



REPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTERE DE LA PLANIFICATION ET DE LA COOPERATION EXTERNE

Education et Pauvreté en Haïti



Document préparé par :

Nathalie Lamaute-Brisson

Janin Jadotte

Irdèle Lubin

Cette publication a été réalisée dans le cadre du projet du Ministère de la Planification et de la Coopération Externe MPCE) “ ***Etudes et Suivi pour la formulation de politiques publiques*** ” avec la participation du Groupe de Recherches et d’Intervention en Education Alternative (GRIEAL). Le projet est financé par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).

Les opinions, analyses et/ou recommandations dans cette étude sont celles des auteurs et n’engagent pas nécessairement le Programme des Nations Unies pour le Développement.

Port-au-Prince, Haïti, décembre 2005

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
I.- LE DIAGNOSTIC : MENAGES, SYSTEME EDUCATIF ET POLITIQUES EDUCATIVES.....	6
I.I. ACCES A L'EDUCATION ET NIVEAUX D'ETUDE ATTEINTS	6
A.- Du « désir » (« willingness ») d'éducation.....	6
B.- ... à l'accès à l'éducation	10
C.- Niveaux d'étude atteints : de fortes inégalités	24
I.II. LES MENAGES ET LE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME EDUCATIF	36
A.- Les « produits » de l'école et la pauvreté des ménages.....	36
B.- Les mécanismes internes à l'école et la pauvreté multidimensionnelle des ménages	46
I.III. DE L'EDUCATION A LA PAUVRETE MONETAIRE, MARCHÉ DU TRAVAIL ET CONDITIONS D'ACTIVITE.....	55
A.- Education et emplois occupés	56
B.- Education, revenus d'activité, fonctions de production et chiffres d'affaires	60
C.- Education, chômage et pauvreté	62
I.IV. LES POLITIQUES EDUCATIVES EN HAÏTI ET LES ENJEUX DE LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETE	68
A.- Les politiques publiques	68
B.- Bailleurs de fonds, institutions internationales et organisations non-gouvernementales.....	76
II.- PROPOSITIONS DE POLITIQUE EDUCATIVE POUR LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETE	84
II.I. PAUVRETE ET INEGALITES :	84
L'ENJEU DE LA JUSTICE DANS ET HORS L'ECOLE.....	84
A.- Des inégalités à la question de la justice	84
B.- De l'égalité des « capacités » à l'égalité de résultats.....	86
C.- Objectifs de la politique éducative.....	91
II.II. DES ROLES DE L'ÉTAT.....	91
A.- De la régulation du secteur de l'éducation	92
B.- Un opérateur sous contrainte.....	92
II.III. AXES DE POLITIQUE EDUCATIVE	94
A.- Offre et demande scolaires et égalité d'accès aux ressources éducatives.....	95
B.- Qualité et lutte contre les inégalités.....	98
C.- Efficacité externe du système éducatif et lutte contre les inégalités.....	101
D.- Des inégalités de genre.....	103
E.- Etudes complémentaires.....	104
BIBLIOGRAPHIE.....	110
ANNEXES	115
Annexe 1 : Méthodologie	115
Annexe 2 : Les entretiens qualitatifs auprès des responsables publics et privés des institutions oeuvrant dans le domaine de l'éducation en Haïti	117
Annexe 3 : Les entretiens qualitatifs auprès des ménages	121
Annexe 4 : Le coefficient de Gini appliqué à l'éducation	126
Annexe 5 : Régressions sur les niveaux d'étude atteints (MCO sur le nombre d'années d'études réussies).....	127
Annexe 6 : Une interprétation graphique de l'Approche par les Capacités	129

Introduction

Haïti est le lieu, depuis les années soixante-dix au moins, d'une pauvreté massive. Le profil de pauvreté réalisé sur la base de l'Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH 2001) indique que 76% de la population vivait, en 2001, avec moins de \$2 PPA per capita par jour (Sletten, Egset 2004 : 11). L'enjeu d'éradication de la pauvreté est alors de taille et il semble bien que la lutte contre la pauvreté doit être menée sur tous les fronts, y compris en permettant un meilleur accès de la population à des « actifs » permettant de se procurer des revenus plus élevés. L'éducation – ou mieux l'accès à l'éducation et l'augmentation des niveaux d'étude – est généralement perçue comme une voie de sortie de la pauvreté. Par exemple, plus le capital humain en termes d'éducation est élevé, plus importantes sont les rémunérations obtenues sur le marché du travail. Et les progrès en matière de productivité liés à l'augmentation du capital humain favorisent la croissance.

La plupart des études sur l'éducation réalisées en Haïti s'accordent à relever les tendances marquantes depuis les années quatre-vingt : la « ruée vers les écoles » (Locher 1991) ou l'accroissement de la demande d'éducation de la part des ménages haïtiens, une offre scolaire dominée par le secteur non-public (hétérogène), l'augmentation des niveaux d'étude d'une génération à l'autre (IHSI 2000 ; Lamaute-Brisson 2005, à paraître), une qualité déficiente du système éducatif attestée par une forte présence d'enseignants insuffisamment qualifiés, l'importance des taux de redoublement, la forte présence des enfants « surâgés » dans les effectifs scolaires, les abandons et finalement le déficit d'achèvement universel du primaire. Pour l'essentiel donc, l'extension du système scolaire (au niveau primaire) s'accompagne d'une qualité déplorable de l'éducation.

Ceci étant, l'analyse des relations entre éducation et pauvreté en Haïti reste largement à faire. Certes, l'accès à l'école est bien plus faible chez les ménages les moins pourvus quel que soit l'indicateur de pauvreté retenu (Locher 2001 ; Sletten, Egset 2004 ; Lamaute-Brisson 2005) ; et le déficit d'achèvement universel tient principalement aux inégalités de niveaux de vie (Lamaute-Brisson 2005). Pour autant, les comportements des ménages en matière de scolarisation des enfants sont encore peu connus. On connaît mal aussi les relations entre les ménages pauvres et l'offre scolaire. La question de l'accès différencié des enfants pauvres et non-pauvres à une offre scolaire elle-même hétérogène, avec un continuum de degrés de *qualité*, n'est généralement pas posée. De sorte que la plupart des indicateurs d'efficience interne du système éducatif (enfants surâgés, abandons, etc.) ne sont pas toujours rapportés aux niveaux de vie. Et si les revenus des ménages augmentent avec le niveau d'étude de leur principal apporteur, plusieurs questions restent en suspens s'agissant des relations entre emplois, revenus d'activité et niveaux d'étude.

La présente étude dresse, en fonction de ces préoccupations, un diagnostic des relations entre éducation et pauvreté en Haïti en considérant l'accès à l'éducation et les niveaux d'étude atteints, la reproduction des inégalités (de niveaux de vie et d'éducation) entre ménages dans le système éducatif, les interrelations entre éducation et pauvreté monétaire, en passant par le marché du travail et les conditions d'activité (Première partie). Le tout en vue de parvenir à des propositions concernant la contribution des politiques éducatives à la lutte contre la pauvreté (Deuxième partie).

L'étude se concentre sur la scolarisation de la première année fondamentale au baccalauréat. Si la progression des effectifs au préscolaire est remarquable depuis quelques années, les taux nets de « scolarisation » au préscolaire sont encore très faibles selon l'ECVH (IHSI, FAFO PNUD 2003). D'autre part, la formation universitaire et la formation professionnelle sont exclus de l'analyse. Ceci ne signifie, en aucun cas, que la question des relations entre éducation et pauvreté ne saurait ou ne devrait être posée dans ces champs. La capacité à enclencher le développement suppose la présence de ressources humaines très qualifiées, devant participer à la production de savoirs et d'innovations. Toutefois, les spécificités de ces formations et de leurs contextes socio-économiques appellent des études qui leur soient entièrement consacrées.

On combine une démarche quantitative et une démarche qualitative. La première consiste à exploiter l'*Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti* (ECVH) réalisée en 2001 par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) sur un échantillon représentatif à l'échelle nationale de 7186 ménages. La seconde démarche consiste à mobiliser d'une part un corpus d'entretiens qualitatifs auprès de parents d'élèves « favorisés » et « défavorisés » tant en milieu urbain qu'en milieu rural. Ces entretiens (une vingtaine) ont été réalisés entre novembre et décembre 2004 en vue d'identifier leurs multiples stratégies mises en œuvre sous contrainte budgétaire pour scolariser les enfants et leurs pratiques éducatives, d'apprécier leurs attentes vis-à-vis du système éducatif, etc. D'autre part, les résultats d'un *focus group* réalisé avec des enseignants venant d'écoles privées et publiques d'une localité rurale (Belle-Anse) qui

compte l'un des plus forts taux nets de scolarisation du pays selon la Carte de Pauvreté du Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE 2002)¹.

Le diagnostic repose sur des choix contraints, en particulier du côté des données disponibles. Les enquêtes récentes auprès des ménages mesurent l'éducation exclusivement en termes d'années d'études réussies et non en termes de compétences réellement acquises.

Les choix sont également contraints s'agissant de la notion de pauvreté. L'appréhension des niveaux de vie repose sur la confrontation entre les déclarations de revenus des ménages et des seuils de pauvreté internationaux (\$1 et \$2 par jour en PPA) reconnus pour être arbitraires (Reddy, Pogge 2002). La pauvreté est pourtant de plus en plus considérée comme un phénomène multidimensionnel et de nombreuses tentatives de construction d'indicateurs multidimensionnels existent. Mais il n'est guère évident de pouvoir les transposer aux enquêtes disponibles. A tout le moins, dans la mesure où l'éducation participe de la transmission intergénérationnelle de la pauvreté, le niveau d'étude atteint par les chefs de ménages parents des individus scolarisés sera pris en considération, en sus du niveau de vie des ménages.

Enfin, le recours aux seuils de pauvreté monétaire ou non-monétaire ne permet que d'établir des comparaisons entre pauvres et non-pauvres. Il est essentiel d'élargir la perspective en posant la question des *inégalités*. Dans le jeu – dynamique – des interactions entre pauvreté et inégalités, « l'accroissement de la taille du gâteau doit être mis en balance avec l'augmentation de l'inégalité car la position d'un groupe d'individus ne peut être analysée indépendamment de ce qui se passe dans le reste du corps social » (Sen (2000) cité dans Atkinson, Glaude, Olier 2001 : 18). Cette question est cruciale : on ne saurait se contenter, par exemple, de l'absence de la détérioration de la situation des pauvres parallèlement à l'amélioration de celle des « non-pauvres ». Autrement dit, la mesure des inégalités en matière d'éducation doit interpeller sur l'ampleur des efforts à fournir pour la lutte contre la pauvreté. D'autant que les effets égalisateurs mécaniques de l'augmentation de l'offre scolaire en matière d'*accès* à l'éducation ne préjugent en rien d'une réduction – significative – des inégalités de *réussite à l'école* et des inégalités sociales.

¹ Voir les annexes 1, 2 et 3.

I.- LE DIAGNOSTIC : MENAGES, SYSTEME EDUCATIF ET POLITIQUES EDUCATIVES

L'idée centrale ici est d'appréhender les relations entre éducation et pauvreté en considérant d'une part les ménages et les écoles, et d'autre part les politiques éducatives (publiques et non-publiques) qui façonnent autant l'institution scolaire elle-même que les relations entre les ménages et celles-ci.

Les deux premières parties du diagnostic analysent les relations allant *de la pauvreté vers l'éducation*, la question étant de savoir jusqu'où les contraintes déterminées par les situations de pauvreté déterminent un accès différencié à l'éducation, des inégalités entre niveaux d'étude atteints (I.I.), des relations différenciées, aussi, entre les ménages et l'institution scolaire (I.II.) s'agissant de la production et de la reproduction des inégalités scolaires.

La troisième partie du diagnostic est consacrée aux relations allant *des niveaux d'éducation à la pauvreté* (I.III.). Elle concerne davantage la population active adulte et tente d'expliquer, pour partie, la pauvreté des ménages dans lesquels vivent la population d'âge scolaire (les 10-24 ans sont peu engagés dans l'activité économique). Le diagnostic s'achève avec une quatrième partie consacrée à l'analyse des politiques éducatives en Haïti en regard des enjeux de la lutte contre la pauvreté (I.IV.).

I.I. Accès à l'éducation et niveaux d'étude atteints

La plupart des études sur l'éducation en Haïti s'accordent sur la vigueur de la demande d'éducation (RTI et al. 1996 ; Lumarque 2000 ; UNESCO 2000) ; ce en dépit d'une pauvreté généralement reconnue comme massive. On part ici du *désir d'éducation* exprimé par les parents rencontrés pour les entretiens qualitatifs (A.-). Du désir à *l'accès réel à l'école*, il y a les contraintes financières issues des situations de pauvreté monétaire. Mais la pauvreté non-monétaire limite elle aussi l'accès à l'école (B.-). Par ailleurs, les inégalités d'éducation sont très fortes en Haïti sur la population des 15- 29 ans. Si l'on observe des progrès intergénérationnels dans les niveaux d'étude atteints, ces progrès demeurent inégaux en fonction des situations de pauvreté monétaire et non-monétaire (C.-).

A.- Du « désir » (« willingness ») d'éducation

« Les paysans du Sud en révolte dans les années 1840, les Piquets, revendiquaient, par la branche d'Acaau, leur Général-Chef de l'Armée Souffrante, *des terres pour leurs places-à-vivres, la fin de l'usure pratiquée par le commerce urbain, et l'ouverture d'écoles pour leurs enfants* »
Midy 1993 : 81.

« Urban Haitian market women apparently hope for service occupations for their children, while rural marketing women (...) more commonly expect their children to perpetuate their parents' way of life (Mintz 1971 ; Legerman 1962)»
Lahav 1975 : 56

Si le désir d'éducation est ancien en Haïti (Midy 1993), sa généralisation à l'ensemble des couches de la population est un phénomène plutôt récent. Aujourd'hui, la scolarisation apparaît comme un *impératif* pour les parents (1.-). Mais le désir d'éducation n'a pas la même signification selon les niveaux de vie en ce qui concerne les *régimes démo-économiques* (2.-). En tout cas, il vaut *globalement* pour les garçons *et* pour les filles en âge d'aller à l'école (3.-).

1.- L'impératif de la scolarisation

« Timoun nan bezwen limyè ».
I., Site Letènel, Potoprens

La scolarisation est aujourd'hui vécue, par la plupart des parents et tous milieux confondus, comme étant essentielle. On reconnaît la particularité des *savoirs scolaires* : l'école fournit des compétences différentes des savoir-faire transmis dans le cadre de la famille, dans le cadre des activités économiques traditionnelles (agriculture et commerce).

Paran m pat fè sa pou mwen, une demande de signes pour le marché du travail ...

La demande de *formation* en tant que telle n'est pas toujours clairement exprimée. La scolarisation est aussi liée à une demande d'*intégration* dans la société. Cette intégration passe d'abord par le « marché du travail ».

« Lekol la, li enpotan paske se li ki resous lavi a,
paske kelkeswa moun nan, kelkeswa peyi kote ou rive
se lekoul pou ou ale pou ou ka jwenn travay,
si ou pa al lekoul, ou pa ka travay »
M., Bèlans

En milieu rural comme en milieu urbain, les parents vivant dans les ménages défavorisés ne souhaitent pas que leurs enfants se retrouvent dans les mêmes activités qu'eux. La plupart des parents ne précisent pas toujours le(s) métier(s) qu'ils souhaitent voir leur(s) enfant(s) exercer – en arguant souvent du libre arbitre des enfants – mais ils demeurent persuadés du fait que le passage par l'école fonctionne comme un sésame qui ouvre droit à des milieux, à des emplois, auxquels ils n'ont pas accès aujourd'hui.

« Sak fè lekoul la enpotan, gen yon milye ou ap rive, ou oblije fè yon klas mwayen,
menm si ou pa t fè yon klas siperyè, ou paka travay,
paske gen de biwo, fok ou siyen non ou, si ou pa t al lekoul, ou pa ka fè l »
J.M., Bèlans

Il s'agit, pour partie, d'une croyance puisque l'on sait que le manque d'opportunités d'emploi aujourd'hui est tel que les taux de chômage urbains, ceux des jeunes de moins de 30 ans, sont particulièrement élevés (IHESI 2001 ; IHESI, FAFO, PNUD 2003). La notion de chômage a moins de sens en milieu rural, restent alors les possibilités de migration vers la République Dominicaine par exemple, ou de migration vers les villes haïtiennes. Echapper au chômage suppose, pour certains parents, que les enfants parviennent jusqu'à l'université...

« Wi, ti moun nan al lekoul, se pa pou di ou pou l jwenn yon bon djòb demen non,
timoun nan gen dwa al lekoul men fok timoun nan fini lekoul li pou l antre nan fakilte,
pou l ka jwenn yon bon djòb demen »
M., Bèlans

L'incrimination des parents (qui n'ont pas jugé bon d'envoyer leurs enfants à l'école) est une constante dans la plupart des entretiens du corpus établi pour ce rapport. Un tel discours ne manque pas d'étonner. Les choix des parents peuvent être questionnés, notamment en ce qui concerne la scolarisation des filles. Les femmes adultes d'aujourd'hui qui ne savent ni lire ni écrire ont connu la discrimination lorsque les choix de scolarisation ont été faits pour leurs frères. Parallèlement, le discours est exclusivement centré sur les parents, laissant de côté la responsabilité historique des pouvoirs publics en Haïti dans l'absence d'extension de l'offre scolaire globale de l'indépendance aux années cinquante (Tardieu-Dehoux 1990, Trouillot-Lévy 2004, Fass 1991). Pourtant, l'insuffisance de l'offre scolaire a pu se traduire par de faibles incitations à la demande d'éducation. Lundahl (1992) va plus loin en soulignant qu'un cercle vicieux s'est mis en place : le manque d'offre scolaire a déterminé de faibles rendements sur l'investissement en « capital humain » et donc une faible demande d'éducation qui, à son tour, n'a guère déterminé une augmentation de l'offre scolaire et ainsi de suite².

² En tout cas, l'effort de scolarisation est bien là aujourd'hui, pour les individus d'âge scolaire (6-24 ans). 14% d'entre eux ne sont jamais allés à l'école alors que la proportion est plus élevée dans la population de 6 ans et plus (31.5%).

et.... le « marché matrimonial »

Les parents rencontrés ne perçoivent pas de différenciations des « bénéfiques » de l'école entre filles et garçons ou en tout cas sont réticents à les énoncer. A ceci près que les filles peuvent gagner sur le marché matrimonial.

« Non, fi a gen plis chans... Se yon gason k pou ede l... Gason an li menm, l ap travay di »
E., Haut-Delmas.

« Paske si w al pran yon nèg la, ou marye, se swa ke nèg la gen metye, ke ou menm ou pa gen mwayen, konnya li menm gason an, l pral kenbe w kou yon esklav, l ap di ke paran w pa t itil ou anyen. Konnya a mwen men, m ta vle ede pitit mwen, ant lekòl e tout bagay ke lap fè »
P., Kenskof

2.- Dans des régimes démo-économiques différenciés

On oppose généralement deux modèles de régimes démo-économiques : celui de l'enfant-ressources et celui de l'enfant-investissement. L'enfant-ressources est celui des sociétés traditionnelles à fécondité élevée et survie aléatoire où la production requiert la mobilisation d'une main-d'œuvre familiale ayant une éducation limitée. L'enfant est mobilisé sur l'exploitation familiale et il doit servir de bâton de vieillesse pour les parents arrivés en fin de vie active, le tout en contrepartie d'une promesse d'héritage. En revanche, dans le régime de l'enfant-investissement, l'enfant devient une charge : il faut contribuer à son entretien et à son éducation, sans assurance que celui-ci pourvoiera aux besoins de consommation de fin de vie (Masson 1999 : 76-77).

« Sa ou bali se li pou l pran, pou demen maten li kapab viv,
pou lè ou mouri li kapab di papa m te mete m lekòl, m aprann yon bagay, mwen viv »
M., Bèlans

La plupart des parents rencontrés mettent en avant l'avenir de l'enfant : l'enjeu est de donner à celui-ci les moyens de s'en sortir. Car, la transmission du patrimoine foncier est plus que problématique compte tenu du morcellement des terres et en milieu urbain, il n'y a pas véritablement de patrimoine qui tienne, pour les ménages défavorisés ou ceux qui se disent *malere* sans être pauvres.

« (...) lè yon paran ap fè efo ak pitit ou, sitou pou konnya a, li toujou bon,
paske ou pa konnen ki jan demen, *se sa sèlman ou ka kite pou timoun nan*
ou pa gen anyen anko ou ka bay timoun nan, se edikasyon sèlman pou ba li, (...) »
A., Potoprens

Il n'y a cependant pas, pour les ménages pauvres, de déplacement vers le régime de l'enfant-investissement tel que décrit plus haut. Il y a plutôt, en milieu rural comme en milieu urbain, une sorte de régime hybride : l'enfant est à la fois investissement et ressources.

« Pou li ka ede paran l » : l'enfant investissement-ressources chez les ménages pauvres

« Men pitit la se richès pou ou, kote l se richès, demen, sidyeve,
ou kapab mouri, ou kapab pa bon, epi pitit la al travay,
li ede w, li pran swen w, li vin ede w »
P., Kenskof

D'une part, il existe encore des cas où les enfants travaillent, participent sous une forme ou sous une autre à l'économie du ménage. Tout en tentant de ne pas sacrifier l'école : les enfants travaillent en période de vacances (certains vont même jusqu'en République Dominicaine), travaillent le matin aux aurores avant de se rendre à l'école soit sur l'exploitation familiale soit pour d'autres ménages, ou sont mobilisés exclusivement lorsque le besoin de main-d'œuvre est fort, au moment de la récolte par exemple.

« il y a des enfants qui, à l'ouverture des classes, sont obligés de venir à l'école à pas non précipités ; (...) à la remise des carnets, ils sont obligés d'aller en République Dominicaine travailler durant les 3 mois de vacances pour retourner en Octobre pendant l'ouverture. Parfois, (...) ce sont les jeunes filles qui s'en vont »
Directeur de collège, Belle-Anse

D'autre part, *et surtout*, on investit aujourd'hui dans l'éducation des enfants pour que ceux-ci constituent, demain, soit un mécanisme d'assurance pour les parents, soit un moyen pour les parents d'accéder à un niveau socio-économique plus important, d'opérer une certaine mobilité sociale ascendante. Le dicton « pitit se richès » n'a donc plus la même signification qu'autrefois. Qu'il s'agisse d'assurance ou de mobilité sociale (ou les deux), les enfants doivent rendre la contrepartie de l'investissement consenti (au lieu de la contrepartie de l'héritage).

« Rèv mwen fè pou yo : m toujou di yo nou wè kounye a, m ap pase mizè ak nou, m ap pran imilyasyon nan men moun pou tèt nou. Men m kwè yon jou konsa, *nou ap retire m nan mizè a*, paske nou komanse isit, lè nou fini, nou pral Potoprens (..) Yon jou konsa, n ap retire m nan sa m ye a, se nou ki pou retire m *paske se nou ki kanè bank mwen* »
G., Bèlans

Des demandes de mobilité *diverses* chez les parents pauvres

En tout cas, on s'accorde sur le principe de la liberté de choix des enfants pour ce qui est du type d'emploi qu'ils exerceront. *A priori* donc, l'enfant n'est plus confiné aux rôles traditionnels. Bien au contraire, l'éducation doit permettre de partir à la conquête du monde urbain, de Port-au-Prince notamment. L'éducation est le moyen de ne pas exercer les mêmes activités, les mêmes emplois que les parents. Le refus de la condition actuelle est très clair, systématiquement martelé, tant en milieu urbain qu'en milieu rural.

Pour autant, les demandes de mobilité n'ont pas toutes le même sens. L'opposition entre l'auto-emploi agricole ou non-agricole et le travail salarié dans les bureaux est connue : les services sont un échappatoire aux difficultés de l'agriculture, du petit commerce. Il en est une autre, moins évidente et moins courante : celle qui prévaut entre le traditionnel et le moderne ou plus concrètement entre un simple vendeur de pain et un boulanger, entre l'agriculteur peu ou pas instruit et l'agronome qui peut innover dans l'agriculture....

« M swete si m te kon vann pen, pou yo pa vin vann pen. E si yo vin vann pen, fason m te konn vann pen an, yo pa p vann li konsa. Y ap vin wè kote yo vann pen an se kote ki bay kòb ; y a vin rive travay, ya rive nan yon nivo.
Yo ka di y ap fè boulanje pou rale kliyan ; men yo pap vin vann pen tankou jan m ap fè l la : pote pen an sou tèt mwen, fè moun imilye m nan lari a.
Dlo kon sot nan je m .. poutèt ti grenn pen an m ap vann nan. Dlo konn sot nan je m pou sa ! Men, m pran kouraj dekwa pou ti moun mwen an pa a vin fè menm jan ak mwen”
R, Boul., Fontamara 43

L'enfant investissement chez les ménages « riches » : l'enjeu de la reproduction et de la formation

Chez les ménages favorisés, la demande de mobilité sociale comme passage d'une classe sociale à l'autre n'est pas assumée dans les *discours*. Pour certains, la mobilité a déjà eu lieu : les parents favorisés d'aujourd'hui ont bénéficié des investissements en éducation de leurs propres parents. En tout cas, l'on insiste sur l'école comme une institution qui dispense une formation.

« Lekol, pou mwen, se yon kote ou ale pou enstwi tèt ou, pou aprann yon seri de bagay ou pat konnen, pou fome ou »
M., Delmas 19

L'enjeu immédiat est donc celui de la reproduction – pas nécessairement à l'identique – du profil des parents. L'instruction donnée par l'école est ce qui les définit. C'est pour cela que le choix des écoles est d'autant plus minutieux qu'il est informé. Surtout, les enfants ne sauraient s'écarter de l'école sous peine de se priver de cet atout essentiel qui détermine l'accès aux emplois bien rémunérés.

3.- Garçons *et* filles

Les biais à l'encontre de la scolarisation des filles sont quasiment inexistantes chez les parents...

La volonté de scolariser les enfants s'applique aussi bien aux filles qu'aux garçons. Il semble que les préventions face à la scolarisation des filles sont tombées en désuétude pour la plupart des parents. Il aurait fallu suivre de plus près les décisions de scolarisation, en particulier en présence de difficultés, pour identifier des biais éventuels contre la scolarisation des filles. Car, selon des informations glanées par ci par là, il existe encore, notamment en milieu rural, des ménages qui gardent les filles à la maison lorsque les ressources pour financer la scolarisation s'amenuisent.

En tout cas, la plupart des parents rencontrés estiment que les bénéfices tirés de l'école sont identiques pour les filles et pour les garçons. Les justifications varient bien entendu d'un parent à l'autre. L'un des arguments qui revient le plus souvent consiste à dire que les filles peuvent accéder aux mêmes métiers ou aux mêmes professions que les garçons.

« Tou le 2 gen menm chans, ke l te gason, ke l te fi, li gen menm chans. Paske fi a al lekòl, li gen chans li. Gason an al lekòl, li gen chans li tou. Pa egzanp, gason an ka yon doktè, fi a ka doktè tou. Pa gen anyen gason ka ye, fi a pa ka ye”
M., Bèlans

Un autre argument, pour le moins inusité, est celui de l'unicité du service éducation devant les genres. En d'autres termes, il n'y a pas d'éducation – *dans l'école* – différenciée selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon.

« Bon, pou mwen menm, wi (ni fi ni gason benefisye menm bagay nan lekòl), paske se yon sèl edikasyon ki genyen. Paske, yo pa fè yon edikasyon pou gason, yo pa fè yon edikasyon pou fi. (...) Pou sosyete n ap viv la, gason toujou gen plis fasilite pou debwouye yo, men dènye tan sa yo, m pap fin di sa, m pase ke avèk fenomèn madan sara, m kwè ke fi yo, ti fi klas mwayèn yo reyisi plis ke gason yo, dapre konstatasyon pa m », J., Enstititris, Haut-Delmas

On remarquera, dans un cas comme dans l'autre, la force de l'effet de démonstration de la réussite des femmes dans tel ou tel métier, dans tel ou tel domaine d'activité. Mais ceci n'est qu'un effet secondaire de transformations déjà en cours. Une question demeure en suspens : quels sont les déterminants du changement d'attitude vis-à-vis de la scolarisation des filles ? L'un des éléments de réponse qu'il faudrait analyser de plus près est que dans le nouveau régime démo-économique qui se met en place (où l'enfant est à la fois investissement et ressource), *tous (ou presque) les enfants*, quel que soit leur sexe, doivent passer par l'école puisque c'est l'école qui fournit les chances d'accéder à un mécanisme d'assurance voire de mobilité sociale pour les parents devenus vieux. Autrement dit, la plupart des parents n'auraient pas d'autre choix que de mobiliser toutes les « ressources » dont ils disposent, indépendamment de leur appartenance aux genres. Il faudrait également relier la volonté de scolariser davantage les filles aujourd'hui à la demande d'intégration fondée sur le *savoir lire et écrire*.

... mais l'affectation des filles aux tâches domestiques demeure

Cette volonté des parents de scolariser les filles autant que les garçons ne s'inscrit pas systématiquement en faux contre un certain nombre de comportements discriminatoires à l'égard des filles, tant à l'école que dans la société tout entière. Il existe encore à l'intérieur de l'école de multiples formes de violence (symbolique) à l'égard des filles. Par exemple, des enseignants accordent moins d'attention aux filles dans les classes d'examen « parce qu'il n'y a pas de temps à perdre ». L'exclusion des jeunes filles en situation de grossesse précoce demeure une décision considérée comme *normale* (CONEF). Par ailleurs les manuels scolaires sont encore fortement marqués par de multiples stéréotypes sexuels (Célestin-Saurel 2000).

Surtout, les parents défavorisés maintiennent, dans la sphère domestique, la division traditionnelle des rôles entre sexes. Les filles sont en effet affectées aux tâches domestiques tandis que les garçons ont du temps libre après avoir étudié et fait leurs devoirs. C'est dire que le temps consacré aux études à la maison par les filles est plus faible que celui des garçons. Il faudrait en analyser l'impact sur les performances scolaires des filles issues des ménages défavorisés. Selon les témoignages des parents favorisés ou moyennement favorisés rencontrés, les filles en cours de scolarisation ne sont pas mobilisées pour les tâches domestiques. Soit les parents, ou plutôt la mère, s'en chargent, soit le ménage dispose de personnels domestiques (généralement des femmes) qui dispensent alors les filles de ce type de tâches.

B.- ... à l'accès à l'éducation ...

L'accès à l'éducation est mesuré à l'aide du *taux net de scolarisation*, c'est-à-dire le rapport entre la population d'âge scolaire fréquentant l'école et la population d'âge scolaire totale. Les taux nets de scolarisation sont calculés ici en prenant en considération l'âge révolu des élèves au moment de la rentrée scolaire (septembre 2000) pour l'année académique 2000-2001. Ils diffèrent de ceux établis en fonction de l'âge révolu *au moment de l'enquête*. Ce type de calcul a pour avantage de mieux saisir le phénomène de la scolarisation tardive maintes fois souligné dans le cas haïtien. L'inconvénient majeur est qu'il ne permet pas de saisir par exemple le fait que le taux de scolarisation peut augmenter après le mois de la rentrée scolaire (lorsque davantage d'enfants sont scolarisés en janvier par exemple)³.

L'accès à l'éducation est déterminé en partie par des contraintes financières non négligeables. Les parents « choisissent » les écoles qui correspondent, autant que faire se peut, à leurs capacités de financer la scolarisation des enfants. Il est remarquable que, quelque soit le niveau socio-économique, la grande majorité des parents soulignent qu'ils font des *sacrifices* pour envoyer leurs enfants à l'école. Ceci étant, les pauvres sont triplement « pénalisés » : ils sont moins fréquemment scolarisés (1.-) et lorsqu'ils le sont, ils fréquentent surtout des « écoles pauvres » (2.-) ; et ce sont les contraintes financières qui expliquent, pour beaucoup, l'abandon du système scolaire (3.-). Les ménages mettent en œuvre de multiples stratégies pour gérer les contraintes financières (4.-). Parallèlement, en dépit de la généralisation du désir d'éducation, le niveau d'étude des parents joue un rôle dans la scolarisation des enfants (5.-). Tous ces facteurs ne doivent pas conduire à éluder la question de l'insuffisance de l'offre scolaire (6.-) en général, et plus particulièrement de l'offre scolaire pour les populations pauvres.

1.- Des contraintes financières : moins de jeunes pauvres scolarisés

³ De fait, le taux net de scolarisation calculé en considérant l'âge révolu au moment de l'enquête est « supérieur » au TNS obtenu en retenant l'âge révolu au moment de la rentrée scolaire.

Des taux nets de scolarisation au primaire toujours plus faibles chez les pauvres

62% seulement des enfants de 6-11 ans en septembre 2000 issus de ménages pauvres fréquentaient l'école en 2001 contre 79% des enfants du même âge provenant de ménages non-pauvres. L'écart est important (17 points de pourcentage) ! A cela s'ajoute le clivage urbain/rural : les enfants pauvres vivant en milieu rural sont toujours moins scolarisés que ceux de l'Aire Métropolitaine et des villes de province.

La scolarisation tardive est particulièrement marquée chez les pauvres. Déjà, 41% seulement des enfants pauvres âgés de 6 ans (en septembre 2001) étaient scolarisés contre 69% des enfants non-pauvres.

Tableau 1 Taux net de scolarisation **au primaire** selon l'âge, le sexe, le milieu de résidence par statut de pauvreté du ménage d'appartenance

	Age simple	Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
	6	69	41	46
	7	78	53	57
	8	81	64	66
	9	85	70	73
	10	83	72	74
	11	81	74	76
Ensemble		79	62	65
	Sexe	Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Homme		79	61	64
Femme		80	62	66
Ensemble		79	62	65
	Milieu de résidence	Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Aire Métropolitaine		83	70	76
Autre urbain		86	78	80
Rural		71	58	59
Ensemble		79	62	65

Source : ECVH. Calculs propres.

Du primaire au secondaire : le rétrécissement de la pyramide scolaire et une plus faible scolarisation chez les pauvres

Hormis la scolarisation tardive, les observations précédentes valent pour la fréquentation du secondaire. Les jeunes de 12-18 ans issus de ménages pauvres sont moins nombreux à fréquenter l'école secondaire (de la 7^{ème} année fondamentale à la terminale). Leur taux net de scolarisation (20%) vaut moins de la moitié des jeunes non-pauvres (45%).

Tableau 2 Taux net de scolarisation **au secondaire** selon l'âge, le sexe, le milieu de résidence par statut de pauvreté du ménage d'appartenance

Age simple		Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
	12	36	5	11
	13	23	11	14
	14	40	14	20
	15	47	21	26
	16	58	31	37
	17	50	30	35
	18	58	34	40
Ensemble		45	20	25
Sexe		Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Homme		46	21	26
Femme		43	19	25
Ensemble		45	20	25
		Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Aire Métropolitaine		53	40	47
Autre urbain		49	36	39
Rural		25	12	13
Ensemble		45	20	25

Source : ECVH. Calculs propres.

Le rétrécissement de la pyramide scolaire, du primaire au secondaire, doit être souligné. 25% des 12-18 ans vont à l'école secondaire alors que 65% des 6-11 ans vont à l'école primaire. Ce rétrécissement est bien plus marqué pour les pauvres : on passe d'un TNS au primaire de 62% à un TNS au secondaire de 20% contre respectivement 79% et 45% pour les non-pauvres.

Ce rétrécissement est lié à plusieurs facteurs. Il y a d'une part la probabilité, relativement plus faible pour les pauvres, de pouvoir franchir le seuil de la 6^{ème} année fondamentale (on y reviendra). D'autre part, il y a resserrement de la contrainte financière, les dépenses liées à l'école secondaire (entre autres, l'écologie) sont relativement plus importantes que celles liées à l'école primaire. En outre, le fait que l'offre scolaire au niveau secondaire soit principalement concentrée dans les villes pose un vrai problème pour les enfants issus du milieu rural : l'accès à l'école secondaire devient plus coûteux car il faut non seulement assumer les dépenses directes (écologie, frais scolaires, livres, uniformes, etc.) mais aussi les dépenses de logement et d'alimentation. Dans certains cas, il y a report d'une partie de ces dépenses sur les parents résidant déjà en ville, mais cela est vraisemblablement loin de valoir pour l'immense des élèves issus du milieu rural.

Filles et garçons : des taux nets de scolarisation proches au primaire et au secondaire chez les pauvres et les non-pauvres

Du primaire au secondaire, les taux nets de scolarisation des filles et des garçons/des femmes et des hommes sont très proches. Il existe certainement des cas où les parents font, in fine, le choix de la scolarisation des garçons lorsque les contraintes financières deviennent plus lourdes. Mais, ces comportements sont vraisemblablement minoritaires si l'on en croit les statistiques. L'écart est de deux points de pourcentage, au bénéfice des filles, au primaire et de 1 point de pourcentage, au bénéfice des garçons au secondaire.

Des constats similaires ou presque ont déjà été faits (MCF 2004). Ceci est tout à fait cohérent avec les témoignages recueillis auprès des ménages évoqués plus haut, tant chez les pauvres que chez les non-pauvres. Il est également remarquable que les TNS soient proches au niveau secondaire : il n'y aurait pas d'*a priori* négatif concernant la poursuite des études, par les filles, au-delà de la 6^{ème} année fondamentale.

Ce sont les inégalités en fonction du niveau de vie et du milieu de résidence qui doivent principalement retenir l'attention. Entre autres, les filles pauvres et non-pauvres n'ont pas le même accès à l'école. Il en est de même pour les garçons.

2.- Le jeu des contraintes financières : des « écoles pauvres » pour les pauvres

On pourrait opposer à l'argument des contraintes financières le fait qu'au primaire comme au secondaire, les taux nets de scolarisation des non-pauvres sont loin d'atteindre 100%. Ce serait faire abstraction de l'hétérogénéité de la population des non-pauvres qui compte, entre autres, des ménages proches du seuil de pauvreté. Ce serait également évacuer l'impact de l'inefficacité du système éducatif sur la scolarité (échecs répétés et abandons). On y reviendra. Reste que les contraintes financières sont décisives, d'abord en ce qui concerne le choix des écoles.

Des motifs divers dans le choix des écoles

De multiples justifications sont avancées pour expliquer le choix de telle ou telle école. Les parents aisés expriment plus clairement leur intérêt pour la *pédagogie* employée à l'école que les autres. D'autres ont pour critère premier la *discipline* inculquée à l'école, estimant que celle-ci est déterminante dans l'éducation de l'individu devant vivre en société. D'autres parents choisissent une école parce qu'ils estiment que leur enfant pourra y rencontrer d'autres personnes et donc se construire des relations qui peuvent éventuellement lui être utiles plus tard. C'est tout l'enjeu de l'élargissement du *capital social* au-delà des réseaux familiaux ou de voisinage.

