteur qui peut les aider à renforcer leur clientèle politique grâce à ses offres d'emplois et aux financements internationaux.

Les élites politiques perçoivent le ministère de l'Éducation comme une institution avec une grande potentialité d'emplois et de financement des structures politiques. On pourrait même dire que le MENFP est comme le Graal que cherchent tous les partis dans les gouvernements d'ouverture ou de transition. Le parti politique qui réclame « la part ministère de l'Éducation nationale » le fait en fonction du projet politique qu'il porte mais aussi parce qu'il compte sur cette institution pour se renforcer, voire créer sa base politique avec les emplois qu'il permet de financer, les surveillances et les corrections aux examens officiels.

Ainsi, les partis politiques, dans le cadre des gouvernements, essayent d'obtenir le portefeuille de l'Éducation nationale pour avoir les moyens de se faire réélire car ils pensent pouvoir utiliser le ministère pour donner du travail à leurs sympathisants. Il faut dire que le MENFP est l'institution publique la plus représentée sur tout le territoire national depuis la démobilisation de l'armée.

Donc, les problèmes éducatifs en Haïti ne s'expliquent pas par un manque d'intérêt des élites politiques haïtiennes, mais plutôt par l'affaiblissement des institutions étatiques et l'impact mitigé des programmes sur la qualité de l'éducation et sur les inégalités, comme nous l'avons déjà montré.

L'allégorie d'un escalier à plusieurs marches peut symboliser les inégalités entre les écoles privées en Haïti.

« Le système éducatif haïtien a plusieurs catégories. C'est comme un escalier. En haut de l'échelle, on trouve les écoles internationales, en deuxième position, on trouve des écoles congréganistes, les plus connues, et ensuite on trouve les écoles laïques et en dernier lieu, on trouve l'école publique et les écoles borlettes. [...] cela veut dire qu'il y a des écoles qui sont créées pour des catégories sociales bien déterminées. »²⁶⁶

La fréquentation d'une école dans une grande ville constitue un marqueur social. Les écoles fondamentales en Haïti sont appelées écoles nationales. L'école nationale en Haïti n'est pas nationale car elle ne s'étend pas sur tout le territoire. Les programmes internationaux privilégient l'accès au détriment de la qualité.

Par ailleurs, les subventions publiques participent à la dégradation de la qualité scolaire dans le sens où les propriétaires d'écoles privées ne rendent plus de comptes aux parents parce qu'ils ne payent pas (selon eux) et que l'État ne leur demande pas de comptes. Comme en témoignent les propos de ce cadre ministériel :

²⁶⁶ Entretien réalisé avec Wyclef, directeur de service au MENFP en 2017.

« *Cela participe au développement des écoles privées, qui ont gratté de jour en jour le plus de parts de marché* »²⁶⁷.

Au final, la subvention des écoles privées, décidée ou acceptée par les élites, a pour conséquence une diminution du nombre d'écoles publiques car à mesure que l'État subventionne les écoles privées, le secteur crée de nouvelles d'écoles et augmente donc le nombre d'écoles privées à subventionner et leur part dans l'ensemble du système éducatif.

1.8.5 L'apport des ONG et des organismes internationaux à la démocratisation scolaire en Haïti.

L'action des ONG, conjuguée à la faiblesse de l'État en Haïti, vient pallier le manque d'écoles d'un point de vue quantitatif et contribue au financement du système éducatif dans son ensemble, tout en contribuant, paradoxalement, à accroître la faiblesse des services éducatifs publics. En outre, l'une des questions récurrentes traitées dans notre littérature est la question des relations entre les pays donateurs (pays du Nord) et leurs institutions internationales dans l'élaboration des programmes scolaires pour le Sud. En particulier, il convient de faire remarquer que les recherches sur la démocratisation scolaire dans les pays du Sud ne peuvent pas faire l'économie d'une étude de « la forme scolaire », incluant les contenus concrets enseignés (programmes). En effet, la plupart des programmes de scolarisation sont financés par les pays du Nord et les organismes internationaux. Sur la « forme scolaire », Akkari et Payet, dans leur ouvrage collectif *Transformation des systèmes éducatifs dans les pays du Sud* (2010), considèrent que la réflexion sur la scolarisation s'effectue autour de trois thèmes : la globalisation de la forme scolaire, l'internationalisation des politiques éducatives et le rapport Nord-Sud. Comme le rappellent ces auteurs, le concept de « forme scolaire » a été élaboré à la fin des années 1970 pour analyser l'école en tant que configuration historique apparue aux XVI^e et XVII^e siècles en liaison avec les formes scripturales de relations sociales et avec la mise en place d'un nouvel ordre urbain et politique. « *La théorie de la forme scolaire soutient que l'école est un mode particulier de socialisation qui assure à la fois la reproduction sociale et des changements sociaux* » (Vincent 1994).

Selon cette théorie, les écoles gérées par des ONG en Haïti apportent un mode de socialisation particulier, qui serait différent des écoles locales. Cependant, il est très difficile de définir une ONG en Haïti. Les ONG sont souvent perçues comme de

²⁶⁷ Entretien réalisé avec un cadre du MENFP en 2017.

provenance étrangère. Une organisation qui ne vient pas de l'étranger n'est pas perçue comme une ONG. Pourtant, on se base sur la définition même des ONG en tant qu'organisations non gouvernementales. Toute association, non gouvernementale, qui intervient dans la scolarisation des élèves peut être désignée comme une ONG quelle que soit sa provenance. C'est pourquoi il faut distinguer différents types d'ONG qui interviennent dans le domaine éducatif : des ONG étrangères et des ONG dites nationales. Leurs actions sont diverses et varient en fonction de leur envergure et de leurs moyens financiers. Leurs actions vont du financement des salaires des enseignants à la construction d'écoles et/ou à la prise en charge globale d'une structure éducative.

Si l'impact des ONG est difficile à évaluer, il est possible de dire que l'intervention directe des ONG dans l'organisation et l'exécution de l'aide internationale en Haïti a un « double effet déstabilisateur » sur l'appareil politico-administratif haïtien.

« D'un côté, en tentant de se substituer à l'État dans la réalisation de certaines prestations de service public, ces ONG enlèvent aux autorités gouvernementales haïtiennes l'opportunité d'acquérir de la maturité dans la gestion de la chose publique dans certains domaines de développement. En outre, en dépossédant l'appareil administratif haïtien de ses rares cadres formés, grâce à des offres de salaire plus attractives, les ONG, ainsi que les autres organismes publics étrangers ou internationaux opérant en Haïti, ne font qu'affaiblir l'État que leurs programmes d'aide visaient pourtant à renforcer. »²⁶⁸

Toutefois, ce constat ne doit pas faire oublier que les ONG font souvent le travail de lutter contre les discriminations dans le sens où l'État et les ONG favorisent souvent les endroits qui sont moins pourvus en couverture scolaire. Elles créent souvent des écoles à but non lucratif, qui sont de bonne qualité et ne peuvent donc pas être considérées comme des écoles borlettes.

En l'état actuel de la situation éducative en Haïti, les ONG paraissent incontournables dans la démocratisation scolaire même si on peut relever certaines limites, et même des effets pervers pour l'économie haïtienne. Comme en témoignent les propos de cette directrice d'ONG haïtienne lors de notre entretien en 2020 : « Les ONG, qui font certainement du mal à l'économie haïtienne sous certains aspects, sont indispensables dans certains secteurs à cause de la carence de l'État. Système éducatif, agriculture, santé, parce l'État ne peut pas répondre à ces exigences ».

²⁶⁸ <https://lenouvelliste.com/article/175456/la-mauvaise-gestion-de-laide-internationale-a-haiti-les-mecanismes-et-facteurs-en-cause-premiere-partie>.

On peut compléter ce témoignage par le tableau ci-dessous qui montre la part importante des ONG et de l'aide internationale dans la construction des écoles publiques : celles-ci ont construit 157 écoles sur 250 représentant 1 005 classes sur 2 050 ouvertes dans la période 2012-2018.

Tableau 17. Le rôle des ONG et des OI dans la construction d'écoles publiques pour la période 2012-2018

MENFP/BID	Classes	Ecoles	US\$
ARSE-AMOPERE	770	70	
ACEQH-APREH	275	23	
Total MENFP/BID	1'045	93	92 M
<i>Autres institutions</i>	<i>Classrooms</i>	<i>School</i>	<i>US\$</i>
CROIX ROUGE ESPAGNOLE	77	7	
COOPERATION SUISSE DDC	130	12	
UNICEF	176	16	Non communiqué
FONDATION DIGICEL	322	40	
BANQUE MONDIALE	120	60	
AUTRES (estimatif)	180	22	
<i>Total autres institutions</i>	<i>1'005</i>	<i>157</i>	
Total (estimate)	2'050 classes	250 écoles	

Source: Enquête BID 2014

Il faut relativiser toutefois l'élargissement de l'offre scolaire permis par les ONG car il n'est pas pérenne dans le sens où il n'y a pas consensus international pour le financer. En effet, l'aide internationale n'est pas sûre car elle peut varier en fonction du contexte international. C'est pourquoi les programmes de construction sont souvent pointés du doigt comme des programmes qui ne tiennent pas compte du contexte haïtien. Comme en témoignent les propos de ce syndicaliste²⁶⁹ :

« Ces programmes ne tiennent pas compte des réalités spécifiques des pays. Par exemple, dans le cas haïtien, s'ils disent qu'ils veulent faire de la gratuité, droit garanti par la Constitution. L'État aurait pu négocier pour qu'il y ait une école par section communale. Mais au lieu de cela, ils ont décidé de financer les écoles non publiques ».

²⁶⁹ Entretien réalisé en 2017 avec un membre de l'Union nationale des normaliens et éducateurs haïtiens (UNNOEH).

Ces programmes de construction d'écoles par les ONG ne tiennent pas compte du contexte spécifique d'Haïti. C'est vrai plus généralement dans les PVD, beaucoup de programmes se font de manière déconnectée des réalités des pays qui devaient en bénéficier. Alors que tous les acteurs sont unanimes pour insister sur la nécessité de prioriser la construction d'écoles publiques dans les endroits reculés, ces ONG agissent dans l'urgence et, comme la construction d'une école publique prend en moyenne deux à trois ans, la solution la plus facile et évidente est donc de recourir aux écoles privées qui sont disponibles pour accueillir de « nouveaux élèves ». Aussi, les subventions pour les « nouveaux élèves » vont essentiellement aux écoles dites borlettes. Par ailleurs, l'État finance des écoles congréganistes sous contrat qui accueillent dans les grandes villes les enfants des élites. Il en résulte des paradoxes dans l'implémentation des programmes et l'élargissement observé aboutit à transformer, déplacer, voire renforcer, les inégalités pour certains enfants en particulier. C'est ce que nous comptons analyser dans le chapitre suivant.

1.9 CHAPITRE VIII. LES PARADOXES DE LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE EN HAÏTI : ENTRE ÉLARGISSEMENT, TRANSFORMATION ET RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS.

La démocratisation scolaire est liée à un ensemble de facteurs qui ne sont pas toujours pris en compte dans les programmes de démocratisation, qui visent à améliorer rapidement les taux d'accès à l'école. Ainsi, il suffit de regarder la carte géographique au regard du taux net de scolarisation, pour comprendre que ce sont les départements les plus reculés qui concentrent le plus d'élèves non scolarisés. Ces lieux se caractérisent par un manque d'infrastructures et une quasi-absence d'institutions publiques (donc une absence de l'État).

En Haïti, les départements où il y a le plus d'enfants non scolarisés sont ceux où la présence de l'État en termes de services publics et d'infrastructures se fait la plus rare. Concrètement, il s'agit des départements du Centre, de la Grande Anse et le département du Sud-Est. Ce dernier et le département du Centre sont des départements frontaliers avec la République dominicaine. Et le département de la Grande Anse est un département qui se trouve à l'extrême sud-ouest du pays. La lecture d'une carte illustre que la faiblesse des institutions scolaires publiques est liée à la faible présence de l'État en général dans la zone. Symétriquement, ce n'est pas un hasard si le département de l'Ouest – celui de la capitale – est le département qui concentre la moitié des institutions scolaires et près d'un quart des élèves. L'aire métropolitaine de Port-au-Prince, au regard de sa taille et du nombre d'habitants, concentre un très grand nombre d'établissements scolaires. Pour une école privée, voire publique, avoir son adresse à Port-au-Prince est souvent perçu comme une preuve d'excellence. Même si depuis le séisme du 12 janvier certaines écoles ayant une bonne renommée ont choisi de s'établir dans la Plaine du Cul-de-Sac.

On retrouve aussi ici le constat déjà énoncé que l'éducation est un secteur mobilisateur électoralement. Les inégalités géographiques répondent aussi à une demande de la population et les dirigeants politiques sont conscients de ce fait. Comme en témoignent les propos de ce parent :

« Nous avons l'impression que la question éducative est davantage une question de lobby politique, qu'un programme formel, structurel qui pouvait permettre une avancée de la

scolarisation pour que le pays puisse se développer » (parent d'un élève fréquentant une « bonne école ». Entretien réalisé en 2017).

L'exemple des inégalités géographiques, qui répondent aussi aux attentes des parents, illustre la complexité des jeux d'acteurs dans le déplacement des inégalités, au-delà de l'opposition privé/public que nous avons étudiée.

1.9.1 La complexité des jeux d'acteurs au-delà de l'opposition privé/public

La démocratisation scolaire est prise en charge en grande partie par le privé. Au-delà des discours militants qui réclament des écoles publiques pour scolariser des enfants, les écoles privées sont incontournables dans la mesure où elles scolarisent plus de 90% des élèves en Haïti et dans la mesure où l'image des écoles publiques est dégradée. C'est parce qu'il y a un manque de la part de l'État et qu'il y a un besoin de démocratisation scolaire que l'école privée est un acteur majeur de cette démocratisation. Les directeurs et directrices d'écoles privées sont eux-mêmes à la recherche de financements pour leurs écoles. Ainsi, l'EPT et le PSUGO constituent pour ces derniers une manne providentielle.

La dévalorisation de l'école publique constitue un frein à la scolarisation. Certes, les écoles sont déjà surchargées, mais on peut se demander si l'État crée plus d'écoles, est-ce que ces écoles-là seront fréquentées par les élèves ? Les parents ont peur du regard social porté sur eux quand leurs enfants fréquentent l'école publique. Aussi, la construction de nouvelles écoles publiques dans le cadre d'une politique de scolarisation globale devrait s'accompagner d'une revalorisation de l'école publique par l'État. En effet, en Haïti, on peut dire que le secteur privé a gagné la bataille de la réputation. Les écoles publiques ont mauvaise réputation à cause de leurs classes surchargées qui ne permettent pas d'apprendre, des enseignants quasi absents (pour des raisons d'arriérés de salaire mais pas seulement). La quasi-absence d'une inspection encourage les écoles à fonctionner en fonction du bon vouloir du directeur ou de la directrice. La mauvaise perception des écoles publiques explique que certaines familles préfèrent scolariser leurs enfants dans une école borlette plutôt que de les mettre dans le public. En effet, être scolarisé dans le public aujourd'hui dans une grande ville est perçu comme un signe de pauvreté de la famille. Aussi, pour ne pas être perçues comme pauvres, les familles préfèrent consentir de grands sacrifices ou font appel à des aides familiales à l'intérieur ou à l'extérieur du pays pour scolariser leurs enfants dans une école borlette ou une école de moyenne catégorie. Comme en témoigne cet enseignant :

« Ils ont mis dans la tête de la population que tout ce qui est gratuit n'est pas bon. Cela veut dire qu'à partir du moment où c'est l'État qui donne quelque chose, c'est de mauvaise qualité. Et tout ce qui a une qualité a un coût. Cela veut dire que c'est la renommée d'une école qui fait sa qualité. Et la fréquentation de cette dernière par un enfant valorise en même temps le parent. »

Ce témoignage illustre que, sans une concertation et une revalorisation de l'école publique, l'État pourrait créer des écoles qui resteraient vides. Même si cela n'a jamais été observé, cette hypothèse ne peut être exclue. Il en résulte que la subvention du privé, comme il est recommandé par les bailleurs de fonds, pourrait devenir la norme à l'avenir.

En effet, la Banque mondiale, au nom de ce principe, recommande non seulement la réorientation des dépenses publiques vers l'éducation de base mais aussi l'augmentation de la participation du secteur privé dans l'enseignement supérieur dans les pays du Sud. Toutefois, l'évolution qui en résultera n'est pas sûre car, comme nous l'avons déjà montré, les documents ne sont pas toujours appliqués.

1.9.2 L'aide bilatérale et multilatérale en Haïti

La diversité des acteurs s'observe aussi du côté des bailleurs de fonds internationaux. Parmi les obstacles à la démocratisation, il faut ici mentionner le manque de coordination de l'aide bilatérale et de l'aide multilatérale. « À la différence de l'aide publique au développement bilatérale, versée directement par un État ou l'un de ses opérateurs à un pays en développement, **l'aide multilatérale correspond aux montants versés par un État à des organisations internationales**, telles que les Nations unies ou la Banque mondiale, et qui bénéficient *in fine* à des pays en développement »²⁷⁰.

« Les donateurs se font concurrence entre eux pour apparaître comme le plus généreux au lieu de coordonner leurs aides. Cela crée une multitude de programmes sans lien les uns avec les autres ou, parfois, qui sont identiques et qui sont implémentés dans la même zone, qui ne sont pas le plus souvent dépourvues en termes de scolarisation. C'est ce qui est arrivé dans le Sud-Est, en particulier Jacmel qui a reçu des aides disproportionnées par

²⁷⁰ [https://www.senat.fr/rap/r18-112/r18-](https://www.senat.fr/rap/r18-112/r18-112_mono.html#:~:text=%C3%80%20la%20diff%C3%A9rence%20de%20l,Banque%20mondiale%2C%20et%20qui%20b%C3%A9n%C3%A9ficient.)

[112_mono.html#:~:text=%C3%80%20la%20diff%C3%A9rence%20de%20l,Banque%20mondiale%2C%20et%20qui%20b%C3%A9n%C3%A9ficient.](https://www.senat.fr/rap/r18-112/r18-112_mono.html#:~:text=%C3%80%20la%20diff%C3%A9rence%20de%20l,Banque%20mondiale%2C%20et%20qui%20b%C3%A9n%C3%A9ficient.)

rapport à ses besoins en termes de scolarisation » (entretien réalisé en 2021 avec la directrice d'une ONG internationale).

L'extrait ci-dessous explique les difficultés de coordination dans les PVD par la dépendance des pays vis-à-vis des bailleurs de fonds et par le fait que les systèmes de gestion des investissements de ces bailleurs présentent des caractéristiques communes qui ne leur permettent pas d'être bien arrimés au budget des États.

Tableau 18. Caractéristiques communes des GIP dans les pays dépendant des bailleurs de fonds.

Les systèmes de gestion des investissements publics (GIP) des pays dépendant des bailleurs de fonds ont tendance à présenter les caractéristiques suivantes :

Principes directeurs concernant les investissements, élaboration des projets et examens préliminaires : les documents stratégiques rédigés par les autorités — par exemple, le document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) — ont tendance à s'adresser aux bailleurs de fonds au lieu de couvrir d'une manière intégrée et cohérente l'ensemble des investissements sur les financements extérieurs et sur les financements propres. Leur degré de généralité limite leur utilité pour l'examen préliminaire des projets, et les stratégies sectorielles sur lesquelles ils s'appuient sont souvent déficientes.

Évaluation formelle des projets : les pays dépendent des bailleurs de fonds pour la réalisation des évaluations, les capacités de leurs services étant gravement déficientes de ce point de vue. Ils manquent par ailleurs d'instructions sur la manière de définir le processus de préparation des projets et d'évaluer les projets financés sur ressources propres et les PPP. Le renforcement des capacités des bailleurs à l'étape de l'évaluation tend à dépendre de l'organisation et les capacités nationales en matière de formation sont faibles, sinon inexistantes.

Examen indépendant de l'évaluation : compte tenu de la dépendance des pays à l'égard des bailleurs, les capacités en matière d'examen indépendant des projets des bailleurs ou des projets financés sur ressources intérieures sont insuffisantes.

Choix des projets et préparation du budget : le budget se divise en deux parties — budget de fonctionnement et budget de développement — qui sont mal intégrées avec une aide extra-budgétaire importante. Le recours aux programmes d'investissements publics (PIP) reste assez commun, mais l'arrimage de ces programmes à la politique budgétaire et au budget risque d'être insuffisant. En pratique, le PIP sert plus souvent à la coordination qu'à la gestion stratégique du portefeuille de projets ou à l'examen des projets réalisés avant que leur financement puisse être pris en considération. La décision d'un bailleur de

financer un projet est une condition préalable à l'inclusion de ce projet dans le budget (sous réserve de l'évaluation préalable de la cohérence de ce projet avec un DSRP, ce qui n'est pas difficile étant donné leur degré de généralité), et de la disponibilité d'une source de financement de contrepartie abordable.

Mise en œuvre des projets : compte tenu du caractère imprévisible de l'aide financière des bailleurs (en particulier de l'aide budgétaire), les projets risquent d'être interrompus par manque d'une source de financement de rechange. Une faible capacité en matière de gestion des projets peut pousser les bailleurs à mettre en place au sein des organismes d'exécution de multiples unités de mise en œuvre qui peuvent, au départ, accélérer la mise en œuvre et la conformité aux normes fiduciaires, mais qui court-circuitent les capacités des ministères de ligne et leur système de comptabilité et de notification et influent négativement sur ces derniers. La passation des marchés est prise en charge par les unités de mise en œuvre ou par les bailleurs conformément aux normes établies par ces derniers plutôt qu'à des normes nationales. Ajustements apportés aux projets : on dépend de la décision des donateurs pour déclencher l'examen des projets qui s'écartent des objectifs visés. Il n'y a pas de mécanisme semblable pour les projets financés sur ressources propres.

Fonctionnement du mécanisme : il existe des procédures officielles de transfert des responsabilités à la conclusion des projets des bailleurs, mais les systèmes d'enregistrement des actifs sont inadéquats et le financement des opérations d'exploitation et d'entretien est insuffisant à cause, en partie, d'une mauvaise intégration des charges récurrentes liées à l'exécution des projets financés par les donateurs dans la politique budgétaire et les budgets.

Examen et évaluation de base des projets achevés : les pays dépendent des bailleurs pour la réalisation des examens et des évaluations des résultats de leurs projets. Sinon, les examens et évaluations systématiques a posteriori des projets sont rares ou inexistantes, et rares sont les cas où les pays font un usage systématique des conclusions des évaluations des bailleurs pour améliorer la conception et l'exécution des projets ultérieurs.

Source : Rajaram et al. (2010)²⁷¹

²⁷¹ Rajaram A., T. Minh Le, N. Biletska et J. Brumby (2010). « A diagnostic framework for Assessing Public Investment Management ». Banque mondiale, WPS5397 (Washington, DC).

Au regard de cet encadré, on perçoit très clairement que l'aide internationale obéit à des règles que les PVD ne maîtrisent pas toujours. Il en résulte que les aides des organisations internationales (comme la Banque mondiale) ont un impact mitigé et même, souvent, négatif sur les faibles capacités institutionnelles existantes dans ces PVD. Ces derniers deviennent, en effet, dépendants des bailleurs de fonds, dont le financement n'est pas sûr à 100%. Ces aléas budgétaires sont un obstacle à la pérennité des politiques de scolarisation. Cela explique en partie pourquoi il est quasi impossible de faire des projections sûres sur l'avancement de la politique de scolarisation. De plus, il faut aussi souligner les domaines de compétence des décideurs de ces grandes institutions internationales. En effet, une sociologie des fonctionnaires de la Banque mondiale donnerait à voir essentiellement des économistes. Pourtant, cette institution intervient sur une large palette de questions, y compris les questions sociales et politiques qui impliqueraient des compétences en sciences humaines, en général, et non uniquement en économie financière.

Les difficultés à coordonner les aides internationales et les actions des États nationaux s'expliquent en partie par les règles de financement des investissements et aussi par des objectifs qui, malgré l'influence des organisations internationales sur le vocabulaire des fonctionnaires et des élites politiques, restent différents (moins « économiques » et plus « sociaux »). De ce point de vue, le secteur privé à but non lucratif peut apparaître comme un acteur « modèle » pour une démocratisation complète.

1.9.3 Le privé à but non lucratif : un acteur modèle de la démocratisation complète ?

Le privé à but non lucratif allie la scolarisation (accès net et démocratisation quantitative) et la qualité de l'éducation. Les écoles privées à but non lucratif sont des écoles qui sont créées par des ONG ou des institutions religieuses, qui sont gratuites ou peu onéreuses et qui sont financées par des aides de donateurs étrangers et/ou nationaux. Nous pouvons l'illustrer avec l'exemple de cette école d'une ONG qui met en place des cours d'informatique, de musique, des cours sur l'hygiène et la protection de l'environnement qui complètent le curriculum du ministère, avec aussi des cours relatifs à la protection de l'environnement, etc.

Pourtant, comme cela a déjà été mentionné, cette école « modèle » n'échappe pas aux difficultés ni aux problèmes posés par des interprétations différentes de la démocratisation – les responsables de l'école attendant des parents un investissement

supplémentaire, notamment en services à rendre alors que les parents considèrent que ces écoles ayant obtenu de l'argent pour les aider, ils n'ont pas à rendre ces services.

« On a fixé les frais de scolarité à 100 gourdes par an, sachant que le coût par élève s'élève à 600 dollars américains. Nous avons mis en place un système de parrainage qui nous permet de tenir. [...] L'école ne peut pas être gratuite, l'école a un coût. Le problème c'est qui paye, justement nous avons demandé aux gens 100 gourdes pour montrer aux gens que l'école ne peut pas être gratuite.

Nous avons demandé aux parents de contribuer matériellement en nature. Ils aident à l'aménagement, au jardin agricole, à la cantine. Mais pour la plupart, ils ne viennent pas. [...] Les gens en Haïti pensent qu'on leur doit l'éducation. Ce n'est pas une dépense prioritaire. [...] Nous, on sentait que les gens ne peuvent pas payer ; on leur a demandé un apport symbolique. Au fur et à mesure que, par notre action, on augmentait le pouvoir d'achat des parents. Là où on a été dessus, on n'a pas eu le support immatériel qu'on attendait : par exemple, le jardin scolaire. La propreté des locaux. Par exemple, on a dû payer quelqu'un pour faire la cuisine à la cafétéria. Alors que les parents des élèves qui sont à la maison et font rien pouvaient venir pour faire la cuisine. [...] Ils te disent oui. Mais ils ne viennent pas. Et ils te trouvent mille excuses pour t'expliquer pourquoi, ils ne viennent pas. »

Entretien réalisé en 2019 avec un directeur d'ONG.

Comme nous l'avons déjà souligné, ce témoignage illustre le malentendu dans les rapports des ONG avec la population bénéficiaire. En effet, les gens ne comprennent pas toujours pourquoi ils doivent donner leur temps à quelque chose de gratuit. Ils ont une conception de la gratuité affichée comme complète alors que les ONG, elles, sont dans la logique d'un échange de services. Mais dans la logique des parents de ces écoles, si l'ONG met en place une école gratuite c'est parce qu'elle a reçu de l'argent pour ça. Donc, leur demander de participer en nature ou donner une somme moins onéreuse par rapport même aux écoles publiques revient à un détournement de fonds, voire à un vol.

De plus, ce même malentendu existe aussi entre les ONG et l'État haïtien qui ont des attentes réciproques non satisfaites. L'État attend que l'ONG scolarise les enfants à sa place car l'ONG a reçu de l'argent à l'international pour le faire. Mais l'ONG attend de l'État une aide financière et/ou des dispositifs administratifs, voire des dons, pour pouvoir agir sur le terrain, car elle est consciente qu'elle rend service à l'État.

Pour l'illustrer, nous pouvons reproduire dans cet encadré le témoignage que nous avons recueilli d'une responsable d'ONG haïtienne internationale :

« On a formé des professionnels pour le ministère de l'Éducation nationale et l'Unicef. [...] (on a obtenu des) dons de l'État central pour l'achat du terrain pour construire le campus de Port-au-Prince. [...] Mais on n'a pas le niveau de coopération qu'on souhaiterait.[...] L'État nous a accordé une autorisation de fonctionnement de trois ans avant notre accréditation définitive, car notre programme respecte le curriculum du ministère, enrichi avec des apports en éducation à l'environnement et adapté en milieu rural. [...] (Nous avons aussi un) partenariat avec l'hôpital de Milot pour la santé des élèves. [...] (Et un) don de 33 hectares pour construire un complexe éducatif. (Mais) les rapports du secteur privé et de l'État sont sur une base personnelle. Et c'est ça le drame ! Ce n'est pas un partenariat institutionnel. Tu connais la personne, ça fonctionne. Par exemple, pour la certification, on connaissait la personne, elle nous a donné le dossier à remplir. Si on ne connaissait personne, il faudrait passer par 40 mille chemins. Pour faire entrer du matériel scolaire, on a une franchise parce qu'on connaissait quelqu'un. Ce n'est pas un décret qui dit qu'on a le droit de le faire. [...] Il faudrait avoir un programme de financement si quelqu'un veut ouvrir une école, que l'Éducation nationale ait un budget et qu'on te finance pour avoir un minimum d'espace et de masse salariale pour avoir un minimum de qualité. »

Les ONG qui ont un ancrage national traitent mieux que les autres avec l'État haïtien car les responsables se connaissent. « *Ces rapports sont bons mais une base personnelle* » est nécessaire, comme le confirme cette directrice d'ONG. En effet, son organisation a eu une autorisation, des dons et des financements du ministère sous la forme de services, car elle a formé des professionnels pour le ministère de l'Éducation nationale en lien avec l'Unicef. En échange elle a reçu des dons de l'État central pour l'achat du terrain pour construire un campus universitaire. Pourtant, cette directrice n'est pas satisfaite car les relations, restant sur une base interpersonnelle, sont fragiles et peuvent être remises en question si le partenaire change.

Ces faits montrent que le rôle de l'État dans l'élargissement de l'accès à l'école et la démocratisation est ambigu. Car ce dernier accompagne bien, en effet, les autres acteurs dans leur action sur le terrain. La difficulté est que cette posture ne se manifeste pas sur une base institutionnelle mais reste fondée sur l'existence d'un réseau social et générationnel.

1.9.4 Les écoles privées dites borlettes comme marqueur social de la pauvreté.

Les écoles borlettes constituent, en Haïti, un acteur incontournable dans l'élargissement de l'offre scolaire. Leur multiplication s'explique, d'une part, par la faiblesse de l'offre scolaire publique et, d'autre part, par l'inaccessibilité de l'offre privée de qualité pour les familles pauvres qui manifestent une demande d'éducation croissante.

Comme en témoigne ce directeur d'une ONG internationale :

« Quel serait l'état de l'éducation s'il n'y avait pas ses écoles borlettes ? Le problème ce n'est pas qu'il existe des écoles borlettes. Le problème c'est qu'il n'existe aucune mesure d'accompagnement pour permettre à ces écoles de devenir des écoles normales. C'est ça le déficit. Il y a aucun mécanisme qui va inciter deux écoles borlettes à fusionner pour avoir une meilleure école. Il n'y a aucun mécanisme qui va exiger des professeurs d'une école borlette qu'ils suivent un programme de recyclage organisé par l'État. »

En outre, s'il existe des écoles borlettes publiques, d'autres écoles borlettes sont des écoles privées – créées par un entrepreneur qui a observé une grande demande d'éducation et une absence d'offre publique, voire privée, accessible à tous les publics. En effet, les écoles borlettes existent parce qu'elles sont les seules accessibles pour une grande majorité de la population, comme le souligne ce cadre du ministère :

« Je pense qu'en règle générale, quel que soit le milieu, l'Haïtien fait un effort pour que ses enfants aient une éducation. Le problème c'est que les gens n'en ont pas pour leur argent. La personne qui fait un effort pour envoyer son enfant dans une école privée ou publique devrait avoir un service équivalent à son effort ».

Comme on l'a énoncé, la privatisation rend le secteur privé incontournable dans tout programme de démocratisation scolaire, à court terme, à moyen terme, voire même à long terme. Mais en raison de la faible capacité d'accueil du ministère de l'Éducation (MENFP), les programmes de démocratisation ne peuvent pas être implémentés dans les écoles publiques qui sont déjà surchargées. Comme mesure de démocratisation, l'État haïtien propose de financer 90 dollars par élève, avec le programme « Éducation pour tous en 2007 » à la suite d'une estimation du coût de l'éducation pour les familles. Mais avec 90 dollars pour chaque élève, aucune école d'un statut moyen n'accepterait de scolariser un enfant pour l'État. Par conséquent, il ne reste que les écoles borlettes pour accepter une telle proposition financière de la part de l'État. De plus, certaines de ces écoles ne sont même pas reconnues par l'État. Il faut dire que les écoles non reconnues sont plus nombreuses que celles qui sont reconnues par l'État.

En fixant le financement à 90 dollars et en recourant aux écoles borlettes, l'État contribue à justifier la non-égalité des enfants devant l'éducation en Haïti. Car, comme le reconnaît un cadre du MENFP interviewé :

« Il y a école privée et privée. Cela dépend de la quantité d'argent que les parents payent. Il y a des écoles borlettes, du n'importe quoi, sur lesquelles le ministère n'a aucun contrôle mais qui sont incontournables. Ce sont des écoles qui sont là pour pallier la demande éducative. »

Toutes les écoles privées n'ont pas le même statut. La valeur d'une école privée dépend de ses frais scolaires en Haïti. Cependant, si cette observation est souvent valable, dans les grandes villes, dans les villes moyennes et les petites villes, il y a aussi des écoles non publiques, financées par des ONG qui sont d'un bon niveau, mais ces écoles-là peuvent se compter sur les doigts de la main.

Les syndicats considèrent que l'État n'a aucun contrôle sur l'offre privée. En réalité, l'État aussi a ses écoles borlettes, dans la mesure où certaines écoles publiques présentent certaines caractéristiques des écoles borlettes. En effet, dans certaines écoles publiques, il y a plus d'enfants par classe que dans une école borlette, les élèves payent souvent à peu près les mêmes frais et les enseignants sont parfois plus absentéistes, voire nommés de façon irrégulière (même s'ils sont souvent issus d'une école de formation). Les écoles borlettes en Haïti sont des palliatifs à la faiblesse de l'offre publique et/ou à l'inaccessibilité de l'offre privée de qualité.

Pour les enseignants, les écoles borlettes sont des tremplins pour des jeunes précaires. Elles sont le symbole même de la précarité sociale dans le sens où elles sont fréquentées par des élèves pauvres, le personnel est précaire et elles sont implantées dans des quartiers précaires. Ces écoles sont précaires aussi dans leur durée car elles peuvent cesser d'exister du jour au lendemain.

Pour répéter une idée très répandue, *« les écoles borlettes ont vocation à cesser d'exister le jour où il y aura une augmentation de l'offre publique »*. Mais il semble que cela ne soit pas pour demain. En effet, cela nécessiterait une volonté politique, des moyens financiers de la part de l'État et une politique de reconversion et de formation pour tous les personnels du privé et une révalorisation de l'école publique. Car, contrairement à ce que pense ce syndicaliste, certains parents pauvres préfèrent scolariser leurs enfants dans une école dite borlette que dans une école publique :

« Le jour où l'État augmentera l'offre, les écoles borlettes disparaîtront. C'est à cause du besoin, comme les parents ne trouvent pas de place dans le public et qu'ils ne peuvent pas payer beaucoup d'argent, ils recourent aux écoles borlettes »²⁷².

L'école borlette pourtant est une école de la réussite paradoxale dans le sens où elle ne donne pas à chaque élève les mêmes chances de réussite mais où certains réussissent pourtant, en faisant souvent appel à des stratégies impliquant un rapport à l'école et au savoir particulier. En effet, certains élèves arrivent à réussir dans ces écoles et parviennent à faire des études supérieures grâce au rapport qu'ils entretiennent à l'école et au savoir en général. Il serait intéressant de mener des recherches sur le rapport aux savoirs et à l'école de ces élèves.

À côté des écoles borlettes, il faut encore mentionner un autre type d'écoles, celles désignées comme grandes (ou grosses) écoles. Le « *gwo lekol* » peut être vu comme le symbole de l'inégalité scolaire en Haïti. L'adjectif *gwo* et *ti lekol* (grosse – ou grande et petite école) traduit une acceptation sociale exacerbée. Les familles ne questionnent pas forcément l'existence des grandes écoles mais mettent en place des stratégies pour y accéder, parce que l'école en Haïti est le marqueur social par excellence : « *Dis-moi quelle école tu fréquentes et je saurai à quelle catégorie sociale tu appartiens* ».

Enfin, on assiste à une dévalorisation croissante de l'école publique, que l'on a déjà mentionnée.

Cette hiérarchie des écoles contribue au déplacement et à l'augmentation des inégalités qui accompagnent les programmes de démocratisation scolaire (quantitative) en Haïti.

1.9.5 Les inégalités entre transformation, déplacement et renforcement

L'inégalité scolaire en Haïti semble devenue une norme. Par ailleurs, elle est désormais mesurable en fonction du temps passé à l'école. Dans les écoles nationales et les écoles dites « borlettes », les élèves passent en moyenne 4 à 5 heures de temps par jour. Tandis que dans les écoles dites « bonnes écoles », ils passent en moyenne 6 à 8 heures par jour.

À la différence des écoles dites borlettes, les bonnes écoles en Haïti peuvent être définies comme des écoles qui sont fréquentées par des membres des classes moyennes et supérieures (voire par des classes populaires détenant un certain capital social ou culturel et ayant souvent un proche à l'étranger ou travaillant dans une ONG, ou cadre dans la fonction publique). Ces écoles possèdent des infrastructures et la qualité des

²⁷² Entretien réalisé, en 2017, avec un syndicaliste de l'UNNOH.

