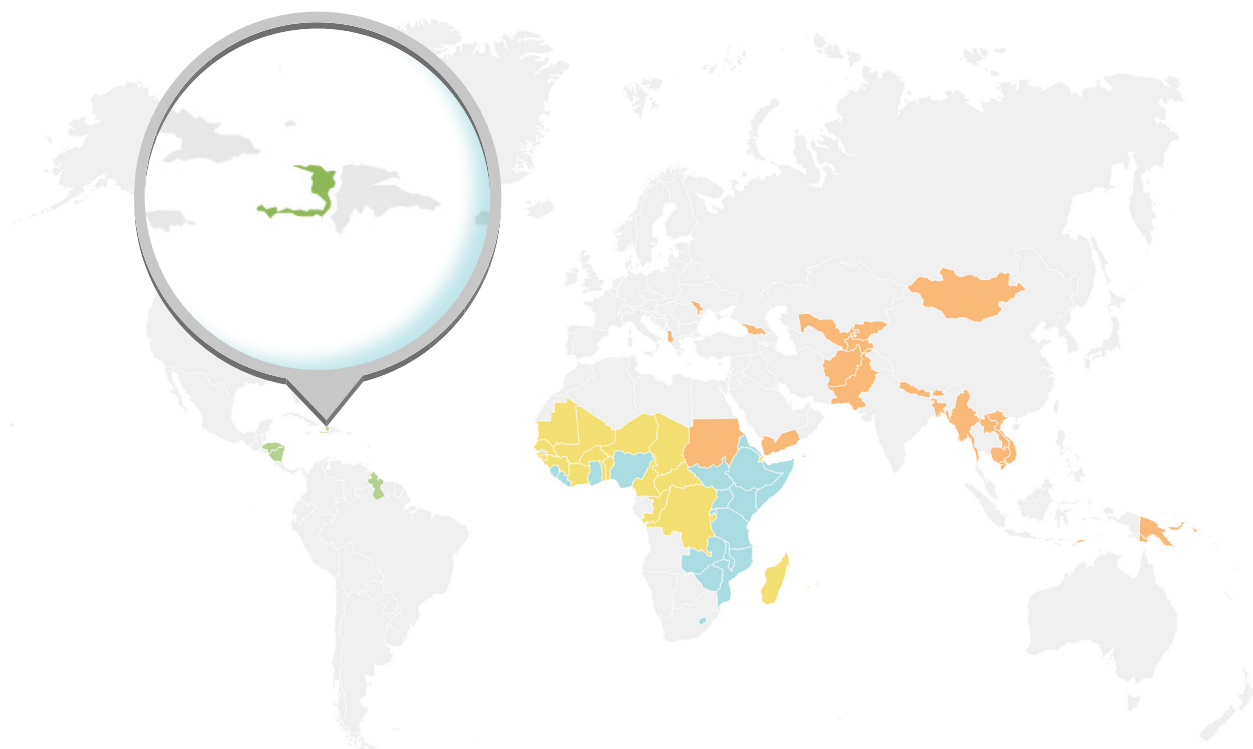




ÉTUDE NATIONALE

Défis et opportunités dans le système éducatif en **Haïti**



Graphique et mise en page par KIX LAC – SUMMA

Le contenu et la présentation de cette série sont de la propriété de SUMMA, Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les vues de SUMMA – KIX LAC.



This work is licensed under a [Creative Commons Licence Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).
ISSN: 2735-6221 (online).

Pour citer ce document: Stone, R. & Ziegler, N. (2021). *Étude nationale. Défis et opportunités dans le système éducatif en Haïti*. Serie Working Papers SUMMA. N° 12. Publié par SUMMA. Santiago du Chili.

Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement celles de SUMMA, de l'OECS et du CRDI, ou de leurs Conseils des gouverneurs. Ce travail a été préparé par le Centre KIX Regional avec le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation et du Centre de recherches pour le développement international, Canada.

Défis et opportunités dans le système éducatif en Haïti



HAÏTI

L'équipe KIX LAC

Javier González

Directeur SUMMA
(javier.gonzalez@summaedu.org)

Sonia Rees

Responsable de la gestion de l'information,
Unité de communication – OECS
(sonia.rees@oeecs.int)

Raúl Chacón

Directeur de projet KIX SUMMA
(raul.chacon@summaedu.org)

Rafer Gordon

Spécialiste de l'éducation, Unité de gestion
du développement de l'éducation – OECS
(rafer.gordon@oeecs.int)

Maciel Morales Aceitón

Chercheuse du projet KIX pour Honduras,
Haïti, Guatemala, El Salvador et Nicaragua –
SUMMA
(maciel.morales@summaedu.org)

Carlene Radix

Chef de la division humaine et sociale, OECS
(carlene.radix@oeecs.int)

Ivana Zacarias

Chercheuse du projet KIX LAC pour
Dominique, Guyane, Grenade, Sainte- Lucie
et Saint- Vincent-et-les- Grenadines
– SUMMA
(ivana.zacarias@summaedu.org)

Sisera Simon

Chef de l'unité de gestion du
développement de l'éducation – OECS
(sisera.simon@oeecs.int)

Mar Botero

Coordinatrice du transfert de connaissances
et de la gestion communautaire
(mar.botero@summaedu.org)

Auteurs

Rebecca Stone

Chercheuse principal, spécialiste en alphabétisation et directeur
du programme de capacité de lecture de l'ALC Division du
développement international
American Institutes for Research

Naomi Ziegler

Chercheuse

À PROPOS DE SUMMA

SUMMA est le premier laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Il a été créé en 2016 par la Banque interaméricaine de développement (BID), avec le soutien des ministères de l'éducation du Brésil, du Chili, de la Colombie, de l'Équateur, du Mexique, du Pérou et de l'Uruguay.

Depuis 2018, les ministères du Guatemala, du Honduras et du Panama l'ont également rejoint. Sa mission est de contribuer et d'augmenter la qualité, l'équité et l'inclusion des systèmes éducatifs de la région en améliorant le processus de prise de décision pour les politiques et les pratiques éducatives. Pour accomplir sa mission, SUMMA organise ses actions en trois piliers stratégiques qui permettent la promotion, le développement et la diffusion (1) d'une recherche de pointe visant à diagnostiquer les principaux défis de la région et à promouvoir des agendas de travail partagés, (2) d'une innovation dans les politiques et pratiques éducatives visant à apporter des solutions aux principaux problèmes éducatifs de la région, et (3) d'espaces collaboratifs permettant l'échange entre les décideurs politiques, les chercheurs, les innovateurs et la communauté scolaire, sur la base d'un agenda régional partagé.

À PROPOS DE OECS

L'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS) a été créée en 1981 en tant qu'organisation intergouvernementale pour promouvoir la coopération, l'harmonisation et l'intégration entre ses États membres.

L'OECS a développé une quantité considérable de connaissances précieuses et d'assistance technique directe entre les ministères de l'éducation. Elle a également participé à la stratégie régionale d'éducation et a soutenu les processus de planification et de suivi participatifs. À cet égard, l'OECS joue un rôle de premier plan auprès des États des Caraïbes, et notamment en soutenant les pays qui appartiennent à ce territoire : Dominique, Grenade, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines. En tant que partenaire actuel du GPE, l'OECS a dirigé la mise en œuvre des plans du secteur de l'éducation dans ces États.

À PROPOS DE KIX AMÉRIQUE LATINE ET CARAÏBES

Le pôle d'échange de connaissances et d'innovation (KIX) de l'Amérique latine et des Caraïbes (ALC) est une initiative conjointe du Partenariat mondial pour l'éducation - PME - et du Centre de recherches pour le développement international (CRDI), qui réunit diverses parties prenantes de l'éducation. Le réseau régional est dirigé par le SUMMA (Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes), et l'Organisation des États des Caraïbes orientales, il a pour objectif de contribuer au renforcement des systèmes éducatifs dans les pays partenaires : Dominique, Grenade, Guyane, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Le KIX met en relation l'expertise, l'innovation et les connaissances pour aider les pays en développement à construire des systèmes éducatifs plus solides et à progresser vers l'ODD 4 : une éducation de qualité inclusive et équitable pour tous.

CONTENU

À propos de SUMMA	4
À propos de OECS	4
À propos de KIX Amérique Latine et Caraïbes	4
AVANT PROPOS	7
RÉSUMÉ TABLE RONDE HAÏTI	8
ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	10
CHAPITRE 1 :	
DU CONTEXTE ET DE L'ENVIRONNEMENT NATIONAL	11
1.1 Organisation et contexte politiques.	11
1.2 Contexte social et économique.	13
1.3 Les évolutions démographiques. Présenter les principales tendances démographiques (âge, migration, diversité).	14
1.4 Contexte du système éducatif.	15
CHAPITRE 2 :	19
2.1 Perturbations de la scolarité et impact sur l'apprentissage.	19
2.2 Plans gouvernementaux pour assurer l'éducation pendant la pandémie de COVID-19.	20
2.3 Après la pandémie de COVID-19.	21
2.4 Résumé des défis et des lacunes en matière de connaissances.	22
CHAPITRE 3.	
POLITIQUES ET PROGRAMMES	23
3.1 Acteurs et distribution du pouvoir.	23
3.2 Processus du cycle politique.	24
3.3 Politiques et priorités en matière d'éducation.	27
3.4 Réformes.	30
3.5 Innovations	34
3.6 Résumé des défis et des lacunes en matière de connaissances.	35

CHAPITRE 4.

ENSEIGNANTS ET RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION 36

- 4.1 Caractéristiques de la population des enseignants. 36
- 4.2 Formation initiale. 37
- 4.3 Formation continue et parcours professionnel. 38
- 4.4 Salaire et conditions de travail des enseignants. 39
- 4.5 Syndicats d'enseignants. 40
- 4.6 Résumé des défis et des lacunes en matière de connaissances. 41

CHAPITRE 5.

GROUPES VULNÉRABLES ET DÉFAVORISÉS 42

- 5.1 Écarts entre les sexes : tendances et politiques. 42
- 5.2 Diversité et éducation interculturelle 43
- 5.3 Résumé des défis et des lacunes en matière de connaissances. 46

CHAPITRE 6 :

CONCLUSIONS, RECOMMANDATIONS ET IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE 47

- 6.1 Contexte du pays et implications pour l'éducation. Principaux défis en matière d'éducation. 47
- 6.2 Principaux défis 48

Références 50

Interviews d'experts 54

Annexe 55

Explication des acronymes 56

EXPOSITIONS

- Tableau 1.** La population d'Haïti 15
- Pièce 2.** Le système éducatif d'Haïti 16
- Pièce 3.** Les grands objectifs du système éducatif haïtien 28
- Pièce 4.** Échelle des salaires des enseignants des écoles publiques en 2015 39

AVANT PROPOS

L'Amérique Latine et les Caraïbes (ALC) continuent de faire face à des défis sociaux majeurs, et leurs systèmes éducatifs sont le reflet des contextes d'extrême inégalité dans lesquels ils s'inscrivent. Aujourd'hui, il est urgent d'avancer sous le slogan de la transformation de nos systèmes éducatifs en écosystèmes vivants et collaboratifs qui utilisent les preuves, l'innovation et le partage des connaissances pour relever les défis liés à l'amélioration de la qualité, de l'équité et de l'adaptabilité face aux nouveaux défis de ces dernières années. Au cœur de l'initiative KIX (Knowledge and Innovation Exchange) se trouve l'objectif ultime d'améliorer les résultats d'apprentissage holistiques de tous les étudiants de la région.

C'est pourquoi la plateforme KIX LAC, dirigée par le partenariat entre SUMMA - Laboratoire de recherche et d'innovation en éducation pour l'Amérique Latine et les Caraïbes - et l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS), concentre ses efforts sur la contribution à l'amélioration de l'équité et de la qualité des systèmes éducatifs de la région par le biais de ses trois principaux piliers de travail : l'identification d'un programme de politique éducative régionale, la mobilisation des connaissances et le renforcement des capacités institutionnelles des pays partenaires du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME).

Dans ce contexte et avec la conviction de l'importance de consolider un agenda régional de politique éducative en Amérique Latine et dans les Caraïbes, SUMMA et l'OECS ont promu une série d'études avec des experts des pays de la région, sous le dénominateur commun "Défis et opportunités dans les systèmes éducatifs des pays KIX LAC". Comme résultat de cette recherche, il a été proposé de développer une série de documents de travail visant à mettre à jour le diagnostic éducatif de chaque pays et à identifier les difficultés, les forces, les défis et les priorités actuelles auxquels font face les pays suivants : Dominique, El Salvador, Grenade, Guatemala, Guyane, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie et Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Cette série de documents de travail se concentre sur six domaines thématiques prioritaires pour le KIX, tels que : (i) l'éducation de la petite enfance, (ii) les systèmes d'évaluation de l'apprentissage, (iii) l'équité entre les sexes, (iv) les systèmes de données, (v) l'équité et l'inclusion, et (vi) l'enseignement et l'apprentissage. Les documents de recherche s'appuient sur des sources secondaires et des entretiens avec des parties prenantes locales clés qui approfondissent les défis et les expériences des différents systèmes éducatifs sous divers angles : cadres juridiques et politiques, gouvernance et financement, impact de la pandémie, programmes et matériel d'apprentissage, enseignants, environnements d'apprentissage et contribution des communautés éducatives et des étudiants.

Cette précieuse recherche est le fruit d'un travail de collaboration entre le SUMMA, l'OECS et des chercheurs de la région, et elle bénéficie du soutien du Centre de recherches pour le développement international (CRDI, Canada) et du PME. Nous espérons que ces documents encourageront la réflexion et le dialogue sur les politiques publiques, ouvriront un programme de collaboration régionale qui renforcera les environnements d'apprentissage entre les pays et deviendra une véritable contribution à la construction de systèmes éducatifs plus justes et plus durables.

Équipe KIX LAC

RÉSUMÉ TABLE RONDE HAÏTI

20 MAI 2021

PARTICIPANTS¹

De SUMMA : Javier González, Raúl Chacón, Ivana Zacarias, Carolina Osorio, Mar Botero, Margarita Lopez et Maciel Morales.

De l’AIR : Dr. Naomi Ziegler et Dr. Rebecca Stone (AIR)

Représentants de KIX LAC : William Thelusmond, (OSC-Regroupement pour l’éducation pour tous, REPT), Bayard Lapommeray (MENFP/Unité d’étude et de programmation).

L’objectif de la table ronde était de présenter les principales conclusions du rapport sur le système éducatif en Haïti, réalisé par AIR et dirigé par SUMMA, dans le cadre du projet KIX. Les représentants de KIX LAC dans le pays ont été invités à discuter et à réfléchir sur les défis et les opportunités décrits dans le rapport.

Raúl Chacón, directeur de KIX, a ouvert la session et a invité chaque participant à se présenter. Javier Gonzales, directeur de SUMMA, a souligné l’importance du travail de collaboration pour construire l’agenda en fonction des besoins du pays. Monsieur Bayard Lapommeray, représentant du ministère de l’Éducation, a ensuite effectué une brève mise en contexte de la situation socio-politique du pays, expliquant qu’Haïti est divisé et qu’il existe de nombreux conflits, tant politiques qu’au sein de la société civile.

Pendant les quinze minutes suivantes, les chercheuses ont partagé une présentation de l’étude, en se concentrant sur certains aspects clés du système éducatif haïtien tels que l’innovation, les défis et les différences d’apprentissage. Elles ont présenté leurs sources, en soulignant que l’une des plus importantes était les cinq entretiens avec des experts en éducation. Ainsi, les principaux défis éducatifs du pays ont été exposés : (i) système éducatif fortement privatisé, (ii) difficultés de développement professionnel des enseignants, conditions de travail difficiles et bas salaires, (iii) bilinguisme dans l’éducation, manque de clarté et d’uniformité autour de la langue d’enseignement (français / créole), (iv) faible performance des élèves, âges très disparates dans les cycles scolaires. Concernant la période 2019-2020, les chercheuses ont expliqué qu’il s’agissait d’une période particulièrement difficile en raison des mouvements sociaux

¹ En raison d’un problème de connectivité et de responsabilités ministérielles de dernière minute, ils n’ont pas pu participer respectivement : Itazienne Eugène (Université d’État d’Haïti) et Gustave Joseph (MENFP | Inspection générale).

et de la pandémie. Elles ont également expliqué la nécessité de comprendre le conflit entre les syndicats d'enseignants et le ministère de l'Éducation. À cet égard, elles ont fait remarquer qu'étant donné que de nombreux enseignants entrent dans le système de manière informelle, il est difficile de se faire une idée de la qualité des enseignants et de leur motivation. Pour finir la présentation, les chercheuses ont proposé des recommandations telles que : l'amélioration de la préparation et des conditions de travail des enseignants, l'amélioration des conditions scolaires, l'investissement dans les infrastructures, la création de davantage de supports pédagogiques bilingues, l'amélioration de la systématisation et du suivi des projets et des données. Ces défis, opportunités, difficultés et autres sont abordés en profondeur tout au long de ce document.

La présentation d'AIR a été suivie d'une discussion, au cours de laquelle les représentants ont été invités à partager leurs points de vue et perspectives sur le document ainsi que sur la présentation. Monsieur Bayard Lapommeray a pris la parole et a d'abord fait remarquer que la description du système éducatif était claire et fidèle à la réalité. Il a cependant fait remarquer que la question de l'éducation non formelle n'avait pas été abordée. Il a également souligné que la présentation mentionnait comme axes importants du système éducatif : la formation des enseignants, les infrastructures et le soutien pédagogique, expliquant qu'au-delà de ces facteurs, il y a aussi la question de l'environnement, l'environnement politique, économique et social du pays. Monsieur Lapommeray a avancé l'idée qu'il est fondamental d'améliorer ces facteurs socio-politiques afin d'avoir un système éducatif qui puisse répondre aux besoins du pays. Enfin, il a déclaré que pour lui la priorité en matière d'éducation était l'amélioration des conditions des enseignants, car si les enseignants n'amélioraient pas leurs conditions de travail, le système ne s'améliorerait pas. Le Dr Gonzalez a ensuite pris la parole, invitant à réfléchir aux défis présentés dans le rapport, en soulignant que la question centrale n'était pas seulement d'identifier les lacunes, mais aussi de proposer des solutions concrètes, en travaillant toujours sur la base du propre agenda du pays. Ensuite, Monsieur William Thelusmond, quant à lui, a expliqué qu'Haïti souffrait d'un problème de gouvernance du système et que le système public devait être défendu et développé. Il partage également le point de vue selon lequel le problème des langues est une question très actuelle qui devrait être traitée en priorité et qu'une politique publique à ce sujet devait exister. Aussi, il a fait valoir le fait que le pays devait former un consensus en matière politique afin de progresser dans les politiques publiques. Enfin, Margarita Lopez a commenté les points communs avec les nouveaux projets sur lesquels ils étaient en train de travailler, l'idée étant de renforcer les capacités des acteurs locaux, des enseignants et des directeurs d'école.

ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

AIR	Instituts américains de recherche
CIA	Central Intelligence Agency
CNEH	Confédération nationale des enseignants haïtiens
ENS	École Normale Supérieure
ESP	Plan du secteur de l'éducation
PIB	Produit intérieur brut
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
MENFP	Ministre de l'éducation nationale et de la formation professionnelle
M&E	Suivi et évaluation
MdE	Ministère de l'éducation
ONG	Organisation non gouvernementale
HUE	Université d'État d'Haïti (State University of Haïti)
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
USAID	Agence américaine pour le développement international

CHAPITRE 1 :

DU CONTEXTE ET DE L'ENVIRONNEMENT NATIONAL

1.1 ORGANISATION ET CONTEXTE POLITIQUES.

Haïti est une république semi-présidentielle dotée de pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. Le gouvernement haïtien est un système multipartis. Le président est le chef de l'État, qui est élu directement par le vote populaire, et le Premier ministre est le chef du gouvernement. Il est quant à lui choisi au sein du parti majoritaire à l'Assemblée nationale et nommé par le président (Taft -Morales, 2020).

Le président actuel est Jovenel Moïse, du parti haïtien Tèt Kale. Moïse, homme d'affaires prospère et relativement nouveau venu en politique, a été élu en 2016 pour un mandat de 5 ans. Il a reçu 55,6 % des suffrages au premier tour des élections de 2016 (Central Intelligence Agency [CIA], 2020), avec 21 % de la population qui a voté. Il est entré en fonction le 7 février 2017. Les prochaines élections présidentielles sont prévues pour 2021 (CIA, 2020).

Le chef du gouvernement est le Premier ministre Joseph Jouthe, qui a été nommé par Moïse et a pris ses fonctions le 4 mars 2020. Le cabinet est choisi par le Premier ministre en consultation avec le président, et le parlement doit ratifier le cabinet et la politique du gouvernement du Premier ministre (Taft-Morales, 2020). Selon l'Organisation des États américains, l'actuel ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) est Pierre Josué Agenor Cadet (Organisation des États américains, 2020). Il a été nommé en 2017 (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020).

Le gouvernement a reporté les élections parlementaires prévues pour octobre 2019 en raison de l'impasse politique et des troubles sociaux désignés sous le terme *peyi lòk*, ou "fermeture" (Taft-Morales, 2020). Les élections n'ont pas été reprogrammées.

Le terme *Peyi lòk*, également connu comme "opération lockdown", a d'abord été employé le 6 juillet 2018, avec une annonce du président Moïse selon laquelle son gouvernement augmentait le prix de l'essence, du diesel et du kérosène d'entre 38 % et 57 %, afin que le gouvernement haïtien puisse contracter des prêts à faible taux d'intérêt auprès du Fonds monétaire international. Cet été-là, Haïti connaissait déjà l'augmentation d'un taux de chômage déjà élevé, une inflation croissante, un déficit budgétaire grandissant, une dévaluation de la monnaie et des pics de violence entre gangs. Les gens descendaient alors dans la rue pour protester. Dans les 24 heures suivantes, Moïse revenait sur sa décision, mais les protestations continuaient, les manifestants demandant des comptes sur les fonds PetroCaribe,

qu'Haïti recevait depuis 2006 dans le cadre d'un arrangement avec le programme pétrolier PetroCaribe du Venezuela. Grâce à ce programme, Haïti achetait du pétrole au Venezuela, payait 60 % du coût dans les 90 jours, puis reportait le reste de la dette sur 25 ans à 1 % d'intérêt. Le gouvernement haïtien contrôlait la vente du pétrole et les fonds empruntés étaient destinés à financer des projets d'infrastructure, d'agriculture, d'éducation, d'assainissement et de santé. La dette envers le Venezuela s'élevait à environ 2 milliards de dollars américains (USD) (Danticat, 2019).

En novembre 2018, à La Saline, un quartier de la capitale, Port-au-Prince, où de nombreux habitants avaient manifesté, 73 hommes, femmes et enfants étaient blessés, torturés, taillés à la machette et immolés. Cinquante-neuf personnes auraient été tuées, et deux représentants du gouvernement ont été accusés d'avoir organisé l'attaque, ce qu'ils ont nié. Bien qu'ils aient par la suite été licenciés, le gouvernement n'a apporté aucun soutien aux survivants et n'a poursuivi aucun des auteurs (Danticat, 2019).

En février 2019, les manifestations se sont multipliées et ont pris de l'ampleur. Le pays était verrouillé pendant une dizaine de jours. Le Venezuela ne fournissant plus de pétrole à Haïti, du pétrole a été acheté aux États-Unis. Haïti est chroniquement en retard de paiement, ce qui entraîne des pénuries de carburant et des coupures de courant (Danticat, 2019). En septembre 2019, le *peyi lòk* est revenu avec vigueur, entraînant un verrouillage dans de nombreuses régions du pays jusqu'à début décembre. Les manifestants ont constamment appelé le président Moïse à démissionner, mais il a refusé et est resté au pouvoir (Danticat, 2019 ; Danticat, 2020).

Historiquement, et jusqu'à aujourd'hui, la protestation est le principal moyen dont disposent les Haïtiens pour exprimer leurs griefs (Banque mondiale, 2015). Bon nombre des conflits entre les Haïtiens et leur gouvernement ont porté sur la distribution inégale des ressources, les ressources les plus importantes allant à une élite restreinte. Depuis les premiers jours de l'indépendance jusqu'à la fin du 19^e siècle, les terres ont été prises aux paysans et données aux responsables militaires et aux fonctionnaires (Banque mondiale, 2015). Cette pratique a entraîné un manque de confiance entre les paysans et le gouvernement et a inhibé le développement du capital social. Auparavant, l'expression violente des griefs avait lieu principalement dans les zones rurales, mais aujourd'hui, elle est plus susceptible de se produire dans les villes, ce qui reflète le changement démographique des zones rurales vers les zones urbaines (Banque mondiale, 2015). Haïti est pris dans un cercle vicieux de chômage, d'inégalité et de faible niveau d'éducation, ce qui conduit à l'anarchie et à la violence, qui freinent la croissance économique et la création d'emplois, perpétuant le chômage et l'inégalité (Banque mondiale, 2015).

1. 2 CONTEXTE SOCIAL ET ÉCONOMIQUE.

Le produit intérieur brut (PIB) a été estimé à 19,19 milliards USD en 2018, avec un taux de croissance annuel de 1,2% et un taux d'inflation annuel de 14,7 % (CIA, 2020). En raison des pressions liées à la pandémie de COVID-19, la croissance économique par rapport au PIB devrait diminuer de 3,1 % en 2020, et l'inflation devrait atteindre plus de 20 % (Banque mondiale, 2020a). La dernière estimation officielle de la pauvreté (2012) a suggéré que plus de 6 millions d'Haïtiens vivaient sous le seuil de pauvreté national de 2,41 \$/jour USD et que plus de 2,5 millions étaient sous le seuil d'extrême pauvreté de 1,12 \$ USD (Banque mondiale, 2020a). L'indice de développement humain d'Haïti est de 0,503. Il est regroupé dans le tercile inférieur des pays, avec un rang de 169 sur 189. Le revenu national brut par habitant est de 1 665 USD (Programme des Nations unies pour le développement [PNUD], 2019).

La feuille de route pour l'autosuffisance, élaborée par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), note les pays en fonction de leur engagement et de leur capacité d'autosuffisance au moyen de sept indicateurs : gouvernance ouverte et responsable, développement inclusif, politique économique, capacité du gouvernement, capacité de la société civile, capacité des citoyens et capacité de l'économie. Les scores d'Haïti sont assez faibles (inférieurs à 50 %) dans tous les domaines, à l'exception de la sûreté et de la sécurité et de la capacité de la société civile. Il convient de noter que l'efficacité du gouvernement est de 0,12 sur 1, l'efficacité du système fiscal de 0,26 sur 1, le PIB par habitant de 0,16 et l'adoption des technologies de l'information et de la communication de 0,20 (USAID, 2020b).

Haïti est un pays d'origine, de transit et de destination pour les hommes, les femmes et les enfants soumis au travail forcé et au trafic sexuel. La plupart des cas de trafic en Haïti concernent des enfants en situation de servitude domestique, vulnérables aux abus physiques et sexuels. Les enfants domestiques renvoyés et fugueurs finissent souvent dans la prostitution, la mendicité ou la criminalité de rue. Les autres populations exploitées sont les Haïtiens à faible revenu, les enfants travailleurs, ainsi que les femmes et les enfants vivant dans des camps de personnes déplacées à l'intérieur du pays depuis le tremblement de terre de 2010. Les adultes haïtiens sont vulnérables au recrutement frauduleux de travailleurs à l'étranger et, avec les enfants, peuvent être soumis au travail forcé en République dominicaine, ailleurs dans les Caraïbes, en Amérique du Sud et aux États-Unis (CIA, 2020).

La fragilité de l'environnement est une autre préoccupation importante. La dégradation de l'environnement s'est produite au fil du temps, mais, depuis le milieu des années 1980, s'est accélérée et est devenue critique. Seulement 3,5 % des terres totales sont boisées, et de 1990 à 2016, Haïti a connu une dégradation de 17,1 % du boisement (PNUD, 2019). La déforestation, les mauvaises pratiques agricoles et l'érosion sont courantes dans les zones rurales, et les zones urbaines continuent de s'étendre sans véritable plan. Le manque d'infrastructures de base et de planification rend le pays particulièrement vulnérable aux catastrophes naturelles telles que les tremblements

de terre et les ouragans (MENFP, 2018). En janvier 2010, Haïti a été frappé par un tremblement de terre massif d'une magnitude de 7,0 et dont l'épicentre se trouvait à environ 25 km (15 mi) à l'ouest de Port-au-Prince. Plus de 300 000 personnes ont été tuées et environ 1,5 million se sont retrouvées sans abri. Le tremblement de terre a été le pire dans la région au cours des 200 dernières années. Le 4 octobre 2016, l'ouragan Matthew a touché terre en Haïti, faisant plus de 500 morts et causant d'importants dégâts aux cultures, aux maisons, au bétail et aux infrastructures. Le pays continue de se reconstruire après ces catastrophes majeures.

Le contrat social entre l'État d'Haïti et ses citoyens est inexistant :

“ Haïti n'a jamais eu une tradition de prestation de services à la population ou de création d'un environnement propice à une croissance durable. ”
(Banque mondiale, 2015, p. 2).

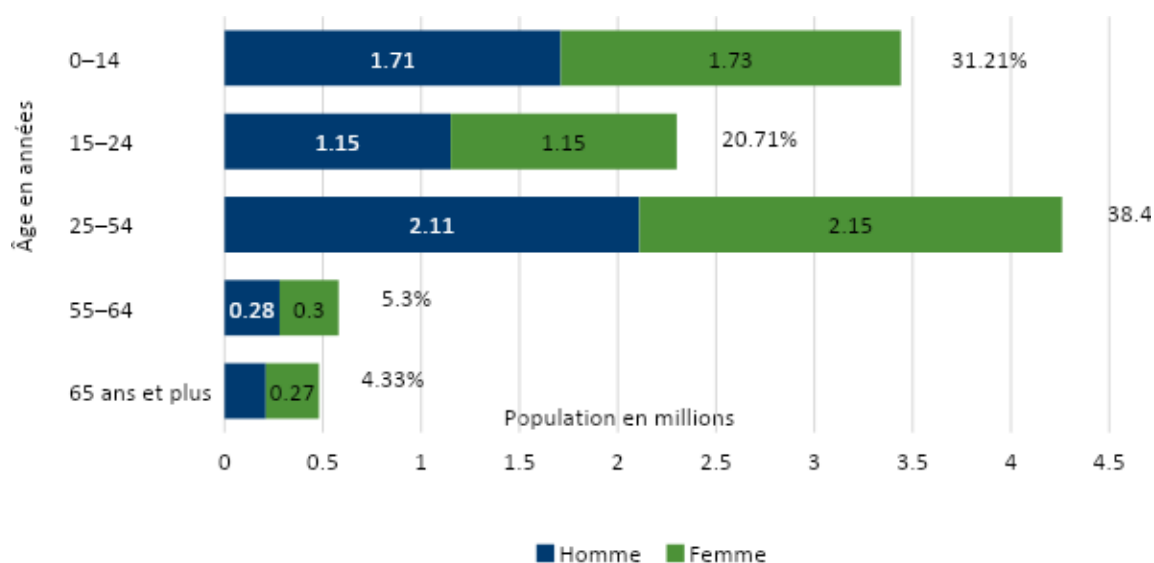
Le système fiscal haïtien génère des ressources limitées pour le gouvernement et a tendance à être régressif. En outre, les dépenses publiques en matière de santé, d'éducation et de protection sociale restent limitées, ce qui restreint la capacité du gouvernement à fournir des services et à offrir l'égalité des chances à ses citoyens. En l'absence de gouvernement, les services de base tels que la santé et l'éducation sont principalement fournis par des acteurs non gouvernementaux, faisant peser une charge substantielle sur les ménages et délivrant des réalisations étroitement liées au revenu des ménages (Banque mondiale, 2015).

Les dépenses de santé, d'éducation et de protection sociale représentaient au total 5 % du PIB d'Haïti en 2013. Par comparaison, les dépenses globales du PIB dans ces domaines équivalaient à 7,5 % au Guatemala (2011), à près de 10 % au Nicaragua (2011), à 12 % au Salvador (2012), à 14 % au Panama (2011), à 15 % au Honduras (2012) et à 22 % au Costa Rica (2011). Dans le secteur de l'éducation, cela se traduit par 80 à 90 % des élèves du primaire qui fréquentent des écoles non publiques. L'inégalité est également évidente dans le secteur de la santé en Haïti, où le taux de mortalité infantile du quintile le plus pauvre est presque le double de celui du quintile le plus riche (Banque mondiale, 2015).

1. 3 LES ÉVOLUTIONS DÉMOGRAPHIQUES. PRÉSENTER LES PRINCIPALES TENDANCES DÉMOGRAPHIQUES (ÂGE, MIGRATION, DIVERSITÉ).

En juillet 2020, la population d'Haïti était estimée à 11 067 777 habitants (pièce 1) (CIA, 2020).

Tableau 1. La population d'Haïti



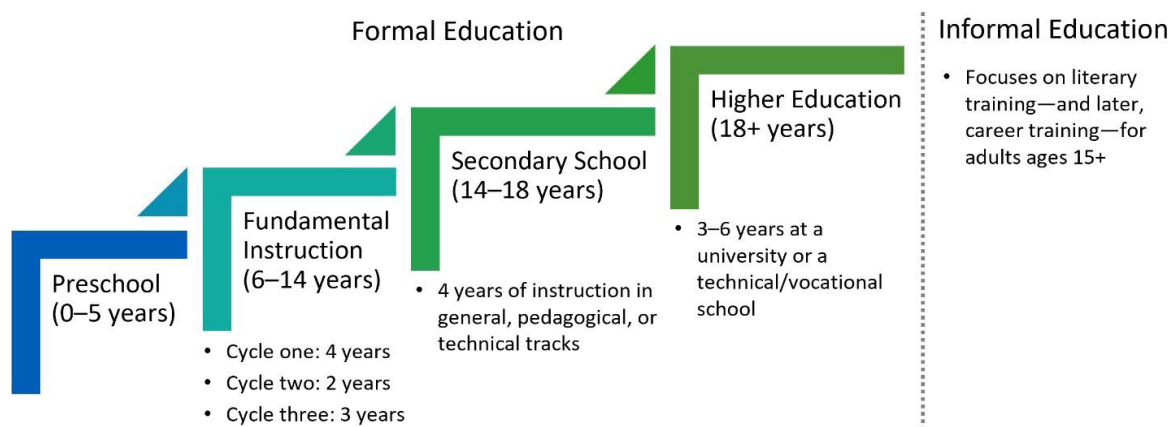
L'espérance de vie pour la population totale est de 65,3 ans. Pour les hommes, l'espérance de vie est estimée à 62,6 ans ; pour les femmes, elle est de 68 ans (CIA, 2020). Le rapport sur le développement humain estime l'espérance de vie à 63,7 ans. Les années de scolarité attendues sont de 9,5, mais la moyenne est de 5,4 (PNUD, 2019).

La migration interne des campagnes vers les villes est estimée à un taux de variation annuel de 2,9 % au cours des 5 dernières années. La population urbaine en 2020 est estimée à 57,1 % (CIA, 2020). La migration hors d'Haïti est importante, avec un taux de 1,9 migrant(s) pour 1 000 habitants (CIA, 2020). De nombreux Haïtiens passent en République dominicaine, où ils cherchent du travail dans la production agricole, la construction, le travail domestique et le secteur informel. Entre 650 000 et 1 million d'Haïtiens vivent en République dominicaine (Minority Rights Group International, 2018). Selon le Migration Policy Institute, 687 000 Haïtiens résident actuellement aux États-Unis (estimation 2018), 100 000 au Canada, 82 000 en France et 69 000 au Chili (Olsen-Medina & Batalova, 2020). En 2019, la diaspora haïtienne a envoyé 3,5 milliards de dollars US chez elle sous forme de transferts de fonds, une source importante de revenus pour la population (André, 2020).