« sitou lekol ou met timoun nan, li frekante a, (...) lè timoun nan frekante yon lekol ki gen tout timoun ladan l, li toujou pi bon pou timoun nan, timoun nan gen yon seri de kontak li fè, ki toujou ale mye pou timoun nan ».
A., Potoprens

Les inquiétudes face à l'insécurité régnant dans la ville justifient également la recherche d'écoles localisées dans les quartiers qui seraient moins affectés par l'insécurité, limitant ainsi les déplacements des parents pour aller récupérer leurs enfants à l'école en cas de problème.

Mais des contraintes financières déterminantes

Par-delà la diversité des motivations, les contraintes financières tendent à réduire l'éventail des choix. Il faut bien rapporter le montant des dépenses à consentir à ses ressources financières sous peine d'être insolvable.

« M pat mete yo nan menm lekol la, m te plis dèyè ti meyè, ti ba pri, ou konprann, paske yo pa gen papa, papa yo pa la, m pa ansanm ak papa yo, konnya a se mwen ki responsab yo, konnya a chak fwa m tande kote yon ki ba pri, konnya a m mete yo, pou m ka jwenn yon fason pou m ka peye yo ».
D., Kenskof

Cette demande d'une éducation à meilleur prix n'est pas nécessairement exclusive d'une préoccupation pour la qualité. Dans ces conditions, il arrive que certains parents choisissent les écoles qui garantissent, selon eux, un bon rendement de l'investissement consenti pour les enfants, les écoles ayant un meilleur rapport qualité-prix. Tel est le cas de cette mère qui insistait précédemment sur le montant de l'écologie.

« depi m tande lekol la, depi ti moun nan, si m mete l lekol epi li pa pase, m tande Madam sa, lekol li byen travay ak ti moun yo, m retire l, m mete l la, paske lajan ou redi pou fè l, lajan an pa fèt nan jwèt, m redi pou fè kob la, m pa kapab depanse l nul, fo m ka erite yon bagay nan kob la »
D., Kenskof

Mais la contrainte financière se joue aussi sur le décalage entre le calendrier de paiement de l'école (rentrée scolaire, écolage mensuel) et celui des rentrées d'argent. C'est qu'il faut trouver, au moment de la rentrée scolaire, des sommes importantes... et tous les ménages n'ont pas accès aux transferts externes. Ainsi l'on trouve des cas (entretiens qualitatifs) où les enfants sont inscrits à l'école, ont commencé à la fréquenter alors que les parents n'avaient pas encore versé (en novembre-décembre 2004) le montant de l'écologie pour les premiers mois par exemple

« M genyen 7 pitit lekol, m gen yonn k ap travay ane a pou l ale egzamen Leta, 4^e, m gen 2 ki ap fe 5^e, m gen yonn ki ap travay, li pral nan setifika ane a, m gen 2 pi piti, yonn nan preskole, yonn ap fe preparatwa 2. (...) M mete yo lekol, menm m poko peye yon goud pou yo »
....

Maten an, m gen yonn, yo voye l tounen, pou tèt pou liv, men m pa ka achte liv la. Paske, m te konn fè komès, men m te al lavil, yo te pran tablye m nan menm, m vin pa pati anko, m gen kat mwen, m chita men m pa al okenn kote. Antouleka, m voye ti moun yo, m te konn peye mèt yo, se nan menm lekol yo toujou ye, m toujou voye yo. Lè m jwenn avèk mèt yo, m bayo ti pawol, yo toujou kenbe ti moun yo, yo pa voye yo tounen ».

Les difficultés à payer l'écolage mensuel régulièrement sont également connues (Fass 1995), des parents comme des écoles. C'est ce qui explique par exemple que certains parents font le choix de l'école publique, surtout lorsqu'ils ont plusieurs enfants. Ce choix est le fait de parents défavorisés mais aussi de parents disposant d'un niveau de vie relativement plus élevé, sans être pour autant « aisés ».

« (...) kom se lekòl leta, se ladan l nou wè li pi fasil pou nou ka mete l paske nou menm *nou pa ka peye pa mwa a*, pa mwa pa bon pou nou menm, se sak fè nou voye l nan lekòl leta a ki kapab ede nou »
J.M., Bèlans

Et de fait, les dépenses de scolarisation pour les enfants pauvres sont plus faibles....

C'est ainsi que l'on trouve des enfants pauvres *et* des enfants non-pauvres dans les écoles publiques, tous cycles confondus⁴. Ceci étant, 72.1% des enfants pauvres (et 80% des enfants non-pauvres) se retrouvent dans les écoles non-publiques⁵ largement majoritaires, on l'a vu.

Ce qui interpelle fortement quant aux contraintes financières des parents puisque l'on sait que les frais de scolarité sont nettement plus élevés dans les écoles privées. Les informations sur les coûts de la scolarisation supportés par les ménages sont généralement lacunaires. Il existe plusieurs estimations des coûts des élèves (Mérissier, Moisset ; Banque Mondiale s.d., etc.) sans que l'on puisse établir des séries temporelles. Les estimations des dépenses des ménages, à travers les enquêtes budget-consommation des ménages (1986-1987 et 1999-2000) ne sont pas strictement comparables. L'ECVH a collecté des informations sur les dépenses d'éducation consenties par les ménages au cours des 12 mois précédant l'enquête. Pour plus de la moitié des ménages ayant des enfants scolarisés, ces dépenses sont supérieures aux revenus déclarés pour la même période de référence. Il y a plusieurs explications à cela :

- la sous-estimation des revenus en raison de problèmes de mémoire liés entre autres à l'irrégularité des revenus ;
- la surestimation des dépenses d'éducation liée
 - au mode de collecte : les questions relatives aux dépenses d'éducation (ECVH) portent sur deux périodes de référence au choix (le mois ou l'année) mais ne considèrent pas le nombre de mois (d'écolage, de leçons particulières, ou d'alimentation) effectivement payés ;
 - au fait que, souvent, les parents déclarent plutôt les montants qu'ils sont censés payer alors qu'ils sont interrogés sur les sommes effectivement dépensées, comme on a pu le constater lors des entretiens qualitatifs réalisés dans le cadre de cette étude ;
 - au fait qu'une partie des dépenses est assumée par des parents ou d'autres ménages à travers des transferts non déclarés, des mécanismes de parrainage.

Tableau 3 Distribution des élèves de 6-24 ans selon le statut de pauvreté par type d'école fréquentée et distribution des élèves de 6-24 ans selon le type d'école fréquentée par statut de pauvreté

Tous cycles							
Type d'école	Non-pauvre	Pauvre	Total	Type d'école	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Publique	19,2	80,8	100,0	Publique	19,9	27,9	25,9
Privée	27,7	72,3	100,0	Privée	72,8	63,2	65,6
Congréganiste	29,9	70,1	100,0	Congréganiste	5,0	3,9	4,2
Communautaire	13,4	86,6	100,0	Communautaire	1,9	4,0	3,4
Autres	9,3	90,7	100,0	Autres	0,3	1,1	0,9
Ensemble	24,9	75,1	100,0	Total*	100,0	100,0	100,0
Cycle primaire							

⁴ Sans surprise, la proportion des élèves non-pauvres est plus importante au cycle secondaire qu'au cycle primaire : ce sont *a priori* ceux qui disposent des moyens financiers suffisants qui peuvent connaître des carrières scolaires longues (au-delà de la 6^{ème} année fondamentale notamment).

⁵ Ecoles privées (à but lucratif), écoles congréganistes, écoles communautaires.

Type d'école	Non-pauvre	Pauvre	Total	Type d'école	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Publique	15,1	84,9	100,0	Publique	20,7	28,1	26,7
Privée	21,7	78,3	100,0	Privée	70,0	61,2	62,9
Congréganiste	24,4	75,6	100,0	Congréganiste	6,1	4,6	4,9
Communautaire	12,6	87,4	100,0	Communautaire	2,9	4,8	4,4
Autres	5,6	94,4	100,0	Autres	0,3	1,3	1,1
Ensemble	19,5	80,5	100,0	Total*	100,0	100,0	100,0

Type d'école	Non-pauvre	Pauvre	Total	Type d'école	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Publique	31,4	68,6	100,0	Publique	18,8	27,0	23,7
Privée	41,7	58,3	100,0	Privée	76,5	70,4	72,8
Congréganiste	63,2	36,8	100,0	Congréganiste	3,5	1,4	2,2
Communautaire	25,0	75,0	100,0	Communautaire	0,5	1,0	0,8
Autres	48,5	51,5	100,0	Autres	0,3	0,2	0,3
Ensemble	39,7	60,3	100,0	Total*	100,0	100,0	100,0

Source : ECVH. Calculs propres.

* Le total vaut 100% en comptant les élèves, fort rares dans l'échantillon et très nettement minoritaires en regard de la population scolarisée - fréquentant les écoles étrangères.

Reste que dans l'ensemble, les dépenses d'éducation augmentent avec le niveau de vie du ménage. Autrement dit, les dépenses d'éducation pour les enfants pauvres sont plus faibles. Par exemple, un ménage du premier quintile du niveau de vie dépense pour un élève au primaire 1674 gourdes par an contre 4371 gourdes l'an pour un ménage du dernier quintile du niveau de vie.

Des écoles *pauvres* en ressources financières, en ressources pédagogiques et en ressources humaines

Il existe des écoles qui desservent principalement des populations à faibles revenus. Une étude sur les écoles fondamentales rurales de l'arrondissement de Belle-Anse (GRIEAL/KROS 2003) montre que les écoles sont majoritairement de petite taille, avec des effectifs inférieurs ou égaux à 150 élèves. Si la dispersion de l'habitat rural doit être prise en considération, la faible capacité de payer des parents est également en cause. Surtout, ces écoles sont généralement « sous-équipées » puisque la majorité sont dépourvues de matériels pédagogiques (80%), près de la moitié n'ont aucun livre à la disposition des maîtres. Entre autres, 63% des écoles communales n'ont pas d'ouvrages contre 47% des écoles non-publiques. Le manque de ressources humaines est également flagrant : le directeur a une charge d'enseignement dans plus de 7 écoles sur dix. Et de fait, le *focus group* réalisé avec des enseignants venant des diverses écoles de Belle-Anse confirme bien la faiblesse des moyens, y compris le manque de ressources humaines, dans les écoles non-publiques *comme* dans les écoles publiques.

L'appariement élèves pauvres – « écoles pauvres » se décline à des degrés divers sur l'ensemble du pays. Il est vraisemblablement plus marqué dans les petites localités rurales affectées par une pauvreté massive et l'insuffisance de l'investissement public en matière d'éducation (comme dans la plupart des domaines). Dans les autres localités, il peut y avoir diversité de situations. Si la qualité des écoles existantes est jugée suffisante – mesurée à l'aide du taux de réussite des élèves aux examens officiels (certificat d'études primaires) – , alors les écoles peuvent desservir une population plus hétérogène. Lorsque la qualité est déplorable, les ménages non-pauvres peuvent choisir d'envoyer leurs enfants dans d'autres localités, d'autres villes, y compris à Port-au-Prince (Lamaute-Brisson, Damais, Egset 2005 : 29). La migration des enfants vers la capitale relève aussi, dans certains cas, de la recherche d'opportunités jugées *a priori* plus importantes. Il y a soit migration des enfants seuls qui seront alors accueillis ou pris en charge par d'autres parents, soit migration des enfants accompagnés par exemple de leur mère, le père restant en milieu rural.

3.- Des contraintes financières : des jeunes jamais scolarisés et des « abandons » liés aux coûts de la scolarisation

« (...) paran yo pa gen posibilite vre pou yo voye ti moun yo lekòl. Pafwa ou konn ap fè lekòl, ou prezante paran pou di li l ap bay 15 goud enskripsyon epi, petèt li ka peye 20 dola a larantrè, li rele anmwè. Li di li pa gen posibilite, li pa gen kòb. Pa kont, tout ti moun sa yo rete nan lari y ap kouri monte, kouri desann kote ke nou nan yon kolèj, trè wo sitou a lakanpay nan tè rouj ki sitiye nan katriyèm seksyon kominal de Bèlans ».

Davantage de ménages non-pauvres parviennent à scolariser *tous* leurs enfants

L'effort de scolarisation des ménages peut être apprécié en mettant en regard le nombre d'individus en cours de scolarisation (année académique 2000-2001) et le nombre d'individus en âge d'aller à l'école résidant dans le ménage. 77.2% des ménages comptent au moins un individu d'âge scolaire (6-24 ans). Parmi ceux-là, *31% n'ont aucun enfant scolarisé*, et 36% ne scolarisent pas tous les individus en âge d'aller à l'école. Les ménages non-pauvres sont relativement plus nombreux à scolariser tous les individus de 6-24 ans (47.2% contre 33% des ménages pauvres).

Tableau 4 Distribution des ménages selon le degré de scolarisation des individus de 6-24 ans par statut de pauvreté du ménage

	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun enfant scolarisé	28.6	33.1	31.9
Scolarisation partielle	24.2	34.0	31.6
Tous les enfants scolarisés	47.2	33.0	36.5
Total	100.0	100.0	100.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 5 Distribution de la population scolarisable (6-24 ans) par fréquentation scolaire (en 2001) selon le degré de scolarisation dans le ménage

Fréquentation scolaire	Aucun enfant scolarisé	Scolarisation partielle	Tous les enfants scolarisés	Total
Va à l'école		44.6	55.4	100.0
Ne va plus à l'école	49.6	50.4	-	100.0
N'est jamais allé à l'école	66.6	33.4	-	100.0
Va au préscolaire	39.4	60.6	-	100.0
Ensemble	22.1	45.2	32.7	100.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Cet indicateur comporte des limites sérieuses : il est muet sur les parcours scolaires, sur les fortunes des jeunes qui ont fréquenté l'école, entre échecs scolaires conduisant à l'abandon et difficultés financières. On peut en revanche s'intéresser aux raisons de la non-scolarisation des individus de 6-24 ans en tenant compte des modalités de la non-scolarisation (jamais scolarisés, ne vont plus à l'école), du niveau de vie et de la distinction entre les ménages sans individu scolarisé et les ménages avec scolarisation partielle.

21.6% des 6-24 ans vivant dans ces deux catégories de ménages ne sont jamais allés à l'école et 29.3% n'y vont plus⁶. Ces catégories ne sont pas comparables : les individus jamais scolarisés sont relativement plus nombreux dans les ménages sans scolarisation (43.8%) que dans les ménages à scolarisation partielle (10.7%), et ce quel que soit le niveau de vie. Toutefois, d'une catégorie à l'autre, la proportion de ceux qui n'ont jamais été scolarisés est toujours plus importante chez les ménages pauvres.

Tableau 6 Distribution de la population scolarisable (6-24 ans) selon la fréquentation scolaire (en 2001) par statut de pauvreté et par degré de scolarisation dans le ménage

Fréquentation scolaire	Statut de pauvreté		
	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Va à l'école	66.6	57.1	59.2
Ne va plus à l'école	24.6	20.5	21.4
N'est jamais allé à l'école	6.6	16.2	14.0
Va au préscolaire	2.2	6.2	5.4

⁶ Le reste se partage entre ceux qui vont à l'école (39%), vivant dans les ménages à scolarisation partielle, et ceux qui vont au préscolaire (10%).

Total	100.0	100.0	100.0
-------	-------	-------	-------

Degré de scolarisation dans le ménage

Fréquentation scolaire	Aucun enfant scolarisé	Scolarisation partielle	Ensemble
Va à l'école	-	58.3	39.2
Ne va plus à l'école	44.2	21.9	29.3
N'est jamais allé à l'école	43.8	10.7	21.6
Va au préscolaire	12.0	9.0	10.0
Total	100.0	100.0	100.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Des coûts trop élevés : la première raison de la non-scolarisation

« Premye a gen 14 zan, dezyèm nan gen 8 an, twazyèm nan 7 an, katryèm nan pral gen 4 an (...) yo poko al lekòl (ni ane sa ni anvan) (...). M pa gen kob. *Chak ane, m fin enskri yo, lè pou y al lekòl, m pa gen lajan* ». E., Haut-Delmas.

Il y a des problèmes du côté de l'offre scolaire : l'absence d'école dans la zone, la présence d'une école de mauvaise qualité sont invoqués principalement pour les individus jamais scolarisés. La fréquence de ces motifs est relativement faible (3.7% pour l'ensemble et 4.6% pour les individus jamais scolarisés des ménages sans scolarisation). Le jeune âge est aussi une raison qui renvoie à l'offre scolaire : lorsque celle-ci existe, elle n'obéit pas au principe de proximité, fort difficile à mettre en œuvre il est vrai lorsque l'habitat est dispersé). 5.5% de ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école sont trop jeunes, selon les déclarations des ménages.

Tableau 7 Quelques raisons de la non-scolarisation (« jamais scolarisés ») et des départs de l'école (« ne vont plus à l'école ») dans la population des 6-24 ans

Raison de la non-scolarisation ou de l'abandon	Jamais scolarisés			Ne vont plus à l'école		
	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Coûts trop élevés	37.2	47.6	46.6	38.7	45.2	43.5
Absence de motivation	6.8	5.5	5.6	5.7	9.5	8.6
Echec scolaire répété	-	-	-	7.9	3.9	4.9
Autres raisons	25.1	24.3	24.4	22.3	23.0	22.8

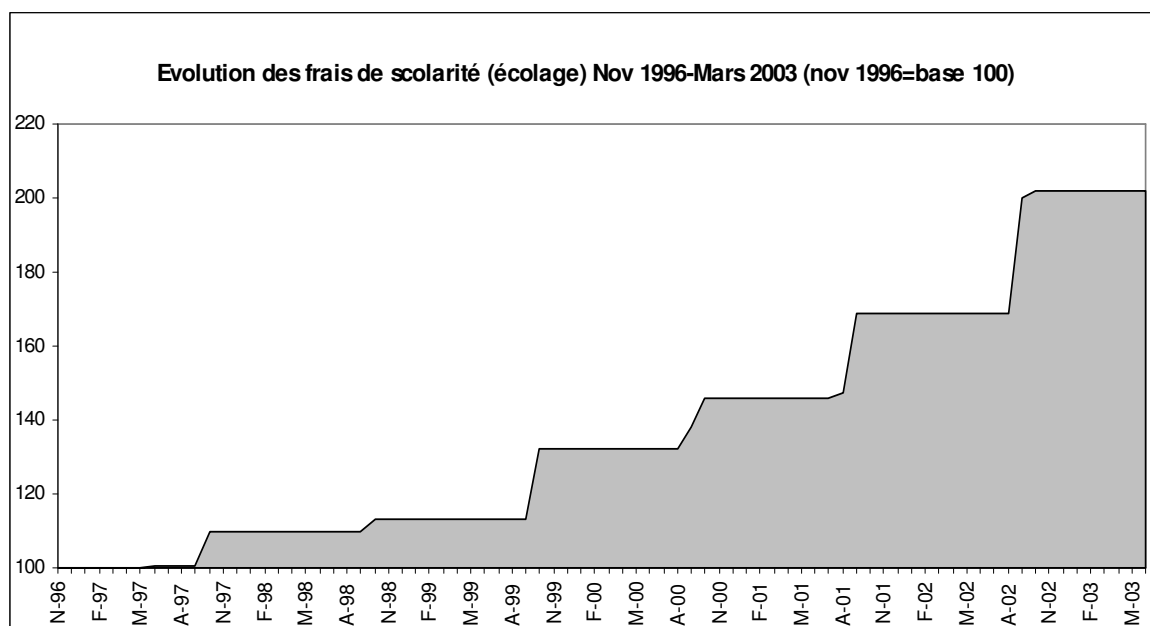
Source : ECVH. Calculs propres.

Ceci étant, le coût de la scolarisation est la première explication de la non-scolarisation : il est invoqué pour 46.6% des jeunes jamais scolarisés et 43.5% des jeunes ne fréquentant plus l'école au moment de l'enquête. Des proportions comparables sur des populations relativement différentes (il y a l'impact des caractéristiques des parcours scolaires pour ceux qui ont abandonné⁷) sont remarquables. En outre, ce motif est toujours plus fréquemment cité pour les jeunes pauvres que pour les non-pauvres.

On peut s'étonner du fait que près de 40% des individus non-pauvres jamais scolarisés ou n'allant plus à l'école ont été exclus de l'école en raison des coûts. Plusieurs cas de figure sont possibles. Les situations antérieures de pauvreté ont pu empêcher la scolarisation à des âges acceptables. Si le ménage est de plus ou moins grande taille, il est possible qu'un ou deux enfants soient sacrifiés parce que les moyens financiers ne permettent pas de scolariser tout le monde. L'évolution des coûts de la scolarisation à la hausse (graphique 1) et la baisse des revenus de certains ménages constituent une double contrainte qui a déterminé la cessation de la scolarité, ou qui explique la non-scolarisation chez les ménages non-pauvres (et a fortiori chez les ménages pauvres).

Graphique 1 : Frais de scolarité

⁷ On trouve ainsi l'incidence des échecs répétés chez les individus ne fréquentant plus l'école (4.9%) ainsi qu'une absence de motivation (8.6%) qui peut elle-même cacher des situations d'échec.



Source : IHSI.

4.- La gestion des contraintes financières : de multiples stratégies

« Wi se sa, se nan kase kouvri nou ye. Konsa n ap viv »
T. F., Bèlans

La plupart des études soulignent la contribution des parents au financement de la scolarisation des enfants (Fass 1995 ; Salmi 1998 ; Moisset, Mérisier 2000). La participation à l'activité économique est la première source de financement. Mais, dans la mesure où les revenus tirés de cette participation ne sont pas suffisants ou réguliers (ou les deux), les ménages mobilisent divers mécanismes.

Le recours aux « sol », « sabotay » et aux « ponya »

Le recours aux mécanismes d'épargne par rotation (tels que les « sol », « sabotay »), soit pour financer l'activité économique elle-même ou pour financer directement l'éducation apparaît dans les entretiens qualitatifs. Cette pratique est plus volontiers déclarée par les femmes. Les parents empruntent également, y compris auprès de l'usurier.

« Wi sa fèt, m fè deja, plizyè fwa, ane pase, m oblije pran ponya, lè m wè m pa ka gen kob,
m oblije pran ponya pou m voye yo lekòl, paske m konnen lekòl la ki chemen verite e a,
me te pran yon afè de 500 dola, enterè a te 20% »
J.M., Bèlans

La mobilisation des transferts externes

Les transferts en provenance de la diaspora sont également mobilisés. Les transferts peuvent jouer dans deux sens. D'une part, en contribuant à l'augmentation des niveaux de vie, les transferts externes permettent de faire face à tout ou partie des dépenses liées à la scolarisation. On sait qu'il existe un pic des transferts au moment de la rentrée scolaire (Lamaute-Brisson 2002). D'autre part, la réception des transferts externes peut jouer sur le dilemme entre l'investissement dans l'éducation et le travail des enfants. En réduisant le besoin de ressources monétaires, les transferts peuvent en effet permettre aux enfants d'avoir davantage de temps à consacrer aux activités scolaires (Sibanda s.d. : 107)

Le recours à des aides diverses (bourses, parrainage, relations patron-client, famille)

L'ECVH indique que des élèves issus de ménages pauvres et de ménages non-pauvres ont reçu, pour l'année académique 2000-2001 une aide financière (y compris sous forme de bourses ou de faveurs) pour les dépenses d'éducation. L'enquête ne renseigne pas, toutefois, sur la nature et la provenance de ces aides. Par exemple : les envois de fonds des émigrés sont-ils inclus dans ces aides ? Ou s'agit-il d'un revenu qui est *aussi* affecté aux dépenses d'éducation ? A l'opposé, ces aides viennent-elles par surcroît lorsque le ménage reçoit des transferts, internes ou externes ?

Les aides financières n'ont pas nécessairement le même sens pour les ménages pauvres et les ménages non-pauvres. Pour ces derniers, les aides peuvent fonctionner essentiellement comme un revenu d'appoint qui desserre momentanément une contrainte financière trop importante. Pour les premiers, les aides peuvent être déterminantes. Il y a l'aide obtenue sur la base de rapports de type « patron-client » entre le ménage ayant un ou plusieurs enfants à scolariser et un autre ménage plus aisé. L'aide financière de la famille peut être décisive, ne serait-ce que pour envoyer au moins un enfant à l'école. Par exemple, E. qui habite au haut de Delmas, à Port-au-Prince, lessivière sans emploi, épouse d'un maçon employé de manière irrégulière, a 3 enfants. L'aînée va à l'école car la sœur de E. assume les dépenses de la scolarisation, prenant ainsi le relais d'une autre personne qui avait accepté de prendre en charge les frais scolaires.

« Kijan m konn fè pou m peye ? Oparavan, m te konn fè komès, m peye lekòl li. Mesye m avè l la te konn ede m tou. Konnya, lè m pa kapab pou m voye l lekòl, se yon madam ki ede m avè l ki peye lekòl li.
Konnya menm, madamn la pa peye lekòl la pou li anko, dapre l pa t la, li te soti al kay matant li.
Konny a, m te panse li pa t ap tounen, li vin tounen. Konnya a menm, se yon sè m kap peye lekòl la pou li »
E., Haut-Delmas.

Des enfants scolarisés le ventre vide, *timoun nan savann*

En dernier recours, il y a l'ajustement de la consommation à la contrainte budgétaire. Les enfants vont à l'école le ventre vide, ce qui compromet le processus d'apprentissage. Ce n'est pas toujours évident pour les parents de reconnaître que les enfants ne prennent aucun repas avant de se rendre à l'école, même lorsqu'il est évident que les liquidités manquent.

« ou konnen gen tèlman difikilte tou isit, ou pa ba yo kob pou yo manje lekòl. Avan timoun nan deplase, ou kreye mwayen, ou gen tan ba l yon bagay avan l ale »
M., Bèlans

Les enseignants dénoncent plus facilement ce phénomène :

« Pwoblèm m ap konfwonte nan lekòl la, tout pwofesè yo an gwo, epi menm direksyon an tou, se pwoblèm lè ou kòmanse ap travay, ti moun yo, sitou lè yo bay rekreyasyon, le sa grangou kòmanse frape yo »
Pwofesè Belans

La solution ultime, qui n'en est pas une en réalité, est de ne pas envoyer les enfants à l'école : il s'agit là d'un choix généralement subi, avec les mesures de renvoi prises par les écoles. Les enfants sont alors livrés à eux-mêmes, *yo nan savann nan*.

5.- Mais le niveau d'étude du chef de ménage intervient *aussi* dans les choix de scolarisation

Outre les contraintes financières, le niveau d'étude du chef de ménage doit être pris en compte pour l'analyse des taux nets de scolarisation au primaire et au secondaire. Le niveau d'étude des parents, de la mère notamment, exerce généralement une influence sur les choix de scolarisation : envoyer ou non l'enfant à l'école, encourager l'enfant à poursuivre des études relativement longues, etc.

Les taux nets de scolarisation au primaire et au secondaire augmentent avec le niveau d'étude du chef de ménage, quel que soit le niveau de vie

Dans l'ensemble, le taux net de scolarisation au primaire de l'ensemble des individus de 6-11 ans (en septembre 2000) passe de 56% lorsque le chef de ménage n'a aucun niveau à 83% lorsque celui-ci a un niveau secondaire ou universitaire. En considérant séparément pauvres et non-pauvres, les taux nets de scolarisation au primaire passent, respectivement de 55% à 83% et de 68% à 82%. On trouve une tendance similaire pour les TNS au secondaire.

Dans la mesure où tous les individus scolarisables ne sont pas les enfants du chef de ménage – auquel cas, il n'y a pas nécessairement influence directe du niveau d'étude de celui-ci sur la scolarisation – on a calculé les taux nets de scolarisation sur la population des enfants des chefs de ménage. La tendance est similaire à celle décrite plus haut. A ceci près que les TNS des enfants des chefs de ménage pauvres et non-pauvres ayant un niveau secondaire ou universitaire sont plus élevés que ceux des individus scolarisables vivant dans un ménage dont le chef possède le même profil. Ceci pose la question du statut des individus scolarisables dans les ménages en fonction de leur lien de parenté avec le chef et renvoie pour partie à la question des enfants en domesticité (Sommerfelt 2002).

Tableau 8 Taux net de scolarisation au primaire selon le niveau d'étude du chef de ménage et le statut de pauvreté du ménage

Niveau d'étude du chef de ménage (tous)*	TNS PRIMAIRE		
	Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	68	55	56
Primaire	85	69	73
Secondaire et Supérieur	82	83	83
Ensemble	82	63	65

Niveau d'étude du chef de ménage (enfants**)	TNS PRIMAIRE		
	Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	69	55	56
Primaire	89	70	74
Secondaire et Supérieur	88	87	87
Ensemble	83	63	66

* TNS de tous les membres du ménage en âge d'aller à l'école secondaire. ** TNS des seuls enfants du chef de ménage.

Tableau 9 Taux net de scolarisation au secondaire selon le niveau d'étude du chef de ménage et le statut de pauvreté du ménage

Niveau d'étude du chef de ménage (tous*)	TNS SECONDAIRE		
	Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	23	13	14
Primaire	49	24	31
Secondaire et Supérieur	52	47	49
Ensemble	45	20	25

Niveau d'étude du chef de ménage (enfants**)	TNS SECONDAIRE		
	Non-Pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	23	14	15
Primaire	59	25	34
Secondaire et Supérieur	74	58	66
Ensemble	55	20	26

Source : ECVH. Calculs propres.

* TNS de tous les membres du ménage en âge d'aller à l'école secondaire. ** TNS des seuls enfants du chef de ménage.

Un « désir » d'éducation différencié selon le niveau d'étude des parents ?

Non seulement les taux nets de scolarisation augmentent avec le niveau d'étude du chef de ménage mais encore il y a bien, *ceteris paribus*, une corrélation significative entre la fréquentation scolaire des enfants âgés de 6-11 ans en septembre 2000 et le niveau d'étude du chef de ménage (Lamaute-Brisson 2005, à paraître). Autrement dit, les enfants vivant dans les ménages où le chef n'a aucun niveau d'étude ou ne dispose que d'un niveau d'études primaires ont moins de « chances » de fréquenter l'école que ceux issus de ménages où le chef a réussi au moins une année du secondaire. Il convient donc de s'interroger sur les raisons ou les mécanismes qui interviennent en amont de ces résultats statistiques. D'autant que le consensus règne autour de l'idée selon laquelle l'immense majorité des parents sont convaincus de la nécessité de scolariser leurs enfants.

Le fait d'être passé par l'école et d'avoir pu s'y maintenir jusqu'au secondaire peut fonctionner comme un effet de démonstration pour les parents. Ceux-ci sont davantage incités à scolariser leurs enfants (et à les maintenir dans le système) que les parents pour lesquels l'école demeure une entité étrangère. Dans le même temps, les entretiens réalisés indiquent que les parents sans niveau d'étude ou ayant un niveau d'étude primaire qui ne sont pas parvenus à scolariser leurs enfants valorisent, sous un angle ou sous un autre, l'éducation fournie par l'institution scolaire.

Pourtant, il peut y avoir « absence d'appétence pour l'éducation » (Duru-Bellat 2004). Toute la question étant de savoir pourquoi. On peut penser que certains parents prennent acte du hiatus existant entre les savoirs scolaires transmis aux enfants et l'activité économique. L'école haïtienne éloigne les enfants du milieu rural, de leur milieu d'origine. Tardieu (1990 : 177) rappelle les propos de Bugnicourt : « le système scolaire actuel (...) aboutit à donner à des jeunes ruraux le mépris de leur environnement et des possibilités de le transformer ». Une étude récente souligne que les programmes d'éducation ne sont guère ouverts à l'échelle locale « sur les possibilités d'utilisation du tissu économique local de manière à pouvoir assurer un réinvestissement des connaissances acquises au niveau local » (MENJS/Bureau de l'UNESCO 2003 : 97).

Cette explication n'est cependant pas convaincante au regard du désir de sortir de l'agriculture exprimé par certains ménages, ni d'ailleurs au regard du fait que des ménages en milieu rural considèrent qu'il n'y a pas nécessairement contradiction entre l'école et l'agriculture. Sur ce dernier point, une étude récente révèle que des petits agriculteurs, souvent peu ou prou instruits, estiment que leurs enfants peuvent devenir agronomes (Lamaute-Brisson, Damais, Egset 2005 : 29). De même des agriculteurs ayant fait l'expérience de l'intensification agricole pensent que l'éducation offre les bases pour l'adoption d'innovations dans l'agriculture.

Il reste donc à élucider cette distance entre les chefs de ménage les moins instruits et l'école.

6.- Une offre scolaire insuffisante en quantité

Les contraintes financières et l'influence du niveau d'étude du chef de ménage ne sont pas les seuls facteurs explicatifs du fait que les taux de scolarisation – au primaire surtout – soient nettement en deçà de la scolarisation

universelle. Il existe aussi des insuffisances dans l'offre scolaire, même si elle a considérablement augmenté ces dernières années.

Une expansion considérable du nombre d'écoles et des effectifs entre 1997 et 2003

Selon Fass (1991 : 277), l'expansion du système éducatif dans les années 1970 est liée à « la réduction des barrières sociales et (à) la levée de l'interdiction gouvernementale concernant les écoles privées ». Les inscriptions ont augmenté à un rythme de 4.3% l'an entre 1972 à 1976 et l'essentiel des inscriptions avaient eu lieu, en 1976, dans le « secteur privé » de l'éducation. Depuis, la « ruée vers les écoles » (Locher 1991) observée dans les années 1980 a conduit à une extension relativement soutenue de l'offre scolaire. Plus récemment, il s'est produit une formidable croissance du nombre d'écoles primaires (1^{er} et 2^{ème} cycles de l'école fondamentale) entre 1996-1997 et 2002-2003. Celles-ci sont passées de 9528 à 15268, soit une augmentation de 60% en 6 ans ! Les effectifs scolarisés dans les écoles primaires ont également connu une augmentation substantielle, passant de 1.4 millions d'élèves à 2.1 millions d'élèves sur la période. En fait, depuis 1980-1981 (où les effectifs s'élevaient à 642 390 élèves), le taux de croissance annuel moyen du nombre d'élèves dans les écoles primaires s'est situé autour de 1.06%.

Ces données sont surprenantes *a priori*. La croissance des effectifs s'est poursuivie à un rythme annuel moyen de 1.06% l'an entre 1996-2003, c'est-à-dire à un taux très légèrement supérieur à celui enregistré entre 1980 et 1997 (1.04%). Cette croissance est principalement le fait du secteur non-public (payant). Le nombre d'écoles non-publiques est passé de 8457 en 1996-1997 (MENJS 1998) à 14027 en 2002-2003 (MENJS 2004). Et ces écoles absorbaient, en 2002-2003, 81.4% des effectifs contre 57% en 1980-1981 (Hadjaj 1999 :13). Tout ceci se produit alors que l'on est, depuis 1997, en période de stagnation ou de reculs du PIB. Le PIB per capita a régressé, passant de 1 646 gourdes en 1997 à 1 537 gourdes en 2002 (Mathelier, Montas 2002 : 108).

C'est, vraisemblablement, compter sans les transferts des émigrés. La croissance des transferts des émigrés a été considérable entre 1995 et 2001 passant de 108.5 à 623 millions de dollars (Lamaute-Brisson 2002 : 89). Ces transferts expliqueraient à la fois l'augmentation de la demande (exprimée) et pour partie l'augmentation de l'indice de l'écolage (cf. *supra* p. 18). En tout état de cause, la fréquentation scolaire des 6-11 ans en 2001 (ECVH) est positivement corrélée, toutes choses égales par ailleurs, à la réception de transferts externes (Lamaute-Brisson 2005, à paraître).

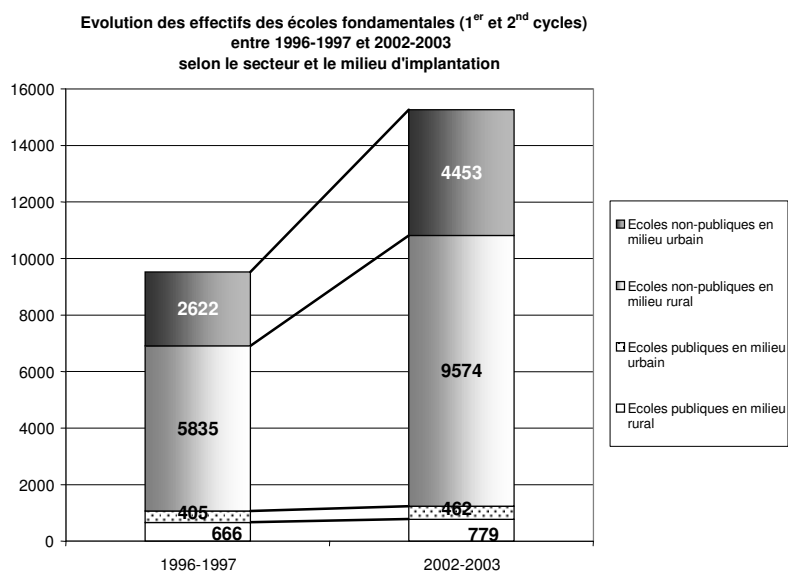
Manque d'écoles, manque de ressources du côté des écoles existantes...