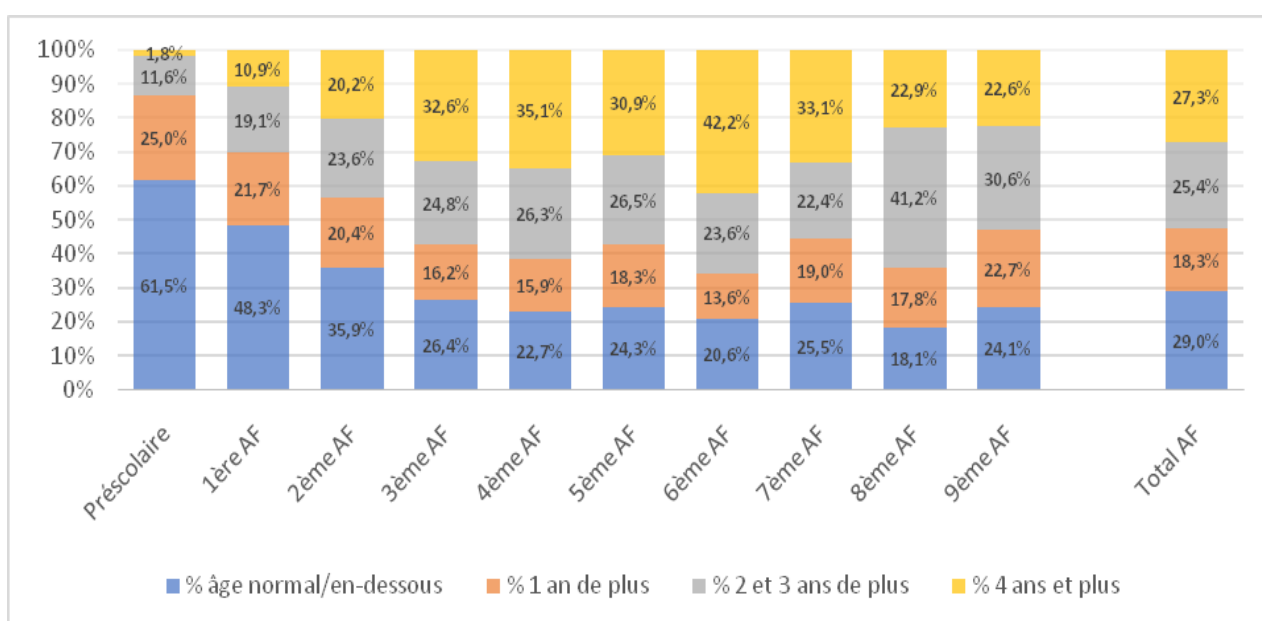
enseignants et/ou de l'enseignement reste normale. Du point de vue de la hiérarchie des écoles, les écoles publiques peuvent être placées dans un entre-deux descendant.

L'élargissement de la scolarisation participe à une dégradation croissante de la valeur de l'école publique sur le marché de l'éducation toutefois plus visible dans les grandes villes : car dans les villes moyennes et des petites villes de province, elle garde encore une certaine renommée car les enseignants sont moins absentéistes que dans les grandes villes.

Les réussites paradoxales cachent l'échec de la majorité des élèves des familles défavorisées. On fait toujours allusion à des jeunes qui ont quitté Haïti pour d'autres pays et qui brillent, cela sous-entendrait que le système éducatif haïtien n'est pas si mauvais, mais combien sont ces jeunes ? Si on pose la question du nombre, on comprend qu'il s'agit de *réussites paradoxales*²⁷³.

Par rapport à ces réussites peu nombreuses, l'observation de la situation en Haïti révèle la double sanction des élèves défavorisés, particulièrement exposés aux risques du redoublement et de l'exclusion définitive de l'école en cas d'échec dans le public, alors qu'ils sont 100 par classe. C'est ce qui explique en partie le taux important d'élèves sur-âgés dans le système éducatif haïtien, dont témoigne le tableau ci-dessous :

Figure 19. Proportion des enfants sur-âgés par niveau.



Source : Haïti. Enquête nationale sur les enfants scolarisés, 2015-2016

²⁷³ Notion développée par Mohamed Cherkaoui pour parler de la réussite des élèves défavorisés dans des cursus d'excellence. Cherkaoui Mohamed, Les paradoxes de la réussite scolaire : sociologie comparée des systèmes d'enseignement. Paris, PUF, 1979.

En effet, la persistance du redoublement automatique constitue un obstacle à l'effort d'élargissement de la scolarisation, car très souvent ces élèves prennent la place d'un autre élève non scolarisé ou augmentent le taux d'élèves par classe. Ce qui complique en retour le processus d'enseignement-apprentissage, au regard du nombre d'élèves par classe.

Ce processus de dévalorisation des écoles publiques illustre le renforcement et le déplacement des inégalités scolaires en Haïti. Un autre exemple concerne les élèves en situation de handicap.

La définition d'une personne souffrant de handicaps reste toujours en débat selon les critères et les handicaps reconnus dans une société. Dans les pays développés, la personne handicapée bénéficie d'une reconnaissance et de droits. Cette définition pourtant ne va pas de soi. De plus, comme Romuald Bodin l'explique, la définition actuelle dans ces pays met l'accent sur les interactions avec l'environnement dans la désignation de la personne handicapée. Ainsi, selon cet auteur :

« Sous l'effet d'approches biomédicales anciennes, le sens commun tend à confondre 'déficience' (soit toute lésion, perte de substance, altération ou anomalie d'une structure ou d'une fonction physiologique, anatomique ou mentale) et 'handicap'. La présence d'une déficience conduirait ipso facto à l'entrée dans le champ du handicap. Si cette définition est intenable c'est parce que cela conduirait à considérer la plus grande part de la population comme handicapée. Le concept de déficience recouvre en effet aussi bien des situations relativement peu fréquentes comme la cécité, la paralysie d'un ou plusieurs membres, ou l'aphasie, que des dimensions de nature beaucoup plus ordinaire et/ou aux frontières beaucoup plus floues comme des problèmes de vue mineurs, des troubles de l'orientation dans l'espace et le temps, des troubles de l'humeur, des difficultés de mémoire, un bégaiement, diverses formes d'anxiété, etc. [...] Or, il apparaît clairement qu'un contexte social, avec les attentes sociales qui lui sont liées, peut-être plus ou moins contraignant, changer ou être modifié. Le contexte social est donc autant un critère explicatif de l'inscription ou non d'un individu dans le champ du handicap que le critère de la déficience. Forte de ce constat, l'approche socio-environnementale invite à penser le handicap non plus comme le dernier terme d'une chaîne de conséquences partant de la déficience mais plus précisément comme le produit d'une interaction entre individu (ayant une déficience) et environnement qui conduit ou non à une 'réduction de participation sociale'. Par ce biais, l'approche socio-environnementale n'est plus une variable. Il est, par

le niveau de contraintes et d'exigences qu'il constitue, ce qui conduira à faire de certaines déficiences ou incapacités des désavantages entraînant une réduction de la participation ou des activités sociales (donc, un handicap), alors que les autres resteront, selon les cas, de simples différences physiologiques, souvent indivisibles, ou des problèmes médicaux réels mais sans conséquences sociales »²⁷⁴.

D'après nos observations et notre connaissance de la situation haïtienne, cette conception n'est toutefois pas partagée par la plupart des Haïtiens. En Haïti, c'est l'aspect déficience anatomique ou anormalité d'une structure physiologique qui est perçu comme un handicap qui réduit les activités sociales et professionnelles. Mais les autres types de handicaps biomédicaux sont classés dans une catégorie à part. En effet, l'être humain portant ces handicaps n'est pas vraiment considéré comme un être humain mais, en quelque sorte, comme un sous-homme. C'est le cas par exemple pour les enfants trisomiques et certaines formes d'autisme sévères. Ces personnes n'existent pas du point de vue social et légal. Ainsi, les familles ne comptent pas leurs enfants portant ces handicaps dans le nombre de leurs enfants, car elles les considèrent comme une malédiction qu'il faut cacher du regard social. Donc, il n'y a pas de revendication manifeste pour leur intégration dans la société en général et dans le système scolaire en particulier. Selon une étude, « 120 000 enfants en situation de handicap appartenant à cette population résident à Port-au-Prince, dont seulement 3,5% ont accès à l'éducation, selon un rapport du ministère des Affaires sociales et du Travail »²⁷⁵.

En outre, malgré la création en 2002 d'un Secrétariat d'État aux personnes handicapées et la création au ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle d'un service dédié aux élèves handicapés, les dispositifs scolaires à l'endroit des élèves handicapés sont quasiment inexistantes. Aucune école publique en Haïti n'est adaptée à l'accueil d'un enfant handicapé à mobilité réduite. Les enfants handicapés lourds ne

²⁷⁴ Bodin Romuald, « Une sociologie du handicap est-elle possible ? », *Savoir/Agir*, 2019/1 (n°47), pp. 13-22. DOI : 10.3917/sava.047.0013. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2019-1-page-13.htm>.

²⁷⁵ Dube Annie *et al.* (2017), « Health outcome for children in Haiti sine 2010 Earthquake: A systématique review », *Prehosp Disaster Me*, vol. XXXIII, n°1, pp. 77-88. Citée par Wamba Nathalis (2020), « Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti. Un examen de la littérature ». In, *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, Chapitre 1, pp. 11-29, Québec : Éditions sciences et bien commun.

peuvent pas fréquenter les écoles publiques ni même les écoles privées, contrairement aux prescriptions légales. Les écoles construites avant la ratification des conventions internationales et la promulgation des lois n'ont pas adapté leurs locaux en ce sens. Et les nouvelles constructions n'intègrent pas l'accessibilité universelle dans les normes de construction. Car ces écoles ne sont pas équipées, n'ont pas les ressources humaines pour les accueillir. Par ailleurs, les pratiques pédagogiques et didactiques ne sont pas adaptées à ces enfants. Or, les écoles spécialisées peuvent être comptées sur les doigts d'une main : comme par exemple le Centre Saint-Vincent, qui est une école de formation pour les enfants handicapés, qui leur offre non seulement une éducation classique mais aussi une éducation professionnelle car les élèves sortent souvent avec un métier.

Pourtant, diverses mesures ont été prises pour améliorer cette situation. L'État haïtien a ratifié « la *Convention interaméricaine pour l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des personnes handicapées* » et la « *Convention relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif* », par le décret du 12 mars 2009. En outre, il y a « la *loi du 13 mars sur l'intégration des personnes handicapées, les bâtiments d'habitation collectifs et individuels destinés à la location, les établissements recevant du public et les espaces publics doivent être aménagés pour être accessibles aux personnes handicapés* ». Et, enfin, la « *loi²⁷⁶ sur les normes d'accessibilité de l'environnement bâti* » promulguée le 17 septembre 2018. Dans cette dernière loi, on retrouve dans les articles :

Article 3.- Les caractéristiques techniques et dimensions liées à l'accessibilité et contenues dans la présente loi reposent sur des principes de conception universelle qui visent à assurer la conception, la construction, l'aménagement et la gestion d'un environnement bâti tenant compte des besoins et des aptitudes de tous les usagers y compris ceux des personnes handicapées.

Article 4.- Les caractéristiques techniques et dimensionnelles sont établies sur la base d'un fauteuil roulant occupé par un utilisateur adulte dont les dimensions d'encombrement sont de 80 centimètres de large et de 130 centimètre de long.

Ces conventions et les lois susmentionnées exigent de l'État haïtien signataire et promulgateur de prendre des dispositions pour que tous les enfants en situation de handicap fréquentent l'école comme les autres enfants. Mais dans la réalité peu de choses, voire rien, n'ont été faites pour scolariser les enfants en situation de handicap.

²⁷⁶ Le Moniteur, Spécial n°16- Lundi 17 septembre 2018.

Toutefois, comme énoncé ci-dessus, une telle politique se heurte à des obstacles culturels et sociaux, comme l'illustre en 2018 un document des Nations unies présentant l'examen par le Comité des droits des personnes en situation de handicap du rapport initial d'Haïti sur les mesures prises par ce pays pour mettre en œuvre la Convention relative aux droits des personnes handicapées :

« M. Coomaravel Pyaneandee (rapporteur du Comité pour l'examen du rapport haïtien) a ensuite fait part de la vive préoccupation du Comité face au fait que la loi ne reconnaisse pas les discriminations doubles ou multiples auxquelles les femmes et les filles handicapées sont confrontées, s'agissant en particulier de la violence sexiste et de la maltraitance. Le Comité est aussi très préoccupé par le manque de données précises disponibles quant au nombre exact d'enfants handicapés et regrette que ces enfants soient négligés et abandonnés, a ajouté le rapporteur. En outre, a-t-il poursuivi, il manque en Haïti un mécanisme de plainte contre les manifestations de discrimination à l'encontre des personnes handicapées, par exemple dans l'éducation et dans le sport.

Le rapporteur a, d'autre part, noté la persistance, dans les coutumes, d'une discrimination structurelle contre les personnes handicapées qui n'a pas disparu depuis la ratification de la Convention. Il a regretté que l'utilisation en Haïti de termes cruels ou méprisants à l'égard des personnes handicapées soit courante »²⁷⁷.

On peut noter que ce document mentionne les inégalités supplémentaires que subissent les enfants en situation de handicap. Pourtant, la situation des inégalités de genre en Haïti de manière générale s'améliore, avec toutefois encore de nombreux obstacles.

Il faut dire d'abord que *la situation historique des filles*²⁷⁸ face à la scolarité a été nettement améliorée à travers le monde. En effet, les contraintes culturelles genrées qui consistaient à éloigner les filles de l'école ont quasiment disparu en Haïti. Cela s'explique par beaucoup de facteurs, pour partie indépendants les uns des autres. Plus précisément, une étude a apporté en 2005 des éléments de réponse à la question d'expliquer cette amélioration. Il s'agit d'une étude du ministère à la Planification externe sur le lien entre éducation et pauvreté :

²⁷⁷ <https://www.ohchr.org/fr/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=22666&LangID=F>, consulté le 16/08/2021.

²⁷⁸ Bonini Nathalie et Marie-France Lange. « 17. L'école en Afrique. Principales thématiques de recherche depuis 40 ans », Marina Lafay éd., *Regards scientifiques sur l'Afrique depuis les indépendances*. Karthala, 2016, pp. 397-418.

« Les biais à l'encontre de la scolarisation des filles sont quasiment inexistantes chez les parents. La volonté de scolariser les enfants s'applique aussi bien aux filles qu'aux garçons. Il semble que les préventions face à la scolarisation des filles sont tombées en désuétude pour la plupart des parents. Il aurait fallu suivre de plus près les décisions de scolarisation, en particulier en présence de difficultés, pour identifier des biais éventuels contre la scolarisation des filles. Car, selon des informations glanées par ci et là, il existe encore, notamment en milieu rural, des ménages qui gardent les filles à la maison lorsque les ressources pour financer la scolarisation s'amenuisent. En tout cas, la plupart des parents rencontrés estiment que les bénéfices tirés de l'école sont identiques pour les filles et pour les garçons. Les justifications varient, bien entendu, d'un parent à l'autre. L'un des arguments qui revient le plus souvent consiste à dire que les filles peuvent accéder aux mêmes métiers ou aux mêmes professions que les garçons. [...] On remarquera, dans un cas comme dans l'autre, la force de l'effet de démonstration de la réussite des femmes dans tel ou tel métier, dans tel ou tel domaine d'activité. Mais ceci n'est qu'un effet secondaire de transformations déjà en cours. Une question demeure en suspens : quels sont les déterminants du changement d'attitude vis-à-vis de la scolarisation des filles ? L'un des éléments de réponse qu'il faudrait analyser de plus près est que dans le nouveau régime démo-économique qui se met en place (où l'enfant est à la fois investissement et ressource), tous (ou presque) les enfants, quel que soit leur sexe, doivent passer par l'école puisque c'est l'école qui fournit les chances d'accéder à un mécanisme d'assurance, voire de mobilité sociale pour les parents devenus vieux. Autrement dit, la plupart des parents n'aurait pas d'autre choix que de mobiliser toutes les « ressources » dont ils disposent, indépendamment de leur appartenance aux genres. Il faudrait également relier la volonté de scolariser davantage les filles aujourd'hui à la demande d'intégration fondée sur le savoir, lire et écrire. **Mais l'affectation des filles aux tâches domestiques demeure...**²⁷⁹ »

Malgré ces progrès et comme cette étude l'a relevé, et au regard de nos observations sur le terrain, les difficultés que les filles rencontrent sur le terrain de l'école restent

²⁷⁹ Lamorte-Brisson Nathalie, Jadotte Janin, Lubin ledèle (Préparé par), *Éducation et pauvreté en Haïti*. 2005. PNUD-Haïti/ministère de la Coopération et de la Planification externe. Cette publication a été réalisée dans le cadre du projet du ministère de la Planification et de la Coopération externe (MPCE) « Études et suivi pour la formulation de politiques publiques » avec la participation du Groupe de recherches et d'intervention en éducation alternative (GRIEAL) le projet est financé par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD).

toutefois réelles car elles doivent continuer à assumer d'autres rôles sociaux affectés aux filles (notamment « les tâches domestiques »). Mais, malgré ces rôles qui impactent sur leur scolarité, comme beaucoup d'études l'ont pourtant démontré, elles réussissent mieux que les garçons à l'école.

Cependant, une autre étude a relativisé cette avancée de la scolarisation des filles en Haïti en se basant sur des éléments sur leur participation dans toutes les sphères de la société. Car, malgré leur accès amélioré à l'école, le destin des filles des milieux populaires dans la société semble évoluer lentement, notamment elles restent victimes d'inégalités importantes entre les sexes comme la violence, la grossesse précoce, la discrimination, le mariage forcé, etc.

Tableau 19. Les inégalités entre les sexes en Haïti.

Les inégalités entre les sexes en Haïti

Les femmes et les filles haïtiennes continuent de se heurter à de nombreux obstacles à la scolarisation. Malgré les progrès réalisés en cette matière chez les plus jeunes, les femmes adultes sont toujours moins instruites que les hommes et ont plus de probabilité d'être analphabètes. Les hommes adultes affichent en moyenne près de deux années de scolarité de plus que les femmes, et ont une probabilité plus grande (de 10 points de pourcentage) d'être alphabétisés. L'interruption précoce de la fréquentation scolaire peut avoir des conséquences à long terme. La grossesse et le mariage précoce, par exemple, représentent des dangers supplémentaires qui guettent les jeunes filles déscolarisées : 17% des Haïtiennes sont mariées à l'adolescence, contre 2% des hommes, tandis que ce pourcentage diminue chez les jeunes filles qui ont un niveau d'études supérieur (Cicmil, 2013).

Les femmes font face à des défis plus lourds en matière de santé. La mortalité maternelle, qui s'élève à 380 décès pour 100 000 naissances vivantes, est cinq fois plus élevée que la moyenne régionale (OMS, 2014)³⁰ à cause, en partie, du pourcentage élevé d'accouchements qui se déroulent en dehors d'un établissement de soins de santé (65%). Une mauvaise nutrition est également préjudiciable, aussi bien pour les enfants que pour les mères : selon l'EDS 2012, 22% des enfants souffraient d'un retard de croissance ou étaient trop petits pour leur âge, tandis que près de la moitié des femmes de 15 à 49 ans souffraient d'anémie. La prévalence du VIH/SIDA est plus élevée chez les femmes (2,7%) que chez les hommes (1,7%), ce qui résulte, entre autres, du fossé qui sépare les deux

groupes au chapitre des connaissances : 15% seulement des jeunes femmes possèdent des informations correctes sur les modes de prévention de la transmission sexuelle du VIH, contre 28% des jeunes hommes (Boesten et Poku, 2009).

Les femmes sont nettement désavantagées sur le marché du travail. En maintenant constantes plusieurs caractéristiques sociodémographiques, on constate que les femmes ont une probabilité plus grande de 20 points de pourcentage d'être au chômage que les hommes, et que les travailleuses ont une probabilité supérieure de 6 points de pourcentage de se trouver dans le secteur informel. La rémunération des femmes est aussi inférieure de 32% à celle des hommes. Plus des deux tiers de cette disparité ne peuvent s'expliquer par des caractéristiques observables, ce qui indique que la discrimination pourrait jouer un rôle.

La violence fondée sur le sexe est un problème très répandu. Selon l'EDS 2012, 13% des Haïtiennes ont subi des violences sexuelles et 29% des femmes qui ont été mariées à un moment donné ont subi des violences conjugales, qu'elles soient d'ordre émotionnel, physique ou sexuel. Les personnes déplacées vivant dans des camps et des zones touchées par le séisme de 2010 sont particulièrement vulnérables : un sondage réalisé en 2011 a indiqué que 64% des adolescentes enceintes interrogées étaient tombées enceintes à la suite d'un viol (PotoFi, 2012).

Les femmes participent peu à la vie publique. Elles ne détenaient que 4% des sièges au dernier Parlement, ce qui classe Haïti au 136^e rang sur 142 pays, bien en deçà donc de la moyenne régionale de 26%. Au niveau national, en avril 2014, le gouvernement comptait huit femmes ministres sur vingt-trois et trois femmes secrétaires d'État sur 20^a. Au niveau local, on ne compte que 12% de femmes maires. Les autorités ont pris des mesures pour accroître la représentation des femmes, notamment par la création du Bureau pour l'égalité des sexes au Parlement et la modification de la Constitution pour fixer un quota d'au moins 30% de femmes à tous les postes publics. Toutefois, la mise en œuvre de ces mesures reste problématique. _____

CEPALSTAT (base de données), Division de la statistique, Commission économique des Nations unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Santiago, Chili, http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=i²⁸⁰

²⁸⁰ CEPALSTAT (base de données), Division de la statistique, Commission économique des Nations unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Santiago, Chili,

http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=i

Comme l'illustre cette analyse, les difficultés des filles à l'école sont liées à leur statut de genre dans la société. Une difficulté particulière est liée à la féminisation de la pauvreté dans la société en général, car elles sont désavantagées sur le marché du travail, dans la vie publique, donc dans des sphères importantes génératrices de revenus. C'est ce qui expliquerait pourquoi elles rentrent plus tard à l'école et sortent plus tôt.

Par ailleurs, cette inégalité de genre s'applique de manière différenciée selon les autres facteurs d'inégalités déjà mentionnés : catégorie sociale, lieu géographique. Ainsi, par rapport aux inégalités scolaires, « mieux vaut être une fille vivant en ville dans une famille non pauvre ». Les tableaux ci-dessous témoignent de cette fracture sociale chez les filles. En effet, la pauvreté des parents des filles est un facteur aggravant de non-scolarisation ou d'abandon de l'école, au-delà du genre.

Figure 20. Taux de scolarisation par zone de résidence, niveau de pauvreté et sexe (%)

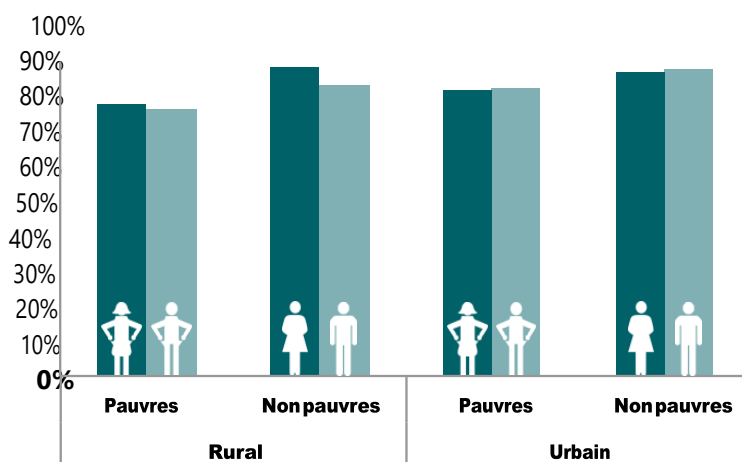
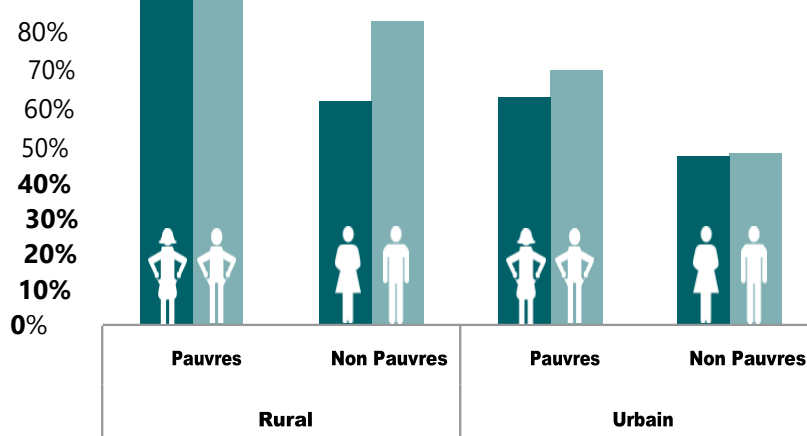


Figure 21. Pourcentage d'enfants de 10 à 14 ans ayant dépassé l'âge normal de leur classe.



Source: ECVMAS 2012. Calculs BM/ONPES²⁸¹

²⁸¹ Commentaire ECVMAS 2012 : « Les enfants âgés de 6 à 14 ans sont inclus dans le graphique a (les écarts entre les sexes ne sont pas significatifs sur le plan statistique, mais les écarts entre pauvres et non pauvres si). L'insuffisance des données ne permet pas une analyse des dépassements de l'âge normal de classes spécifiques pour les enfants de moins de 10 ans. Les enfants sont considérés comme ayant

Au final, l'amélioration de la scolarisation des filles est indéniable en Haïti et il est aussi indéniable de constater que la pauvreté est le premier critère d'exclusion de l'école avant leur statut de fille. Par ailleurs, il y a le cas des enfants des rues, qui ne sont pas du tout pris en compte dans les politiques de scolarisation.

Les enfants des rues (qui sont près de 200 000 d'après l'Unicef) sont le symbole même de l'inégalité sociale en Haïti. S'il existe un Institut de bien-être social qui doit s'occuper de ces cas, ce dernier est dépassé, car sa capacité d'accueil est très insuffisante. En outre, beaucoup d'enfants fuient ces centres d'accueil qui, selon une discussion que nous avons eue avec certains enfants sur le *Champs de Mars*²⁸², en 2008, sont « *des lieux de violence et de sévices sexuels* ». Comme l'a aussi écrit Pierre Étienne Caza : « *En Haïti, les enfants de la rue sont régulièrement victimes d'agressions sexuelles de la part des travailleurs étranger* »²⁸³. Beaucoup de ces enfants deviennent « enfants des rues » à la suite d'une fugue en raison des mauvais traitements qu'ils subissaient dans leurs familles et/ou dans les familles d'accueil où ils étaient placés en domesticité. Certains viennent de familles pauvres de la province. Certains sont des enfants perdus, que les familles ne cherchent plus : des orphelins que le réseau familial élargi n'a pas les moyens de prendre en charge. D'autres viennent des bidonvilles de Port-au-Prince et ils ont décidé de fuir leurs familles (ou de fuir la ville en accord avec leur famille) pour venir chercher à manger dans les poubelles sur le Champ de Mars à Port-au-Prince, car cette zone offre des possibilités de petits boulots, de nourriture, en raison de la vie nocturne qui existe là. En effet, il y a beaucoup de commerçants, de restaurants, de bars, de bordels, de trafic dans cette zone.

Les enfants des rues ne sont pas comptés dans les statistiques d'accès à l'école, c'est pourquoi ils sont les enfants fantômes de la démocratisation scolaire. Or, il existe beaucoup d'enfants fantômes de la République d'Haïti non reconnus et non connus par l'État car ils n'ont pas d'acte d'état civil. D'après nos propres observations, les enfants des rues sont non seulement confrontés à ces problèmes mais ils sont aussi confrontés à la misère, à la violence de la rue dans le vrai sens du mot. Comme beaucoup d'enfants

dépassé l'âge normal de leur classe s'ils ont au moins deux ans de plus que l'âge prescrit pour leur classe. Le sexe n'a pas une importance statistique pour la scolarisation, mais il en a une pour les élèves qui ont dépassé l'âge normal de leur classe ».

²⁸² Les places publiques aux abords du palais national à Port-au-Prince.

²⁸³ [La résilience des enfants de la rue en Haïti | UQAM 2018.](#)

en Haïti, n'étant pas pris en compte dans les statistiques, ils sont aussi absents dans les programmes de démocratisation scolaires.

Comme l'ont rappelé Amira Karray et son équipe, dans un article sur la résilience des enfants des rues en Haïti après le séisme, le désir d'école est pourtant au cœur des préoccupations de ces enfants. C'est ce dont témoigne cet extrait :

« L'école est un des objets les plus regrettés et les plus désirés par les enfants (Cénat et al. 2013). Ils rêvent tous d'aller à l'école, de pouvoir apprendre, avoir un métier et apporter quelque chose à leur famille. Le désir d'école dévoile ainsi un rêve de réparer les blessures familiales. Le désir d'école est alors un moteur interne du processus de résilience. Il leur permet de rêver, de se projeter dans le futur et, par conséquent, de tenter d'inscrire leur histoire dans un temps de construction et de se dégager de la répétition traumatique et de leur vécu marqué par la privation. Beaucoup rêvent d'aller à l'école et certains travaillent même pour pouvoir se payer un jour des études »²⁸⁴.

Pourtant, l'État ne répond pas à ce désir d'école de la part des enfants et des familles populaires et en particulier des enfants des rues. Cette situation, selon le titre de la thèse de Pierre d'Enocque François²⁸⁵, peut être définie comme un abandon. En effet, l'analyse que présente cet auteur dans le cadre de sa thèse soutenue en 2016 garde toute sa pertinence, quand il écrit que « l'institution scolaire n'est pas la seule institution avec laquelle les enfants et les jeunes n'ont aucun rapport. Ils n'ont pas non plus de rapport avec l'institution familiale [...]. Vivre « dans » ou « de » la rue signifie également que l'enfant est exclu des institutions d'assistance sociale mises en place pour répondre aux besoins de ces catégories d'enfants. Les enfants et les jeunes de la rue n'ont, pour la plupart, aucun rapport avec des centres d'accueil, les foyers qui pourraient assurer leur réinsertion sociale. En effet, AE-C/UniQ insiste dans son rapport sur l'élaboration des indicateurs sur la problématique des enfants et des jeunes de la rue en Haïti et sur « *la déficience des capacités de l'État à offrir à ces enfants une structure d'accueil* » (AE-C/UniQ, 1996 :10).

²⁸⁴ Karray Amira *et al.* « Trajectoires résilientes et logiques d'espoir chez les enfants des rues en Haïti », *L'Autre*, vol. XVII, n°3, 2016, pp. 265-274.

²⁸⁵ François Pierre Enocque, *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*. 379 pages, soutenue le 07.05.2016 sous la direction de Jacques PAIN. Doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 10 Nanterre.

L'objectif de démocratisation scolaire en Haïti impliquant l'accessibilité de l'école à tous les enfants concerne aussi les enfants des rues. Mais dans les différents plans d'éducation que l'on a analysés, il n'est pas fait mention de cette problématique et les enfants des rues ne sont pas mentionnés. C'est une autre limite importante de la démocratisation scolaire en Haïti, même du seul point de vue de la massification, car l'école exclut ou ne se donne pas la possibilité d'accueillir certaines populations d'enfants en raison de leur situation socio-économique. C'est aussi le cas pour une autre catégorie d'enfants sur laquelle nous allons maintenant revenir : les enfants en domesticité.

Le manque d'écoles et la pauvreté dans les campagnes sont les principales raisons qui poussent les familles paysannes à placer leurs enfants dans des familles d'accueil en ville. Or, les enfants en domesticité sont des enfants qui, pour la plupart, ne sont pas scolarisés en raison de leur statut de « reste-avec » (Restavèk en créole haïtien²⁸⁶). En effet, ces enfants se retrouvent dans les milieux urbains où l'offre scolaire est disponible et abordable pour les familles d'accueil. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les familles paysannes placent leurs enfants dans des familles d'accueil vivant dans les milieux urbains. En effet, elles parient sur l'espoir de voir leur enfant bénéficier du « pain de l'éducation » pour qu'il/elle « devienne quelqu'un/e demain »²⁸⁷. Ainsi, la raison pour laquelle une famille place un enfant dans une famille d'accueil est sa propre incapacité à scolariser l'enfant ; et les familles d'accueil promettent toujours de scolariser l'enfant. Mais, d'après nos observations, il est fréquent que ces familles préfèrent utiliser l'enfant pour les tâches domestiques au lieu de le scolariser. Pour illustrer cela, nous citerons

²⁸⁶ Les *restaveks* (« reste avec » en français) sont les enfants de ménages pauvres, généralement ruraux, qui sont envoyés en bas âge dans des ménages plus aisés, habituellement des membres de la famille, dans les villes, dans l'espoir qu'ils y trouveront une vie meilleure. Ces enfants sont fréquemment utilisés comme domestiques dans les familles d'accueil qui, en règle générale, violent les droits humains les plus élémentaires de ces enfants. Il est difficile de recenser les *restaveks* dans les données d'enquêtes de ménages. Dans l'ECVMAS (2012), 91 observations seulement comprennent des membres du ménage identifiés comme « domestiques » (*restaveks*). Certaines études montrent pourtant que le problème est d'une envergure importante. Par exemple, une étude menée en 2009 par la Fondation panaméricaine de développement a révélé qu'il pourrait y avoir jusqu'à 225 000 *restaveks* en Haïti (Pierre *et al.* 2009). Cité par : « Haïti : des opportunités pour tou.- *Diagnostic-pays systématique. Région Amérique latine et Caraïbes* ». Groupe La Banque mondiale, mai 2015, p. 123.

²⁸⁷ Ce chiffre n'est pas reconnu par le ministère de la Santé publique et de la Population (MSPP).

cette anecdote d'une dame à qui nous avons rendu visite, dans le cadre du programme de GHRAP²⁸⁸, pour savoir pourquoi l'enfant n'était pas venu à l'école :

On s'est rendu chez une dame qui accueillait un enfant en domesticité afin de savoir pourquoi l'enfant avait été absente de l'école. Elle a répondu qu'elle avait des choses à faire dans la maison. Et on voyait l'enfant transporter des bidons d'eau pendant que la fille de la dame, qui avait à peu près le même âge que l'enfant, étudiait ses leçons. Nous rappelons ici qu'il s'agissait d'un enfant (une fille de huit ans) qui faisait partie du programme pour lequel nous travaillions comme agent communautaire responsable de l'appui psycho-social. En tant que tel, nous devions faire des visites domiciliaires chez les familles d'accueil pour savoir comment vivait l'enfant et, en cas d'absentéisme, pour connaître les raisons de son absence.

(Compte rendu d'expérience professionnelle effectué en 2007)

²⁸⁸ Dans le cadre du programme de l'ONG Groupe haïtien de recherche et d'actions pédagogiques (GHRAP) on a travaillé dans un programme qui était financé par l'Union européenne, intitulé : « Système d'alerte en vue de la protection des enfants maltraités et ou abusés ». Ce programme consistait à mettre en place des écoles communautaires dans les quartiers populaires de Port-au-Prince pour les enfants maltraités et ou abusés. Ce programme visait en particulier les enfants en domesticité. [En Haïti, beaucoup d'enfants sont placés dans des familles d'accueil de milieux urbains en raison de la pauvreté de leurs parents qui vivent souvent à la campagne. Donc, quand une famille a beaucoup d'enfants et a du mal à en prendre soin pour des raisons financières ou parce qu'il n'y a pas d'école dans son environnement, elle place son enfant dans une de ces familles qui sont perçues comme aisées pour qu'elles s'en occupent, en comptant en particulier qu'elles le scolarisent en échange du travail domestique fourni par l'enfant.] Les locaux scolaires pour accueillir les enfants identifiés par ce programme devaient être fournis par la communauté, et pour cela l'ONG est entrée en contact avec un ensemble de personnes relais dans les quartiers afin non seulement de nous aider à trouver un local gratuit pour abriter l'école mais aussi pour faire la promotion du programme auprès des familles dont les enfants n'étaient pas scolarisés. Finalement, le programme a surtout accueilli des enfants qui n'étaient pas en domesticité mais qui étaient des enfants défavorisés et pauvres des quartiers qui, pour la plupart, n'étaient jamais allés à l'école. Dans ce programme, nous étions trois employés par école ; plus les enseignants qui étaient rémunérés par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Parmi les trois employés, il y avait un coordonnateur du programme qui rentrait en contact avec les personnes relais (les notables des quartiers) ; un responsable juridique qui s'occupait de faire les actes de naissance aux enfants car c'est une condition primordiale pour scolariser un enfant, or le système d'état civil en Haïti est très limité ; et nous même comme responsable de l'appui psycho-social : en tant que tel, nous devions faire de la formation pour les enfants afin de leur apprendre leurs « droits et les devoirs » (Haïti a ratifié tous les traités et conventions internationaux relatifs à la protection des enfants), et aussi effectuer des visites domiciliaires chez les enfants fréquentant le programme pour savoir comment ils vivaient. Mais nous avons été plusieurs fois amenés à donner de l'argent « de notre poche » aux familles visitées, car elles nous expliquaient souvent qu'elles n'avaient rien à manger, voire qu'elles ne pouvaient pas donner quelque chose à manger à l'enfant.

Comme dans cet exemple, d'après nos observations, l'enfant en domesticité est le plus souvent une fille, car la famille d'accueil qui accueille un enfant a toujours une motivation en termes de services domestiques. Autrement dit, on accueille un enfant en domesticité pour qu'il ou elle vienne aider aux tâches domestiques. C'est d'ailleurs conforme à la division traditionnelle et patriarcale du travail qui veut que ce soit les femmes qui s'occupent des activités domestiques. Donc, on accueille des filles qui vont devenir des femmes. Le destin social d'une fille en domesticité est inscrit en ce sens dans sa « nature féminine supposée ».

De plus, malgré des programmes nationaux et internationaux du type de celui mis en place par l'ONG GHRAP pour les enfants en domesticité, nos observations montrent que ces enfants sont très souvent exclus du système éducatif : certaines familles d'accueil ne les scolarisant pas pour qu'ils puissent s'adonner complètement et exclusivement aux tâches ménagères. Par ailleurs, d'autres sont scolarisés dans des écoles « dites borlettes » dans l'après-midi, mais échouent dans leur scolarité en raison de la charge de travail domestique qui ne leur permet pas d'étudier dans des conditions d'élèves. D'autres fuguent en raison des charges de travail et des sévices corporels et deviennent des enfants des rues. Toutefois, il y a aussi certaines réussites scolaires paradoxales liées au rapport particulier que certains enfants nouent avec l'école. Au final, la situation scolaire de ces enfants est très difficile à cause de leur situation financière précaire et du manque d'écoles dans les campagnes. Toutefois, stopper la domesticité, qui est contraire aux conventions que l'État haïtien a signées, n'est envisageable qu'à condition de lutter efficacement contre la pauvreté et d'étendre les services publics, en particulier celui de l'éducation aux endroits reculés du pays.

En Haïti, en raison d'une offre insuffisante, les sections communales très reculées ont un taux d'occupation particulièrement élevé des classes (ou nombre d'élèves par classe) ce qui rend les conditions d'étude et de réussite plus difficiles pour les élèves. Le taux d'occupation va de 60 à 100 élèves par classe. De telles conditions d'apprentissage renforcent à la fois les inégalités socio-spatiales et les inégalités scolaires. Par exemple, en Haïti, les devoirs à la maison ne sont pas interdits. Ils sont mêmes encouragés par les parents et les équipes pédagogiques. Mais comment donner et corriger des devoirs pour 100 élèves ? Comme l'explique un enseignant, « *je me rappelle avoir donné des devoirs à des élèves de 6^e en français, mais j'ai dû juste arrêter car il m'était impossible de corriger les copies de deux classes de 80 élèves, de plus* ». Par différence, un élève dans

une école privée d'une grande ville a, à la fois, plus d'heures de cours, de travail à faire à la maison et des personnes pour l'aider.

« *Les inégalités éducatives semblent se déplacer de l'extérieur à l'intérieur du système scolaire* »²⁸⁹, comme le souligne Marie-France Lange.

Malgré les écarts dans les conditions d'apprentissage, l'inégalité est justifiée même par les parents qui les essentialisent – considérant généralement que si leur enfant ne réussit pas c'est parce qu'il n'est pas aussi intelligent que le fils ou la fille du voisin.