1. 4 CONTEXTE DU SYSTEME ÉDUCATIF.

Le système éducatif d'Haïti est divisé en deux secteurs : l'éducation formelle et l'éducation informelle (tableau 2).

Pièce 2. Le système éducatif d'Haïti

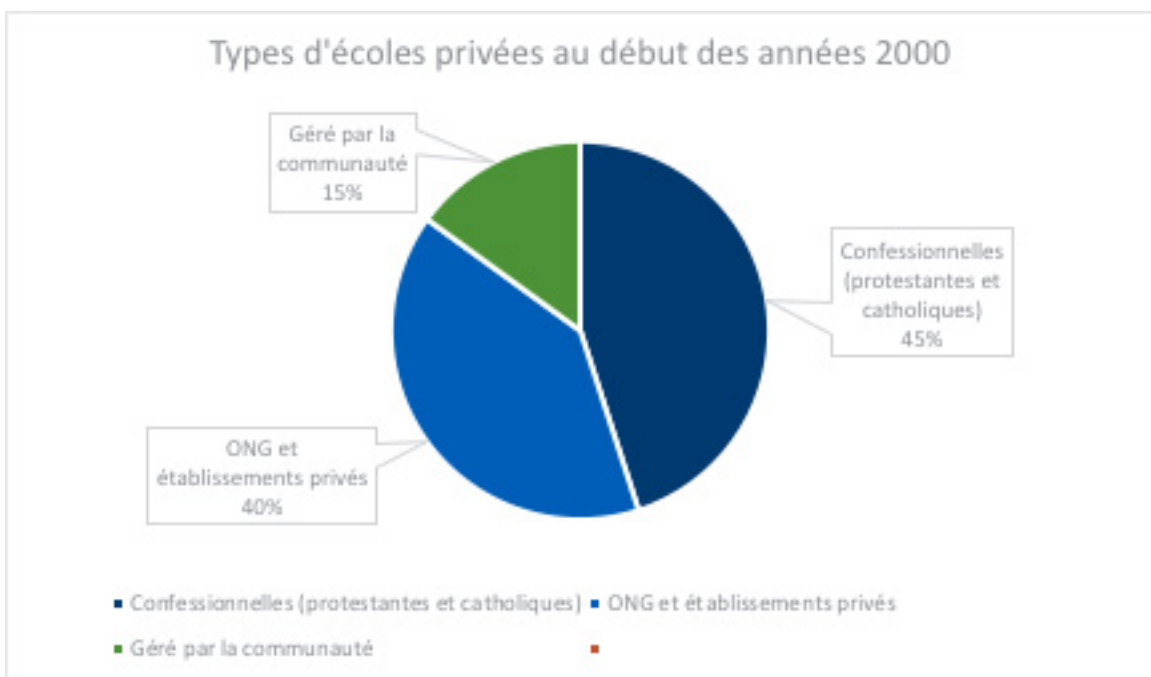


L’instruction formelle a lieu dans des écoles, mais toutes les écoles ne se trouvent pas dans des bâtiments conçus à cet effet. Les écoles peuvent se trouver dans des églises, des maisons, ou même des abris de plein air (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020). L’enseignement informel a lieu dans des écoles, des églises et d’autres lieux – même à la radio – et est souvent dispensé par des bénévoles (MENFP, 2013).

Le système éducatif haïtien est décrit comme ayant deux (ou plus) “ vitesses ” ou niveaux de qualité (P. Tessono, communication personnelle, 16 novembre 2020 ; B. Centanus, communication personnelle, 17 novembre 2020). Le recensement 2015–16 a montré que 3 912 057 élèves étaient inscrits dans les écoles ; 878 291 (22 %) étaient dans le système scolaire public et 3 033 766 (78 %) dans les écoles non publiques (MENFP, 2018). Les écoles publiques sont gérées par le ministère de l’Éducation (MoE), et les écoles privées sont gérées par des particuliers, des organisations non gouvernementales (ONG) ou des églises catholiques ou protestantes. L’organigramme du ministère de l’Éducation se trouve en annexe.

Le système éducatif haïtien se distingue de ses pairs par sa forte dépendance vis-à-vis des écoles non publiques qui accueillent la majorité des élèves. L’organisation actuelle du secteur de l’éducation trouve ses racines dans le passé d’Haïti. Lorsque le pays a déclaré son indépendance de la France et s’est établi comme le second pays indépendant de l’hémisphère occidental (après les États-Unis), sa constitution de 1805 stipulait que l’éducation devait être obligatoire et gratuite (Adelman, 2017). Le 19e et le début du 20e siècle ont connu des périodes d’expansion publique modeste et de négligence publique. Un accord entre l’Église catholique et le gouvernement, ainsi que la croissance des missions protestantes, ont contribué à l’augmentation de la capacité scolaire à la fin du 18e siècle, avec un pic d’inscription d’environ 15 % au début du siècle. Les écoles publiques et non publiques ont connu une croissance annuelle de 1 à 2 % au cours de la première moitié du 20e siècle. En 1957, avec le début du régime des Duvalier, l’expansion publique s’est poursuivie à un rythme soutenu tandis que les écoles non publiques ont connu une croissance exponentielle. Entre le début des années 1960 et le début des années 2000, les écoles primaires publiques sont passées du nombre de 800 à quelque 1 300, tandis que les écoles non publiques sont passées de 800 à près de 14 000 (Adelman, 2017).

Il existe cinq principaux types d'écoles non publiques en Haïti : les établissements catholiques, protestants, communautaires, les ONG laïques et les entreprises à but lucratif. Les institutions religieuses ont été créées avec une mission de prosélytisme et/ou de charité. Leur croissance a été accélérée sous "Baby Doc" Duvalier, qui a décrété que toute église nouvellement ouverte devait créer une école. Au début des années 2000, les écoles affiliées à une religion représentaient 45 % des écoles primaires non publiques. Les ONG laïques étaient motivées par le désir de servir les moins fortunés, tandis que les écoles à but lucratif étaient, du moins en partie, motivées par le bénéfice économique.. Ce groupe représentait 40 % des écoles non publiques. Enfin, les écoles communautaires ont été créées par des dirigeants communautaires en réponse à la demande des parents. Ce groupe représentait environ 15 % des écoles primaires non publiques (Adelman, 2017). Il existe de grandes variations de qualité même au sein de chacun de ces groupes en ce qui concerne l'emplacement, les frais, les budgets et le degré d' " organisation " de l'école (P. Tessonno, communication personnelle, 17 novembre 2020). Les écoles sont parfois surnommées "Lekol Tél Neg" ou "big shot school", et "Lekol Borlette" ou "lottery school" d'après les kiosques de loterie situés au coin des rues (Lunde, 2008).



L'État consacre environ 15,8 % de son budget annuel (hors service de la dette) à l'éducation, soit 2,6 % du PIB (MENFP, 2020d, p. 33). La majorité de ces fonds sont consacrés à l'éducation publique, mais l'État subventionne certaines écoles privées sous forme de bourses et de manuels scolaires pour les élèves les plus vulnérables qui fréquentent certaines écoles privées (MENFP, 2020d, p. 38). Les dépenses d'éducation sont également subventionnées par des organisations internationales telles que la Banque mondiale, la Banque internationale de développement et le Programme alimentaire mondial. Les fonds des partenaires internationaux sont destinés à la gouvernance, à l'amélioration de la qualité de l'accès, au soutien de la formation professionnelle et à l'enseignement supérieur (MENFP, 2020d, p. 36). Les frais de

scolarité des écoles privées peuvent aller de 250 HTG (3,40 \$)/mois à 6000 HTG (82\$)/mois (MENFP, 2020d, p. 37). Les contributions des familles à ces frais s'élèvent à 25 milliards de HTG (MENFP, 2020d, p. 36-37), soit environ deux fois les dépenses annuelles du MENFP/gouvernement pour l'éducation K12 (14,7096 milliards de HTG) (MENFP, 2020d, p. 33).

Une initiative majeure du prochain plan sectoriel de l'éducation (PSE) décennal d'Haïti consiste à augmenter le nombre de places disponibles dans le système public (MENFP, 2018). Ce plan prévoit la construction de nouveaux bâtiments, car les écoles publiques sont parfois situées dans des bâtiments construits à d'autres fins, par exemple des églises, et certaines sont situées dans des abris sans électricité (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020 ; MENFP, 2018).

Haïti est divisé en 10 départements administratifs, et actuellement, le MENFP est assez centralisé ; cependant, cette structure est à revoir dans le prochain PSE décennal en raison des inconvénients d'une centralisation excessive et du manque de contrôle régional sur la planification, la budgétisation et la gestion des ressources (MENFP, 2018). Les cours à travers le pays commencent en septembre et se terminent en juin, avec une année scolaire de 194 jours prévue pour 2017-18 (Haïti Libre, 2017) et 189 jours prévus pour 2019-20 (Haïti Libre, 2019). Les élèves fréquentent l'école 5 jours par semaine, à raison de 4 à 5 heures par jour. Dans certains endroits, le même bâtiment est utilisé pour une cohorte d'élèves le matin et l'après-midi (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020).

Les perturbations de l'enseignement peuvent résulter de catastrophes environnementales et de crises sociopolitiques auxquelles Haïti est vulnérable, comme les tremblements de terre et les ouragans, les grèves des enseignants et les troubles politiques. Pendant les mois d'hiver, le temps d'instruction est parfois raccourci en raison du manque d'électricité et de la tombée précoce de la nuit (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020). L'année académique 2019-20 a connu deux perturbations importantes, le *peyi lòk* et la pandémie de COVID-19. Cela a entraîné l'existence d'un calendrier fortement tronqué, comprenant seulement 54 jours d'enseignement dans plus de la moitié des écoles du pays. L'enseignement dans les écoles publiques et privées peut parfois également être interrompu par des grèves d'enseignants et des catastrophes, ou par des troubles plus localisés, qui perturbent fortement le processus d'enseignement et d'apprentissage (P. Tessonno, communication personnelle, 16 novembre 2020).

CHAPITRE 2 :

2. 1 PERTURBATIONS DE LA SCOLARITÉ ET IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE.

En 2019-20, l'année scolaire devait initialement s'étendre du 9 septembre au 1er juillet, mais le premier trimestre a été perturbé dans environ 9 600 écoles (54 %) par les manifestations *peyi lòk* dans le Nord, l'Ouest et le Sud (MENFP, 2020c). Un calendrier révisé a été publié, prévoyant que l'année scolaire commence le 2 décembre et se termine le 17 juillet, avec 147 jours d'enseignement. En mars 2020, cependant, la pandémie de COVID-19 a obligé les écoles haïtiennes à fermer à nouveau.

En août 2020, le MENFP a publié un calendrier révisé. L'enseignement a repris le 10 août pour la neuvième année du cycle fondamental et la troisième année des classes du secondaire, afin de permettre à ces élèves de préparer leurs examens. Les cours ont repris le 17 août pour les autres niveaux. Tous les enseignements ont pris fin le 9 octobre. Les examens ont eu lieu du 12 au 22 octobre (Haïti Libre, 2020d). L'année académique 2020-21 a commencé le 9 novembre (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020). Les 4 millions élèves ont été touchés (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).

Un enseignement à distance a été dispensé à certains élèves, mais aucun chiffre national n'est disponible sur le nombre élèves qui en ont bénéficié ou sur l'ampleur de ces efforts. Des aides alimentaires ont été fournies à environ 60 000 élèves (un peu plus de 1 %). Certains fonds de secours en cas de pandémie COVID-19 n'ont pas été reçus avant novembre 2020 ; par conséquent, les projets proposés n'ont pas été mis en œuvre pendant l'été (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).

Une intervention plutôt réussie et qui mérite d'être poursuivie et développée et diffusée à plus grande échelle est un programme de lecture et d'écriture diffusé à la radio dans la région de Port-au-Prince. Des radios alimentées par l'énergie solaire ont été distribuées à certains foyers ; ainsi, le contenu était diffusé, et il était disponible dans tous les foyers disposant d'une radio. De nombreux enfants ont régulièrement écouté le programme, et on estime que 20 000 élèves ont bénéficié de l'intervention (P. Tessonno, communication personnelle, 16 novembre 2020).

2. 2 PLANS GOUVERNEMENTAUX POUR ASSURER L'ÉDUCATION PENDANT LA PANDÉMIE DE COVID-19.

En avril 2020, le MENFP a publié un plan décrivant la réponse proposée par le ministère de l'Éducation aux perturbations causées par la pandémie de COVID-19. Le plan comprenait les six composantes suivantes :

1. Sensibilisation et communication accrue sur le COVID-19 par le biais de publications, de spots radio et télévisés, de médias sociaux et de d'automates.
2. Soutien aux activités d'apprentissage à distance pour faciliter l'apprentissage à domicile. Développement d'une plateforme d'apprentissage virtuelle et de classes pour la diffusion à la télévision et à la radio.
3. Fourniture des protections sur le lieu de travail aux employés du ministère de l'éducation qui se rendent au bureau ou sur d'autres lieux de travail : kits d'hygiène, rotation du personnel et matériel pour soutenir le travail à distance.
4. Soutien aux enseignants et aux parents, notamment par le biais d'activités d'apprentissage à distance, de la rémunération des employés ne figurant pas sur la feuille de paie régulière et de kits alimentaires pour les élèves les plus démunis.
5. Préparation d'un retour à l'école, notamment en révisant le calendrier, en nettoyant les bâtiments, en organisant des cours supplémentaires et en préparant des kits d'apprentissage.
6. Renforcement de la capacité du système à gérer les situations de crise de nature sanitaire, sociopolitique ou environnementale, et développement des stratégies d'apprentissage et d'enseignement à distance (MENFP, 2020b).

Ce plan a servi de base aux demandes de financement adressées aux donateurs internationaux. D'autres consultations avec la communauté des donateurs ont révélé que les composantes un, deux, quatre et six bénéficiaient du plus grand soutien. Le MENFP a demandé ou reçu des subventions du Programme alimentaire mondial, d'Associated Food Distributors, d'USAID, de la Banque interaméricaine de développement, de la Banque mondiale, du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), de Concern Worldwide et du gouvernement haïtien (trésor public) pour soutenir diverses composantes du plan (MENFP, 2020c).

La demande de financement du GPE incluait un ciblage par géographie, caractéristiques de l'école, caractéristiques de la famille et besoins/vulnérabilités individuels des élèves et décrivait un plan de suivi et d'évaluation (S&E). La période de subvention s'étend de mai 2020 à novembre 2021, et les projets sont en cours de lancement, avec un financement reçu en novembre 2020.

En avril 2020, le MENFP a déployé une plateforme d'apprentissage numérique appelée PRACTIC (practic.menfp.gouv.ht), ainsi que des leçons diffusées à la télévision et à la radio d'État (Haïti Libre, 2020a), et a annoncé son intention de distribuer des documents

imprimés. La pénétration ou l'utilisation de ces matériaux n'a pas été documentée. Au cours de l'été, des paiements directs ont été effectués à certaines écoles pour aider à couvrir les dépenses liées à la pandémie, telles que les salaires des enseignants (Haïti Libre, 2020d). La liste des écoles qui ont reçu des fonds est disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation (MENFP, 2020a).

Une enquête sur les ménages réalisée en 2016-17 a montré que 48 % des ménages possèdent une radio, 30,1 % une télévision, 75,9 % un téléphone portable, 7,2 % un ordinateur, 21,2 % une connexion Internet et 41 % l'électricité. Les pourcentages sont plus élevés dans les zones urbaines. Par exemple, seulement 2,1 % des ménages ruraux possèdent un ordinateur (Institut Haïtien de l'Enfance Pétion-Ville, Haïti, & le Programme EDS ICF, 2018). Ces réalités indiquent que le matériel d'apprentissage à distance doit être développé pour une diffusion, une distribution électronique et sur papier.

Le développement de contenu pour chaque modalité a eu lieu tout au long de la période de fermeture des écoles et se poursuivra au cours de l'année prochaine. La disponibilité de matériel pédagogique plus robuste sur toutes les plateformes est également utile pour les futures interruptions scolaires (MENFP, 2020c). Le financement du GPE a été accordé spécifiquement pour le développement de ressources sur papier appropriées à la distribution aux élèves et aux communautés les plus marginalisés. Ces ressources se concentrent sur les compétences de base : lecture, écriture en français et en kreyòl, et mathématiques. Le matériel est également conçu pour être utile en classe, ce qui permet de remédier au manque de matériel disponible pour les élèves, même en l'absence de crise (MENFP, 2020c).

2. 3 APRES LA PANDÉMIE DE COVID-19.

Pour les écoles publiques, des classes de rattrapage ont été organisées d'août à octobre pour préparer les élèves de la neuvième année du cycle fondamental et de la troisième année du cycle secondaire aux examens, et pour permettre aux autres classes de bénéficier d'un enseignement complémentaire. Le niveau de difficulté des examens a été réduit afin de les rendre accessibles à un plus grand nombre d'élèves. Cette décision a été prise en raison de la pandémie de COVID-19 et d'une grève des enseignants en cours. Aucune autre mesure de remédiation ou de formation des enseignants n'a été mise en œuvre au niveau national (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).

Les pratiques des écoles non publiques étaient très variées. Par exemple, à l'Institution Saint-Louis de Gonzague, une école catholique pour garçons à Port-au-Prince, l'enseignement à distance par ordinateur a été mis en place au printemps, et des tests ont été donnés tous les vendredis pour s'assurer que les élèves ne prenaient pas de retard. Dans une école publique située à quelques kilomètres de là, l'enseignement à distance formel n'a pas été mis en place, et lorsque l'école a rouvert en août, un modèle hybride dans lequel les élèves alternaient les jours de présence a été introduit (Baron, 2020).

2. 4 RÉSUMÉ DES DÉFIS ET DES LACUNES EN MATIÈRE DE CONNAISSANCES.