L'offre scolaire serait donc moins insuffisante qu'on ne le croit. Il est difficile d'évaluer ce qui manque en l'absence d'une carte scolaire : la carte de pauvreté indique tout au plus *l'accès* à l'école (à travers les taux nets de scolarisation) qui dépend certes de l'offre mais aussi de la demande. On sait en tout cas qu'il existe encore des localités où les écoles sont peu nombreuses et de petite taille (Lamaute-Brisson, Damais, Egset 2005). Il existe des localités où certaines écoles ont, faute de ressources, une très faible capacité d'absorption, surtout pour les populations les plus pauvres

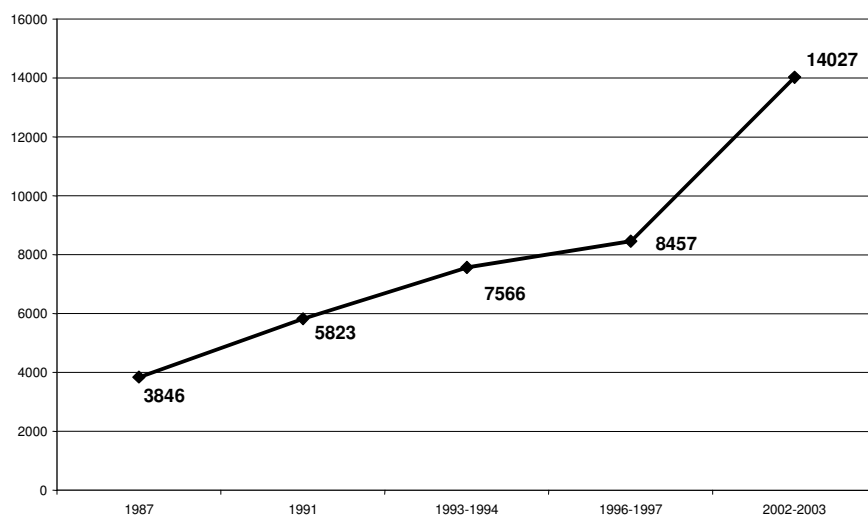
Graphique 2 : Effectifs scolarisés dans les écoles fondamentales (1^{er}-2nd cycles)

Source : MENJS (1998, 2004)

Graphique 3 : Effectifs scolarisés des écoles privées (non-publiques)



Evolution des effectifs des écoles privées (non-publiques) entre 1987 et 2003 selon diverses sources



Source : Fass (1995) : de 1987 à 1993-94, MENJS (1998) et MENJS (2004) : 1996-1997 et 2002-2003.

comme en atteste le témoignage suivant :

« Nou de (2) pou fè sis (6) klas. Leta pa bay anyen pou (lekol la). Paran bezwen mete pitit li lekòl, ou pa vle pran li, *li di se ti moun nan mòn, ou pa vle ti moun nan mòn kon li pou yo pa egal ak ti moun nan vil*. Lè ou pa gen plas.. (...) Gen paran menm, paran tèlman lwen, lè l vin enskri ou di l pa gen plas, kote ou konn l ale pou ou ? Tribinal. Genyen ki al kot KAZÈK la pou fè ou pran pitit li. Epi li di se pitit li, ou pa vle l konn li.

Men KAZÈK yo, lè ou jwenn youn ki konprann, li pa reaji. Jij la menm di yo, gen yon biro enspeksyon, se la pou yo ale. Pase lè moun nan di : « *nou pa gen lekòl peye bò lakay la, men si yo pa vle pran pitit mwen an, sèlman nou kondane vre pou lè nou resevwa yon papyè ki sot Potoprens, pou se peye ou peye yon moun pou li l pou nou. Men m t ap voye pitit mwen pou l al aprann konn li tou, men mèt la pa pran l* ». Se pa mwen ki pa pran l non ! Se pa volonte m pa genyen non ! Se nou de... »
Direktè Lekol Nasyonal, Bèlans

Par ailleurs, la distribution des écoles en fonction de la dernière année d'étude offerte est éloquent. 53.2% seulement des écoles primaires offrent la 6^{ème} Année fondamentale en 2002-2003 (contre 63% en 1980-81). Le milieu rural est, une fois de plus, fortement désavantagé : 42.46% des écoles comptent les deux premiers cycles de l'école fondamentale contre 75% des écoles situées en milieu urbain.

Tableau 10 Evolution de la proportion (%) d'écoles offrant la 6^{ème} Année fondamentale dans l'ensemble des écoles primaires (1^{er} et 2nd cycles de l'école fondamentale) selon le milieu de résidence (1980-2003)

Milieu de résidence	Urbain	Rural	Ensemble
Année			
1980-1981	86.2%	23.6%	63%
1996-1997	66%	43%	50%
2002-2003	75.89%	42.46%	53.2%

Source : Hadjadj (1999), MENJS (1998), MENJS (2004)

C.- Niveaux d'étude atteints : de fortes inégalités

La comparaison des distributions de la population de 6 ans et plus selon le niveau d'étude atteint tirées des recensements et des diverses enquêtes-ménages réalisées entre 1971 et 2001 suscite des interrogations. De 1950 à 1999-2000, on a une population dont le niveau d'éducation augmente. Mais, il existe un hiatus entre l'ECVH et les enquêtes récentes qui l'ont précédée : 42% de la population de 6 ans et plus n'avait aucun niveau selon l'ECVH contre 27.7% dans l'EBCM 1999-2000. Les explications ne sont guère évidentes. En tout cas, il existe bel et bien des progrès en éducation d'une génération à l'autre dans l'ECVH (Lamaute-Brisson 2005), comme l'indique d'ailleurs l'EBCM 1999-2000 (IHSI 2000). Ces progrès sont toutefois différenciés selon le niveau de vie (1.-) et selon le niveau d'étude des parents/chefs de ménage (2.-). Plus généralement, le coefficient de Gini de l'éducation calculé à partir des données de l'ECVH sur la population des 15 ans et + indique que les inégalités des niveaux d'étude atteints sont importantes (3.-).

1.- Des progrès intergénérationnels différenciés selon le niveau de vie

Une augmentation intergénérationnelle des niveaux d'étude,

On compare en coupe transversale les individus appartenant à deux tranches d'âge quinquennales : ceux de 25-29 ans et « leurs parents » âgés de 50-54 ans. Il y a un gain de 3.6 années d'étude en moyenne des « parents » aux enfants.

Tableau 11 Niveau d'étude moyen (nombre d'années réussies) des 25-29 ans et des 50-54 ans selon le quintile de niveau de vie

Quintile du niveau de vie du ménage	25-29 ans (a)	50-54 ans (b)	Ensemble 25 ans et +	Gain absolu (a-b)
20 % les plus faibles	3,9	0,7	1,6	3,2
Q2pc	4,4	1,2	2,0	3,2
Q3pc	4,9	0,9	2,5	3,9
Q4pc	5,8	2,4	3,4	3,4
20 % les plus élevés	8,0	4,9	5,8	3,1
Ensemble	5,5	1,8	2,9	3,6
Ecart inter-quintile (Q5-Q1)	4,1	4,2	4,2	

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 12 Distribution des 25-29 ans et des 50-54 ans selon le niveau d'étude atteint (cycle) par niveau de vie du ménage (1^{er} et 5^{ème} quintiles)

Age et niveau de vie	25-29		50-54		Ensemble des 25 ans et +	
Niveau d'étude atteint	Q1pc	Q5pc	Q1pc	Q5pc		
Aucun niveau	35,6	8,8	82,5	29,3		53,0
Primaire	38,2	22,0	15,6	24,7		24,9
Secondaire	25,6	59,6	1,9	38,9		19,8
Etudes supérieures	0,6	9,6		7,1		2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0

Source : ECVH. Calculs propres.

avec des inégalités entre les sexes...

Hommes et femmes ont réalisé des progrès par rapport à leurs parents. Les hommes et les femmes de 25-29 ans ont gagné respectivement 3.8 et 3.5 années d'étude en moyenne par rapport à leurs aînés.

Tableau 13 Niveau d'étude moyen (nombre d'années réussies) des hommes et des femmes de 25-29 ans et de 50-54 ans selon le quintile de niveau de vie

Hommes	25-29 (a)	50-54 (b)	Ensemble hommes	Gain absolu (a-b)
20 % les plus faibles	4.4	0.8	2.0	3.6
Q2pc	4.6	1.3	2.4	3.3
Q3pc	5.2	0.9	3.0	4.3
Q4pc	5.9	2.9	3.9	3.0
20 % les plus élevés	8.7	5.6	6.4	3.1
Ensemble hommes	5.9	2.1	3.5	3.8
Ecart inter-quintile (Q5-Q1)	4.2	4.8	4.4	

Femmes	25-29 (a)	50-54 (b)	Ensemble femmes	Gain absolu (a-b)
20 % les plus faibles	3.5	0.6	1.3	2.9
Q2pc	4.2	1.0	1.7	3.2
Q3pc	4.6	1.0	2.0	3.6
Q4pc	5.7	1.8	3.0	3.9
20 % les plus élevés	7.3	4.2	5.2	3.1
Ensemble femmes	5.0	1.5	2.5	3.5
Ecart inter-quintile (Q5-Q1)	3.8	3.6	4.0	

Source : ECVH. Calculs propres.

Subsiste en tout cas un léger écart de 0.9 années en moyenne entre les hommes et les femmes de 25-29 ans. Il faut toutefois lire les distributions des deux populations selon le niveau d'étude atteint exprimé en termes de cycle d'étude : plus de la moitié (58%) des femmes de 25-29 ans n'ont aucun niveau d'étude contre 46.5% des hommes et 1.3% seulement de celles-ci ont déclaré un niveau d'études supérieures contre 3.3% des hommes.

sans « rattrapage » des plus riches par les plus pauvres

Les gains obtenus d'un niveau de vie à l'autre – du premier au dernier quintile – sont très proches de la moyenne de 3.6 années. Par conséquent, si les pauvres ou les plus pauvres (premier quintile du niveau de vie) ont vu leur niveau d'étude augmenter par rapport à celui de leurs parents, ils n'ont pu rattraper les individus issus des ménages les plus riches. De fait, l'écart inter-quintile demeure identique d'une génération à l'autre. Au bout du compte, les individus les plus pauvres âgés de 25-29 ans ont achevé en moyenne seulement 3.9 années d'études contre le double (8 années) chez les individus les plus riches.

De plus, très peu d'individus appartenant aux ménages pauvres détiennent un niveau d'études supérieures (0.6%). Certes il y a progrès par rapport aux aînés de 50-54 ans. Mais il est bien insuffisant puisque les plus riches sont encore loin devant : 9.6% des 25-29 ans issus des ménages du dernier quintile ont achevé leurs études supérieures.

Tableau 14 Distribution des hommes et des femmes de 25-29 ans et de 50-54 ans selon le niveau d'étude atteint (cycle) par niveau de vie du ménage (1^{er} et 5^{ème} quintiles)

Hommes					
Niveau d'étude atteint	Age et quintile du niveau de vie du ménage	25-29		50-54	
		Q1pc	Q5pc	Q1pc	Q5pc
Aucun niveau		29.2	6.3	78.5	23.9
Primaire		40.7	18.2	20.2	28.8
Secondaire		28.7	65.5	1.3	40.9
Etudes supérieures		1.3	10.1		6.5
Total		100.0	100.0	100.0	100.0

Femmes					
Niveau d'étude atteint	Age et quintile du niveau de vie du ménage	25-29		50-54	
		Q1pc	Q5pc	Q1pc	Q5pc
Aucun niveau		41.0	11.9	86.3	34.9
Primaire		36.0	26.6	11.1	20.6
Secondaire		23.0	52.5	2.5	36.8
Etudes supérieures			9.0		7.8
Total		100.0	100.0	100.0	100.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Par ailleurs, les comparaisons des distributions des hommes et des femmes de 25-29 ans selon le niveau d'étude atteint (cycle) en fonction du niveau de vie montre que les femmes les plus pauvres sont moins bien loties que les hommes les plus pauvres et à plus forte raison que les hommes les plus riches. Entre autres, 4 femmes sur dix vivant dans les ménages du premier quintile du niveau de vie n'ont aucun niveau d'étude contre environ 3 hommes sur dix issus de ces mêmes ménages et moins d'un homme sur dix (0.6%) résidant dans un ménage du dernier quintile.

Parents pauvres : des parcours scolaires moins longs pour leurs enfants ?

On connaît les limites des analyses en coupe transversale. Par ailleurs, les commentaires précédents font abstraction des trajectoires (ascendantes ou descendantes) de mobilité sur l'échelle des niveaux de vie. Autrement dit, les moyennes cachent, par exemple, le fait que certains individus appartenant (au moment de l'enquête) aux ménages non-pauvres proviennent de ménages qui étaient pauvres au moment de leur scolarisation.

En tout état de cause, si la réduction des écarts entre les riches et les pauvres n'a pas eu lieu en l'espace d'une génération, c'est que les efforts des parents pauvres ont vraisemblablement échoué sur certains obstacles, en particulier sur les coûts de la scolarisation. Il n'est pas sûr en effet que les parents pauvres, en particulier les plus pauvres, aient été ou soient en mesure de fournir des efforts soutenus sur le moyen et le long terme afin de garder les enfants à l'école. Certains parents interrogés lors des entretiens qualitatifs soulignent qu'ils ont dû eux-mêmes abandonner l'école parce que leurs propres parents n'avaient pas les moyens de financer une scolarité plus ou moins longue. Et les départs de l'école sont liés, pour un fort contingent de jeunes, aux coûts trop élevés (cf. *supra*, pp. 17 et s.).

2.- ... et le niveau d'étude des parents/chefs de ménage

Des progrès intergénérationnels en fonction des dotations des parents/chefs de ménage

La massification de la scolarisation a permis de réelles mobilités « scolaires » : les enfants des chefs de ménage (on retient la tranche d'âge 15-29 ans) ont pu obtenir des niveaux d'étude supérieurs à ceux de leurs parents. Cela est particulièrement vrai pour les enfants des chefs de ménage n'ayant aucun niveau d'étude : ils ont en moyenne gagné 4.4 ans par rapport à leur père ou à leur mère. On notera que les écarts entre hommes et femmes sont relativement faibles si l'on s'en tient aux niveaux d'étude moyens.

Tableau 15 Niveau d'étude moyen (nombre d'années réussies) des enfants (hommes et femmes) de 15-29 ans des chefs de ménage selon le niveau d'étude du chef et le statut de pauvreté du ménage

Tous			
Niveau d'étude du chef de ménage	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	6,2	4,2	4,4
1 à 6 ans	8,1	6,2	6,7
7 à 9 ans	9,1	8,5	8,7
10 à 13 ans	9,4	8,6	8,9
Ensemble	7,7	4,9	5,4
Hommes			
Niveau d'étude du chef de ménage	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau (a)	6.5	4.3	4.5
1 à 6 ans	7.9	6.0	6.5
7 à 9 ans	9.5	9.1	9.3
10 à 13 ans (d)	9.1	8.3	8.6
Ensemble hommes	7.8	5.0	5.5
Femmes			
Niveau d'étude du chef de ménage	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau (a)	5.7	4.1	4.3
1 à 6 ans	8.2	6.4	6.9
7 à 9 ans	8.5	7.8	8.1
10 à 13 ans (d)	9.8	8.9	9.3
Ensemble femmes	7.6	4.9	5.4

Source : ECVH. Calculs propres.

Mais ces mobilités sont généralement circonscrites dans les limites des dotations des parents en éducation. Hormis le cas des enfants dont le père ou la mère n'a aucun niveau ou a un niveau d'études primaires (1 à 6 ans), les enfants ne dépassent pas, *en moyenne*, le niveau d'étude de leurs parents. D'autre part, une régression effectuée à titre exploratoire sur les individus de 15-29 ans qui vivent encore avec leur père ou leur mère, celui-ci ou celle-ci étant chef du ménage confirme que le niveau d'étude des enfants des chefs de ménage augmente, *ceteris paribus*, avec celui de leur parent (exprimé en années d'études)⁸.

Ce résultat est « classique » en ce qu'il rejoint d'autres études sur l'influence des dotations parentales sur la réussite des élèves. Mais la question des *mécanismes* qui relient ces dotations aux performances des élèves fait encore débat. Elle s'inscrit dans un ensemble de controverses sur les rôles respectifs de la famille et plus généralement des facteurs exogènes au système éducatif d'une part, des facteurs endogènes au système d'autre part. Certains auteurs adoptent des approches mutuellement exclusives, se focalisant soit sur les facteurs exogènes, soit sur les facteurs endogènes. On part ici de l'idée que les deux types de facteurs peuvent influencer sur les parcours scolaires et les niveaux de réussite (en termes de niveaux d'étude atteints), voire même interagir. Suivant Duru-Bellat

⁸ La régression sur le nombre d'années d'études réussies permet d'« isoler » l'influence propre des caractéristiques socio-démographiques individuelles, du niveau d'étude du chef de ménage, du niveau de vie du ménage, etc. Une telle méthode a des limites (Buchmann, Hannum 2001) et n'est utilisée ici qu'à titre exploratoire. En outre, sont exclus dans ce cas précis les individus de 15-29 ans qui ont déjà constitué leur propre ménage et pour lesquels on ne connaît pas le niveau d'étude du père ou de la mère. On n'a donc pas une vue d'ensemble des mobilités intergénérationnelles.

(2002), les inégalités sociales surplombent le *fonctionnement* de l'école en amont et en aval mais l'école apporte aussi une contribution spécifique aux inégalités sociales. On reviendra sur les facteurs endogènes à l'école.

...et en tenant compte des niveaux de vie

Ceci étant, les niveaux de vie doivent entrer en ligne de compte. Les enfants pauvres (ou des deux premiers quintiles de niveau de vie) s'en tirent généralement moins bien que les enfants non-pauvres (en particulier ceux du dernier quintile du niveau de vie), et ceci quel que soit le niveau d'étude du chef de ménage, comme en attestent les écarts inter-quintiles (Q5-Q1), et quel que soit le sexe.

Tableau 16 Niveau d'étude moyen (nombre d'années réussies) des enfants (15-29 ans) des chefs de ménage selon le niveau d'étude du chef de ménage et le niveau de vie du ménage

Niveau d'étude du chef de ménage	Niveau de vie du ménage						Ensemble	Ecart Q5-Q1
	20 % les plus faibles	Q2pc	Q3pc	Q4pc	20 % les plus élevés			
Aucun niveau (a)	4,1	4,1	4,2	4,9		6,9	4,4	2,8
1 à 6 ans	5,2	6,3	6,8	6,9		8,4	6,7	3,2
7 à 9 ans	6,4	8,6	8,2	9,3		8,9	8,7	2,5
10 à 13 ans (d)	8,2	8,5	8,6	8,9		9,5	8,9	1,3
Ensemble	4,4	4,9	5,1	6,2		8,1	5,4	3,7
Ecart (d-a)	4,1	4,4	4,3	4,0	2,6		4,5	

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 17 Niveau d'étude moyen (nombre d'années réussies) des hommes et des femmes (15-29 ans) enfants des chefs de ménage selon le niveau d'étude du chef de ménage et le niveau de vie du ménage

Hommes	Niveau d'étude du chef de ménage	Niveau de vie du ménage						Ensemble	Ecart Q5-Q1
		20 % les plus faibles	Q2pc	Q3pc	Q4pc	20 % les plus élevés			
	Aucun niveau (a)	4.1	4.1	4.3	5.1		7.2	4.5	3.1
	1 à 6 ans	5.0	6.2	6.8	6.8		7.9	6.5	2.9
	7 à 9 ans	7.6	8.9	8.1	9.9		9.5	9.3	1.9
	10 à 13 ans (d)	8.3	7.5	8.6	8.7		9.1	8.6	0.7
	Ensemble hommes	4.4	4.9	5.1	6.3		8.1	5.5	3.6
	Ecart (d-a)	4.2	3.4	4.3	3.6	1.8		4.1	
Femmes									
	Niveau d'étude du chef de ménage	Niveau de vie du ménage						Ensemble	Ecart Q5-Q1
		20 % les plus faibles	Q2pc	Q3pc	Q4pc	20 % les plus élevés			
	Aucun niveau (a)	4.0	4.0	4.2	4.7		6.3	4.3	2.2
	1 à 6 ans	5.6	6.4	6.8	7.0		9.2	6.9	3.6
	7 à 9 ans	5.2	8.1	8.4	8.4		8.2	8.1	2.9
	10 à 13 ans (d)	7.8	9.8	8.5	9.1		10.0	9.3	2.2
	Ensemble femmes	4.4	4.8	5.2	6.0		8.2	5.4	3.9
	Ecart (d-a)	3.7	5.8	4.3	4.4	3.7		5.0	

Source : ECVH. Calculs propres.

Des choix des parents ...

S'agissant de l'influence du niveau d'étude du chef de ménage, deux mécanismes seraient à considérer. D'une part, les parents les moins instruits inscrivent leurs enfants dans des écoles où la qualité peut laisser à désirer, lorsque précisément aucune exigence n'est formulée sur la qualité de l'école. D'autre part, les pratiques éducatives diffèrent selon le niveau d'instruction du chef de ménage (de même que selon le niveau de vie du ménage).

Les profils de réussite des élèves dépendent également pour partie des choix des parents en ce qui concerne le type d'école, de l'intérêt que ceux-ci manifestent vis-à-vis de la relation entre leur propre niveau d'étude et celui de leurs enfants, voire de leurs anticipations quant au niveau d'étude le plus élevé que pourraient obtenir leurs enfants. Les résultats moyens plus faibles des enfants pauvres sont liés à la contrainte financière : les écoles fréquentées sont, pour une bonne part, des « écoles pauvres », c'est-à-dire généralement moins dotées ou tout simplement dépourvues en regard des éléments qui facilitent les apprentissages.

Mais il n'y a pas que cela. Drèze et Sen ont montré que la question de la qualité de l'éducation n'est pas « naturellement » absente des préoccupations des parents pauvres (DFID : 69). Ils rapportent qu'en Inde la volonté des parents pauvres de supporter les coûts de la scolarisation dépend de manière cruciale de la qualité des services d'éducation. Force est de constater qu'une telle conclusion est moins pertinente dans le cas haïtien si l'on s'en tient au corpus d'entretiens qualitatifs réalisés avec les parents d'individus en âge d'aller à l'école. Non pas que l'interrogation sur la qualité est totalement absente chez les parents peu instruits/défavorisés. Mais il existe une réelle difficulté, chez ces parents, à opiner sur la qualité de l'école et en particulier sur les responsabilités de celle-ci dans l'échec scolaire des enfants.

La difficulté des parents pauvres, peu ou prou instruits, à opiner sur le fonctionnement et les responsabilités de l'école

Interrogés sur une éventuelle distinction entre une « bonne » et une « mauvaise » école pour tenter d'expliquer les difficultés des élèves dans l'école, les parents rencontrés vont du refus d'opiner à la négation pure et simple de tout clivage.

« Bon mwen, m pa konnen. M mete yo, se Bondye sèl ki konnen si gen bon ak vye lekòl »
I., Site Letènel, Potoprens

Le refus de s'exprimer sur une classification, même sommaire, des écoles peut traduire dans le meilleur des cas une *incapacité* à formuler une opinion là-dessus. Il ne faut pas oublier que la majorité des parents d'élèves n'ont aucun niveau d'étude et que l'école comme institution leur est étrangère. Tout au plus perçoivent-ils l'école comme l'institution qui produit des « nèg save », des individus qui pourront en contrepartie des années passées sur les bancs de l'école accéder à des emplois non-traditionnels et a priori bien rémunérés.

A l'extrême opposé, la négation de tout clivage se justifie ainsi : il n'y a pas de « mauvaise » école, il n'y a que de *mauvais élèves*. Ce recours exclusif à la figure du « mauvais » élève par un parent qui est passé par l'école (et qui a tenu un discours plutôt élaboré tout au long de l'entretien) traduit le fonctionnement de l'école traditionnelle. Celle-ci se caractérise par la figure de l'enseignant seul détenteur de savoirs et les relations d'autorité que l'enseignant entretient avec ses élèves.

« Pou mwen menm, antan ke m te elèv, ou ka jwenn yon move elèv,
men ou pa ka jwenn move lekòl, paske *lekòl pa janm move*, se move elèv ki move elèv,
si m al lekòl m pare leson m depi lakay mwen, lè m rive pou m remèt pwofesè a li,
men m si m pa remèt pwofesè a li, se pa pwofesè a ki pa bon, mwen men, m ka pa bon elèv,
men pwofesè a toujou rete bon pwofesè »
J. M., Bèlans

Ceci est symptomatique d'un cercle vicieux. Une partie des parents ont été formés par une école qui n'ouvre aucun espace au regard critique sur son fonctionnement, sur la nature des interactions entre élèves et professeurs⁹. Ils ne sont donc pas en mesure d'en évaluer les *contenus* et de formuler, explicitement ou implicitement, une demande sur les contenus de l'école. Ceci vaut *a fortiori* pour les parents qui ne sont jamais allés à l'école.

⁹ On retrouve des représentations similaires ailleurs. Ainsi, une recherche menée au Burkina Faso souligne que « les représentations que l'on peut qualifier « d'aliénantes » (...) ne remettent pas en cause la sélectivité du système (éducatif) : elles attribuent aux enfants ou à Dieu les raisons de l'échec. Seul un père interrogé a accusé le système de freiner la progression des enfants au cours des cycles par l'introduction de barrières économiques, surtout dans le secondaire : « l'école empêche les pauvres de réussir » dit-il » (Baux 2002 : 7).

La critique n'est pas totalement absente chez ces parents. Implicitement ou explicitement, on choisit l'école en fonction du taux de réussite des élèves aux examens officiels. Et certaines opinions touchent à la qualité de l'école. Elles se focalisent sur la disponibilité et le désir de travailler des enseignants, sur l'existence d'une certaine discipline (respect des horaires, contrôle de l'assiduité des élèves). Ainsi, on peut dire d'une école qu'elle est « mauvaise » lorsque les professeurs sont mal rémunérés ou ne sont pas payés à temps. Faute d'incitation par la rémunération, les enseignants peuvent relâcher leur effort de travail, pénalisant du même coup les élèves¹⁰. On retrouve de telles opinions chez des parents « défavorisés », peu ou pas instruits.

Wi, gen afè de bon lekol, se lekol ki pa peye (pwofesè yo). Depi lekol la peye, ou jwenn se bon lekol, timoun nan travay byen, pwofesè a travay, li touche, ou pa tandè okenn bri. Le plisouvan, lekol la pa peye, pwofesè a pa touche, konnye a elèv yo pa travay »
P., Kenskof

C'est qu'il est hautement probable que ces parents soient confrontés à de telles situations : dans la mesure où le faible niveau d'étude et les faibles niveaux de vie se cumulent, ces parents ne parviennent à scolariser leurs enfants que dans des écoles qui desservent les segments les moins porteurs de la demande d'éducation et qui ont donc moins de marges de manœuvre pour rémunérer au mieux leur personnel enseignant¹¹.

Rien n'est formulé cependant par rapport au contenu des savoirs. La distance est peut-être liée aux modèles véhiculés par un système éducatif longtemps élitiste (Tardieu 1989) où la maîtrise de la rhétorique en français l'emporte sur le reste. Laguerre (1991) peut souligner que l'infériorisation de la langue créole « crée un véritable sentiment de culpabilité linguistique chez l'Haïtien. Il est tiraillé entre son Etre (le créole) et son désir de Paraître (le français) ». Ainsi posée, l'équation peut paraître (et est) réductrice. On trouve certes des parents pour lesquels l'un des enjeux de la scolarisation est l'apprentissage du français. Mais, les parents actuels envisagent les finalités de l'apprentissage du français aussi d'un point de vue « pratique ». Le français est perçu – pour ce qu'il est en grande partie – pour un instrument permettant d'accéder à un emploi (de qualité) en même temps qu'il est considéré comme un instrument de promotion sociale (Doucet Charlier 2000).

Ceci étant, même chez les parents les plus instruits, le contenu des savoirs n'est pas, en soi, un critère explicite de différenciation entre les écoles.

« Bon, ou rele yon lekol bon lekol, gen sèten prensip obeyi, toujou gen pwofesè, gen yon metod ki aplike a timoun yo. Move lekol, se petèt manke « structures », « normes » yo pa respekte, men, bon, *pa ta dwe gen move lekol* »
X, Haut-Delmas

L'accent est mis sur la discipline au sens de « respect » des normes. Au point que l'école n'aurait pas de responsabilité première dans l'échec des enfants :

« Si pou timoun nan ta oblije double, mwen m panse ke se paran yo ki an premye responsab »
X, Haut-Delmas

C'est peut-être précisément ce message que transmettent les écoles dites de « qualité ». Ainsi, tel parent, ayant fait des études universitaires, déclare avoir choisi l'une des écoles réputées de la capitale parce que cette école se caractérise par l'existence d'une discipline. Et lorsque le contenu des savoirs est mis en cause il est mis en relation avec le fait que certaines écoles se caractérisent par des pratiques *mercantiles*.

« Bon, bon lekol yo..., ou baze sou sa yo montre timoun yo, sou edikasyon yo ba yo. Move lekol yo, genyen yon seri de lekol, se lekol komès yo ye, paske moun nan se kob yo vin fè, li pa teni kont de edikasyon timoun nan, sa timoun nan fè se byen, li pa pase yo voye l monte, jis pou moun nan pa pèdi kliyan an. Se sa mwen, m konsidere kom move lekol »
M., Delmas

Ce parent adopte une position surplombante pour regarder *l'ensemble* des écoles et introduire le distinguo entre les « bonnes » écoles et les « écoles-borlette ». Le contenu des savoirs dans les écoles non mercantiles n'est

¹⁰ On retrouve des opinions proches dans d'autres pays. Selon Boyle, Brock, Mace et Sibbons (2002), les parents pauvres au Kenya, en Ouganda, en Zambie et dans trois autres pays d'Asie, définissent la qualité en se référant de manière prédominante à la *disponibilité et aux compétences* des enseignants. Dans les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail, les *compétences des enseignants* ne sont pas prises en compte par les parents.

¹¹ A noter que l'un des directeurs d'école rencontrés Belle-Anse souligne bien qu'il reçoit des réclamations des enseignants alors que les parents ne paient pas l'école régulièrement, et qu'il existe des abandons en cours d'année faute de pouvoir payer l'écolage. Cette contrainte peut être particulièrement forte dans les petites localités où il n'existe pas une palette d'activités économiques étendues, où les enseignants ne peuvent cumuler par exemple plusieurs heures de cours glanées dans plusieurs écoles.

pourtant pas véritablement évalué. Alors même que ce parent, qui a suivi et suit encore de très près la scolarité de ses enfants (aide aux devoirs de maison) fait bien la différence entre la méthode de mémorisation à outrance à laquelle a été soumis son fils aîné et une pédagogie plus souple, plus ouverte sur les processus d'apprentissage des apprenants, à laquelle est exposé son fils cadet. Cette différence n'est pas rapportée à la distinction entre « bonne » et « mauvaise » école.

Parallèlement, l'institution scolaire n'est pas toujours ouverte aux parents. Les réunions de parents sont souvent organisées – lorsqu'elles le sont – pour entériner sans discussion réelle les décisions prises par les directeurs et les enseignants. Les parents ne disposent pas de moyens institutionnels leur permettant d'apprécier tant soit peu le travail des enseignants. Certains se renseignent en parlant avec leurs enfants

« Bon, pafwa m konn mande kijan yo travay ak timoun yo, yo konn pote ti neglijan. Lè nou menm nou pale ak timoun yo, yo konn di pwofesè yo konsa paran yo mande yo kijan yo travay ak yo. Alors, pwofesè yo di ya p fè yon jan pou ba yo bon sèvis, pa pote rapo kont yo »
R., Fontamara 43.

mais les difficultés d'appréciation de la qualité de l'école *dans ses différentes composantes* ouvrent la voie à des choix malheureux pour les parcours scolaires des enfants.

Des pratiques éducatives différenciées selon le niveau de vie et le niveau d'étude des parents

Les parcours scolaires des enfants sont aussi déterminés, du côté de la famille, par les choix des parents en matière de *pratiques éducatives*. On entend ici par *pratiques éducatives parentales* l'ensemble des activités mises en place par les parents pour assurer la réussite scolaire et au-delà de leurs enfants. On se limitera ici aux pratiques en cours dans le domaine du *suivi scolaire* des enfants.

« Bon, ki lè m kwè yon lekòl pa bon, se lè yon pwofesè pa vini a lè, lè dirèk... moun ki responsab lekòl la pa peye pwofesè yo a lè, epi tou timoun nan pa vini a lè, *paran yo pa reponn nan liv pou timoun nan ta genyen pou li etidye*. Epi tou, ki lè lekòl la bon. M kapab wè *nou menm paran tou si nou pa ba li tan pou li etidye, si nou pa ede li materyèlman pou nou ta bali nouriti, bwè, manje..* sa kon bay ti difikilte tou. Sa kon... difikilte soti bo lekòl la, li soti bo kot paran tou ki pa reponn bezwen timoun nan »
R., Fontamara 43.

Le suivi scolaire exige du temps. On notera que, dans la citation ci-dessus, le parent souligne, outre l'entretien matériel des enfants et la fourniture de livres scolaires, *le temps* qui doit être laissé aux enfants pour que ceux-ci se consacrent aux études.

Il n'a guère été aisé de recueillir des informations sur les activités des enfants. Il est vrai que l'idéal aurait été d'interroger directement ceux-ci sur leur emploi du temps, entre l'école et la participation aux activités économiques ou aux tâches domestiques du ménage. Si l'on ne peut mesurer le temps consacré aux leçons et aux devoirs de maison, les efforts des parents en ce qui concerne le suivi du travail à la maison sont différenciés selon le niveau d'étude (et le niveau de vie).

Lorsque les parents sont instruits, le suivi est effectué par les parents eux-mêmes, de préférence par la mère dans la plupart des cas. Le recours aux « leçons particulières » que l'on trouve chez les parents relativement « favorisés » est présent dans le cas des enfants « défavorisés » selon diverses formules. Soit, le parent paie les professeurs désignés par l'école, auquel cas les enfants prennent des leçons particulières à l'école. Soit, le parent recrute une personne (jugée qualifiée) pour ce faire, notamment lorsque l'école ne se trouve pas à proximité du domicile.

Ce recours aux leçons particulières atteste de la volonté des parents « défavorisés », peu ou prou instruits, d'assurer la réussite de leurs enfants à l'école. Bien évidemment, tous les parents « défavorisés » n'ont pas les moyens de payer des leçons particulières, surtout lorsque celles-ci doivent s'étaler sur l'année. Une autre stratégie est de mobiliser les frères ou sœurs aînés pour travailler avec les plus jeunes :

« Pi gran ede pi piti. M pa voye okenn al pran leson ».
D., Kenskof

« Bon ! m pa fè yo pran leson non. Sa ki pi gran travay ak sa ki pi piti. M achte tablo ak lakrè, sa ki pi gran an travay ak yo. (...) Wi. Pi gran vin sèvi pi piti yo pwofesè, mwen menm, m ap brase. Pou pi gran an, m pa peye leson paske li menm li gen tan avanse. (...) ; li menm, li travay ak (lot timoun) yo chak maten chak apre midi »
G., Bèlans.

En tout cas, la question de la *qualité* doit être posée lorsque le suivi scolaire est confié à autrui. Les mêmes difficultés qui limitent l'appréciation de la qualité de l'école peuvent prévaloir ici en ce qui concerne le choix des enseignants ou des aides.

Encadré 1 : De la qualité de l'école : un témoignage d'élève.

Sa ou ka di m sou afè bon lekòl ak move lekòl ?

Bon, dapre mwen, lekòl mwen an se yon bon lekòl, paske tout pwofesè toujou fè tout posib yo pou ba nou « le meilleur » de yo menm epi, paran yo fè efò yo pou ba nou tout sa nou bezwen... si mwen pa mouri, m ap fè tout klas mwen nan enstityon sakre kè.

Nan sans sa, ou fè diferans ant bon lekòl ak move lekòl ?

Bon, m pa p di bon lekòl, move lekòl. M ap di bon... lekòl de ro nivo epi ak lekòl pa de ba nivo, men... lekòl de ro nivo yo se lekòl kote pwofesè yo toujou fè efò yo pou yo vini, yo fè tout sa yo kapab, yo bay « le meilleur de » yo menm epi ... lekòl de ba nivo yo se lekòl kote edikasyon an pa trò de kalite. Pwofesè yo pa bon... pa trò gen yon tro gran disiplin nan lekòl sa yo. Vwala, se sa pou mwen ki diferansye bon lekòl... bon, se pa bon lekòl men lekòl ro nivo ak lekòl....

R, 14 ans, classe de seconde, Institution congréganiste (filles)

3.- Des inégalités importantes chez les 15 ans et plus

Le Gini de l'éducation : liminaire

Le coefficient de Gini est l'une des principales mesures des inégalités de revenu, de consommation. Appliquer le coefficient de Gini à l'éducation suppose de prendre en compte les particularités suivantes : le niveau d'étude atteint en nombre d'années réussies est une variable discrète (contrairement au revenu) et il a un maximum (entre 15 et 20 ans) ; la courbe de Lorenz est tronquée sur l'axe des abscisses puisqu'il existe des proportions plus ou moins importantes de la population qui n'ont aucun niveau d'étude (0 année réussie). En raison de ces particularités, on utilise ici la formule proposée par Thomas, Wang, Fan (2000 : 9-10)¹². Il reste que l'interprétation demeure la même : le coefficient varie entre 0 et 1 et plus il se rapproche de 1 plus les inégalités sont fortes.

Dans l'enquête, la dernière année d'étude réussie a été déclarée par ceux qui n'allaient plus à l'école en 2001 et pour les individus encore scolarisés, cette dernière année a été calculée en fonction de la classe fréquentée au moment de l'enquête. Dans la mesure où la dernière année d'études réussie pour les individus ayant indiqué un niveau d'étude supérieur, les calculs des coefficients de Gini et la construction des courbes de Lorenz portent exclusivement sur la population de 15 ans et plus ayant entre 0 et 13 ans d'études achevés, la dernière année correspondant à la classe de philosophie ou de terminale (baccalauréat deuxième partie). Il va sans dire que les mesures des inégalités présentées ci-après seraient plus importantes si la population ayant un niveau d'étude supérieur avait été prise en considération.

A l'échelle nationale, le Gini de l'éducation vaut 0.57 pour la population des 15 ans et plus. A titre indicatif, le Gini de l'éducation calculé pour Haïti en 1982 s'élevait à 0.817 selon ce que rapporte Martinez Rizo (2002 : 14). C'est dire que les inégalités dans la distribution des niveaux d'étude atteints se sont réduites¹³. Pour autant, elles sont loin d'être négligeables.

Tableau 18 Coefficient de Gini pour l'éducation selon le milieu de résidence, le sexe et le niveau de vie

Gini de l'éducation	
Ensemble pays	0.57
<i>Milieu de résidence</i>	
Aire Métropolitaine	0.32
Autre urbain	0.42
Rural	0.68
<i>Sexe</i>	
Hommes	0.52
Femmes	0.59

¹² Se reporter à l'annexe 4.

¹³ Martinez Rizo (2002) ne précise pas le mode de calcul du coefficient de Gini. La comparaison est donc effectuée à titre indicatif.

Statut de pauvreté	
Non-pauvres	0.40
Pauvres	0.63
Source : ECVH. Calculs propres.	