Pourtant, toutes les études montrent que l'environnement social de l'enfant est un élément capital pour l'envoi et le maintien des enfants à l'école²⁹⁰. Mais ce constat fait par Konate, Guéyè, Neska et Vita en 2003 est souvent oublié par les politiques publiques. Alors qu'on ne peut pas scolariser des enfants de familles pauvres sans prendre en compte la dimension sociale de la famille, ces politiques financent la scolarisation des enfants en fonction du paradigme de l'équité qui se substitue depuis des décennies à la notion d'égalité et privilégient les subventions aux écoles du secteur privé, comme on l'a énoncé plus haut, qui pourtant ne vont pas s'installer dans les zones reculées.

1.9.6 La démocratisation mise en question : démocratiser l'inégalité à travers l'équité.

Le terme même de démocratisation implique que l'on est face à une situation inégalitaire, en tout cas au début du processus : cette idée s'applique dans tous les domaines et dans tous les pays. Démocratiser veut dire permettre aux classes populaires qui étaient dépourvues de la jouissance d'un bien social, culturel, économique d'en jouir. Mais accéder à cette jouissance passe souvent par la mise à disposition d'un bien de mauvaise qualité. C'est pourquoi, démocratiser consiste alors en quelque sorte à justifier une inégalité au nom de son effacement et au nom de l'équité. Cette analyse critique peut s'appliquer à la démocratisation scolaire en Haïti selon nous. Les organismes internationaux font la promotion du concept d'équité au lieu de celui d'égalité. Or, au nom de ce principe, pour que tous les enfants aient accès à l'école, on ne donne plus à

²⁸⁹ LANGE M.-F. [2002], « Politiques publiques d'éducation », in LEVY M. (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalités. Pour une méthodologie des politiques publiques*, Paris, IRD-Karthala, pp. 37-59.

²⁹⁰ KONATE M.K., GUEYE M., NESKA VITA T. [2003], « Scolarisation des enfants au Mali selon le profil des ménages et étude de leur maintien à l'école », Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4, Gender and Education for All: The Leap to Equality, 2004/ED/EFA/MRT/PI/38, Unesco, 19 p.

chacun les mêmes biens éducatifs, considérant comme déjà un progrès le fait d'offrir plutôt à chacun ce qui lui revient. Par ailleurs, la démocratisation ainsi entendue peut être confiée au secteur privé et l'État se désengage de plus en plus des secteurs de l'éducation (secondaire et universitaire) pour se consacrer à l'éducation de base. Selon ce paradigme, l'éducation de base doit être accessible à tous et des filières techniques et technologiques doivent être mises en place pour former une main-d'œuvre qualifiée à bon marché pour les investisseurs étrangers. De plus, il s'agit de continuer avec la généralisation des filières qui conduisent au baccalauréat général. En 1982, cette idée qui sous-tend la réforme Bernard est cohérente avec le projet de Ronald Reagan de transformer les Caraïbes en une vaste zone de production pour les États-Unis d'Amérique. Mais c'était sans compter sur la résistance populaire et le manque de gouvernance du système car, comme l'a dit un cadre du ministère, « le système n'est pas dirigé ». Faute de vision d'ensemble et d'information sur ce qui se passe dans le système, réformer devient complexe et difficile. En outre, comment réformer un système avec une prédominance du privé et sans prendre en compte la situation sociale des familles ?

Les politiques de démocratisation scolaire en Haïti visent l'accès à l'école pour les élèves défavorisés sans tenir compte de leur contexte social difficile. Il n'y a pas de politique d'accompagnement des familles dans le processus de scolarisation de leurs enfants. Cela constitue des freins à une réelle démocratisation car il y a des facteurs extrascolaires qui impactent gravement le processus de scolarisation des enfants.

Comme l'ont montré Claude Thélot et Louis-André Vallet, l'analyse de la genèse des inégalités conditionne en effet « *la politique qu'on décidera de conduire pour continuer à réduire les inégalités devant l'école* »²⁹¹. De même, Dominique Goux et Eric Maurin considèrent qu'« *analyser les inégalités liées au revenu des parents plutôt qu'à leur situation socio-professionnelle permet (...) de nourrir des débats très concrets de politique sociale : un accroissement de l'effort de redistribution en direction des familles pauvres permettrait-il d'améliorer les performances relatives de leurs enfants* »²⁹² ? »

Mais une telle analyse des inégalités semble faire défaut en Haïti. Au regard des chiffres, on voit clairement qu'il y a une augmentation de l'offre scolaire, sans doute supérieure à l'augmentation de la population. Mais très souvent on ne tient pas compte de la

²⁹¹ Claude Thélot et Louis-André Vallet, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistiques*, 334, 2000, pp. 3-32, particulièrement p. 31.

²⁹² Dominique Goux et Eric Maurin, « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire », in *France, portrait social*, Paris, INSEE, 2000-2001, pp. 87-98.

dimension démographique. De plus, dans un pays où les enfants n'ont pas d'acte de naissance, donc ne sont pas reconnus et connus de l'État, produire des statistiques sur les taux de scolarisation et la non-scolarisation paraît difficile. Au-delà de l'élargissement de l'offre, on propose d'étudier maintenant les freins à la démocratisation en les considérant en termes d'obstacles culturels et socio-économiques, intériorisés par les acteurs.

1.9.7 Les obstacles culturels et socio-économiques à la démocratisation scolaire en Haïti.

« *Ce n'est pas qu'une question d'argent* ». Il faut aussi prendre en compte des contraintes d'ordres culturel et social qui, dans certains cas, peuvent constituer un blocage à la scolarisation (même si, on l'a vu, ces situations sont marginales) ou souvent aussi justifier les abandons. En effet, d'après nos observations, beaucoup de parents se représentent l'école comme un espace qui forme des élèves à devenir des gens malhonnêtes. L'un des enquêtés que nous avons interviewé (entretien réalisé avec un cadre du ministère en 2017) a ainsi pris l'exemple d'un parent qui a vu un voisin se faire voler ses biens par son enfant, par des manipulations intellectuelles. Donc, lui-même expliquait qu'il ne souhaitait pas que son enfant fasse la même chose.

Par ailleurs, certains parents se représentent l'école comme un contre-pouvoir, dans le sens où elle risque de saper leur autorité dans la maison. Donc, un enfant éduqué est moins susceptible d'accepter de suivre des ordres, ou peut regarder ses parents de haut. La scolarisation constitue en outre une concurrence économique pour un parent agriculteur ou commerçant alors que l'enfant ouvrier peut aider ces parents dans ses activités économiques. En ce sens, scolariser un enfant, surtout quand on habite à la campagne, fait perdre un ouvrier, pour une journée de travail. Cela est valable aussi pour des parents commerçants qui utilisent leurs enfants comme main-d'œuvre pour le transport ou la vente de leurs produits. Manifestement, de tels comportements sont en contradiction avec la déclaration des droits de l'enfant qu'Haïti a signée. Pourtant, il est courant, en Haïti, de voir des enfants vendre dans les commerces de leur parent (ou parfois leur propre commerce). Cela ne représente pas un problème, c'est vu comme normal. Présenter l'école comme prioritaire devient encore plus difficile pour les enfants en domesticité car, très souvent, comme on l'a déjà montré plus haut, ils sont considérés comme des jeunes à tout faire.

La non-scolarisation des enfants est un phénomène invisible en Haïti, tout le monde sait que cela existe sans le percevoir concrètement – alors ce que c’est quelque chose qui nous environne, par exemple, sous la forme des enfants des rues.

« Je me rappelle qu’au moment de la scolarisation universelle, j’étais très surpris de voir le nombre d’enfants qui allaient à l’école, car pour moi ce phénomène n’avait pas cette ampleur. Il n’y avait pas autant d’enfants non scolarisés » (observation effectuée en 2000, étant lycéen à l’époque).

*« Les sur-âgés constituent un grand handicap pour le système. Ils occupent environ la moitié des places à l’école primaire. Cela diminue le peu de places qu’il y avait. Mais je crois que les sur-âgés se rencontrent plus souvent en milieu rural qu’en milieu urbain. »*²⁹³

Pour compléter l’analyse des contraintes culturelles, intériorisées par les acteurs, qui empêchent la scolarisation des enfants, nous pouvons aussi citer ce cadre du ministère :

« Ce n’est pas qu’une question d’argent, il existe d’autres contraintes culturelles, qu’on n’aborde pas dans les études sur la démocratisation. Parce que la scolarisation n’est pas une question d’argent. Bien qu’on dise toujours qu’on n’a pas d’argent. Il y a des contraintes culturelles. Certains parents voient le comportement des enfants des voisins qui ont été scolarisés. Ils manquent de respect à leur parent. Ils les insultent. Ou bien ils volent les terrains des parents, etc. Il y a beaucoup de dérives chez les enfants scolarisés. [...] Il y a aussi des résistances, dans le sens où certains parents refusent d’envoyer leurs enfants à l’école pour que ces derniers n’aient pas le dessus sur eux. Il y a d’autres contraintes sécuritaires dans le sens où les parents vivant dans un endroit reculé ont peur d’envoyer leur enfant tout seul à l’école qui se trouve à 15, voire 20 km, sans être accompagné. Or, de par l’occupation des parents, ces derniers ne peuvent pas toujours les accompagner ».

Ce témoignage sur les contraintes culturelles qui sont un obstacle à la démocratisation scolaire illustre qu’elles existent mais, d’après nos analyses, elles sont marginales. En effet, de nombreuses études, que confirment aussi nos observations, montrent que l’imaginaire des gens a changé et que l’école est une institution très respectée en Haïti. Les paysans et les catégories populaires, et aussi moyennes en ville, comptent beaucoup sur l’école pour changer leur situation ou, au moins, la maintenir – comme Bourdieu l’a analysé dans sa théorie de la reproduction sociale.

²⁹³ <https://www.enfants-soleil.org/spip.php?article97>.

Il est vrai qu'en Haïti l'enfant est perçu comme une aide pour ses parents. C'est d'ailleurs pour cette raison que les paysans ont beaucoup d'enfants : ils comptent sur le travail des enfants pour les aider. Des paysans qui utilisent des moyens rudimentaires pour travailler la terre ont besoin de beaucoup de bras, y compris de petits bras pour semer, récolter, arroser, etc.

Toutefois, d'après nos observations et les entretiens, ce n'est pas ce qui empêche les parents des zones reculées de scolariser leur enfant : c'est plutôt l'absence ou l'éloignement de l'école – car l'école en Haïti n'est pas nationale, contrairement à sa dénomination. Il n'y a pas d'école sur tout le territoire national.

Les différents acteurs, en Haïti, ne partagent pas la même analyse sur les causes des inégalités. Les communications gouvernementales autour des programmes éducatifs tendent à masquer le problème de la non-scolarisation de nombreux enfants haïtiens. Par ailleurs, en Haïti, beaucoup de personnes pensent que si les enfants ne vont pas à l'école c'est parce qu'ils ne veulent pas, alors qu'il y a des écoles dans le pays qui sont subventionnées, ou qui ne sont pas chères, des écoles nationales, etc. Les syndicats pointent du doigt ce qu'ils appellent une absence de volonté politique et un manque d'organisation du peu de moyens disponibles en faveur de la scolarisation des enfants haïtiens. Ils dénoncent aussi la corruption. Nous proposons de compléter maintenant par une présentation synthétique des différents obstacles que nous avons pu identifier à la démocratisation scolaire en Haïti.

L'acte de naissance est la première condition à remplir pour s'inscrire à l'école. Or, beaucoup d'enfants haïtiens n'ont pas d'acte de naissance. Ceux qui ne sont pas nés à l'hôpital ou dans une ville ne sont souvent pas déclarés. Et les parents sont obligés de recourir à un jugement pour déclarer leur enfant. Cela suppose des frais d'avocat que les familles ne peuvent supporter. D'ailleurs, beaucoup n'étaient pas au courant qu'il existait un officier d'état civil. Cela constitue un obstacle majeur car, même si l'enfant arrive à s'inscrire à l'école, il ne pourra pas passer les examens officiels.

En outre, le lieu de résidence constitue aussi un obstacle (la situation géographique). L'éloignement des écoles constitue un frein à la scolarisation pour les enfants habitant dans des sections rurales très reculées. Les enfants perdent énormément de jours d'école à cause des crues des rivières. Ils marchent parfois 30 km (aller/retour) pour se rendre à l'école.

Les obstacles pédagogiques et didactiques à la démocratisation en Haïti peuvent être analysés en rappelant le fort taux de redoublement en Haïti et aussi la conception particulière de ce phénomène dans les écoles de ce pays. Les acteurs scolaires ne sont

pas sensibilisés au rôle de l'enseignement-apprentissage pour prévenir l'échec des élèves. Le « crétinisme » est ainsi souvent avancé comme explication pédagogique pertinente à l'échec scolaire. C'est sans doute l'une des raisons qui expliquerait pourquoi il n'y aurait pas de revendications significatives remettant en cause le système, ni les politiques éducatives. Il faut aussi souligner que ce phénomène de redoublement massif touche presque exclusivement les élèves des familles défavorisées, car c'est un scandale quand un élève d'une « grosse (grande) école » échoue aux examens officiels. Ces écoles écrivent parfois au ministre de l'Éducation pour demander des explications. Alors que pour les élèves qui fréquentent des écoles « borlettes » il n'y a aucune possibilité de recours – l'explication de leur échec étant attribuée à leur manque de capacités, présumé à cause du statut social de leurs parents et/ou de leur école.

De plus, nous reprendrons ici à notre compte les différents travaux ayant montré l'impact de la langue d'enseignement et l'inadaptation des matériels scolaires et du curricula, comme explication pertinente de l'échec scolaire.

D'après les études, le taux important d'échec reste la deuxième raison après la précarité des parents qui explique la non-scolarisation et l'abandon scolaire (bien sûr, le crétinisme comme explication pédagogique à l'échec scolaire mais aussi la critique globale du système ou celle de l'enseignant ne sont pas pris en compte dans les explications).

Parmi les facteurs développés dans la thèse, il convient de rappeler aussi l'impact des obstacles environnementaux et cadastraux qui entravent la construction d'écoles publiques. Ainsi, dans « *l'Acte d'identification des sites scolaire* » ces obstacles ont été étudiés, évalués et un cahier des charges a été mis en place.

« La disponibilité des infrastructures nécessaires à tous les niveaux est l'une des conditions sine qua non de la scolarisation universelle des enfants prônée par le gouvernement haïtien. Sur le plan quantitatif, comme au niveau de la qualité des locaux, l'état actuel du bâti scolaire est loin de répondre à cette mission du système éducatif. »²⁹⁴

²⁹⁴ Sélection des sites scolaires : vers une stratégie concertée. *Actes de l'atelier sur les stratégies de sélection des sites scolaires*, page 2. Port-au-Prince, 14-15 février 2012. MENFP avec le support de FAES, UNICEF, coopération Suisse, BID, BM, AECID, ACIDI J. Reid, Consultant rapporteur.

Tableau 20. Norme de superficie des terrains²⁹⁵.

Superficie des terrains conseillée (m²)		
Nombre d'élèves	Milieu	
	Urbain*	Rural
20 et 240	3,000	6,000
241 et 360	4,500	9,000
361 et 480	6,000	12,000
plus de 480	6,000 + 12,5 m ² /élève	12,000 + 25 m ² /élève

La cour de récréation a une surface de 5 m²/élève pour le fondamental et 2 m²/élève pour le secondaire. La cour de récréation pour le pré-scolaire sera évaluée à raison de 8 m² environ par élève ; elle ne pourra toutefois être inférieure à 400 m². Les surfaces réservées aux installations sportives ne sont pas prises en compte. Élément optionnel, elles doivent être fixées d'entente avec la secrétaire d'État de la Jeunesse et des Sports suivant les ressources locales.

Tableau 21. Fréquence et impact des catastrophes naturelles (1971-2014)

Pays/groupe	Nombre de catastrophes naturelles	Nombre de catastrophes par année	Nombre de catastrophes par millier de km²	Nombre de catastrophes par million d'habitants	Nombre de décès par million d'habitants	Total des dommages au PIB
Haïti	137	3,1	5,0	13	23 427	1,776
à l'exclusion du séisme de 2010	136	3,1	4,9	13	1 855	0,22
République dominicaine	60	1,4	1,2	6	311	0,05
Jamaïque	34	0,8	3,1	13	102	-
Nicaragua	66	1,5	0,5	11	2 363	0,33
Honduras	70	1,6	0,6	9	3 298	0,40
Salvador	51	1,2	2,5	8	687	0,34
Guatemala	82	1,9	0,8	5	1754	0,12
Costa Rica	58	1,3	1,1	12	72	0,04
Panama	46	1,0	0,6	12	80	0,01
Autres pays des Caraïbes*	129	2,9	0,3	30	86	0,19

Source : base de données EM-DAT de l'OFDA/CRED Moyenne simple.

*Antigua-et-Barbuda, Bahamas, Barbade, Belize, Guyane, Suriname, Dominique, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-Grenadines et Trinité-et-Tobago.

²⁹⁵ Ibid.

Ces tableaux soulignent à la fois les normes à respecter pour la construction d'édifices publics mais aussi l'impact négatif des catastrophes naturelles sur les infrastructures déjà insuffisantes en Haïti – en particulier les infrastructures scolaires. De ce point de vue, les retards pris dans la reconstruction après ces catastrophes exposent des enfants à des pertes de jours de classe, voire à la déscolarisation à cause de la fermeture de leur école détruite.

En résumé, nos analyses permettent de mettre en évidence l'importance et la diversité des obstacles à la démocratisation scolaire en Haïti, malgré l'élargissement indéniable de l'offre. Outre les obstacles culturels, qui nous apparaissent toutefois très marginaux, les obstacles juridiques et géographiques constituent de vrais freins à la démocratisation scolaire. Enfin, les obstacles environnementaux sont des obstacles majeurs car ils contraignent l'État haïtien à devoir prendre beaucoup de temps pour construire une école publique conforme en termes de réglementation et de prévention des risques naturels. Tous ces facteurs se combinent aux facteurs économiques et politiques déjà énoncés.

1.9.8 Éducation et développement : entre consubstantialité et inextricabilité.

Les programmes éducatifs qui sont menés en Haïti ont tous pour objectif de permettre au pays de se développer. Comme cela est souvent répété, l'éducation est la clé du développement. S'il est établi qu'Haïti accuse un retard par rapport aux autres pays de la région des Caraïbes en termes de taux de scolarisation, ce retard s'explique par de nombreuses raisons parmi lesquelles le manque de moyens financiers alloués à l'éducation a un impact sur le taux de scolarisation. Il faut mentionner aussi l'organisation de l'école. On passe trop de temps à l'école en Haïti – en particulier en nombre d'années, à cause des redoublements. Ce reproche peut être relativisé toutefois dans le sens où depuis les dix dernières années, en raison des troubles politiques et des grèves, les élèves n'ont pas connu une année sans interruption. Il en résulte une double inégalité. D'un côté, les parents peinent à financer la scolarité de leur enfant, de l'autre, ils sont obligés de payer beaucoup plus d'années d'école par rapport à un autre parent au niveau international. Ceci, à cause notamment de l'impact du redoublement qui provoque des sur-âgés et des abandons scolaires.

Aussi, parler de retard de la démocratisation scolaire en Haïti n'a pas de sens si on ne parle que du taux de scolarisation. Il est nécessaire de restituer aussi les éléments

structurels du système éducatif haïtien, notamment ceux qui retardent les élèves et qui, indirectement, « retardent » le système en termes de limitation de l'offre scolaire.

Par ailleurs, la quasi-totalité des acteurs que l'on a rencontrés abordent la question de la scolarisation au prisme du développement. Pour eux, Haïti doit scolariser tous les enfants en fonction d'un projet de société qui vise à combler ce retard de développement. C'est ce qu'illustre notre échange avec le directeur d'une ONG en 2019, insistant sur la nécessité de poser les bonnes questions :

« Nous nous sommes dit que l'éducation c'est la base sous laquelle le développement d'Haïti se fera. »

« Pour qui on forme les gens ? Est-ce qu'on les forme pour Haïti ou pour partir ? Quelle est la finalité de notre Éducation nationale ? Et dès le moment où on définit cette finalité-là, on pourra voir des dysfonctionnements, disparités, inadéquations entre notre système éducatif et nos besoins. Et peut-être en posant le problème ainsi, la question financière serait-elle moindre ».

Cette insistance sur le problème financier peut se comprendre. Car comme on l'a mentionné, le taux de scolarisation en Haïti est le plus bas par rapport aux autres pays de la Caraïbe et Haïti dépense moins d'argent que les autres pays par de la Caraïbes élève. Cela justifie de parler de retard par rapport aux objectifs de démocratisation. Mais Haïti n'est pas seul, il y a d'autres pays qui sont aussi en retard d'après les critères habituels de classement des pays en termes de couverture scolaire. Il serait intéressant de mener une étude comparative pour comprendre les similitudes et les différences entre ces pays afin d'expliquer ces retards. Mais, quoi qu'il en soit, la question du retard est une question complexe à aborder dans la mesure où elle s'applique à certains critères ; mais, en se basant sur d'autres critères, on peut constater des avancées sur d'autres plans.

Nous avons aussi montré qu'il y a un problème de gouvernance du système, dans le sens où les réformes ne s'implémentent pas dans toutes les écoles du système. En effet, certains établissements privés font ce qu'ils veulent, voire ne sont pas au courant de ces réformes. Cette situation est d'autant plus répandue qu'il y a beaucoup d'écoles non reconnues par le MENFP. Pourtant, là encore, ce serait une erreur de dire que rien n'est fait ; en effet, le MENFP essaie de vulgariser les réformes dans des ateliers. Comme en

témoigne cet extrait d'un entretien que l'on a eu avec un directeur de l'enseignement secondaire :

« Demain, on a un atelier. C'est un atelier de lancement de la généralisation. Donc, on va partir la semaine prochaine dans les villes de province, pour des ateliers de révision de programmes et, après la révision, il faudra lancer la validation de ces programmes avec l'ensemble des acteurs du système pour généraliser. »

Mais malgré tous les acteurs impliqués et toutes les actions menées, les études, nos observations et les témoignages convergent pour montrer un grand décalage entre la volonté de bien faire de beaucoup d'acteurs et la réalité du système. En effet, s'il existe beaucoup d'actions menées « par le bas », au niveau local, de par notre observation, notre connaissance du système et nos entretiens avec les autres acteurs, nous constatons que les décisions majeures ne sont pas prises en tenant compte du point de vue des acteurs de terrain. Il n'y a quasiment pas de remontée vers le haut. Les réformes sont souvent décidées soit à l'international, soit par un petit groupe restreint de personnes, sans discussion ni avec les partenaires sociaux ni avec les autres acteurs du système. Il n'y a pas non plus d'analyse partagée des obstacles à la démocratisation. C'est, selon nous, pour ces raisons que les réformes rencontrent souvent de très grandes résistances, même quand elles vont dans le sens de la volonté majoritaire des acteurs. En ce sens, le problème de gouvernance que nous avons évoqué peut s'expliquer aussi par la mise à l'écart des autres acteurs dans la prise de décision. Dans son témoignage, le cadre interviewé revient aussi sur le problème de gouvernance qui, selon lui, persiste dans le système malgré les plans ambitieux :

« Bon, c'est un système malade. Moi-même j'ai toujours dit que c'est un système malade. Y'a..., on a des problèmes de gouvernance, surtout... C'est un système qui a un problème de gouvernance. Et, c'est à ces problèmes, que le Plan national d'Éducation et de Formation, élaboré en 1997, je crois, voulais répondre. C'est-à-dire le problème de gouvernance, le problème d'accès, le problème de la qualité... À date, ces problèmes demeurent. Donc, euh, on est venu avec des plans, des programmes qui n'atterrissent pas et qui ne résolvent pas vraiment ces problèmes-là qui restent entiers. Mais le fondamental est le problème de gouvernance »²⁹⁶.

²⁹⁶ Entretien réalisé en 2017 avec un directeur de l'enseignement secondaire en Haïti.

Nous pouvons aussi rappeler que la solution possible d'un renforcement de son corps d'inspecteurs n'a pas été adoptée par l'État. De plus, le poids plus important des politiques par rapport aux fonctionnaires du ministère contribue à expliquer que les décisions répondent souvent à des demandes électoralistes au lieu de s'attacher à répondre à des problèmes de fond. *« Par exemple le ministère est appelé à nommer des enseignants dans une école, et ce qui se passe souvent c'est que ce sont des élus qui vont proposer, pour ne pas dire imposer, des personnes souvent non qualifiées pour occuper le poste au détriment des personnes qualifiées qui sont au chômage. »*

Toutefois, la notion de bonne gouvernance doit aussi être questionnée dans la mesure où elle est un concept que promeuvent les institutions internationales. En particulier, c'est au nom de ce principe que ces instances réclament le désengagement de l'État au profit du privé, considérant qu'il serait meilleur gestionnaire par rapport à l'État. Toutefois, d'après notre analyse, une démocratisation dans un PVD sans un bon service public de l'éducation et/ou une politique efficace de bourses à l'endroit des personnes précaires n'est pas réalisable. Dans le cas d'Haïti, la démocratisation scolaire nous semble être consubstantielle à la construction d'écoles publiques. La démocratisation scolaire implique non seulement la construction d'écoles mais aussi un ensemble de dispositifs sociaux-éducatifs indispensables dans toutes les écoles pour accompagner les élèves et les familles en difficulté socio-économique.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

La démocratisation scolaire donne lieu à des controverses conceptuelles qui rendent complexes sa définition. Elle est intrinsèquement liée à la notion d'inégalité scolaire qu'elle vise à faire disparaître dans la sphère sociale. En effet, les inégalités scolaires et les inégalités sociales sont consubstantielles dans la mesure où l'objectif de démocratisation est la conséquence des inégalités scolaires qui existent dans la société. Par ailleurs, on ne peut pas séparer la démocratisation en deux processus distincts, à savoir la démocratisation quantitative et la démocratisation qualitative. Ces deux étapes sont imbriquées les unes dans les autres jusqu'à se fondre dans le processus même de démocratisation scolaire. Compte-tenu de cela, la démocratisation scolaire est définie dans la thèse comme l'accès au savoir et aux diplômes qualitatifs permettant de s'insérer sur le marché du travail et de gravir l'ascenseur social afin de se réaliser en tant que personne humaine. Les politiques de démocratisation sont définies comme des politiques éducatives qui visent à garantir l'égalité dans la distribution des biens scolaires disponibles (ou pas) dans la société.

En outre, les politiques éducatives dans les PVD s'inscrivent dans des configurations de pensée idéologiques des grands organismes (la Banque mondiale et le Fonds monétaire international) qui allient scolarisation et développement économique. Par conséquent, ces organismes financent et élaborent des programmes de scolarisation à l'endroit des PVD en vue de créer un *capital humain* susceptible de leur permettre de rattraper leur « *retard de développement* ». Ces programmes ont jusqu'à présent donné des résultats mitigés malgré l'élargissement de la scolarisation observée.

En Haïti, au regard de nos données et de nos observations sur le terrain, nous considérons qu'il n'y a pas, à proprement parler, de processus de démocratisation scolaire car cette thèse n'entend pas séparer la démocratisation scolaire en deux processus distincts à savoir quantitatif et qualitatif. Nous considérons comme indispensable de saisir la démocratisation comme un tout, qui englobe tous les aspects de la jouissance d'un service public (accès, qualité). Or, l'élargissement constaté dans le système éducatif haïtien (accès à de nouveaux élèves) s'est effectué au détriment de la qualité (de l'enseignement) et, également, au prix d'un déplacement des inégalités. En ce double sens, tous les acteurs, y compris les acteurs gouvernementaux et internationaux, sont d'accord pour dire que cet élargissement s'est effectué au détriment de la qualité. Le déplacement, voire le renforcement, des inégalités s'observe pour certaines

catégories d'enfants, comme par exemple les enfants en milieu rural, les filles, les enfants des familles pauvres. De plus, même s'il est compliqué de parler de baisse du niveau car il y a plusieurs paramètres à prendre en compte, on peut dire dans le cas d'Haïti que le niveau des nouveaux élèves est dégradé, à cause de la faible qualité des institutions scolaires qu'ils fréquentent et du faible niveau des enseignants et enseignements qui leurs sont présentés, car il arrive que des enfants quittent l'école fondamentale sans maîtriser la littératie fondamentale : lire, écrire, compter.

Notre thèse montre que les réformes éducatives en Haïti, au regard de leur grand objectif de refondation du système, ont des effets limités. Les réformes n'aboutissent pas, ou seulement de manière très partielle. Les grands projets aboutissent à des miettes, comme si le souvenir de l'épopée de l'indépendance empêchait les dirigeants haïtiens de penser petit, et d'avancer à partir de réformes suffisamment petites pour être appliquées. Par ailleurs, ce comportement s'observe dans d'autres politiques publiques envisagées ou élaborées. Les autorités se contentent de parler d'un objectif majeur, sans envisager concrètement et dans la durée le financement et l'implémentation de la politique publique en question.

En particulier, les réformes éducatives sont promues par les organisations internationales et par le gouvernement haïtien sans tenir compte du contexte local, notamment des institutions de formation qui sont déjà implantées et continuent de fonctionner. Or, il y a un décalage entre la volonté du ministère et les moyens institutionnels de l'État. Par exemple, le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) ne peut pas engager de réformes sans concertation avec les universités et l'Université d'État d'Haïti, sinon cela risque de poser un problème de cohérence et de moyens. En outre, les réformes publiques ne s'implémentent pas sur tout le territoire national. Cela s'explique parce qu'il existe une grande quantité d'écoles non reconnues par le MENFP. Ces caractéristiques permettent aussi de comprendre le manque de gouvernance souligné par les rapports du ministère et des agences internationales – même si le MENFP ne pallie pas ce problème en ne renforçant pas le corps d'inspecteurs et à cause du poids des politiques sur les fonctionnaires du ministère. Notre étude accrédite donc la thèse d'un défaut de gouvernance, même s'il convient de questionner la notion de bonne gouvernance que promeuvent les institutions internationales, car c'est au nom de ce principe que ces instances réclament le désengagement de l'État au profit du privé.

Notre thèse étudie la façon dont un pays en voie de développement réalise, ou non, des processus de démocratisation scolaire en lien avec les inégalités scolaires. Le fil conducteur est qu'il n'y a pas de démocratisation scolaire en Haïti malgré un élargissement indéniable de la scolarisation. En effet, l'analyse que nous faisons de l'impact des programmes éducatifs qui ont été mis en place depuis le Plan national d'éducation en 1997, confirme qu'ils ont tous échoué au regard de leurs objectifs. Toutefois, notre thèse confirme aussi l'élargissement de la scolarisation, qui passe toutefois par un déplacement des populations pauvres vers des milieux urbains afin de se rapprocher de l'offre de biens scolaires, notamment du service public pourtant très insuffisant et aussi des écoles privées de faible qualité dites « borlettes ». Notre thèse montre que, en ce sens, les populations pauvres bénéficient des impacts des programmes internationaux, comme EPT, et nationaux, comme le PSUGO, conjugués à l'action des familles et des ONG. L'accueil de nouveaux élèves se manifeste à travers des chiffres fournis par les enquêtes du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle par le biais des recensements, des rapports, et des instances internationales comme la BID, le PNUD, la Banque mondiale et le FMI.

L'élargissement de l'offre scolaire observé et constaté est dû à l'action d'une pluralité d'acteurs comme les familles, les entrepreneurs privés, les ONG et l'État haïtien, etc. En effet, les politiques publiques d'éducation en Haïti sont une affaire pluri-acteurs. Toutefois, nous avons montré que la posture de l'État haïtien est paradoxale dans la mesure où, d'une part, on ne peut dire qu'il est absent dans les politiques d'éducation, déjà de par son statut d'État. Par ailleurs, les autres acteurs ont des attentes fortes à son égard, que ce soit en termes de reconnaissance, d'aides financières et en nature. D'autre part, l'État haïtien favorise la privatisation en subventionnant le privé et il est souvent mentionné dans les entretiens par des acteurs qui soulignent ses manques ou son retrait. Par conséquent, l'État haïtien se manifeste par une forme de présence/absence dans le sens où il peut être présent et/ou absent en fonction de son interlocuteur. Il est présent auprès des institutions internationales et absent dans les zones rurales en termes de service public, en général, et d'éducation, en particulier, car il n'y a quasiment pas de présence institutionnelle de l'État haïtien en termes de service public dans ces endroits reculés pour garantir la jouissance des droits socio-politiques et économiques. Mais l'État est présent en termes d'horizon d'attente de la population et en tant que partenaire attendu de tous les acteurs qui opèrent en faveur de la démocratisation scolaire. De ce point de vue, notre hypothèse, au départ de la thèse, qui consistait à dire que l'élargissement de l'offre scolaire n'était pas due à l'action de l'État n'est pas vérifiée,

car l'État, même s'il ne répond pas aux attentes puisque les écoles privées représentent 90% des places scolaires, participe en tant qu'acteur incontournable à l'élargissement de la scolarisation. De plus, l'État haïtien se recompose à travers des partenaires privés, internationaux et associatifs. Il favorise l'implication des autres acteurs, dès lors que son existence n'est pas menacée.

Les chiffres que nous avons présentés dans la première partie montrent l'échec du système éducatif haïtien au regard des objectifs fixés dans les différents projets de démocratisation scolaire. Cependant, nous avons aussi observé et constaté par des chiffres un élargissement considérable de l'offre scolaire, qui a eu un impact sur le processus de la démocratisation scolaire. Les programmes internationaux ont permis à beaucoup de *nouveaux élèves* d'être scolarisés. Par conséquent, il convient d'analyser ces apports des acteurs internationaux et aussi des acteurs nationaux dans l'élargissement de l'offre scolaire.

L'analyse que nous avons menée dans notre deuxième partie du point de vue des acteurs a montré qu'il y a une ambivalence, voire un conflit voilé, entre les bailleurs internationaux et l'État haïtien au sens où il y a un manque de confiance réciproque et une incompréhension dans les attributions des uns et des autres. Or, si l'impact des bailleurs de fonds internationaux est considérable, ils ne peuvent impulser à eux seuls un processus de démocratisation scolaire réussie dans un pays où il y a encore un nombre considérable d'enfants qui ne sont pas scolarisés. Il y a un décalage permanent entre les promesses d'aide et l'aide effective. L'aide internationale n'est pas certaine, les promesses de financement ne se traduisent pas toujours en financements effectifs ni en mesures concrètes. Et cela nous apparaît comme un élément d'explication de l'échec, voire des réussites partielles, des politiques d'éducation qui ont été mises en place en Haïti. Ces politiques prévoient des financements composés, parfois pour plus de la moitié, sur les apports des bailleurs internationaux qui souvent n'arrivent pas, ou arrivent en retard, ou arrivent diminués. Par conséquent, sans un financement endogène et certain de ces politiques éducatives, les résultats risquent d'être toujours limités.

En ce qui concerne les organisations non gouvernementales (ONG) nationales et internationales, leurs actions sont limitées de par le nombre d'écoles qu'elles ont et/ou qu'elles financent. En outre, si le système de parrainage est une méthode qui a fait ses preuves et qui continue de les faire, il se pratique souvent dans des écoles dites borlettes qui sont, comme leur surnom l'indique, des écoles de qualité variable mais souvent faible. Mais les enfants les plus nécessiteux ne sont pas au courant ou n'habitent pas

dans les villes moyennes où ces programmes sont menés. Le choix des enfants se fait selon le réseau social des parents. Or, par exemple, les enfants dont les familles vivent en milieu rural ne font pas partie des réseaux qui sont informés de ces dispositifs qui profitent aux enfants des villes.

De plus, même si cela mériterait d'autres recherches pour le développer, notre thèse tend aussi à confirmer que l'angle mort de la démocratisation en Haïti reste et demeure le pré-scolaire. Même si *le Plan décennal 2017-2027* semble prendre à bras le corps le problème, il n'y a pas encore eu de mesures significatives en ce sens. En effet, l'État Haïti est quasi absent de la scolarisation des enfants au niveau pré-scolaire (5%), pourtant un consensus existe sur l'idée qu'une source majeure des inégalités réside dans la scolarisation tardive des enfants. Mais dans la projection des nouvelles constructions d'écoles publiques, la quantité prévue est trop faible et ne permet pas d'accueillir les enfants en grande précarité. Par conséquent, ce « marché » du pré-scolaire est occupé par le privé, en empruntant la forme américaine des jardins d'enfants ou « *Kindergaten* ».

Toutefois, les parents pauvres sont dans l'incapacité de scolariser leurs enfants dans de telles institutions, de par leur cherté et surtout du fait de celle des frais externalisés comme les frais alimentaires et de transport tous les matins, etc. Ces écoles, en Haïti, sont parfois plus onéreuses que les écoles primaires et secondaires. Or, un enfant qui arrive à l'école sans passer par le pré-scolaire a une forte probabilité d'échouer et, donc, de quitter l'école plus tôt puisqu'il rentre à l'école avec un handicap culturel et scolaire n'ayant pas acquis le capital socio-culturel et scolaire de base transmis dans ce cycle-là.

De manière générale, notre thèse montre que la privatisation et l'augmentation de la privatisation scolaire répond à un principe de réalité en Haïti. Car, en raison de la faible capacité d'accueil de l'école publique, l'État haïtien recourt massivement au privé. Cette solution dite éphémère pourrait cependant devenir permanente dans la mesure où le rythme de construction des édifices scolaires ne suit pas les objectifs affichés en termes de scolarisation. De plus, l'État n'envisage pas le processus de démocratisation scolaire en termes d'étapes à franchir, c'est-à-dire qu'il ne se limite pas à recourir au privé pour pallier le manque d'établissements publics tout en construisant des écoles publiques afin d'assurer de façon pérenne la scolarisation de tous les enfants ; il subventionne l'accueil et/ou l'équipement de nouveaux élèves dans les écoles privées, y compris la scolarité des enfants dans des écoles dites moyennes, voire « grosses (ou grandes) » (écoles à bonne renommée).

Toutefois, on ne peut pas dire que l'État haïtien et les bailleurs de fonds ne construisent pas d'écoles. Mais au regard des cahiers des charges et des risques environnementaux, la construction d'une école publique en Haïti nécessite plus de technicité. Le recours au privé est souvent une option pragmatique. En effet, construire une école nécessite un ensemble d'études sur la constructibilité du terrain et un cahier des charges précis à respecter. Mais les écoles privées ne respectent pas ces cahiers des charges fixés par l'État haïtien. Il faut dire que beaucoup d'écoles privées dites borlettes ne sont pas logées dans un bâtiment dédié à cette activité.

La perception des acteurs nationaux (les syndicats, enseignants, parents...) concernant la possibilité de construire de nouvelles écoles rapidement est toujours exagérée. Construire une école nécessite plus de temps au regard des différentes études nécessaires. Haïti présente beaucoup de risques sismiques, d'inondation, cycloniques. C'est en partie ce qui complique la construction d'écoles publiques alors que le privé, qui ne respecte pas souvent ce cahier des charges, peut aller plus vite ou ouvrir dans des locaux qui ne sont pas prévus à cet effet. Mais le paradoxe c'est que l'État subventionne la scolarité des nouveaux élèves dans ces mêmes écoles à risque, sans donner le choix aux parents des *nouveaux élèves*. Or, l'État aurait pu donner une bourse dédiée à la scolarisation à ces parents tout en leur donnant le choix de l'école, ce qui pousserait les écoles bénéficiaires à rendre des comptes aux parents et à améliorer la qualité de leurs prestations.