L'année académique 2019-20 a été particulièrement difficile en raison du *peyi lòk* et de la pandémie de COVID-19. Ces défis ont été ressentis avec acuité par les enseignants dont le syndicat a décrié la notion d'année académique de 54 jours, affirmant que les examens étaient "bidons" et savaient la valeur d'un diplôme haïtien. Les enseignants ont déclaré qu'une année scolaire aussi courte condamne les enfants "à recevoir une éducation minimale pour un diplôme minimal dans une école minimale", et que "les moqueries visent à organiser des sessions de rattrapage pour les élèves qui subiront les tests officiels sans apprendre, alors que rien n'est fait pour répondre aux demandes des enseignants. Alors que l'insécurité fait rage provoquant l'arrêt total des activités scolaires dans certaines zones [...], l'État accélère les manœuvres pour faire passer un examen qui continuera à dégrader la valeur de nos diplômes haïtiens" (Haïti Libre, 2020e).

Les véritables effets d'une année académique où l'enseignement a été si sévèrement tronqué se feront probablement sentir pendant longtemps. De même, il est à espérer que les projets entrepris grâce aux financements externes reçus à la suite de la crise profiteront au système bien après que la situation actuelle soit passée.

CHAPITRE 3.

POLITIQUES ET PROGRAMMES

3. 1 ACTEURS ET DISTRIBUTION DU POUVOIR.

Le ministre de l'éducation fixe les priorités du plan éducatif en consultation avec le Premier ministre et le président. Le financement provient de l'État haïtien et des partenaires techniques et financiers tels que la Banque mondiale, le GPE et les ONG. Les partenaires techniques et financiers internationaux sont invités à approuver les priorités fixées par le ministre de l'Éducation. Par exemple, le MENFP a créé une task force de réponse à la pandémie de COVID-19. Après avoir rédigé un plan, le MENFP l'a soumis à l'approbation du GPE, le principal partenaire technique et financier (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020). La demande initiale était de 10 millions USD, mais certaines parties du plan n'ont pas été approuvées et la demande de financement a été réduite à 7 millions USD (MENFP, 2020c). La période de financement est effective jusqu'au 30 novembre 2021 (MENFP, 2020c).

La rédaction et les approbations du prochain plan décennal (2021-31) à l'échelle du secteur ont été approuvées en décembre 2020. Il était en cours d'élaboration depuis plusieurs années, avec un projet de travail complet publié en juillet 2018. En Haïti, le comité central qui a travaillé sur le plan comprenait des représentants d'associations d'écoles non publiques, du cabinet du ministre de l'éducation et du personnel technique du MdE et du Bureau national de partenariat en éducation (P. Tessono, communication personnelle, 16 novembre 2020). De nombreuses consultations ont été organisées avec divers groupes de parties prenantes, des enseignants, des parents, des fonctionnaires du ministère et des représentants des universités. Un groupe important de parties prenantes a choisi de ne pas participer, malgré de nombreuses tentatives de sensibilisation, à savoir les syndicats d'enseignants, qui sont en conflit avec le ministère de l'Éducation, principalement sur la question des salaires (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020 ; P. Tessono, communication personnelle, 16 novembre 2020). Les acteurs internationaux n'ont servi que d'observateurs lors de ces délibérations (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).

Haïti a fait des progrès considérables en matière d'offre d'éducation primaire pour tous, avec environ 88 % des enfants fréquentant l'école primaire durant quelques années (MENFP, 2018). Un examen de la liste de référence du PSE 2021-31 montre que des documents similaires d'autres pays, comme le Burkina Faso, le Cambodge, la Guinée, Madagascar, le Burundi et le Niger, ont été consultés. Ces références aux objectifs et plans internationaux de pays similaires permettent de situer le plan d'Haïti dans un cadre mondial plus large.

En novembre 2020, les priorités ont été fixées, et le plan a été envoyé aux partenaires techniques et financiers pour approbation. Cette approbation était prévue pour le 18 décembre et une approbation finale du gouvernement haïtien était prévue pour le 28 décembre (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020). Les deux approbations ont eu lieu comme prévu (B. Lapommeray, communication personnelle, 9 janvier 2021).

Dans certains cas, les partenaires (généralement les grands bailleurs de fonds) suggèrent un programme/initiative et le présentent au MdE pour approbation. Parfois, les petites ONG ne présentent pas leur plan pour approbation (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020). Un examen des médias haïtiens révèle des exemples de projets à venir qui sont parrainés individuellement par un autre ministère ou une organisation internationale. Un exemple est le Plan national d'éducation financière lancé en juin 2020 en partenariat avec la Banque de la République d'Haïti ; Aflatoun International, une ONG néerlandaise ; l'Organisation de coopération et de développement économiques ; l'Alliance pour l'inclusion financière ; et le Centre de recherches pour le développement international (Haïti Libre, 2019). Autre exemple, l'initiative de reboisement scolaire, relancée en septembre 2020, dont l'objectif est de permettre aux écoliers de planter plus de 43 000 plants fruitiers et forestiers (Haïti Libre, 2020b).

3. 2 PROCESSUS DU CYCLE POLITIQUE.

L'élaboration des plans sectoriels fait l'objet d'une importante consultation interne entre les ministères et les organisations internationales. Par exemple, lors de la finalisation de la récente politique sur l'éducation non formelle, le ministre de l'éducation a nommé un comité pour superviser la finalisation et la validation du plan, qui était en cours d'élaboration depuis une décennie. Le comité était composé de trois représentants du MENFP et d'un représentant de chacun des organismes suivants : le Bureau national du partenariat en éducation, l'Institut national de formation professionnelle ; le Bureau du secrétaire d'État à l'alphabétisation ; le ministère de l'Agriculture, des Ressources naturelles et du Développement rural ; le Fonds des Nations Unies pour l'enfance, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, et enfin un représentant de l'Initiative haïtienne pour le développement de la jeunesse non scolarisée (MENFP, 2019).

Actuellement, aucun corps législatif fonctionnel n'est en place, et aucune date d'élection n'a été annoncée. Par conséquent, les approbations des plans d'éducation vont du ministre de l'Éducation au premier ministre et, en dernier ressort, au président. Il n'y a, à l'heure actuelle, pas d'approbation législative des plans.

La phase de définition de l'agenda de l'élaboration des politiques est la plus controversée. La politique et la politique éducative sont étroitement liées en Haïti. En outre, il existe des problèmes majeurs, anciens et non résolus, en particulier la question de la politique linguistique et de la "qualité de l'éducation" en général. La question de

la langue remonte à des centaines d'années, aux périodes coloniale et postcoloniale, lorsque le français était considéré comme la langue de l'élite, la langue supérieure et la langue officielle (et unique) de l'éducation. La politique officielle sur le français a changé avec la Constitution de 1987, qui a élevé le kreyòl, la langue parlée par presque tous les Haïtiens, au rang de deuxième langue officielle. Dix ans plus tôt, la réforme Bernard (abordée dans la section 3.4) a introduit une politique d'enseignement en kreyòl dans les premières années de l'école primaire. Cette politique a été très controversée, rejetée par l'élite haïtienne qui voulait que ses enfants soient éduqués dans le système français pour augmenter leurs chances de poursuivre leur éducation à l'étranger, et par les paysans qui voyaient dans la maîtrise du français un moyen d'ascension sociale (Prou, 2009). L'enseignement en kreyòl a été mis en place dans certaines écoles, mais aucune donnée solide n'est disponible sur l'ampleur de l'utilisation du kreyòl dans les salles de classe du pays (Prou, 2009).

Pierre-Michel Laguerre, ancien directeur général de l'éducation, professeur d'université, auteur et consultant, explique :

“Le français est une seconde langue pour les Haïtiens. Tous les enseignants ne parlent pas le français couramment. En tant que pays, Haïti a besoin d'une politique linguistique.

L'enseignement des langues à l'école

L'enseignement de la langue à l'école devrait découler de cette politique.

Actuellement, il existe une diglossie, ou une situation dans laquelle le français et le kreyòl sont utilisés dans des conditions différentes au sein d'une communauté.

Le français étant considéré comme la langue supérieure et le kreyòl comme inférieur. Le gouvernement doit résoudre ce problème et les stratégies pédagogiques peuvent suivre” (P. M. Laguerre, communication personnelle, 9 novembre 2020).

La question de la qualité de l'éducation est également très prémonitoire. En 1990, Leslie Voltaire, ministre de l'éducation sous Aristide, déclarait: “Je vous le dis, l'un des problèmes majeurs que j'ai rencontrés dans le système éducatif national, c'est le manque d'objectifs. On éduque mal les gens et on ne sait pas pourquoi on les éduque” (cité dans Prou, 2009, p. 50). Cette absence de raisonnement solide, d'objectifs clairs et mesurables, ainsi que l'attitude ambivalente et le scepticisme du public ont fait obstacle à une mise en œuvre systématique accompagnée de repères quantifiables (Prou, 2009).

Ces deux questions ont convergé dans les résultats d'une étude récente sur la fluidité de la lecture en kreyòl en 2e et 4e années (American Institutes for Research [AIR], 2019). Les élèves de ces classes ont obtenu des résultats bien inférieurs aux repères du niveau scolaire pour les évaluations de la fluidité de la lecture orale et de la compréhension de la lecture, mettant en évidence un problème majeur dans le développement de la littératie précoce des enfants (AIR, 2019). En outre, seulement 61 % de la population adulte est alphabétisée (USAID, 2020a).

Séparément, la revue 2013 du plan d'éducation 2010-15 a constaté une grave déconnexion entre le marché du travail et la formation que les élèves reçoivent dans le système d'éducation formelle, ce qui entraîne un chômage élevé chez les jeunes (MENFP, 2013). Dans l'ensemble, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur en Haïti ne répondent pas aux demandes des employeurs (MENFP, 2013).

Malgré la nature litigieuse des questions qui devraient idéalement être résolues dans la phase de définition de l'agenda, le cycle d'élaboration des politiques ne peut se permettre d'être paralysé par un manque de consensus sur ces questions, profondément ancrées dans la société civile haïtienne. La formulation des politiques, comme cela est décrit précédemment, implique des consultations approfondies et continues avec les acteurs internes et les partenaires externes. Ces consultations s'intensifient lors de l'élaboration de plans à long terme, comme l'actuel plan décennal, ou lors de la réponse à des urgences telles que la pandémie de COVID-19. La mise en œuvre est gérée principalement par le ministère de l'éducation, qui dispose d'une équipe d'experts techniques, dont beaucoup sont des fonctionnaires de carrière ou ont travaillé dans d'autres domaines de l'éducation avant d'occuper leur poste actuel. La mise en œuvre dépend aussi fortement des budgets et du moment où les initiatives sont financées, ainsi que de leur niveau de financement. Par conséquent, la mise en œuvre dépend du Trésor public de l'État d'Haïti et des organisations internationales qui complètent le financement général du système par l'État ainsi que des projets spécifiques. Par exemple, le programme d'aide aux victimes de la pandémie COVID-19 financé par le GPE prévoyait des activités d'été pour les élèves et les enseignants, mais les fonds ne sont arrivés qu'à la fin de l'automne ; par conséquent, aucune activité d'été n'a été organisée (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).

L'éducation et la politique étant étroitement liées, la mise en œuvre de toute nouvelle initiative peut être remise en cause par un manque de cohérence dans la direction politique (nommée) du ministère de l'Éducation, qui est liée à la direction présidentielle. Le suivi et l'évaluation sont intégrés aux plans d'éducation et sont réalisés par le ministère de l'éducation ou par des organisations internationales. Dans le plan décennal, par exemple, le financement passe par le ministère centralisé, qui exigera des rapports réguliers de la part des entités bénéficiaires avant le versement des tranches suivantes (MENFP, 2018). Il est important de noter que le S&E entre les écoles publiques et non publiques est très difficile, car le MdE a très peu de contrôle sur les écoles non publiques. C'est l'un des nombreux défis que comporte la gouvernance du système dans son ensemble. Pour les projets individuels, les bailleurs de fonds internationaux exigent généralement un plan de S&E solide et l'incluent dans le processus d'approbation des subventions.

L'approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (SABER) de la Banque mondiale a effectué un audit des systèmes d'information de gestion de l'éducation (EMIS) d'Haïti en 2017. SABER a examiné quatre domaines stratégiques clés : (a) l'environnement favorable, (b) la solidité du système, (c) la qualité des données, et (d) l'utilisation pour la prise de décision. Sur une échelle allant de un à quatre (1-latent,

2-émergent, 3-établi, et 4-avancé), Haïti a été classé comme " émergent " en termes d'environnement favorable et de qualité des données et " latent " en ce qui concerne la solidité du système et l'utilisation pour la prise de décision (Banque mondiale, 2017a). Une analyse des forces, des faiblesses, des opportunités et des menaces (SWOT) a révélé un fort désir et une adhésion des organisations internationales pour soutenir le ME dans la construction d'un SIGE opérationnel et efficace, ainsi que la volonté politique de le faire. Cependant, la rotation élevée du personnel et l'instabilité politique ont nui à la durabilité d'un SIGE à long terme. L'analyse SWOT a également relevé une documentation limitée sur la structure actuelle du système et des retards considérables dans la diffusion des données (Banque mondiale, 2017a).

3. 3 POLITIQUES ET PRIORITÉS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION.

Le PSE de 2013 a donné la priorité aux deux premiers cycles de l'enseignement primaire (MENFP, 2013), et les données montrent qu'un domaine dans lequel Haïti s'en sort plutôt bien est le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire.

Toutes les principales parties prenantes, à l'exception des syndicats d'enseignants, ont participé à l'élaboration du PSE décennal du ministère de l'Éducation, approuvé en décembre 2020. Une consultation approfondie a eu lieu entre les différents groupes de parties prenantes pour définir les priorités et les objectifs contenus dans le plan (P. Tesson, communication personnelle, 16 novembre 2020 ; B. Lapommerey, 17 novembre 2020). Le plan sera également approuvé par l'administration actuelle et par les partenaires techniques et financiers internationaux, qui fourniront ensemble le soutien financier et technique nécessaire à la réalisation de ses objectifs (B. Lapommerey, communication personnelle, 12 novembre 2020). Le plan aborde bon nombre des faiblesses relevées par les personnes interrogées dans le cadre de ce rapport et par les rapports et articles de journaux précédents. Il propose trois principes de base à appliquer aux sept segments du système : (a) l'accès dans le cadre de l'équité, (b) la qualité dans le cadre de l'équité, et (c) la gouvernance. Les sept segments sont (a) le préscolaire, (b) le fondamental, (c) le secondaire, (d) la formation technique et professionnelle, (e) l'enseignement supérieur et la recherche, (f) l'éducation non formelle, et (g) l'alphabétisation. Les objectifs spécifiques sont énumérés dans le tableau 3.

Pièce 3. Les grands objectifs du système éducatif haïtien

L'accès dans l'équité	La qualité dans l'équité	Gouvernance
<p>Remodeler ou reconstruire les écoles publiques.</p> <p>Réorganiser les écoles publiques au niveau national :</p> <p>Créer de nouvelles écoles.</p> <p>Mettre en œuvre des programmes scientifiques et techniques dans les écoles secondaires.</p> <p>Redistrict pour rendre les écoles publiques plus accessibles au domicile des élèves. Augmenter la fréquentation des établissements préscolaires pour les enfants âgés de 4 à 14 ans.</p> <p>Financer les frais de scolarité de tous les enfants âgés de 4 à 14 ans par le biais des écoles publiques et des subventions aux écoles privées.</p> <p>Assurer l'égalité d'accès à la formation professionnelle pour tous.</p> <p>Fournir à toutes les écoles publiques des bureaux, des tableaux noirs, etc.</p> <p>Améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes.</p> <p>Offrir une formation professionnelle aux personnes âgées de 15 à 25 ans qui ont suivi une formation en alphabétisation.</p>	<p>Développer un système permettant de suivre les élèves qui terminent le cycle fondamental vers l'école secondaire ou la formation professionnelle.</p> <p>Réformer les programmes scolaires pour les niveaux préscolaire, fondamental, secondaire et non formel.</p> <p>Adapter les ressources pédagogiques en fonction des programmes scolaires révisés.</p> <p>Renforcer les institutions de formation des enseignants.</p> <p>Fournir une formation continue aux enseignants et aux directeurs d'école.</p> <p>Développer de nouveaux partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur nationaux et étrangers.</p> <p>Réforme du système d'évaluation des élèves.</p>	<p>Renforcer les mécanismes visant à décentraliser le processus de prise de décision.</p> <p>Renforcer les structures qui gèrent la formation technique et professionnelle.</p> <p>Renforcer la gouvernance de l'Institut de la formation professionnelle.</p> <p>Renforcer la gestion des centres de formation formelle et professionnelle.</p> <p>Renforcer les institutions d'enseignement supérieur et de recherche.</p> <p>Évaluer les procédures par lesquelles le MENFP fonctionne et les renforcer ou les réviser si nécessaire.</p> <p>Fournir une formation professionnelle aux membres du personnel du MENFP.</p> <p>Offrir des incitations aux membres du personnel du MENFP.</p> <p>S'assurer que le MENFP dispose de ressources matérielles et financières adéquates.</p> <p>Aligner la formation des enseignants et des directeurs d'école sur les besoins des écoles et établir un processus de recrutement et de nomination pour les diplômés qualifiés.</p>

Source : MENFP (2018)

Vous trouverez ci-dessous les objectifs énoncés dans le PSE 2021-31 approuvé en décembre 2020.