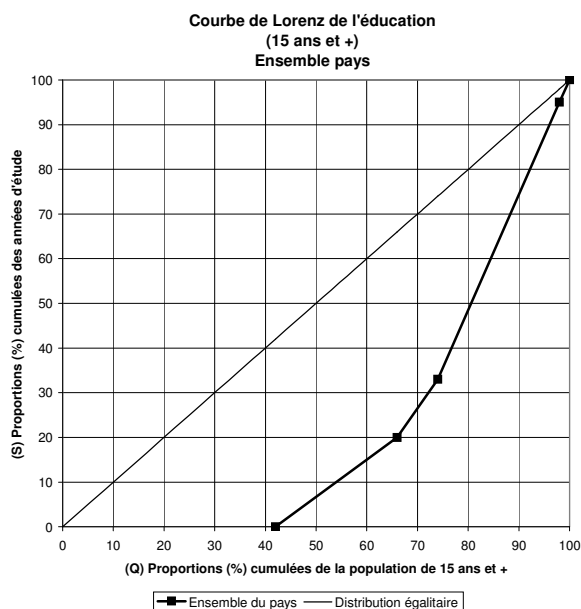
Des inégalités importantes en milieu rural...

Les disparités entre les milieux de résidence sont remarquables. Le Gini de l'éducation atteint un maximum de 0.68 en milieu rural alors que dans l'Aire Métropolitaine il ne vaut que 0.32.

... et parmi les pauvres

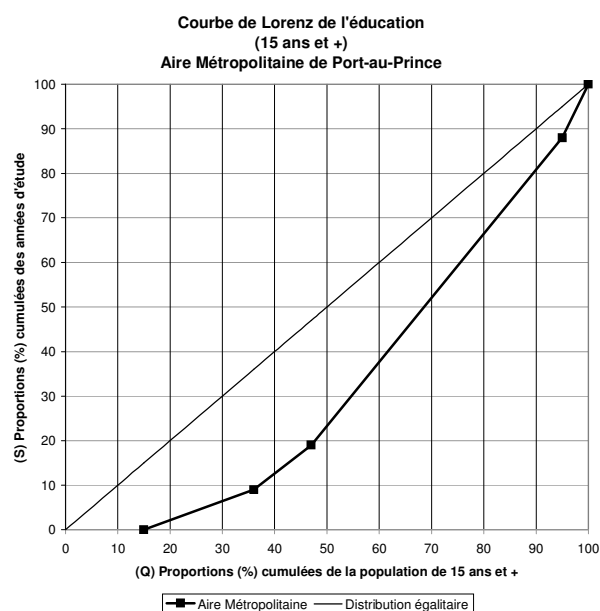
Par surcroît, les inégalités entre les pauvres (Gini=0.63) sont bien plus fortes que celles observées parmi les non-pauvres (Gini=0.40). De telles disparités reflètent entre autres les écarts entre les pauvres du milieu rural généralement peu desservi par l'offre scolaire disponible et les pauvres des milieux urbains. De fait, les niveaux d'étude moyens atteints par les pauvres ruraux de 15 ans et plus (2.1 ans) sont plus faibles que ceux des pauvres urbains (resp. 4.8 et 6 ans dans les villes de province et l'Aire Métropolitaine). Il faut également compter avec l'hétérogénéité de la population classée comme *pauvre* (seuil de \$2/pc/j/ppa). Il existe des écarts entre les individus vivant dans les ménages extrêmement pauvres (seuil de \$1/pc/j/ppa) et ceux vivant dans les ménages dont le niveau de vie est à la fois supérieur au seuil d'indigence et inférieur au seuil de pauvreté (seuil de \$2/pc/j/ppa). Les premiers ont un niveau d'étude moyen de 2.8 ans contre 3.7 ans pour les seconds.

Graphique 4 Courbe de Lorenz de l'éducation. Ensemble du pays



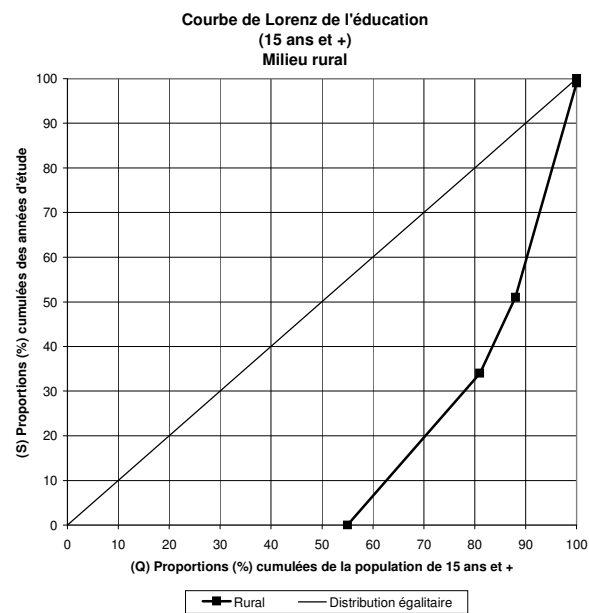
Source : ECVH. Calculs propres. **Mode de lecture** : La diagonale représente une distribution parfaitement égalitaire des niveaux d'étude dans la population, plus les inégalités sont importantes.

Graphique 5 Courbe de Lorenz de l'éducation. Aire Métropolitaine de Port-au-Prince



Source : ECVH. Calculs propres.

Graphique 6 Courbe de Lorenz de l'éducation. Milieu rural



Source : ECVH. Calculs propres

I.II. Les ménages et le fonctionnement du système éducatif

On a vu qu'il existe des disparités entre les niveaux d'étude atteints selon le niveau de vie du ménage et, pour les enfants des chefs de ménage, selon l'éducation de leur père ou de leur mère. Selon Locher (2001 : 19), le seul fait que le niveau d'étude des parents et le statut socio-économique du ménage¹⁴ apparaissent comme des déterminants de la scolarisation des jeunes de 5-17 ans *concorde* avec l'interprétation qui fait de l'école « davantage un *filtre social* plutôt qu'un mécanisme de mobilité sociale ». En réalité, on a vu qu'il existe bien une *mobilité « éducationnelle »* relativement importante, mais que celle-ci se produit dans les limites mêmes des dotations des parents. D'ailleurs, les parents eux-mêmes intériorisent les limites de la mobilité « éducationnelle » (Lamaute-Brisson 2005, à paraître). Autrement dit, il y a reproduction des inégalités. Il ne s'agit pas d'une reproduction à l'identique mais bien d'une sorte de « translation » des inégalités en matière d'éducation.

De là à la mobilité sociale en tant que telle, il y a un pas. Plutôt que de s'en tenir à l'idée d'une « concordance » entre les inégalités existant en amont de l'école et l'école comme filtre social, l'enjeu est d'évaluer le rôle des facteurs endogènes au système éducatif (les relations élèves-professeurs, les choix d'orientation, etc.) dans cette reproduction/translation des inégalités.

Dans cette section, on explorera, pour le cas haïtien, les influences respectives des facteurs exogènes (profil familial) et endogènes dans les limites des données ou des informations disponibles. En tant qu'enquête auprès des ménages, l'ECVH ne renseigne pas sur le fonctionnement de l'école. On peut tout au plus tenter de « raccorder » certains « produits » de l'école (les abandons) ou certains phénomènes (l'existence d'élèves suragés) aux caractéristiques socio-économiques des ménages (niveau de vie et niveau d'étude du chef de ménage) et énoncer quelques conjectures. Sachant que les abandons et la (très forte) présence d'élèves suragés figurent parmi les principaux indicateurs de l'inefficacité interne du système éducatif haïtien (A.-).

S'agissant des mécanismes internes à l'école, Mérisier (2001) a analysé l'influence des styles de gestion des directeurs d'école et des modes d'organisation des écoles sur les taux de promotion des élèves de l'école fondamentale et d'autres enquêtes. On tentera de réinterpréter les résultats de ses travaux à partir de la perspective de la lutte contre la pauvreté monétaire et non-monétaire et des résultats précédemment établis sur la « segmentation » du système éducatif. D'autres éléments du fonctionnement du système éducatif seront également pris en compte : le choix de la langue d'enseignement, la constitution des classes, les modes d'évaluation des élèves. La plupart de ces éléments sont constitutifs de la *carte de qualité de l'éducation* établie par l'UNESCO (2004b : 7). Autrement dit, on cherchera à savoir dans quelle mesure des qualités différenciées de l'éducation peuvent conduire à des inégalités de résultats pour les élèves (B.-).

A.- Les « produits » de l'école et la pauvreté des ménages

D'un côté, la présence des élèves suragés est liée, pour partie, à la pauvreté multidimensionnelle des ménages (1.-). De l'autre, les déficits d'achèvement de l'école fondamentale sont différenciés selon le statut de pauvreté (2.-), qu'il s'agisse de la pauvreté monétaire ou de la pauvreté non-monétaire (niveau d'étude des parents/chefs de ménage).

¹⁴ Le statut socio-économique est « mesuré » à l'aide d'un indice de richesse établi à partir des informations sur la possession de biens de consommation (radio, réfrigérateur, bicyclette, voiture, etc.) et les caractéristiques du logement (plancher, toilette, etc.).

1.- Elèves surâgés, niveaux de vie et niveaux d'étude du chef de ménage

La présence d'enfants surâgés dans le système éducatif est ancienne. Elle est en tout cas clairement perceptible dans les années quatre-vingt qui sont précisément celles de la scolarisation massive au niveau primaire (Locher 1991). A noter que la définition du surâgé retenue par Locher stipule que l'élève doit avoir 3 ans au moins de plus que l'âge normal requis dans la classe qu'il fréquente. Dans le recensement scolaire de 1996-1997, le MENJS retient les élèves « ayant au moins deux (2) ans de retard par rapport à cet âge normal » (MENJS 1998 : 27). Le phénomène est *massif* : 75% des élèves de l'école primaire (2 premiers cycles de l'école fondamentale) sont des surâgés en 1996-1997. Il affecte tous les milieux de résidence, avec des écarts considérables en défaveur du milieu rural (80% contre 68% en milieu urbain) et les secteurs public et non-public de l'éducation (respectivement 76% et 74%).

Il semble que ceci n'est devenu un sujet de préoccupation – limité – pour les instances publiques que récemment, à travers notamment le Programme de Scolarisation Universelle lancé en 1999 (Chéry 2004 : 2) mais ce programme a été abandonné et son successeur, le Programme Accéléré d'Education (PAE) a vraisemblablement un impact limité¹⁵.

Entre scolarisation tardive, redoublements et abandons

Les principaux facteurs explicatifs de la présence des surâgés sont : « la situation socio-économique des parents qui retarde, quand elle ne l'empêche pas tout simplement, la décision d'envoyer les enfants à l'école et le parcours scolaire de l'enfant ponctué, très souvent, par de nombreux redoublements ou abandons. D'autres facteurs aggravants sont également identifiés comme les violences subies par les élèves et le non-respect des normes et critères administratifs, à l'inscription » Chéry (2004 : 29).

La scolarisation tardive est, en effet, loin d'être négligeable. Par ailleurs, les taux de redoublement se situaient entre 14% et 19% sur les 6 années de l'école primaire en 1996-1997 (MENJS 1998 : 32) et 13% sur l'ensemble des deux cycles de l'école fondamentale en 2002-2003 (MENJS 2004).

La présence des élèves surâgés au primaire et au secondaire : un phénomène massif

On retient la définition de l'élève surâgé fournie par le MENJS pour l'appliquer aux données de l'ECVH (2001). La proportion globale de surâgés pour l'ensemble du pays au primaire s'élève à 65.8%. Elle est bien plus faible que celle évaluée à partir des statistiques scolaires. Elle n'en est pas moins imposante.

Les écarts sont considérables entre les milieux de résidence et tout particulièrement entre l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince (52%) et le milieu rural (71.6%). De même, la proportion d'élèves surâgés est plus élevée dans les écoles publiques (72.7%) que dans les écoles privées à but lucratif (63%). Par ailleurs, les surâgés sont relativement plus nombreux chez les garçons (67.7%) que chez les filles (63.8%), mais l'écart n'est pas très important.

Une plus forte présence des surâgés parmi les enfants pauvres, les enfants des chefs de ménage non-instruits ou ayant seulement un niveau d'étude primaire

Si l'on revient à la question initiale, celle des relations entre situations de pauvreté (monétaire et non-monétaire) et proportion des surâgés, on constate pour les élèves fréquentant l'école primaire :

- Il y a davantage d'élèves surâgés parmi les pauvres (68.2%) que chez les non-pauvres (55.7%) ; et ceci quelle que soit la classe fréquentée, le milieu de résidence, le sexe ou le niveau d'étude du chef de ménage (pour les seuls enfants des chefs de ménage) ;
- La proportion des surâgés est également liée au niveau d'étude du chef de ménage, notamment pour ce qui est de la population des enfants du chef. Si le clivage pauvre/non-pauvre demeure (resp. 68.1% de surâgés contre 47%), on observe aussi un écart considérable entre la proportion des surâgés chez les enfants dont le père ou la mère n'a aucun niveau ou un niveau d'étude primaire (resp. 74.9% et 61.3%) et la proportion de surâgés lorsque le chef de ménage détient un niveau d'étude secondaire ou supérieur (33.3% !) ;

¹⁵ Voir *infra*. Section sur les politiques éducatives.

- La progression de la proportion d'élèves suragés d'un niveau à l'autre (entre la 1^{ère} A.F. et la 6^{ème} A.F.) est plus importante ou plus rapide parmi les élèves pauvres ou issus du 1^{er} quintile du niveau de vie que parmi les élèves non-pauvres ou vivant dans des ménages du dernier quintile.

Ces constats valent, *en tendance*, pour les élèves inscrits à l'école secondaire, du 3^{ème} cycle de l'école fondamentale à la terminale (cf. tableaux 20 et 21)¹⁶. Ils rejoignent pour partie les conclusions de Chéry (2004 : 29) qui souligne que l'origine familiale joue, les enfants suragés ayant pour la plupart des parents analphabètes ou sans emploi ou étant orphelins.

Tableau 19 Proportion (%) d'élèves suragés à l'école primaire selon la classe fréquentée et le statut de pauvreté

Classe fréquentée / Primaire	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
1ère Année Fondamentale	40,3	59,6	56,7
2ème Année Fondamentale	47,0	63,8	60,9
3ème Année Fondamentale	57,2	70,7	68,1
4ème Année Fondamentale	65,7	71,5	70,3
5ème Année Fondamentale	61,6	74,6	71,6
6ème Année Fondamentale	61,9	76,2	72,6
Ensemble	55,7	68,2	65,8

Source : ECVH. Calculs propres

Tableau 20 Proportion (%) d'élèves suragés à l'école primaire selon le milieu de résidence, le sexe, le niveau d'étude atteint du chef de ménage et le statut de pauvreté

Milieu de résidence	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aire Métropolitaine	49,1	55,5	52,0
Autre urbain	52,6	58,2	57,1
Rural	67,1	72,1	71,6
Ensemble	55,7	68,2	65,8

Sexe	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Homme	52,9	71,1	67,7
Femme	58,0	65,3	63,8
Ensemble	55,7	68,2	65,8

Niveau d'étude du chef de ménage (*)	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	65,0	75,8	74,9
Primaire	48,8	64,6	61,3
Secondaire et Supérieur	29,5	35,6	33,3
Ensemble	47,0	68,1	64,6

Source : ECVH. Calculs propres. (*) les proportions sont calculées uniquement pour les enfants des chefs de ménage.

Tableau 21 Proportion (%) d'élèves suragés à l'école secondaire selon la classe fréquentée et le statut de pauvreté

Classe fréquentée / Secondaire	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
7ème Année Fondamentale	61,0	82,5	75,8
8ème Année Fondamentale	60,7	76,0	70,7
9ème Année Fondamentale	61,1	77,9	72,2
3 ^{ème}	68,4	76,5	73,6
Seconde	58,4	70,7	64,9
Rhét	78,0	74,2	76,6
Philo	67,9	73,5	70,8
Ensemble	65,2	77,2	72,4

Source : ECVH. Calculs propres.

¹⁶ Sauf que la comparaison entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées est moins tranchée au secondaire. Les proportions d'élèves suragés ne sont pas systématiquement supérieures d'une année à l'autre (7^{ème} année fondamentale – philo) parmi les élèves des écoles publiques.

Tableau 22 Proportion (%) d'élèves surâgés à l'école secondaire selon le milieu de résidence, le sexe, le niveau d'étude atteint du chef de ménage et le statut de pauvreté

Milieu de résidence	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aire Métropolitaine	63,3	70,2	66,0
Autre urbain	68,8	74,9	73,1
Rural	69,8	83,2	80,8
Ensemble	65,2	77,2	72,4
Sexe	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Homme	67,3	77,5	73,5
Femme	62,8	76,7	71,1
Ensemble	65,2	77,2	72,4
Niveau d'étude du chef de ménage (*)	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	89,5	82,2	83,3
Primaire	58,9	76,3	69,0
Secondaire et Supérieur	32,7	56,7	44,0
Ensemble	53,0	75,4	67,7

Source : ECVH. Calculs propres. (*) les proportions sont calculées uniquement pour les enfants des chefs de ménage.

Un phénomène alarmant qui touche surtout à la *qualité d'ensemble* du système éducatif

Par ailleurs, plus de la moitié des élèves non-pauvres et des élèves des ménages du cinquième quintile sont des surâgés à l'école primaire. Et près de la moitié des élèves dont le père ou la mère a un niveau d'étude primaire le sont aussi. Ceci est fortement inquiétant¹⁷, par-delà les différences substantielles que l'on retrouve par exemple entre milieux de résidence (49.1% dans l'Aire Métropolitaine contre 67.1% en milieu rural). Ces constats demandent de dépasser les facteurs traditionnellement invoqués pour expliquer l'existence des surâgés.

Les parcours scolaires irréguliers, ponctués de redoublements et d'abandons, sont généralement reliés à la pauvreté des ménages. *Il est vrai que l'approche de la pauvreté adoptée ici*, compte tenu de la nature des données, ne tient pas compte de la dynamique de la pauvreté (passages en-dessous et au-dessus du seuil de pauvreté) et que l'on n'est pas en mesure de reconstituer les trajectoires scolaires des élèves. Ainsi, un élève non-pauvre au moment de l'enquête a pu, au cours des années précédentes, connaître un parcours irrégulier en fonction des difficultés économiques antérieures de son ménage d'appartenance. On peut considérer que les parcours scolaires irréguliers sont légion en raison d'une « précarité » généralisée liée à la non-régularité des revenus et aux multiples difficultés à boucler les fins de mois. Les redoublements tiendraient ainsi à une fréquentation irrégulière dans l'année et les abandons aux difficultés d'honorer les arriérés d'écolage.

Mais, il faudrait également interroger le fonctionnement du système éducatif lui-même et l'instance chargée de le réguler. A supposer que le phénomène des surâgés s'impose à l'école à travers la scolarisation tardive qui découle des décisions des parents, il semble bien qu'aucun dispositif n'a été mis en place à large échelle, dans les écoles publiques et dans les écoles privées, pour traiter le problème. De même, la production des redoublants par le système reste alarmante (Mérisier 2000, MENJS 2005).

2.- Déficits d'achèvement de l'école fondamentale

Le déficit d'achèvement universel de l'école fondamentale

Le déficit en matière d'achèvement universel de l'école fondamentale (S) équivaut à la distance entre la ligne horizontale indiquant que la totalité des 15-24 ans ont bouclé la 9^{ème} année fondamentale (100%) et la proportion des 15-24 ans qui ont effectivement réussi la 9^{ème} année fondamentale¹⁸. Près des trois quarts des jeunes de 15-24 ans n'ont pas réussi la 9^{ème} année fondamentale. En amont, 49.5% de ces jeunes n'ont pas achevé le primaire (6^{ème} année fondamentale).

...des inégalités selon le niveau de vie et le niveau d'étude du chef de ménage

¹⁷ Ce n'est pas surprenant vu l'ampleur du phénomène dans l'ensemble des élèves.

¹⁸ Selon, bien entendu, les déclarations faites par les répondants de l'ECVH.

Les écarts entre les niveaux de vie sont importants : 25 points de pourcentage séparent les pauvres et les non-pauvres ! En effet, 18.8% seulement des jeunes de 15-24 ans vivant dans les ménages pauvres ont pu boucler la 9^{ème} année fondamentale contre 44.4% des jeunes issus de ménages non-pauvres.

Tableau 23 Proportion (%) des 15-24 ans ayant réussi chaque année de l'école fondamentale par statut de pauvreté

Année fréquentée	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
1ère A.F.	90.9	81.4	84.0
2ème A.F.	88.4	77.5	80.4
3ème A.F.	85.6	72.1	75.8
4ème A.F.	82.3	63.3	68.5
5ème A.F.	76.7	54.5	60.5
6ème A.F.	69.3	43.4	50.5
7ème A.F.	60.7	33.0	40.6
8ème A.F.	53.1	26.1	33.5
9ème A.F.	44.4	18.8	25.8

Source : ECVH. Calculs propres.

De même, 13.3% seulement des enfants (15-24 ans) des chefs de ménage n'ayant aucun niveau d'étude ont achevé l'école fondamentale contre respectivement 34.3 et 69.4% des enfants des chefs de ménage ayant un niveau d'étude primaire ou secondaire/supérieur¹⁹. L'échec relatif des enfants des chefs de ménage sans niveau d'étude est d'autant plus important qu'ils sont les plus nombreux (60% des enfants des chefs) !

Tableau 24 Proportion (%) des enfants des chefs de ménage (jeunes de 15-24 ans) ayant réussi chaque année de l'école fondamentale selon le niveau d'étude du chef de ménage

Année d'étude	Niveau d'étude du chef de ménage			Ensemble
	Aucun niveau	Primaire	Secondaire et Supérieur	
1ère A.F.	80.1	95.9	98.9	86.2
2ème A.F.	76.0	93.5	98.1	82.9
3ème A.F.	69.7	90.0	97.4	77.9
4ème A.F.	59.8	82.8	96.8	69.8
5ème A.F.	50.1	74.5	92.3	61.0
6ème A.F.	37.8	62.4	88.9	49.8
7ème A.F.	26.8	51.2	82.9	39.4
8ème A.F.	20.2	42.5	78.9	32.5
9ème A.F.	13.3	34.3	69.4	25.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Parallèlement, il ne faut pas manquer de souligner que le déficit d'achèvement de l'école fondamentale (comme de l'école primaire) est substantiel chez les non-pauvres.

...et selon le genre

Les femmes (de 15-24 ans) sont relativement moins nombreuses à avoir achevé la 9^{ème} année fondamentale (23.9%) que les hommes (27.8%). Sous ces moyennes, on trouve des inégalités importantes chez les ménages « favorisés »

- entre les hommes et les femmes des ménages non-pauvres : 49.5% des premiers ont terminé l'école fondamentale contre 39.2% des secondes
- entre les hommes et les femmes dont le père ou la mère/chef de ménage a un niveau d'étude secondaire ou supérieur : 73.4% des hommes ont bouclé l'école fondamentale contre 64.3% des femmes.

Tableau 25 Proportion (%) des hommes et des femmes de 15-24 ans ayant réussi chaque année de l'école fondamentale par statut de pauvreté

¹⁹ Les enfants des chefs de ménage ayant un niveau d'étude supérieur étant très peu nombreux, ils ont été regroupés avec ceux dont le père ou la mère a un niveau d'étude secondaire (entre la 7^{ème} année fondamentale et la terminale).

Année fréquentée	Non-pauvre		Pauvre		Ensemble hommes	Ensemble femmes
	Homme	Femme	Homme	Femme		
1ère A.F.	93.9	87.9	84.1	78.7	86.8	81.2
2ème A.F.	92.4	84.3	80.5	74.5	83.8	77.1
3ème A.F.	89.9	81.2	74.7	69.4	78.9	72.6
4ème A.F.	86.4	78.2	65.6	61.0	71.4	65.7
5ème A.F.	81.4	71.9	56.7	52.2	63.6	57.5
6ème A.F.	73.2	65.3	45.0	41.8	52.8	48.2
7ème A.F.	65.7	55.6	34.0	32.0	42.8	38.4
8ème A.F.	58.6	47.6	27.1	25.1	35.9	31.2
9ème A.F.	49.5	39.2	19.4	18.2	27.8	23.9

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 26 Proportion (%) des enfants des chefs de ménage (15-24 ans) ayant réussi chaque année de l'école fondamentale selon le sexe et le niveau d'étude du chef de ménage

Année fréquentée	Niveau d'étude du chef de ménage						Ensemble hommes	Ensemble femmes
	Aucun niveau		Primaire		Secondaire et Supérieur			
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme		
1ère A.F.	81.7	78.2	97.0	94.7	98.7	99.1	87.4	84.7
2ème A.F.	77.9	73.8	94.4	92.6	97.7	98.6	84.3	81.4
3ème A.F.	71.5	67.7	89.3	90.7	97.1	97.8	78.9	76.9
4ème A.F.	61.0	58.4	83.1	82.5	97.1	96.4	70.7	68.8
5ème A.F.	50.6	49.5	75.5	73.4	94.0	90.2	61.8	60.1
6ème A.F.	38.6	37.0	60.8	64.0	91.4	85.8	50.3	49.3
7ème A.F.	27.9	25.5	48.4	54.3	85.6	79.6	39.8	38.9
8ème A.F.	21.3	18.9	40.1	45.0	83.5	73.1	33.4	31.6
9ème A.F.	14.5	12.0	31.0	37.7	73.4	64.3	25.6	24.3

3.- Profils de réussite différenciés des *élèves* de 15-24 ans

On s'intéresse ici aux profils de réussite des jeunes de 15-24 ans en cours de scolarisation au moment de l'enquête. Restreindre l'analyse à cette population présente l'avantage de prendre en considération le type d'école (privée, publique) fréquentée par les élèves²⁰. Les résultats vont dans le sens de ceux présentés plus haut, en faisant davantage apparaître la présence des surâgés.

Des déficits marqués d'achèvement de l'école fondamentale chez les *élèves* de 15-24 ans....

33.9% seulement des élèves de 15-24 ans ont achevé la 9^{ème} année fondamentale. Cette proportion est plus élevée que celle calculée sur la population totale des 15-24 ans. Elle est toutefois alarmante. Elle confirme la présence des surâgés (entre scolarisation tardive et redoublements) dans la mesure où un enfant normalement scolarisé est censé terminer l'école fondamentale à 15 ans.

...dans les écoles privées *et* dans les écoles publiques

L'écart entre les élèves des écoles publiques et privées n'est pas très important quoique non négligeable : 35% des élèves fréquentant les écoles privées ont réussi la 9^{ème} A.F. contre 30% de ceux allant à l'école publique. Sur l'ensemble des années de l'école fondamentale, les élèves des écoles privées réussissent « mieux » que ceux des écoles publiques. Il faut compter, peut-être, avec l'existence, dans le segment haut de gamme, d'écoles privées de « meilleure qualité » que les écoles publiques du même segment. Il faut tenir compte, également, de l'existence de pratiques laxistes relatives à la promotion scolaire dans certaines écoles privées et des stratégies des ménages qui

²⁰ La typologie des écoles retenue dans l'ECVH recouvre partiellement celle employée dans les statistiques scolaires du MENJS. Les écoles congréganistes, communautaires sont prises en compte mais les effectifs scolarisés sont peu importants. On a donc écarté les individus correspondants de l'analyse. L'école *privée* renvoie aux écoles à but lucratif.

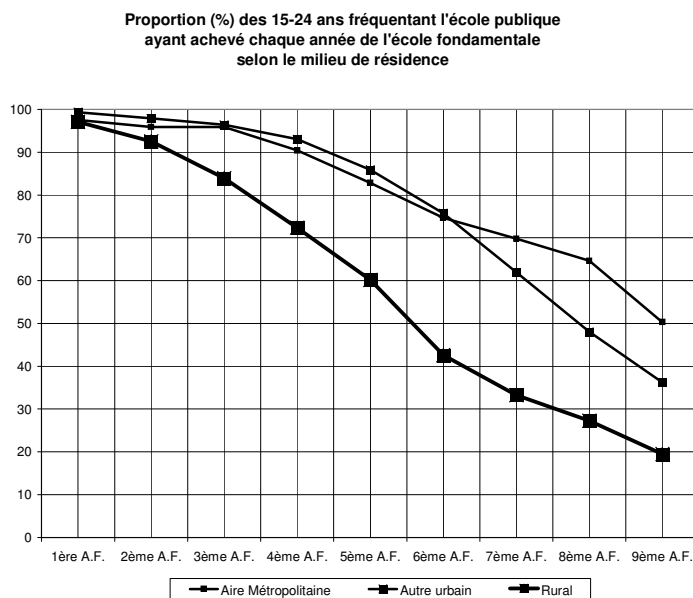
font passer leurs enfants d'une école privée à l'autre. L'incidence, en termes de réussite, de ces pratiques et stratégies reste toutefois à mesurer.

...et selon le milieu de résidence, le niveau de vie, le niveau d'étude du chef de ménage

Pour autant, les disparités entre milieux de résidence, niveaux de vie et entre niveaux d'étude du chef de ménage sont bien présentes, dans les écoles publiques et dans les écoles privées.

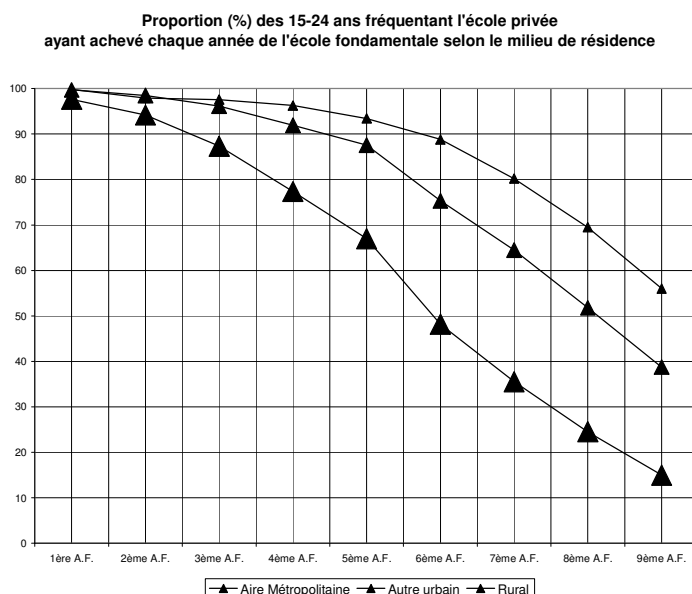
Les disparités entre milieux urbains d'un côté et milieu rural de l'autre sont patentes aussi bien chez les élèves du secteur public que ceux du secteur privé (graphiques 7 et 8). On notera de légères différences dans les profils des courbes. La décroissance des proportions de ceux qui ont réussi est un peu plus rapide dans les écoles publiques que dans les écoles privées, même si les déficits d'achèvement de l'école fondamentale sont plutôt proches

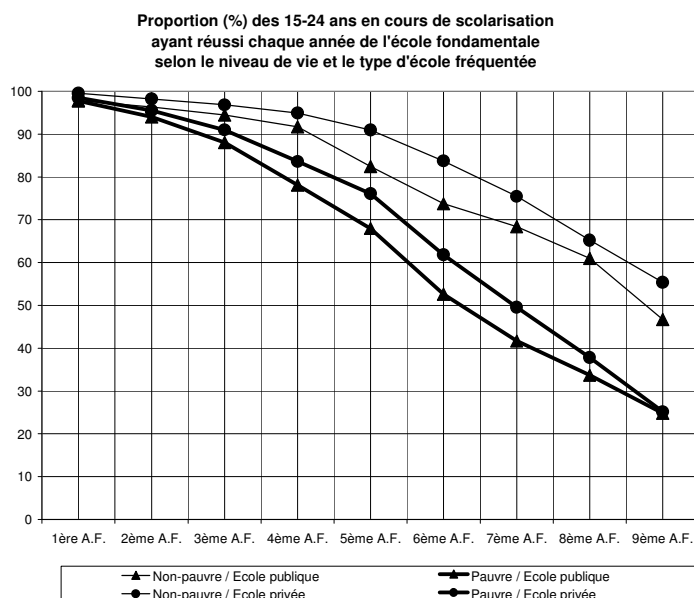
Graphique 7 Profil de réussite de l'école fondamentale. Ecole publique



Source : ECVH. Calculs propres.

Graphique 8 Profil de réussite de l'école fondamentale. Ecole privée.





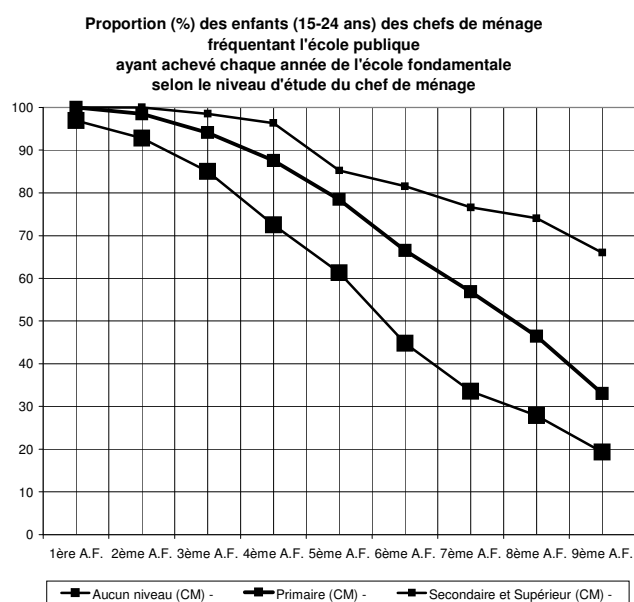
Graphique 9 Profil de réussite de l'école fondamentale. Niveau de vie et type d'école.

Source : ECVH. Calculs propres.

Les écarts entre les niveaux de vie demeurent importants dans les deux types d'écoles : les élèves pauvres sont relativement moins nombreux à terminer l'école fondamentale (moins de 30% dans le public et le privé) que les élèves non-pauvres (entre 45% et 55% dans le public et le privé).

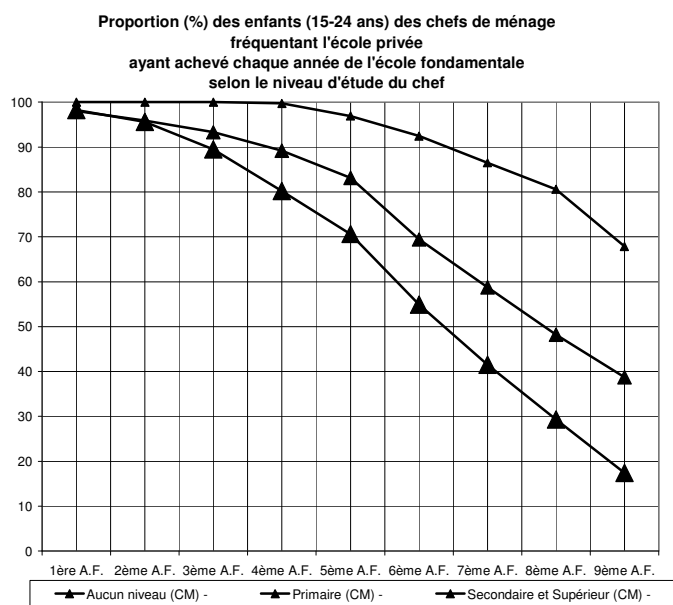
Enfin, les enfants des chefs de ménage sans niveau d'étude réussissent toujours « moins bien » que ceux des chefs ayant un niveau d'étude primaire ou secondaire/supérieur quel que soit le type d'école. Là encore, les profils des courbes diffèrent légèrement selon le type d'école. Les déperditions sont un peu plus importantes chez les élèves des écoles publiques. Par exemple, moins de 50% des élèves des écoles publiques dont le chef n'a aucun niveau ont achevé la 6^{ème} année fondamentale contre 55% des élèves des écoles privées.

Graphique 10 Profil de réussite de l'école fondamentale. Ecole publique et niveau d'étude du chef de ménage



Source : ECVH. Calculs propres.

Graphique 11 Profil de réussite de l'école fondamentale. Ecole privée et niveau d'étude du chef de ménage



Au total, les écoles publiques comme les écoles privées sont le lieu – à tout le moins – d'une *tolérance devant les inégalités* entre ménages²¹, qu'il s'agisse de la localisation, du niveau de vie ou du niveau d'étude du chef de ménage.

La régression (cf. annexe 5) sur le niveau d'étude atteint (exprimé en nombre d'années réussies) par les élèves de 15-24 ans indique que le type d'école (publique, privée) n'exerce pas d'influence propre. Ce qui confirme la conclusion précédente. A ceci près que le découpage public/privé est en soi réducteur : l'hétérogénéité interne aux deux secteurs n'est pas prise en compte alors qu'elle est bien réelle.

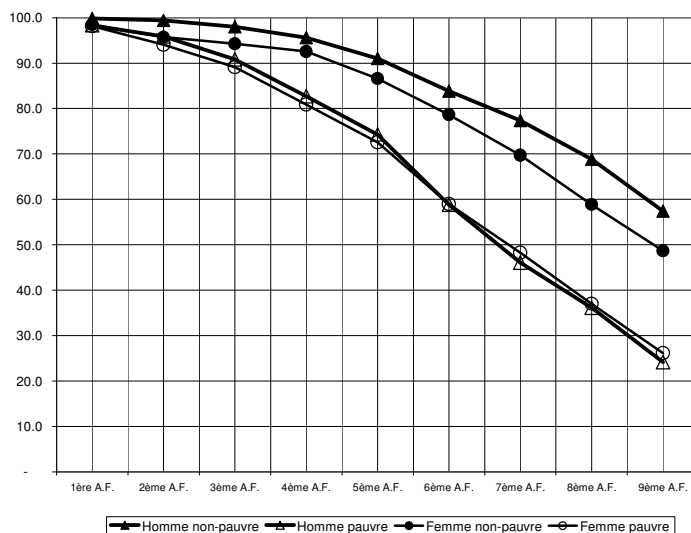
...et selon le genre

Les inégalités de genre se retrouvent également dans les écoles publiques et les écoles privées. Mais il importe d'attirer l'attention sur le fait que les inégalités de genre dans la population des élèves de 15-24 ans se doublent soit des inégalités de niveaux de vie soit des inégalités en termes de niveaux d'étude du chef de ménage. En effet, les profils de réussite des hommes et des femmes sont proches voire très proches chez les ménages les moins dotés en termes de niveau de vie (graphique 12) ou en termes d'éducation du chef (graphique 13). Ceci a été signalé plus haut pour l'ensemble des individus de 15-24 ans et mérite explication.

Graphique 12 Profil de réussite de l'école fondamentale. Statut de pauvreté et sexe

²¹ Au sens d'absence de compensation des inégalités entre ménages.