Cette thèse montre qu'une difficulté majeure qui empêche de démocratiser l'école haïtienne réside dans le manque de financements alloués à l'éducation. En effet, l'État haïtien n'a pas respecté le pacte de financement de l'éducation signé par presque tous les acteurs du secteur. Le budget de l'éducation, ces dernières années, a diminué au lieu d'augmenter. Pourtant, le dernier programme de scolarisation gratuite et obligatoire a montré que l'on peut trouver des moyens pérennes pour financer l'éducation en Haïti, y compris des moyens endogènes en taxant les transferts de la diaspora. Car les transferts de cette dernière augmentent au lieu de diminuer (jusqu'à 20% d'augmentation annuelle). De cette manière, l'État haïtien a prouvé qu'il pouvait trouver les moyens de financer la démocratisation avec ses fonds propres.

Toutefois, si les derniers plans ont abordé le problème du financement en identifiant trois sources de possibles, les gouvernements ont choisi le moyen le plus facile et le plus rapide, à savoir une taxe sur les transferts et les appels de la diaspora. En effet, le

développement de la technologie a permis de réaliser le projet de taxer les appels internationaux entrant vers Haïti. En effet, les membres de la diaspora utilisent, pour communiquer avec leur famille et leurs proches en Haïti, d'autres canaux de communication que les canaux traditionnels (avec le développement de WhatsApp et Messenger notamment), de plus les transferts augmentent de jour en jour avec l'aggravation de la crise socio-économique et politique. C'est une piste de financement intéressante et qui, de plus, semble avoir été bien acceptée, mais qui nécessite toutefois de veiller à être transparent sur son utilisation. C'est d'ailleurs une demande des associations des diasporas haïtiennes.

En revanche, l'État d'Haïti n'a pas mobilisé le levier des ressources du Trésor public et les taxes spécifiques prévues dans les derniers « plans » pour renflouer le Fonds national pour l'Éducation (FNE). D'après nos analyses, nous ne pensons pas que seul un financement étranger puisse rendre possible un projet de démocratisation scolaire. Au contraire, nous considérons que la démocratisation scolaire adviendra le jour où il y aura une volonté politique de la part de l'État haïtien de mettre en place des mécanismes pour financer ses politiques éducatives avec ses fonds propres. En effet, d'après nos recherches, l'aide étrangère n'a jamais permis de démocratiser un système éducatif national. C'est pourquoi elle doit rester un supplément mais ne peut pas constituer le financement premier.

Le financement, pourtant, n'est pas le seul problème à considérer. Aussi, notre thèse a-t-elle abordé la question de la langue d'enseignement comme l'un des obstacles à la démocratisation scolaire. Si le problème a été résolu en partie en termes de pratiques enseignantes (car les enseignants dans les écoles borlettes enseignent en grande majorité en créole), le matériel (notamment les programmes et les manuels) reste en français. Cela complique le processus d'enseignement/apprentissage dans ces écoles. Aussi, l'aménagement linguistique proclamé il y a plus de 40 ans n'est toujours pas effectif et dans beaucoup d'écoles le français reste toujours la langue d'enseignement, les manuels et outils pédagogiques étant rédigés en français. Le créole est, certes, enseigné au niveau fondamental mais souvent comme une langue comme une autre, voire comme une langue étrangère, car malgré la simplicité du graphème adopté, la majorité des Haïtiens ne sait pas écrire en créole et ceci même après un cycle universitaire. L'État haïtien ne s'est pas donné les moyens financiers et institutionnels de l'aménagement linguistique prévu dans la réforme Bernard de 1979.

Comme on l'a énoncé, notre thèse montre que l'impact des programmes de démocratisation reste mitigé dans le sens où ils n'ont pas atteint les objectifs escomptés. Mais ils permettent indéniablement un élargissement de l'offre scolaire en finançant la scolarité de nouveaux élèves dans le privé et, malgré tout, l'augmentation lente de l'offre en termes d'écoles publiques. De plus, l'impact de l'aide internationale paraît incontournable dans l'attente d'une réflexion approfondie sur les stratégies de financement de la démocratisation scolaire en Haïti. Si les derniers plans ont pris en compte ces aspects, ils accordent toujours une très grande place à la part de l'aide internationale dans les différentes stratégies de financement des politiques publiques d'éducation. Ce qui n'est pas très productif au regard du principal résultat de cette thèse : la mise en évidence de la pluralité d'acteurs non seulement internationaux mais aussi locaux dans l'évolution du système éducatif.

L'élargissement de la scolarisation en Haïti est favorisé par l'engagement d'une pluralité d'acteurs, parmi lesquels on trouve des acteurs internationaux mais aussi des acteurs nationaux. Ces acteurs interviennent avec le support, ou non, de l'État haïtien. Ce dernier ne coordonne pas les différentes interventions de ces acteurs dans la démocratisation scolaire. On peut parler en ce sens d'une absence d'impulsion nationale à la démocratisation scolaire, mais il serait plus juste de parler de difficile articulation entre les politiques nationales et internationales, et aussi entre les interventions des ONG et les efforts des familles pauvres pour scolariser leurs enfants. Toutefois, notre thèse met en évidence des réussites partielles dans le sens d'une augmentation de l'offre et du nombre d'enfants scolarisés comme on l'a déjà souligné.

L'élargissement de l'offre scolaire, toutefois, n'est pas pérenne en Haïti dans le sens où il n'y a pas de consensus politique pour le financer. L'aide internationale n'est pas sûre car elle peut varier en fonction du contexte international. Les promesses des bailleurs de fonds internationaux ne se traduisent pas nécessairement en aides effectives accordées au secteur éducatif, ce qui hypothèque la réussite de certains programmes internationaux dès leur démarrage. Mais ces derniers sont aussi critiqués, à juste titre selon nous, par les acteurs locaux comme des programmes qui ne tiennent pas compte du contexte spécifique haïtien, car leur élaboration se fait de manière déconnectée des réalités de la majorité des pays bénéficiaires, dont Haïti.

La plupart des acteurs sont unanimes pour prioriser la construction d'écoles publiques dans les endroits reculés, comme condition incontournable d'une démocratisation scolaire. Cependant, les organismes et les ONG, pour la plupart, agissent dans l'urgence. Or la construction d'une école prend en moyenne deux à trois ans, donc la solution la

plus pragmatique et évidente est de recourir aux écoles privées qui sont disponibles. Les subventions pour les « nouveaux élèves » vont essentiellement aux écoles dites borlettes. Pas une « grande école » n'a accueilli ces enfants dans le cadre de programmes internationaux. Pourtant l'État finance des écoles congréganistes sous contrat qui accueillent dans les grandes villes les enfants des élites. Ce sont ces paradoxes dans l'implémentation des programmes et l'élargissement observé qui transforment, déplacent, voire renforcent, les inégalités pour certaines catégories d'enfants en particulier.

Notre thèse a aussi montré un problème de gouvernance du secteur dans le sens où les réformes ne sont pas appliquées sur tout le territoire national. En Haïti, il arrive souvent que l'État ne sait pas ce qui se passe dans les écoles. Cette situation s'explique parce que la capacité du corps d'inspection est très limitée. Il en résulte qu'il n'y a pas d'uniformité dans l'application du programme scolaire.

Malgré les proclamations et les discours, l'éducation n'est pas une priorité politique des gouvernements haïtiens. Dans la réalité, il manque une impulsion nationale réunissant tous les acteurs sur la réalisation de cet objectif. La thèse a montré qu'il existe beaucoup de malentendus et d'incompréhension entre les acteurs, notamment entre les organisations internationales et l'État, et aussi entre les ONG et les familles. Pourtant, tous sont d'accord sur le constat des inégalités et sur l'objectif de scolariser tous les enfants haïtiens.

La thèse ne nous a pas permis d'établir un lien entre démocratisation politique et démocratisation sociale (scolaire) en Haïti. Toutefois, il est évident que les périodes d'instabilité politique sont préjudiciables aux écoliers haïtiens, encore plus pour les nouveaux élèves qui sont les premières victimes de ces situations.

Pour finir, nous ne pouvons pas dire qu'il n'y a pas de processus de démocratisation scolaire en Haïti puisque la thèse laisse présager, dans le cadre d'une sociologie prospective, que, d'ici cinquante ans, il n'y aura quasiment plus d'analphabètes en Haïti, voire à travers le monde. Cette prospective optimiste ne doit pas faire oublier le chemin à parcourir sur le plan de la qualité de l'enseignement et des inégalités. De plus, d'autres évolutions interrogent et ouvrent sur de nouvelles interrogations. Ainsi, certaines recherches mettent-elles en avant un retour de l'illettrisme dans les pays du Nord. En outre, le développement des technologies de l'information tend à faire entrer l'écrit dans les pratiques courantes généralisées à l'échelle mondiale, avec le développement des SMS, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages en sociologie générale et en sciences humaines et sociales

Akkari, Abdeljalil et Jean-Paul Payet. (2010) *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. De Boeck Supérieur.

Arenas, A. (2005). *Decentralisation of Education Policies in a Global Perspective*. In J. Zajda (Ed.), *The International Handbook of Globalisation and Education Policy Research* (pp. 567-582. Dordrecht : Springer.

Bihr, Alain, et Roland Pfefferkorn (2008). « I. *Le champ des inégalités* », pp, 8-29 Alain Bihr éd., *Le système des inégalités*. La Découverte.

Boltanski Luc (1984 ; 1^e édition 1969). *Prime éducation et morale de classe*. Editions de l'EHESS, Paris.

Bourdieu P., avec Loïc J.D. Wacquant, (1992) *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Edition du Seuil.

Bourdieu P., (Sous la dir. de) (1993), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil.

Bresson Maryse (2013), *Sociologie de la Précarité Domaines et Approches*. 2eme Edition Armand Colin Paris.

_____ (2020) *Sociologie de la précarité*. 3eme édition Armand Colin Paris.

Cherkaoui Mohamed, (1979) *Les paradoxes de la réussite scolaire : sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris PUF

Commaille, Jacques, (2019), « *Sociologie de l'action publique* », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques*. 5^e édition entièrement revue et corrigée. Presses de Sciences Po, pp. 576-584.

Danvers F., (1992), *700 mots clefs pour l'éducation*. Presses universitaires de Lille.

Dehaye Roger (2020), *Le choix de la francophonie*, Paris Editions du Cygne.

DemeuseM, (Sous la dir), (2005) *Vers une école juste et efficace. 2- contributions sur les*

systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles Edition de Boeck Université.

Doudjingao Antoine (2011), *Éducation et croissance en Afrique. Une analyse comparative des pays anglophones, francophones et magrébins*. Paris : L'Harmattan.

Gerard Destanne De Bernis, (1974), Le sous-développement, analyses ou représentations. *Revue Tiers Monde*. n° 57, pp. 103-134. Fait partie d'un numéro thématique : Pouvoir, mythes et idéologies (Sous la direction de Guy Caire)

Dubet, François (2004), *L'école Des Chances : Qu'est-Ce Qu'une Ecole Juste ?* La République Des Idées Paris: Seuil

———, *Les Sociétés et Leur Ecole : Emprise Du Diplôme et Cohésion Sociale (2010)* (Paris : éditions du Seuil,

Dupréel Eugène (1948), *Sociologie générale*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Éducation et Formation. Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès (2006), *Sociologie de l'école*. Armand Colin.

Felouzis, Georges (2014), *Les inégalités scolaires*, PUF, Que sais-je ?

Felouzis, Georges, and Samuel Charmillot, (2012), *Les enquêtes PISA*, PUF, Que sais-je ?

Gross Neil (2009). P « A pragmatist Theory of Social mechanisms ». *American Sociological Review*, vol 74, n°3, pp. 358-379.

Hanhart, S. (2002), « Efficacité et efficience ». In D. Groux, S. Perez, L. Porcher, V.D. Rust et N. Tasaki. P., *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.

Hassenteufel, Patrick (2011). « Chapitre 5 - L'action publique comme construction collective d'acteurs en interaction », in *Sociologie politique : l'action publique*. Sous la direction de Hassenteufel Patrick. Armand Colin, pp. 115-156.

Join-Lambert M.-T (dir), (1994), *Politiques sociales*, Paris : Presses de La Fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.

Thomas S. Kuhn (2008), *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris Flammarion coll. « Champs-Sciences » (1^{er} éd. 1962),

Lahire Bernard (2018), *L'interprétation sociologique des rêves*. Paris : La Découverte, collection « Laboratoire des sciences sociales ».

Merle, Pierre (2009), *La démocratisation de l'enseignement* Paris : La Découverte,

——— (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris : Découverte

Ménilien Josué (2018), *Haïti : Éducation à la citoyenneté. Enjeux et perspectives*. Les Engagés éditions. Rotterdam.

Meuret Denis (Ed.) (1999), *La justice du système éducatif*. Edition de Boeck & Larcier s. a., Paris, Bruxelles

Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge, Cambridge University Press, Series Cambridge Approaches to Language Contact.

Prost Antoine (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.

D' Silva, Noël (2002), *L'école sous les arbres: scolariser les enfants des bidonvilles*, Paris: Edition de l'Atelier.

Solau, Georges (2005), 'Chapitre 21. Comment concilier efficacité et équité dans les systèmes éducatifs des pays en développement ? pp.423-438. In : M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Dir), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Sy, Harouna (2011), *Démocratisation de l'enseignement : processus, paradigmes et logiques* Paris : L'Harmattan.

Terrail, Jean-Pierre (2004), *Ecole, l'enjeu démocratique*, Paris : La Dispute

Thoenig Jean-Claude (2014), *Dictionnaire des politiques publiques*, 4^e édition, Presses de Sciences Po

Van Haecht Anne (2006), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Ouvrages et articles sur Haïti

Gérard Barthélemy (1989), *Le pays en Dehors. Essai sur l'univers rural haïtien*. Port-au-Prince : Editions Henri Deschamps.

-(1996) *Dans la splendeur d'un après-midi d'histoire*. Por-au-prince : Presses de l'Imprimerie Henri Deschamps.

Bentolila Alain, Gani Léon (1981). « Langues et problèmes d'éducation en Haïti ». In : *Langages*, 15^e année, n°61. Bilinguisme et diglossie. pp. 117-127; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1871> https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1871

Brutus Edner (2004 ; 1^e édition 1948). *L'instruction publique en Haïti (1492-1945)*. Collection du Bicentenaire Haïti 1804-2004.

Cadet Jean-Jacques (2020), *Le Marxisme haïtien. Marxisme et anticolonialisme en Haïti (1946-1986)*, Paris : Éditions Delga.

Casimir Jean (2006), *La culture opprimée*. Imprimerie Media-Texte, Port-au-Prince, Haïti.

- (2009) *Haïti et ses élites. L'interminable dialogue de sourds*. Port-au-Prince : Editions de l'Université d'Etat d'Haïti.

Célius Carlo, (sous la dir.) (2011), *Le défi haïtien : économie, dynamique sociopolitique et migration*, Paris : L'Harmattan.

Charles Emmanuel (2016), *Conflits et sécurisation foncière en Haïti*. Paris : Espérance.

Charles Etzer (1994), *Le pouvoir politique en Haïti de 1957 à nos jours*. Paris : Editions Karthala.

Chaudenson Robert (2010), *Sociétés, langues, école en Haïti. En hommage aux victimes universitaires du séisme du 12 janvier 2010*. Paris : L'Harmattan.

Clerveaux, H. [2016, mai 10]. « PSUGO : De l'argent investi dans des écoles fantômes » *Quotidien Le National*. Extrait, le 24 août 2016 de : www.lenational.org/psugo-delargent-investi-ecoles-fantomes/

De Ronceray Hubert (1979), *Sociologie du fait haïtien*. Les Presses de l'Université de Montréal, 270 pp. (2019). Port-au-Prince : Les Éditions de l'Action sociale.

Dorismond Edelyn (2013), *L'ère du métissage. Variations sur la créolisation : politique, éthique et philosophie de la diversité*. Préface de Laënnec HURBON. Paris : Edition Anibwé.

Dorvilier F. (2016), « Pour l'élimination du redoublement dans le cycle fondamental en Haïti », *Haïti Perspectives*, vol 5, N°1, p 50-54.

François Pierre Enocque (2010), *Politiques éducatives et Inégalités des chances scolaires en Haïti*. Editions de l'Université d'Etat d'Haïti.

Guillaume, Alain (2011). « L'expression créole du droit : une voie pour la réduction de la fracture juridique en Haïti », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vol. xvi, no. 1, 2011, pp. 77-91.

Hadjadj, Bernard. (2000). *Éducation for All in Haiti Over the Last 20 Years: Assessment and Perspectives*. Monograph Series 18. Kingston, Jamaica : UNESCO.

Hector Michel et Hurbon Laënnec (sous la dir.) (2009), *Génèse de l'Etat haïtien (1804-1859)*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Hector Michel (2006), *Crises et Mouvements populaires en Haïti*. Bibliothèque Nationale d'Haïti. Canada : 1ere édition : CIDIHCA, mai 2000 .

Joint Louis Auguste (2006), *Système éducatif et Inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*. Paris : L'Harmattan.

Jorès Mérat, Pierre (2019). « Être pauvre en Haïti », *Les Cahiers d'Outre-Mer*, vol. 279, no. 1, pp. 27-49.

Joseph Délide (2017), *L'Etat Haïtien et ses intellectuels. Socio-histoire d'un engagement politique (1801-1860)*. Port-au Prince : Impr Le Natal.

Karray, Amira, et al. (2016), « Trajectoires résilientes et logiques d'espoir chez les enfants des rues en Haïti », *L'Autre*, vol. 17, no. 3, pp. 265-274.

Lamaute-Brisson Nathalie, Jadotte Janin, Lubin ledèle (Préparé par), (2005), *Éducation et Pauvreté en Haïti*. PNUD-Haïti/ Ministère de la coopération et de la planification externe. Cette publication a été réalisée dans le cadre du projet du Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE)

Le Glaunec Jean-Pierre (2014), *L'armée indigène. La défaite de Napoléon en Haïti*. Préface de Lionel Trouillot. Port-au-Prince : Edition de l'Université d'Etat d'Haïti. p.244.

Leslie Péan (2003), *Haïti, l'Etat Marron, 1870 – 1915*. Paris : Editions Maisonneuve et Larose. p.449.

Lucien Georges Eddy (2015) *Little Haïti, Si loin de Dieu et si près du centre-ville de Miami*. Port-au-Prince : Bibliothèque Nationale d'Haïti.

- (2018), *Le nord-Est d'Haïti. La perle d'un monde fini : entre illusions et réalités (Open for Business)*. Paris : Edition L'Harmattan.

Manigat, M. (2005), ' La problématique du développement durable : le cas d'Haïti'. In *Actes du Colloque « Développement durable : leçons et perspectives »* (Ouagadougou, 1 -4 juin 2004).

Merilien Josué (2018), *Haïti, Éducation à la citoyenneté. Enjeux et perspectives*. Rotterdam : Les Engagés Editions.

Moisset, J. and G. Merisier. (2001). *Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti. Perspective comparative : école publique et école privée*. Port-au-Prince, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS).

Pierre, Délima (2012), *Constitutions, Lois et Éducation en Haïti (1801-2011)*. Le Béréen : Editions Mémoire

Pierre, Samuel (Eds) (2010), *Construction d'une Haïti nouvelle. Vision et contribution du GRAHN*. Presses Polytechniques de Montréal.

Salmi, Jamil (1998). *Equity and Quality in Private Éducation: The Haitian Paradox*. LCSHD Paper Series, No. 18. Washington, D.C.: World Bank

Tardieu Charles (1988), *L'éducation en Haïti, de la période coloniale à nos jours (1980)*, édité par Henri Deschamps. Port-au-Prince.

Verlin Jan (2014), « Haïti : État failli, État à (re)construire », *Cahiers des Amériques latines* [En ligne], 75 | mis en ligne le 03 septembre 2014, consulté le 27 octobre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/cal/3093>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cal.3093>

Wargny, Christophe (2009), 'Haïti: une transition qui n'en finit pas', *Alternatives Internationales*, n°7, 114–114

Zanuso, Claire, François Roubaud, et Constance Torelli. « Le marché du travail en Haïti après le séisme : quelle place pour les jeunes ? », *Autrepart*, vol. 71, no. 3, 2014, pp. 135-156.

Ouvrages et articles en méthodologie

Berthier Nicole (2006), *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*. 3^{ème} Edition. Paris. Armand Colin. p.352.

Bourdieu P., Chamboredon J.-C. & Passeron J.-C. (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton

Bourdieu P. (2003), p.51. , « L'objectivation participante », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°150, pp. 43-58, [http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm] DOI : 10.3406/arss.2003.2770

Bourdieu P. (2001), *Science de la science et réflexivité*. Paris : Editions Raisons d'Agir.

Coenen-Huther Jacques (2020), *La sociologie entre décentration et engagement*. Paris : L'Harmattan.

Decroly, O, Buyse, R. (1929), *Introduction à la pédagogie quantitative. Eléments de statistiques appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruxelles : Maurice Lamertin éditeur.

Dumez Hervé (2016), *Méthodologie de la Recherche qualitative*. Paris : 2^e édition Magnard-Vuibert.

Durkheim Emile (1895), *Les règles de la méthode sociologique*, Alcan (rééd. Flammarion, coll. » « Champs classiques », 2010, préface de Laurent Mucchielli)

Graza Scarfo Ghellab (2015), « L'auto-socio-analyse du sociologue ou les conditions pour garantir la rigueur scientifique de la sociologie », *SociologieS* [En], Dossiers, Pour un dialogue épistémologique entre sociologie marocains et sociologues français, mis en ligne le 02 novembre 2015, consulté le 13 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/5145>.

Kaufman Jean-Claude (1999 ; 1^e édition 1996), *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin..

Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli (2016) Chapitre 11 - L'analyse thématique, in. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Sous la direction de Paillé Pierre, Mucchielli Alex. Armand Colin, pp. 231-314.

Paillé, Pierre, et Alex Mucchielli. (2016) Chapitre 7. L'examen et l'analyse phénoménologiques des données d'entretien », *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (Sous la dir.) de Paillé Pierre, Mucchielli Alex. Armand Colin, pp. 143-159.

Paugam Serge (sous la dir. 2012), *L'enquête sociologique*. Presses universitaires de France 2eme édition.

Wacquant L. (2010), « L'habitus comme objet et méthode d'investigation. Retour sur la fabrique du boxeur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 174, pp. 109-121, [[http:// www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010--4page-108.htm](http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010--4page-108.htm)].

Christian Topalov, chercheur et militant », *Savoir/Agir*, 2013/4 (n° 26), p. 63-75. DOI : 10.3917/sava.026.0063. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2013-4-page-63.ht>

Articles et revues

- Akkari, Abdeljalil (2009), 'La scolarisation au Maghreb: de la construction à la consolidation des systèmes éducatifs', *Carrefours de l'éducation*, 27, 227
<http://dx.doi.org/10.3917/cdle.027.0227>
- Akkari, Abdeljalil, and Jean-Paul Payet (2010), 'Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud. Entre globalisation et diversifications.', *Raisons éducatives*, 7–33
- Akkari*, Abdeljalil, and Camila Pompeu Da Silva** (2010), 'La qualité de l'éducation de base au Brésil: entre politiques éducatives et engagement des enseignantes', *Raisons éducatives*, 89–118
- Baye, Ariane (2005), 'Chapitre 26. Entre efficacité et équité: ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire', *Économie, Société, Région*, 539–558
- Bevort Antoine, Duru-Bellat Marie, Mingat Alain (1993). Débat à propos d'« un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement ». In : *Sociétés contemporaines* N°16, Décembre 1993. Femmes au travail : l'introuvable égalité ? p. 177-182.
- Bishop, Marie-France (2013), 'Les inégalités scolaires aux sources de la réflexion didactique. Le cas de la rénovation du français à l'école élémentaire', *Le français aujourd'hui*, 183,, 63 <<http://dx.doi.org/10.3917/lfa.183.0063>>
- Bissiriou, Gabriel, and Francis Kern (2005), 'L'éducation comme bien public mondial est-elle compatible avec l'Accord général sur le commerce des services?', *Mondes en développement*, 132, 39 <<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0039>>
- Blanchet, Alex, Karine Daeppen, Joëlle Leutwyler, and Eugen Stocker (2005), 'Chapitre 15. Utilité et limites de l'analyse de la diversité des établissements scolaires', *Économie, Société, Région*, 297–315
- Bodin Romuald (2019), « Une sociologie du handicap est-elle possible ? », *Savoir/Agir*, 2019/1, N° 47, p. 13-22. DOI : 10.3917/sava.047.0013. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2019-1-page-13.htm>
- Bonini, Nathalie, 'Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai', *Autrepart*, n° 59 (2011), 57–74
<http://dx.doi.org/10.3917/autr.059.0057>

Bonini Nathalie et Lange Marie-France (2016) « L'école en Afrique : principales thématiques de recherche depuis 40 ans », in *Regards scientifiques sur l'Afrique depuis les Indépendances*, éd. Par Marina Lafay, Françoise Le Guennec-Coppens, et Elisée Coulibaly, Karthala, Société des africanistes, Paris, p. 397-418.

Bonini Nathalie et Lange Marie-France (2011) « Les recherches sur l'école en Afrique : méthodes et thématiques » (communication orale), présenté à *Quels regards scientifiques sur l'Afrique depuis les indépendances ? Colloque international de la Société des africanistes*, Paris.

Bourdon, Jean (2005), Les apports des études internationales pour évaluer l'efficacité de l'école dans les pays en développement', *Économie, Société, Région*, 73–93

Boutet, Josiane (2003), 'De l'inégalité dans l'accès au français scolaire', *Le Français aujourd'hui*, 141, 12 <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.141.0012>

Broccolichi, Sylvain (2010), '1. Idéaux démocratiques et criantes inégalités scolaires', *Cahiers libres*, 19–36

———(2010) 'L'espace des inégalités scolaires', *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 74–91 <<http://dx.doi.org/10.3917/arss.180.0074>>

——— (2009) 'L'espace des inégalités scolaires : Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives', *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (2009), 74 <<http://dx.doi.org/10.3917/arss.180.0074>>

Carnoy, Martin (2005), Chapitre 22. Le rôle de l'État dans l'amélioration de l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs: meilleure efficacité ou expansion de quantité?', *Économie, Société, Région*, 439–57

Casadella, Vanessa (2018), « Introduction générale. Les politiques éducatives en Afrique : Défis et enjeux ». L'Harmattan | « *Marché et organisations* » 2018/2 n° 32 | pages 11 à 16 ISSN 1953-6119 ISBN 9782343146539 Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2018-2-page-11.htm>

Chaudenson, Robert (2002), 'Le cas des créoles', *Hérodote*, 105 (2002), 60 <<http://dx.doi.org/10.3917/her.105.0060>>

Comhaire, Gaël, and Sonia Mrcic-garac (2007), 'La "participation" des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise. Études de cas au Bénin et en République

- Démocratique du Congo', *Mondes en développement*, 139, 43
<<http://dx.doi.org/10.3917/med.139.0043>>
- Correia, José Alberto, João Caramelo, and José Alberto Correia (2012), 'Les figures du local dans les politiques d'éducation prioritaire au Portugal', *Revue française de pédagogie*, n° 178, 41–52
- Creemers, Bert P. M. (2005), 'Chapitre 3. Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation', *Économie, Société, Région*, 43–71
- Cussó, Roser (2005), 'La qualité, les usagers et la restructuration ou comment changer les objectifs politiques des statistiques internationales de l'éducation', *Éducation et sociétés*, 16, 193 <<http://dx.doi.org/10.3917/es.016.0193>>
- Deleigne, Marie-Christine (2011), 'Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951)', *Histoire de l'éducation*, 128, 103–28
- Delvaux, Bernard (2005), 'Chapitre 14. Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle', *Économie, Société, Région*, 275–95
- Demeuse, Marc, and Ariane Baye (2005), 'Chapitre 8. Pourquoi parler d'équité?', *Économie, Société, Région*, –70
- Demeuse, Marc, Ariane Baye, Marie-Hélène Straeten, Julien Nicaise, and Anne Matoul (2005), 'Introduction', *Économie, Société, Région*,
- Demeuse, Marc, Marcel Crahay, and Christian Monseur (2005), 'Chapitre 19. Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce?', *Économie, Société, Région*, 390–410
- Demeuse, Marc, Dominique Lafontaine, and Marie-Hélène Straeten (2005), 'Chapitre 13. Parcours scolaire et inégalités de résultats', *Économie, Société, Région*, 259–73
- Demeuse, Marc, Anne Matoul, Patricia Schillings, and Régine Denooz (2005), 'Chapitre 1. De quelle efficacité parle-t-on?', *Économie, Société, Région*, 14–27
- Demeuse, Marc, and Julien Nicaise (2005), 'Chapitre 12. Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire...: vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation', *Économie, Société, Région*, 233–57

- Derouet, Jean-Louis (2005), 'Repenser la justice en éducation', *Éducation et sociétés*, 16, 29–40 <<http://dx.doi.org/10.3917/es.016.0029>>
- Diaz Olvera, Lourdes, Didier Plat, and Pascal Pochet (2010), 'À l'écart de l'école? Pauvreté, accessibilité et scolarisation à Conakry', *Revue Tiers Monde*, 202, 167–83 <<http://dx.doi.org/10.3917/rtm.202.0167>>
- Droy, Isabelle (2005), 'Pauvreté, enclavement et accès à l'école primaire en milieu rural guinéen', *Mondes en développement*, 132, 111–27
<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0111>
- Dubar, Claude (2007). Les sociologues face au langage et à l'individu. Maison des sciences de l'homme/ Langage & société, / 3-4- n° 121- 122. ISSN 0181-4095/ ISBN 97822735111022 / page 33.
- Dubet, François, (2009), 'Chapitre 3. Conflits de justice à l'école et au-delà', *Pédagogies en développement*, 43–55
- Dubet, François, Marie Duru-Bellat, and Antoine Vérétoit (2010), 'Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes', *Sociologie*, 2, 177 <<http://dx.doi.org/10.3917/socio.002.0177>>
- Dupriez, Vincent, and Xavier Dumay (2009), 'Chapitre 9. Les conceptions de la justice des enseignants du primaire', *Pédagogies en développement*, 141–57
- Durand-Prinborgne, Claude (2001), 'La dimension juridique de l'éducation dans les pays de langue française', *Carrefours de l'éducation*, 11, 66
<<http://dx.doi.org/10.3917/cdle.011.0066>>
- Duret, Elsa (2005), 'Atteindre les objectifs d'Éducation', *Mondes en développement*, 132, 57–84 <<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0057>>
- (2005), 'Atteindre les objectifs d'Éducation : Pour Tous en Afrique subsaharienne: état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques', *Mondes en développement*, 132, 57 <<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0057>>
- Duru-Bellat, Marie, Denis Meuret (2002), 'Vers de Nouveaux Modes de Gouvernement Des Systèmes Éducatifs? Les Leçons Des Comparaisons Internationales', *Politiques et management public*, 20, 61–79 <<http://dx.doi.org/10.3406/pomap.2002.2717>>
- Duru-Bellat, M. [b1] (analytic), and A. [b2] (analytic) Kieffer (1999), 'Evaluer La

Démocratisation de L'enseignement: La Situation Française À L'épreuve Des Comparaisons Internationales (French)', *Assessing democratization in Éducation: French case in international perspective. (English)*, 49–61 www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_1084

Dutercq, Yves (2010), 'Médiatisation et juridicisation: les nouvelles formes d'action des militants de l'école', *Éducation & didactique*, 4, 80–96

Fichez, Élisabeth(2009), 'Distance et droit à l'éducation', *Distances et savoirs*, 6, 585–93

Gabas Jean-Jacques (2003), Acteurs et politiques publiques, De Boeck Supérieur | *Mondes en développement* 2003/4 no 124 | pages 33 à 47 ISSN 0302-3052 ISBN 2-8041-4304-X Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2003-4-page-33.htm>

Garcia, Sandrine (analytic), and Franck (analytic) Poupeau (2003), 'La Mesure de La « Démocratisation » Scolaire : Notes Sur Les Usages Sociologiques Des Indicateurs Statistiques (French)', *Measuring Éducational «democratization»*. *Notes on the sociological use of statistical indicators (English)*, 74–87

Garnier, Pascale (2009), 'Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle', *Revue française de pédagogie*, 169, 5–15

Gary-Bobo, Robert (2006), 'Éducation, efficacité économique et justice sociale: une approche rawlsienne', *Revue d'économie politique*, 116, 199–228

Goux, D. [b1] (analytic), and E. [b2] (analytic) Maurin (1997), 'Démocratisation de L'école et Persistance Des Inégalités: Mobilité Sociale: La Part de L'hérédité et de La Formation (French)', *The democratisation of Éducation and the persistence of inequalities: Social mobility: the part of heredity and training (English)*, 27–39

Dominique Goux et Eric Maurin (2001), « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire ». In France. Portrait social, Paris, INSEE, 2000-2001, p. 87-98.

Groupe d'études sur l'éducation en Afrique, and Université de Paris VIII eds. (2005) L'éducation de base pour tous dans la francophonie à l'heure de la mondialisation : une perspective comparative, *Cahiers africains de recherche en éducation*, 3 Paris : L'Harmattan.

Henaff, Nolwen, and Marie-France Lange (2011), 'Inégalités scolaires au Sud :

transformation et reproduction', *Autrepart*, N° 59, 3–3

<<http://dx.doi.org/10.3917/autr.059.0003>>

Henaff, Nolwen, Marie-France Lange, and Jean-Yves Martin (2009), 'Revisiter les relations entre pauvreté et éducation', *Revue Française de Socio-Économie*, 3, 187–94

<<http://dx.doi.org/10.3917/rfse.003.0187>>

Hugon, Philippe (2005), 'La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement?', *Mondes en développement*, 132, 13–28

<<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0013>>

(2002) 'III: Perspectives concernant le financement des objectifs du millénaire pour le développement', *Revue de l'OCDE sur le développement*, n° 3 64–87

Jerôme Jean Phares, « En Attendant Que Le MENFP Gagne La Guerre'

<<http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/135501/En-attendant-que-le-MENFP-gagne-la-guerre.html>> [accessed 9 September 2014]

Joigneaux, Christophe (2013), 'Littératie, forme et inégalités scolaires: le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle', *Le français aujourd'hui*, 183, 41

<http://dx.doi.org/10.3917/lfa.183.0041>

Kern, Francis Ernest (2005), 'Présentation', *Mondes en développement*, 132, 7–12

<<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0007>>

Lamarkbi, Nadia, and Elsa Lafaye de Micheaux (2006), 'L'ouverture de l'éducation primaire rurale aux ONG.', *Mondes en développement*, 134, 79–94

<<http://dx.doi.org/10.3917/med.134.0079>>

Lange, Marie-France, and Nolwen Henaff (2010), 'Accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam', *Raisons éducatives*, 249–77

Lauwerier, Thibaut (2010), 'Éducation non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone', *Raisons éducatives*, 279–300

Lewandowski, Sophie (2011), 'Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar: vers un éclatement des normes éducatives?', *Autrepart*, n° 59, 37–56

<http://dx.doi.org/10.3917/autr.059.0037>

Martin Jean-Yves (2011), « La trajectoire éducative du Viêt-Nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales », *Autrepart*, 1 (n° 17), p. 13-27. DOI :

10.3917/autr.017.0013. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-autrepart-2001-1-page-13.htm>

Merle, P. [b1] (analytic) (2000), 'Le Concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve: la démocratisation de l'enseignement (French)', *The concept of democratization of the school system: elaboration and application of a typology: The democratization of Éducation (English)*, 55, 15–50

Merle, Pierre (2002), 'Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)', *Population*, 57, 633 <<http://dx.doi.org/10.3917/popu.204.0633>>

Meuret, Denis (2011), 'Élite scolaire et démocratie', *Le Télémaque*, 39, 41 <<http://dx.doi.org/10.3917/tele.039.0041>>

——— (2009) 'En guise de conclusion... La justice comme enjeu de l'école', *Pédagogies en développement*, 229–34

Mingat, Alain, and Marie Duru-Bellat (1992), 'Un Regard Analytique Sur La Démocratisation de L'enseignement', *Sociétés contemporaines*, 11, 13–30 <<http://dx.doi.org/10.3406/socco.1992.1079>>

Moguéro, Laure (2011), 'La démocratisation de l'école à Dakar: les enseignements d'une enquête biographique', *Autrepart*, n° 59, 91–91 <<http://dx.doi.org/10.3917/autr.059.0091>>

Monseur, Christian, and Marc Demeuse (2005), 'Chapitre 24. Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace?', *Économie, Société, Région*, 489–517

Mons, Nathalie (2008), 'Élites scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne: une comparaison internationale', *Éducation et sociétés*, 21, 17 <<http://dx.doi.org/10.3917/es.021.0017>>

Mughal, Mazhar, and Natalia Vechiu (2014), 'Investissements directs étrangers et éducation dans les pays en voie de développement', *Revue économique*, Prépublication, art38_I – XXXII <http://dx.doi.org/10.3917/reco.pr2.0038>

Nicolas, Alain, Katia Radja, and Patrick Schembri (2009), 'Quelles formations pour un développement soutenable dans les pays en développement? Une approche par les compétences', *Mondes en développement*, 147, 29 <<http://dx.doi.org/10.3917/med.147.0029>>

Page, Lionel (2005), 'Des inégalités sociales aux inégalités scolaires : Choix éducatifs et Prospect Theory', *Revue économique*, 56, 615 <http://dx.doi.org/10.3917/reco.563.0615>

Paul, Jean-Jacques (2005), 'Chapitre 2. Regard d'un économiste sur l'efficacité en éducation', *Économie, Société, Région*, 29–42

Pilon Marc, Ngwé Luc, Bonini Nathalie, Guidi Pierre, Poirier Thomas, Schlemmer Bernad et Rossi Pier Luigi (2015) *La recherche française sur l'éducation dans les pays en développement : un état des lieux* (8), Paris : AFD -Agence Française de Développement, <https://www.afd.fr/fr/la-recherche-francaise-sur-lÉducation-dans-les-pays-en-developpement-un-etat-des-lieux>. p.184.

Poirot, Jacques (2005), 'Le rôle de l'éducation dans le développement chez J. Rawls et A. Sen, entre équité et efficacité', *Mondes en développement*, 132, 29–38
<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0029>

Pons, Xavier (2020). Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 83 | avril 2020, mis en ligne le 17 juin 2020, consulté le 23 mai 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ries/9291>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9291>

Rochex, Jean-Yves (2013), 'Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production', *Le français aujourd'hui*, 183, 9
<<http://dx.doi.org/10.3917/lfa.183.0009>>

Rochex, Jean-Yves (analytic), (2001) 'Échec Scolaire et Démocratisation : Enjeux, Réalités, Concepts, Problématiques et Résultats de Recherche (French)', *School Failure and democracy: Questions, realities, concepts, problems and research results (English)*, *Schulerfolg und Schulversagen: neue Diskussionen, neue Herausforderungen (German)*, 23, 339–56

Rutatora, Deogratias F, et Stephen J. Nindi (2007). Économie morale et développement endogène : le cas de la société matengo (Tanzanie), *Revue du MAUSS*, vol. 30, no. 2, pp. 262-278.