<p>Priorité 1 : Transformer la gouvernance du système à tous les niveaux (Axe 1)</p>	<p>Priorité 2 : offrir un accès efficace à une éducation de qualité à tous les citoyens (Axes 2 & 3)</p>
<p>Priorité 3 : S'assurer que les diplômés ont acquis les compétences et les valeurs nécessaires pour contribuer au développement de l'État haïtien et être des citoyens productifs aux niveaux national et mondial (Axes 2 & 3)</p>	<p>Priorité 4 : veiller à ce que les groupes défavorisés soient les premiers bénéficiaires des efforts de l'État dans le secteur de l'éducation (Axe 3)</p>

Axis 1: Governance	Axis 2: Quality and Relevance	Axis 3: Access & Equity
Structures organisationnelles	Curricula	Offre éducative (construction et options scolaires)
Renforcement institutionnel pour une meilleure gestion	Science et technologie	Mécanismes de soutien à la scolarisation
Réglementation et programmes pilotes	Développement professionnel du personnel enseignant	Éducation non formelle
	Développement et évaluation de l'apprentissage	

Source : MENFP, 2020d

Ces initiatives sont toutes importantes et guideront le MdE et ses partenaires dans les années à venir. Il est en effet particulièrement important qu'une agence gouvernementale haïtienne définisse un ESP étant donné la faiblesse historique des institutions gouvernementales d'Haïti, décrite ci-dessous.

Haïti a été " historiquement sous-développé, avec des institutions faibles et une politique néopatrimoniale depuis la fin de la domination coloniale française " (Barrett, 2017, p. 1). La faiblesse des institutions et du gouvernement a entravé la capacité du pays à développer une économie et une société civile viables et a rendu difficile pour les acteurs internationaux de s'associer en coopération avec le gouvernement local (Barrett, 2017). Le leadership, les catastrophes naturelles et les héritages institutionnels affectent tous la qualité du développement international, et la faiblesse historique

des institutions haïtiennes a fourni un espace pour l'intervention de la communauté internationale. Cette assistance peut soit entraver les priorités nationales, soit faciliter la force institutionnelle nationale dans une administration gouvernementale coopérative (Barrett, 2017). Au début de l'histoire d'Haïti, et dans le cadre de sa hiérarchie sociale rigide, l'élite (née à l'étranger, Cajuns, propriétaires de plantations) était réticente à donner du pouvoir à la communauté noire et a plutôt choisi de l'utiliser comme main-d'œuvre pour assurer son propre pouvoir. Au fil du temps, les dirigeants politiques ont choisi de servir leurs propres intérêts et de ne pas mettre en place des institutions efficaces au service de la majorité de la population. Sans ces institutions, le peuple d'Haïti n'a pas reçu l'éducation, la santé et les services civils qui soutiennent la démocratie (2017).

Cette explication permet de comprendre la situation actuelle, l'importance d'augmenter le nombre d'écoles publiques, et l'importance d'avoir une institution haïtienne forte avec laquelle les acteurs internationaux puissent s'associer dans leur objectif mutuel d'améliorer l'éducation pour tous les Haïtiens.

3. 4 RÉFORMES.

Historiquement, l'éducation en Haïti a été élitiste et largement dans le domaine des acteurs non publics, ce qui a rendu le développement et la réforme du système très difficiles. De 1804 à 1814, il existe une division géographique majeure entre la province/royaume du nord sous Henri Christophe et une république dans les provinces du sud et de l'ouest sous Alexandre Pétion. Les deux dirigeants ont créé des écoles pour l'élite urbaine, perpétuant la structure de classe élitiste qui existait pendant la période coloniale (Prou, 2009). Dans la dernière partie du 19^e siècle, Haïti a connu une période de stabilité et de succès dans les arts, la littérature et la culture, mais très tard dans le siècle, la violence a éclaté. En 1915, l'ensemble du système public était en ruine et le taux d'alphabétisation dans les campagnes était proche de zéro (Prou, 2009). Les États-Unis ont envahi Haïti en 1915 et ont occupé le pays jusqu'en 1934. Au cours de cette période, les administrateurs américains ont tenté de mettre en place un système d'enseignement professionnel pour dispenser un enseignement agricole dans les provinces ; cependant, cet effort s'est heurté à une forte résistance de la part de l'élite urbaine, ce qui a renforcé le fossé social entre les populations urbaines et rurales, car il existait désormais deux systèmes distincts gérés par deux ministères différents, l'agriculture et l'éducation. L'intervention américaine est très impopulaire et le gouvernement haïtien, la société civile et l'Église catholique s'y opposent. Cette opposition a culminé avec une grève des étudiants et, plus tard, des protestations dans tout le pays, en 1929. Les forces américaines ont quitté Haïti en 1934 (Prou, 2009).

La première réforme officielle, la réforme Dartigue de 1941, a été nommée d'après le ministre de l'éducation Maurice Dartigue. Cette réforme suit la politique d'enseignement professionnel mise en œuvre par les États-Unis et tente de mettre en place un programme plus pratique dans les zones rurales. Cependant, elle a été largement contestée par les habitants des zones rurales, qui préféraient le programme classique

utilisé dans les zones urbaines. Dans le programme classique, le français était la langue d'enseignement exclusive et les éducateurs utilisaient des supports français qui n'étaient pas adaptés au contexte local (Prou, 2009). Les conditions dans les zones rurales étaient difficiles : les écoles étaient situées loin du domicile des élèves, et l'infrastructure routière était minimale ; les frais d'uniformes et de livres étaient trop élevés pour de nombreuses familles ; et les élèves redoublaient fréquemment. De plus, les élèves étaient sous-alimentés, les classes étaient surchargées, les enseignants mal équipés pour enseigner dans des classes multigrades, et ni les enseignants ni les élèves ne maîtrisaient la langue d'enseignement (le français) (Prou, 2009). La fréquentation scolaire dans les zones rurales était également très faible, avec environ 10% des enfants en âge d'être scolarisés en 1950 (9 ans après l'instauration de la réforme) et seulement 12% en 1970 (Prou, 2009).

La réforme la plus importante de ces 30 dernières années a été la réforme Bernard, introduite en 1979 et mise en œuvre pour la première fois en 1982. La réforme Bernard a tenté d'unifier les systèmes ruraux et urbains sous un même chapeau, et de fournir une éducation mieux adaptée aux besoins des élèves ruraux et urbains (Prou, 2009). L'objectif global de la réforme était le développement national, avec le raisonnement qu'une population plus éduquée contribuerait à la croissance économique du pays (Prou, 2009). Rédigée par le ministère de l'Éducation de l'époque, Joseph Bernard, la réforme comprenait cinq objectifs majeurs :

1. Mise en place d'une éducation de base pour tous les enfants d'âge scolaire d'ici l'an 2000.
2. Introduction du kreyòl comme langue officielle d'enseignement
3. Restructuration de l'enseignement primaire et secondaire
4. Refonte de la pédagogie
5. Adaptation des programmes d'études aux expériences vécues par les élèves en tant que catalyseur du développement social et économique.

La réforme Bernard a connu quelques succès en instituant l'éducation bilingue, en renouvelant le programme d'études et en réorganisant le système scolaire ; cependant, l'enseignement en kreyòl était controversé (Prou, 2009). À ce jour, l'utilisation du kreyòl comme langue d'enseignement est inégale dans le système et n'est pas pleinement soutenue par les ressources pédagogiques ou les compétences des enseignants (USAID, 2020a). De nombreux parents ne veulent pas que leurs enfants apprennent le kreyòl ; par conséquent, le fait de commencer l'enseignement en kreyòl dans les premières classes et de passer ensuite au français est considéré comme un "problème culturel". "Les parents perçoivent la langue française comme plus utile et plus prestigieuse et pensent qu'une personne instruite devrait être capable de communiquer correctement en français (R. Stone, B. Lapommerey, E. Itazienne, & W. Thelusmond, communication personnelle, 3 juin 2020).

Prou (2009) soutient que la réforme Bernard était vouée à l'échec en raison d'un manque d'engagement, d'appropriation et de volonté politique de la part des acteurs étrangers et des agents locaux. Il affirme que "compte tenu des multiples objectifs concurrents de la Réforme Bernard et des conditions politiques en Haïti, il était pratiquement impossible pour plus de 30 ministres de l'éducation successifs, chacun avec un mandat limité, d'avoir un quelconque impact sur la situation éducative du pays". De plus, les organismes internationaux de financement n'ont pas réussi à intégrer des "stratégies et des lignes directrices larges et flexibles" dans les projets qu'ils soutenaient (p. 30). En fin de compte, "la réforme de l'éducation mise en œuvre par les organisations internationales ne pouvait pas se substituer à une vision large et à un plan global de l'éducation à l'échelle nationale pour soutenir le développement international" (p. 30). Dans son analyse de la réforme Bernard, Prou déclare :

"Compte tenu des complexités inhérentes à la société civile haïtienne, aucun changement significatif ne peut avoir lieu sans intégrer la majorité dans sa conceptualisation. En d'autres termes, toutes les parties prenantes doivent prendre part à la conceptualisation d'une réforme au stade initial. Les politiques de réforme de l'éducation proposées par Bernard représentent un effort solide pour moderniser le système éducatif haïtien, qui aurait pu servir de catalyseur majeur pour le développement économique d'Haïti si la nation y avait souscrit. Parce qu'aucun consensus dans la société haïtienne n'a été atteint sur la nature ou l'étendue des changements nécessaires au système éducatif lorsque la réforme Bernard a été lancée, le contexte actuel de l'éducation en Haïti reflète une multiplicité de mini-systèmes scolaires, qui résultent en partie de l'échec de la réforme et du fait que le ministère de l'éducation n'avait pas la pleine juridiction sur le curriculum offert par les écoles confessionnelles et privées, limitant ainsi la capacité du gouvernement à appliquer la réforme" (Prou, 2009, p. 60).

L'analyse de Prou coïncide avec l'affirmation de Barrett (2017) selon laquelle le sous-développement d'Haïti peut être attribué, au moins en partie, à la faiblesse de son infrastructure institutionnelle. En outre, l'instabilité politique et les catastrophes naturelles ont fait des ravages sur la croissance du pays (Banque mondiale, 2015). Par exemple, de 1979 à 2009, Haïti a connu 32 ministres de l'éducation. Ce contexte d'instabilité politique et de corruption a rendu presque impossible pour les acteurs du système (enseignants, directeurs d'école et fonctionnaires) de mener à bien les initiatives de réforme (Prou, 2009).

L'augmentation de la scolarisation est un aspect de la réforme Bernard dans lequel des progrès significatifs ont été réalisés (Prou, 2009). Le programme d'exemption des frais de scolarité (Tuition Waiver Program, TWP), qui a débuté en 2007, a contribué à augmenter le nombre d'inscriptions ; plus tard, le programme de scolarisation gratuite, obligatoire et universelle (PSUGO) a fait de même. Étant donné le pourcentage élevé d'écoles non publiques soumises à des frais de scolarité et le coût des fournitures obligatoires telles que les uniformes, le transport et la nourriture, par rapport au revenu familial, cette réponse du côté de la demande visait à minimiser les obstacles

financiers à l'éducation primaire. La théorie du changement qui sous-tendait le programme était que "si les coûts directs de l'éducation sont considérablement réduits dans les écoles non publiques, cela libère une contrainte contraignante du côté de la demande, permettant à davantage de parents d'envoyer leurs enfants à l'école et de leur permettre d'y rester. En outre, dans les zones où les écoles étaient déjà pleines, on s'attendait à ce que l'incitation à l'exemption des frais de scolarité déclenche une réponse de l'offre de la part des acteurs privés, les encourageant à créer ou à développer des écoles non publiques " (Adelman, 2017, p. 810). Cette théorie a été confirmée par les groupes de discussion de parents menés dans les écoles participantes (Adelman, 2017).

Le TWP était financé par la Banque mondiale, la Banque de développement des Caraïbes et, plus tard, par l'Agence canadienne de développement international, le GPE et la Banque interaméricaine de développement. Le TWP versait un montant annuel par élève aux écoles non publiques qui acceptaient de ne pas faire payer de droits de scolarité et de frais aux élèves. Les écoles participantes devaient (a) disposer d'un permis de fonctionnement délivré par le ministère de l'éducation, (b) n'accepter que les enfants âgés de 6 à 8 ans entrant en première année pour la première fois, (c) fournir au moins trois manuels scolaires, et (d) limiter la taille des classes à 45 et avoir un maximum de deux classes par école. Les élèves ont bénéficié d'un soutien jusqu'en 6e année. Le suivi continu a révélé une mise en œuvre assez fidèle, avec des cas de non-conformité concernant la fourniture de manuels scolaires, l'augmentation de la taille des classes et la perception de certains frais. La subvention a été fixée à 90 USD par élève en 2007 et n'a pas augmenté. Les écoles ont utilisé les fonds pour les salaires des enseignants, l'entretien et la modernisation des bâtiments, les repas des élèves et le matériel (Adelman, 2017).

Les données permettant d'évaluer le programme n'étaient pas entièrement disponibles ou fiables ; cependant, une évaluation indépendante a conclu que la participation des écoles au TWP a entraîné l'inscription d'un plus grand nombre d'élèves, des ratios élèves-enseignants plus élevés et une réduction du redoublement en corrélation avec une réduction des élèves trop âgés. En 2011, le gouvernement haïtien a institué le PSUGO avec une structure similaire à celle du TWP mais financé par les recettes fiscales. Un suivi et une supervision solides faisaient cependant défaut, et de nombreux cas de fraude ont sapé la crédibilité du programme. En conséquence, le gouvernement a commencé à supprimer progressivement le PSUGO en 2014 (Adelman, 2017). Étant donné la dépendance continue d'Haïti aux écoles non publiques, cependant, l'idée reste viable, et le prochain ESP contient une version du programme avec des contrôles internes détaillés concernant le décaissement des fonds et les responsabilités des écoles (MENFP, 2018).

Le ministère de l'Éducation reconnaît la nécessité de travailler en étroite collaboration avec le secteur non public, qui scolarise entre 80 et 85 % des enfants. Le secteur non public et les organisations qui le soutiennent sont une partie importante du système, et ils doivent être soutenus (P. Tessono, communication personnelle, 16 novembre 2020).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une réforme à grande échelle, les subventions aux frais de scolarité des écoles non publiques constituent un moyen pratique et accessible de travailler dans le cadre de la structure existante pour accroître l'accès à l'éducation des élèves les plus pauvres.

3. 5 INNOVATIONS

Compte tenu de la fragilité du système éducatif, l'innovation à l'échelle du système est assez difficile, mais des tentatives ont été faites au fil des ans. Pierre-Michel Laguerre, ancien directeur général du ministère de l'éducation (le poste le plus élevé), en témoigne :

"Il y a eu de nombreuses innovations au fil des ans en termes d'"intrants". Par exemple, les écoles d'excellence régionales, la formation des enseignants dans les régions, la tentative de combiner les deux dernières années de l'enseignement fondamental avec les trois ou quatre années de l'enseignement secondaire, un système d'autorisation des enseignants prévoyant une période probatoire pour ces derniers, l'introduction timide d'un programme d'études basé sur les compétences, le développement des inspecteurs scolaires qui servent de conseillers pédagogiques et apportent un soutien aux enseignants, l'introduction d'un programme d'études sur les compétences de la vie courante, et ainsi de suite. Beaucoup de ces mesures étaient de bonnes idées, mais la continuité dans le leadership faisait défaut. Chaque changement de ministre s'accompagne d'un changement de priorités et de politiques. La politique joue un rôle important dans l'éducation en Haïti, ce qui entraîne un manque de continuité pour les grandes initiatives. Pourtant, même dans ces circonstances, certains objectifs perdurent, comme la recherche d'une meilleure qualité d'enseignement, d'enseignants plus compétents et d'un renouvellement du programme scolaire. Ces objectifs n'ont pas été atteints, mais ils ont été travaillés par plusieurs administrations. par plusieurs administrations"

(P. M. Laguerre, communication personnelle, 9 novembre 2020).

Les innovations peuvent se produire au niveau de l'école et au sein de réseaux du secteur non public, tels que le Réseau catholique des écoles. Un exemple partagé par Pierre Pérault Tessono est une initiative dans laquelle les leçons ont été diffusées à la radio pendant la fermeture de l'école de mars à août 2020. Des postes de radios ont été distribués à certains ménages, mais tout ménage en possédant un pouvait participer. Les horaires réguliers ont été respectés afin que les élèves puissent se brancher. Les chiffres exacts de pénétration ne sont pas disponibles, mais selon M. Tessono, l'initiative a été très réussie et devrait être largement étendue à travers le pays. Même hors période crise de santé publique telle que la pandémie de COVID19, les écoliers haïtiens subissent de nombreuses interruptions de leur année scolaire. La radiodiffusion peut atteindre les élèves pendant les interruptions de l'enseignement, ainsi que les enfants qui ne vont pas du tout à l'école (P. Tessono, communication personnelle, 15 novembre 2020).

3. 6 RÉSUMÉ DES DÉFIS ET DES LACUNES EN MATIÈRE DE CONNAISSANCES.

Les défis auxquels est confronté le système éducatif haïtien sont importants: la majorité du budget va aux salaires des enseignants et il en reste peu pour les initiatives éducatives (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020) ; de faibles résultats (MENFP, 2013) ; une profonde division entre les syndicats d'enseignants et le MdE (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020 ; P. Tesson, communication personnelle, 16 novembre 2020) ; l'instabilité des ministres et le désaccord sur la question de savoir si la langue d'enseignement doit être le français ou le kreyòl (P. M. Laguerre, communication personnelle, 9 novembre 2020), pour n'en citer que quelques-uns. Le plan décennal aborde nombre de ces questions tout en travaillant dans une structure dominée par des écoles non publiques sur lesquelles le ministère de l'Éducation n'exerce qu'une faible gouvernance. Ce plan a été approuvé en décembre 2020 (B. Lapommeray, communication personnelle, 9 janvier 2021). Bien que les syndicats d'enseignants aient refusé de participer au processus de développement, le plan a été élaboré de manière collaborative et devrait être mis en œuvre de la même manière. Il est toutefois important de souligner que le système éducatif ne peut s'améliorer que dans une certaine mesure sans modifier les structures économiques du pays, par exemple la fiscalité et le soutien aux écoles publiques. Ce travail doit être engagé à tous les niveaux de la société civile (P. M. Laguerre, 9 novembre 2020).