Proportion (%) des 15-24 ans en cours de scolarisation
ayant achevé chaque année de l'école fondamentale selon le statut de pauvreté et le sexe



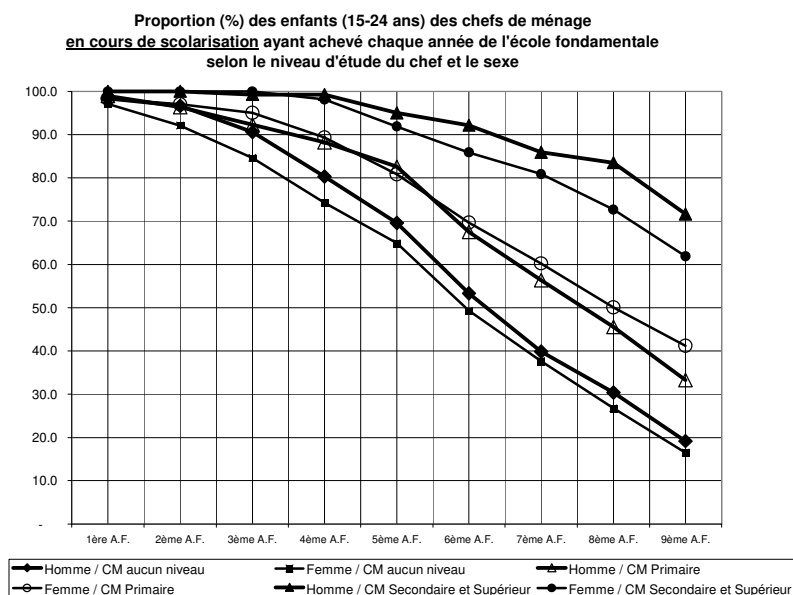
Source : ECVH. Calculs propres.

Celle-ci n'est guère évidente à trouver. Les propositions relatives à la moindre réussite des filles à l'école prennent en considération des facteurs internes à l'école : un environnement d'apprentissage (équipement des écoles) peu favorable aux filles, l'exposition de celles-ci aux rapports sexuels – souvent imposés – et aux grossesses, surtout lorsque l'on sait que les surâgés sont en surnombre, etc.

Il faudrait pouvoir rapporter tout ceci aux niveaux de vie et aux niveaux d'étude des chefs de ménage. Et une question demeure ouverte : ces facteurs suffisent-ils à expliquer des écarts de près de 10 points de pourcentage entre hommes et femmes non-pauvres ? Ce n'est pas sûr.

En tout état de cause, il faudrait prendre en compte le fait que les projets des parents des ménages non-pauvres ou des parents relativement plus instruits diffèrent sensiblement selon le sexe de leurs enfants. En toute hypothèse, les ambitions seraient moins importantes pour les filles eu égard à des modalités d'éducation (à la maison) et de socialisation différenciées selon le genre, et plus particulièrement compte tenu des modalités d'insertion des femmes sur le marché matrimonial. S'il existe bel et bien une demande pour des femmes mieux instruites, l'objectif n'est pas nécessairement de parvenir à une égalité des compétences – ou à tout le moins du niveau d'étude moyen – entre hommes et femmes.

Graphique 13 : Profil de réussite de l'école fondamentale. Niveau d'étude et sexe du chef de ménage



B.- Les mécanismes internes à l'école et la pauvreté multidimensionnelle des ménages

Il existe de multiples mécanismes par lesquels l'école peut produire des inégalités ou contribuer à reproduire les inégalités observées en amont de celle-ci. On tente ici d'appréhender quelques pistes d'analyse en partant de la *carte de la qualité de l'éducation* de l'UNESCO (2004 : 7 et s.) qui a le mérite d'identifier les principales composantes du processus éducatif tout en situant celui-ci dans la société. Cette carte synthétise un système construit autour de 4 pôles : le *contexte général*, les *caractéristiques des apprenants*, les *apports facilitateurs* et les *résultats* sur lesquels *débouchent les interactions entre les trois premiers pôles*.

- Le contexte comprend, pêle-mêle, la situation économique et l'état du marché de l'emploi, les facteurs socioculturels et religieux, les ressources publiques à la disposition de l'éducation, la compétitivité de la profession enseignante sur le marché de l'emploi, la gouvernance nationale et les stratégies de gestion, les effets des pairs, le soutien parental, le temps disponible pour la fréquentation de l'école et les devoirs à la maison, les normes nationales, les attentes du public, les exigences du marché de l'emploi, la mondialisation
- Les caractéristiques des apprenants sont appréhendées au niveau « individuel » : aptitude, persévérance, disposition à la scolarité, connaissances préalables, obstacles à l'apprentissage
- Les apports facilitateurs se rapportent à l'enseignement et à l'apprentissage. Mais on trouve deux « blocs » distincts. D'abord, l'ensemble formé par le temps d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, l'évaluation/retour de l'information/incitation, la taille des classes. Ensuite, l'ensemble formé par les matériels d'enseignement et d'apprentissage, les infrastructures et installations matérielles, les ressources humaines (enseignants, directeurs d'école, inspecteurs, superviseurs, administrateurs) et la gouvernance scolaire.
- Enfin, les résultats attendus sont classiques : capacité de lire, d'écrire et de compter et compétences nécessaires dans la vie courante, compétences créatives et affectives, valeurs, bienfaits sociaux.

Cette carte est intéressante d'autant qu'elle montre que la qualité de l'éducation n'est pas exclusivement déterminée à l'intérieur de l'école. Toutefois, elle comporte quelques points faibles.

- elle ne fait pas suffisamment apparaître la singularité du service éducation comme *processus de co-production des prestataires*, à savoir les enseignants, et des bénéficiaires, les élèves.

- la notion de contexte est très large et plutôt *fourre-tout*. En effet, elle compte ce que l'on pourrait appeler le *contexte institutionnel* qui encadre et régule la production/co-production du service et *l'environnement* incluant trois composantes interreliées : les familles, le système productif et la société. On pourrait distinguer, à la suite de Caner

(2001), la *qualité institutionnelle* de la *qualité environnementale*. La qualité institutionnelle dépend des actions de l'Etat, des écoles et des enseignants et des interactions entre ces trois acteurs, du niveau macro au niveau micro.

- plutôt que de parler d'apports facilitateurs, on devrait appréhender la *qualité du service en acte* en y intégrant les effets des groupes de pairs relégués dans le contexte au sens large. La qualité de ce service en acte dépend aussi des choix en ce qui concerne les langues d'enseignement (et leur didactique), des prestataires institutionnels, des capacités des apprenants, et des caractéristiques de l'environnement dans lequel vivent les apprenants.

- enfin, il faudrait « boucler » le système en envisageant un effet-retour des résultats sur les caractéristiques des apprenants. En particulier, les résultats exprimés sous forme de notation des compétences acquises peuvent rétro-agir sur la persévérance, la disposition à la scolarité et contribuer ou renforcer les obstacles à l'apprentissage.

C'est dans ce cadre que l'on relit les résultats des rares études effectuées sur le fonctionnement des écoles. On s'en tient aux informations disponibles sur les modes d'organisation et l'administration de l'école, la question du choix de la langue d'enseignement, les modes de constitution des classes et le rôle des devoirs de maison dans l'évaluation des élèves. En utilisant le cas échéant les entretiens ou focus group réalisés avec les acteurs du système.

1.- Influence(s) du contexte institutionnel à l'échelle de l'école sur la promotion scolaire et la réussite aux examens officiels

L'influence des modes d'organisation de l'école sur les taux de promotion scolaire

Mérisier (2003) analyse l'influence des modes d'organisation des écoles sur la réussite des élèves exprimée par les taux de promotion scolaire. Le mode d'organisation de l'école inclut la répartition de la charge physique d'enseignement entre les enseignants et le directeur d'école, les procédures de recrutement, les modes de regroupement des élèves pour le processus enseignement/apprentissage, et conditions imposées pour le passage à une classe supérieure. La répartition de la charge physique d'enseignement est une composante centrale du mode d'organisation lorsque les ressources humaines sont rares. Elle apparaît comme l'une des variables explicatives significatives du taux de promotion des élèves de 6^{ème} année fondamentale (Mérisier 2003 : 219). Bien plus, les taux de promotion scolaire diffèrent sensiblement selon la répartition des tâches. Ainsi, pour un enseignant par classe, le taux de promotion est supérieur à 70% mais il est plus faible lorsque le directeur et les enseignants se partagent les tâches (65%), lorsque le maître a plus d'une classe à charge sans que le directeur intervienne dans l'enseignement (54.8%) (Mérisier 2003 : 220)²².

La réussite au Certificat d'Etudes Primaires est liée à une bonne *administration* des écoles ...

En utilisant la base de données de la Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé (FONHEP, 2001), Locher a étudié les déterminants de la réussite au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) à l'échelle des écoles. Les écoles qui présentent les meilleures performances (% des candidats à avoir réussi) sont de grande taille, situées en milieu urbain, détiennent une licence délivrée par l'Etat et sont bien administrées (Locher 2001 : 6). L'administration ici est représentée par un indice des pratiques administratives regroupant les items suivants : livre de comptabilité, registre des enseignants, registre des élèves, fichier d'inscription, fichier de présence des enseignants, fichier de présence des élèves, fichier de présence du personnel administratif.

... et aux niveaux de qualification des enseignants

Les niveaux de performance (en termes de taux de passage d'une année à l'autre) dépendent également des niveaux d'étude des enseignants (Moisset, Mérisier 2001 : 119). Le niveau d'étude atteint des enseignants est une mesure « réductrice » de la qualité de l'éducation puisque l'on ne connaît ni les compétences réelles (y compris celles développées avec l'expérience) ni la nature des interactions existant entre élèves et professeurs. C'est en tout cas la seule variable disponible, à l'heure actuelle, pour Haïti.

De tels résultats conduisent à s'interroger sur les chances offertes aux enfants pauvres. Il n'est pas sûr que les « écoles pauvres » fréquentées se caractérisent par une charge d'enseignement équilibrée selon le nombre de maîtres, possèdent le profil décrit par Locher (2001) ou recrutent systématiquement des enseignants ayant des niveaux d'étude atteints relativement élevés (de toutes façons, elles n'en auraient pas les moyens financiers). Autrement dit, les enfants pauvres seraient d'abord *exposés* aux écoles les moins bien administrées, dont les modes

²² Selon Mérisier (2003 : 216), le mode d'organisation est principalement lié au nombre de maîtres dans l'école, au secteur (public/privé) d'appartenance de l'école et de la taille de l'école

d'organisation sont contraints par le manque de ressources humaines, et ceci aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé. On rencontre, par exemple, dans le secteur public des écoles (fondamentales) disposant de peu de moyens financiers, où le personnel est nettement insuffisant, obligeant ainsi le directeur à dispenser des cours au lieu de se concentrer sur les tâches administratives. Les témoignages recueillis à Belle-Anse en disent long²³.

2.- Choix et usages des langues à l'école

De la Réforme Bernard (1982) au Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF, 1998)

Le choix de la (ou des) langue(s) d'apprentissage à l'école est un problème crucial en Haïti. Longtemps l'usage du français comme langue d'enseignement a été considéré comme l'un des principaux facteurs d'exclusion du système éducatif (Saint-Germain 1988). L'introduction du créole comme langue d'enseignement apparaît alors comme la plus grande innovation de la Réforme Bernard (1982). L'enjeu étant d'obtenir une plus grande *efficacité* des premiers cycles de l'école fondamentale et donc de réduire le taux d'abandon (Saint-Germain 1988).

On sait que la mise en œuvre de la réforme a été pour le moins tronquée du côté des pouvoirs publics (Saint-Germain 1988, Laguerre 2003 : 9) et compte tenu des résistances ouvertes ou larvées des uns et des autres, qu'il s'agisse des acteurs de l'école, des parents généralement mal informés ou se trouvant dans l'incapacité de faire valoir leurs choix (Doucet Charlier 2000) ou plus généralement des groupes sociaux. Peu d'écoles ont adopté le créole comme langue d'enseignement sur l'ensemble du cycle primaire. Le créole est cependant entré dans l'école, avec :

- la mise en œuvre, même tronquée, de la réforme Bernard,
- la massification des publics scolaires,
- « l'emploi massif du créole comme langue de revendications et de communication médiatique » (Cozigon 1993 : 125) à partir de 1986,
- le recul ou l'abaissement des préventions contre le créole à l'école.

Outre la diffusion plus large de manuels rédigés en créole et l'introduction des cours de créole en raison de l'examen de créole prévu en 9^{ème} année fondamentale, le créole s'installe dans l'école à travers les pratiques langagières des enseignants qui, dans leur majorité, estiment qu'ils enseignent plus facilement en créole ou en combinant créole et français, et que le créole est la langue dans laquelle les élèves apprennent le mieux (Gilles 2000 : 83)²⁴.

Parallèlement, l'augmentation des niveaux d'étude atteints évaluée en termes d'années d'études réussies n'est pas toujours synonyme d'une amélioration dans la maîtrise de l'une ou l'autre langue (Vernet 2000). Et l'échec scolaire est encore, pour une large part, lié à la question de la langue (Laguerre 2003 : 9). Pour autant, le PNEF est muet sur la question du rapport entre l'éducation et le choix des langues (PNEF 1996 ; Gilles 2000 : 30, Déjean 2004 : 280-281).

Les usages du créole et du couple « créole-français » à l'école dans l'ECVH-2001

Il aurait été intéressant d'analyser les relations entre la pauvreté, l'échec scolaire et les abandons, et la question des langues. Les informations y relatives font encore, malheureusement, défaut. Ici, on s'intéresse donc principalement à l'exposition des élèves à l'une ou à l'autre des langues voire à la combinaison des deux. L'ECVH contient une question relative à la langue *la plus parlée à l'école*²⁵ sans que l'on soit en mesure de faire la distinction entre la langue d'enseignement/apprentissage et la langue de communication entre les élèves. La possibilité de coexistence entre le français et le créole est envisagée parmi les modalités de réponse proposées. Cette modalité renverrait aux cas où le passage d'une langue à l'autre l'emporte sur l'usage prédominant de l'une ou l'autre langue. Sans qu'il s'agisse à proprement parler de *bilinguisme* ou de remise en cause des rapports à tout le moins asymétriques entre le français et le créole. On distingue par ailleurs les élèves fréquentant les écoles primaires des élèves des écoles secondaires, entre autres en raison du fait que la réforme Bernard a prévu l'usage du créole comme langue d'enseignement/apprentissage au cours des deux premiers cycles de l'école fondamentale.

L'usage prédominant du français est plus fréquent pour les élèves non-pauvres au primaire, dans les milieux urbains et les écoles privées

²³ Le cas de l'école nationale de Balland relaté par le quotidien *Le Nouvelliste* est également symptomatique de l'existence d'écoles pauvres dans le secteur public.

²⁴ Données recueillies sur un échantillon probabiliste de 300 écoles tiré du recensement des écoles de 1996-1997.

²⁵ « *Ki lang yo plis pale nan lekòl/inivèsite/kou kote ye a ?* » in Questionnaire Ménage – ECVH.

A l'échelle nationale, 46.5% des élèves fréquentent des écoles où l'usage du créole prédomine, tandis que 19.6% se retrouvent dans des écoles où l'usage du français est prédominant. Entre ces deux groupes, un tiers des élèves fréquentant l'école primaire se trouvent dans des écoles où le créole *et* le français cohabitent.

Elèves pauvres et non-pauvres se distinguent fortement selon la langue la plus parlée à l'école. D'une part, la majorité (51%) des élèves pauvres fréquentent des écoles où le créole l'emporte contre 28.3% des élèves non-pauvres. D'autre part et surtout, le recours dominant au français est toujours plus fréquent pour les élèves non-pauvres que pour les élèves pauvres, quel que soit le milieu de résidence et le type d'école fréquentée (publique ou privée).

Certes, il existe des différences selon les milieux de résidence : l'usage dominant du français concerne un quart des élèves non-pauvres du milieu rural contre plus de 40% des élèves non-pauvres de l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince et des autres villes. Il existe aussi des différences entre les types d'école : les non-pauvres fréquentant les écoles publiques recourent moins fréquemment au français (26%) que les non-pauvres des écoles privées (41%).

L'usage prédominant du créole est moins fréquent au secondaire qu'au primaire ...

Le « paysage linguistique » change à l'école secondaire. L'usage prédominant du créole à l'école n'est plus déclaré que par 21.9% des élèves (contre 46.5% au primaire). La cohabitation créole/français est plus fréquente (41.7% contre 33.7%). Et surtout plus du tiers des élèves au secondaire (35.8%) déclarent fréquenter des écoles où le français est la langue la plus parlée (contre 19.6% seulement au primaire). Il y a là l'effet du rétrécissement de la pyramide scolaire, celui de la concentration des écoles secondaires et donc des élèves du secondaire en milieu urbain. 31.5% des élèves du secondaire vivent en milieu rural contre 65.7% des élèves du primaire et la proportion d'élèves du milieu rural exposés au français passe de 48.2% au primaire à 25.8% au secondaire.

Un troisième facteur, d'ordre institutionnel, explique le changement de configuration lorsque l'on passe du primaire au secondaire : le français est censé être la langue d'apprentissage au secondaire selon les principes posés par la Réforme Bernard. Les examens officiels qui sanctionnent les parcours scolaires au secondaire (dès le troisième cycle de l'école fondamentale) sont effectués en français. Ainsi, même en milieu rural, l'exposition au français (« seul » ou en combinaison) est plus fréquente pour les élèves du secondaire (29% et 37.7% contre 14% et 29.3% au primaire), y compris pour ceux issus de ménages pauvres (28.6% et 36.8% contre 13% et 30.1% au primaire).

Et l'usage prédominant du français au secondaire est plus fréquent pour les élèves non-pauvres

Là encore, les élèves pauvres et non-pauvres sont exposés à des contextes différents : 38% des non-pauvres fréquentent des écoles où le français l'emporte contre 14.8% des élèves pauvres. Avec, une fois de plus un clivage urbain/rural marqué. Non seulement les élèves non-pauvres des écoles secondaires urbaines se retrouvent plus fréquemment dans des écoles où le français est la langue la plus parlée contre que ceux des écoles situées en milieu rural (plus de 40% contre 26.3%) mais encore les élèves pauvres de l'Aire Métropolitaine sont à la fois plus exposés au français (23%) et à la cohabitation créole/français (61%) que leurs homologues du milieu rural (resp. 13% et 30%).

Reproduction ou renouvellement des inégalités ?

Au total, élèves pauvres et élèves non-pauvres connaissent des contextes plutôt différenciés au primaire et au secondaire. On a aussi tenté de mesurer l'influence de l'exposition aux langues les plus parlées sur le niveau d'étude atteint. La régression sur le nombre d'années d'études réussies des individus en cours de scolarisation (cf. annexe 5) indique que les élèves exposés au français et à la combinaison « créole/français » ont, toutes choses égales par ailleurs, à niveau de vie identique, un niveau d'étude plus élevé que ceux principalement exposés au créole. Ce résultat doit être reçu avec prudence : la variable indicatrice de l'exposition aux langues ne dit rien sur les conditions linguistiques d'apprentissage ni au moment de l'enquête ni tout au long des trajectoires scolaires.

Reste que les différenciations entre les contextes et leur influence sur les niveaux d'étude interpellent. D'autant que « l'argumentaire relatif à l'aménagement des deux langues dans le système éducatif haïtien se justifie par un *souci d'équité et de justice sociale* en faveur d'une grande majorité d'élèves haïtiens, unilingues créolophones, qui doivent faire leurs premiers apprentissages » en français (Laguerre 2003 : 6). En l'espèce, s'agit-il d'une reproduction ou d'un renouvellement des inégalités ?

En premier lieu, l'entrée du créole à l'école s'inscrit dans le système des inégalités existantes en l'absence d'une vraie politique linguistique (Joseph 2003, Doucet Charlier 2000). D'une part, il y a les inégalités attachées à la formation des enseignants d'aujourd'hui. Ceux-ci sont pour une bonne part les exclus de l'enseignement d'hier,

notamment ceux qui n'ont pas achevé le cycle secondaire. Cozigon (1993 : 123) souligne à cet égard que « les exclus de l'enseignement secondaire forment la majeure partie des maîtres du primaire. Ils ont un niveau allant de la 6^{ème} à la 3^{ème} et sont recrutés sans formation professionnelle. Ce n'est donc pas un hasard si l'essentiel de la sélection se fait à l'école primaire. La plupart des nouveaux maîtres enseignent dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas et reproduisent au primaire le mode d'enseignement désuet du secondaire » (Cozigon 1993 : 123). Ce mode d'enseignement met, on le sait, davantage l'accent sur les pratiques de mémorisation, y compris des éléments de langue (Laguerre 2003 : 11) que sur la construction de compétences intellectuelles et langagières réelles, débouchant sur l'autonomie des élèves.

Pourtant, le « paysage linguistique » a bien changé. On est passé d'un système éducatif restreint où l'usage du français comme langue d'enseignement/apprentissage et de communication est la règle à un système éducatif élargi (massifié) où se côtoient diverses pratiques. De sorte que la solidarité entre le français et l'exclusion est vraisemblablement relâchée : selon l'ECVH, une bonne partie des enfants non-pauvres sont exposés au créole, soit comme langue la plus parlée soit en coexistence avec le français. Encore faudrait-il connaître les compétences et les profils de réussite de ces enfants non-pauvres par rapport à leurs pairs exposés principalement au français.

Il est difficile d'apprécier les changements de forme ou d'ampleur des inégalités dans ce « paysage linguistique » éclaté. Deux points doivent être toutefois soulignés. La massification est démultipliée l'occurrence des écarts de compétences entre niveaux de vie individuels dans un système où aucun correctif n'est apporté en matière d'acquisition des compétences langagières. Et il n'y a pas de superposition ou d'identité entre le clivage distinguant « écoles favorisées » et « écoles défavorisées » et les clivages de langue. Une étude sur les compétences acquises *dans les deux langues* montre, par exemple, qu'en lecture « les élèves des écoles favorisées surpassent leurs camarades des écoles défavorisées *et en français et en créole* » (Charles 2000 : 187). Un tel constat interroge les représentations de sens commun qui voudraient que l'on s'attende à de meilleures performances en créole chez les élèves des écoles défavorisées et de meilleures performances en français chez les élèves des écoles favorisées. Le cadre d'apprentissage général – par-delà la langue – est sans doute meilleur dans les écoles favorisées, avec notamment des enseignants mieux formés et plus motivés.

Enfin, si les préventions contre le créole à l'école ont reculé, elles n'ont pas totalement disparu, tant du côté des familles défavorisées

« Avèk moral mwen sèlman, avèk edikasyon mwen sèlman, m pa kapab ede yo. Fok yo al lekòl pou yo ka aprann pi plis lekòl, paske enfòmasyon pa m, ide pa m pap itil yo tèlman, paske yo oblije al lekòl *pou yo ka pale, pou yo pa pale kreyòl, pou yo ka pale lot lang* »,
P., Kenskof

... que du côté des familles favorisées :

« Se (nan kreyòl la timoun la) li panse, li te kapab mieux si tout bagay te k ap fèt nan kreyòl la paske ti moun nan menm si l ap kriye, li kriye an kreyòl, l ap reflechi, li reflechi an kreyòl.
(...) Men yo vin enferyorize li paske se yon pati moun ki pale l, yon pati pa pale l. Moun nan k ap enterese ou pale kreyòl la, ak pitit li se franse li pale. (...) mwen pèsònèlman, pitit mwen, se franse m pale avè l, paske lè ti moun nan rive yon kote, gen de ti moun k ap jwe, depi se kreyòl l ap pale, paran lot ti moun nan mal gade pa w la.
(...) kreyòl la, depi ou fè sa ou kite lakay ou, sitou lè ou antre nan yon biwo, depi ou pale kreyòl, se pa menm bagay kòm si depi ou parèt, ou kòmanse pale franse, se pa menm bagay, kèlke swa kote ou parèt la »
E, Haut-delmas

Dans un cas comme dans l'autre, il y a intériorisation du statut social du créole comme langue dominée chez les enseignants et les élèves (Gilles 2000 : 83-84) et chez les parents (Doucet Charlier 2000). Le français est encore à la fois langue de prestige et langue de mobilité sociale (Doucet Charlier 2000). Et lorsque certains parents favorisés demandent « l'uniformisation » du système éducatif, par opposition à la dichotomie créole/français, à l'existence de deux types d'éducation dans le pays, c'est pour établir un bilinguisme français-anglais. Au motif que le créole n'est d'aucune utilité pour réussir à l'étranger. Ces représentations participent d'une « interprétation de la structure sociale en Haïti et (d')une réorganisation symbolique de rapports sociaux inégalitaires » (Doucet Charlier 2000 : 132).

3.- Recrutement, constitution des classes et modes d'évaluation

Les taux d'abandon et de redoublement sont élevés dans le cas haïtien. Généralement, le redoublement frapperait davantage les enfants provenant des couches sociales les plus démunies (Mérisier 2003 : 56). Il s'agit là d'un effet du système éducatif car la réussite scolaire ne relève pas au premier chef des caractéristiques psychologiques de l'élève (Perrenoud, cité par Mérisier 2003 : 56).

Les analyses sur l'effet de contexte, c'est-à-dire sur les déterminants des profils de réussite des élèves propres à l'établissement scolaire montrent comment les inégalités de contexte (d'offre scolaire) sont elles-même des vecteurs des inégalités sociales (Suchaut, Duru-Bellat 2002). Le contexte intègre divers facteurs : l'effet du maître (qualification et pratiques pédagogiques), l'environnement social découlant du mode de recrutement dans l'école et du mode de constitution des classes, ainsi que les modes de gestion des niveaux de compétences dans une classe donnée, l'utilisation du temps scolaire (temps alloué, temps engagé, qualité), les attentes des enseignants, etc.

Ici encore, les informations font pour l'essentiel défaut dans le cas haïtien. Les considérations qui suivent prennent appui soit sur des études antérieures (qui ne posent pas la question de la pauvreté), soit sur les entretiens réalisés avec quelques élèves et le focus group organisé avec des enseignants des écoles de Belle-Anse. Elles ont pour principal objectif de susciter des interrogations sur la question de la formation ou de la reproduction des inégalités dans l'école.

Des modes de recrutement des élèves dans les écoles

Les chances de succès scolaire des élèves dépendent, entre autres, de la composition sociale de l'école et des classes (Piketty 2001 : 78 ; Duru-Bellat 2002 : 10-12). La composition sociale agit sur le niveau d'aspiration scolaire des élèves et sur leurs progressions scolaires. Ainsi, les chances de succès sont plus faibles dans les milieux ou les établissements défavorisés. Le jeu de la composition sociale du public d'élèves se fait particulièrement sentir pour les élèves les plus faibles. Les modes de recrutement à l'entrée de l'école doivent donc être interrogés, entre concours d'admission, présentation des bulletins scolaires... Le concours d'admission repose sur le principe de la méritocratie et écarte donc les plus faibles. En revanche, la présentation des bulletins scolaires débouche sur une diversité plus ou moins forte des niveaux académiques dans les classes (Mérisier 2003). Il faudrait pouvoir distinguer les élèves et les écoles selon les modes de recrutement. En tout cas, une certaine homogénéité sociale est préservée lorsque « certaines écoles huppées exigent que l'enfant sache lire et écrire en entrant au cours préparatoire » (Cozigon 1993 : 124), ou lorsque les tarifs (frais d'inscription, écolage) sont révisés à la hausse²⁶.

La constitution des classes : appartenance sociale, méritocratie et classes de niveau...

Il est reconnu que la façon dont les enseignants ou les directeurs d'école *composent* les classes peut jouer sur les progressions et les probabilités de réussite des élèves. Il existe divers types de pratiques.

L'une d'entre elles consiste à intégrer les inégalités sociales existant en amont du système éducatif comme critère de constitution des classes comme en témoigne une institutrice (rencontrée comme parent d'enfants en âge d'aller à l'école) :

« Men mwen t ap travay nan yon kolèj – mwen pa p site non kolèj si la. Nan tout klas 1 yo se timoun ki gen yon non yo mete ladan. Moun ki plizoumwon ale nan klas 2 a epi sa ki san non ale nan klas 3. Se nan yon lekòl m t ap travay m te viv sa. (...) Men kounye a, m pa la anko, m pa konn ki jan sa ye »
E., Enstititris Potoprens.

Cette pratique est doublement problématique. Elle légitime des clivages sociaux dans une société où ceux-ci sont fortement marqués. Elle ouvre moins de chances aux moins dotés.

Une autre pratique consiste à constituer des « classes de niveau » où l'on regroupe des élèves ayant des compétences comparables entraîne que les élèves progressent d'autant plus qu'ils sont scolarisés dans une classe de niveau moyen élevé (Duru-Bellat 2002). Cette pratique existe bel et bien dans diverses écoles : les meilleurs élèves sont regroupés dans une classe, les plus faibles se retrouvent dans une autre.

"Pou nou, nan kolèj "Dessalinienne", m pran yon mwa pou m analize lespri ti moun yo, se sou baz sa, m mete yo chita. Sa ki gen plis konnesans, m mete yo nan yon seksyon, sa k pi ba, m limite yo".
Focus Group, Bèlans

«Bon pou ti moun pa m yo, sa m remake mè a fè, - li pa di sa non - li mete tout ti moun ki ka travay yo nan menm klas, sa ki mwayen nan menm epi sa ki fèb yo nan menm klas. Men li menm, dapre mwen menm se pa yon diskriminasyon sou baz ti moun nan eze anfas lòt ki pa eze ».
E., Enstititris ; Potoprens

²⁶ Selon quelques témoignages recueillis auprès de directeurs d'école et d'enseignants, il semble que des parents vont jusqu'à demander l'augmentation des frais de scolarité, c'est-à-dire une exclusion par les prix afin de préserver l'homogénéité sociale.

Le principe méritocratique semble plus correct, pour l'institutrice : il n'y a pas de discrimination. Pour autant, on peut se demander quelles sont les chances de réussite d'élèves issus de ménages pauvres qui se retrouveraient dans les classes de niveau moyen faible quand on sait que plusieurs études montrent que le fait de regrouper ensemble les élèves faibles ne leur profite pas ou leur est nuisible (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs 2003 : 21).

Encadré 2 : yon temwayaj timoun lekòl sou jan yo fòme klas

*Nan ki sizyèm ane ou ye ? nan 1 an o swa nan 2 a ?
Mwen menm mwen nan sizyèm A.*

Pouki sa A, gen yon diferans ant A ak B ?

Men wi. Gen yon gwo diferans. Pa gen diferans nan jan yo ye men nan mwayèn nan. Tankou nan klas mwen an pi fò mwayèn nan se 9.10 pou mwa sa a, nan lot la se 8.30. Alòs ke gen yon lòt diferans ankò. Nan klas mwen an, pi piti nòt la se 4.30 alòs ke se 2.30 li ye nan B a.

K, 10 ans, 6^{ème} Année Fondamentale, Institution Congréganiste (filles), Port-au-Prince

La gestion des niveaux de compétences dans les classes, un domaine en friche

La gestion des niveaux de compétences dans les classes peut renforcer les inégalités de départ si elle correspond à des inégalités de traitement des élèves dans le cadre des activités scolaires. L'inégalité de traitement relève de choix initiaux explicites ou implicites. Ainsi, certains élèves reçoivent moins d'attention que d'autres de la part de leurs enseignants, les plus forts ou les plus faibles selon les cas. La citation ci-dessous renvoie au second cas de figure : il y a un choix délibéré en faveur des élèves les plus faibles.

« Nan klas pa m, m bay pi fèb yo plis atansyon. Epi tou, m sèvi ak pi fo yo pou fè mesaj la pase pi vit. Pou sa, le ou poze yon kesyon, sa ki pi fèb yo pa konprann malgre tout egzàn ou pran. Alos ou mande si pa gen yon lot elèv nan klas la ki ka esplike l pou ou. Sa ki te konprann nan di wi, li pran egzàn pa l pou esplike. Mwen sevi ak egzàn sa apre. Li toujou pi bon lè repons la soti kote ou ap travay la. »

Pwofesè, Bèlans (focus group)

Reste à savoir dans quelle mesure une telle pratique est répandue et quels en sont les effets. La question est d'importance car, dans la relation élève-maître, les attentes des enseignants sont généralement plus fortes pour les meilleurs élèves qui s'en trouvent encouragés, les plus faibles étant pour leur part relégués au dernier rang.

Les devoirs à la maison, un mode d'évaluation pénalisant pour les « défavorisés »

Les devoirs à la maison constituent l'un des modes d'évaluation les plus courants dans le système éducatif haïtien (Mérisier 1999). Un tel mode d'évaluation requiert la mobilisation de ressources dans l'environnement familial (soutien parental, pratiques d'apprentissage proche des savoirs scolaires – lecture etc., accès aux moyens matériels), ressources inégalement réparties entre les ménages. En particulier, les enfants « défavorisés » ou issus de ménages pauvres, de ménages où le soutien parental (du père ou de la mère ou d'un autre parent) est inexistant ou faible, sont au départ mal outillés pour obtenir des résultats comparables à ceux vivant dans les autres ménages. Quels mécanismes de compensation de ces inégalités de départ sont mis en place dans les écoles haïtiennes ?

Propos d'étape 1 : un système éducatif de la pauvreté et fortement inégalitaire

Avant de poursuivre le diagnostic en intégrant l'analyse des politiques éducatives à l'aune des enjeux de la lutte contre la pauvreté, il convient de résumer les lignes de forces des relations entre éducation et pauvreté (monétaire et non-monétaire).

1. Le « désir » d'éducation demeure encore très fort en Haïti, et se manifeste, sous des contraintes financières et des conditions de vulnérabilité des ménages, par des taux nets de scolarisation relativement importants mais toujours différenciés selon le niveau de vie. A ce titre, Haïti fait figure de cas atypique eu égard à certains pays où la dégradation de l'efficacité externe de l'école (augmentation du chômage des diplômés, difficultés d'insertion dans des emplois mieux rémunérés) a conduit à l'apparition d'un phénomène de dé-scolarisation (Gérard 1997). En réalité, l'éducation apparaît aux yeux de beaucoup comme LA porte de sortie d'une pauvreté importante ou de la condition de « malere ». Et, quand bien même la mobilité socio-économique intergénérationnelle serait loin d'être importante, le fait d'être passé par l'école, de savoir lire et écrire, est perçu comme un viatique contre l'exclusion.
2. Le système éducatif haïtien est à la mesure de la pauvreté (monétaire) massive que l'on observe depuis les années soixante-dix. La massification, encore loin de l'objectif de scolarisation universelle, est loin d'avoir modifié de manière substantielle la place de l'école dans la société. Certes les inégalités selon le niveau d'étude se sont réduites. Pour autant, on est vraisemblablement en présence d'un système de type pyramidal où la base est formée par les écoles desservant une population à faibles revenus et où le sommet regroupe quelques écoles non-publiques, généralement concentrées à Port-au-Prince et recrutant parmi les ménages à revenus élevés ou « favorisés ». De la base vers le sommet, écoles non-publiques et

écoles publiques tendraient à se chevaucher, même si les écoles publiques sont mieux pourvues en personnel qualifié en termes de diplômes obtenus.

3. Dans ce système dominé par l'offre non-publique, et plus particulièrement l'offre privée, tant au primaire qu'au secondaire, on comprend que l'exclusion par les prix est déterminante pour les plus pauvres. D'autre part, les difficultés que connaissent les parents à faibles revenus pour le paiement des frais scolaires, de l'écolage et des autres dépenses fragilisent la condition enseignante. Les maîtres des écoles non-publiques desservant les populations à faibles revenus sont, selon toute vraisemblance, moins bien payés que les autres. Et il est fort probable qu'ils soient également moins qualifiés que les autres.
4. En dépit des mobilités scolaires ascendantes exprimées par l'augmentation du nombre moyen d'années réussies, les niveaux d'étude atteints demeurent encore, globalement, faibles.
5. Le système éducatif haïtien est inégalitaire *dans* une société inégalitaire.
 - a. En amont du système, il y a inégalité d'opportunités en matière d'accès à l'éducation.
 - b. A l'intérieur du système, il existe des écarts entre enfants pauvres et non-pauvres (en termes monétaires et en fonction des dotations en éducation des parents), même si les progrès intergénérationnels sont bien tangibles. En fait, tous n'ont pas les mêmes « chances » de réussir, de réussir à des niveaux comparables. Divers mécanismes internes à l'école contribuent sinon à l'échec scolaire, du moins à une moindre réussite (tant en termes de niveaux d'étude atteints qu'en termes de compétences acquises) des élèves dont les parents sont relativement moins dotés en éducation, des élèves qui vivent dans des ménages pauvres. En particulier, la « pauvreté » des écoles (en termes de manque de ressources financières et humaines, de faiblesse organisationnelle et administrative) vient renforcer les inégalités existant en amont du système éducatif. L'appariement « écoles pauvres »-enfants pauvres ne favorise pas de parcours longs pour ces enfants : la majorité de ceux-ci ne parviennent pas à rester dans le système éducatif. Il faut rappeler que la pauvreté des écoles est due, pour partie, aux disparités dans l'allocation des ressources publiques notamment entre le milieu urbain et le milieu rural.
 - c. Si les inégalités de genre se sont estompées (en tendance) en ce qui a trait à l'accès à l'école, elles sont encore bien là en matière de réussite scolaire. Par ailleurs, il importe de prendre en compte systématiquement les inégalités entre les hommes et entre les femmes en fonction du niveau de vie ou du niveau d'étude du chef de ménage. Les inégalités de genre sont vraisemblablement configurées par les différenciations/inégalités de niveau de vie ou de niveau d'étude.

I.III. De l'éducation à la pauvreté monétaire, marché du travail et conditions d'activité

Cette section est consacrée aux relations allant de l'éducation à la pauvreté monétaire²⁷. Ces relations passent, selon les thèses économiques les plus répandues, par le *marché du travail* qui « lit » les qualifications des individus, détermine l'affectation de ceux-ci aux postes de travail et donc les niveaux de rémunération obtenus. Les thèses beckériennes spécifient les relations entre éducation et revenu à partir du concept de *capital humain*. Celui-ci comprend deux composantes : l'état de santé de l'individu et l'éducation au sens de « *compétences* professionnelles et de savoirs cognitifs relativement objectivables (Baudelot et al. 2004 : 17). La dimension éducative caractérise la valeur de l'individu sur le marché du travail.

Mais ces thèses comptent des limites sérieuses (Baudelot et al. 2004). Entre autres, elles font abstraction de l'hétérogénéité des préférences, des coûts de la scolarité et des rendements anticipés de l'éducation, c'est-à-dire des paramètres qui déterminent les choix de scolarisation d'un individu à l'autre. Au plan empirique, le capital humain tel que traduit dans les fonctions de gains à la Mincer n'explique en général qu'une faible part de la variance des salaires entre individus appartenant au même groupe (Baudelot et al. 2004 : 104). On n'estimera donc pas de fonction de gains ici. On rappellera tout au plus que le *profil de pauvreté* (2003) réalisé à partir des données de l'ECVH indique que les rendements de l'éducation²⁸ augmentent avec le niveau d'étude du principal apporteur de ressources du ménage. Autrement dit, il existe bel et bien une *corrélation* entre le niveau d'étude et la position sur l'échelle des niveaux de vie.