Sauvageot, Claude, and Françoise Stoeffler-kern, (2005) 'Les objectifs d'Éducation : Pour Tous 2015, contexte démographique et scolarisation', *Mondes en développement*, 132, 85
<<http://dx.doi.org/10.3917/med.132.0085>>

Solaux, Georges (2005), 'Chapitre 21. Comment concilier efficacité et équité dans les

systemes éducatifs des pays en développement ?', *Économie, Société, Région*, ,
423–38

Claude Thélot et Louis-André Vallet (2000), « la réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistiques*, 334, p.3-32.

Trannoy, Alain (2009), 'Chapitre 2. Les normes de justice distributive à l'épreuve de l'économie expérimentale', *Pédagogies en développement*, 31–42

Traoré, Djénéba (2007), 'Intégration Des TIC Dans L'éducation Au Mali. Etat Des Lieux, Enjeux et Évaluation', *Distances et savoirs*, 5, 67–82
<<http://dx.doi.org/10.3166/ds.5.67-82>>

Tupin, Frédéric (2010), 'Le système éducatif de l'île Maurice : entre globalisation et amélioration de la qualité de l'éducation', *Raisons éducatives*, 147–67

Vallet, Louis-André (2008), 'Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités', *Idées économiques et sociales*, 154, 59
<http://dx.doi.org/10.3917/idee.154.0059>

Van Haecht, A., (2008), « La gouvernance : une notion idéologiquement connotée ». *L'intervention éducative*, 6 (2), 1-3

Villé, Philippe De (2005), 'Chapitre 20. Possibilité ou impossibilité d'un système éducatif équitablement efficace ?', *Économie, Société, Région*, 411–21

Visier, Laurent (2009), 'Chapitre 5. Rhétoriques de l'égalité et de la justice en santé et en éducation', *Pédagogies en développement*, 73–82

Zajda, Joseph (2010), 'Décentralisation et privatisation dans l'éducation : le rôle de l'État', *Raisons éducatives*, 35–61

Van Zanten, Agnès (2006), 'Chapitre 6: La construction des politiques d'éducation', *Académique*, 229–63

Mémoires et thèses

Croisy Sylvie, Haïti : école-borlette, une union possible ? Soutenue en 2012. Sous la direction de Dominique Ottavi. L'Université Paris 8.

Destin Iramene, L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ? Sous la Direction de Danièle MANESSE, soutenue le 4 Décembre 2017. Docteur en Didactique des langues et des cultures à l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Exavier Rodelin, Mobilité sociale et politisation de la diaspora haïtienne en France et au Québec. Soutenue le 11 décembre 2020. Sous la direction de Didier Lapyronnie et de Beate COLLET. Pour obtenir le grade de docteur en sociologie à l'Université de la Sorbonne.

Jean Jesse, Etude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour Tous en Haïti. Soutenu 13 janvier 2017 Sous la direction de Marcel Pariat. L'Université Paris-Est.

François Pierre Enocque, Système éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue. 379 pages sous la direction de Jacques Pain. Université Paris 10 Nanterre.

Jeune Méniol, Politique publique en matière d'éducation en Haïti et phénomène de la violence en milieu scolaire. Soutenue le 02 décembre 2014. Sous la direction de Marcel Pariat, César Pierre Eddy Leberger et de Pascal Lafont. Université Paris Est.

Providences Christophe, Le système aide-projet mondial et la problématique du développement en Haïti : quelles externalités locales. Soutenue le 27 novembre 2015. Sous la direction de Fred Célimène. Université des Antilles.

ST Fort Jean Louiner, 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. Soutenue le 07 septembre 2016. Sous la direction de Catherine Agulhon. Université Sorbonne Paris Cité.

Rapports, documents officiels et enquêtes

Selon le 4^{ème} recensement général de la population et de l'Habitat de 2003 de l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) : « *Enquête nationale sur la population, sa structure, et ses caractéristiques démographique et socio-économiques.*

Haïti: Enhanced Initiative for Heavily Indebted Poor Countries. Washington DC : IMF. September. IMF Country Report No.06/338).

Recensement 2002-2003 du Ministère de l'éducation nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)

Recensement Scolaire 2013-2014 DPCE-MENFP Résultats BUNEXE-MENFP 2014. Rapport équipe économique de la Primature, septembre 2014.

Haiti : Investir pour combattre la pauvreté. *Éléments de réflexions pour la prise de décision informée.* Banque Mondiale/ MPCE/ONPES

Plan Décennal (2017-2027). Port-au-Prince Haiti Janvier 2018.

« L'étude sur l'exclusion scolaire (PNUD 2015, Banque mondiale 2012)

Haiti : Opportunité pour tous. Banque mondiale.

MNFP/DPCE 2013-2014

Base de données EM-DAT de l'OFDA/CRED

Cahier de Spécifications Techniques a été publié par le Ministère sur La construction des écoles de cycle Fondamental. MENFP novembre 2017

Ubertini Christian, Réflexions préliminaires vers une politique du développement du parc scolaire public en Haiti basée sur les expériences et les leçons apprises. p. 12-13.

Note pour Consultation 25 septembre 2016. BID.

Le Moniteur, Spécial N° 16- Lundi 17 septembre 2018.

MENJS (1998). Le Plan National d'Éducation et de Formation PNEF.

MENFP, La Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation Pour Tous. P.11. Avril 2007.

MENFP, Plan Operational 2010-2015. 2010

Haïti : Des opportunités Pour Tous- Diagnostic-pays systématique. Région Amérique Latine et Caraïbes. Groupe La Banque Mondiale mai 2015.

[PETROCARIBE-31-01-2019.pdf \(haitilibre.com\)](#), [Cour Supérieure des Comptes et du contentieux administratif\(CSCCA\)](#)

MENFP-DPCE, Données du recensement scolaire 2015-2016

Leading Group on Innovating Financing for Development, Innovating in Financing Éducation, Paris, Septembre 2010.

Investing in people to Fight Poverty in Haiti: Réflexions for Evidence-Based Policy making en 2014. Washington : Groupe de la Banque Mondiale. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO « Haïti : Investir dans l'humain pour combattre la pauvreté. Éléments de réflexion pour une prise de décision informée ». Banque Mondiale et Observation Nationale de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES).

Cadre d'Action de Dakar Forum Mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000

MENFP, La Stratégie nationale d'action pour l'éducation Pour Tous. Avril 2007.

Rapport Final de mission, révision et adaptation de programmes et de modules de la Fia-Formation initiale accélérée. Préparé dans le cadre du projet Éducation pour Tous (EPT). 2008-2014. Françoise Cros, Professeur des Universités Avril 2015/Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.

OCDE, Le système de comptabilité nationale, 1993, 2000.

Rapport sectoriel PDNA/UNDP-HT-Rapport-sectoriel-Éducation.pdf
: <https://www.undp.org/content/dam/haiti/docs/Prevention%20des%20crises/rapportsectorielPDNA/UNDP-HT-Rapport-sectoriel-Éducation.pdf>

Rajaram, A., T. Minh Le, N. Biletska et J. Brumby (2010). « A diagnostic framework for Assesing Public Investment Management ». Banque Mondiale, WPS5397 (Washington,

DC)

Journal Officiel, le Moniteur, le 3 janvier 2017

Le Moniteur, spécial N° 16- Lundi 17 septembre 2018.

Sites web

Journal Le Nouvelliste : <https://lenouvelliste.com/article/175628/kits-scolaires-corruption-le-ministre-des-affaires-sociales-roosevelt-bellevue-prend-la-porte-de-sortie>

<https://www1.wfp.org/countries/haiti>

Journal en ligne Loop News : [Le BSEIPH plaide pour l'accès au travail des personnes handicapées | Loop News \(loophaiti.com\)](#)

Plan décennal d'éducation : (2017-2027) :

https://www.clio-haiti.org/IMG/pdf/plan_decennal_d_27Education_et_de_formation_2017-2027.pdf

Unesco : <http://stats.uis.unesco.org>

Journal le Nouvelliste : <https://lenouvelliste.com/article/217142/le-pacte-pour-lEducation1-2016-2020-est-il-mort>

Journal le Nouvelliste : <https://lenouvelliste.com/article/175456/la-mauvaise-gestion-de-laide-internationale-a-haiti-les-mecanismes-et-facteurs-en-cause-premiere-partie>

Association Enfant Soleil : <https://www.enfants-soleil.org/spip.php?article97>

Nation Unis : CEPALSTAT (base de données), Division de la statistique, Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Santiago, Chili, http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp?idioma=i.

ANNEXE

ANNEXES DE LA THESE

1- Annexe 1. Présentation des entretiens

Dans cette partie, sont présentées les données qualitatives mobilisées dans la thèse (liste d'entretiens, grille thématique, guides d'entretiens).

Sous-annexe 1.2. Grille d'analyse thématique de 10 entretiens les plus mobilisés dans la thèse.

	ENTRETIEN 1	ENTRETIEN 2
Présentation	Retraité cadre à l'étranger. Bénévole / Cet entretien permet de voir l'apport d'une Ong dans la démocratisation scolaire d'un point de vue global. Permet aussi de comprendre les différences et les similitudes entre les ONG haïtiennes et étrangères dans les modes d'interventions en Haïti dans la démocratisation.	Cadre, doctorant en sciences de l'éducation, secrétariat à l'intégration des personnes handicapées/ ONG l'Etat. Haïti
Démocratisation scolaire	Nous nous sommes dit que l'éducation de base est essentielle. Cpe, école de la petite enfance, accueil des enfants en milieu rural de 4 à 6 ans. « Je pense qu'en règle générale, quel que soit le milieu, l'Haïtien fait un effort pour que ses enfants aient une éducation. Le problème c'est que les gens n'ont pas pour leur argent ». « La personne qui fait un effort pour envoyer son enfant dans une école privée ou	Contribuer à l'amélioration de vie des enfants handicapés. Loi 15 mars 2012. Il intervient auprès de ces écoles spécialisées pour leur donner des aides, des matériels, des subventions ou fait des démarches auprès d'autres institutions publiques et privées pour venir en aides à ces écoles ». Convention signé de l'ONU et de l'OEA par l'Etat haïtien pour scolariser les enfants en situation d'handicap.

	<p>publique, devait avoir un service équivalent à son effort ».</p> <p>Programme psurgo : mauvaise gestion et « je pense qu'on aurait eu de meilleurs résultats si on avait consulté les propriétaires d'écoles et demandé qu'est-ce qu'on fait ? comment est-ce qu'on fait ? que ce soit, partage des cours, partage des professeurs. Que ce soit la communauté éducative qui décide de l'utilisation des ressources. Ça a été décidé d'en haut, on fait comme ça, voilà ! on aurait pu avoir des solutions innovantes. »</p>	<p>Deux approches : 1) les enfants fréquentent les mêmes écoles que les autres 2) enfants avec des handicaps lourds vont dans des écoles spécialisées.</p> <p>Beaucoup d'efforts ont été réalisés pour scolariser et pour que l'école soit gratuite. Mais les gens ont donné cette paternité au président Martelly alors que 2008 il y avait le programme EPT.</p>
<p>Inégalités scolaires</p>	<p>« Si l'enfant n'a pas à manger, n'est pas en bonne santé, sa capacité d'apprentissage diminue ».</p>	<p>Mission Secrétariat : contribuer à l'amélioration des personnes avec des handicaps.</p> <p>Egalités sur le papier. Dans la loi. Obligation scolaire et gratuite pour tous les enfants. Convention, ONU, OEA en 2009, l'Etat doit prendre des mesures pour permettre aux enfants d'aller à l'école.</p> <p>« En dépit des efforts de la loi pour permettre à tous les enfants d'être scolarisés, la réalité n'est toute autre car ces enfants n'ont pas la possibilité de fréquenter l'école.</p> <p>1) L'offre est à dominante privée et beaucoup de familles haïtiennes n'ont</p>

		<p>pas les moyens pour payer les frais de scolarité de leurs enfants.</p> <p>2) Les bâtiments ne sont pas adaptés aux élèves à mobilité réduite.</p> <p>3) Pédagogique, matériel didactique inadapté et inapproprié.</p>
Rôle de l'Etat	<p>Les relations ne sont pas mauvaises. On a eu l'accréditation de l'Etat, notre programme a été validé. Offre de 30 hectares de terrain pour construire un campus par une mairie.</p> <p>« Encadrement : fixer les rôles, les objectifs et faire le contrôle ».</p> <p>« Quand on a demandé l'accréditation, on nous a donné le cahier de charge, et on nous a donné trois ans pour pouvoir être en règle ».</p>	
Acteurs internationaux	<p>« Les ONG, qui font peut-être, certainement du mal à l'économie haïtienne sous certains aspects, sont indispensables dans certains secteurs à cause de la carence de l'Etat parce l'Etat ne peut pas répondre à ses exigences en matière de santé, d'éducation, etc.</p>	<p>Dans le programme EPT, il y a plusieurs axes, il y a l'axe de paiement des frais de scolarité pour les enfants mais il y a aussi l'axe de la construction des écoles nationales, qu'ils ont négligé, alors que c'est l'action la plus durable. Ils s'intéressent davantage à la subvention qui devait être ponctuelle et néglige la construction d'écoles nationales qui est durable ».</p>
Paradoxes et spécificité	<p>Paradoxe : les dépenses éducatives ne sont pas une dépense prioritaire. Les parents pensent qu'on leur doit l'éducation. « Les</p>	

<p>d'Haiti</p>	<p>parents ne viennent pas travailler dans le jardin scolaire pour nourrir leur propres enfants ».</p> <p>Ce qui empêche parfois les parents de payer : « 1) l'idée que l'école est gratuite. L'Etat me doit ça et qu'il n'y a pas de contrepartie. Et qu'il trouvera d'envoyer son enfant à l'école sans qu'il ne paye pas. Etc... « alors qu'il sait que s'il ne paye pas son abonnement téléphonique, on lui coupera, c'est à cause du téléphone qu'il arrive à manger, qu'il arrive à communiquer. Le téléphone devient pour lui un outil de travail ».</p> <p>Atouts ? 1) « paradoxalement, bien que je l'ai dit que ce n'était pas sa priorité, l'Haïtien accorde une priorité à l'éducation de ses enfants. 2) l'école en Haiti joue un rôle fondamental dans l'économie haïtienne. Il suffit de voir l'activité économique en Haiti en période scolaire et hors période scolaire. »3) la diaspora haïtienne finance beaucoup l'école.4) la persévérance d'un écolier haïtien, j'étais surpris de voir l'âge moyen d'un écolier haïtien.</p> <p>Le système éducatif : En retard dans les matières scientifiques mais paradoxalement, en termes de culture générale, en termes de sciences sociales à tous les niveaux, je pense qu'on est en avance.</p>	
-----------------------	---	--

	<p>On est comparable.</p> <p>Enjeux : « je pense qu'il faudrait résoudre le problème de la langue une fois pour toute, la langue d'enseignement. J'étais à une conférence sur les pays arabes : l'éducation de base est en arabe, l'éducation au secondaire en français et à partir d'un certain niveau universitaire l'éducation est en anglais.</p>	
Acteurs nationaux	<p>Grahn, 3 niveaux, universitaire, secondaire et primaire. Travail de de formation. Projet global.</p> <p>« Quel serait l'état de l'éducation s'il n'y avait pas ces écoles borletes ? ». Le problème ce n'est pas qu'il existe des écoles borletes. Le problème c'est qu'il n'existe aucune mesure d'accompagnement pour permettre à ces écoles de devenir des écoles normales ». C'est ça le déficit. Il y a aucun mécanisme qui va inciter deux écoles borletes à fusionner pour avoir une meilleure école. Il n'y a aucun mécanisme qui va exiger les professeurs d'une école borlete à une formation continue organisé par l'Etat.</p>	
Financement de l'éducation	<p>« L'Etat haïtien n'a pas les moyens. Point barre. Parce que l'Etat haïtien n'a pas de revenu ».</p>	
Caractéristiques	<p>« Vision biaisée du système éducatif haïtien », l'Etat ne prend pas en</p>	

<p>du système éducatif haïtien.</p>	<p>compte que 15% du système éducatif haïtien : « parce que l'école privée ne construit pas de curriculum, l'école privé n'a pas d'école de formation des maitres, l'école privée n'a pas d'université, l'école privé n'organise pas les examens. L'école privée n'édite pas les livres, subventionnés par l'Etat. Donc, je pense que l'apport de l'Etat dans le financement du système éducatif est supérieur à 15%.</p>	
<p>Gratuité scolaire</p>	<p>« On a fixé les frais de scolarité à 100 gourdes par an, sachant que le coût par élève s'élève à 600 dollars américains ». Nous avons mis en place un système de parrainage qui nous permet de tenir »</p> <ul style="list-style-type: none"> - « L'école ne peut pas être gratuite, l'école a un coût ». Le problème c'est qui paye, justement nous avons demandé aux gens 100 gourdes pour montrer aux gens que l'école ne peut pas être gratuite. <p>Nature demande aux parents de contribuer matériellement, « ils aident à l'aménagement.</p> <p>« Les gens en Haiti pensent qu'on leur doit l'éducation ». Ce n'est pas une dépense prioritaire ».</p> <p>Nous nous sommes dit que les gens ne peuvent pas payer ; on leur a demandé un apport symbolique. Au fur et à mesure par</p>	<p>« Dans la constitution, l'école fondamentale, est gratuite pour tous les enfants. Même si l'Etat haïtien ne construit beaucoup d'écoles nationales pour scolariser les enfants.</p>

	<p>notre action qu'on augmenterait le pouvoir d'achat des parents. Mais on a été dessus, on n'a pas eu le support immatériel qu'on attendait : par exemple, jardin scolaire. La propreté des locaux. Par exemple, on a dû payer quelqu'un pour faire la cuisine à la cafétéria. Alors que les parents des élèves qui sont à la maison et font rien, pouvaient venir pour faire la cuisine. »</p> <p>Ils te disent oui. Mais ils ne viennent pas. Et ils te trouvent mille excuses pour t'expliquer pourquoi, ils ne sont venus pas ».</p>	
Réduction, transformation et déplacement des inégalités.	Il n'y avait pas autant d'écoles avant mon départ d'Haiti	
Partenariat Public/ Privé.	<p>Ils ont formé des professionnels pour le ministère de l'éducation nationale et l'Unicef.</p> <p>Dons de l'Etat central pour l'achat du terrain pour construire le campus de Port-au-Prince.</p> <p>« Mais on n'a pas le niveau de coopération qu'on souhaiterait ».</p> <p>L'Etat leur a accordé une autorisation de fonctionnement de trois</p>	<p>« Le paiement des frais de scolarité pour les enfants dans le privé n'est pas une approche durable ».</p> <p>« L'Etat haïtien n'arrive pas à publier la loi sur le contrôle des frais scolaires ».</p> <p>« Quand l'Etat paye pour scolariser des enfants dans le privé, il n'a aucune garantie que cet argent scolarise les enfants et aille dans le sens de l'amélioration de la condition de vie de l'enfant ».</p>

	<p>ans avant leur accréditation. Car leur programme respecte le curriculum du ministère, enrichi avec des apports en éducation à l'environnement et adapté en milieu rural.</p> <p>Partenariat avec l'hôpital de Milot sur la santé des élèves.</p> <p>« Les rapports du secteur privé et de l'Etat ; les rapports sont sur une base personnelle bonnes. Et c'est ça le drame ! ce n'est pas un partenariat institutionnel. Tu connais la personne, ça fonctionne. Par exemple, pour la certification, on connaissait la personne, il nous a donné le dossier à remplir. Pour faire entrer du matériel scolaire, on a une franchise pour faire rentrer du matériel scolaire parce qu'on connaissait quelqu'un. Ce n'est pas un décret qui dit qu'on a le droit de le faire ».</p> <p>« On pourrait avoir un programme de financement si quelqu'un veut ouvrir une école, que l'éducation nationale à un budget et on te finance pour avoir un minimum d'espace, de masse salariale pour avoir un minimum de qualité ».</p>	<p>« Quand l'Etat paye 90 dollars américains, pour les enfants, les écoles qui reçoivent ce financement, ne recrutent pas les enseignants qualifiés, et ils n'achètent pas les équipements indispensables pour un bon apprentissage de l'enfant comme se doter d'une bibliothèque, d'un laboratoire ».</p> <p>Cet argent n'est pas investi dans l'amélioration des conditions d'apprentissages de l'enfant, c'est juste que l'enfant ne paye pas les frais de scolarité et rien d'autres ».</p>
Observation	<p>Des partenariats avec l'Etat et d'autres Ongs et OI</p> <p>Les projets des ongs sont souvent globaux dans la mesure où ils impliquent même la production de contenus.</p>	

<p>Éducation et développement</p>	<p>« Nous nous sommes dit que l'éducation c'est la base sous laquelle le développement d'Haiti se fera. »</p> <p>« Voyant l'Etat général du pays et de la population et des dépenses effectuées pour l'éducation c'est déjà pas mal ».</p> <p>« Pour qui, on forme les gens ? Est ce qu'on les forme pour Haiti ou pour partir ? Quelle est la finalité de notre éducation nationale ? Et dès le moment, qu'on définit cette finalité-là, on pourra voir des dysfonctionnements, disparités et inadéquations entre notre système éducatif et nos besoins. Et peut être en posant le problème ainsi, la question financière serait moindre.</p>	<p>Finalité de l'école : école d'échec qui n'arrive pas à créer un ensemble de citoyens capables de répondre aux besoins de la société.</p>
-----------------------------------	--	---

	Entretien 3	Entretien 4
Présentation	<p>Chef de service « Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat ». Chef de service « Direction d'appui à l'enseignement privé et du partenariat ». Il y a deux pôles : Pôle accréditation/partenariat (privé) à deux niveaux : le partenariat technico-financier qui concerne les projets et les programmes d'éducation et le deuxième niveau concerné c'est « La démocratisation à l'école » en terme de partenariat public/privé. Cet entretien a permis de</p>	<p>Joséphine, responsable syndicale, diplômée de l'école normale supérieure, juriste, diplômée en FLE</p> <p>Enseignante depuis 10 ans. Cet entretien permet de saisir le rôle des syndicats et leur limite dans la démocratisation scolaire et dans l'amélioration de la condition enseignante. Permet de déduire indirectement le rôle des femmes dans les syndicats d'enseignants et dans la démocratisation scolaire en Haïti.</p>

	saisir les modes de partenariats entre le public et le secteur privé. Il permet aussi de comprendre les interventions des partenaires internationaux dans le financement et dans l'élaboration des programmes de démocratisation scolaire en Haïti.	
Démocratisation scolaire	<p>: Gen paran ki pa ka voye timoun lekòl paske l pa gen lajan.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Li vin parèt enptótan pou omwen ke leta rantre nan yon sitiyasyon kounya l ap, sa fè sa yo rele...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP : Finanse sektè non piblik la.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP: Nan inik objektif pou favorize...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Aksè.</p> <p>Lekòl sa yo, pou asire ke timoun yo al lekòl. Otreman di, yo te plis favorize, privilejye kesyon aksè a...</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP: Olye, o detriman de kalite a.</p>	<p>Yo toujou..., m gen enpresyon, yo toujou atake pwoblèm nan move kote a</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Pa egzanp avèk prezidan ki isit la la, ki se Mateli a li te di ke lekòl gratis.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Omwen, li te di, konstitisyon an te di l, li menm li pra l fè l.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB: Men lè w gade jan yo, yo monte pwogram nan...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>MB : Ou pa ka ap monte yon lekòl ou vle fè yon lekòl gratis, sepandan w ap sibvansyone de lekòl prive.</p> <p>Ogmante òf la, si l vle fè ledikasyon gratis, si l vle fè ledikasyon piblik la, fòk li fè lekòl</p>

		<p>Epi, ogmante kalite a. Nou toujou pale de kesyon materyèl, de kesyon pwofesè ki pou kalifye, ou wè, de fòmasyon kontini ki pou fèt pou pwofesè yo, yon fason pou pèmèt nou gon w lekòl</p> <p>: Pou gouvènman sa a, mwen menm m bay tèt mwen pou objektif pou m ogmante òf eskolè a.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : M bay tèt mwen objektif pou m ogmante kalite a, eksetera</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB: Epi ofireyamezi n ap arive.</p> <p><i>M : Ok</i></p>
Inégalités scolaires	<p>: Non piblik la, gen rezo piblik, gen rezo non piblik. Men nan rezo non piblik li gon anpil kategori lekòl ladan. Li sòti tankou yon eskalye, li sòti anba monte.</p> <p>Nan echèl la ou jwenn lekòl entènasyonal yo, nan dezyèm nivo, ou jwenn lekòl kongreganis yo, se gwo lekòl sa vle di ou pra l jwenn</p>	<p>: Nan prive gen prive prive.</p> <p><i>M : Ok</i></p> <p>MB : Pa egzanzp, sa pra l depann de kantite lajan w ka peye a</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Paske, tank lekòl la te ka di l te ka ofri yon bagay ki pi bon...</p> <p><i>M : Mm</i></p>

	<p>lekól layik, lekól ou pra l jwenn dènye klas nivo a.</p> <p>Son seri de lekòl, nap reflechi sou yo ki bay nesans a sa nou rele...pwogram sibvansyon an vin fè ke gen yon lòt kategori de lekól ki emèje. Si w ka denonbre, ou ka gen nenpòt 4 a 5 kategori lekól.</p> <p>« Sa vin fè ke ou wè gen dè kategori ki lye a dè klas sosyal byen detèmine</p>	<p>MB : Se tank li ta ka pi chè tou.</p> <p>Ou konprann? Sètadi ke si se nan yon gwo lekòl, nan yon lekòl prive ki peye gwo lajan, si se nan yon lekòl piblik sa pra l pèmèt ke bagaj yo, yo pa menm.</p>
Rôle de l'Etat		<p>Kit li nan prive eksetera, menm jan an ou konn tande yo konn pale de lekòl bòlèt, se de lekòl, ki..., c'est du n'importe quoi.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Ke ministè a pa gen okenn kontwòl de sa k ap fèt ladan yo.</p> <p>Pwogram yo pa respekte eksetera, enspeksyon an ki pa mache, sa vle di ke leta pa gon zye reyèlman sou sa k ap pase anndan lekòl yo. Deja ou gen tan wè, pakèt defo* ki genyen. Si w ap fè, w ap wè plizyè etaj, plizyè kouch, nan kesyon kalite edikasyon, nan kesyon timoun ki al lekòl</p> <p>Wè, èske...Sa pa mache vre. Mwen m nan yon lekòl depi konbyen tan, m pa kwè m janm wè yon enspektè ki vin mande m, sa k ap fèt non w klas, sa k te fèt ?</p>

<p>Acteurs internationaux</p>	<p>Men avèk yon sèten done Bank Mondyal, gwoup patenè yo chanje non yo, yo rele yo kounya non piblik...</p>	<p>: Bon nou tout, nou tout gen tan dakò, nou gen tan wè sa. Nou gen tan wè se pa yon pwogram ki pral atenn okenn objektif. Ki objektif li pra l atenn? Deja pwogram nan nan jan l monte a li gen tan mal monte</p> <p>MB: Sètadi ke jan, jan m te di w, monte, ou pa ka, w ap fè pwogram, w ap fè eskolarizasyon piblik inivèsèl gratis pou antre non w lojik sibvansyon lekòl rive.</p> <p>Paske deja l mal monte. Li mal ajanse. Li mal pilote.</p>
<p>Acteurs nationaux</p>		<p>Menm jan ak kounya a, men pa rapò a jan bagay yo vin ye, ou vin wè, fòk ou sendike, omwen pou wè sa ap chanje kèk choz kwa</p> <p>A travè tout peyi a. Paske UNNOH se yon òganizasyon nasyonal ki reprezante nan tout peyi a</p> <p>MB: Pa egzanp, pa egzanp, nou te pwopoze, yon pwopozisyon UNNOH te fè an 1995 lan : « <i>SOS pour l'éducation en péril</i> » Kote nou te pwopoze pou te gen lekòl an plizyè gwoup.</p>

		<p><i>M : Mm</i></p> <p>MB: Pou lise yo, pa egzantp, pou lise yo fonksyone an plizyè gwoup.</p> <p>Paske salè anseyan lontan, se te yon ti bagay anba anba nèt, tou mizerab.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MG : Men kounye la, deplizanpli..., menm lè enflasyon an kraze l kanmenm, men, nou jwenn kèk satisfaksyon.</p> <p><i>M : Mm. Ok</i></p>
Paradoxes et spécificités d’Haiti	<p>Yo di yo fè konsta a, si yo gade sa nou rele to brit eskolarizasyon an, li, nan 10 dènye ane yo, efektivman, se trè ba.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : E rezon ki eksplike li yo di efektivman se sitiyasyon ekonomik paran yo....</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Ki fè yo pa voye timoun lekòl.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP : Men, m panse li pa senpleman sa vre.</p>	<p>E si se sèlman nan piblik, ou pa p rive jwenn le de (2) bou.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Wè paske sa y ap peye w chak mwa a, li pa p pèmèt ou.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Ou oblije al, al fè kou nan prive tou.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>Ou wè, sa vle di, se pa paske nou pa defann entère yo, nou pa reprezante entère yo. Si yo solisite nou n ap toujou reprezante.</p> <p>Men, poze yon aksyon, anndan lekòl yo dèfwà.</p>

	<p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Li pa senpleman sa, paske gen des... d'autres contraintes.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Culturelles ke nou pa ke yo pa touche nan etid yo.</p> <p><i>M : Mm. Ok</i></p> <p>WP : Paske lekól la, nan sistèm nan, se pa senpleman yon kesyon lajan...</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : *Byen ke tout mou nap toujou di w : « <i>se kób m pa genyen.</i> » Men kan menm li gen tan wè....</p> <p><i>M : Mm. Kijan de kontrent sa yo ?</i></p> <p>WP : Kontrent lan se...li gen yon kontrent kiltirèl. Timoun nan te lekól ... Lè l voye pitit li lekól, li gen tan wè rezilta pitit vwazin nan ki te lekól la, sa l bay.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Swa l ap joure ak manman l. Swa l ap vólè tè manman l, eksetera. Gen anpil deriv ki genyen paske timoun nan te lekól.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Li separe avèk li.</p>	<p>Men, m kwè ke gen yon kesyon de volonte tou k pa genyen tou.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>MB : Lè m di volonte, sètadi volonte politik la.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Sètadi pou ta. Vi ke n ap dirije.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Nou pa gen anpil kòb se vre, men kòb nou genyen an n ap dirije l.</p> <p>MB : Pou nou mete lekap sou ledikasyon, nou fè de ledikasyon plak tounant de tout sa n ap fè.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>: Bon, m kwè ke de manyè kantitatif, gen kèk, gen kèk k ap rive gen chans la, men li pa, li pa, li pa anpil.</p> <p>Ke n ta sipoze fè, ke n ta sipoze pase sou yo, nou menm nou chita sou yo n ap perenize sou yo, ou wè.</p> <p>Nou plis rete nan bagay ki pase lontan lontan, men nou pa etidye</p>
--	--	--

	<p><i>M: Mm</i></p> <p>WP : Li di mwen menm m pa gen enterè al voye pitit pa m nan lekól, pou m pa jwenn sa.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Ou konprann ?</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Donk, Li son yon kontrent se vre, li konn yon rezistans tou.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Pou w al voye timoun lekól pou l aprann li...</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Ou pè tou, pou pa al voye l lekól pou l pa vin dirije w nan kay la.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Donk, gen d'autres contraintes...</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Konsa, m jwenn...sa se yon kontrent kiltirèl...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Men gen lòt kesyon aksesibilite tou.</p> <p><i>M: Mm</i></p>	<p>istwa kontanporèn, pa egzanp ventyèm syèk ayisyen an.</p>
--	---	--

	<p>WP: Yon timoun ka fèt nan yon, lekól la a 15, 20 kilomèt...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP : Li pap pran responsabilite pran timoun nan al voye l pou kont li, paske li pa gen tan li menm.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP: Lòt kontrent ki genyen ankó ...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Mwen menm, paran m, paran timoun nan...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP : Genyen anpil tè, li plante. Li gen gadinaj l ap fè...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP : Li fè pitit li se pou ede l.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Li pa wè pou l al pran lajan pou l al depanse yon lajan...</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>W : Pou l voye timoun lekól, alóske, aktivite chake jou yo, fók timoun nan ede l.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Donk plen kontrent ke ki fè ke timoun yo pa ka rive al lekól.</p>	
--	--	--

	<p><i>M: Mm</i></p> <p>WP: Men malerezman, manke faz sou kesyon sa.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP: E, m panse se li k ap bay plis pwoblèm, paske..... Paran pa ka peye lekòl, li vin devlope yon asistana...</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : Yon sitiyasyon mizerab, ...wi se kontrent paran ki pa ka peye lekòl ann bay lekòl gratis, petèt paran a voye yo.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>WP : E malgre gen pwoblèm sa yo, toujou genyen timoun ki pa al lekòl.</p>	
Financement de l'éducation		
Caractéristiques du système éducatif haïtien.		<p>MB: Paske, pa gon w pwogram inifòm vrèman.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>MB: Chak, ou gen enpresyon ke chak lekòl ap fè yon bagay diferan.</p>
Gratuité scolaire	<p>Men yo existe sou lekòl fondamantal la...yo rele primè, lekòl primè , lekòl primè sitou gratis. Men avèk demand lan ki depase óf la, ou</p>	<p>Men non, lekòl an Ayiti pa gratis pou tout timoun.</p>

	<p>vin wè, sa yo rele emèjans yon pakèt lekòl prive nan objektif pou asire aksè a.</p>	<p><i>M : Poukisa ?</i></p> <p>MB : Poukisa l pa gratis pou tout timoun, jan sistèm nan bati a menm, ki fè l pa gratis pou tout timoun.</p> <p>Paske deja timoun yo gen yon pakèt kòb pou yo bay, paran yo gon anpilfrè pou yo konsanti, pou yo achte materyèl, pou yo achte liv, pou yo achte sak dekòl, inifòm, tou sa. Se chaj paran yo. Leta pa ede yo non, nan sans sa a.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Sa vle di kanmenm, yon pa, yon timoun ki lekòl, kèlkeswa l te nan yon lise oubyen yon lekòl nasyonal, paran an kanmenm ap gen de frè de debou pou l fè kanmenm. Pou l, pou l konsanti de frè...</p>
<p>Réduction, transformation et déplacement des inégalités</p>		<p>MB: Bon kanmenm, yo enkontounab. Yo enkontounab, deja mwen m konn wè ke, pa egzanp, menm lekòl sa yo w ap pale de lekòl bòlèt yo...</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>MB : Se de lekòl ki la jis pou palye a yon bezwen ki genyen.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>: San (100) goud eksetera nan men nèg la, men lòt nèg li menm, li pa gen anyen pou l fè, l jis parèt l al non w sal de klas, li ka pran</p>

		<p>nenpòt kòb nan men nèg la</p> <p>Men tou, se de lekòl tou, pa egzanp lekòl sa m ap di w la, si leta ta ogmante òf pa l la, ki t ap disparèt de pa yo menm.</p> <p>Paske paran Ayisyen yo, kwè anpil nan edikasyon. Yo kwè ke sèl mwayen pou yo sòti pitit yo.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>MB : Pou fè timoun nan vin yon moun demen, se voye l lekòl</p>
<p>Partenariat Public/ Privé</p>	<p>Pa gen, yo pa omologe vrèman, yo pa omologe.</p>	<p>Sa vle di lè moun nan gen yon ti djòb, se tout li.</p> <p>: Lè nou gade nonb de lekòl piblik ki egziste.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MG : Nou konnen ke leta genyen ke dis (10) a kenz (15) pou san (100) lekòl.</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Si w gen dis(10) a kenz(15) pou san (100) lekòl èske w ka di lekòl gratis? èske w ka di lekòl piblik ?</p> <p><i>M : Mm</i></p>

		<p>MB : Tout lòt swasannkenz pou san an, m pa konnen an se, prive a ki genyen l.</p> <p>Fòk piblik la ta gen plis lekòl</p> <p><i>M : Mm</i></p> <p>MB : Ou wè ? Fòk piblik la ta konstwi lòt lekòl, ekstera.</p> <p><i>M: Mm</i></p> <p>MB: Pèmèt gen plis lekòl. Pou l gen...Ou pral sibvansyone lekòl prive.</p>
--	--	---

Sous-annexe 1.4. Guides d'entretien

Les principaux thèmes que nous avons mobilisés dans le cadre de la constitution de notre guide d'entretien sont liés à la question de la démocratisation et des inégalités scolaires. En effet, cette question est liée à un ensemble de thèmes et de sous-thèmes. Ainsi, nous avons constitué nos guides d'entretien au tour des thèmes suivants : Gratuité scolaire ; démocratisation quantitative et qualitative ; équité, qualité, efficacité de l'éducation ; politique éducative ; financement de l'éducation ; la planification de l'éducation ; privatisation de l'éducation ; égalité et inégalité scolaire ; l'aide internationale (la question des ongs); la question du genre ; la trajectoire sociale et scolaire ; la diversité scolaire et sociale. Nous avons constitué six guides d'entretiens, en visant les principaux acteurs de la question

éducative en Haïti, à savoir : les parents, les enseignants, les syndicalistes (d'enseignants, d'écoles privées), les experts/cadre. En outre, nous avons procédé à des entretiens libres avec des parents et des associations car nous pensons que cette technique était plus à même de faire émerger d'autres thématiques autour de la question de la démocratisation scolaire.

2- *Sous-annexe 1.4.1. Guide d'entretien à l'endroit des dirigeants syndicaux*

- 1- Présentez-vous ?
- 2- Depuis combien de temps faites-vous partie de ce syndicat ?
- 3- Combien d'adhérents à votre syndicat ?
- 4- Pensez-vous être représentatif des enseignants ? des enseignants du privé par exemple? Pourquoi ?
- 5- Qu'est-ce qui vous a poussé à vous y adhérer ?
- 6- Avez-vous des responsabilités au sein de votre syndicat ? Depuis combien de temps ? En quoi consistent ces responsabilités ?
- 7- Quelles sont vos revendications en matière d'éducation ?
- 8- Pouvez-vous dire que l'école haïtienne est gratuite ? Pourquoi ?
- 9- Pensez-vous que les enfants haïtiens sont égaux devant l'éducation ? Pourquoi ?
- 10-La démocratisation scolaire constitue-t-elle une priorité pour vous ?
- 11-Pensez-vous qu'il s'agit d'un combat perdu d'avance ?
- 12-Où en êtes-vous dans ce combat ? En matière d'acquis et de combat perdu ?
- 13-Pensez-vous qu'il y a des enjeux politiques et économiques en matière d'éducation pour tous ? Si oui quels sont ces enjeux ? Comment les définiriez-vous ?
- 14-Pensez-vous que l'Etat haïtien a les moyens (des fonds propres) pour scolariser tous les enfants haïtiens ? comment expliquez-vous cela ?
- 15-Pensez-vous que l'école haïtienne est démocratique et démocratisée ? Pourquoi ?