Prou (2009, p. 41) affirme :

“Un changement efficace et durable peut avoir lieu, mais il faudra du temps et, surtout, la volonté politique des Haïtiens de tous les segments de la société civile. Si le système éducatif haïtien peut réellement être réformé et rendu plus pertinent et accessible à tous les enfants en âge d'être scolarisés, des changements sociétaux profonds et de grande envergure seront nécessaires. Une approche globale comprendrait des moyens novateurs pour s'attaquer à l'éternel problème du personnel enseignant non qualifié à tous les niveaux du système éducatif haïtien. La nécessité de changements fondamentaux et radicaux dans les domaines politique, économique et social est primordiale avant toute réforme de l'éducation ” (Prou, 2009, p. 61).

Certes, on peut toujours réclamer davantage de recherches, mais la nécessité d'agir est plus urgente que celle de mener davantage d'études. Dans l'ensemble, les enfants haïtiens ne reçoivent pas le niveau et la qualité d'éducation qu'ils méritent. Le ministère de l'Éducation a défini une feuille de route raisonnable pour améliorer la situation. Si ce plan est mis en œuvre avec le soutien du gouvernement haïtien et des partenaires internationaux, Haïti pourra améliorer considérablement les conditions matérielles de ses écoles, la formation des enseignants, la qualité, l'accès, les services aux groupes vulnérables et bien d'autres choses encore.

CHAPITRE 4.

ENSEIGNANTS ET RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION

4. 1 CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION DES ENSEIGNANTS.

La majorité des enseignants des niveaux primaire et secondaire n'ont pas reçu une formation adéquate. Seuls 20 % environ des enseignants du primaire ont suivi un programme de formation initiale ; au niveau secondaire, les enseignants sont plus formés, mais les programmes de formation sont fortement axés sur le contenu et non sur la pédagogie requise pour l'enseigner (R. Stone, B. Lapommeray, E. Itazienne et W. Thelusmonnd, communication personnelle, 3 juin 2020). Il y a un manque de professeurs de langues vivantes (anglais et espagnol). Et très peu de femmes en mathématiques et en physique. En effet, il peut se passer des années sans qu'une étudiante dans ces disciplines ne soit présente dans l'école phare de formation des enseignants, l'École Normale Supérieure (ENS) (B. Centanus, communication personnelle, 17 novembre 2020).

Un rapport du MENFP de 2013 indique qu'au niveau du préscolaire en milieu urbain, 53,2% des enseignants ont reçu une formation formelle, contre 11,2 % en milieu rural, et que 92 % des enseignants sont des femmes (MENFP, 2013). Dans les deux premiers cycles d'enseignement fondamental, 28% des instructeurs sont des femmes. Vingt-sept pour cent des enseignants employés par les écoles publiques sont diplômés, contre 13 % dans le secteur privé (MENFP, 2013). Aucune donnée n'est disponible concernant les enseignants du troisième cycle d'enseignement fondamental et secondaire. Les enseignants des écoles publiques, qui sont considérés comme des employés de l'État, reçoivent un salaire régulier, qui est souvent plus élevé que le salaire qu'ils gagneraient dans une école non publique (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).

Des années 1960 jusqu'aux années 1980, on assiste à un déplacement massif de l'intelligentsia haïtienne vers l'Afrique de l'Ouest, l'Europe, le Canada et les États-Unis. Cette fuite du capital humain a touché toutes les couches de la société mais surtout le système éducatif (Prou, 2009). Les régimes des Duvalier (père et fils) n'ont rien fait pour lutter contre cette fuite des cerveaux ; en conséquence, la profession d'enseignant s'est ouverte à des personnes sans qualification suffisante (Thélusma, 2017). Cette migration massive est liée à la faible qualification des enseignants et au manque de soutien institutionnel en Haïti.

4. 2 FORMATION INITIALE.

L'ENS est la branche de l'Université d'État d'Haïti (UEH) dont la fonction première est de former des enseignants. Chaque année, environ 240 étudiants sont admis sur un total d'environ 3 000 candidats. L'ENS propose des diplômes d'enseignement en 4- ans et des masters en collaboration avec l'Université Paris VIII. Les étudiants suivent un cursus de formation disciplinaire et un cursus de formation pédagogique. Entre 800 et 1 000 étudiants sont inscrits en continu. Selon un accord avec le ministère de l'Éducation, les diplômés doivent être embauchés comme enseignants dans le système public, mais cet accord n'est pas toujours respecté, au grand dam des étudiants qui pensent que leur diplôme devrait les qualifier pour un poste d'enseignant dans le système (B. Centanus, communication personnelle, 17 novembre 2020).

L'ENS est dans un état de délabrement physique ; son infrastructure n'a pas été correctement reconstruite depuis sa destruction lors du tremblement de terre de 2010. Les laboratoires se déroulent dans des salles de classe reconditionnées, sans disposer de l'équipement nécessaire. De plus, les étudiants étaient tellement angoissés par un processus d'embauche qui ne semble pas valider leur diplôme et étaient tellement enragés par l'assassinat de leur camarade de classe, Grégoire St. Hilaire, le 2 octobre 2020, que les cours étaient rarement tenus à l'automne (B. Centanus, communication personnelle, 17 novembre 2020).

Haïti abrite 10 universités publiques régionales et un nombre inconnu d'écoles privées qui offrent des programmes de formation des enseignants ; cependant, la qualité de l'enseignement est discutable en raison du manque de ressources et de personnel adéquat (B. Cenatus, communication personnelle, 17 novembre 2020). Par conséquent, le prochain plan décennal comprend l'objectif de renforcer les institutions de formation des enseignants et des directeurs en les identifiant, en évaluant leurs offres, en révisant et en adaptant les programmes d'études, et en les certifiant (MENFP, 2018).

Pour être considéré pour un poste d'enseignant au sein du gouvernement, les candidats à l'enseignement doivent passer un *concours*, ou un examen/concours national. Les diplômés de l'ENS estiment que leur diplôme devrait remplacer le *concours*. Mais selon le ministère de l'Éducation, les étudiants de l'ENS sont toujours soumis au concours, qui n'est pas proposé selon un calendrier fiable et les diplômés de l'ENS n'ont donc pas la valeur qu'ils devraient avoir. Le problème le plus important, cependant, est la pratique omniprésente des élus qui nomment des personnes à des postes dans le secteur de l'éducation pour obtenir des faveurs politiques (B. Cenatus, communication personnelle, 17 novembre 2020). Cette pratique a également été relevée par Gustave Joseph, Bayard Lapommeray et Pierre Pérault Tesson. Récompenser des associés politiques avec des emplois gouvernementaux est courant, car il est plus facile de faire pression sur le ministre de l'Éducation que sur le ministre de la Santé ou du Commerce pour obtenir de telles faveurs (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020). Placer des personnes non qualifiées à des postes d'enseignants ou même d'inspecteurs scolaires mine l'ensemble du système (P. Tesson, communication

personnelle, 16 novembre 2020). Il n'est pas possible de connaître le nombre exact de personnes nommées de cette manière dans le système éducatif, mais selon une estimation, un ancien ministre de l'éducation a approuvé 13 000 nominations de ce type (B. Cenatus, communication personnelle, 17 novembre 2020).

Une récente étude d'AIR financée par USAID a révélé que :

“Les enseignants des classes primaires haïtiennes ont généralement un faible niveau de formation initiale, et la plupart d'entre eux ne reçoivent que peu ou pas de formation sur la façon d'apprendre à lire aux enfants en kreyòl. Ils reçoivent également peu ou pas d'instruction sur la façon d'enseigner le français comme langue supplémentaire.

En plus d'apprendre comment enseigner aux enfants à lire en kreyòl et comment enseigner le français comme langue supplémentaire, les données indiquent que la plupart des enseignants en Haïti ont besoin d'une classe accélérée pour améliorer leurs propres compétences en écriture en kreyòl et en français ” (AIR, 2019, p. 3).

“En plus de s'assurer que le programme de formation initiale des enseignants aborde le contenu et les connaissances pédagogiques que les enseignants doivent connaître et être capables de faire pour enseigner la lecture aux enfants avec succès, le gouvernement doit également se pencher sur la question de fournir aux enseignants en fonction cette même occasion de mettre à jour leurs compétences. Les enseignants des premières années d'études ont la responsabilité cruciale d'aider les enfants à acquérir les compétences fondamentales en lecture nécessaires pour leur permettre de réussir dans toutes leurs matières. S'ils ne sont pas équipés pour s'acquitter de cette tâche, les élèves passeront dans les classes supérieures sans avoir acquis de solides bases en littérature ” (AIR, 2019, p. 3).

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, Bernard Cenatus, directeur académique de l'ENS, a déclaré : “ Nous n'allons pas vers une catastrophe. Nous y sommes déjà ” (communication personnelle, 17 novembre 2020).

4. 3 FORMATION CONTINUE ET PARCOURS PROFESSIONNEL.

Comme indiqué plus haut, les futurs enseignants devraient effectuer un stage de formation initiale avant de commencer leur carrière, mais beaucoup entrent dans la profession de manière indirecte, ce qui se traduit par une qualité d'enseignement inégale.

Le prochain plan décennal comprend l'objectif de développement professionnel des enseignants et des directeurs d'école pour les enseignants du préscolaire, du secondaire fondamental, de l'enseignement technique et de l'enseignement non formel (MENFP, 2018). Des sous-groupes du secteur de l'éducation, comme les réseaux d'écoles catholiques ou protestantes, offrent un perfectionnement professionnel à leurs enseignants. Par exemple, un programme de développement professionnel particulièrement réussi a été proposé en partenariat avec l'Université de Notre Dame

dans l'Indiana et Catholic Relief Services. Réalisé par deux cohortes de 2013 à 2016, le programme consistait en 410 heures de formation sur les matières de base enseignées dans le cycle fondamental : Français, Kreyòl, études sociales, sciences expérimentales et mathématiques. De plus, les cohortes ont reçu chacune 60 heures de formation professionnelle en *leadership*, en gestion de classe et en planification scolaire pour aider les enseignants et les directeurs d'école à cultiver leurs compétences pédagogiques et relationnelles. Environ 2 000 élèves ont participé à la formation, mais tous ne l'ont pas terminée (P. Tessono, communication personnelle, 16 novembre 2020). Bien que les enseignants puissent accéder à des postes de directeurs d'école ou d'inspecteurs, le chemin vers ces nominations n'est pas clairement défini et il est souvent miné par le favoritisme politique, comme décrit précédemment.

4. 4 SALAIRE ET CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS.

Pour les enseignants, le nombre d'heures hebdomadaire travaillées varie. Un enseignant du secondaire à temps plein est censé enseigner 12 heures par semaine. De nombreux enseignants exercent une activité complémentaire ou travaillent dans plusieurs écoles, ce qui leur vaut le surnom de *vendeurs de cours* (B. Centanus, communication personnelle, 17 novembre 2020). La pièce 4 montre l'échelle des salaires des enseignants des écoles publiques d'Haïti en fonction des qualifications de l'éducateur.

Pièce 4. Échelle des salaires des enseignants des écoles publiques en 2015

Catégorie	Qualifications	Salaire
A	Troisième cycle de l'éducation de base	13,000 (\$179 USD) à 14,333 gourdes (\$197 USD) selon l'ancienneté (3 à 26 ans)
B	Formation formelle achevée à l'École Normale Supérieure	de 20 000 gourdes (275 USD) à 29 282 gourdes (403 USD) selon les années de service
C	Titulaire d'un baccalauréat +3 années d'études au-delà + du CAPED (brevet professionnel) et exerçant les fonctions de directeur de du premier et du deuxième cycle de école fondamentale	21,038 (\$286 USD) à 40,132 gourdes (\$545 USD)

*Tous les taux de change sont calculés le 10 janvier 2021.

Des données plus récentes du Ministère de l'environnement montrent une fourchette de rémunération entre 18 060 gourdes (248 USD) et 40 868 gourdes (563 USD) (B. Lapommeray, communication personnelle, 9 janvier 2021).

4. 5 SYNDICATS D'ENSEIGNANTS.

Il existe plusieurs syndicats d'enseignants en Haïti, dont deux des plus importants sont la Confédération nationale des enseignants haïtiens (CNEH) et l'Union des normaliens, qui est composée d'anciens élèves de l'ENS. Certains syndicats d'enseignants sont plus radicaux que d'autres (B. Centanus, communication personnelle, 17 novembre 2020). Actuellement, les syndicats d'enseignants sont frustrés par le ME et ont refusé, malgré de multiples invitations, de participer au processus de révision du plan décennal (P. Tessonno, communication personnelle, 16 novembre 2020).

Les griefs des syndicats d'enseignants haïtiens sont les suivants :

1. Peu ou pas de versement de salaires pendant la pandémie de COVID-19. Les enseignants des écoles privées, en particulier, peuvent ne pas être payés lorsque des calamités extérieures obligent les écoles à fermer pendant de longues périodes. En 2020, une enquête auprès des enseignants des écoles privées a révélé qu'en juillet, les enseignants n'avaient toujours pas reçu leur salaire de mars (Reso Nòdwès, 2020a). Le ministère de l'Éducation a pu effectuer des paiements directs à certaines écoles privées pour les aider à faire face aux dépenses, y compris les salaires, pendant la période de fermeture des écoles. Ces paiements ont été effectués en juillet ou août 2020.
2. Manque d'intégrité dans le processus d'embauche/de nomination en raison de la pratique consistant à procéder à des nominations sur la base de pressions politiques plutôt que sur la base des qualifications, comme l'indiquent les communications personnelles citées précédemment.
3. La dégradation du processus d'instruction, du diplôme haïtien et de la qualité de l'éducation, comme en témoigne le fait que le ministère de l'Éducation organise des examens après une année scolaire sévèrement tronquée, avec seulement 54 jours d'école dans plus de la moitié du pays et la baisse du pourcentage du budget national consacré à l'éducation (Haïti Libre, 2020f).
4. La mort de Grégorie St. Hilaire, étudiante de l'ENS, aux mains de policiers qui ont pénétré dans l'école le 2 octobre 2020 après une manifestation pacifique. Les syndicats ont appelé la communauté internationale des enseignants à se joindre à eux pour protester contre cette action et pour aider les enseignants haïtiens à échapper à une situation répressive (Reso Nòdwès, 2020b).
5. La mutation forcée de deux dirigeants syndicaux, Rose Thérèse Magalie Georges et Georges W. Franck, par le ministère de l'Éducation (Reso Nòdwès, 2020b).

6. La dévalorisation générale de la profession d'enseignant dans la société haïtienne (Thélusma, 2017) et les conditions physiques dans lesquelles les enseignants travaillent. Certaines écoles n'ont aucune source d'eau potable, pas d'électricité ou un service électrique irrégulier et des fournitures limitées (MENFP, 2020. Bien que les auteurs de ce rapport aient contacté Rose Thérèse Magalie Georges, porte-parole de la CNEH, pour une interview et qu'elle ait initialement accepté, elle n'a pas répondu à nos demandes de programmation.

4. 6 RÉSUMÉ DES DÉFIS ET DES LACUNES EN MATIÈRE DE CONNAISSANCES.

L'amélioration de la préparation et du soutien des enseignants est d'une urgence capitale dans le système éducatif haïtien. Chargés de dispenser les programmes scolaires dans des conditions difficiles, les enseignants ont un rôle important et stimulant. Ils ont besoin de ressources plus nombreuses et de meilleure qualité pour bien effectuer leur travail. Une meilleure formation initiale, une formation continue régulière, un système de certification, ainsi qu'un suivi et un encadrement permanents par les directeurs et les inspecteurs scolaires contribueront à améliorer la qualité de l'enseignement. En outre, des salaires adéquats et réguliers, des investissements dans les bâtiments, de meilleurs outils pédagogiques (manuels scolaires et matériel complémentaire) et un soutien aux populations vulnérables amélioreront la qualité de l'enseignement. Des recherches supplémentaires peuvent aider à documenter les besoins spécifiques, mais il est plus important d'agir sur les connaissances existantes et de mettre en œuvre des changements dès que possible.

CHAPITRE 5.

GROUPES VULNÉRABLES ET DÉFAVORISÉS

5. 1 ÉCARTS ENTRE LES SEXES : TENDANCES ET POLITIQUES.

Le rôle des femmes dans l'économie nationale et l'éducation des enfants n'a pas été suffisamment reconnu (MENFP, 2018). Cependant, les données de 2010 à 2016 montrent une quasi-parité entre les filles et les garçons inscrits à l'école du préscolaire au cycle fondamental avec un peu moins de garçons que de filles inscrits. Les chiffres globaux diminuent dans le secondaire, mais la parité entre les sexes demeure (MENFP, 2018).

Il existe une certaine disparité entre les zones urbaines et rurales. Les élèves sont plus nombreux à s'inscrire aux deux premiers niveaux du cycle fondamental en zone urbaine qu'en zone rurale. Les élèves des zones rurales sont plus vulnérables au redoublement ou à l'abandon scolaire pour un certain nombre de raisons évoquées ci-dessous (MENFP, 2018).

Au niveau universitaire, l'écart entre les sexes semble être plus important à l'UEH que dans les universités privées ; cependant, les statistiques sur les inscriptions à l'université sont faibles (Ménard, 2013). Les étudiantes sont parfois placées dans des situations où leurs droits ne sont pas respectés et elles sont confrontées à des abus sexuels allant du harcèlement au viol. La pratique du " paiement sexuel " pour les frais scolaires en retard ou les bonnes notes est relativement courante, surtout dans les écoles de moyens modestes (Ménard, 2013). Lunde (2008) évoque également l'exploitation sexuelle des femmes au sein du système universitaire et appelle à davantage de recherches.

Il est difficile pour les jeunes femmes qui tombent enceintes de retourner à l'école (Ménard, 2013). En 2018, on comptait 51 naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans, bien que le taux ait diminué au cours des 30 dernières années. En 1990, il y avait 76 naissances pour 1 000 ; en 2000, il y en avait 69 ; et en 2010, il y en avait 60 (Banque mondiale, 2020b).