Au-delà, les fonctions de gains à la Mincer ne valent véritablement que pour des *économies salariales* alors qu'en Haïti l'emploi est loin d'être dominé par le salariat. Il faut donc s'intéresser à la médiation de toutes les formes d'emploi entre niveaux d'étude atteints et revenus d'activité. D'autant que les mécanismes intervenant dans l'emploi salarié diffèrent de ceux qui jouent pour le travail indépendant. En première étape, les relations entre le niveau d'étude atteint et les différentes dimensions des emplois occupés (statut dans l'emploi, branche d'activité, profession...) seront étudiées, en tenant compte du clivage *pauvres/non-pauvres* (A.-). En seconde étape, on fera le point sur les relations entre le niveau d'étude d'une part, les revenus d'activité, les fonctions de production et les performances des entreprises (chiffre d'affaires et valeur ajoutée) d'autre part (B.-).

Ceci étant, tous les individus désireux de participer à l'activité économique ne parviennent pas, pour diverses raisons, à s'insérer dans l'emploi. De fait, les taux de chômage sont particulièrement élevés, surtout en milieu urbain. Le profil de pauvreté (2003) indique que la relation entre le chômage (du principal apporteur de ressources) et la pauvreté est faible en Haïti. Ce qui vient bousculer l'idée selon laquelle l'absence de participation à l'activité économique devrait avoir un impact direct en termes de pauvreté des ménages. Ici, ce sont les relations entre le niveau d'étude et le chômage qui importent : comment varie le taux de chômage en fonction du niveau d'étude ? Les chômeurs pauvres et non-pauvres ont-ils des profils similaires ou dissemblables en termes de niveau d'étude atteint ? (C.-).

²⁷ Le fait que le système éducatif haïtien joue un rôle dans la reproduction des inégalités ou en crée de nouvelles *contribue* à l'accès différencié des jeunes scolarisés à l'emploi et au positionnement différencié sur l'échelle (à plus ou moins forte dispersion) des niveaux de rémunération. Le constat des écarts de revenus selon les niveaux d'étude opéré sur la population active occupée a alors de fortes chances de se répéter pour les nouvelles générations, toutes choses étant égales par ailleurs.

²⁸ En réalité, il s'agit des *bénéfices de l'éducation*, le *rendement* dépendant des coûts de la scolarité qui ne sont pas inclus dans l'analyse.

A.- Education et emplois occupés

On considère ici que le niveau de vie des actifs occupés est celui de leur ménage d'appartenance²⁹.

Pauvres et non-pauvres se retrouvent dans tous les catégories socioprofessionnelles (statuts dans l'emploi), dans toutes les branches et dans toutes les professions. Les incidences de la pauvreté ne sont pas identiques selon les différentes caractéristiques des emplois occupés (statut dans l'emploi, branche d'activité). Les « affectations » des non-pauvres diffèrent de celles pauvres (1.-). Ceci est lié pour partie, et pour partie seulement, aux dotations en éducation des uns et des autres. Les actifs non-pauvres sont *généralement* plus instruits que les actifs pauvres (2.-) et les spécialisations sont différenciées selon le niveau d'étude dans les branches d'activité et les statuts dans l'emploi (3.-), et dans les professions (4.-).

1.- Emplois, incidences de la pauvreté et affectation des actifs pauvres et non-pauvres

Une incidence de la pauvreté plus importante dans l'auto-emploi

Ainsi, l'incidence de la pauvreté est bien plus élevée dans l'auto-emploi (77.3%) que dans l'emploi salarié (41.7%). Ceci est lié au fait que l'auto-emploi est, à l'échelle nationale, majoritairement localisé dans l'agriculture caractérisée par la plus forte incidence de la pauvreté (86.4%) relativement aux autres branches d'activité.

Les non-pauvres plus fréquemment salariés, fortement insérés dans les services

Par ailleurs, si le travail indépendant est majoritaire chez les actifs non-pauvres (63.4%), sa prédominance est moins nette que chez les pauvres (84%). C'est que les non-pauvres sont plus fréquemment insérés dans le salariat (34.3%). Et ils occupent davantage d'emplois de services (28% dans le commerce et 34% dans les services à la collectivité) que les pauvres que l'on retrouve certainement dans le commerce (27%) mais peu engagés dans les services à la collectivité (9.9%).

2.- Des dotations en éducation plus fortes chez les non-pauvres ...

Des niveaux d'étude atteints plus élevés chez les actifs non-pauvres

57.3% des actifs pauvres n'ont aucun niveau d'étude contre un peu plus d'un quart des actifs non-pauvres. A l'opposé, on trouve 7.5% d'actifs non-pauvres ayant déclaré un niveau d'études supérieures contre 0.5% chez les actifs pauvres. La comparaison des niveaux d'étude moyens (nombre moyen d'années réussies³⁰ est éloquent : un actif non-pauvre a achevé en moyenne, à l'échelle nationale, 5 ans d'études contre 2 seulement pour les actifs pauvres.

²⁹ Deux unités statistiques sont ici en jeu : l'individu et son ménage d'appartenance. La relation entre « marché du travail » / système d'emploi n'est pas systématiquement et intégralement médiée par le ménage d'appartenance. Le faible niveau de vie des personnes exerçant un emploi résulte d'abord des faibles rémunérations et /ou des faibles volumes de travail résultant de la situation de ces personnes dans le système d'emploi. Lorsque le ménage est pris en compte, le faible niveau de vie s'explique aussi – par exemple – par le fait que les autres membres du ménage n'apportent pas de ressources, en particulier des revenus d'activité.

³⁰ Ces niveaux d'étude moyens sont calculés sur la population des actifs occupés ayant au plus réussi le baccalauréat 2^{ème} partie (terminale), en l'absence d'informations sur le nombre d'années réussies par les individus déclarant un niveau d'études supérieures.

Tableau 27 Distribution (%) des actifs occupés selon le niveau d'étude par statut de pauvreté

Niveau d'étude (cycle)	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	27.1	57.3	48.9
Primaire	30.0	29.3	29.5
Secondaire	35.3	12.8	19.1
Etudes supérieures	7.5	0.5	2.5
Total	100.0	100.0	100.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 28 Niveau d'étude moyen (nombre d'années d'études réussies) des actifs occupés selon le milieu de résidence, le sexe et l'âge par statut de pauvreté

Milieu de résidence	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aire Métropolitaine	7	5	6
Autre urbain	7	4	5
Rural	3	2	2
Ensemble	5	2	3
Sexe	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Homme	6	3	3
Femme	4	2	2
Ensemble	5	2	3
Age*	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
15 – 24	6	4	4
25 - 34	7	4	5
35 - 44	6	2	3
45 et +	3	1	2
Ensemble	5	2	3
* à partir de 15 ans			
Age* / Aire Métropolitaine	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
15 - 24	6	6	6
25 - 34	8	6	7
35 - 44	7	5	7
45 et +	5	3	4
Ensemble	7	5	6
Age* / Autre urbain	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
15 - 24	7	6	6
25 - 34	8	6	7
35 - 44	7	4	5
45 et +	5	2	3
Ensemble	7	4	5
Age* / Rural	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
15 – 24	5	3	3
25 – 34	5	3	3
35 – 44	4	2	2
45 et +	2	1	1
Ensemble	3	2	2

Source : ECVH. Calculs propres.

3.- et des spécialisations différenciées selon les branches et le statut dans l'emploi

Les actifs les moins instruits dans l'agriculture

Le clivage urbain/rural est particulièrement accusé : les actifs de l'Aire Métropolitaine et des autres villes ont achevé en moyenne 7 ans d'études contre 3 seulement pour ceux du milieu rural, soit un écart considérable de 4 ans. On notera aussi que le milieu rural reste encore un vrai parent pauvre. Le niveau d'étude moyen a triplé entre les actifs occupés de 45 ans et plus et ceux de 15-24 ans dans les campagnes, passant de 1 à 3 ans. Mais les jeunes actifs ruraux de 15-24 ans sont sensiblement dépassés par ceux des villes avec 6 ans d'études achevés. L'agriculture, telle qu'elle est pratiquée, ne requiert vraisemblablement pas des qualifications scolaires importantes³¹. Les individus issus du milieu rural qui ont pu effectuer des parcours scolaires plus longs en termes de niveaux d'étude ont, pour leur part, souvent migré vers la ville.

Tableau 29 Niveau d'étude moyen (nombre d'années d'études réussies) des actifs occupés selon la branche d'activité par statut de pauvreté

Branche d'activité	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Agriculture, Pêche, Activités Extractives	2.0	1.4	1.5
Industries manufacturières, Electricité, Construction	6.1	4.6	5.2
Commerce de gros et de détail	4.7	2.3	2.9
Services à la collectivité, services domestiques, autres services	7.9	5.5	6.7
Ensemble	5.1	2.3	3.0

Source : ECVH. Calculs propres.

... et les plus hauts niveaux d'étude dans les services (à la collectivité)

Alors que le niveau d'étude moyen est de 1.5 année dans l'agriculture et les activités connexes, un actif exerçant un emploi dans la branche des services à la collectivité et des autres services (hors commerce) a un niveau d'étude moyen de 6.7, le plus élevé de toutes les branches. Bien entendu, pauvres et non-pauvres se distinguent là encore. Un actif non-pauvre des services a achevé 7.9 années d'études contre 5.5 pour les actifs pauvres.

Des salariés plus instruits que les travailleurs à compte propre

Les deux principales catégories d'actifs occupés sont les salariés et les travailleurs indépendants³². Les salariés sont plus instruits (6.9 ans en moyenne) que les travailleurs à compte (2.3 ans). Là encore, pauvres et non-pauvres se distinguent au sein de chacune des catégories socio-professionnelles. Reste que le travailleur indépendant pauvre (1.9 an) est fortement distancié par le salarié non-pauvre (8 ans) à l'échelle nationale, et dans une moindre mesure dans l'Aire Métropolitaine (par exemple) où le travail indépendant diffère sensiblement de celui exercé en milieu rural.

³¹ En tout cas 66% des actifs de cette branche n'ont aucun niveau. Symétriquement, 62% des actifs occupés sans niveau se retrouvent dans l'agriculture.

³² Les patrons ont été regroupés avec les travailleurs à compte propre mais ne représentent qu'une infime minorité des actifs occupés.

Tableau 30 Niveau d'étude moyen (nombre d'années d'études réussies) des actifs occupés selon le statut dans l'emploi par statut de pauvreté. Ensemble du pays.

	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
<i>Statut dans l'emploi principal</i>			
Salarié/Employé	8.0	5.8	6.9
Patron, Travailleur indépendant	3.9	1.9	2.3
Apprenti non rémunéré, aide familial, autre	4.9	2.6	2.8
Ensemble	5.1	2.3	3.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 31 Niveau d'étude moyen (nombre d'années d'études réussies) des actifs occupés selon le statut dans l'emploi par statut de pauvreté. Aire Métropolitaine de Port-au-Prince

Statut dans l'emploi principal	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Salarié/Employé	7.9	6.7	7.6
Patron, Travailleur indépendant	5.9	4.4	5.2
Apprenti non rémunéré, aide familial, autre	6.6	2.7	5.8
Ensemble	6.8	5.0	6.1

Source : ECVH. Calculs propres.

4.- ... et selon les professions

Des spécialisations différenciées des pauvres et des non-pauvres selon les professions

En l'absence d'une décomposition fine des branches et des grandes catégories socioprofessionnelles, l'analyse des professions déclarées apporte de nouveaux éclairages sur les relations entre éducation, emploi et pauvreté.

La nomenclature des professions ne faisant pas le distinguo entre les dirigeants d'entreprises de plus ou moins grande taille et ceux des micro-entreprises, tous les travailleurs indépendants, hormis les agriculteurs, ont été classés dans la profession « membres de l'exécutif et des corps législatifs, dirigeants d'entreprises ». C'est ce qui explique l'importance de cette « profession » dans la distribution des actifs occupés (36.4%) et que le niveau d'étude soit plutôt faible (3.4 ans).

Tableau 32 Distribution (%) des actifs occupés selon la profession exercée dans l'emploi principal par statut de pauvreté

Profession exercée dans l'emploi principal	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Membres de l'exécutif et des corps législatifs, dirigeants d'entreprises	42.9	33.9	36.4
Professions intellectuelles et scientifiques	7.8	1.9	3.6
Professions intermédiaires	3.2	0.6	1.3
Employés de type administratif	5.0	0.4	1.7
Personnel des services et vendeurs de magasin et de marché	4.2	1.7	2.4
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture	22.1	55.4	46.1
Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	5.0	2.5	3.2
Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de la construction	2.1	0.4	0.9
Ouvriers et employés non qualifiés	5.9	2.2	3.2
Profession indéterminée	1.8	1.0	1.2
Total	100.0	100.0	100.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Sans surprise, pauvres et non-pauvres n'exercent pas les mêmes professions. 55% des premiers sont des agriculteurs contre 42% des seconds qui sont majoritairement des travailleurs à compte propre exerçant des emplois non-agricoles. Surtout, 20% des actifs occupés non-pauvres occupent des postes intermédiaires ou correspondant aux cadres supérieurs contre 4% seulement des actifs pauvres. En particulier, on trouve 7.8% d'actifs non-pauvres dans les professions intellectuelles et scientifiques.

Les niveaux d'étude moyens des individus exerçant ces professions intermédiaires... liées aux activités de services sont relativement élevés (10 ans) comparativement à ceux des agriculteurs et des ouvriers qualifiés de l'agriculture (1.5), à ceux des ouvriers et employés non qualifiés (3.7). Parallèlement, les actifs pauvres engagés dans ces professions intermédiaires ou de cadres supérieurs ont un niveau d'étude moyen (entre 9 et 9.9 ans) comparable à celui des actifs non-pauvres (entre 10.3 et 10.7 ans).

Tableau 33 Niveau d'étude moyen (nombre d'années d'études réussies) des actifs occupés selon la profession exercée dans l'emploi principal, par statut de pauvreté et par sexe. Ensemble du pays

Profession exercée dans l'emploi principal	Non-pauvre			Pauvre			Ensemble
	Homme Non-pauvre	Femme Non-pauvre	Non-pauvre	Homme Pauvre	Femme Pauvre	Pauvre	
Membres de l'exécutif et des corps législatifs, dirigeants d'entreprises	6.8	4.1	5.2	4.8	2.0	2.7	3.4
Professions intellectuelles et scientifiques	10.7	10.7	10.7	9.6	10.3	9.9	10.3
Professions intermédiaires	10.5	9.8	10.3	9.4	10.2	9.6	10.0
Employés de type administratif	10.2	10.6	10.3	9.3	8.4	9.1	10.0
Personnel des services et vendeurs de magasin et de marché	8.3	6.0	7.6	6.3	2.6	4.3	5.9
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture	2.2	0.7	1.9	1.7	0.7	1.4	1.5
Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	6.4	5.3	6.2	4.8	5.0	4.9	5.4
Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de la construction	8.4	5.4	8.2	6.5	7.5	6.6	7.6
Ouvriers et employés non qualifiés	5.5	3.4	4.5	4.5	2.0	2.9	3.7
Profession indéterminée	8.9	6.5	8.2	3.6	3.6	3.6	5.4
Ensemble	5.7	4.4	5.1	2.6	1.8	2.3	3.0

Source : ECVH. Calculs propres.

B.- Education, revenus d'activité, fonctions de production et chiffres d'affaires

Si les dotations en éducation des actifs occupés sont relativement plus élevées chez les non-pauvres, on ne peut en rester là. Il faut tenter d'évaluer les relations entre les niveaux d'étude et les revenus d'activité. La principale difficulté réside dans le fait que les périodes de référence retenues dans l'ECVH pour l'identification de la participation à l'activité économique des individus d'une part, la déclaration des revenus perçus d'autre part, ne sont pas identiques. La participation à l'activité est appréhendée pour les 7 jours précédant l'enquête tandis que les revenus sont déclarés sur les 12 mois précédant l'enquête. Or il peut y avoir des changements de situation d'activité. Pour autant, la démarche est essentielle, car le niveau d'étude n'est pas toujours un déterminant *majeur* des performances des activités exercées ou des revenus tirés de l'emploi. En raison de la diversité des formes d'emploi, on abordera séparément les revenus salariaux (1.-), les revenus du travail indépendant agricole (2.-) et les revenus du travail indépendant non-agricole (3.-). Les données mobilisées proviennent de l'ECVH pour la comparaison entre les différents types de revenus selon le niveau d'éducation. On fait aussi état de résultats de travaux antérieurs fondés sur d'autres enquêtes pour les fonctions de production agricoles (Wiens, Sobrado 1998) et le travail indépendant non-agricole (Lamaute 2000).

1.- Education et revenus salariaux

On part ici des revenus annuels des ménages. Les revenus salariaux sont en moyenne plus élevés que les revenus du travail indépendant. Sans surprise, ils augmentent avec le niveau d'étude du principal apporteur du ménage comme d'ailleurs les autres sources de revenus, à l'exception des revenus de l'agriculture qui diminuent lorsque le niveau d'étude de l'apporteur augmente³³.

Tableau 34 Revenus annuels moyens des ménages selon le type de revenu par niveau d'étude atteint du principal apporteur de ressources. Ensemble du pays. En gourdes.

Source de revenu	Niveau d'étude atteint du principal apporteur				Ensemble
	Aucun niveau	Primaire	Secondaire	Etudes supérieures	
Revenu moyen du travail indépendant	5321	9692	14741	37655	9061
<i>Revenu moyen du travail indépendant agricole</i>	<i>3158</i>	<i>2429</i>	<i>1336</i>	<i>498</i>	<i>2545</i>
<i>Revenu moyen du travail indépendant non-agricole</i>	<i>2163</i>	<i>7263</i>	<i>13405</i>	<i>37157</i>	<i>6516</i>
Revenu moyen du travail salarié	632	3993	10292	76473	5115
Revenu de transfert moyen	2684	5972	13345	33783	6359
Revenu moyen de la propriété	346	867	1128	2135	679
Revenu moyen d'autres sources	408	1343	1600	7486	1048
Revenu annuel total du ménage, excluant l'auto-consommation et le troc	9391	21868	41107	157533	22260
Revenu annuel total du ménage, avec auto-consommation et troc	12352	24684	42377	157680	24784

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 35 Revenus annuels moyens des ménages selon le type de revenu par niveau d'étude atteint du principal apporteur de ressources. Aire Métropolitaine de Port-au-Prince. En gourdes

Source de revenu	Niveau d'étude atteint du principal apporteur				Ensemble
	Aucun niveau	Primaire	Secondaire	Etudes supérieures	
Revenu moyen du travail indépendant	9184	18031	19181	38000	18419
Revenu moyen du <u>travail agricole</u>	1686	1471	934	277	1183
Revenu moyen du travail indépendant non-agricole	7499	16560	18247	37723	17236
Revenu moyen du travail salarié	2516	10365	14539	90797	16685
Revenu de transfert moyen	10972	13120	18462	37740	16908
Revenu moyen de la propriété	1437	2246	1789	2678	1930
Revenu moyen d'autres sources	836	2803	2043	6049	2350
Revenu annuel total du ménage, excluant l'auto-consommation et le troc	24945	46564	56014	175264	56292
Revenu annuel total du ménage, avec auto-consommation et troc	25024	46648	56028	175264	56337

Source : ECVH. Calculs propres.

On observe toutefois un véritable fossé entre les revenus salariaux des ménages où le principal apporteur a un niveau d'études supérieures et les autres. Il est remarquable dans l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince où le taux de salarisation (% des salariés dans la population active occupée) est le plus élevé et où les salaires représentent 30% environ du revenu total des ménages.

³³ On suppose que plus le niveau d'étude est élevé, moins les actifs occupés travaillent dans l'agriculture.

2.- Education et travail indépendant dans l'agriculture

Un rôle mineur de l'éducation dans la fonction de production agricole

Wiens et Sobrado (1998) ont estimé une *fonction de production agricole* sur la base des données de l'enquête sur les ménages ruraux couvrant plusieurs départements du pays (BARA 1997). Les facteurs explicatifs insérés dans le modèle sont les suivants : la quantité de travail familial par hectare, la quantité de travail recruté par hectare, l'usage de divers inputs (fertilisants, pesticides), la surface cultivée, la région, le mode de tenure de la terre et le niveau d'étude du chef de ménage.

Les résultats de la régression indiquent que la productivité des exploitations agricoles où le chef de ménage est analphabète équivaut à 88% de la productivité moyenne des autres exploitations. Mais le fait de savoir lire et écrire procure un gain de productivité de 14% seulement et les niveaux d'étude au-delà de l'alphabétisme ne sont pas statistiquement significatifs (Wiens, Sobrado 1998 : 14). Autrement dit, l'éducation ne joue que dans la mesure où elle donne accès à des compétences de base telles que savoir lire et savoir écrire (« basic literacy »).

3.- Education et travail indépendant non-agricole

L'éducation est un atout pour les performances des unités de production informelles urbaines

Les revenus du travail indépendant non-agricole dépendent, en principe, d'autres facteurs : du capital engagé, des caractéristiques personnelles des travailleurs indépendants (sexe, âge, niveau d'instruction), du mode de gestion de l'unité économique (tenue d'une comptabilité, mode de fixation des prix, etc.), de l'insertion dans l'économie (branche d'activité, types de clients et de fournisseurs, localisation etc.), mais aussi de l'ancienneté et du nombre d'heures ouvrées.

Deux régressions sur le chiffre d'affaires et la valeur ajoutée de 438 unités de production informelles couvertes par une enquête réalisée en 1997 dans l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince ont été effectuées (Lamaute 2000 : 271-277)³⁴. Elles prennent en considération la plupart des variables évoquées plus haut. Pour l'essentiel, de toutes les caractéristiques personnelles du chef d'unité informelle, seul le niveau d'instruction est significatif tant pour le chiffre d'affaires que pour la valeur ajoutée³⁵.

Plus précisément, les unités dont les chefs n'ont pas fréquenté l'école ont beaucoup moins de chances d'obtenir un chiffre d'affaires (resp. une valeur ajoutée) supérieur(e) à celui (celle) des chefs ayant atteint le niveau primaire. L'éducation du chef d'unité constitue donc un atout (Lamaute 2000).

Bien évidemment, il importe d'étudier les mécanismes par lesquels le niveau d'étude atteint constitue un déterminant des performances de l'unité informelle. La détention d'un savoir scolaire minimal permet de mieux gérer l'entreprise. Le fait d'être passé par l'école permet de se positionner sur des marchés relativement plus porteurs. Sous réserve, bien sûr de la place occupée dans les filières ou dans les circuits de commercialisation. Car l'influence du mode d'insertion de l'unité économique à travers les types de fournisseurs renvoie à la prise en compte des relations d'ordre méso-économique, des liens entre les entreprises, dans l'analyse des performances des unités informelles. Elle est, à tout le moins, révélatrice de différenciations internes à l'univers des unités informelles dues aux relations extérieures que celles-ci entretiennent avec le reste de l'économie (Lamaute 2000).

C.- Education, chômage et pauvreté

La notion de chômage utilisée dans les enquêtes statistiques s'inspire des recommandations internationales (BIT) en la matière. Est en situation de *chômage ouvert* celui qui n'a pas d'emploi (n'a pas travaillé ne serait-ce qu'une heure au cours des 7 jours précédant l'enquête), en recherche activement et est disponible. Une telle définition ne

³⁴ Il s'agit de deux régressions logistiques dont les variables dépendantes sont les montants des chiffres d'affaires et de la valeur ajoutée classés en tertiles.

³⁵ L'âge des chefs d'unités et les modes d'acquisition de la formation professionnelle spécifient mal l'analyse des disparités. L'absence de toute différenciation entre les sexes est de nature à interpellier. Ceci dit, l'ancienneté de l'entreprise qui équivaut à celle de son chef – l'immense majorité des entreprises ayant été créées par le chef repéré au moment de l'enquête – est significative : les unités les plus anciennes ont un chiffre d'affaires ou une valeur ajoutée relativement plus élevée. L'ancienneté renvoie en dernière analyse à l'expérience accumulée, par le chef d'unité, en matière de gestion, de connaissance des marchés et de la clientèle, de maîtrise des relations d'approvisionnement, et plus généralement à la conception et à la mise en oeuvre de solutions aux différents problèmes qui surgissent au cours de la vie de l'entreprise.

prend tout son sens que dans les cas où il existe des dispositifs de reconnaissance de la situation de chômage, d'accompagnement des chômeurs dans leur recherche d'emploi et surtout d'indemnisation des situations de chômage. Tel n'est pas le cas en Haïti où la majorité de ceux qui satisfont aux trois critères énoncés plus haut déclarent rechercher un emploi à travers les réseaux de parents ou d'amis (Lamaute 2000 ; IHSI 2003) et n'ont guère accès à des institutions chargées de gérer le chômage. Il n'est cependant pas inutile d'analyser les relations entre chômage et éducation dès lors que l'on admet que la présence de chômeurs révélés par les enquêtes est un *indice* – fort partiel au demeurant – du fonctionnement du « marché du travail ».

Un taux de chômage très élevé dans l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince

Plus d'un quart (27.4%) de la population active était en situation de chômage à l'échelle nationale au moment de l'enquête (mars-juin 2001). La majorité des chômeurs vivent en milieu rural où l'on trouve au moins 60% de la population totale. Mais le taux de chômage est très élevé dans l'Aire Métropolitaine : il représente 1.6 fois le taux de chômage national, soit 45.5% de la population active de la capitale. Ce taux de chômage ouvert est vraisemblablement surestimé. En l'absence de mécanismes généralisés d'assurance-chômage, et compte tenu du fait que tous les chômeurs ne vivent pas dans des ménages bénéficiaires de transferts, on peut s'interroger sur la réalité du chômage ouvert pour certains, sur les réticences à déclarer l'exercice d'emplois peu rémunérateurs ou peu gratifiants, fort éloignés des représentations du « bon emploi ».

En tout état de cause, le phénomène est inégalement distribué, avec des contrastes importants entre les échelles d'analyse (territoire national, milieux de résidence). Ainsi, le taux de chômage des pauvres est légèrement plus faible que celui des non-pauvres à l'échelle nationale mais l'inverse est vrai pour l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince où 51.6% de la population active pauvre sont au chômage contre 41.5% de la population active non-pauvre.

Tableau 36 Taux de chômage (%) selon le statut de pauvreté et le niveau d'étude atteint dans l'ensemble du pays et dans l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince

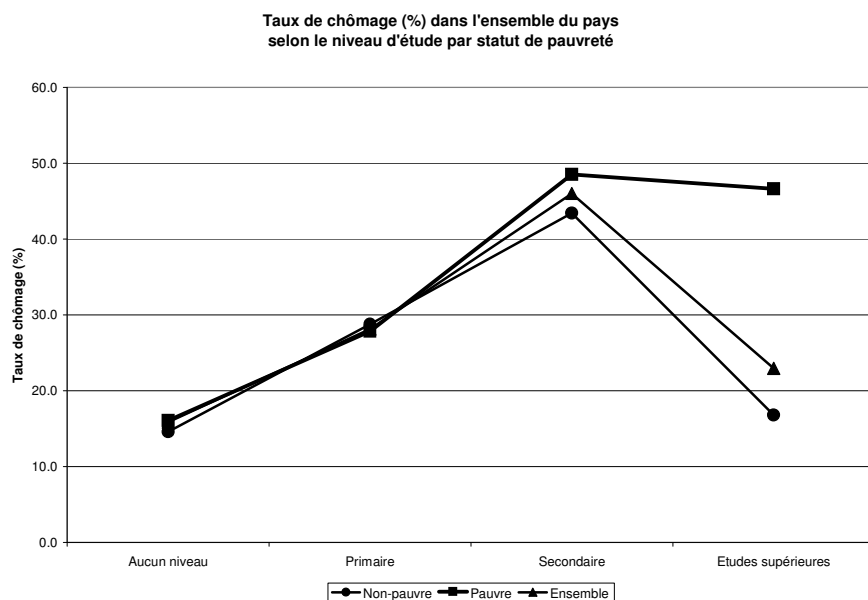
Ensemble Pays	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	14.6	16.1	15.8
Primaire	28.8	27.9	28.1
Secondaire	43.4	48.5	46.0
Etudes supérieures	16.8	46.6	22.9
Ensemble	31.2	25.8	27.4
Aire Métropolitaine	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	22.9	32.4	28.6
Primaire	38.1	48.7	42.5
Secondaire	50.0	61.3	54.3
Etudes supérieures	19.3	48.6	24.3
Ensemble	41.5	51.6	45.5

Source : ECVH. Calculs propres.

Le taux de chômage augmente avec le niveau d'étude jusqu'au cycle secondaire

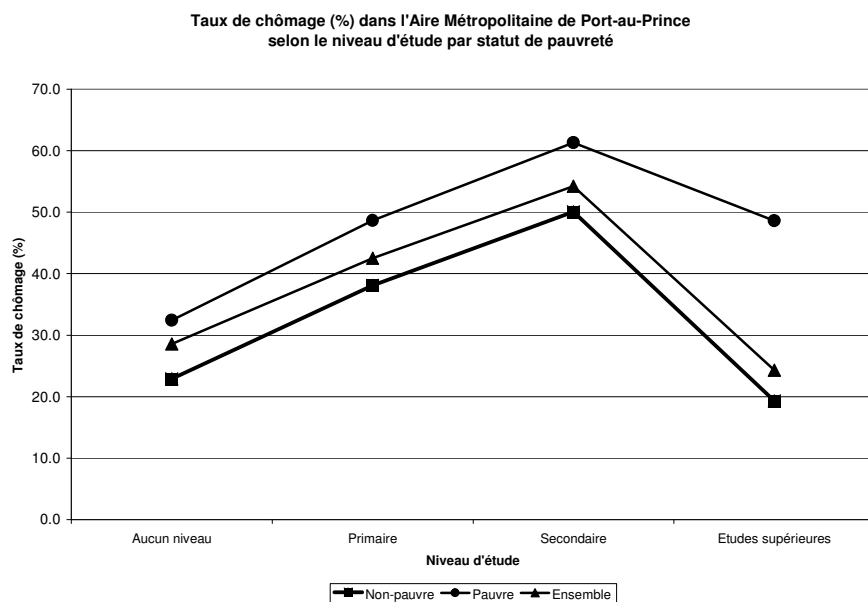
Il faut surtout souligner que le taux de chômage croît avec le niveau d'étude, jusqu'au cycle secondaire seulement dans l'ensemble du pays, passant de 15.8% lorsque la population active n'a aucun niveau d'étude à plus du double (46%) parmi la population active ayant achevé au moins une année du secondaire. Puis le taux de chômage décroît (il diminue presque de moitié) dans la population active ayant déclaré un niveau d'études supérieures, à l'échelle nationale et dans l'Aire Métropolitaine.

Graphique 14 Profil des taux de chômage. Niveau d'étude et statut de pauvreté. Ensemble pays



Source : ECVH. Calculs propres.

Graphique 15 Profil des taux de chômage. Niveau d'étude et statut de pauvreté. Aire Métropolitaine



Source : ECVH. Calculs propres.

La relation précédemment décrite entre taux de chômage et niveau d'étude atteint (croissance jusqu'au secondaire puis décroissance au niveau universitaire) vaut, *en tendance seulement*, pour les pauvres et les non-pauvres. Les différences entre ces deux populations tiennent d'une part aux niveaux de chômage et au rythme de croissance et de décroissance entre le niveau secondaire et le niveau universitaire. Si les taux de chômage des

pauvres et des non-pauvres sont proches jusqu'au niveau secondaire dans l'ensemble du pays, la courbe des taux de chômage des pauvres est au-dessus de celle des non-pauvres de l'Aire Métropolitaine. Autrement dit, il y a un sur-chômage des pauvres. Ceux-ci sont en particulier davantage affectés lorsqu'ils détiennent un niveau d'études universitaires avec un taux de chômage de près de 50% contre moins de 20% pour les non-pauvres de la capitale. Bien plus, l'écart entre les deux populations est plus important au niveau universitaire qu'aux autres niveaux (graphique).

Les facteurs explicatifs de ces profils de chômage ne sont pas évidents en l'absence de suivi systématique du fonctionnement du « marché du travail », d'autant que les taux de chômage des non-pauvres sont élevés. Ils s'élèvent respectivement à 31.2% et à 41.5% dans l'ensemble du pays et dans l'Aire Métropolitaine. De plus, la distribution des chômeurs selon le niveau de vie du ménage révèle que si la majorité de ceux-ci à l'échelle nationale vivent dans des ménages pauvres (66.4%), plus de la moitié (54.5%) des chômeurs de l'Aire Métropolitaine résident dans des ménages non-pauvres.

En première instance, l'obtention de titres scolaires ne protège pas du chômage (tandis que l'absence de bagage scolaire est davantage corrélée à l'exercice d'un emploi). Compte tenu de la faiblesse de l'investissement et du faible rendement de celui-ci en Haïti, des taux de croissance faibles voire négatifs de l'activité économique (Mathelier, Montas 2002 : 109) et en l'absence d'une politique d'emploi (Mathelier, Montas 2002 : 115 ; Lamaute-Brisson 2003), le rythme de créations nettes d'emplois est insuffisant face à l'accroissement de la population active. On pourrait également considérer qu'une partie de ceux qui se déclarent chômeurs possèdent de faibles compétences (scolaires), non-valorisables sur le marché du travail, ou en tout cas qui leur bloquent l'accès à certains emplois, en particulier les emplois les plus rémunérateurs. L'absence de maîtrise du français que l'on remarque fréquemment est certainement l'un des facteurs de blocage produits par les écoles et plus particulièrement par les écoles de moins bonne qualité.

On fait l'hypothèse de l'existence de formes de chômage différenciées selon le statut de pauvreté. Chez les pauvres, le chômage renvoie principalement à l'absence d'opportunités d'emploi et expliquerait pour partie le fait que le niveau de vie se situe en dessous du seuil de pauvreté. Chez les non-pauvres, l'absence d'opportunités d'emploi joue certainement dans la mesure où les créations d'emploi sont insuffisantes dans un contexte général peu porteur. Reste que les chômeurs non-pauvres appartiennent aussi, pour certains, à des ménages bénéficiaires de transferts externes et qui, de ce fait, seraient en mesure de les prendre en charge, le temps de trouver un emploi correspondant aux aspirations³⁶.

Par ailleurs, le fait que le taux de chômage soit plus faible chez les individus de niveau universitaire est vraisemblablement lié à l'étroitesse du « marché du travail » spécifique aux individus de ce niveau. Les demandeurs d'emploi détenteurs d'un niveau universitaire sont relativement moins nombreux et l'émigration fonctionne comme un exutoire qui réduit la pression sur le segment du « marché du travail » requérant des individus de niveau universitaire. Parmi ceux-ci les pauvres sont relativement dépourvus d'atouts. S'agit-il d'un problème de spécialisation (une concentration des pauvres dans des filières ou des disciplines peu demandées), de la difficulté à valoriser des compétences sur un marché verrouillé par des réseaux (les pauvres n'ont pas de contacts personnels déterminants) ou sur un marché où l'interprétation des diplômes en tant que signaux est défavorable d'emblée à certaines institutions académiques fréquentées par les pauvres ?

Ces facteurs ne sont pas mutuellement exclusifs. Le dernier pose le problème de l'articulation entre les types d'institutions fréquentées en termes de *qualité* et de contenus et les niveaux d'étude atteints. Il n'est pas sûr que, pour un même niveau d'étude atteint (universitaire ou non), que les risques d'être au chômage, de demeurer ou de tomber dans la pauvreté, soient identiques pour tous. Il n'y a pas, à date, d'informations sur ce point. Ceci est important dans la mesure où, en l'état, le chômage ne peut être abordé que du point de vue de l'individu qui se déclare chômeur et non du point de vue de l'adéquation formation-emploi.

Chômeurs pauvres et non-pauvres : des dotations en éducation différentes

Une chose est sûre en tout cas : les chômeurs pauvres sont généralement moins dotés en éducation que les chômeurs non-pauvres. Six (6) chômeurs non-pauvres sur dix ont un niveau d'étude secondaire, ce qui n'est le cas que pour un tiers (34.8%) des chômeurs pauvres. Et, les chômeurs non-pauvres ont achevé, en moyenne, 7 ans d'études contre 5 pour les chômeurs pauvres. Les contrastes selon le statut de pauvreté sont plus ou moins importants selon le milieu de résidence, le sexe ou l'âge. Les disparités par niveau de vie ne sont pas non plus

³⁶ Il ne s'agit pas ici d'affirmer que les transferts externes *financent un « chômage de luxe »*. De la modélisation de la probabilité d'être un chômeur effectuée sur les données de l'EBCM 1999-2000, il ressort que la probabilité d'être au chômage est plus forte lorsque le ménage ne reçoit aucun transfert, interne ou externe (Lamaute-Brisson 2003).

négligeables entre les milieux de résidence, les sexes et les tranches d'âge. En particulier, les chômeurs jeunes – de moins de 34 ans – sont plus instruits que leurs aînés de 35 ans et plus.

Tableau 37 Distribution (%) des chômeurs selon le niveau d'étude par statut de pauvreté

Niveau d'étude (cycle)	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aucun niveau	10.2	31.5	24.4
Primaire	26.7	32.5	30.6
Secondaire	59.7	34.8	43.1
Etudes supérieures	3.3	1.2	1.9
Total	100.0	100.0	100.0

Source : ECVH. Calculs propres.

Tableau 38 Niveau moyen d'étude des chômeurs selon le statut de pauvreté

Milieu de résidence	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aire Métropolitaine	8	7	8
Autre urbain	8	6	6
Rural	4	3	3
Ensemble	7	5	6
Sexe	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Homme	8	5	6
Femme	7	5	5
Ensemble	7	5	6
Age*	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
15 – 24	8	6	7
25 – 34	9	6	7
35 – 44	7	3	4
45 et +	5	1	2
Ensemble	8	5	6

* à partir de 15 ans

Source : ECVH. Calculs propres.

Il faut alors affiner les hypothèses précédentes. Le chômage des pauvres serait aussi un chômage des individus les moins « qualifiés » (à l'échelle nationale comme dans l'Aire Métropolitaine, la majorité des chômeurs sans niveau d'étude sont pauvres). En revanche, le chômage des non-pauvres serait d'abord celui des individus relativement plus « qualifiés » (46.5% et 57.7% des chômeurs de niveau secondaire vivent dans des ménages non-pauvres dans l'ensemble du pays et dans la capitale). Ils ne parviennent pas à obtenir des emplois correspondant à leur niveau d'étude ou ils refusent certains emplois qu'ils jugent être de « mauvais » emplois eu égard au niveau d'étude atteint. Ceci étant, il ne faut pas perdre de vue que les niveaux d'étude atteints en moyenne par les chômeurs, pauvres et non-pauvres demeurent encore faibles !