16-Comment caractériseriez-vous le système éducatif haïtien ?

17-Peut-on considérer qu'il est en voie de démocratisation ? pourquoi ?

18-Que pensez du programme d'EPT (éducation pour tous) ? Pensez que ce que ce programme peut attendre les objectifs escomptés ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

19-Est-ce que vous pouvez nous parlez du déroulement de ces programmes dans d'autres pays du sud ? Quelle différence faites-vous avec Haïti ?

20-Quel est le point de vue de votre syndicat sur l'aide internationale à l'éducation ? De la question des ongs ?

21-Pensez-vous donc, que le système éducatif haïtien est en retard ? Par rapport à quoi ? Et par rapport à quel pays ?

3- *Sous annexe 1.4.2. Guide d'entretiens à l'endroit des enseignants*

1- Est-ce que vous pouvez nous parlez du déroulement de ces programmes dans d'autres pays du sud ? Quelle différence faites-vous avec Haïti ?

2- Pensez-vous que les élèves haïtiens sont égaux devant l'école ? Pourquoi ? Présentez-vous ? Vous enseignez quoi et en quelle classe ?

3- Depuis combien de temps, êtes-vous enseignant ?

4- Qu'est-ce qui vous a poussé vers l'enseignement ?

5- Avez-vous d'autres occupations en dehors de votre activité d'enseignant ? En quoi consistent-elles ?

6- Vous travaillez dans d'autres écoles ? Y- a-t-il des différences entre ces établissements ? Pourquoi selon vous ?

7- Etes-vous syndiqué ? Pourquoi ?

8- Que pensez-vous de la question de la démocratisation scolaire en Haïti ?

9- Pensez-vous que cette question intéresse l'Etat haïtien ? Et la société civile ? Les syndicats d'enseignants, des parents et des élèves en particulier ?

- 10-Que pensez-vous de la politique de scolarité du gouvernement en place ? Pensez-vous que ce programme va dans la bonne direction ? Pourquoi ?
- 11-Connaissez-vous ce programme ? Parlez en nous ?
- 12-Faites-vous parti de ce programme ?
- 13-Et celles antérieures ?
- 14-Quelle différence faites-vous entre les élèves qui suivent « une scolarité normale » et ceux/celles qui sont inscrits-es dans ce programme ?
- 15-Pensez-vous qu'il y a des rapports entre les inégalités sociales à l'intérieur et hors de l'école ? (Le redoublement). Expliquez
- 16-Pensez-vous que l'Etat haïtien a les moyens de permettre à tous les enfants d'aller à l'école ? Si oui, pourquoi ? si non pourquoi ? comment ?
- 17-Que pensez-vous du programme d'EPT (éducation pour tous) ? Pensez-vous que ce que ce programme peut aider à démocratiser le système éducatif haïtien ?

4- *Sous-annexe 1.4.3. Guide d'entretien à l'endroit des associations de parents*

- 1- Présentez-vous ?
- 2- Etes-vous syndiqué ?
- 3- Depuis combien temps faites-vous partie de ce syndicat ?
- 4- Combien d'adhérents à votre syndicat ?
- 5- Pensez-vous ? Etre représentatif des parents ? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ?
- 6- Vous avez des enfants ? Combien ? Sont-ils scolarisés ? Dans quel type d'école ? Pourquoi vous avez fait choix de cette école ? Est-ce une bonne école ?
- 7- L'école haïtienne est –elle gratuite ? Comment expliquez-vous cela ?
- 8- Pensez-vous que les familles haïtiennes ont les moyens de financer la scolarité de leurs enfants ?

- 9- Pensez-vous que les enfants haïtiens sont égaux devant l'éducation ? Pourquoi ?
- 10-Qu'est-ce qui vous a poussé à vous y adhérer ?
- 11-Avez-vous des responsabilités au sein de votre syndicat ? Depuis combien de temps ? En quoi consistent ces responsabilités ?
- 12-Quelles sont vos revendications en matière d'éducation ?
- 13-La démocratisation scolaire constitue-t-elle une priorité pour vous ?
- 14-Pensez-vous qu'il s'agit d'un combat perdu d'avance ?
- 15-Où en êtes-vous dans ce combat ? En matière d'acquis et de combat perdu ?
- 16-Menez-vous des luttes avec d'autres syndicats ? comme les syndicats d'enseignants ? d'élèves ?
- 17-Pensez-vous qu'il y a des enjeux politiques et économiques en matière d'éducation pour tous ? Si oui quels sont ces enjeux ? Comment les définiriez-vous ?
- 18-Pensez-vous que l'Etat haïtien a les moyens (des fonds propres) pour scolariser les enfants ? Comment ?
- 19-Pensez-vous que vous que l'école haïtienne est démocratique et démocratisée ? Pourquoi ?
- 20-Comment caractériseriez-vous le système éducatif haïtien ?
- 21-Peut-on considérer qu'il est en voie de démocratisation ?
- 22-Quel est le point de vue de votre syndicat sur l'aide internationale à l'éducation ? La question des ongs ?
- 23-Pensez-vous donc que le système éducatif haïtien est en retard ? Par rapport à quoi ? Et par rapport à quel pays ?

5- *Sous-annexe 1.4.4. Guide d'entretien à l'endroit des cadres, des experts du ministère de l'éducation nationale*

- 1- Présentez-vous ?
- 1- Depuis combien de temps travaillez-vous dans l'éducation ?

- 2- En quoi consiste votre travail ?
- 3- Que pensez-vous de la question éducative en Haïti ?
- 4- Pensez-vous que les enfants haïtiens sont égaux devant l'éducation ? Pourquoi ?
- 5- La démocratisation scolaire constitue-t-elle une priorité pour vous ?
- 6- L'école haïtienne peut-elle être gratuite ? Pourquoi ?
- 7- Pensez-vous que les familles haïtiennes ont les moyens de financer la scolarité de leurs enfants ?
- 8- Quel est votre rapport avec le secteur privé ?
- 9- Les écoles privées en Haïti sont-elles incontournables ?
- 10-Pensez-vous qu'il s'agit d'un combat perdu d'avance ?
- 11-Où en êtes-vous dans ce combat ? En matière d'acquis et de combat perdu ?
- 12-Pensez-vous qu'il y a des enjeux politiques et économiques en matière d'éducation pour tous ? Si oui quels sont ces enjeux ? Comment les définiriez-vous ?
- 13-Pensez-vous que l'Etat haïtien a les moyens (des fonds propres) pour scolariser tous les enfants haïtiens ? Comment ?
- 14-Peut-on considérer qu'il est en voie de démocratisation ?
- 15-Quel est votre point de vue sur l'aide internationale en matière l'éducation ? La question des ongs ?
- 16-Comment caractériseriez-vous le système éducatif haïtien ?
- 17-Pensez-vous donc, qu'il est en retard ? Par rapport à quoi ? Et par rapport à quel pays ?
- 18-Parlez-nous des politiques de scolarisations universelles en Haïti ?
- 19-Quelle différence faites-vous entre ces différentes politiques
- 20-Quelle devrait être le sens d'une politique de scolarisation universelle en Haïti ?

6- Annexe 2. Présentation des ressources quantitatives et rapports mobilisés

Cette thèse a mobilisé les dernières grandes enquêtes menées sur Haïti par les grandes institutions internationales et nationales en particulier celles du Ministère de l'Éducation Nationale, et d'autres ministères et des enquêtes de la Banque Mondiale et du Fond Monétaire Internationale.

7- Sous-annexe 2.1. Liste des rapports mobilisés : ministère de l'éducation

Le Ministère de l'Éducation Nationale produit des documents de statistiques, des plans, des études, des rapports, des états des lieux, des directives, des notes, des synthèses sur la réalité du système éducatif haïtien. Ces documents nous renseignent sur les défis, les difficultés, les programmes, les projets et les avancées en matière de démocratisation scolaire.

N°	TITRE	REFERENCE /PRODUCTION/INFORMATIONS	APPORT
<u>2</u>	Développement du parc scolaire en Haïti. <i>Le défi de la mise à l'échelle.</i> <i>Etat des lieux et réflexions préliminaires vers une stratégie d'exécution basée sur les expériences et leçons apprises*</i> Juillet 2017MENFP / BID	Réflexion	Des informations sur le parc scolaire et des voies d'amélioration. Comprendre la privatisation. Comprendre les obstacles (géologiques, cadastraux, financier...) à la construction d'école publique.
6	Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire (PSUGO) Présentation par le Ministère de	Document de présentation du MENFP	Chiffres prospectifs sur le programme PSUGO - Mise en contexte - Vision du PSUGO

	l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)		<ul style="list-style-type: none"> - Stratégie de mise en œuvre - Réalisations - Perspective
8	Réflexions préliminaires vers une politique du développement du parc scolaire public en Haïti basée sur les expériences et les leçons apprises. Note pour consultation 25 septembre 2016 par Christian Ubertini Spécialiste en infrastructures scolaires	Ce document présente les conditions techniques de base pour lancer un possible programme national sur la construction et la réhabilitation d'infrastructures scolaires dans les dix départements du pays, à meilleur coût-qualité et en tenant compte des expériences et leçons apprises.	Analyser les avancées et les obstacles en matière de construction d'édifice scolaire publique
9	Education nationale en chiffres Recensement du MENFP 2014	Dernier recensement du MENFP	Les chiffres du Ministère par le Ministère
10	Sélection des sites scolaires : Vers une stratégie concertée Actes de l'atelier organisé aux Côtes-Des-Arcadins par le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP)	Au terme des divers exposés et des débats, il ressort que, par rapport à la sélection des sites, la construction de bâtiments scolaires, à Port-au-Prince ou ailleurs dans le pays, confronte 3 grands problèmes : Primo, l'obligation de faire face aux nombreuses conséquences, tant au niveau	La recherche de solutions a conduit à la formulation de diverses recommandations, dont les plus générales portent sur les points suivants : 1) D'abord, une clarification permet de définir la notion de sélection de sites scolaires comme un processus en trois phases d'activités successives consacrées à la localisation, l'identification et la sélection proprement dite de

	<p>Avec le support de FAES, UNICEF, Coopération Suisse, BID, BM, AECID, ACDI</p> <p>Port-au-Prince Avril 2012</p>	<p>administratif que sur le terrain technique, des défaillances de la gestion publique. Secundo, la nécessité devenue impérieuse de tenir compte des contraintes environnementales liées aux risques et désastres. Tertio, la prolongation des délais aboutissant d'une part à l'augmentation des coûts et à la perte de financement, d'autre part.</p>	<p>terrains destinés à l'édification d'établissements scolaires. Autour de ces trois phases s'organiseront les interactions de différentes structures du MENFP avec les autres ministères, les mairies, les organisations et communautés locales, les bailleurs de fonds ; 2) La planification à court, moyen et long terme de la sélection des sites de manière à dépasser le stade de la gestion d'urgence et agir de manière prévisionnelle ; 3) L'élaboration d'un manuel de procédures et son transfert aux directions centrales et aux DDE en vue de s'assurer de l'introduction et la permanence dans les mœurs de la gestion rationnelle des sites scolaires ; 4) La prise des textes officiels instituant les nouvelles dispositions de travail et le manuel de procédures comme outils règlementaires du fonctionnement des structures visées.</p>
11	Notes techniques post-séisme		Comprendre les défis de la reprise de l'école après le séisme en termes de relogement d'écoles effondrées et en termes de constructions de nouvelles écoles.

12	Construction des écoles de cycle fondamentales Cahiers des spécifications techniques Novembre 2017 MENFP		Connaitre les normes de construction d'écoles publiques en Haïti. et comprendre la disparité entre le publique et le privé. Si l'Etat est fait l'effort de respecter ses règles, le privé est un peu moins regardant vis-à-vis de ces dernières.
14	Petit guide pratiques Des plans-types pour les écoles sûres, durables et confortables Aout 2017		Comprendre les obstacles environnementaux d'Haïti (les opportunités en matière de la protection de l'environnement
15	Directives pour la promotion de l'hygiène en milieu scolaire Document cadre juillet 2012		Comprendre le décalage entre la norme et la réalité/ comprendre aussi L'impact des politiques de démocratisation en termes d'impacts positifs sur la santé en termes d'hygiène.
	Sélection des sites scolaires : Vers une stratégie concertée. Actes de l'atelier sur les stratégies de sélection des sites scolaires, Port-au-prince, 14-15 février 2012 MENFP avec le support de FAES, UNICEF, Coopération Suisse, BID, BM,	Cet atelier pointe du doigt un ensemble de difficultés, parmi lesquelles on peut citer : l'absence d'archives des constructions existantes, la méconnaissance du patrimoine de l'éducation Nationales et des domaines de l'Etat haïtien en général, la méconnaissance ou/et l'inapplication des prescrits légaux à différents niveaux, l'absence de	Ce document apporte un éclairage important sur les obstacles de la démocratisation scolaire en termes de batis et de nouvelles constructions d'écoles publiques.

	AECID, ACIDI J. Reid, Consultant Rapporteur.	planification territoriale, etc. Cet Atelier a constaté relève aussi des lenteurs, accumulations de retards dans la conduite des constructions, contestations fréquentes des droits de propriété de l'Etat, perte de crédits d'investissements, entre autres conséquences du présent état de chose. C'est cet état de chose qui a amené le MENFP et ses partenaires bailleurs de fonds à organiser cet atelier de réflexion et de concertation sur la problématique de la sélection et de l'opérationnalisation des sites de constructions scolaires.	
16	Plan national d'éducation et de formation (1997-2007)		Permet de comprendre les objectifs des programmes de démocratisation scolaire
17	Plan quinquennal (2010-2015)		Fournit des données chiffrées et qualitatives sur les programmes de scolarisation.

18	Plan décennal (2017-2027)		Ce plan est le plan en œuvre actuellement. Il m'a permis de confronter des éléments factuels aux objectifs annoncés. Il m'a permis de constater déjà des retards au regard des objectifs. Ce plan doit courir jusqu'au 2027.
21	Loi régulant les frais de scolarité (Journal le Moniteur 3 janvier 2017)	Loi qui a été voté au à la Chambre des députés le 10 septembre 2009 et par le Sénat le 13 septembre, n'a été publié près de huit ans après.	Analyser les limites, les avancés et les paradoxes sur la gratuité scolaire.
22	Les synthèses de l'IPE (institut internationale de planification de l'éducation) : « améliorer le financement de l'éducation. Utilisation et utilité des subventions (Haïti). 2017.	Cette synthèse porte sur les principales conclusions de la recherche sur l'utilisation et l'utilité de la politique des subventions aux écoles (SAE) du Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire (PSUGO). Cette recherche a été conduite par l'Université d'État d'Haïti, en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), et sous la coordination de l'IPE-UNESCO, avec l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).	Il m'a servi à confronter un autre point de vue sur le programme pugo. Nous avons aussi utilisé quelques données qualitatives de cette enquête.

23	<p>Rapport Final de mission, révision et adaptation de programmes et de modules de la Fia- Formation initiale accélérée. Préparé dans le cadre du projet Education pour Tous (EPT). 2008-2014. Françoise CROS Professeur des Universités Avril 2015/Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.</p>	<p>Créé en 2008, ce programme visait à former des enseignants de l'école fondamentale « Cette formation initiale accélérée s'inscrivait dans le programme plus large de l'Education pour tous (EPT) dont l'objectif principal est d'accueillir et de retenir tous les enfants en âge de scolarisation dans l'école fondamentale (premiers et seconds cycles, soit les 6 premières années) »</p>	<p>Il nous a permis de comprendre, en partie l'échec de l'EPT en Haïti en termes de formations des enseignants.</p>

8- Sous-annexe 2.2. Principales enquêtes internationales

Les institutions internationales comme la Banque Mondiale, le Fond Monétaire International et l'Unesco produisent des documents, des rapports, des réflexions, des études sur le développement d'Haïti et sur la question de l'Éducation en particulier. Ces documents présentent des diagnostics, des analyses sur la situation socio-économique des Haïtiens susceptibles de nous aider à comprendre les obstacles à la démocratisation scolaire en Haïti.

N°	TITRE	REFERENCE /PRODUCTION/INFORMATIONS	APPORT
1	Investing in People to Fight Poverty in Haiti: Reflections for Evidence-Based Policy Making en 2014. Banque mondiale et observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES). 2014. Haïti : investir dans l'humain pour combattre la pauvreté. Éléments de réflexion pour une prise de décision informée. Washington : Groupe de la Banque mondiale. Licence :	Cet ouvrage a été établi par les services de la Banque mondiale avec la contribution du personnel de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale (ONPES) du Gouvernement of Haïti. Les observations, interprétations et opinions qui y sont exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de la Banque mondiale, de son Conseil des Administrateurs ou des pays que ceux-ci représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées dans cet ouvrage.	Connaitre les politiques sociales en Haïti relative à la pauvreté. Des chiffres sur la situation socio-économique des haïtiens susceptibles de nous aider à comprendre les obstacles à la démocratisation scolaire en Haïti.

	Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO		
2	<p>Haïti : des opportunités</p> <p>Diagnostic-pays systématique</p> <p>Mai 2015</p> <p>Région Amérique Latine et Caraïbe,</p> <p>Banque Mondiale</p>	<p>Le présent diagnostic-pays systématique (DPS) s'attache à recenser les principales entraves et possibilités concernant l'instauration d'une croissance solidaire et durable en Haïti. À cette fin, nous avons procédé dans un premier temps à une revue approfondie de la littérature (réalisée tant au sein qu'à l'extérieur de la Banque mondiale). Les études économiques et sectorielles réalisées sur Haïti au cours des années 80 et au début des années 90 avaient déjà cerné la plupart des défis de ce pays et démontré le rôle important que pouvaient jouer des institutions plus efficaces, un capital humain plus robuste et des infrastructures plus performantes dans la croissance économique et la prospérité partagée. Au lieu d'en reprendre l'énumération ici, le présent diagnostic-pays a cherché à classer ces contraintes par ordre de priorité et d'identifier les plus contraignantes à la fois quantitativement et au-travers d'une série de consultations menées auprès des parties prenantes et</p>	<p>Ce rapport a été central pour la thèse de par sa globalité des questions socio-économiques abordées sur Haïti de ses analyses et des chiffres avancées sur Haïti.</p>

		des membres de l'équipe-pays.	
3	Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011 Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.	<p>La version imprimée du Recueil de données mondiales sur l'éducation fournit un aperçu des statistiques comparables au niveau international disponibles au Centre de données de l'ISU, lequel est gratuitement accessible via le site web de l'Institut à l'adresse http://stats.uis.unesco.org</p> <p>Cette édition présente les différents facteurs qui déterminent l'offre et la demande pour l'enseignement secondaire. Les données démographiques et les taux de scolarisation sont comparés dans le temps afin de mieux évaluer les efforts réalisés par les pouvoirs publics en vue d'améliorer les possibilités d'accès.</p> <p>Ces éléments fournissent de solides bases pour peaufiner l'analyse des taux de participation et d'achèvement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, pour ensuite examiner comment les disparités entre les sexes influencent la scolarisation des garçons et des filles. Les données provenant des enquêtes administratives et des enquêtes auprès des ménages sont, en outre, utilisées pour comprendre comment la combinaison de</p>	

		<p>certain types de disparités liées au genre, au statut socioéconomique et à la zone géographique peut avoir un impact sur l'exposition scolaire des enfants non-scolarisés.</p> <p>Ce rapport permet d'enrichir les débats sur les politiques éducatives liées à l'enseignement secondaire. Il met l'accent sur les ressources humaines et financières investies dans les classes. Même si le nombre d'enseignants dans le secondaire a augmenté de 50 % depuis 1990, la pénurie persiste. Afin d'aider à combler ces besoins, le Recueil passe en revue la composition, les qualifications et les salaires du corps enseignant. Un autre volet est consacré aux moyens financiers qui sont consacrés à l'enseignement secondaire. Le Recueil présente un vaste éventail d'indicateurs de l'éducation et des données pour l'année scolaire se terminant en 2009 ou pour l'année la plus récente disponible. En outre, il comprend des données du programme d'Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) et également des données récoltées par l'UOE (UNESCO/OCDE/Eurostat), qui peuvent être utilisées afin d'évaluer les performances des systèmes éducatifs dans 62 pays.</p>	
4	Rapport d'activités 2011 de la	Rapport d'activités	Comprendre les initiatives

	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage.		particulières des pays francophones en matière de démocratisation scolaire
5	Développement de la Petite Enfance Caricom (septembre 2006)	Le but de ce document émis par le Secretariat de la CARICOM est d'harmoniser et d'uniformiser les services de Développement de la Petite Enfance dans la région Caribenne. Ainsi il se veut un cadre de référence au niveau de la région, en fournissant un ensemble de principes, de recommandations et de normes qui peuvent être utilisés par les pays membres.	Comprendre les initiatives régionales en matière de protection de la petite enfance en lien avec la démocratisation scolaire.
6	Les synthèses de l'IIEP (institut internationale de planification de l'éducation) : « améliorer le financement de l'éducation. Utilisation et utilité des subventions (Haïti). 2017	Cette synthèse porte sur les principales conclusions de la recherche sur l'utilisation et l'utilité de la politique des subventions aux écoles (SAE) du Programme de scolarisation universelle gratuite et obligatoire (PSUGO). Cette recherche a été conduite par l'Université d'État d'Haïti, en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), et sous la coordination de l'IIEP-UNESCO, avec l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).	Il m'a servi à confronter un autre point de vue sur le programme pugo. Nous avons aussi utilisé quelques données qualitatives de cette enquête.

7	<p>Rapport Final de mission, révision et adaptation de programmes et de modules de la Fia- Formation initiale accélérée. Préparé dans le cadre du projet Education pour Tous (EPT). 2008-2014. Françoise CROS Professeur des Universités Avril 2015/Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.</p>	<p>Crée en 2008, ce programme visait à former des enseignants de l'école fondamentale « Cette formation initiale accélérée s'inscrivait dans le programme plus large de l'Education pour tous (EPT) dont l'objectif principal est d'accueillir et de retenir tous les enfants en âge de scolarisation dans l'école fondamentale (premiers et seconds cycles, soit les 6 premières années) »</p>	<p>Nous a permis de comprendre, en partie l'échec de l'EPT en Haïti en termes de formations des enseignants. Car beaucoup d'enseignant.</p>

9- Annexe 3. Cartes

Ces cartes renseignent sur la situation d'Haïti en termes d'infrastructures, du marché du travail et de la pauvreté de la population.

10- Sous-annexe 3.1 carte d'Haïti

Cette carte situe Haïti géographiquement avec les légendes qui renseignent sur l'état des infrastructures du pays qui sont très limitées mais en progression. Car les derniers gouvernements haïtiens ont construit de nouvelles infrastructures routières et aéroportuaires.

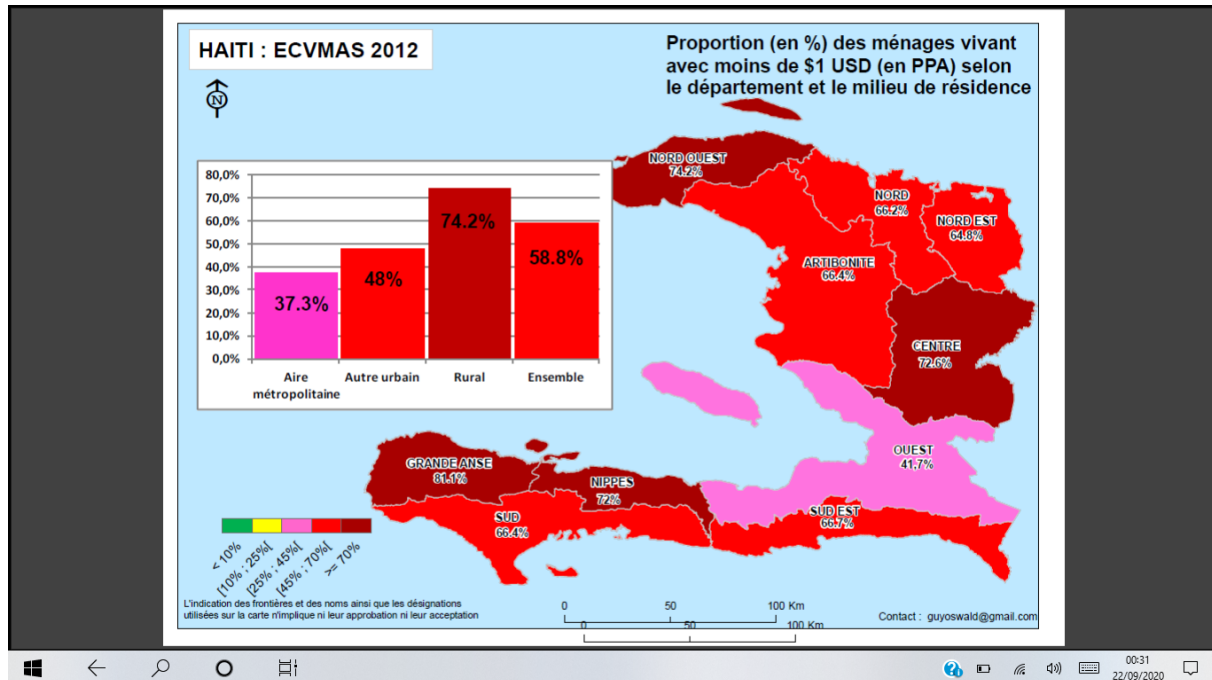
Figure 22. Carte d'Haïti.



11- Sous-annexe 3.2 Carte de la pauvreté.

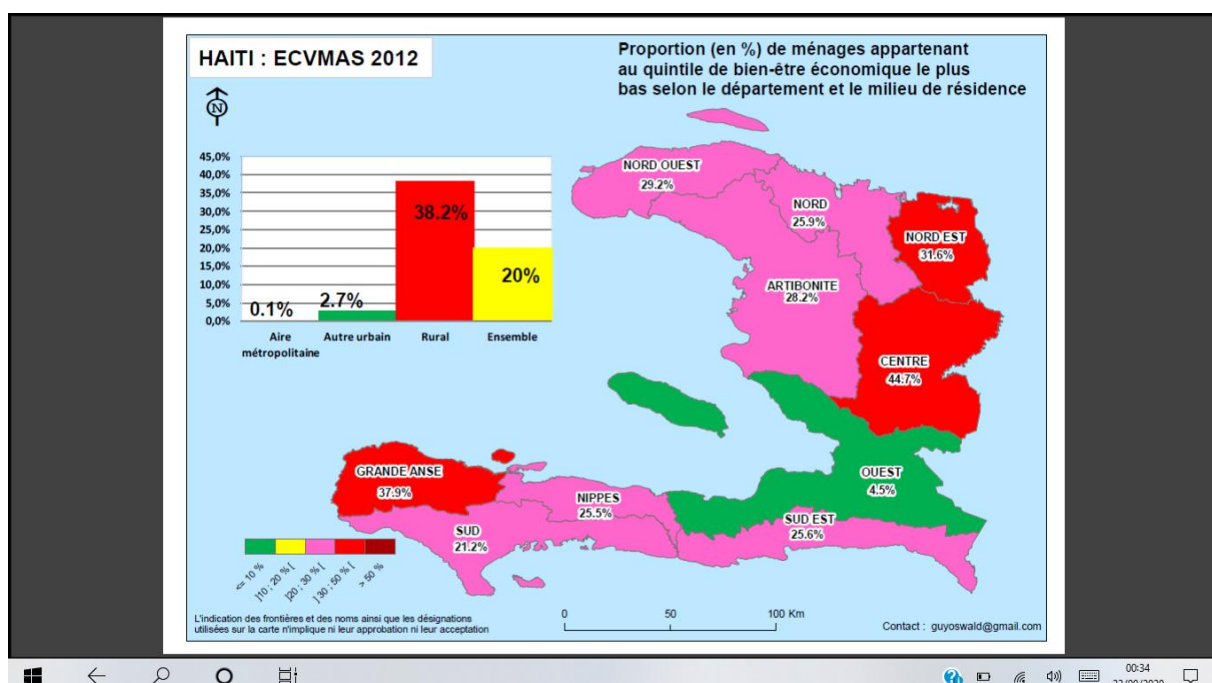
Ces cartes renseignent sur l'état de la situation socio-économique de la majorité de la population. En effet, selon ces cartes, plus de 70% de la population en Haïti est pauvre. La pauvreté se concentre dans les zones éloignées de la zone métropolitaine et frontalières.

Figure 23. Carte de la pauvreté d'Haiti.



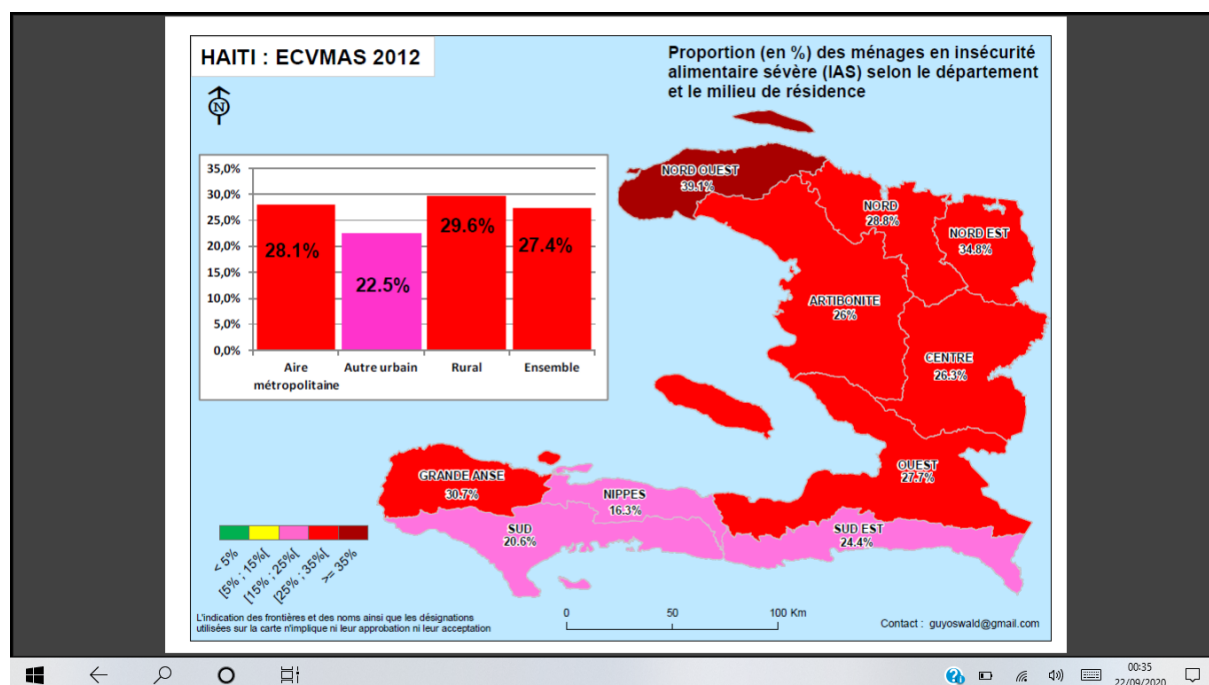
La carte ci-dessous présente la cartographie de l'emploi en Haiti. D'après cette carte, près 80% de la population n'ont pas accès aux services de base qui pourraient leur permettre le bien-être économique. Selon cette carte la difficulté réside surtout dans le département frontalier et éloignés de la zone métropolitaine.

Figure 24. Carte de l'extrême pauvreté en Haiti.



La carte suivante présente la situation alimentaire du pays. Elle permet de voir que l'insécurité alimentaire est présente partout dans le pays avec une aggravation prononcée dans les départements éloignés de la zone métropolitaine.

Figure 25. Carte de l'insécurité alimentaire en Haiti.

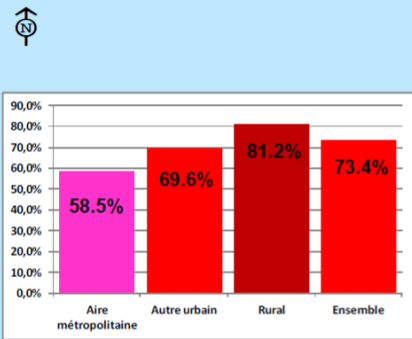


La carte ci-dessous présente la situation de sous-emploi en Haiti. En Haiti, moins de 30% de la population a un vrai emploi. Cela peut expliquer en grande partie, la question de la pauvreté.

Figure 26. Carte du sous-emploi en Haiti.

HAITI : ECVMAS 2012

Taux de sous-emploi global (en %) selon le département et le milieu de résidence



L'indication des frontières et des noms ainsi que les désignations utilisées sur la carte n'implique ni leur approbation ni leur acceptation

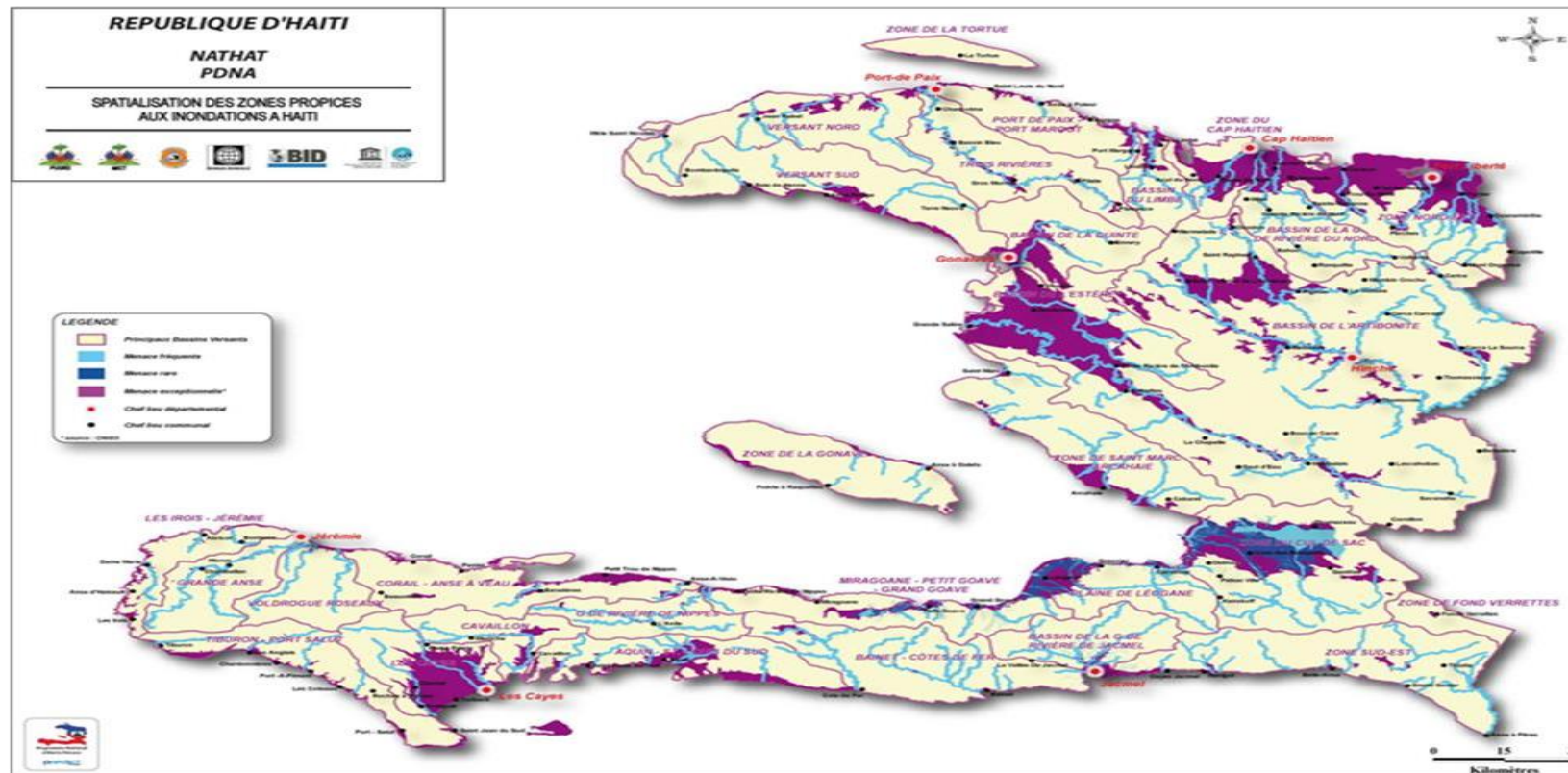
0 50 100 km

Contact : gujoswald@gmail.com

12- Sous-annexe 3.3. Carte des risques environnementaux d’Haiti (sismique, inondation, ...)