Le ministère de l'éducation indique que le climat social dans de nombreuses écoles haïtiennes est mauvais. L'environnement scolaire est souvent décrit comme violent, marqué par l'intimidation et les conflits. La communication positive et les encouragements sont rares, et les châtiments corporels sont encore largement pratiqués (MENFP, 2020c). Il n'est pas déraisonnable de déduire qu'une partie de cette violence et de cette intimidation est basée sur le genre.

5. 2 DIVERSITÉ ET ÉDUCATION INTERCULTURELLE

5. 2. A. HANDICAPS

Le gouvernement a fourni une réponse très faible aux enfants sans abri et aux enfants handicapés (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020), mais il existe une agence gouvernementale qui s'occupe des enfants handicapés et des écoles qui servent spécifiquement cette population. Le MENFP agit en tant que liaison avec cette agence pour la collecte de données et la fourniture de services et la demande du ME pour les fonds de secours en cas de pandémie COVID-19, y compris des fonds pour remplacer certains des services que cette population a perdus pendant la fermeture des écoles (MENFP, 2020c).

Un certain nombre d'ONG reçoivent des financements externes pour soutenir leur travail auprès de la population handicapée d'Haïti. Par exemple, le 28 août 2020, l'USAID a annoncé un nouveau partenariat avec l'organisation humanitaire enpaK. Ce partenariat aidera à soutenir les Haïtiens vivant avec des handicaps (environ 15 % de la population) en promouvant l'inclusion et en faisant progresser le travail de plaidoyer pour assurer les protections légales des personnes handicapées (Ambassade des États-Unis en Haïti, 2020).

Le prochain PSE décennal a pour objectif de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur et à la recherche pour le plus grand nombre d'étudiants possible, indépendamment du statut socio-économique, du sexe, du handicap ou de l'origine géographique (MENFP, 2018). Le plan comprend des objectifs visant à ce que 100 % des enseignants reçoivent une formation et une certification par le MoE et à équiper 100 % des écoles publiques avec le matériel adéquat afin qu'elles soient prêtes à proposer des programmes adaptés. Cet objectif s'étend à toutes les écoles non publiques accréditées par l'État. Une unité d'éducation spéciale dotée de ressources suffisantes disposera d'un mécanisme d'accréditation, de supervision et de contrôle pour assurer une bonne gouvernance (MENFP, 2018). Le MdE tient actuellement une liste des élèves à besoins élevés, et les élèves handicapés sont inclus parmi les enfants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire (MENFP, 2018). Le MdE reconnaît l'importance de servir les élèves handicapés, mais les données officielles et la programmation font défaut.

5. 2. B. ORIENTATION SEXUELLE ET IDENTITÉ DE GENRE

Le sujet de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre est considéré comme très sensible dans la société haïtienne. Aucune donnée n'est collectée par l'État ou le ministère de l'Éducation (B. Lapommerey, communication personnelle, 12 novembre 2020). L'orientation sexuelle dans les écoles n'a été mentionnée dans aucune documentation émise par le MENFP ni dans aucun article de presse savante ou populaire examiné pour ce rapport. En Haïti, l'homosexualité est légale, mais les unions de même sexe ne le sont pas (Equaldex, 2020).

5. 2. C. PEUPLES AUTOCHTONES/PREMIERES NATIONS

La population d'Haïti est composée à 95 % de Noirs, et 5 % de métis et de Blancs (CIA, 2020). Le français et le kreyòl sont les deux langues officielles. Haïti était une colonie française mais est indépendante depuis 1804. Tous les Haïtiens parlent le kreyòl et, depuis la réforme Bernard du début des années 1980, l'enseignement de la première à la quatrième année est censé se faire en kreyòl ; cependant, cette politique n'est pas appliquée de manière cohérente et les supports pédagogiques sont insuffisants. Les compétences en lecture ont été évaluées en français et en kreyòl, mais les résultats dans les deux langues sont faibles. Le prochain plan décennal affirme la politique d'enseignement en kreyòl dans les classes 1 à 4, mais un développement professionnel important des enseignants et l'élaboration de manuels et de supports complémentaires sont nécessaires pour améliorer l'efficacité de l'enseignement (AIR, 2019).

5. 2. D. MIGRANTS

Il n'y a pas de migration significative vers Haïti. Certains enfants haïtiens qui vivent près de la frontière de la République dominicaine vont à l'école pendant 4 ans puis travaillent pour des familles en République dominicaine. Le gouvernement ne fait rien pour que ces enfants restent à l'école (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020).

5. 2. E. ENFANTS ET JEUNES PRIVÉS DE LIBERTÉ

Haïti compte une importante population d'enfants qui travaillent pour soutenir l'économie de leur foyer ou qui vivent dans la rue. Les gangs recrutent également des enfants dans leurs rangs. Les auteurs n'ont pas trouvé de politique officielle ou de statistiques publiées concernant ces populations, à l'exception de l'offre d'alphabétisation et de formation professionnelle et technique par le biais du système d'éducation non formelle décrit précédemment.

5. 2. F. ENFANTS ET JEUNES DÉFAVORISÉS SUR LE PLAN SOCIO-ÉCONOMIQUE

Compte tenu du degré de pauvreté et des autres défis environnementaux décrits précédemment, de nombreux élèves en Haïti sont confrontés à des obstacles importants à la fréquentation scolaire. Une analyse sectorielle réalisée en 2019 par Cambridge Education a révélé que 83 % des personnes interrogées ont déclaré que le manque de ressources était la cause la plus fréquente de la non-scolarisation des enfants (MENFP, 2020c).

Le taux net de scolarisation est plus faible dans les zones rurales que dans les zones urbaines. En milieu rural, on estime que 27 % des élèves ne fréquentent pas les deux premiers niveaux du cycle fondamental. En milieu urbain, ce chiffre est d'environ 14%. Les statistiques d'un département (Artibonite) montrent que 30 % des enfants en âge

d'être scolarisés ne vont pas à l'école, et que 44 % des élèves issus de familles à faibles revenus n'y vont pas, contre 8 % des élèves issus de familles à revenus plus élevés. Cette disparité est attribuée aux frais exigés pour s'inscrire à l'école (MENFP, 2020c).

Le gouvernement a mis en place un processus permettant d'identifier les enfants et les jeunes les plus vulnérables et leur offre diverses formes d'assistance, notamment des transferts en espèces destinés à aider les familles démunies à payer les dépenses de base du ménage et à maintenir leurs enfants à l'école. Les dépenses pour la nourriture et les autres produits de première nécessité sont estimées à entre 30 et 50 dollars américains par mois, en fonction du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés dans le ménage. Les propositions de subventions pour la pandémie COVID-19 comprenaient des transferts d'argent liquide (MENFP, 2020c).

L'étude qualitative de Lunde décrit en détail les défis auxquels les parents vivant dans la pauvreté sont confrontés lorsqu'ils envoient leurs enfants à l'école. Si les frais de scolarité des écoles publiques sont payés annuellement au début de l'année scolaire, ceux des écoles privées sont payés mensuellement et les familles doivent également acheter des uniformes, des chaussures, des livres et d'autres matériels pédagogiques. En l'absence de paiement des frais mensuels dans les écoles privées ou des frais d'examen dans les écoles publiques, il est fréquent que les élèves ne terminent pas l'année scolaire ou doivent redoubler. L'incapacité de payer des articles tels que de nouvelles chaussures en milieu d'année peut entraîner l'abandon de l'école par les enfants (Lunde, 2008).

En outre, les contraintes économiques au sein des ménages obligent parfois les familles à choisir lesquels de leurs enfants envoyer à l'école, car elles ne peuvent pas se permettre de les envoyer tous à l'école chaque année. Les familles donnent souvent la priorité à la scolarisation de certains de leurs enfants et en laissent d'autres de côté. Pour les familles disposant d'un peu plus de ressources, il est possible d'envoyer un enfant dans une école privée et les autres dans une école publique. L'enfant envoyé à l'école privée est souvent identifié comme le plus brillant ; parfois, cependant, il s'agit par défaut de l'enfant le plus âgé, car les moyens économiques de la famille diminuent à chaque naissance. Dans cette étude, aucun parent n'a exprimé une préférence pour la scolarisation des filles par rapport aux garçons. Une autre stratégie consiste à alterner la fréquentation scolaire entre les enfants. Cette stratégie peut être employée pour donner à tous les enfants la chance d'aller à l'école ou pour éviter la stigmatisation sociale associée à l'absence d'école (Lunde, 2008).

Les enfants paysans des zones rurales contribuent souvent à l'économie du ménage en travaillant à la maison ou comme travailleurs migrants saisonniers en République dominicaine ou dans une zone urbaine en Haïti. La fréquentation scolaire est souvent plus faible les jours de marché (Lunde, 2008). Les enfants des zones rurales et urbaines abandonnent l'école pour des raisons différentes. Dans les zones rurales, l'abandon scolaire est le plus souvent lié à un manque de revenus dû aux pertes agricoles, et il existe de fortes probabilités que les enfants se réinscrivent l'année scolaire suivante. Dans les zones urbaines, l'abandon scolaire est plus souvent dû à une catastrophe personnelle telle que le décès d'un soutien de famille ou la perte d'un emploi. Dans ces

circonstances, les enfants sont moins susceptibles de se réinscrire à l'école (Lunde, 2008). Les familles les plus pauvres peuvent consacrer 10 à 20 % de leurs revenus à l'éducation de leurs enfants. Ce transfert de responsabilité de l'État vers la famille est l'une des principales causes d'exclusion du système scolaire (MENFP, 2018).

5.2.G. AUTRES COMMUNAUTÉS DÉFAVORISÉES

Les zones rurales comptent un plus grand nombre d'élèves trop âgés en raison d'une entrée tardive à l'école résultant de contraintes économiques et de redoublements dus à la faible qualité de l'enseignement, aux mauvaises conditions d'apprentissage et aux longues distances entre le domicile et l'école (Ménard, 2013). La qualité de l'enseignement est également très inégale. Dans le département du Nord, par exemple, parmi les 19 communes, on compte entre 31 et 63 élèves par classe, et dans certaines classes, seulement 25% des salles ont un tableau noir (MENFP, 2018). Les difficultés des écoles rurales ont été évoquées tout au long du rapport.

5. 3 RÉSUMÉ DES DÉFIS ET DES LAGUNES EN MATIÈRE DE CONNAISSANCES.

Dans la société haïtienne, la promotion sociale est souvent liée aux relations personnelles. Pour progresser ou atteindre ses objectifs en Haïti, il faut avoir des relations personnelles dans des positions d'influence ou connaître quelqu'un qui en a. Ce principe s'applique également à l'accès à de bonnes écoles. Dans ces situations, il est souvent question d'une petite rémunération ou d'une faveur. Parfois, des faveurs sexuelles sont même demandées aux mères qui souhaitent faire entrer leur enfant dans une école particulière ou aux filles qui espèrent une place à l'université (Lunde, 2008). Une personne interrogée dans le cadre de l'étude de Lunde a déclaré : "Haïti est comme une grande corde. Si nous pouvions tirer la corde ensemble, nous pourrions aider les gens, mais chacun a un petit couteau qu'il utilise pour couper pour lui-même" (p. 31).

Dans un pays où les niveaux de pauvreté et d'inégalité sont si élevés, la majorité des élèves sont considérés comme vulnérables et défavorisés d'une manière ou d'une autre. Par conséquent, offrir à tous les enfants haïtiens une éducation de qualité est un énorme défi.

CHAPITRE 6 :

CONCLUSIONS, RECOMMANDATIONS ET IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE

6. 1 CONTEXTE DU PAYS ET IMPLICATIONS POUR L'ÉDUCATION. PRINCIPAUX DÉFIS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION.

Le système éducatif haïtien et le pays dans son ensemble sont confrontés à des défis importants et de longue date, notamment la précarité économique, la fragilité environnementale, l'instabilité sociopolitique, l'affaiblissement des structures méritocratiques par une culture d'octroi de faveurs personnelles ou politiques en échange d'un accès, et un corps d'enseignants privés de ses droits. Ce contexte est crucial pour comprendre la dynamique du système éducatif c'est pourquoi, après tant de tentatives d'amélioration, tant de faiblesses subsistent.

Lorsqu'on leur a demandé de commenter les forces et les faiblesses du système éducatif haïtien, quatre des experts que nous avons interrogés ont effectué les commentaires suivants :

1. Capacité limitée de l'ensemble du système et en particulier du système public, trop d'élèves trop âgés par niveau scolaire en raison des redoublements et des périodes d'absentéisme, faible gouvernance entraînant la non-conformité, absence d'infrastructures physiques appropriées, faible qualité du matériel, faiblesse des mécanismes d'évaluation et d'amélioration de la qualité, manque de formation des enseignants et irrégularités dans le processus de recrutement/nomination des postes d'enseignement (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020).
2. Un programme d'études globalement faible qui n'a pas été révisé depuis les années 1970 (y compris les supports pédagogiques tels que les manuels et la formation des enseignants), une formation insuffisante des enseignants et un manque de ressources qui entraîne une mauvaise infrastructure (P. M. Laguerre, communication personnelle, 9 novembre 2020).
3. Une mauvaise gouvernance, un manque de coordination entre les différents acteurs et un budget consacré principalement aux salaires (90 %), ce qui entraîne un manque de fonds à consacrer aux bâtiments, au mobilier ou à d'autres activités (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).

4. Le bilinguisme comme obstacle à l'apprentissage (certains élèves, mais pas tous, maîtrisent le français, et de nombreux élèves qui ne maîtrisent pas le français sont également incapables de lire en kreyòl) ; l'élitisme du système, la faible gouvernance, le manque d'accès pour certains élèves, la mauvaise qualité de l'enseignement dans certains cas ; le manque de qualifications et de formation continue des enseignants et des directeurs d'école ; et les interruptions fréquentes de l'enseignement en raison de l'instabilité sociopolitique (P. Tessonno, communication personnelle, 16 novembre 2020).

Les quatre experts que nous avons interrogés ont également cité un certain nombre de points forts :

1. Ceux qui terminent le système disposent d'une base de connaissances solide, d'une capacité à retenir de grandes quantités d'informations grâce à la pédagogie de la mémorisation largement utilisée, d'une capacité à réussir dans l'enseignement supérieur à l'étranger et de la parité des sexes (ou d'un taux d'inscriptions féminines légèrement supérieur) de la première à la neuvième année (G. Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020).
2. Les enfants vont à l'école, les familles veulent que leurs enfants aillent à l'école, et les enfants s'intéressent à l'école (P. M. Laguerre, communication personnelle, 9 novembre 2020).
3. Il existe un désir d'éducation au sein de la population et une volonté de payer pour cela. L'État soutient également l'éducation (B. Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020).
4. Certains élèves qui terminent le système sont bien préparés pour des études universitaires en Haïti ou à l'international, ou pour une carrière satisfaisante directement après le lycée (P. Tessonno, communication personnelle, 16 novembre 2020).

6. 2 PRINCIPAUX DÉFIS

Le manque de données constitue un défi majeur dans l'étude du système éducatif en Haïti. Les rapports de recensement ne sont pas publiés chaque année ; par conséquent, les chercheurs, les décideurs et les planificateurs doivent se fier à des données plus anciennes. Les registres scolaires sont incohérents, car les écoles vont et viennent. Il s'agit d'un symptôme de la faible gouvernance qui affecte le système, comme décrit tout au long du rapport.

Le PES pour les dix prochaines années contient un large aperçu de la direction qu'Haïti souhaite donner à son système éducatif au cours des dix prochaines années et des critères qu'il devra respecter pour atteindre ses objectifs. Trois de ses recommandations méritent une intervention immédiate.

La première priorité est de soutenir la formation des enseignants à tous les niveaux en travaillant avec le ministère de l'éducation et d'autres organismes. Une stratégie consisterait à développer des leçons scénarisées pour commencer et à aller de l'avant avec une formation régulière et rigoureuse pour les enseignants en poste, tout en réorganisant le système de formation initiale des enseignants. Une autre stratégie consisterait à offrir aux enseignants en poste une formation approfondie similaire à celle décrite ci-dessus par Pierre Pérault Tesson.

La deuxième priorité est d'investir dans les infrastructures physiques, de financer les projets de construction dans le cadre du PES des dix prochaines années et d'équiper les écoles de générateurs, de stations sanitaires, de capacités de restauration et de salles de classe bien entretenues. Cela permettra d'améliorer les conditions de travail des enseignants et les environnements d'apprentissage des élèves.

La troisième priorité consiste à développer des supports pédagogiques spécifiquement pour Haïti, en français et en kreyòl. Ce matériel doit pouvoir être adapté à la presse écrite, à l'Internet et aux médias de diffusion/publication. Des supports de qualité aideront les enseignants dans leur travail et peuvent contribuer à combler le fossé entre la préparation des enseignants et leur capacité à faire leur travail efficacement. Si la formation peut s'effectuer sur la durée, des plans de cours spécifiques et de meilleurs supports aideront les enseignants à améliorer immédiatement leur enseignement.

Parmi les trois priorités identifiées ci-dessus, le développement du matériel pédagogique est l'une des "victoires les plus rapides" car le matériel pédagogique peut être utilisé par les enseignants en classe ainsi que par les élèves et les familles directement. Le matériel doit être spécifique à Haïti, en français et en kreyòl. Les livres et les fiches de travail sont la priorité absolue, suivis par les émissions de radio et de télévision éducatives.

L'instabilité politique persiste en Haïti et s'est encore aggravée ces dernières semaines. Cette instabilité entraîne la fermeture des écoles pendant des jours, des semaines, voire des mois. Les familles haïtiennes investissent beaucoup de ressources dans l'éducation de leurs enfants, comme en témoignent les frais qu'elles versent aux écoles privées lorsque le gouvernement n'est pas en mesure de fournir suffisamment de place dans ses propres écoles. Du matériel de qualité peut être développé en collaboration avec le MENFP et/ou d'autres organismes qui supervisent les écoles, comme le réseau des écoles catholiques, et distribué dans les systèmes publics et privés. Les familles peuvent les utiliser pour soutenir les élèves qui apprennent à la maison et les enseignants peuvent les utiliser pour aider à dispenser les leçons dans les classes.