Propos d'étape 2 : Une main-d'œuvre insuffisamment qualifiée et des structures productives à modifier

1. Au total, on est en présence d'une main-d'œuvre occupée ou disponible (chômeurs) globalement peu qualifiée, même si les niveaux d'étude ont augmenté substantiellement depuis les années 50-70, et de structures productives encore traditionnelles qui rémunèrent peu ou pas du tout le surcroît de dotation en éducation (cas de l'agriculture) ou qui, tout en rémunérant relativement mieux les plus dotés, n'en sont pas moins peu déterminantes en matière de création d'emplois de bonne qualité et très rémunérateurs (cas des activités informelles en milieu urbain).
2. L'enjeu majeur est celui de l'augmentation/amélioration des qualifications de la force de travail occupée (engagée dans le salariat ou le travail indépendant) ou disponible en vue non seulement de contribuer à l'augmentation des revenus des parents mais aussi de rendre comparables les distributions de revenus en milieu rural et en milieu urbain.

3. Autrement, c'est un mécanisme essentiel de la transmission intergénérationnelle de la pauvreté qui se pérennisera – éventuellement en changeant de forme -. les actifs occupés faiblement dotés en éducation exercent des emplois peu rémunérateurs et ont donc de faibles capacités à financer la scolarisation d'où l'appariement entre enfants pauvres et « écoles pauvres » (notamment en qualité). Les enfants pauvres ont alors moins de chances de réussir à l'école en raison (i) des faibles dotations en éducation de leurs parents, (ii) de l'exposition à des processus d'apprentissage de moins bonne qualité, (iii) de la difficulté à financer des parcours scolaires longs. Ce, dans l'hypothèse, bien sûr, que la configuration de l'offre scolaire demeure identique (ou presque).
4. L'augmentation/amélioration des qualifications doit valoir pour tous, s'accompagner d'une réduction des écarts entre pauvres et non-pauvres, être adaptée à la diversité des publics (élèves surâgés dont on doit assurer l'insertion professionnelle, actifs occupés, chômeurs, chômeurs pauvres/chômeurs non-pauvres, etc.).
5. Mais il est essentiel que l'augmentation/amélioration des qualifications tienne compte des caractéristiques de la demande de travail émanant des entreprises ou des choix de secteurs porteurs pour ceux qui veulent s'établir à leur propre compte ; ce dans une perspective de modification/complexification des structures productives.
6. Le problème du financement de la formation professionnelle notamment reste une question ouverte. Lundahl (2004 : 31-36) souligne à la fois l'insuffisance des ressources des ménages pour ce faire et les implications négatives de cet état de fait sur les parcours de formation (abandons) et sur la viabilité ou la pérennisation des dispositifs actuels de formation professionnelle tout comme des centres de formation universitaire.

I.IV. Les politiques éducatives en Haïti et les enjeux de la lutte contre la pauvreté

L'idéal serait de disposer d'une évaluation d'ensemble des politiques éducatives mises en place par les pouvoirs publics (MENJS) et des multiples interventions des organisations internationales et des ONG dans le secteur de l'éducation en Haïti depuis les années 1980. Car des ressources financières et humaines ont été mobilisées et le diagnostic actuel est encore alarmant.

On trouve quelques diagnostics ou quelques évaluations partielles des politiques publiques mises en œuvre (Locher 1987 ; Saint-Germain 1988 ; RTI, AED, Educat 1996) mais de nombreux éléments font défaut, notamment pour la période allant de la finalisation du PNEF à nos jours. En ce qui concerne les acteurs non-publics, il faut compter avec l'absence (ou la confidentialité) de certains rapports d'évaluation des divers projets mis en œuvre, avec la dispersion des initiatives liées entre autres au nombre des acteurs (associations, petites ONG, etc...) et la méconnaissance, par les pouvoirs publics, des initiatives mises en œuvre, aidées ou financées par diverses ONG. En clair, il n'est pas possible de procéder à une *évaluation exhaustive* des politiques publiques et des actions des bailleurs de fonds et autres acteurs privés.

Compte tenu de cela, l'objet de cette section est d'apprécier les politiques publiques et les choix de quelques bailleurs de fonds et organisations internationales *au regard des enjeux de la lutte contre la pauvreté en Haïti*, en se focalisant sur les expériences passées³⁷. Autrement dit, face à une pauvreté massive et aux inégalités, face aux multiples problèmes existants *dans* le système éducatif, qu'est-ce qui a été fait et quelles en sont les limites dans une optique de lutte contre la pauvreté ? En faisant l'hypothèse que la lutte contre la pauvreté n'est pas censée être une politique de plus mais doit plutôt s'inscrire dans une stratégie de développement du pays.

Dans un premier temps on abordera les politiques publiques en partant du PNEF publié en 1998 (A.-). Dans un second temps, les choix et les pratiques des bailleurs et de quelques ONG seront interrogés (B.-). Dans les deux cas, on tiendra compte de la distinction entre les actions ou les choix relatifs à l'offre scolaire (tant en quantité qu'en qualité) et ceux relatifs à la demande d'éducation.

A.- Les politiques publiques

L'élaboration du PNEF a constitué, après les années d'application tronquée de la Réforme Bernard, un pas important dans *l'élaboration* des politiques publiques. Ce programme comporte des failles qu'il importe d'identifier (2.-). Il semble que, pour l'essentiel, l'application du PNEF devait d'abord se faire à travers le Projet d'Education de Base (PEB) qui a été suspendu entre 2000 et 2004 et n'a été relancé qu'à la fin de l'an 2004. Entre-temps, plusieurs programmes séparés ont été mis en place du côté de l'augmentation/amélioration de l'offre scolaire. Toutefois les choix relatifs à leur configuration et à leur pérennisation sont tels que l'impact doit être faible (3.-). En particulier, l'amélioration de la qualité de l'éducation demeure plutôt un vœu pieux du côté des pouvoirs publics (4.-). Parallèlement, les actions publiques sur la demande d'éducation ont joué un rôle vraisemblablement non négligeable mais des interrogations restent ouvertes (5.-).

1.- L'Education Pour Tous (EPT) en Haïti, une stratégie en cours d'élaboration

Dans le droit fil des résolutions de la Conférence Mondiale de Jomtien (1990) relative à *l'Education Pour Tous* (EPT), Haïti est censée, avec la collaboration de l'UNESCO, élaborer la stratégie correspondante. On sait que les principaux objectifs (généraux) de l'EPT sont : la protection et l'éducation

³⁷ Des expériences ou des réalisations en cours sont mentionnées, mais elles ne font pas à proprement parler l'objet d'une *évaluation*.

Encadré 3 : Stratégie et/ou plan d'action pour l'EPT (MENJS)

De 1990 à 1994, il nous semble inapproprié de parler de stratégie ou de plan d'action pour l'éducation pour tous en Haïti parce que le contexte politique ne s'y prêtait pas. Sous embargo depuis octobre 1991 suite au coup d'Etat militaire qui a renversé le Président démocratiquement élu, il a fallu attendre le début de l'année 1995 pour assister à une reprise très timide de la plupart des activités qui ont été interrompues au cours de cette période.

Cette reprise a été surtout marquée par la convocation des Etats Généraux sur l'éducation par le Gouvernement haïtien en dates du 26 au 28 janvier 1996 où les différentes composantes de la nation ont eu à se prononcer sur les grandes orientations à donner à l'éducation ainsi que sur les grands axes prioritaires sur lesquels il faudra intervenir.

Les différentes conclusions et recommandations qui s'en sont dégagées ont amené à l'élaboration d'un plan stratégique dit "Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF : 1997-2007)". Ce plan décennal est articulé suivant quatre axes stratégiques d'intervention : la gouvernance du système éducatif, l'accès à l'éducation, la qualité de l'éducation et l'efficacité externe du système éducatif.

2.1- La gouvernance

Il s'agit pour le ministère de l'Éducation de se doter des structures, des outils, des compétences et des moyens dont il a besoin pour assumer avec plus d'efficacité les fonctions de pilotage et de régulation du système éducatif à tous les niveaux et dans toutes ses composantes. Cela se traduira donc par la restructuration du Bureau central, des directions départementales (DDE), des bureaux de districts scolaires (BDS) et des bureaux d'inspection de zone (BIZ).

En effet, au cours de la période 1996-1998, un certain nombre d'initiatives ont été prises dans le sens de l'opérationnalisation de l'axe de la gouvernance. Citons entre autres :

L'élaboration d'un projet de Loi d'orientation de l'éducation dont le vote par le Parlement, au moment opportun, fournira le cadre légal dans lequel vont s'inscrire les différentes interventions programmées dans le PNEF ;

L'élaboration d'un projet de Loi organique proposant la restructuration du ministère ;

L'établissement d'un schéma directeur dont l'application amènera à une gestion plus rationnelle des ressources mobilisées

La reprise de la collecte systématique de données sur le fonctionnement et l'évolution du système éducatif aux niveaux du préscolaire, du fondamental et du secondaire.

2.2- L'accès à l'éducation

Il s'agit ici d'accroître l'offre scolaire en augmentant le nombre de places assises par la création de nouvelles écoles publiques et en réhabilitant également les infrastructures scolaires déjà disponibles. Au cours des dix ans du plan, le ministère de l'Éducation se propose de créer 238.000 nouvelles places assises au niveau du fondamental, d'augmenter de 30 % le taux net de scolarisation des enfants de 6-11 ans en le faisant passer de son niveau actuel 65 % à 95 %.

D'autres alternatives sont également envisagées pour avancer dans le sens de la scolarisation universelle du groupe de 6-11 ans. Soulignons, par exemple, le traitement spécial qui sera donné aux enfants suragés qui représentent actuellement en moyenne 62 % des élèves qui fréquentent le système régulier. Des programmes accélérés seront mis en place en leur faveur de manière à faire passer, à moyen terme, ce pourcentage à 42.

Un autre objectif fixé dans le PNEF consiste à faire évoluer à la baisse le fort taux de redoublement des élèves à tous les niveaux ; soit d'une moyenne de 25 % aujourd'hui à 10 %. Il est de plus envisagé de renforcer le programme de subvention mis en place au profit des enfants des milieux socio-économiquement faibles qui n'ont pas pu encore trouver une place dans une école publique. Déjà, en 1997-1998, environ 23.677 enfants ont pu bénéficier de ce programme.

2.3- La qualité de l'éducation

Il s'agit ici du relèvement du niveau moyen de qualification des enseignants, des directeurs d'école et des inspecteurs du ministère ; de la mobilisation de manière adéquate des ressources matérielles, didactiques et pédagogiques dont les écoles, les élèves et les maîtres ont besoin en vue de la production d'un enseignement de qualité.

C'est ainsi qu'au cours de la période 1996-1997, 3090 enseignants du primaire ont pu bénéficier de 90 heures de formation et 1080 directeurs d'écoles, de 60 heures. De plus, environ 1.571.900 manuels scolaires ont été distribués aux élèves et il en est de même d'un certain nombre d'autres matériels didactiques et de fournitures scolaires.

Prise de décisions et gestion de l'EPT

À l'article 32.2 de la Constitution en vigueur (celle de 1987), il est stipulé que "la première charge de l'Etat et des Collectivités territoriales est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du Pays. L'Etat encourage et facilite l'initiative privée dans ce domaine". De même, à l'article 33, il est dit que "l'enseignement est libre à tous les degrés. Cette liberté s'exerce sous le contrôle de l'Etat".

En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) est la seule instance du pays qui i) autorise la création et la mise en fonctionnement d'un établissement scolaire ; ii) établit les programmes d'enseignement ; iii) organise les examens nationaux d'évaluation officielle de tous les élèves fréquentant le système éducatif et donnant droit aux certificats et diplômes de fin de cycles primaires et secondaires ; iv) délivre les certificats et diplômes de fin de cycle.

Il convient cependant de souligner que l'Etat n'a pas su toujours contrôler l'implantation des écoles privées. Cela fait que, en matière de prise effective de décision et de gestion de l'EPT, il est sinon impossible du moins très difficile de préciser comment cela se passe à tous les niveaux tant sont nombreux les opérateurs dans ce secteur. À titre indicatif, soulignons que dans le secteur privé de l'offre scolaire, on trouve i) les écoles catholiques qui réfèrent aux écoles presbytérales, aux écoles congréganistes privées et aux écoles autonomes catholiques ; ii) les écoles protestantes qui sont des écoles de missions ou d'églises protestantes ; et iii) les écoles indépendantes ou non confessionnelles créées par des individus ou groupes d'individus.

Source : MENJS (2000), http://www2.unesco.org/wef/countryreports/haïti/rapport_1.html

de la petite enfance, l'apprentissage des jeunes et des adultes, l'équité de genre, l'enseignement primaire universel, et l'alphabétisation des adultes.

On trouve divers documents préparatoires – fort pertinents au demeurant – posant entre autres le diagnostic du système éducatif haïtien (Hadjaj 1999) ou les principales orientations en matière de politique éducative et plus particulièrement en ce qui a trait au rôle de l'Etat (UNESCO 2002). On trouve également un rapport d'évaluation de l'Education pour Tous élaboré par le MENJS en 2000 (MENJS 2000). Reste que la stratégie est toujours – en 2005 – en cours d'élaboration, et devrait être finalisée bientôt, au sein du Cadre de Coopération Intérimaire (CCI).

En tout cas, de Jomtien à 2005, l'élaboration du Plan National d'Education et de Formation (PNEF) a constitué un moment fort, celui-ci devenant d'ailleurs la référence explicitement citée par divers acteurs de l'éducation, en particulier par les bailleurs de fonds et les ONG engagées dans l'appui – sous diverses formes - à l'éducation. Le rapport d'évaluation de l'EPT produit par le MENJS souligne les mesures prises pour les trois premiers axes du PNEF : amélioration de la gouvernance, amélioration de l'accès à l'éducation, amélioration de la qualité de l'éducation (cf. encadré 2). Le rapport reconnaît que le chemin à parcourir est encore long.

2.- Le PNEF : un cadre général insuffisant

En tout état de cause, l'analyse du PNEF en tant que tel révèle quelques faiblesses.

L'éducation de qualité au service de *quel* développement ?

Le document de présentation du PNEF insiste sur la référence à une « nouvelle vision de l'éducation haïtienne » (MENJS 1998 : 51).

« La vision d'une éducation haïtienne de qualité accessible à tous les citoyens, pilier de la démocratie et du *développement national*, et d'un Ministère de l'Education qui exerce pleinement son rôle de garant de la démocratisation et de la qualité de l'éducation à tous ses niveaux, *dans les secteurs public et privé*, à travers tout le territoire national. Une école de qualité accessible à tous les citoyens est une école dans laquelle la performance, la productivité et la pertinence de l'activité éducative répondent à la triple demande de la *consolidation des institutions démocratiques, de la modernisation de l'économie nationale et du relèvement des standards de vie de la population*, pour le plein épanouissement de la personnalité humaine et le progrès spirituel, moral, social, culturel et économique de la collectivité ». (MENJS 1998 : 52)

Certes le MENJS reconnaît les relations devant exister entre l'éducation et le développement ou la modernisation de l'économie nationale), mais aucune précision n'est donnée sur le *contenu* du développement ou de la modernisation³⁸. Il est alors permis de s'interroger sur le caractère véritablement nouveau de l'éducation (hormis les enjeux de la qualité et de l'universalité). Ceci est pourtant crucial : le système éducatif devrait former à la fois des citoyens mais aussi des individus capables d'être intégrés dans l'emploi.

Quel projet d'école publique ?

Si le MENJS reconnaît – implicitement – les déficiences du secteur public en matière d'offre scolaire (notamment pour ce qui est de la qualité), il n'y a pas à proprement parler de *projet, de vision* pour l'école publique en tant que telle. L'élargissement/amélioration de l'offre publique d'éducation est encore à l'ordre du jour puisque l'amélioration de la qualité doit valoir dans les écoles publiques et dans les écoles privées, et que le Programme d'Education de Base (PEB) porte sur des écoles privées et sur des écoles publiques. Toutefois, la prédominance du secteur privé (au sens large) est acceptée comme une donnée incontournable qui laisse peu de place à une réflexion sur l'école publique et au développement du secteur public en raison des contraintes financières de l'Etat haïtien (MENJS 1998 : 46). Tout au plus envisage-t-on un *partenariat* entre secteur public et secteur privé, sans qu'un certain nombre de principes-clé ne soient énoncés. Ceci a des conséquences qui interpellent :

- Il n'y a pas d'évaluation systématique de l'offre publique (tant en quantité qu'en qualité des conditions d'enseignement/apprentissage et des contenus des savoirs).
- On ne sait quel rôle l'offre publique devrait jouer en ce qui concerne l'accès des populations pauvres à l'éducation de qualité. Dans ces conditions, la recherche de l'équité à travers la réduction (à 5%) de l'écart entre les milieux rural et urbain et entre les départements géographiques (MENJS 1998, MENJS 2004) devrait passer d'abord par l'extension de l'offre scolaire privée. Mais, le PNEF ne prévoit aucune régulation en vue d'éviter que cette offre privée ne pénalise la demande d'éducation à travers l'exclusion par les prix³⁹.
- Il n'y a pas de réflexions ou de propositions sur les relations entre le rôle régulateur que l'Etat devrait assumer vis-à-vis des secteurs public et privé (MENJS 1998 : 46) et l'offre publique d'éducation.

³⁸ Le PNEF reconnaît la dépendance du pays vis-à-vis des innovations technologiques et le *retard* de la formation professionnelle par rapport aux besoins des secteurs productifs (MENJS 1998b : 44).

³⁹ En 2001-2002, le MENJS avait annoncé, suite aux rencontres avec les associations des directeurs d'écoles privées, l'établissement d'un barème des frais de scolarité et de l'écologie pour le secteur privé en plus du barème pour l'école publique. Cette annonce est restée sans suite.

Encadré4 : Les principaux objectifs du PNEF

1. Elargir les offres d'éducation

- a. Augmenter le financement public de l'éducation avec pour objectif cible de 25% du budget global de l'Etat
- b. Rationaliser et moderniser les dépenses dans le secteur de l'éducation
- c. Augmenter et rationaliser les offres d'éducation pour les deux premiers cycles de l'éducation de base *en mettant l'accent sur les zones rurales et pauvres (politique de renversement de la discrimination dans le domaine de l'allocation des ressources publiques)*
- d. Soutenir les initiatives locales et publiques en faveur de l'élargissement de l'offre d'éducation
- e. Fournir l'égalité des chances devant l'éducation quel que soit le sexe
- f. Rationaliser et structurer les programmes d'alphabétisation et d'éducation non classique

2. Améliorer la qualité de l'éducation de base

- a. Encourager la formation de partenariats actifs en instaurant des mécanismes de dialogue entre les parties : administrations publiques, syndicats, organisations de prestataires privés, associations des parents, collectivités territoriales
- b. Programme d'études qui répond aux besoins des enfants, développement global axé sur un apprentissage efficace et approprié en fonction du contexte local et national « tout en répondant aux besoins de développement intellectuel, moral, civique et culturel de la jeunesse haïtienne »
- c. Etablir des mécanismes encourageant les initiatives qui visent l'amélioration de la qualité et un meilleur contrôle la qualité de l'offre pédagogique dans les écoles

3. Enseignants

- a. Réévaluation des conditions d'enseignement
- b. Développer à nouveau le programme de formation initiale simultanément avec la création de nouvelles structures de formation des enseignants, la révision des programmes d'études et de nouvelles approches pédagogiques
- c. Améliorer les conditions de formation des enseignants en élevant les critères d'entrée aux ENI
- d. Systématiser la formation continue par le biais de formations à distance, la création de centres de formation et le soutien de différents acteurs
- e. Mettre en œuvre un plan de carrière pour les enseignants en définissant clairement un ensemble de règles, de droits et d'obligations que l'enseignant devra respecter, avec l'accord des syndicats d'enseignants
- f. Elaborer des normes d'enseignement pour l'ensemble du secteur

4. Matériel pédagogique

- a. Développer le matériel d'enseignement et pédagogique, fournir des manuels scolaires, des guides d'études et tout autre matériel pédagogique, avec un programme d'études révisé

5. Provoquer un renforcement institutionnel

- a. Faciliter le transfert des responsabilités des affaires administratives et pédagogiques aux DDE / administrative de l'exécution du budget vers les DDE
- b. Créer une structure comptable favorisant un système de financement décentralisé des dépenses récurrentes des écoles directement par le biais des DDE
- c. Donner plus d'autorité aux DDE en matière de gestion du personnel
- d. Régulariser les écoles pré-primaires en harmonisant les programmes, les conditions d'entrée, en développant le matériel pédagogique et en définissant des normes professionnelles pour les enseignants du pré-primaire.

Source : Banque Mondiale, s.d.

3.- Des actions insuffisantes du côté de (l'élargissement de) l'offre scolaire

Il n'y a pas eu un train de mesures systématiques pour mettre en œuvre le PNEF à compter de sa publication. Ceci est lié principalement au fait que les pouvoirs publics entendaient mobiliser l'aide internationale pour la mise en place du PNEF. Ce qui n'a pu se faire en raison de la suspension de l'aide ou de blocages internes empêchant la ratification de projets s'inscrivant dans le cadre du PNEF. Ainsi, le Programme d'Education de Base (PEB) - financé par la BID et la Banque Mondiale – qui serait l'une des modalités majeures d'opérationnalisation du PNEF n'a été finalement mis en place qu'au dernier trimestre de 2004. Entre 1998 et 2004, des annonces sont restées sans suite comme la préparation d'un barème de référence pour les écoles privées (en fonction d'une étude sur les coûts de l'offre privée d'éducation), la révision du système de taxation des institutions privées d'enseignement (MENJS 2003 *L'éducation en Action*, Vol. II, No. 3 : 4). Parallèlement, la poursuite de l'objectif déclaré de scolarisation universelle repose sur des programmes ou projets abandonnés en cours de route (PSU) ou de trop faible envergure pour modifier la donne.

Des programmes abandonnés

Un Programme de Scolarisation Universelle (PSU) a été mis en place, d'abord dans le Département du Centre. Ce programme visait à intégrer les enfants jamais scolarisés dans l'école, soit à travers l'instauration de la double vacation dans les écoles publiques soit à travers l'accueil des enfants par les écoles privées, le paiement de frais de scolarité forfaitaires étant à la charge de l'Etat. Le PSU comptait également un volet spécifique pour les élèves surâgés. Ce programme a été abandonné. Il y a eu une évaluation du PSU pour le Département du Centre⁴⁰. Ce programme a été abandonné mais les raisons de ce choix n'ont pas été explicitées. On évoque des motifs d'ordre politique peu clairs à cet égard et il semble que le PSU n'avait pas d'ancrage institutionnel réel au MENJS. Mais il faudrait aussi s'interroger sur la pérennité de la prise en charge par l'Etat des frais de scolarité pour les enfants inscrits dans des écoles privées.

Des initiatives et des projets atomisés, de petite taille... : le PAE et le PIENASECO

Le *Programme National d'Education Intégrée (PNEI)* regroupe le Programme Accélééré d'Éducation (PAE) et le Programme d'Implantation des Ecoles Nationales dans les Sections Communales (PIENASECO).

Le PAE a vu le jour après l'arrêt brutal du Programme de Scolarisation Universelle (PSU). Toutefois, le PAE est destiné uniquement à l'intention des sur-âgés du système éducatif haïtien⁴¹. Selon les chiffres fournis par le responsable de la planification, le programme a touché, en 2003-2004, 136 écoles et 12.634 élèves dans les départements scolaires de Nippes, du Sud et du Centre. Pour l'année académique 2004-2005, le programme compte augmenter le nombre des écoles à 217 et celui des élèves, à environ 18.000, toujours dans les mêmes départements. Autant que possible, les enseignants sont recrutés dans la localité même, parmi les jeunes ayant un niveau d'étude acceptable. Le programme leur donne une formation sur le tas et leur permet, dans le cadre d'une convention avec l'Université Caraïbe, de suivre un programme de formation à distance et d'obtenir un diplôme universitaire.

Le PIENASECO, qui a débuté en 2000, a en charge sept (7) écoles localisées dans le Nord-Ouest et scolarisent environ 1500 élèves. Pour le moment, le programme a rénové des bâtiments existants communautaires ou de l'État, mais ne construit pas de nouveaux bâtiments, faute de moyens.

La petite taille de ces projets eu égard au nombre d'écoles existant aujourd'hui dans le pays et à la population scolarisée est telle qu'ils n'ont guère d'impact déterminant. Il aurait été intéressant d'analyser les *mécanismes* mis en place (structure et efficacité) afin de savoir si ces programmes peuvent être élargis, et à quelles conditions, à l'ensemble du pays. Mais on ne dispose pas d'évaluations pour ces projets.

⁴⁰ L'évaluation n'a pu être consultée : le MENJS n'aurait pas conservé une copie de ce document.

⁴¹ Rappelons que ils représentent les surâgés comptent pour près de 74% des élèves, 79% des élèves du milieu rural selon le *Panorama de l'Ecole Fondamentale de Base en Haïti* (1997).

4.- L'amélioration de la qualité de l'éducation : d'importantes insuffisances

Les actions pour l'amélioration de la qualité de l'éducation prévues par le PNEF n'ont pas été mises en place⁴². L'inaction des pouvoirs publics en matière de régulation et de production d'enseignants qualifiés est d'une part fortement préjudiciable à l'évolution du système éducatif et surtout aux élèves et aux parents. D'autre part, depuis l'avant-dernier recensement scolaire (1996-1997) et la publication du PNEF (MENJS 1998), les problèmes déjà identifiés ont pris plus d'ampleur, rendant ainsi plus difficile et plus coûteuses les actions visant à l'amélioration de la qualité.

Une régulation déficiente : un système éducatif opaque, des structures institutionnelles inopérantes

L'expansion des écoles privées s'est poursuivie parallèlement à un délitement progressif des capacités de l'Etat à connaître le système éducatif dans son ensemble. Il apparaît dans plusieurs rapports ou études qu'une quantité non négligeable des écoles non-publiques fonctionnent *sans avoir la licence de fonctionnement* du MENJS (RTI, Educat 1996 : 13 ; Jalmi 1998). La dernière enquête de la FONHEP (2001) réalisée sur un échantillon de 1208 écoles non-publiques établies sur l'ensemble du territoire révèle que 83.9% de ces écoles ne disposent pas de cette licence de fonctionnement. Les proportions d'écoles sans licence varient d'une catégorie d'école à l'autre⁴³ mais elles ne sont pas sensiblement différentes (entre 67% pour les écoles catholiques autonomes et 93.33% pour les écoles communautaires). Une fois de plus, les écoles non-publiques situées en milieu rural sont plus « éloignées » de l'Etat : 90.5% d'entre elles n'ont pas de licence contre 77% des écoles établies en milieu urbain. Même les écoles communales qui relèvent des autorités locales ne sont pas reconnues par le MENJS.

Le dernier recensement scolaire (2002-2003) confirme plus que largement les tendances relevées ci-dessus. 92.76% des écoles primaires non-publiques ne sont pas reconnues par l'Etat, avec un écart important entre le milieu rural (97.5%) et le milieu urbain (82.6%). En outre, on dispose également des informations pour les écoles secondaires (3^{ème} cycle fondamental et « nouveau » secondaire). 36.32% seulement des écoles secondaires non-publiques sont reconnues par le MENJS, le contraste étant encore plus marqué entre le milieu urbain (41.4%) et le milieu rural (17.9%).

Cet indicateur (% d'écoles non-publiques dépourvues de licence) pose aussi la question des relations allant des écoles vers l'Etat. 54.3% des écoles non-publiques sans licence couvertes par l'enquête de la FONHEP ont déclaré avoir introduit une demande officielle de licence auprès du MENJS. Il n'y aurait donc pas une volonté systématique généralisée de se soustraire à l'Etat.

En tout état de cause, cette distance réduit les possibilités de l'Etat de connaître le système éducatif et plus précisément le *fonctionnement* des écoles, les *processus éducatifs* qui s'y déroulent.

Ceci est aggravé par le fait que le MENJS ne dispose pas de moyens suffisants, tant en quantité qu'en qualité, pour l'inspection scolaire. Il en résulte, dans certains cas, que des inspecteurs ont un nombre d'écoles excessif sous leur responsabilité et ne sont donc guère en mesure de rendre effectif le contrôle du respect des normes.

Et, conséquemment, des parents et des élèves non protégés

Les conséquences de telles déficiences sont extrêmement importantes. En effet, si l'on s'en tient aux seules écoles privées à but lucratif, il n'existe aucune certitude que ce marché de l'éducation fournit aux élèves et donc aux parents un service d'éducation de qualité, voire un service d'éducation tout court. La question est loin d'être anodine : les agents économiques (les écoles privées en l'occurrence) font leurs choix de production en fonction du coût privé et de l'avantage privé *pour eux seuls* et non en fonction du coût social qui inclut non seulement le coût privé mais aussi les *externalités* qui découlent des investissements en éducation. Ceci relève du fonctionnement *normal* des marchés. Mais cette logique peut être exacerbée lorsque l'on se trouve en présence d'acteurs qui ne considèrent la fourniture du service éducation comme une entreprise comme un autre (« yon senp bisnis »). Dans ce cas précis, l'école n'est qu'un moyen d'opérer une ponction sur les revenus des parents en faveur des propriétaires des écoles. Dans le même temps, les élèves ne sont guère assurés de recevoir une formation leur permettant d'acquérir des compétences valorisables⁴⁴, permettant surtout de participer à des processus d'innovation.

⁴² Entretien avec P.-M. Laguerre, Direction de la Qualité et du Curriculum.

⁴³ 6 catégories d'écoles non-publiques sont retenues dans l'enquête de la FONHEP : catholique autonome, communautaire, congréganiste, école de mission, laïque indépendante, presbytérale.

⁴⁴ En tout cas, les probabilités de réussite des pauvres ou des plus pauvres sont plus faibles que celles des non-pauvres. Et on a vu que les compétences linguistiques sont inégalement distribuées selon le niveau de vie des élèves.

Tout ceci est d'autant plus alarmant que la production **massive** d'enseignants qualifiés demeure en souffrance. Le diagnostic sur le manque d'enseignants qualifiés dans le système éducatif est ancien et sévère, y compris dans le secteur public⁴⁵. Selon le rapport d'évaluation de l'Education pour Tous du MENJS, « au cours de la période 1996-1997, 3090 enseignants du primaire ont pu bénéficier de 90 heures de formation et 1080 directeurs d'écoles, de 60 heures ». Et le passage des discours aux actes pour la formation des enseignants (EFACAP) a pris du temps, en raison des contraintes tant du côté de l'aide internationale que du côté du MENJS. Bien entendu, quelques projets ont intégré l'appui aux EFACAP. Tel est le cas par exemple du Projet d'Appui à l'Ecole Nouvelle dans l'Artibonite (PAENA I). Mais on est loin de l'impératif d'une formation qui touche la grande masse des enseignants.

Aujourd'hui, le MENJS envisage, avec l'aide de l'Union Européenne à travers le Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education de base (PARQE), la mise en place (construction) de 18 Ecoles Fondamentales d'Application-Centres d'Appui Pédagogique (EFACAP)⁴⁶. Mais celles-ci ne sont censées desservir que 360 écoles sur les 15 000 recensées en 2003. C'est dire que le chemin est encore long, d'autant que, dans un document intitulé *Le développement de l'éducation. Rapport National d'Haïti* d'Août 2004, le MENJS reconnaît clairement l'impératif de la *professionnalisation* « sur trois ans de 60 000 enseignants » (MENJS 2004 : 31)⁴⁷. Pour l'heure, des séminaires de formation à l'intention des personnels des EFACAP ont été mis en place début 2005 et concernent « les missions des EFACAP et des écoles associées, leurs places dans le système éducatif, les rôles et fonctions des personnels d'encadrement » (<http://a2s.typepad.com/>).

Par ailleurs, la question du recrutement d'un nombre suffisant de formateurs qualifiés devant intervenir dans les EFACAP – déjà posée par Hadjaj (1999) – reste ouverte !

5.- Un soutien non négligeable mais instable à la demande d'éducation

Un Programme National des Cantines Scolaires peu stable

Le principal objectif du Programme National de Cantines Scolaires (PNCS) est d'améliorer les conditions de santé et de nutrition des élèves et leur rendement scolaire⁴⁸. La Directrice du PNCS, nommée récemment à ce poste, déclare ne pas avoir d'informations chiffrées sur les activités antérieures du programme, faute de mémoire institutionnelle. On dispose d'un rapport d'évaluation (Mérisier 1999) et des chiffres recueillis par le Groupe Thématique Protection Sociale du Cadre de Coopération Intérimaire.

⁴⁵ Selon Jadotte (2004), les Ecoles Normales d'Instituteurs au nombre de 18 (11 du secteur public et 7 du secteur privé) sont censées déboucher sur un total de 600 diplômés par an. Ce, au terme d'études d'une durée de trois ans après l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'Ecole Normale Supérieure et les 8 Facultés de Sciences de l'Education ne produisent que 200 diplômés par an.

⁴⁶ Les huit premières EFACAP du groupe I seront les suivantes : HINCHE et MIREBALAIS (Ecole Nationale Jean Philippe DAUT) - LIMBE et LIMONADE (Ecoles nationales de Lombard et de Bois de Lance)- LES CAYES et AQUIN (Ecoles nationales Michel Lazare et de Morisseau)

⁴⁷ Selon M. Paul, coordonnateur du Groupe Sectoriel d'Education (GSE) du CCI, ce rapport n'est pas un document officiel du MENJS. Il a en tout cas été posté comme tel sur le site internet du Bureau International de l'Education (IBE) de l'UNESCO.

⁴⁸ « Garantir un repas chaud équilibré aux enfants des trois premiers cycles de l'enseignement fondamental, améliorant par ainsi le rendement scolaire de ceux-ci » (PNCS, Document de Projet).

Encadré 5: Quelques informations sur les cantines scolaires en Haïti

« les cantines scolaires (...) en 2002-03 ont touché près de 500.000 enfants, dont 28% grâce au Programme Nationale de Cantines Scolaires du MENJS et le reste à travers les programmes du PAM, et des ONG nationales et internationales (BND, CARE, CRS, World Vision) financés par les bailleurs (...) »

Nombre d'élèves touchés par le programme de cantines scolaires en 2002-2003.

Organisation Département	BND	PAM	PNCS	CARE	CRS	WVI	Total
Artibonite	24.266		32.824	16.356			74.446
Centre	13.764		3.181			7.028	23.973
Grand'Anse			2.605				2.605
Nord	16.956	48.949	18.656				84.561
Nord-Est	1.936	56.740					58.676
Nord-Ouest				17.918			17.918
Ouest	73.759	20.092	48.831			6.765	149.447
Sud			17.784		34.936		52.720
Sud-Est			8.443				8.443
Total	130.681	125.781	132.324	34.274	34.936	13.793	471.789

« Cantines scolaires. Le Programme proposé (dans le cadre du CCI) vise à toucher au moins le même nombre d'enfants qui étaient couverts en janvier 2003 (335,000 élèves), en ajoutant 115,000 bénéficiaires pour début 2005 (correspondant à 25% des enfants en école primaire). Dans l'immédiat, ceci demande de terminer la révision des approches existantes entreprise par le PNCS et ses partenaires. Ensuite, il s'agira d'élargir progressivement la couverture du programme aux écoles publiques et privées des zones les plus pauvres, en tenant compte du fait que les écoles qui ont déjà bénéficié de l'assistance d'une ONG seront probablement mieux préparées pour démarrer et maintenir le programme. L'objectif pour les années scolaires 2005/06 et 2006/06 est d'arriver à une couverture de 500,000 élèves. De toute façon, un appui organisationnel devra être apporté au personnel des écoles et aux parents d'élèves. Un programme de déparasitage devrait accompagner les apports nutritionnels aux enfants.

Le programme des cantines scolaires sera géré et coordonné par le MENJS. Pour cela il faudra investir dans le renforcement des capacités de coordination et contrôle du PNCS, en séparant clairement ces fonctions du reste de ses responsabilités et en le dotant des moyens de transport nécessaires. L'exécution du programme serait confié aux ONGs, et, si leurs capacités le permettent, aux associations de parents d'élèves. Il est aussi proposé de fournir un appui financier à la nutrition des étudiants universitaires pour améliorer leurs conditions de vie et éviter que leur mécontentement trouve des expressions violentes »..

Source : Rapport du Sous-Groupe Thématique: Protection Sociale, Cadre de Coopération Intérimaire, 9 Juillet 2004 (Extraits)

Le PNCS dessert prioritairement des écoles nationales et quelques écoles privées. Ces écoles sont surtout situées en milieu urbain, en raison des coûts liés au manque de routes d'accès. Il faut noter que ceci contraste avec le rapport de 1999 selon lequel 64% des 158 écoles nationales couvertes par l'évaluation étaient situées en milieu rural. Reste que le rapport de 1999 soulignait que le milieu rural était généralement mal desservi : les quantités étaient insuffisantes, les produits pour la préparation des repas livrés avec retard (vraisemblablement en raison du mauvais état des voies d'accès).

L'effectif d'élèves bénéficiaires du PNCS est passé de 81 623 à 132 324 élèves entre 1998-1999 et 2002-2003. Mais il semble, selon la directrice actuelle du PNCS, qu'il n'y a pas eu de continuité dans la fourniture de services. Les opérations de distribution des repas ou des « snacks » n'étaient pas planifiées pour l'année, mais au fur et à mesure des rentrées d'argent (dons). Sur la base de la nouvelle orientation de l'organisme, il n'y aura cette année que 75.000 élèves, répartis dans 141 écoles, à bénéficier du programme; et ce, de façon régulière tout au long de l'année. Une cotisation d'une (1) gourde par jour est demandée à chaque élève, en principe. Un accord de crédit est en passe d'être finalisé avec la Banque Mondiale pour un financement de 2 ans.

Les politiques publiques demeurent donc, pour l'essentiel, insuffisantes en regard des enjeux. On notera que, depuis la mise en place du Cadre de Coopération Intérimaire et plus particulièrement depuis octobre 2004/janvier 2005 des efforts sont en cours du côté des pouvoirs publics, notamment en matière d'aide à la demande scolaire (subvention pour les ouvrages scolaires, distribution de kits scolaires), en matière de définition de la politique éducative sur le plan du renforcement de la gouvernance et en matière d'élaboration de divers projets à soumettre aux bailleurs de fonds.