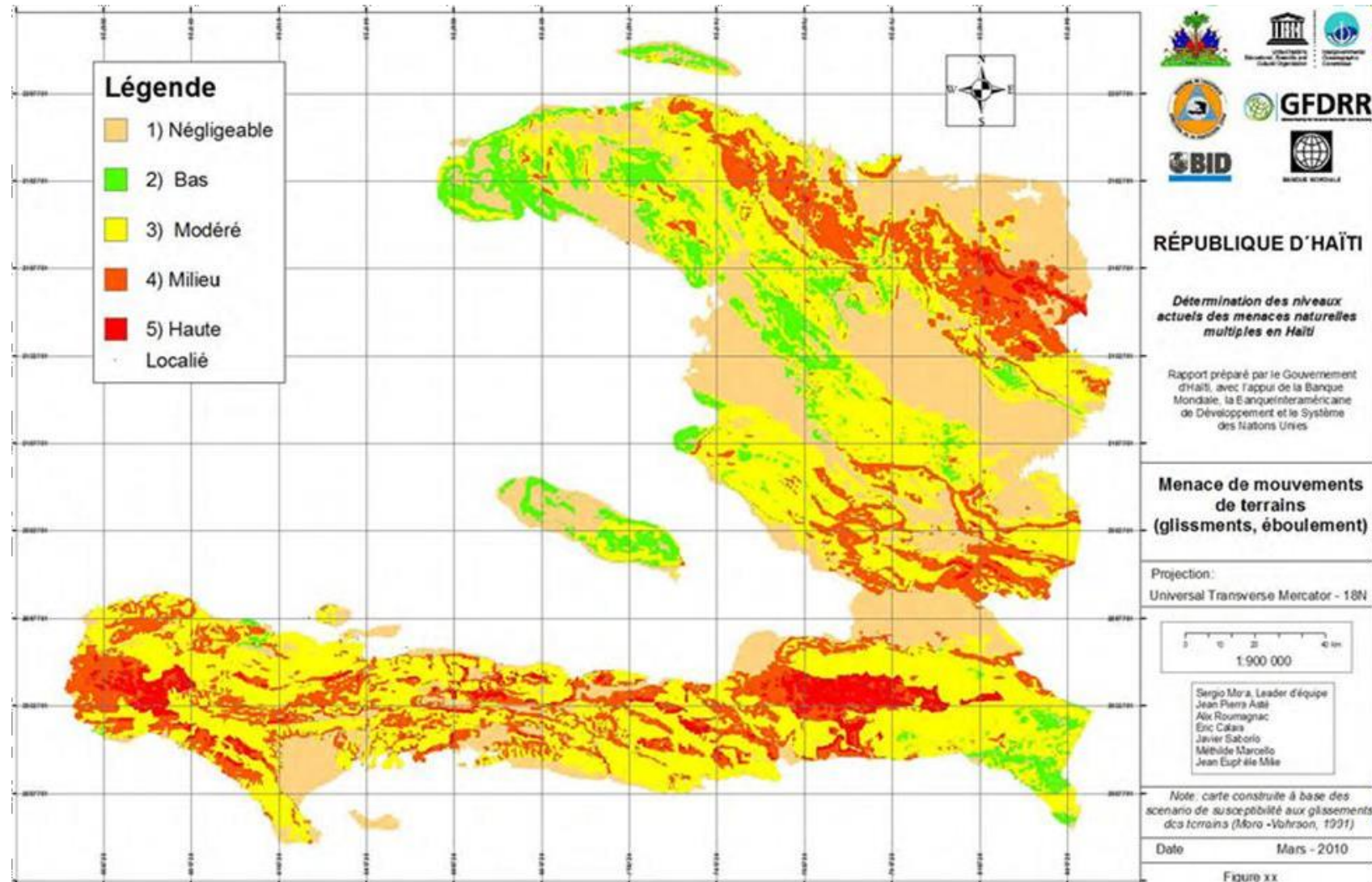
Ces cartes renseignent sur les risques environnementaux auxquels Haiti est exposé. Cette vulnérabilité aux risques complique particulièrement la construction d’édifices publics, y compris les écoles d’une part ; d’autre part, elle expose le peu d’édifices qui existent aux aléas climatiques. Cela impacte gravement la

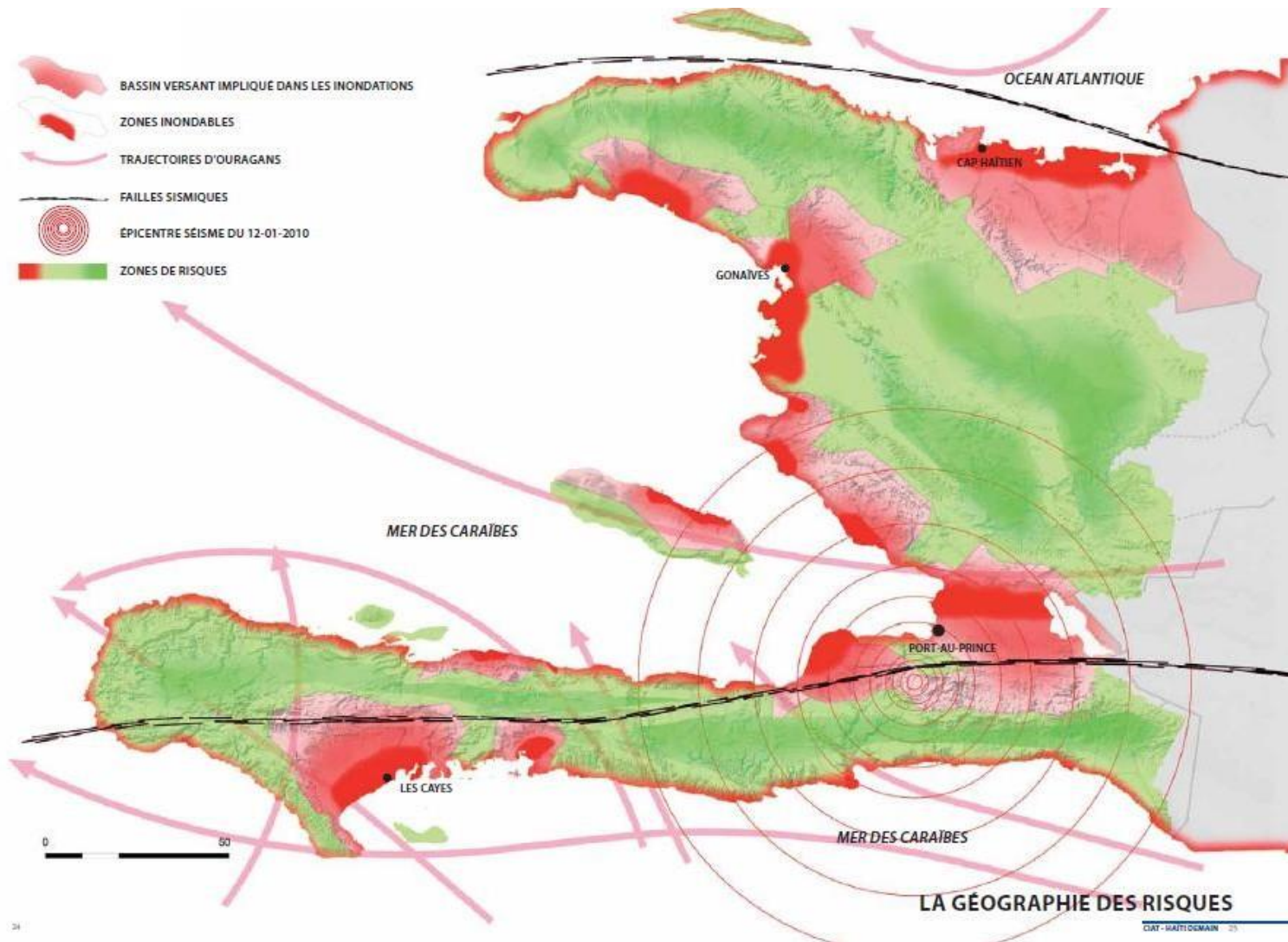
Zones propices aux Inondations



scolarisation des élèves surtout en milieu rural car les écoles ne sont pas toujours reconstruites après les catastrophes.

Mouvements de terrains





13- Sous-annexe 1.1. Tableau récapitulatif des principaux entretiens mobilisés dans la thèse (30 entretiens formels)

Numéro codage	Prénom	Statut	Entretien : date, lieu	Thème principal abordé
Syndic 1	Josué	Syndicaliste (45-50 ans) UNNOH+509 32 90 2527	2015 en Haïti	Le rôle des syndicats dans la démocratisation scolaire et dans l'amélioration de la condition enseignante. Affirme que la lutte syndicale s'inscrit dans une lutte socio-politique globale.
Syndic 2	Jean	Syndicaliste (35-40 ans) CONEH	2015	Le rôle des syndicats dans la démocratisation scolaire et dans l'amélioration de la condition enseignante. Souligne les différences entre les anciens syndicats, les nouveaux et la diversité (ex : syndicat de jeunes enseignants...).
Cadre 1	Hilaire	Directeur d'école (50-60)	2015 en Haïti	Le rôle des écoles privées dans la démocratisation scolaire, du point de vue d'un directeur d'école privée. Evoque l'attractivité du métier d'enseignant comme sortie du chômage des jeunes diplômés et démarrage avant d'autres expériences professionnelles.
EnS2	William	Enseignant (35-40)	2015 en Haïti	Critiques des enseignants sur le système éducatif Haïti et leurs pratiques. Le métier

				enseignant vu comme un espace levier d'ascension sociale : sa liberté de pratiques permet aux enseignants de continuer leur formation et de parvenir à des positions sociales plus valorisées.
Ens3	Jeol	Enseignant (35-40)	2015 en Haïti	Critiques des enseignants sur le système éducatif en Haïti et leurs pratiques. Présente le métier enseignant comme un espace levier d'ascension sociale, dans la mesure où sa liberté de pratiques permet aux enseignants de continuer leur formation et de parvenir à des positions sociales plus valorisées.
Ens4	Cadet	Enseignant (35-40)	2015 en Haïti	Critiques des enseignants sur le système éducatif en Haïti et leurs pratiques. Regard militant.
Cadr2	Wyclef	Cadre (35-40)	2017 en Haïti	Les partenariats entre le public et le secteur privé. Présente aussi les partenaires internationaux dans le financement et dans l'élaboration des programmes de démocratisation scolaire en Haïti.
Cadr 3	James	Cadre (40-45)	2017 en Haïti	Permet de saisir l'angle mort de la scolarisation obligatoire en Haïti, à savoir les enfants handicapés. Et présente les avancées en matière de dispositifs juridiques en matière de promotion de droit des enfants handicapés.

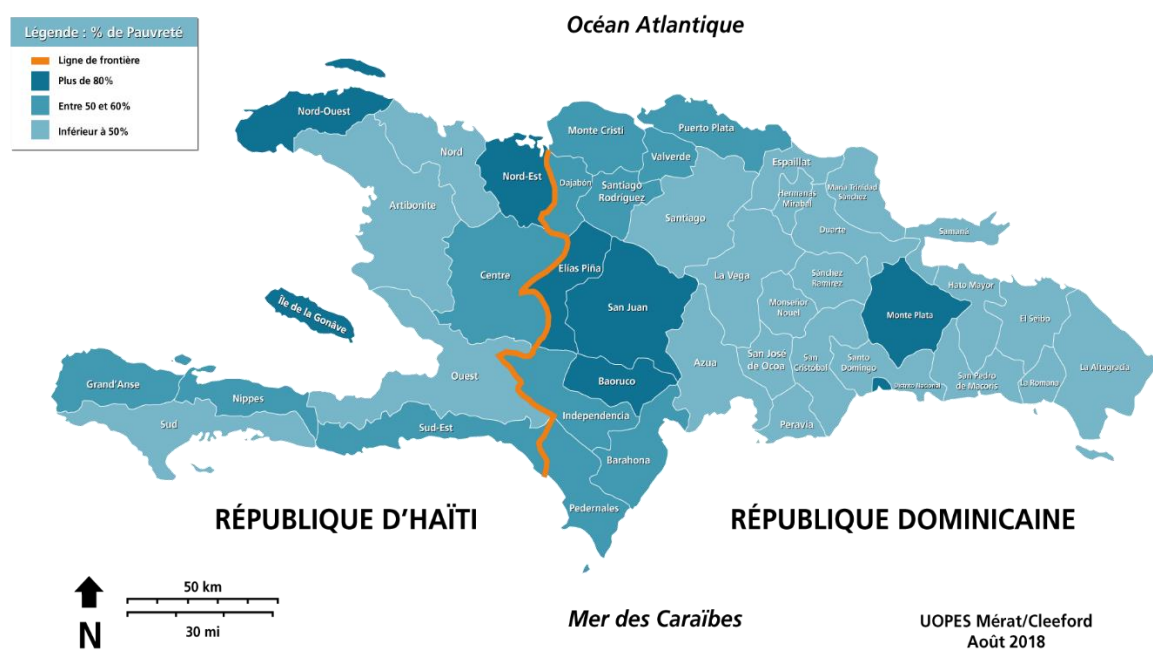
Synd 3	Joséphine	Syndicaliste (syndicaliste) UNNOH	2015 en Haïti	Permet de saisir le rôle des syndicats et leur limite dans la démocratisation scolaire et dans l'amélioration de la condition enseignante. Permet de déduire indirectement le rôle des femmes dans les syndicats d'enseignants et dans la démocratisation scolaire en Haïti.
Synd 4	Peter	Syndicaliste (UNNOEH)	2015 en Haïti	Présente le rôle des syndicats dans la démocratisation scolaire et dans l'amélioration de la condition enseignante.
ASSo 1	Homme	Retraité, président d'une branche d'Ong internationale pour le développement d'Haïti. Grah n France	2018 France	Cet entretien a été d'un grand apport, dans la mesure où il permet de voir l'apport d'une ONG dans la démocratisation scolaire d'un point de vue global. Permet aussi de comprendre les différences et les similitudes entre les ONG haïtiennes et étrangères dans les modes d'interventions en Haïti dans la démocratisation.
Asso 2	Associatio n Bougeons Pour Haïti.	Association de la diaspora qui vise à porter leur aide dans la scolarisation des enfants. Bourgeonspourhaiti.websself.net	Présidente	Présente l'apport direct d'une association de la diaspora en France dans la démocratisation scolaire en faisant le parrainage scolaire.
Asso 3	Collectif Haïti de France	Le Collectif Haïti de France est composé d'associations (80) et d'individus (100) qui ont comme	Présidente	Permet de saisir l'apport d'un collectif d'association, de ses associations affiliées et de ses membres dans leur intervention sociale en Haïti et tout particulièrement dans le domaine de l'accompagnement scolaire. Ils organisent des jardins scolaires, des cantines scolaires

		point commun d'être engagés dans des actions en faveur d'Haïti.		et ils interviennent aussi dans la cantine scolaire.
Cadr 4	Etienne	Cadre	2018 en France	Permet de comprendre les contradictions des bailleurs de fond internationaux dans le financement de la scolarisation en Haïti.
Par 1	Jose	Parent 41 ans.	2017 en Haïti	Comprendre les stratégies des familles pour scolariser leurs enfants dans des écoles dites de la classe moyenne (en faisant appel à leurs proches de la diaspora).
Par2	Joseph	Parent	2020 en ligne	Permet saisir les stratégies des familles pour scolariser leurs enfants (dans n'importe quelle école)
Par 3	Mercidieu	Parent	En 2017 en Haïti	Comprendre les stratégies des familles pour scolariser leurs enfants (dans n'importe quelle école).
Par4	Jeanne	Parent	En 2015 en Haïti.	Comprendre les stratégies des familles pour scolariser leurs enfants dans des écoles dites de la classe moyenne.
Cadr5	Patrick	Cadre	2017 en Haïti	Comprendre les positionnements contradictoires des cadres de la fonction publique vis à

				vis de l'Etat et vis à vis à du « métier d'enseignant ».
Ens5	Pierre	enseignant	2019 en France	Critiques des enseignants sur le système éducatif Haïti et leurs pratiques.

14- Sous-annexe 3.4. Carte de la pauvreté de la république d'Haïti et de la République dominicaine

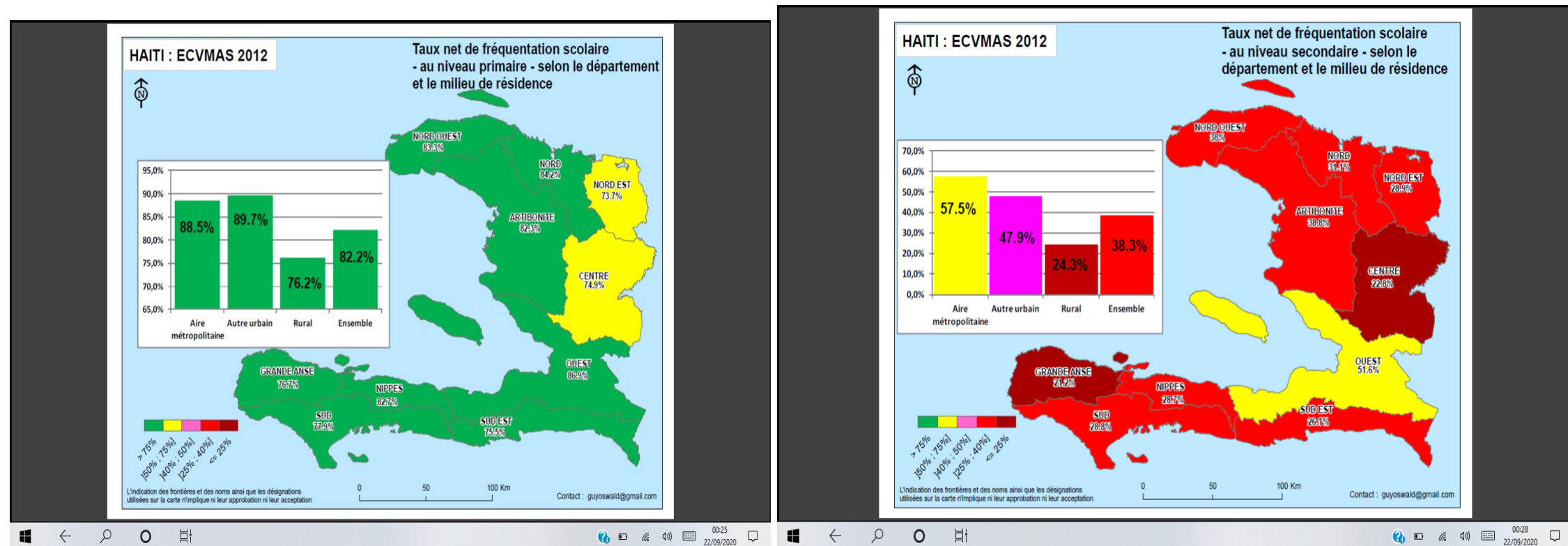
- L'absence de services publics pousse les habitants des campagnes à venir s'établir dans les villes afin de bénéficier du peu de service public qui y existe. En outre, en comparant Haïti à la République Dominicaine, on voit que la Pauvreté dans les deux pays se concentre sur la frontière. Cela peut être expliqué par le désintérêt des élites dirigeantes des deux pays, en particulier ceux d'Haïti, pour les populations habitant dans les zones frontalières.



15- **Sous-annexe 3.5. Carte de fréquentation scolaire par département.**

Les départements qui concentrent le plus de pauvres sont des départements où le nombre de fréquentation scolaire est la plus faible. Donc, ces cartes montrent qu'il y a un lien très étroit entre la pauvreté et la scolarisation. Etant donné que l'Etat ne détient pas beaucoup pas beaucoup d'école publiques, la pauvreté est une variable importante dans la non scolarisation des enfants haïtiens.

Figure 27. Cartes de fréquentation scolaire en Haïti.



16- Annexe 4. Autres documents ministériels

Les documents qui suivent sont de statuts différents. Ils sont constitués de documents divers qu'on n'a pas pu classer dans d'autres rubriques.

17- Sous-annexe 4.1. Dépliant du Ministère présentant le système éducatif haïtien (2013-14).

Ce document ci-dessus résume le dernier recensement du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Cela relate la situation du système éducatif haïtien en termes d'offre publique et privée. Il montre la prédominance du secteur privé sur le secteur public en matière d'offre éducative. Et il démontre aussi les concentrations des infrastructures scolaires dans les grandes villes, en particulier dans la région métropolitaine au détriment de la campagne. Et enfin le financement limité du secteur éducatif par l'Etat selon le critère de sa part dans le budget national.

Figure 28. L'éducation nationale en chiffres.

Éducation en chiffres

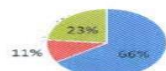
1 Comment est organisé l'enseignement général haïtien ?

Le cursus éducatif haïtien, accueillant 3 669 609 élèves dont 1 823 567 filles et 1 846 042 garçons, est organisé en 3 parties: le préscolaire, le fondamental et le secondaire.

Écoles, élèves et professeurs par niveau scolaire

	Préscolaire	Fondamental (1er 2e cycle)	Fondamental (3e cycle)	Secondaire	Total	
Écoles	10 037	16 219		3 578	15 244	
Élèves	Filles	298 251	1 189 609	198 925	1 36 782	1 823 567
	Garçons	295 781	1 236 269	183 476	130 516	1 846 042
Enseignants	16 989	82 094			99 083	

Écoles



Garçons



Enseignants



Filles



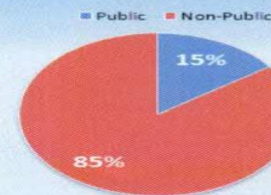
2 Quelle est la répartition de l'offre éducative en Haïti ?

L'état haïtien finance, gère et administre 15% des écoles (dite du secteur public), accueillant 22% des élèves gratuitement, mais dans certains cas elles sont gérées par des congrégations religieuses.

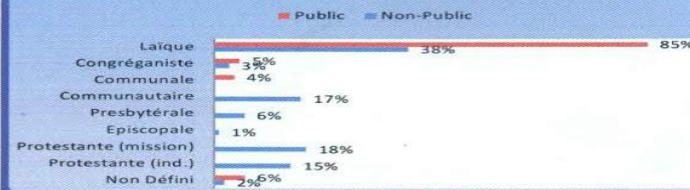
Le secteur non-public (regroupant les écoles financées par des fonds privés, et gérées par un ou des particuliers laïcs ou religieux, dont la scolarisation peut être payante ou non payante) représente 85% des écoles dont 38% sont laïques et le reste partagé entre mission protestante, congrégations, écoles communautaires, etc.

Il faut noter cependant que 30 % de ces écoles sont subventionnés par l'état à travers plusieurs programmes de scolarisation, notamment, le PSUGO et l'EPT.

Répartition des écoles par secteur



Répartition des écoles par catégories dans chaque secteur



3 Quel est l'investissement financier de l'état dans l'éducation ?

Le budget de l'état haïtien pour l'éducation représente plus de 16 mille millions de Gourdes soit 4.10% du PIB et 13.69% du Budget total du gouvernement.

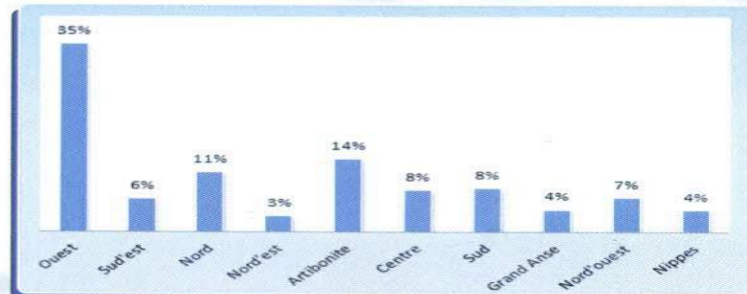
Dépenses de l'état en éducation depuis 2010



4 Quelle est la répartition géographique des écoles ?

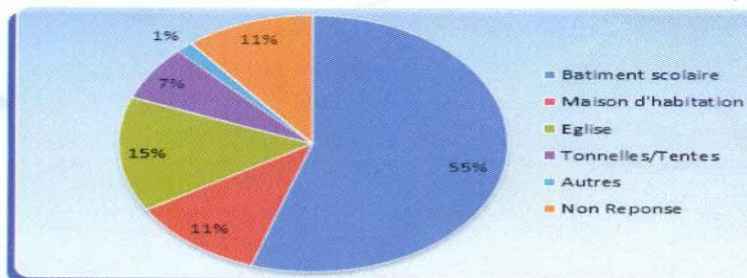
62% des écoles sont localisées en milieu rural. Les départements de l'Ouest, de l'Artibonite et du Nord concentrent à eux seuls près de **60% des écoles**.

Répartition des écoles du système éducatif par département en 2014



5 Dans quelles structures physiques sont accueillies les élèves ?

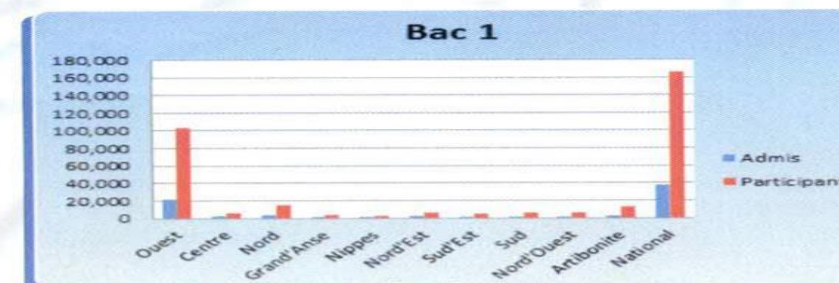
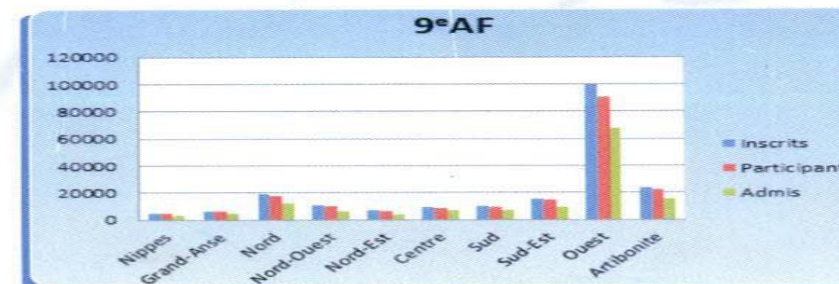
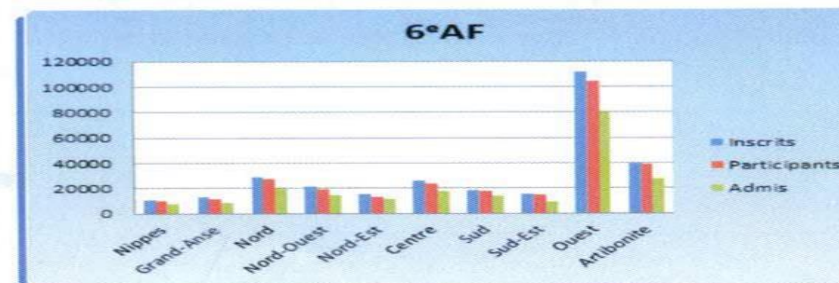
55% des écoles sont logées dans des bâtiments scolaires, le reste étant pour la plupart des maisons d'habitation ainsi que des églises, tonnelles, tentes, etc.

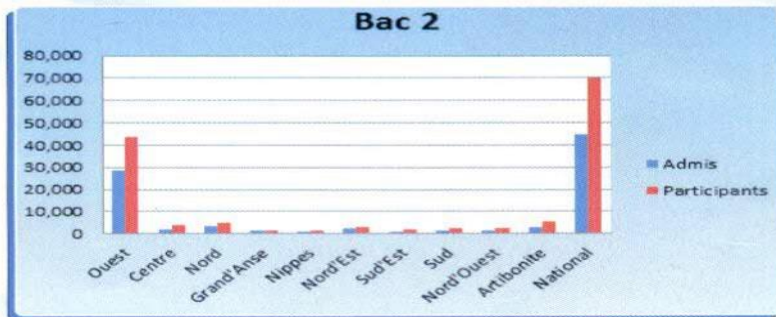


6 Comment l'État vérifie-t-il les acquis des élèves ?

Traditionnellement, Le gouvernement haïtien utilise quatre (4) outils pour évaluer les acquis des élèves sous forme d'examens nationaux obligatoires, tels que: l'examen de fin de **sixième année**

fondamentale (supprimé à partir de 2015), la 9^e Année Fondamentale, le Bac 1 (Rhéto, qui ne sera plus administré à partir de 2015), et le Baccalauréat 2 qui en 2015 sera remplacé par un examen unique de fin d'études secondaires. La participation et les résultats pour ces examens pour la session de juillet 2014 sont résumés ci-dessous.





Sources

Recensement Scolaire 2013-2014, DPCE-MENFP
 Résultats **BUNEXE-MENFP 2014**
http://menfp.gouv.ht/publication_Exa_Etat.html
 Rapport équipe économique de la primature, Septembre 2014



5, Ave Jn-Paul, Port-au-Prince, Haïti
 Télé: 2913-0273 / 0275
www.eduhaiti.gouv.ht



MENFP
 Ministère De L'Éducation Nationale
 Et de La Formation Professionnelle

Éducation *en chiffres*



18- Sous-annexe 4.2. Présentation sur le site du Ministère de l'éducation : Programme de scolarité gratuite obligatoire (2011 à 2015). Et un premier bilan du programme sur la forme d'un flyer.

Ces fiches présentent le programme PSUGO de manière détaillée en termes de stratégies et de vision. Comme nous l'avons montré dans la thèse, ce programme, malgré ses apports, n'est généralement pas considéré comme une réussite.

Figure 29. Présentatio du PSUGO



Mise en Contexte

Limitation de l'offre publique d'éducation et distribution inégale

- ▶ Plus de 500 000 enfants en dehors de l'école
- ▶ Accession au pouvoir d'un nouveau gouvernement avec un nouveau momentum



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Vision du PSUGO

Vision : rappel (Education inclusive...)

« Construire une école haïtienne inclusive, unique, juste et équitable...respecter le droit des autres, à protéger son environnement et à promouvoir l'éthique sociale ».

- **Objectif général** : Permettre à tous les enfants haïtiens d'avoir accès gratuitement à l'Éducation fondamentale ».

Objectif quinquennal
1,500,000 enfants

Stratégie

Prise en charge par l'État de toutes les dépenses éducatives dans les écoles fondamentales publiques



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

STRATEGIE DE MISE EN OEUVRE

- Prise en charge par l'État de toutes les dépenses éducatives dans les écoles fondamentales publiques
- Subventions aux écoles non publiques
- Création et construction d'écoles publiques
- Mise en place de mécanisme de contrôle de la qualité et de gestion dans les écoles.



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

STRATEGIE DE MISE EN OEUVRE (suite)

- ▶ Des mécanismes éprouvés – Projet EPT (MENFP)
- ▶ Renforcement des mécanismes publics (Directions techniques et départementales)
- ▶ La recherche de la transparence



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Avant: 772,000 → 805, 000 enfants

GROUPE A	GROUPE B	GROUPE C	GROUPE D	GROUPE E et E
142,000 enfants entre 6 et 12 ans non-scolarisés, identifiés dans les départements: •Nord •Nord'Est •Nord'Ouest •Centre •Nippes •Sud •Sud'Est •Grand'Anse	120,000 enfants inscrits en 1 ^{ère} année fondamentale dans les écoles publiques des départements: •Ouest •Artibonite	490,000 enfants fréquentant déjà les écoles publiques de la 1 ^{ère} à 6 ^{ème} année fondamentale •10 Départements	20,000 enfants identifiés dans des écoles non-publiques de quartiers défavorisé de: •10 Départements	33,000 enfants subventionnés par les élus du peuple



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Maintenant: 903,000 enfants

Public	Non Public
490,000	413,000



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Réalisations

- ▶ Virement de 20 millions HTG aux écoles publiques
- ▶ Création de compte et virement de 452,280,569.40 aux écoles non publiques
- Distribution de kits scolaires, d'uniformes et de manuels et de cantine scolaires, Transport scolaire



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Réalisations

- Renforcement de l'Unité d'Études et Programmation, instance chargée de la mise en oeuvre du programme
- Mise en place d'un Task Force
- Elaboration d'un plan d'urgence PSUGO
- Constitution des listes d'écoles du PSUGO
- Signature des contrats avec les écoles non publiques



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Répartition des écoles et des élèves du PSUGO Par Département

Département	Nombre d'écoles	Effectif élèves
Artibonite	2,198	181,860
Centre	159	45,824
Grand Anse	375	40,532
Nippes	106	17,014
Nord	326	95,338
Nord Est	169	36,065
Nord Ouest	267	45,885
Ouest	4,915	339,178
Sud	177	55,279
Sud Est	162	46,024
Ensemble	8,854	903,000



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

Perspectives

- Poursuivre la formation des enseignants et du personnel administratif impliqué dans la mise en œuvre
- Paiement de la deuxième tranche de la subvention aux écoles non publiques



Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

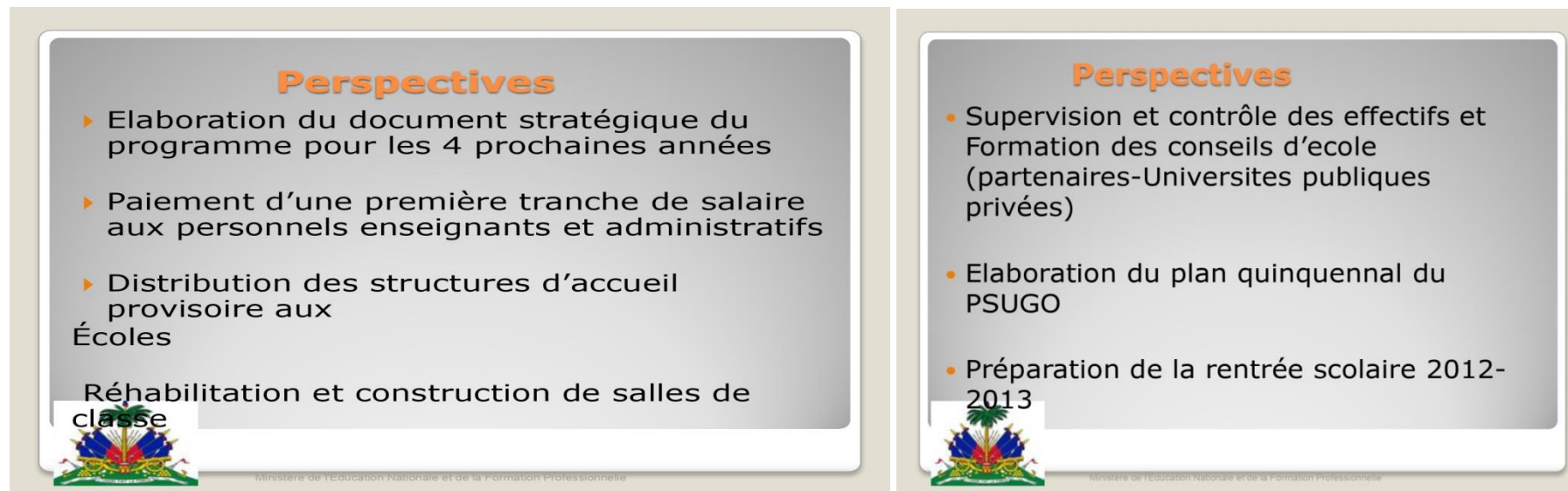


Figure 30. Le PSUGO en bref.

Le PSUGO en bref

Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire



Lancé à l'initiative du Président Michel Joseph Martelly et piloté par le Ministère de l'éducation nationale et la Formation Professionnelle, le Programme de scolarisation universelle, gratuite et obligatoire (PSUGO) doit permettre à tous les enfants de 6 à 12 ans d'avoir accès gratuitement à l'éducation au niveau des deux premiers cycles de l'école fondamentale. Il s'agit non seulement de rendre gratuite et obligatoire l'éducation fondamentale, mais aussi d'améliorer et de garantir la qualité de l'enseignement offert aux enfants. Pour ses deux premières années de mise en œuvre, le PSUGO a déjà touché environ 1, 290,000 enfants, réparties dans des écoles publiques et non publiques à travers les dix départements. Dans le cadre de la rentrée scolaire, 893 500 manuels scolaires et 1, 118, 000 kits ont été distribués aux élèves du PSUGO.



Objectifs quinquennaux (2011- 2016)

Fondamentalement, le programme entend faciliter l'accès à l'éducation gratuite à 1 500 000 enfants âgés de 6 à 12 ans.

Bénéficiaires du programme

Les bénéficiaires du PSUGO sont répartis, dans des écoles publiques et non publiques :



Secteur public

Les écoles publiques reçoivent 670,403 enfants de 6 à 12 ans dans les dix départements. Cette catégorie d'enfants concerne les deux premiers cycles du fondamental.

Secteur non public

- ◆ Les écoles non publiques accueillent 619,597 enfants de 6 à 12 ans répartis en deux grands groupes:
- ◆ Le premier groupe d'enfants concerne uniquement la première année du fondamental (1e AF) dans les départements de l'Ouest et de l'Artibonite.
- ◆ Le deuxième groupe concerne les enfants de la 1ère à la 6ème année du fondamental dans les quartiers défavorisés.



Actions stratégiques

- Recrutement et formation d'enseignants
- Elimination des contributions scolaires dans les écoles publiques 1er et 2ème cycles (250 gourdes par enfant);
- Création de nouvelles écoles publiques ;
- Transformation de certaines écoles publiques en double vacation
- Subvention accordée aux enfants accueillis dans des écoles non publiques (90 USD par



Répartition des élèves du PSUGO par Département.

Année scolaire: 2012-2013

Département	Effectif d'élèves en 2011-2012			Effectif d'élèves en 2012-2013*		
	Total	Public	Non public	Total	Public	Non public
Artibonite	172,315	96,752	75,563	250,134	105,076	145,058
Centre	78,658	55,289	23,369	80,029	55,990	24,039
Grand Anse	54,635	43,917	10,718	55,453	44,525	10,928
Nippes	29,708	27,326	2,382	30,285	27,926	2,359
Nord	127,067	103,510	23,557	132,253	104,512	27,741
Nord Est	50,254	45,436	4,818	50,868	46,050	4,818
Nord Ouest	56,858	38,568	18,290	57,407	39,270	18,137
Ouest	327,768	124,467	203,301	507,927	129,481	378,446
Sud	64,797	61,523	3,274	65,797	62,523	3,274
Sud Est	59,084	54,267	4,817	59,867	55,050	4,817
Ensemble	1,021,144	651,455	369,689	1,290,000	670,403	619,597

*: Données provisoires

Source : Unité d'Etudes et de Programmation (UEP), Octobre 2012



Les procédures d'accès d'une école au PSUGO

1. L'école manifeste son intérêt au PSUGO au BDS de sa localité
2. Le BDS vérifie si l'école répond aux critères d'éligibilité
3. Le BDS transmet à la Direction départementale qui, de son côté, transmet à la coordination du Programme, via la Direction générale adjointe des DDE, pour traitement
4. La coordination du Programme vérifie le dossier de l'école et la disponibilité de fonds pour cette demande. Donne suite à la démarche, s'il n'y a pas de contre-indication, et l'intègre à la base de données
5. La coordination donne son accord à la direction départementale pour la signature du contrat.



Pour toutes doléances **Centre d'appel**
à soumettre au
PSUGO *788
composez le



Les procédures d'accès au fonds du PSUGO à la BNC

1. Une école qui fait partie du programme doit signer au départ un contrat d'engagement entre l'école et la direction départementale d'éducation (DDE) concerné avec toutes les décisions sur l'école, notamment l'effectif.
2. Le MENFP, après validation des listes d'écoles par l'Unité d'études et de programmation (UEP), instance chargée de la coordination du programme, les transmet à l'Unité de gestion financière au sein du Projet d'Education pour tous (EPT) qui prépare une requête pour transmission à la BNC pour création de compte pour chaque école concernée.
3. Le MENFP transmet une requête de fonds au Ministère de l'Economie et des Finances pour paiement aux écoles validées. Les fonds, une fois disponibles à la Banque de la République d'Haïti, le ministère demande à la BRH de transférer ces fonds sur un compte du programme à la BNC.
4. L'unité de gestion financière transmet ensuite les listes d'écoles concernées à la BNC pour paiement.
5. La DDE délivre une lettre d'autorisation aux directeurs d'écoles les habilitant à finaliser leur compte à la BNC.
6. Les directeurs d'écoles ont accès aux fonds moyennant la finalisation de l'ouverture du compte à la BNC avec deux signatures obligatoires : la signature du directeur d'école et celle du président du conseil d'écoles.