Les Haïtiens, avec le soutien des partenaires techniques et financiers internationaux, s'attaqueront à ces problèmes à tous les niveaux. "Les Haïtiens sont extrêmement résilients et vivent aujourd'hui dans l'attente et l'espoir" (P. M. Laguerre, communication personnelle, 9 novembre 2020). Cet esprit résilient sera nécessaire pour faire face aux défis du pays dans le secteur de l'éducation au cours de la prochaine décennie et au-delà.

RÉFÉRENCES

- Adelman, M., Holland, P., et Heidelk, T. (2017). Augmenter l'accès en renonçant aux frais de scolarité : Evidence from Haiti. *Comparative Education Review*, 61(4), 804-831.
- Instituts américains de recherche. (2019). *Rapport de recherche : Lecture et temps consacré aux tâches dans le premier cycle de l'école primaire en Haïti (2e et 4e années)*. Récupéré sur https://iacreads.org/sites/default/files/documents/research_report-reading_and_time_on_task_eng_07.20.2020.pdf
- André, V . (2020, octobre). Haïti depuis le tremblement de terre : Une décennie de promesses vides. *The Haitian Times*. Récupéré sur <https://haitiantimes.com/haiti-since-the-earthquake-a-decade-of-empty-promises>
- Baron, A. (2020, 8 août). Alors que le virus creuse le fossé de la scolarisation en Haïti, certains se défendent. *Barron's*. Récupéré sur <https://www.barrons.com/news/as-the-virus-deepens-haiti-s-schooling-gap-some-fight-back-01596937506>
- Barrett, B. (2017). Institutions nationales et aide étrangère en Haïti : Les conditions requises pour le développement économique. *Revue des politiques de développement*, 36(1), O514-O530. Récupéré sur <https://doi.org/10.1111/dpr.12252>
- Hebdomadaire national des Caraïbes. (2020, 12 octobre). *Le président Moïse demande une enquête sur la mort par balle d'un étudiant haïtien*. Récupéré de <https://www.caribbeannationalweekly.com/caribbean-breaking-news-featured/president-moise-calls-probe-into-shooting-death-of-haitian-student/>
- Central Intelligence Agency. (2020). World Factbook : Haïti. Récupéré sur <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/haiti/>
- Danticat, E. (2019, 10 octobre). Les manifestants en Haïti se battent pour un avenir incertain. *The New Yorker*. Récupéré de <https://www.newyorker.com/news/news-desk/demonstrators-in-haiti-are-fighting-for-an-uncertain-future>
- Danticat, E. (2020, 11 janvier). Haïti fait face à des questions difficiles dix ans après un tremblement de terre dévastateur. *The New Yorker*. Récupéré sur <https://www.newyorker.com/news/daily-comment/haiti-faces-difficult-questions-ten-years-after-a-devastating-earthquake>
- Equaldex. (2020). Les droits LGBTQ en Haïti. Récupéré sur <https://www.equaldex.com/region/haiti>
- Institut Haïtien de l'Enfance Pétiion-Ville, Haïti, et le Programme EDS ICF, Rockville, Maryland, États-Unis. (2018). *Haïti : Enquête mortalité, morbidité, et utilisation des services (EMMUS-VI 2016-2017)*. Récupéré sur <https://www.dhsprogram.com/pubs/pdf/FR326/FR326.pdf>
- Haïti Libre. (2015, 1 mai). Haïti - éducation : Nouvelle grille de salaire pour les enseignants des écoles publiques. Récupéré sur <https://www.haitilibre.com/en/news-12872-haiti-education-new-salary-scale-for-public-school-teachers.html>

- Haïti Libre. (2019, 26 mars). Haïti - Environnement : Bientôt le début du projet de reboisement par les écoles. Récupéré sur <https://www.haitilibre.com/en/news-27287-haiti-environment-soon-start-of-the-reforestation-project-through-schools.html>
- Haïti Libre. (2020a, 3 avril). Haïti - éducation : L'enseignement à distance pour tous, clarification. Récupéré sur <https://www.haitilibre.com/en/news-30433-haiti-education-distance-education-for-all-clarification.html>
- Haïti Libre. (2020b, 26 juin). Haïti - BRH : Lancement du plan national d'éducation financière. Récupéré sur <https://www.haitilibre.com/en/news-31124-haiti-brh-launch-of-the-national-plan-of-financial-education.html>
- Haïti Libre. (2020c, 2 août). Haïti - FLASH : Calendrier scolaire officiel révisé (2019-2020). Récupéré de https://www.haitilibre.com/en/news-31439-haiti-flash-official-revised-school-calendar-219-2020.html?utm_source=dlvr.it&utm_medium=twitter
- Haïti Libre. (2020d, 12 août). Haïti - éducation : Soutien aux écoles privées, les transferts ont commencé (liste). Récupéré de <https://www.haitilibre.com/en/news-31518-haiti-education-support-for-private-schools-transfers-have-started-list.html>
- Haïti Libre. (2020e, 26 septembre). Haïti - FLASH : Tout sur les prochains examens officiels et les cours de rattrapage. Récupéré sur <https://www.haitilibre.com/en/news-31893-haiti-flashd-16-everything-about-the-next-official-exams-and-remedial-courses.html>
- Haïti Libre. (2020f, 30 septembre). Haïti - éducation : La plateforme syndicale des enseignants dénonce des examens d'État " bidons ". Récupéré sur <https://www.haitilibre.com/en/news-31925-haiti-education-the-teachersunion-platform-denounces-bogus-state-exams.html>
- Lunde, H. (2008). *Les jeunes et l'éducation en Haïti : Désincitations, vulnérabilités et contraintes*. FAFO (Ministère norvégien des affaires étrangères).
- Ménard, E. T. (2013). L'éducation en Haïti : Inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur. *Perspectives Haïti*, 2(3), 35-39.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2013). *Programme d'interventions prioritaires en éducation (PIPE) 2013-2016*. Récupéré sur <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2013-12-GPE-PIPE201316.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2018). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2017-2027, document de consultation*. Récupéré sur <http://50.21.183.214/assets/strategiepays/412.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2019). *Politique nationale de l'éducation non-formelle en Haïti*.

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2020a). Liste des écoles ayant reçu une subvention. Récupéré sur <https://drive.google.com/drive/folders/1D02EKf6yhyCHzFGmIU0D4kdZwICzruq5?usp=sharing>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2020b). *Plan de réponse du secteur de l'éducation par rapport au COVID-19 : Version II*. Récupéré sur https://drive.google.com/file/d/1tyEe3BQzsopY_rOZDvSz8qIExWMPPrwc/view
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2020c). *Proposition de programme au Partenariat Mondial pour l'Éducation pour un financement d'un montant de 10 millions de dollars américains, Appui au système éducatif haïtien et aux enfants les plus vulnérables en réponse à la crise Covid-19*. Récupéré sur <https://www.globalpartnership.org/fr/content/requete-de-financement-accelere-covid-19-et-document-de-programme-haiti-mai-2020>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2020d). *Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF)*.
- Olsen-Medina, K., & Batalova, J. (2020). Les immigrants haïtiens aux États-Unis. Institut des politiques migratoires. Récupéré de <https://www.migrationpolicy.org/article/haitian-immigrants-united-states-2018>
- Groupe international des droits des minorités. (2018). Annuaire mondial des minorités et des peuples autochtones – République dominicaine : Haïtiens. Récupéré sur <https://www.refworld.org/docid/49749d2e21.html>
- Organisation des États américains. (2020). État membre : Haïti-Fonctionnaires du gouvernement. Récupéré sur http://www.oas.org/en/member_states/member_state.asp?sCode=HAI
- Prou, M. (2009, printemps/automne). Tentatives de réforme du système éducatif haïtien : Les défis du raccommodage de la tapisserie, 1979-2004. *Journal of Haitian Studies*, 15(½) 29-69. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/41715152>
- Reso Nòdwès (2020a, 21 juillet). *L'année scolaire 2019-2020 : un véritable calvaire pour les enseignants du secteur non public du système éducatif haïtien*. Récupéré sur <https://rezonodwes.com/2020/07/21/lannee-scolaire-2019-2020-un-veritable-calvaire-pour-les-enseignants-du-secteur-non-public-du-systeme-educatif-haitien/>
- Reso Nòdwès (2020b, 4 octobre). *Communiqué des syndicats d'enseignants/tes en lutte à l'occasion de la Journée Mondiale des Enseignants/tes le 5 octobre*. Récupéré sur <https://rezonodwes.com/2020/10/04/communique-des-syndicats-denseignants-tes-en-lutte-unnoh-cneh-lineh-reeh-unnoeh-giel-annih-a-loccasion-de-la-journee-mond>
- Taft-Morales, M. (2020). *Les conditions politiques et économiques d'Haïti*. Congressional Research Service. Récupéré sur <https://fas.org/sgp/crs/row/R45034.pdf>

- Thélusma, E. (2017, 4 octobre). Enseignant en Haïti, profession à l'avenir incertain. *Le Nouvelliste*. Récupéré sur <https://lenouvelliste.com/article/177109/enseignant-en-haiti-profession-à-l'avenir-incertain>
- Programme des Nations Unies pour le développement. (n.d.). Objectifs de développement du millénaire. Récupéré sur https://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgoverview/mdg_goals.html
- Ambassade des États-Unis en Haïti. (2020). *USAID promeut l'inclusion des personnes handicapées en Haïti*. Récupéré sur <https://ht.usembassy.gov/usaids-promotes-inclusion-of-disabled-persons-in-haiti/>
- USAID. (2020a). Fiche d'information USAID/HAÏTI sur l'éducation. Récupéré sur https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1862/USAID_Haiti_Education_Fact_Sheet_-_January_2020.pdf
- USAID. (2020b). *Haïti voyage vers l'autonomie : Feuille de route pays FY 2021*. Récupéré sur <https://selfreliance.usaid.gov/country/haiti>
- Banque mondiale. (2014). *Document de projet sur une proposition de restructuration et de don supplémentaire d'un montant de 24,1 millions de dollars US à la République d'Haïti pour une éducation pour tous-Phase II en soutien au programme d'éducation pour tous*.
- Banque mondiale. (2015). Haïti : Vers un nouveau récit : Diagnostic systématique du pays. Récupéré sur <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/642131467992805241/haiti-toward-a-new-narrative-systematic-country-diagnostic>
- Banque mondiale (2017). *SABER School Finance Haiti Country Report 2017 (anglais)*. Washington, D.C. : Groupe de la Banque mondiale. Récupéré sur <http://documents.worldbank.org/curated/en/565821537862201662/SABER-School-Finance-Haiti-Country-Report-2017>
- Banque mondiale. (2020a). Vue d'ensemble d'Haïti. Récupéré sur <https://www.worldbank.org/en/country/haiti/overview>
- Banque mondiale. (2020b). Base de données des indicateurs du développement mondial : Profil de pays d'Haïti. Récupéré sur https://databank.worldbank.org/views/reports/reportwidget.aspx?Report_Name=CountryProfile&Id=b450fd57&bar=y&dd=y&inf=n&zm=n&country=HTI
- Banque mondiale & Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale. (2014). *Investir dans les personnes pour lutter contre la pauvreté en Haïti : Réflexions pour l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes*. Washington, DC : Banque mondiale. Licence Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/10986/21519>

INTERVIEWS D'EXPERTS

Berard Cenatus, communication personnelle, 17 novembre 2020

Eugène Itazienne, communication personnelle, 3 juin 2020

Gustave Joseph, communication personnelle, 30 octobre 2020.

Pierre-Michel Laguerre, communication personnelle, 9 novembre 2020

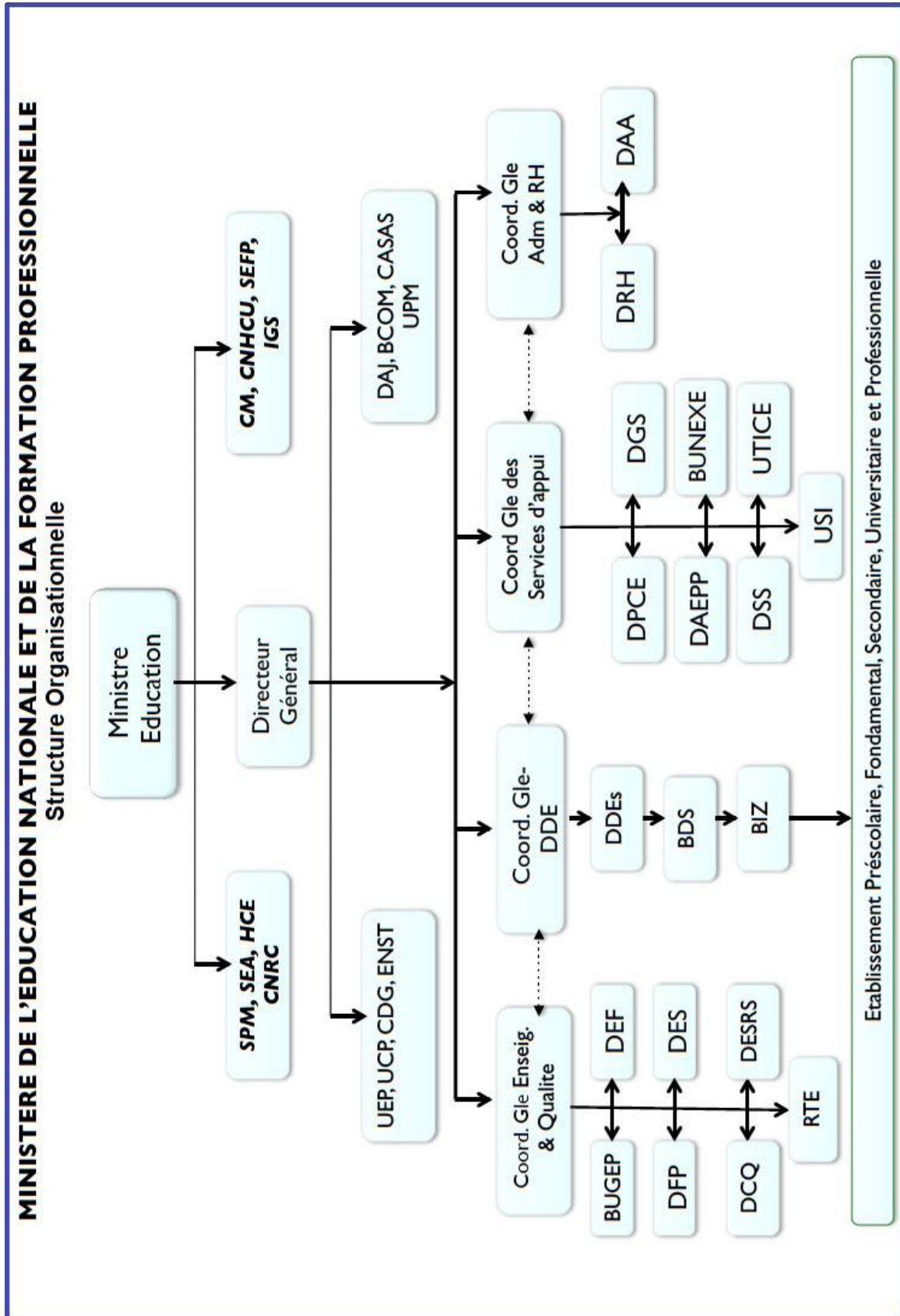
Bayard Lapommeray, communication personnelle, 12 novembre 2020 et 19 janvier 2021.

Pierre Pérault Tessono, communication personnelle, 16 novembre 2020

Rebecca Stone, communication personnelle, 3 juin 2020

William Thelusmond, communication personnelle, 3 juin 2020

Organigramme du ministère de l'éducation



EXPLICATION DES ACRONYMES

SIGLE	SIGNIFICATION
BCOM	Bureau de communication
BDS	Bureau de District Scolaire
BIZ	Bureau d'inspection de Zone
BUGEP	Bureau de Gestion de l'Éducation Préscolaire
BUNEXE	Bureau National des Examens d'Etat
CASAS	Commission d'Adaptation Sociale et d'appui Scolaire
CDG	Coordination de la Direction Générale
CFCE	Centre de Formation des cadres de l'Éducation
CM	Cabinet du Ministre
CNHCU	Commission Nationale Haïtienne de Coopération Avec l'UNESCO
CNRC	Commission Nationale de la Réforme Curriculaire
Coordination DDE	Unité de Coordination des DDE
DAA	Direction des Affaires Administratives
DAEPP	Direction d'Appui à l'Enseignement Privé et au Partenariat
DAJ	Direction des Affaires Juridiques
DCQ	Direction du Curriculum et de la Qualité
DDE	Direction Départementale d'Éducation
DEF	Direction de l'Enseignement Fondamental
DESRS	Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
DFP	Direction de la Formation Professionnelle

DG	Direction Générale du MENFP
DGS	Direction du Génie Scolaire
DPCE	Direction de la Planification et de la Coopération Externe
DRH	Direction des Ressources Humaines
DSS	Direction Santé Scolaire
ENST	Ecole Nationale Scientifique de Technologie
HCE	Haut Conseil de l'Education
IGle	Inspection Générale de l'Education
IGS	Inspection Générale Scolaire
INFP	Institut National de Formation Professionnelle
PNCS	Programme National de Cantines Scolaires
RTE	Radio-Télé Éducation
SEA	Secrétaire d'Etat à l'Alphabétisation
SEA	Secrétaire d'Etat à l'Alphabétisation
SEFP	Secrétaire d'État à la Formation Professionnelle
SPM	Service Passation de Marche
UCP	Unité de Coordination de Projet
UEP	Unité d'Etudes et de Programmation
UPM	Unité de Passation de Marché
USI	Unité des Systèmes d'Information
UTICE	Unité de Technologie, de l'Information et de la Communication Educatrice



GPE KIX LAC HUB
CONNAISSANCES INNOVATION ÉCHANGES