No 2 - Nov 2012



LEKOL TIMOUN YO



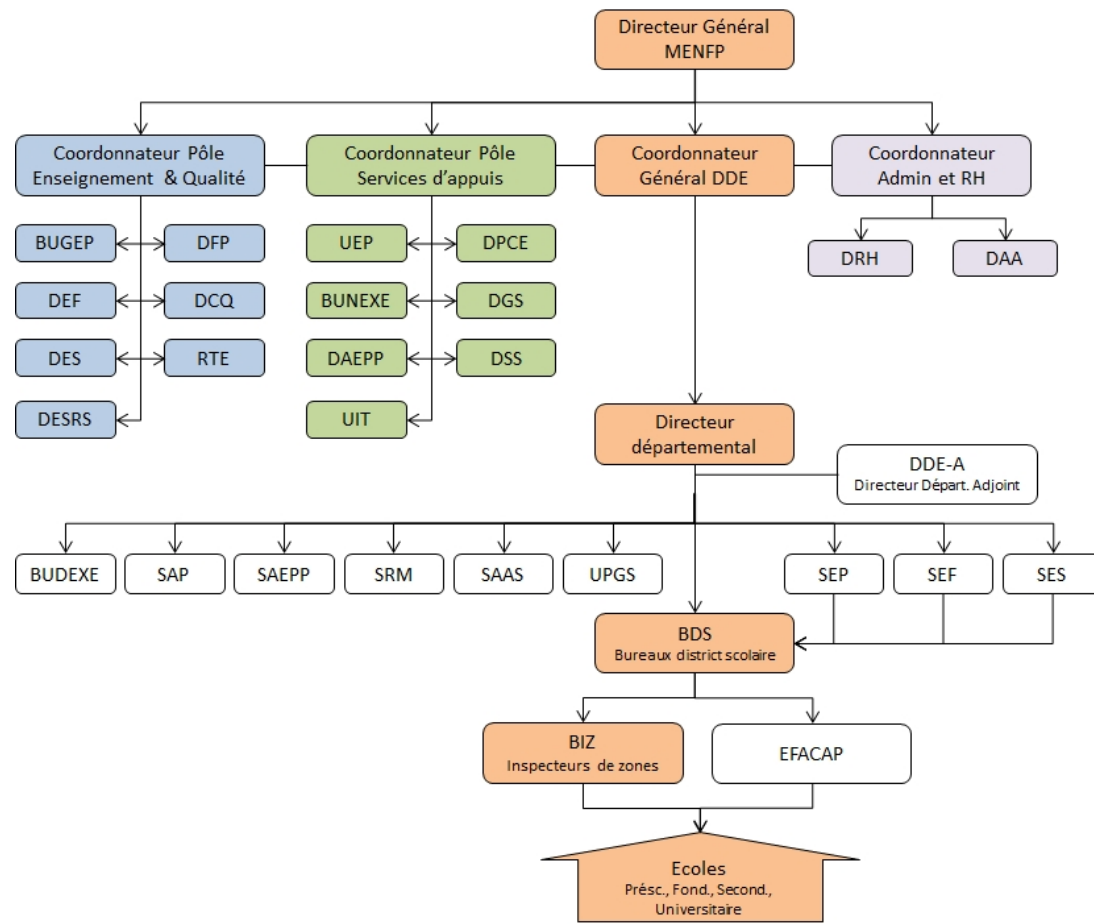
Le PSUGO en bref

Le document ci-dessus résume le bilan du programme PSUGO pour l'année 2012-2013. Comme il a été signalé dans la thèse, on n'a pas les moyens de vérifier ses chiffres, car la fiabilité des chiffres fournis par le gouvernement est très limitée.

19- Sous annexe 4.3. Organigramme des services du Ministère de l'éducation nationale en Haïti

Ce schéma présente l'ensemble des services administratifs du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. Le ministre et son cabinet s'occupent du politique et la bonne marche de ces différents services est sous la responsabilité du Directeur général.

Figure 31. Organigramme du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.



Directions techniques centrales. Principaux services départementaux

BUGEP Dir. Petite Enfance

SEP Service de la Petite Enfance

DEF Dir. Enseignement Fondamental

SEF Service de l'Enseignement Fondamental

DES Dir. Enseignement secondaire

SES Service de l'Enseignement secondaire

DESRS Dir. Enseignement Supérieur

DFP Dir. Formation & Perfectionnement

DCQ Dir. Curricula & Qualité

RTE Radio Télé Educative

UEP Unité d'Etudes et Programmation

BUNEXE Bureau national des Examens d'Etat

BUDEXE Bureau départ. Des Examens d'Etat

DAEPP Dir. d'Appui au Partenariat

SAEPP Service d'Appui au Partenariat

UIT Unité information Technologie

DPCE Dir. Planification et Coopération Externe

UPGS Unité de Planification et de Génie Scolaire

DGS Dir. Génie Scolaire

DSS Dir. Santé Scolaire

SAP Service d'Appui pédagogique

DRH Dir. Ressources Humaines

SRM Service des Ressources Humaine

DAA Dir. Affaires Administrative

SAAS Services d'Affaires Administratives

20- [Sous-annexe 4.4. Extrait du Journal Officiel \(Moniteur\) sur les mesures pour la qualité de l'éducation](#)

Les deux encadrés ci-dessous résument le décret qui a été publié dans le Journal Officiel : Le Moniteur en 2014, relatant les 12 mesures qui ont été prises pour appuyer la qualité de l'éducation en Haïti. Sept ans après la publication, ces mesures ne sont pas entrées en vigueur.

Résumé des 12 mesures pour appuyer la qualité de l'Éducation en Haïti



- Obligation pour chaque établissement scolaire de détenir la Carte d'Identité d'Etablissement (CIE);
- Interdiction formelle d'ouvrir un nouvel établissement sans l'autorisation du MENFP;
- Obligation pour chaque Enseignant de détenir un Permis d'Enseigner ou un Permis Provisoire d'Enseigner (PPE) et Elaboration d'un plan de formation des maitres;
- Recrutement des nouveaux Enseignants par concours;
- Recrutement et remplacement par de jeunes enseignants de ceux ayant atteint l'âge de la retraite;
- Valorisation et professionnalisation des enseignants (cf Grille de salaire...);
- Séparation progressive des bâtiments de l'Ecole Fondamentale du Secondaire dans les écoles publiques;
- Evaluation nationale dès la 4ème année fondamentale pour décisions. Réalisation de 2 examens officiels de passage en 9ème fondamentale et en secondaire 4 (bac unique);
- Obligation de réussir les examens du secondaire 3 (rhéto) dans une école reconnue avant de s'inscrire au bac unique;
- Mise sous tutelle des Établissements scolaires ayant obtenu plus de 80% d'échec à un des examens officiels;
- Suspension de toute nouvelle inscription/subvention au PSUGO dans le privé, sauf autorisation justifiée du MENFP
- Promotion de la santé scolaire (*nouvelle politique d'alimentation scolaire, clinique mobile, ...*)

Source Journal Officiel: Le Moniteur, 2014

LE SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN ENTRE TRADITIONS ET RENOUVELLEMENT

#12mesures
#PacteEducation

ÂGE	CLASSES TRADITIONNELLES		TRANSITION*	NOUVEAU SECONDAIRE ***	
	AVANT 1982	APRÈS 1982	2015	2019-2020-2021	2022
18 ANS	Diplôme Secondaire BAC 2 - Philo	Diplôme Secondaire BAC 2 - Philo	Diplôme Secondaire BAC Unique - Philo	Diplôme BAC Nouveau Secondaire (NS4)	
17 ANS	Diplôme Secondaire BAC 1 - Rhéto	Diplôme Secondaire BAC 1 - Rhéto	Rhéto	Nouveau Secondaire 3 (NS3)	Diplôme BAC Nouveau Secondaire (NS3)
16 ANS	Classe de Seconde	Classe de Seconde	Classe de Seconde	Nouveau Secondaire 2 (NS2)	Nouveau Secondaire 2 (NS2)
15 ANS	3e Secondaire	3e Secondaire	Nouveau Secondaire 1	Nouveau Secondaire 1 (NS1)	Nouveau Secondaire 1 (NS1)
14 ANS	4e Secondaire	Diplôme d'Études Fondamentales - 9 ^{AF}	Diplôme d'Études Fondamentales - 9 ^{AF}	Diplôme d'Études fondamentales - 9 ^{AF}	Diplôme d'Études Fondamentales - 9 ^{AF}
13 ANS	5e Secondaire	8e année fondamentale	8e année fondamentale	8e année fondamentale	8e année fondamentale
12 ANS	6e Secondaire	7e année fondamentale	7e année fondamentale	7e année fondamentale	7e année fondamentale
11 ANS	Certificat d'études Primaires (CEP)	Certificat d'Études Primaires (CEP) 6 ^{AF}	6e année fondamentale	6e année fondamentale	Evaluation Diagnostique - 6 ^{AF} (Créole, Français, Math, Sc. Exp.)
10 ANS	2e année primaire	5e année fondamentale	5e année fondamentale	5e année fondamentale	5e année fondamentale
9 ANS	3e année primaire	4e année fondamentale	Evaluation Diagnostique*** (Créole, Français, Math) 4 ^{AF}	Evaluation Diagnostique (créole, Français, Math) 4 ^{AF}	Evaluation Diagnostique (Créole, Français, Math) - 4 ^{AF}
8 ANS	4e année primaire	3e année fondamentale	3e année fondamentale	3e année fondamentale	3e année fondamentale
7 ANS	5e année primaire	2e année fondamentale	2e année fondamentale	2e année fondamentale	2e année fondamentale
6 ANS	6e année primaire	1e année fondamentale	1e année fondamentale	1e année fondamentale	1e année fondamentale
0-5	Précolaire	Précolaire	Précolaire**	Précolaire	Précolaire

* Transition 2015 Généralisation graduelle et encadrée du nouveau secondaire pour la première cohorte.

** Précolaire 2015 Début d'application du nouveau curriculum du préscolaire

*** Nouveau Secondaire Généralisation graduelle et encadrée du NS avec 6 nouvelles matières: Economie, Informatique, Education à la citoyenneté, Créole, Education physique et sportive, Arts plastiques et musique

*** Evaluation diagnostique Le MENFP organise des évaluations nationales ciblées, à partir de la 4^e AF sur les disciplines de base (créole, français, math)

@NesmyManigat @MaxGLyron

21- Sous-annexe 4.5. Un exemple de budget d'investissement du Ministère de l'Education Nationale et de la formation Professionnelle.

Ce document est un tableau représentant le programme d'investissement public du Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle de l'année 2013-2014. Il que la part du budet d'investissement est en grande partie soutenu par l'aide bilatérale et multilatéral. Car la part des ressources nationale occupe moins de moins de 30%. Même sir ce budget date de 201362014, la situation financière du système éducatif haitien n'a pas grandement changé.

Figure 32. Le budget du Ministère pour l'exercice fiscal 2013-2014.

**MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE
LA FORMATION PROFESSIONNELLE
PROGRAMME D'INVESTISSEMENT PUBLIC
EXERCICE : 2013 -2014**

		RESSOURCES NATIONALES			RESSOURCES EXTERNES					TOTAL PIP	
CODE	PROGRAMMES ET PROJETS	LOCALISATION	TRESOR PUBLIC	AFC	TOTAL RN	BILATERALE	MULTILATERALE	SOURCE	TYP	TOTAL RE	TOTAL PIP

SECTEUR	13	SECTEUR SOCIAL		3,483,900,00	1,804,00	5,287,90	11,116,0	7,188,417,	-	-	18,304,5	23,592,4
				0	0,000	0,000	96,328	524			13,852	13,852
MIN	1311	MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)		1,411,000,00	1,804,00	3,215,00	3,914,64	5,192,122,	-	-	9,106,76	12,321,7
				00	0,000	0,000	2,124	500			4,624	64,624
CHAPITRE	1311-1	MENFP-SERVICES INTERNES		1,401,000,00	1,804,00	3,205,00	3,914,64	5,192,122,	-	-	9,106,76	12,311,7
				00	0,000	0,000	2,124	500			4,624	64,624
SECTION	1311-1-12	DIRECTION GENERALE DES SERVICES INTERNES		1,401,000,00	1,804,00	3,205,00	3,914,64	5,192,122,	-	-	9,106,76	12,311,7
				00	0,000	0,000	2,124	500			4,624	64,624
PROGRAMME	1311-1-12-50	PROGRAMME D'APPUI A LA GOUVERNANCE		20,000,000	-	20,000,00	91,671,394	24,650,000	-	-	116,321,394	136,321,394
PROJET	1311-1-12-50-12	PROJET D'AMELIORATION DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES AU MENFP	NATIONAL				36,712,770		FRANC	DO	36,712,770	36,712,770
									E	N		
PROJET	1311-1-12-50-13	APPUI AU RENFORCEMENT DES CAPACITES DU MENFP (ASSISTANCE TECHNIQUE)	NATIONAL				10,863,924		FRANC	DO	10,863,924	10,863,924
									E	N		
PROJET	1311-1-12-50-14	APPUI A LA MISE EN PLACE DU SYSTEME D'INFORMATION STATISTIQUE EDUCATIVE (SISE)	NATIONAL				21,400,000		ESPAG	DO	21,400,000	21,400,000
									NE	N		

PROJET	1311-1-12-50-15	APPUI A LA MISE EN PLACE DU SYSTEME D'INFORMATION STATISTIQUE EDUCATIVE	NATIONAL			0		20,650,000	UNESCO	DO	20,650,000	20,650,000
PROJET	1311-1-12-50-16	APPUI A LA COMMISSION NATIONALE DE COOPERATION AVEC L'UNESCO	OUEST	5,000,000		5,000,000					0	5,000,000
PROJET	1311-1-12-50-19	MISE EN PLACE DU SYSTEME D'INFORMATION ET REALISATION DE LA CARTE SCOLAIRE	NATIONAL	10,000,000		10,000,000					0	10,000,000
PROJET	1311-1-12-50-20	APPUI AU RENFORCEMENT DE LA GESTION LOCALE DE L'EDUCATION (FISONG)	NATIONAL			0	22,694,700		FRANCE	DO	22,694,700	22,694,700
PROJET	1311-1-12-50-21	APPUI A LA MISE EN OEUVRE DU SYSTEME D'INFORMATION STATISTIQUE EDUCATIVE	NATIONAL			0		4,000,000	UNICEF	DO	4,000,000	4,000,000
PROJET	1311-1-12-50-22	APPUI A LA MISE EN PLACE DE L'UEP	NATIONAL	5,000,000		5,000,000					0	5,000,000
PROGR AMME	1311-1-12-51	PROGRAMME D'AMELIORATION DE LA CONDITION FEMININE ET DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE		-	-	-	-	45,200,000	-	-	45,200,000	45,200,000
PROJET	1311-1-12-51-11	RENFORCEMENT ET DEVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (FTI)	NATIONAL			0		4,200,000	BM	DO	4,200,000	4,200,000

PROJET	1311-1- 12-51-12	RENFORCEMENT INSTITUTIONNEL ET DEVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE	NATIONAL			0		41,000,000	UNICE F	DO N	41,000,00 0	41,000,00 0
PROGR AM ME	1311-1- 12-52	PROGRAMME DE CONSTRUCTION ET DE REHABILITATION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES		50,000,000	-	50,000,000	33,280,000	2,369,414,000	-	-	2,402,694,000	2,452,694,000
PROJET	1311-1- 12-52-11	APPUI A LA REHABILITATION D'ECOLES/ACDI	NATIONAL			0		800,000,000	BID	DO N	800,000,00 00	800,000,00 00

PROJET	1311-1-12-52-12	REVALORISATION DES ECOLES PUBLIQUES	NATIONA L	50,000,000		50,000,000						0	50,000,000
PROJET	1311-1-12-52-14	CONSTRUCTION DE L'EFACAP SAVANE DU BOIS	NATIONA L			0	33,280,000		FRANCE	DON	33,280,000	33,280,000	0
PROJET	1311-1-12-52-19	APPUI A LA RECONSTRUCTION EDUCATION (ARSE) 2464/SF-HA- FAES	NATIONA L			0	740,880,00	0	BID	DON	740,880,000	740,880,000	0
PROJET	1311-1-12-52-20	APPUI A LA RECONSTRUCTION INFRASTRUCTURES EDUCATIVES (PARIE) 2153/GR-GA FAES	NATIONA L			0	64,134,000		BID	DON	64,134,000	64,134,000	0
PROJET	1311-1-12-52-21	RESTRUCTURATION SERVICES EDUCATIFS DU SUD-EST (TOTPREMOSE) FAES 2643/GR-HA	NATIONA L			0	630,000,00	0	BID	DON	630,000,000	630,000,000	0
PROJET	1311-1-12-52-23	INFRASTRUCTURES SCOLAIRES-RECONSTRUCTION (PURES)	NATIONA L			0	134,400,00	0	BID	DON	134,400,000	134,400,000	0
PROGR AM ME	1311-1-12-53	PROGRAMME DE RENFORCEMENT ET DE MODERNISATION DU SYSTEME EDUCATIF		1,208,000,000	1,804,000,000	3,012,000,000	3,051,510,730	2,752,858,500	-	-	5,804,369,230	8,816,369,230	0
PROJET	1311-1-12-53-12	APPUI A LA MISE EN PLACE DE POLITIQUES SUR LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS/ACDI	NATIONA L			0	40,000,000		ACDI	DON	40,000,000	40,000,000	0

PROJET	1311-1-12-53-13	APPUI A LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS.	NATIONA L				0 210,912,000		USA	DON	210,912,000	210,912,000
PROJET	1311-1-12-53-14	APPUI A L'ACCREDITATION DES ECOLES ET FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS	NATIONA L				0 140,608,000		USA	DON	140,608,000	140,608,000
PROJET	1311-1-12-53-15	APPUI A LA QUALITE (REVISION DU CURRICULUM)	NATIONA L	132,000,000		132,000,000		74,769,000	BM	DON	74,769,000	206,769,000
PROJET	1311-1-12-53-17	SOUS PROGRAMME DE SCOLARISATION DES ENFANTS (FONDS NATIONAL POUR L'EDUCATION + tresor)	NATIONA L	352,000,000	1,804,000,000	2,156,000,000						0 2,156,000,000
PROJET	1311-1-12-53-18	PRONEI (PIENASECO + PAE)	NATIONA L	100,000,000		100,000,000						0 100,000,000
PROJET	1311-1-12-53-19	EDUCATION POUR TOUS phase 2	NATIONA L				0	672,000,000	BM	DON	672,000,000	672,000,000
PROJET	1311-1-12-53-20	APPUI A LA RECONSTRUCTION DU SYSTEME EDUCATIF (ACDI)	NATIONA L				0 973,060,000	973,060,000	BID	DON	1,946,120,000	1,946,120,000
PROJET	1311-1-12-53-21	FORMATION INITIALE ACCELEREE DES MAITRES	NATIONA L	100,000,000		100,000,000		191,100,000	BM	DON	191,100,000	291,100,000
PROJET	1311-1-12-	APPUI AUX CANTINES SCOLAIRES (FTI)	NATIONA				0	281,610,000	BM	DON	281,610,000	281,610,000

	53-22		L					0				00
PROJET	1311-1-12-53-23	APPUI AUX CANTINES SCOLAIRES	NATIONA L			0	600,000,000		ACDI	DON	600,000,000	600,000,000
PROJET	1311-1-12-53-26	APPUI A LA SCOLARISATION GRATUITE	NATIONA L			0		520,000,000	UNICEF	DON	520,000,000	520,000,000
PROJET	1311-1-12-53-27	APPUI A LA RENTREE SCOLAIRE	NATIONA L	474,000,000		474,000,000					0	474,000,000
PROJET	1311-1-12-53-28	PROGRAMME DE MODERNISATION ET DE RECONSTRUCTION DE L'OFFRE DE SERVICES (PREMOSE)	NATIONA L			0	87,027,200		ESPAGNE	DON	87,027,200	87,027,200
PROJET	1311-1-12-53-30	APPUI AU PROGRAMME D'ALPHABETISATION ET DE FORMATION AUX PETITS METIERS (LIFE)/UNESCO)	NATIONA L	-		0	4,160,000		ESPAGNE	DON	4,160,000	4,160,000
PROJET	1311-1-12-53-32	APPUI AU RENFORCEMENT DE LA QUALITE DE L'EDUCATION II	NATIONA L			0		17,387,500	UE	DON	17,387,500	17,387,500
PROJET	1311-1-12-53-33	CFPH-CANADO (MIPROH)	NATIONA L			0	91,742,280		ACDI	DON	91,742,280	91,742,280
PROJET	1311-1-12-53-34	APPUI A LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE	NATIONA L			0	200,000,000		USA	DON	200,000,000	200,000,000

PROJET	1311-1-12-53-35	APPUI A LA FORMATION PROFESSIONNELLE AUX METIERS DU BATIMENT	NATIONA L				0 302,302,050		BRESIL	DON	302,302,050	302,302,050
PROJET	1311-1-12-53-36	APPUI A LA RECONSTRUCTION DU CENTRE PILOTE ET MODERNISATION DES FILIERES DE FORMATION DU SERVICE NATIONAL D'APPRENTISSAGE INDUSTRIEL (ABC/SENAI)	OUEST				0 160,000,000		BRESIL	DON	160,000,000	160,000,000

PROJET	1311-1-12-53-37	APPUI A LA MISE EN PLACE D'UN CENTRE POLYVALENT POUR LE SECTEUR TERTIAIRE (ABC/SENAC)	OUEST			0	115,699,200		BRESIL	DON	115,699,200	115,699,200
PROJET	1311-1-12-53-38	RENFORCEMENT DU DISPOSITIF DE GESTION DE LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE	NATIONALE	10,000,000		10,000,000					0	10,000,000
PROJET	1311-1-12-53-39	REALISATION D'UNE CAMPAGNE PILOTE D'ALPHABETISATION FONCTIONNELLE	NATIONALE	10,000,000		10,000,000	126,000,000		PETROCARIBE	EMPRUNT	126,000,000	136,000,000
PROJET	1311-1-12-53-40	FORMATION PROFESSIONNELLE 2385/GR-HA (1627/SF-HA)	NATIONALE			0		22,932,000	BID	DON	22,932,000	22,932,000
PROJET	1311-1-12-53-41	CONSOLIDATION DU RESEAU DES CENTRES DE FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE DU PAYS	NATIONALE	10,000,000		10,000,000					0	10,000,000
PROJET	1311-1-12-53-42	APPUI AU NOUVEAU SECONDAIRE	NATIONALE	20,000,000		20,000,000					0	20,000,000
PROGRAMME	1311-1-12-55	PROGRAMME D'APPUI A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR		15,000,000		-15,000,000	738,180,000	-	-	-	738,180,000	753,180,000
PROJET	1311-1-12-	APPUI A LA GOUVERNANCE DU SOUS-SECTEUR DE	NATIONALE	10,000,000		10,000,000					0	10,000,000

	55-11	L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	L									0
PROJET	1311-1-12-55-12	RENFORCEMENT DE L'ACCES DES ETUDIANTS A LA FORMATION UNIVERSITAIRE PAR L'OCTROI DE BOURSES DANS DES UNIVERSITES FRANCAISES	NATIONA L			0	204,600,000		FRANCE	DON	204,600,000	204,600,000
PROJET	1311-1-12-55-13	PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT NUMERIQUE D'HAITI (PENDHA)	NATIONA L			0	37,500,000		FRANCE	DON	37,500,000	37,500,000
PROJET	1311-1-12-55-14	APPUI A LA CREATION D'ESPACE NUMERIQUE DANS DES FACULTES DE MEDECINE AINSI QUE LA FORMATION DES FORMATEURS ET LA CREATION DU SITE WEB	NATIONA L			0	25,000,000		FRANCE	DON	25,000,000	25,000,000
PROJET	1311-1-12-55-15	APPUI A LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	NATIONA L			0	32,480,000		FRANCE	DON	32,480,000	32,480,000
PROJET	1311-1-12-55-16	APPUI A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	NATIONA L			0	92,000,000		FRANCE	DON	92,000,000	92,000,000
PROJET	1311-1-12-55-17	APPUI A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	NATIONA L			0	8,000,000		USA	DON	8,000,000	8,000,000
PROJET	1311-1-12-55-18	APPUI INSTITUTIONNEL A L'ENST	OUEST	5,000,000		5,000,000						5,000,000

PROJET	1311-1-12-55-19	APPUI A LA RESTRUCTURATION DU MENFP (ASSISTANCE CREDIT ECOLAGE)	OUEST			0	8,000,000		ACDI	DON	8,000,000	8,000,000
PROJET	1311-1-12-55-20	CREDIT ECOLAGE	NATIONALE			0	20,000,000		ACDI	DON	20,000,000	20,000,000
PROJET	1311-1-12-55-21	PROJET DE COOPERATION D'APPUI A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	OUEST			0	28,000,000		ACDI	DON	28,000,000	28,000,000
PROJET	1311-1-12-55-22	APPUI A LA RECONSTRUCTION DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES	OUEST			0	240,000,000		BID	DON	240,000,000	240,000,000
PROJET	1311-1-12-55-23	FORMATION PROFESSIONNALISANTE EN APPUI AU PROCESSUS DE CONSTRUCTION POST SEISME	OUEST			0	42,600,000		BID	DON	42,600,000	42,600,000
PROGR AMME	1311-1-12-56	PROGRAMME D'APPUI AU DEVELOPPEMENT DE L'UNIVERSITE		108,000,000	-108,000,000	-	-	-	-	-	-	108,000,000
PROJET	1311-1-12-56-11	LANCEMENT DE L'UNIVERSITE PUBLIQUE DU SUD-EST A JACMEL (UPSEC)	SUD'EST	12,000,000		12,000,000					0	12,000,000
PROJET	1311-1-12-56-12	APPUI A L'UNIVERSITE PUBLIQUE DES GONAIVES (UPAG)	ARTIBONITE	12,000,000		12,000,000					0	12,000,000
PROJET	1311-1-12-	APPUI A L'UNIVERSITE PUBLIQUE DU NORD / CAP-	NORD	12,000,000		12,000,000					0	12,000,000

PROJET	1311-1-12-56-14	APPUI A L'UNIVERSITE PUBLIQUE DU SUD AUX CAYES	SUD	12,000,000		12,000,000						0	12,000,000
PROJET	1311-1-12-56-16	APPUI A L'UNIVERSITE PUBLIQUE DU CENTRE	CENTRE	12,000,000		12,000,000						0	12,000,000
PROJET	1311-1-12-56-17	APPUI A L'UNIVERSITE PUBLIQUE DU NORD-OUEST	NORD'OU EST	12,000,000		12,000,000						0	12,000,000
PROJET	1311-1-12-56-18	APPUI A L'UNIVERSITE PUBLIQUE (NIPPES / NORD'EST / GRAND-ANSE)	NATIONA L	36,000,000	-	36,000,000						0	36,000,000
CHAPITRE	1311-2	SERVICES CENTRAUX TECHNIQUEMENT DÉCONCENTRÉ		10,000,000	-	10,000,000	-	-	-	-	-	-	10,000,000
SECTION	1311-2-17	INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE		10,000,000	-	10,000,000	-	-	-	-	-	-	10,000,000
PROGRAMME	1311-2-17-50	PROGRAMME D'APPUI A LA GOUVERNANCE		10,000,000	-	10,000,000	-	-	-	-	-	-	10,000,000
PROJET	1311-2-17-50-12	APPUI A LA GOUVERNANCE DU SOUS-SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	NATIONA L	10,000,000		10,000,000						0	10,000,000

Dans cet exemple de budget, on voit clairement que le financement du système, en ce qui a trait aux investissements, est dépendant de l'aide internationale. En effet, cette dernière occupe la plus grande part du budget. Et elle finance la quasi-totalité des projets. Cela démontre que le budget national comme on l'a déjà dit est un budget de fonctionnement. Considérant que la démocratisation scolaire implique l'élaboration, le financement et l'implémentation de nouvelles politiques éducatives à l'endroit des élèves non scolarisés et/ou de parents pauvres, l'absence de financement national, en termes d'investissement constitue un obstacle majeur à la démocratisation, sachant que les promesses de dons et/ou de prêts arrivent tard et/ou réduites.

22- Annexe 5. Autres documents

23- Sous-annexe 5.1. Flyers présentant les frais de scolarité de plusieurs écoles privées en Haïti (2018-2019) ...

Ces flyers renseignent sur le prix d'une école dite de classe moyenne et d'autres écoles dites borlettes en Haïti. La différence de frais de scolarité entre ces deux types d'écoles est très importante. Les frais scolaires dans cette école sont de 9 500 dollars haïtien soit 47 500 gourdes Haïtiens annuel. Cette famille a trois enfants dans cette école, avec une demi-bourse pour l'un des enfants. Elle a payé plus de 120 000 gourdes pour les enfants : en sachant qu'elle vit avec un salaire de 18 000 gourdes, mensuel du mari car la femme est au chômage depuis plus de 10 ans, sans mentionner les frais de location de maison, de transport de nourriture, de santé, loisirs, etc : donc, cette famille doit compter sur l'aide des proches à l'étranger pour lui permettre de ne pas être déclassée socialement.

Figure 33. Les frais scolaires dans une école de classe moyenne.

Institution Nouvelle Source
Année Académique 2020 – 2021
Section Secondaire (7ème – 9ème AF)

L'Ecologie Annuel est de 9500 SHT. Ce montant est versé comme suit :

1 ^{er} Versement	2 – 16 Octobre	→ \$ 2000 (non remboursable)
2 ^e Versement	13 – 23 Novembre	→ \$ 5200
3 ^e Versement	5 – 9 Janvier	→ \$ 1300
4 ^e Versement	1 – 8 Avril	→ \$ 1000


Une rame de papier 81/2 x 14 à apporter au moment du premier versement.

Avis important
1- L'élève qui ne paie pas le 1^{er} versement à la date indiquée perd le bénéfice de l'inscription.
2- La cantine pour ceux qui le désirent est à 600 \$ HT par mois.
3- Les livres seront disponibles à partir du 5 octobre selon un calendrier et vendus sous présentation du reçu du 1^{er} versement avec la date recommandée.

Nom et Prénom de l'élève : _____
Classe : _____
Signature de la Personne responsable : _____


NB : A retourner au moment du 1^{er} versement

Figure 34. Les frais scolaires dans une école de classe moyenne intermédiaire.



COLLÈGE FRÈRE MATTHIEU

PRIMAIRE & NOUVEAU SECONDAIRE (AM / PM)
 Horaire : 7hres-1hre / 1hre-6hres / 4hres-8hres
 Delmas 40 A, Rue Légras #5 à gauche
 Tél.: (509) 3725-3578 / 3380-8827 / 4014-6414



Le pays se décline, mais le COLLÈGE FRÈRE MATTHIEU garde encore le flambeau de l'éducation d'antan et moderne: la réussite sûre aux examens d'état, les principes et les règles du bon apprentissage.

le COLLÈGE FRÈRE MATTHIEU est une famille où tout le monde de toute classe peut apprendre sans aucune inquiétude.

Après 35 ans de services, nous vous restons fidèle, honnête et les prix à la portées de tous.

GROUPE: MATIN (7hres-1hre)				GROUPE: PM (1hre-6hres / 4hres-8hres)			
CLASSES	1er Vers.	2è Vers.	3è Vers.	CLASSES	1er Vers.	2è Vers.	3è Vers.
De 1ère à 4è A.F	\$ 1000 HT	\$ 800 HT	\$ 800 HT	3è à 4è A.F	\$ 450 HT	\$ 450 HT	\$ 450 HT
5è et 6è A.F	\$ 1000 HT	\$ 900 HT	\$ 800 HT	5è et 6è A.F	\$ 450 HT	\$ 450 HT	\$ 450 HT
7è; 8è et 9è A.F	\$ 1400 HT	\$ 1300 HT	\$ 1300 HT	7è; 8è et 9è A.F	\$ 600 HT	\$ 600 HT	\$ 500 HT
NS I ET NS II	\$ 1500 HT	\$ 1350 HT	\$ 1350 HT	NS I ET NS II	\$ 600 HT	\$ 600 HT	\$ 600 HT
NS III	\$ 1600 HT	\$ 1350 HT	\$ 1350 HT	NS III	\$ 700 HT	\$ 700 HT	\$ 600 HT
PHILO	\$ 2000 HT	\$ 1500 HT	\$ 1500 HT	PHILO	\$ 1000 HT	\$ 800 HT	\$ 800 HT

FRAIS D'INSCRIPTION 500 GOURDES

INSTITUTION MIXTE DE LA TRINITÉ

#6, Impasse Colombe, Clercine 8 prol, Tabarra
 Tel : 3111 - 0463 / 3314 - 0710

CARTE DE RECOMMANDATION

Kindergarten : 1 900 \$HT / 1er, 2e AF : 1 500 \$HT / 3e, 4e AF : 1 600 \$HT / 5e, 6e AF : 1 800 \$HT / 7e, 8e, 9e AF : 2 300 \$HT / NS I, NS II : 3 500 \$HT

Nom : _____
 Classe : _____
 Recomm. Par : _____


INFORMATIVE : 100 \$HT pour toute l'année

Il s'agit d'un affiche d'une école fréquentée par les classes moyennes inférieures, le coût annuel est de 15 000 gourdes.

Figure 35. Les frais scolaires dans une école dite borlette.

ICJD
Institution Classique Jacques Désilien
KINDERGARTEN - FONDAMENTALE - SECONDAIRE

17 ans d'existence - 17 ans de succès 17 ans sous la protection divine

Adresse : # 19 Rue Roberce entre Petite place Cazeau et Carradeux
(entrée «anfas baryè Jeune Marco-aw») 

Téls.: 3361-8342 / 3716-6060

UNIFORME GRATIS
FOURNITURES CLASSIQUES GRATIS
INFORMATIQUE GRATIS

Ecole Supportée par:
America Vision et UNICEF

LE PAIEMENT SE FAIT PAR TRIMESTRE + UN PETIT FRAIS D'ENTRÉE

CLASSE	GROUPE AM
Kindergarten	\$ 750 Ht
1 ^{er} AF	\$ 500 Ht
2 ^e AF	\$ 500 Ht
3 ^e AF	\$ 500 Ht
4 ^e AF	\$ 500 Ht
5 ^e AF	\$ 500 Ht
6 ^e AF	\$ 550 Ht
7 ^e AF	\$ 600 Ht
8 ^e AF	\$ 625 Ht
9 ^e AF	\$ 650 Ht
NS ₁	\$ 675 Ht
NS ₂	\$ 700 Ht
NS ₃	\$ 750 Ht
NS ₄	\$ 875 Ht

Notre force c'est: Dieu; Discipline; Travail qui nous donnent le succès.
Jacques Désilien Pierre: Journaliste; Ingénieur ; Professeur
Detenteur d'un master en sciences de l'éducation P.D.G


Inscription: \$ 50 Ht

CJD
COLLEGE JACQUES DÉSILIEEN
KINDERGARTEN - FONDAMENTALE - SECONDAIRE

17 ans d'existence, 17 ans de succès, 17 ans sous la protection divine

Adresse : # 17, Rue Nabussan Ave Mais gâté 12
(Menm kote ak 2 ponp gazolin fas a fas yo, nan Tèt mache cubain yo.)

Téls.: 3361-8342 / 3716-6060

Ecole Supportée par:
America Vision et UNICEF 

UNIFORME GRATIS
FOURNITURES CLASSIQUES GRATIS
INFORMATIQUE GRATIS

LE PAIEMENT SE FAIT PAR TRIMESTRE + UN PETIT FRAIS D'ENTRÉE

CLASSE	GROUPE AM	GROUPE PM
Kindergarten	\$ 600 Ht	
1 ^{er} AF	\$ 500 Ht	\$ 375 Ht
2 ^e AF	\$ 500 Ht	\$ 375 Ht
3 ^e AF	\$ 500 Ht	\$ 375 Ht
4 ^e AF	\$ 500 Ht	\$ 375 Ht
5 ^e AF	\$ 500 Ht	\$ 375 Ht
6 ^e AF	\$ 550 Ht	\$ 400 Ht
7 ^e AF	\$ 700 Ht	\$ 475 Ht
8 ^e AF	\$ 725 Ht	\$ 500 Ht
9 ^e AF	\$ 750 Ht	\$ 525 Ht
NS ₁	\$ 775 Ht	\$ 550 Ht
NS ₂	\$ 800 Ht	\$ 575 Ht
NS ₃	\$ 850 Ht	\$ 600 Ht
NS ₄	\$ 975 Ht	\$ 750 Ht

Notre force c'est Dieu; Discipline; Travail qui nous donnent le succès.
Jacques Désilien Pierre: Journaliste; Ingénieur ; Professeur
Detenteur d'un master en sciences de l'éducation P.D.G

Inscription: \$ 50 Ht

Cette affiche représente le coût d'une école borlette. La scolarité y varie entre 2500 gourdes à 4500 gourdes. Ce coût assez faible (par rapport à l'école précédente) s'explique parce que l'école a un financement de deux ONG. Par ailleurs très souvent les écoles font payer les parents tout en étant financées par l'Etat ou une ONG.

Titre : Démocratisation et inégalités scolaires dans les pays en voie de développement. Le cas d'Haïti

Mots clés : démocratisation scolaire, Haïti, inégalités scolaires, pays en voie de développement, massification, État

Résumé : Cette thèse étudie la manière dont un pays, Haïti, catégorisé comme « pays en voie de développement » s'efforce de réaliser la démocratisation scolaire de son système éducatif. Selon plusieurs études, Haïti paraît en échec sur pratiquement tous les indicateurs de démocratisation scolaire : taux d'accès, équité, égalité, en lien avec une incapacité institutionnelle dénoncée. Haïti, réalise pourtant des processus de démocratisation. Pour analyser ce paradoxe, la réflexion appuyée sur un travail d'enquête par observations et entretiens, s'interroge notamment sur la place majeure du secteur privé dans l'offre éducative. Elle montre que, premièrement, les différentes politiques mises en place par l'État haïtien et par les instances internationales (Banque Mondiale, Unesco, etc.), relatives à la l'école pour tous, n'ont pas eu l'effet escompté de scolarisation universelle. Deuxièmement, il y a pourtant une action avérée de différents acteurs (politiques, enseignants, parents, syndicalistes, entrepreneurs) fortement engagés en faveur de la démocratisation scolaire. La thèse étudie ce décalage. Parmi les facteurs d'échec, elle met en avant le manque de coordination entre les différents niveaux et acteurs de l'éducation en Haïti ; le manque de financement étatique, les effets de corruption à différentes échelles. Si l'implication des acteurs publics et aussi privés permet un élargissement de l'offre scolaire, malheureusement c'est souvent au détriment de l'égalité et de la qualité de l'enseignement.

Maison du Doctorat- Université Paris-Saclay

ENS Paris-Saclay

4 avenue des Sciences

91190 Gif-sur-Yvette

Titre : « Democratization and school inequalities in developing countries. The case of Haiti »

Keywords : school democratization, Haiti, school inequalities, developing countries, massification, State.

Abstract : This thesis studies the way in which a country, Haiti, categorized as a "developing country", strives to achieve the democratization of its educational system. According to several studies, Haiti appears to be failing on practically all indicators of school democratization: access rate, equity, equality, in connection with a denounced institutional incapacity. Haiti, however, is carrying out democratization processes. In order to analyze this paradox, the study, based on observations and interviews, examines the major role played by the private sector in the provision of education. It shows that, firstly, the various policies put in place by the Haitian State and by international bodies (World Bank, UNESCO, etc.), relating to schooling for all, have not had the expected effect of universal schooling. Secondly, there is however a proven action of different actors (politicians, teachers, parents, trade unionists, entrepreneurs) strongly committed to school democratization. The thesis studies this discrepancy. Among the factors of failure, it highlights the lack of coordination between the different levels and actors of education in Haiti; the lack of state funding; and the effects of corruption at different levels. If the involvement of public and private actors allows for an expansion of the school offer, unfortunately it is often to the detriment of equality and quality of education.

Maison du Doctorat- Université Paris-Saclay

ENS Paris-Saclay

4 avenue des Sciences

91190 Gif-sur-Yvette