S'agissant du renforcement de la gouvernance,

- des réflexions sont en cours sur la fonction de contrôle du MENJS (garder le modèle de l'inspection scolaire ou le changer ?), ainsi que sur la question des instances devant assurer la formation des maîtres. Entre autres, un modèle d'Efacap a été élaboré et soumis à validation au cours d'un séminaire.
- des efforts de coordination des opérateurs d'offre de formation d'enseignants ont été entrepris,
- et des dispositions ont été prises en vue de parvenir à des propositions relatives à la mise en place de l'Office de Partenariat Secteur Public-Secteur Privé.

B.- Bailleurs de fonds, institutions internationales et organisations non-gouvernementales

Des entretiens ont été réalisés avec des représentants des institutions suivantes :

- du côté des bailleurs de fonds : Banque Interaméricaine de Développement (BID), UNICEF, Agence Canadienne de Développement International (ACDI), Agence des Etats-Unis pour le Développement International (USAID);
- du côté des organisations non-gouvernementales : le PLAN Haïti ci-devant Plan International de Parrainage, le Fonds de Parrainage National (FPN).

Par ailleurs, la Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé (FONHEP) a communiqué ses derniers rapports annuels publics ou non.

L'ensemble de ces institutions déclarent inscrire leurs actions dans le cadre du Plan National d'Education et de Formation (PNEF) qui représente le document de politique éducative de référence depuis son élaboration en 1998. Pour les années à venir, les bailleurs de fonds déclarent inscrire leurs actions dans le Cadre de Coopération Interiminaire (CCI) établi en mai 2004⁴⁹.

L'ensemble des projets financés ou exécutés par les intervenants rencontrés concerne l'enseignement fondamental, sauf dans le cas de l'UNICEF qui s'occupe aussi du préscolaire. La gamme des activités menées par les acteurs rencontrés est extrêmement variée et couvre les secteurs formel et non formel de l'éducation, la gouvernance du système et des projets expérimentaux à l'intention des jeunes des rues ou de sensibilisation au VIH/SIDA. Les thèmes récurrents se situent dans le cadre des grands axes du PNEF : amélioration de l'offre scolaire, amélioration de la qualité, amélioration de la gouvernance du système.

Ces institutions déclarent travailler avec le MENJS et entretenir de bons rapports de travail. Toutefois, certaines d'entre elles, en particulier les organismes étrangers, se plaignent d'une part des changements incessants parmi les responsables du MENJS et d'autre part, du manque de ressources humaines au sein du MENJS pour faire avancer les dossiers. Suivant l'exemple des Etats-Unis d'Amérique, les bailleurs, à l'exception de la BID, font appel à des ONG ou à des bureaux d'étude privés pour exécuter une part substantielle des projets qu'ils financent. Par ailleurs, en raison de la conjoncture sociopolitique des dernières années, il semble que beaucoup de projets n'ont pas fait l'objet d'une évaluation. Soulignons que la plupart des institutions et organismes ont montré une certaine réticence à nous communiquer les résultats de ces évaluations, lorsqu'il y en a eu. Les considérations qui suivent tiennent toutefois compte de quelques évaluations trouvées par exemple sur des sites internet ou communiquées par des tiers.

Il importe de souligner qu'il ne s'agit pas tant *d'évaluer l'ensemble des projets* financés et mis en place mais de mettre en évidence quelques problèmes à travers quelques études de cas documentées à l'aide des rapports d'évaluation.

1.- Des choix d'offre scolaire en deçà des enjeux de la lutte contre la pauvreté

A l'échelle des bailleurs de fonds : des critères de ciblage peu explicites

Le PNEF envisage d'augmenter l'offre scolaire en direction des populations pauvres, principalement rurales. Pour les bailleurs de fonds, le public-cible des projets financés est presque toujours nominale les groupes sociaux défavorisés (PEB par ex), bien qu'on ne retrouve presque jamais une définition plus ou moins précise de ces cibles dans les documents consultés.

Les entretiens n'ont pas permis d'obtenir des informations spécifiques sur les méthodes de ciblage des élèves et des écoles dites défavorisées. Dans le cas précis du projet *Ecole Amie des Enfants*, l'UNICEF a établi une liste de critères comprenant 3 catégories : les critères prioritaires, les critères secondaires et les critères appréciés. Les

⁴⁹ Le Plan Haïti ne s'inscrit pas dans le CCI.

« conditions économiques et sociales de la zone d'intervention » figurent parmi les critères prioritaires, avec les « zones prioritaires de l'UNICEF », l'existence d'un potentiel au niveau des Directions Départementales d'Education (DDE) du MENJS, et le fait que l'école possède l'immeuble ou dispose d'un contrat de bail de 5 ans (UNICEF 2004). Les zones d'intervention sont censées être reconnues comme des zones défavorisées ou réputées telles. Ceci étant, pour la plupart des bailleurs, UNICEF compris, ce sont les organismes d'exécution des projets qui doivent définir et définissent, semble-t-il, les cibles. Les critères et les méthodes de ciblage ne sont pas nécessairement connues du personnel administratif des principaux bailleurs de fonds ou le respect des critères prédéfinis par le bailleur n'est pas nécessairement garanti, à moins d'un suivi systématique du côté du bailleur.

... en l'absence d'instruments adéquats

Il faut reconnaître que les instruments idoines pour le ciblage ne sont pas toujours disponibles ou ne sont pas encore tout à fait au point. Il n'y a pas de carte scolaire qui serait appariée aux informations sur le revenu et l'accès aux principaux services de base. Soulignons qu'il existe depuis peu une nouvelle version de la carte de pauvreté (MPCE 2005).

Les publics (écoles, élèves) recevant une aide sont-ils pauvres ou sont-ils les plus pauvres ?

Partant, la question de savoir si les écoles ou les élèves qui reçoivent une aide sont pauvres ou figurent parmi les plus pauvres demeure.

Le ciblage n'est, par nature, jamais aisé. Si on prend le cas des projets de cantines scolaires financées par l'USAID, Locher (2001) estime, par exemple, que ce ne sont pas les enfants les plus nécessiteux qui bénéficient en premier lieu des programmes de cantines scolaires (« school feeding »), bien qu'il reconnaisse que ceci n'est pas systématiquement documenté. Tout au plus, cet auteur pense qu'il est raisonnable de faire l'hypothèse d'une corrélation négative entre l'apport de nourriture via les cantines d'une part et le statut socio-économique des élèves de l'autre. D'un autre côté, Mérisier (1999) souligne que 39% des élèves rencontrés pour l'évaluation de la première année du Programme National de Cantines Scolaires (PNCS) avaient déclaré qu'il leur arrivait souvent d'aller à l'école sans avoir mangé et de ne pas avoir de repas au retour de l'école. Mais il aurait fallu des mesures plus précises du statut socio-économique des élèves.

Le fait de mettre l'accent sur les critères de *qualité* des écoles (ou encore sur les écoles qui investissent dans la qualité de l'éducation) ouvre la voie à un décalage entre l'objectif affiché d'atteindre les pauvres et les sélections appliquées. Ainsi, il y a eu éviction des écoles les plus pauvres dans le cadre du projet ED2004 évalué par Improving Educational Quality (IEQ) Project en 2000-2001 (IEQ 2001). Si le rapport final d'évaluation reconnaît que l'approche par grappes (« cluster ») d'écoles a produit des effets positifs en matière de convergence d'écoles hétérogènes (publiques, privées, congréganistes, protestantes...) vers l'objectif (essentiel) d'amélioration de la qualité de l'éducation (IEQ 2001 : viii), il affirme ceci :

« The cluster approach. Neither the 82 schools of the 15 first clusters (Cohorts 1, 1998-1999), nor the 291 schools of the following year's 50 clusters (Cohorts 2, 1999-2000) were selected according to the principle of core schools specified by the project design. **The selection was undertaken by considering quality school criteria on the basis of a list submitted by each of the sponsors. The application of these criteria had the effect of eliminating the poorer schools, representing at least 60% of primary schools.** Rather than selecting the schools of a given cluster gradually over the years, all schools of the cluster were selected in the same year. While this approach may be considered realistic, it had the effect of solving a logistics problem at the expense of greater community participation (...)

The less developed schools. Certain sponsors (...) have an integrated development approach; community participation is required for school improvement. This has led to the benefit of including in the ED2004 clusters schools that did not conform to specified quality criteria. In other cases, it was difficult to find in a given locality a cluster of schools of an adequate level, and certain schools not meeting the criteria were selected. **On the whole, however, the selection favored the higher-level schools, which is contrary to the objectives of a development program targeting the poorer segments of Haitian society**»

IEQ (2001), p. x.

Parallèlement, l'évaluation du programme de cantines scolaires de l'USAID propose, en raison du peu d'impact des cantines scolaires sur les résultats des enfants, « une baisse significative de l'allocation des ressources aux cantines scolaires et la conditionne seulement aux écoles qui effectuent d'autres investissements dans la qualité de leur enseignement (infrastructure, formation des enseignants, matériels scolaires) » (Groupe Thématique Protection Sociale – CCI 2004 : 21)⁵⁰. La deuxième partie de la recommandation va précisément dans le sens des résultats critiqués par le rapport d'évaluation IEQ (2001)⁵¹.

⁵⁰ La première partie de la recommandation a été prise en compte par l'USAID qui « a réorienté 58% de ses ressources au programme de Soutien nutritionnel et 16% des ressources aux infrastructures productives à travers des activités « Nourriture contre travail » (Groupe Thématique Protection Sociale – CCI 2004 : 21). Le programme de Soutien Nutritionnel serait dirigé

Cela pose problème : les efforts d'augmentation de l'offre scolaire dans les régions les plus pauvres et les plus reculées devront, vraisemblablement, être accompagnés au cours des premières années, de programmes de cantines scolaires pour assurer en tout cas la régularité de la fréquentation des écoles qui fonctionne aussi comme un déterminant de la qualité du processus d'enseignement/apprentissage. Ceci est d'autant plus important que, si l'on en croit l'ECVH, la dépense d'alimentation constitue à elle seule le premier poste des dépenses d'éducation (déclarées par les ménages), y compris chez les ménages les plus pauvres (du premier quintile du revenu).

2.- Des efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation encore insuffisants

On ne dispose pas, ici, d'une évaluation de l'ensemble des projets ou des dispositifs d'amélioration de la qualité de l'éducation et plus particulièrement des dispositifs de formation des enseignants, notamment des enseignants en exercice. L'objectif est de signaler les insuffisances de quelques initiatives reconnues comme étant les plus significatives.

Des projets de formation d'enseignants en exercice bienvenus mais insuffisants

S'agissant de la formation des enseignants, on prend ici le cas de la FONHEP qui a su développer une expertise en la matière⁵². L'objectif de celle-ci est, « à la mesure de ses moyens, (de) contribuer effectivement à deux des axes stratégiques du PNEF, à savoir l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la gouvernance du système » (FONHEP 2004 : 6). Dans cette perspective, la Fonhep est l'un des principaux acteurs qui met en place des mécanismes de formation continue pour les enseignants.

La formation continue prend la forme de séminaires de 2 à 5 jours avec présence des animateurs, ou de programmes à distance s'étendant sur 12 à 18 mois, avec des périodes de rencontres avec les animateurs. Ce dernier type de formation conduit généralement à une certification (Certificat d'Aptitudes à l'Enseignement de Base -CAEB, par exemple). Dans certains cas, l'activité est exécutée pour le compte de tiers, comme par exemple, la supervision d'un groupe d'écoles dans le cadre du projet Ecole de Qualité de l'ONG Plan Haïti. Dans d'autres cas, la FONHEP assure le suivi et l'encadrement d'écoles couvertes par d'autres initiatives comme le Programme de Formation à Distance (FAD).

Si l'on en croit les rapports d'activités de la FONHEP dressés entre 2000 et 2003, le nombre d'enseignants touchés par les programmes de formation continue n'est pas très élevé. *A titre d'exemple*, en 2001-2002, 72 enseignants ont été formés dans le cadre de la révision des modules du CAEB ; 371 enseignants du Programme *Ecole de Qualité* ont bénéficié de 13 journées de formation et 56 directeurs d'écoles de ce même programme ont participé à 6 journées de formation. En 2002-2003, 72 enseignants des classes de 5^{ème} et de 6^{ème} année fondamentale des écoles presbytérales affiliées au Bureau Diocésain d'Education du Cap-Haïtien ont bénéficié d'une formule intensive d'un an de formation, et les enseignants des grappes d'écoles de la Commune de Petit-Goâve ont bénéficié d'un stage intensif de 35 heures.

Ces efforts⁵³ sont bienvenus compte tenu des problèmes existants, de l'expertise locale que la FONHEP a su développer en matière d'innovations pédagogiques et de contenus de programmes, et du fait que l'on peut construire

vers les enfants de 0-5 ans. Il est vrai que, selon la FAO et la CEPAL, 80% du cerveau humain se forme entre 6 et 36 mois (Green 2005 : 5) et, donc, qu'à cet âge une bonne alimentation est cruciale. Ceci étant, le choix de l'USAID a conduit à une réduction de 70% du nombre de bénéficiaires des cantines scolaires compensée toutefois en grande partie par l'augmentation de l'offre de cantines scolaires des autres bailleurs (CNSA 2002a : 10). On observe que la fermeture de cantines dans certaines localités, par manque de financement, a conduit à une déperdition non négligeable d'effectifs dans les écoles qui en bénéficiaient comme à Savane Zombi (Lamaute-Brisson, Damais, Egset 2005 : 71)

⁵¹ A noter que le rapport d'évaluation IEQ (2001) souligne la nécessité de mener des études complémentaires sur « les liens entre les caractéristiques socio-économiques de l'environnement des écoles et les cantines scolaires et leur impact sur la réussite à l'école » (« Conduct complementary studies (...) to identify the links between the socio-economic characteristics of the school environment and the school canteen, and their impact on school success » (IEQ 2001 : xviii).

⁵² Créée en 1987, la FONHEP est l'héritière du PROBED (Projet Bilatéral d'Education) financé par l'USAID. La FONHEP tente de fédérer l'ensemble très vaste et très hétérogène des écoles fondamentales non publiques du pays. Elle comprend trois (3) entités : la Commission Episcopale pour l'Education Catholique (CEEC), la Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti (FEPH) et la CONFédération des Ecoles Privées Indépendantes d'Haïti (CONFEPHIH). Les liens de la FONHEP avec cet ensemble varient d'une école à l'autre et souvent, sont plus nominaux que réels. Si on se fie aux rapports annuels de l'institution, le nombre d'écoles touchées est relativement faible..

⁵³ Tous les programmes de formation de la FONHEP n'ont pas été présentés ici. Pour plus d'informations, se reporter aux rapports annuels d'activités de la FONHEP.

à partir des leçons apprises de ces expériences⁵⁴. Ils demeurent toutefois en-deçà des enjeux. Il y a d'une part la question de la *durée* des formations dispensées, notamment pour les séminaires. D'autre part, déjà en 1996-1997, 85% des 41 170 maîtres de l'enseignement primaire avaient un niveau de formation inférieur au certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP)⁵⁵. Bien évidemment, il faut reconnaître que les moyens de la FONHEP sont limités et que d'autres programmes de formation existent comme ceux d'ED2004 (IEQ 2001), de la CEEC, etc.

Pour autant, en 2003, *la question de la qualification des enseignants demeure cruciale* : sur les 57 684 enseignants répondants⁵⁶, 78% des enseignants des écoles primaires ont moins qu'un certificat d'aptitudes (CAP) et cette population est très hétérogène puisqu'elle compte des individus ayant un niveau d'étude atteint inférieur à la 9^{ème} Année Fondamentale (4^{ème} secondaire) ou des individus ayant réussi le terminale (baccalauréat 2^{ème} partie).

On notera que le MENJS souligne la nécessité de casser « la chaîne itérative de formations sans fins et sans finalités organisées à travers tout le pays depuis plus de vingt ans » (MENJS 2004 : 31) ; ce à travers la *professionnalisation* évoquée plus haut⁵⁷.

Des difficultés multiples pour l'amélioration de la qualité de l'éducation

Des projets de plus ou moins grande envergure financés par les bailleurs de fonds intègrent l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'éducation à travers la formation des enseignants. C'est le cas par exemple du Projet d'Appui à l'Ecole Nouvelle dans l'Artibonite (PAENA) de l'ACDI et de la Fondation Paul Gérin Lajoie. Le rapport final d'évaluation du PAENA I (1996-2001) n'est pas du domaine public⁵⁸. Toutefois, un rapport d'audit du projet préparé par l'ACDI (2001a, 2001b) a pu être consulté sur le site internet de l'ACDI. Ce rapport pose, comme le rapport d'évaluation du projet ED2004 de l'USAID (IEQ 2001), des problèmes qui renvoient à la question de la qualité de l'éducation et en soulignent la complexité.

Il faut d'abord rappeler que le PAENA avait pour objectif de « participer à l'atteinte de deux objectifs du PNEF dans trois districts scolaires de l'Artibonite », à savoir « l'amélioration de la qualité de l'éducation, le renforcement des capacités institutionnelles du MENJS dans le domaine de la gestion administrative et de la gestion pédagogique ». Trois résultats étaient attendus :

- la mise en place de systèmes d'organisation et d'administration scolaire favorisant la *participation des populations* et la prise en charge progressive des écoles par les communautés locales ;
- la mise en place de trois centres de ressources pédagogiques et de perfectionnement des enseignants ;
- le renforcement des capacités institutionnelles du MENJS dans l'opérationnalisation de la décentralisation⁵⁹ de la gestion administrative et pédagogique ». Plus précisément, il s'agit du renforcement des capacités des directeurs d'écoles, de la direction régionale et des trois inspections de districts couverts par le projet (ACDI 2001b : 6).

Dans les faits, ces résultats avaient été totalement ou partiellement obtenus en 2000-2001 selon le rapport d'audit. Mais, la question de l'amélioration de la qualité de l'éducation reste encore posée, le rapport d'audit soulignant combien le projet était ambitieux face aux importantes contraintes à l'oeuvre, surtout compte tenu de sa durée (4 ans).

- Les efforts de formation des enseignants devraient être intensifiés au vu de l'importance des besoins au niveau académique, les formations à dominante pédagogique ne devant intervenir qu'après le rehaussement des capacités académiques. En l'état, une telle recommandation renvoie au problème d'une sur-estimation des capacités des enseignants si l'on s'en tient uniquement au diplôme ou au nombre d'années d'études réussies.
- L'existence de postes d'instituteurs encore à pourvoir par le MENJS dans les écoles publiques couvertes par le projet⁶⁰ a des incidences négatives sur la qualité de l'éducation. Non seulement on retrouve des écoles où les

⁵⁴ Les rapports d'activités de la FONHEP signalent en général les correctifs à apporter ou les lignes de force à consolider pour la plupart des formations.

⁵⁵ Niveau universitaire non inclus.

⁵⁶ Le recensement scolaire 2002-2003 a identifié 60261 enseignants dans les écoles primaires établies dans tous les départements du pays. Mais on ne dispose des informations sur la formation des enseignants que pour une population de 57684 répondants.

⁵⁷ Il faudrait tout de même tenter d'envisager la professionnalisation en tirant parti des expériences positives qui ont pu être réalisées.

⁵⁸ Entretien avec Mme. J. Zaugg, Unité d'Appui au Programme de la Coopération Canadienne (UAPC).

⁵⁹ Le terme approprié serait la *déconcentration* de la gestion administrative et pédagogique du Ministère.

directeurs cumulent tâches administratives et tâches d'enseignement⁶¹, mais encore le recrutement d'enseignants complémentaires financé par le maigre budget disponible empêche l'allocation optimale des ressources vers la gestion des écoles.

- Si les inspecteurs et les directeurs d'école ont reçu des formations en administration scolaire, le rapport d'audit recommande que l'appui au service d'*inspection* soit renforcé non seulement à travers une formation plus poussée des inspecteurs, mais encore avec l'établissement d'instruments de gestion et d'évaluation des écoles.
- Un centre de ressources pédagogiques a été construit. Mais le MENJS n'a pu, dans l'horizon temporel du projet, mobiliser le centre de ressources afin de mettre en place une EFACAP.
- *In fine*, le rapport d'audit n'a pu évaluer la valeur ajoutée du PAENA I en mesurant les indicateurs de qualité valant sur le moyen terme comme le taux de succès à l'école, le taux de décrochage ou d'abandon, le taux de redoublement (ACDI 2001b : Annexes J-4 et J-6)⁶². Ici, c'est la durée du projet qui est en cause vu que l'amélioration de la qualité est un *processus* interrelationnel (entre écoles, enseignants et élèves) dont les résultats ne sont pas immédiatement tangibles.

D'ailleurs l'analyse de ce processus au sein des écoles, *dans les salles de classe* n'a pas fait l'objet de l'audit⁶³. Cet aspect a été pris en considération dans l'évaluation du Projet ED2004 (IEQ 2001). Le rapport souligne, entre autres, les points suivants :

- l'intégration des nouvelles pédagogies centrées sur l'élève dans les habitudes des enseignants n'a pas été entièrement réalisée. Bien évidemment, il faut prendre en compte la variable temps : dans la première cohorte d'écoles ayant bénéficié de l'appui du projet pendant deux ans, cette intégration était plus avancée que dans les cohortes suivantes.
- la présence des élèves surâgés qui détermine une composition fort hétérogène des classes, ce qui a une incidence négative sur les résultats des élèves. Ce phénomène, pourtant fort ancien (Locher 1991), plutôt massif selon les données du recensement scolaire de 1996-1997 (MENJS 1998), voire considéré comme une « constante du système scolaire haïtien » (Hadjaj 1999 : 16) du moins depuis les années 80, n'avait pas été pris en compte lors de l'élaboration du projet⁶⁴, tout comme dans le PAENA I⁶⁵. Il faut pourtant des *cursus* et des pédagogies adaptés aux publics des sur-âgés.
- Le nombre de jours d'école varie sensiblement d'une école à l'autre et le Projet ED2004 ne disposait pas d'instruments lui permettant d'infléchir une telle tendance. Encore faudrait-il connaître, il est vrai, les déterminants d'un tel état de fait.

Au total, dans les deux projets évoqués, il y a une sous-estimation des contraintes réelles (pour ce qui est notamment de la formation des enseignants et de l'appui à l'inspection scolaire) et méconnaissance de certains problèmes (présence des surâgés, durée d'exposition des enfants au processus relationnel d'apprentissage). Il faut noter également des manques sérieux quant à l'engagement des pouvoirs publics dans le projet PAENA I⁶⁶ et les problèmes inhérents à la question de la qualité (création et pérennisation de nouveaux processus). Autrement dit, derrière l'énoncé général d'amélioration de la qualité de l'éducation, de multiples difficultés demeurent tant dans

⁶⁰ Le MENJS s'était engagé à fournir du personnel enseignant au projet mais il ne l'a pas fait en raison de contraintes financières et d'une gestion contestable des ressources humaines (ACDI 2001b : 5-6 ; 22).

⁶¹ On a vu que cela est corrélé à une plus faible réussite (en termes de promotion scolaire) des élèves.

⁶² Ces indicateurs n'avaient pas été intégrés dès le départ pour la mesure de l'impact du projet.

⁶³ En théorie, le projet PAENA II (2001-2006) qui fait suite au projet PAENA I a pris en compte les recommandations des évaluateurs (Entretien avec Mme. Zaugg, UAPC). Il comprend trois principaux volets : l'appui à l'organisation scolaire (gestion décentralisée et participation), l'appui à la gouvernance du secteur éducatif (formation des directeurs et autres cadres du système) et l'appui à la pédagogie (formation pédagogique des enseignants et des directeurs).

⁶⁴ Selon IEQ (2001 : xi), « There are significant age differences between students of the same grade and the same classe. The considerable number of over-aged children in school raises the problem of the adequacy of teaching material, and the content of teacher training. ED2004 did not take this variable into consideration ».

⁶⁵ Le rapport d'audit du PAENA I (ACDI 2001b : 49) souligne que « le projet aurait pu réorienter son action en délaissant la problématique de la scolarisation des filles pour attaquer celle des sur-âgés. À un an de la fin du projet, ce qui pourrait être entrepris serait d'avoir des statistiques précises par classe et par école et de réfléchir à des actions possibles lors d'une phase subséquente ».

⁶⁶ En dépit des bonnes relations établies entre l'équipe de terrain et les représentants du Ministère, toujours selon le rapport d'audit (ACDI 2001b : 10).

l'identification et l'évaluation des problèmes que dans la mise en œuvre des changements et donc dans leur pérennisation.

Reste que le Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education de base (PARQE) relevant de la coopération entre l'Union Européenne et le MENJS compte un volet spécifique sur la question des surâgés. L'une des missions de ce volet est de formuler des propositions de politiques publiques relatives à la formation (recyclage) et à l'insertion (économique) des surâgés (PARQE 2003). Et de fait, sur la base d'une recherche à plusieurs volets sur les profils des surâgés dans les écoles couvertes par le projet et sur les métiers qu'ils souhaitent pouvoir exercer, il existe plusieurs propositions. La première est de proposer aux élèves surâgés un programme académique accéléré permettant de réduire la durée de leur passage à l'école ainsi qu'un programme de formation professionnelle (les formations proposées devant découler de l'enquête sur les préférences exprimées). Les passerelles avec le système d'éducation formelle seront maintenues pour ceux qui voudront poursuivre leurs études. La seconde porte sur la mise en place de dispositifs d'accompagnement des « anciens surâgés » qui voudront s'établir à leur propre compte, créer leur propre entreprise⁶⁷.

3.- Multiplicité des modèles d'offre scolaire et fragmentation des champs d'intervention

Les bailleurs de fonds financent, à des degrés divers, de multiples projets qui renvoient à une forte diversité de modèles d'offre scolaire, ayant une forte connotation « locale » et qui, de ce fait, ne sont pas forcément généralisables à l'échelle du pays. En outre, il y a un découpage ou des découpages du territoire ou des réseaux d'écoles en fonction des relations entre les écoles aidées par les ONG et les bailleurs de fonds. Il n'est pas sûr que cette multiplicité de modèles d'offre scolaire et cette fragmentation des champs d'intervention soit véritablement à la hauteur des enjeux de la lutte contre une pauvreté reconnue comme étant massive.

En tout cas, l'UNICEF a pris acte de la dispersion de ses efforts passés et tente aujourd'hui, de s'en tenir à un nombre restreint de projets majeurs : le projet *Petite Enfance* et le projet *Ecoles Amies des Enfants*.

Le premier projet, « La Petite Enfance », a pour objectifs principaux : contribuer à la mise en œuvre de la politique de l'enfance du MENJS ; appuyer la mise en œuvre du programme pilote d'approche non conventionnelle du MENJS sur la petite enfance « Apprendre en famille » dans 3 communes de 2 départements scolaires ; soutenir le processus de responsabilisation des parents, de la communauté dans la gestion des programmes pilotes relatifs à la petite enfance. Les enseignants de 8 EFACAP et les écoles affiliées seront intégrés à ce projet.

Le second projet, intitulé « Ecoles Amies des Enfants » considère « l'enfant comme sujet de droit et comme acteur au cœur du processus d'apprentissage dans un environnement de qualité ». Les principaux objectifs sont : « contribuer à la modélisation d'un environnement d'apprentissage de qualité favorable aux enfants de 6-15 ans dans 100 écoles ; consolider les mécanismes de coordination et de suivi/évaluation des différentes interventions et action convergentes pour la modélisation d'un environnement d'apprentissage de qualité ». La modélisation consiste, entre autres, à calculer les coûts associés à une école-type favorable à l'apprentissage. Ce qui devrait permettre aux bailleurs de mieux évaluer les besoins en financement ainsi que la répartition des fonds disponibles.

Ce projet est en cours. Les écoles participantes sont sélectionnées sur présentation de dossier et sur la base d'une série de critères préétablis. Les écoles choisies reçoivent un appui financier pour la mise en œuvre du projet et une assistance pédagogique et administrative.

4.- Quelques limites des actions sur la demande scolaire (parrainage)

Les programmes de cantines scolaires s'inscrivent dans une logique d'appui à la demande d'éducation dans la mesure où ils ont un effet-revenu (Fass 1988, Locher 2001). Celui-ci n'est d'ailleurs pas mesuré de manière systématique faute d'informations. Mais, l'essentiel des considérations sur les programmes de cantines scolaires ont déjà été énoncées. On s'intéresse donc ici aux mécanismes de parrainage d'enfants. Il existe de multiples organisations de tailles diverses qui interviennent en la matière et il importe d'en évaluer le nombre et la taille ainsi que l'impact sur l'accès à l'école et le maintien dans le système scolaire. On s'intéresse ici au Fonds de Parrainage National (FPN), institution créée en 1992 par l'Etat haïtien, des associations du secteur privé haïtien, des ONG et des associations/congrégations religieuses en vue de faciliter l'accès des enfants défavorisés à l'éducation.

⁶⁷ Cette seconde proposition est fort intéressante. Il faudra seulement penser à des dispositifs nouveaux qui prendraient le risque de financer la création d'entreprises plutôt que des entreprises existantes comme le font, pour l'essentiel, les institutions de micro-finance.

Le FPN sélectionne d'abord les écoles puis les élèves. Les critères de choix des élèves obéissent à la priorité de toucher les élèves des deux premières années, et privilégient la continuité pour les élèves déjà bénéficiaires et ayant réussi sur le plan académique. On s'assure aussi de la parité garçons/filles. Les bourses sont accordées en fonction des disponibilités financières.

La première remarque concerne la méthode de sélection en deux temps. Il est vrai qu'il est plus facile de passer par les écoles plutôt que de passer par les ménages pour l'octroi des bourses. Mais la sélection des écoles est biaisée : seules les écoles enregistrées au MENJS peuvent remplir les formulaires de participation. Or, on sait que ces écoles ne sont qu'une minorité et que, dans la plupart des cas, les élèves pauvres ont moins de chances d'accéder à ces écoles, surtout en milieu rural. Ceci étant, le FPN reconnaît que, pour certaines années académiques, des écoles non-enregistrées ont été acceptées. Par ailleurs, l'exigence d'une éducation de qualité – non contestable en soi – exclut d'emblée les élèves les plus pauvres fréquentant pour la plupart des « écoles pauvres », de mauvaise qualité.

La seconde remarque porte sur l'évolution du financement (national, tant public que privé, et international) du FPN. Il y a une très forte variabilité des disponibilités financières. On passe par exemple d'un maximum de 27 millions de gourdes en 1995-1996 à un minimum de 1.7 millions de gourdes en 1999-2000. A ces extrêmes correspondent respectivement 37 766 élèves (pour 2 794 écoles) et 1 115 élèves (pour 191 écoles) (FPN 2003) ! Cette variabilité est extrêmement préjudiciable à un soutien durable de la demande d'éducation. A l'inverse, le Plan Haïti gère un programme de parrainage de 50 000 élèves et ce nombre est relativement constant depuis quelques années.

Le FPN exécute depuis quelques années des activités de supervision administrative d'écoles pour le compte de tiers, en vue d'augmenter sa capacité de financement, mais cela reste insuffisant. Le FPN compte signer bientôt un accord de financement avec la Banque Mondiale pour les 3 ou 4 prochaines années, lui permettant d'augmenter de façon substantielle le nombre de boursiers.

Propos d'étape 3 : Des politiques éducatives en-deçà des enjeux de la lutte contre la pauvreté

1. Les progrès réalisés en matière d'accès à l'école et de niveaux d'étude atteints sont davantage le résultat mécanique d'une *massification* (inachevée) de l'école financée principalement par les ménages que celui de politiques éducatives vigoureuses, à la hauteur des enjeux de la lutte contre la pauvreté. En effet, l'offre publique n'a pas suivi l'évolution de la demande d'éducation. Pis : l'Etat n'a pas non plus pris en charge un vrai pilotage du système éducatif, y compris pour lutter contre les inégalités (dans le privé comme dans le public).
2. L'adoption du PNEF est certainement un pas important dans la *définition* des politiques publiques. Mais sa mise en œuvre suppose l'obtention d'une aide dont les critères d'octroi comportent des conditionnalités relatives à la « bonne gouvernance ».
3. Plus fondamentalement, PNEF ou pas, prévaut au sein de l'Etat une logique de projets. L'Etat haïtien répond donc au schéma décrit par Hugon (2003 : 14) celui d'un « appareil d'Etat à deux vitesses : d'un côté, une administration classique et sans moyens aux fonctionnaires peu rémunérés et de l'autre des bribes d'appareil d'Etat branché sur les bailleurs de fonds et employant des cadres payés sur « projets » ». Ceci tient certainement aux contraintes financières, au mode de régulation existant, et aux rapports avec les bailleurs de fonds qui privilégient les projets comme autant d'instances où le contrôle des décisions et des allocations de ressources est *a priori* plus aisé qu'au sein même de l'administration publique. Le mimétisme vis-à-vis de la logique de projets est alors de mise.
4. Dans plusieurs cas, et non des moindres, les interventions des bailleurs et d'autres acteurs privés (ONG notamment) pour l'appui à l'offre scolaire, à la demande scolaire, pour l'appui à l'amélioration de la qualité sont insuffisamment informées ou répondent à des *a priori* qui minent les possibilités de réussite des projets dans le sens de la lutte contre la pauvreté. Partant, c'est l'ensemble des acteurs qui doit être interpellé – séparément mais aussi dans leurs interrelations - sur leur appréhension des enjeux de la lutte contre la pauvreté.
5. L'intervention des bailleurs vient accentuer la fragmentation du système éducatif, fragmentation déjà à l'œuvre dans les réseaux d'école (Cozigon 1993) qu'il faudrait étudier. Cette fragmentation est, elle aussi, un obstacle au pilotage d'autant que l'Etat ne connaît pas les écoles qui opèrent pourtant au vu et au su de tous. Elle n'est pas synonyme de désintégration ou d'absence de système. On peut faire l'hypothèse d'une certaine cohérence qui tiendrait d'abord par une régulation par défaut de l'Etat, par des effets de démonstration d'un type d'école à l'autre (lorsque certaines écoles cherchent à imiter les modèles qui marchent, surtout à l'échelle des écoles

favorisées, ou de qualité). Le système tient aussi par l'échec ou l'impossibilité pour une bonne partie de ceux qui sont entrés au premier cycle de l'école fondamentale de poursuivre leurs études au-delà du primaire. Disparaissant du paysage scolaire, les écoles qu'ils ont fréquentées (surtout les « écoles pauvres », les « écoles borlettes ») ne sont pas exposées au regard de l'Etat qui n'intervient qu'à des moments précis : aux examens officiels. Ceci dit, il est essentiel de saisir plus finement les paramètres de la segmentation de l'offre scolaire, surtout du point de vue de la qualité, afin de créer un système répondant à des standards de base ou à un socle commun répondant à un projet sociétal pour l'école et l'éducation.

II.- PROPOSITIONS DE POLITIQUE EDUCATIVE POUR LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETE

Il est communément admis que l'accès à l'éducation et l'augmentation des niveaux d'étude atteints sont d'une importance cruciale dans la lutte contre la pauvreté. L'augmentation du « capital humain » autorise des sorties individuelles de la pauvreté. Elle est également une condition de la croissance à l'échelle nationale.

Sans mobiliser nécessairement ces arguments, la plupart des interlocuteurs (ménages, acteurs du système éducatif et décideurs nationaux ou internationaux) estiment que le fait d'investir dans l'éducation des enfants, d'intervenir dans le secteur de l'éducation revient à lutter contre une pauvreté reconnue comme massive en Haïti. Les principaux énoncés des objectifs de politique éducative existants doivent être relus à l'aune de l'enjeu de la justice à la fois dans l'école et dans la société. Sans quoi, l'objectif d'une **éducation de qualité pour tous** risque de demeurer un vœu pieux (II.I)⁶⁸. L'Etat a des rôles essentiels à jouer pour que cet objectif soit atteint (II.II). Les divers axes de politique éducative proposés (II.III) se réfèrent à *l'universalité du droit à l'éducation*.

II.I. Pauvreté et inégalités : L'enjeu de la justice dans et hors l'école

L'existence d'inégalités non négligeables en matière d'éducation n'est pas, en soi, une surprise. Les informations déjà disponibles sur la répartition des revenus ou de la consommation en Haïti indiquent des inégalités économiques importantes (IHSI 2001 ; Pedersen, Lockwood 2001, Sletten, Egset 2004 : 12). Il y a donc un enjeu crucial de réduction des inégalités. La lutte contre les inégalités suppose une conception de la justice et de l'égalité. Il existe en fait diverses conceptions de l'égalité qui engagent, en amont, des conceptions de la justice (A.-). Les théories de la justice contemporaines les plus fréquemment invoquées sont celles de John Rawls et d'Amartya K. Sen. Celle de Rawls met l'accent sur les seuls droits (et libertés) formels et ne fournit pas de clés pour appréhender les décalages multiples entre ces droits et les situations réelles – comme en Haïti où le droit à l'éducation est formellement énoncé dans la Constitution de 1987. On partira donc de l'approche de Sen en l'amendant : Sen s'en tient à la logique de l'égalité des chances alors que la multiplicité des inégalités repérées (en amont, au sein et en aval du système éducatif) suppose que l'on pose également la question de l'accès à l'égalité de résultats (B.-). Ceci permettra, in fine, de clarifier les objectifs de la politique éducative au delà de l'universalité de l'éducation de qualité.

A.- Des inégalités à la question de la *justice*

Au nom de quoi faut-il réduire les inégalités ? Les inégalités posent un certain nombre de problèmes par rapport à la lutte contre la pauvreté (1.-). La recherche de l'égalité ou d'une moindre inégalité suppose un point de vue sur la relation entre égalité et justice (2.-)

⁶⁸ D'aucuns pourront s'étonner de ce *détour théorique* – qu'il faudra approfondir – dans un chapitre portant sur des propositions de politique. Pourtant, les politiques, et les politiques publiques en particulier, doivent s'adosser (et s'adossent de fait) à des corpus théoriques reflétant aussi bien une *vision du monde* et des principes dont découlent les mesures à prendre. Ceci est d'ailleurs essentiel pour l'exercice démocratique. En outre, ce détour sur la question des inégalités et de la pauvreté est important dans le cas haïtien : l'usage du terme « équité » dans les documents officiels ou dans d'autres documents n'est pas systématiquement rapporté à des fondements théoriques clairs et l'identification des inégalités s'arrête aux inégalités entre milieux de résidence et aux inégalités de genre alors qu'il y en a d'autres et qu'il existe des articulations entre les divers types d'inégalités.

1.- Inégalités et lutte contre la pauvreté : les enjeux

Les inégalités en matière d'éducation posent, entre autres, deux problèmes majeurs : elles contribuent aux inégalités économiques et sociales et déterminent la transmission intergénérationnelle de la pauvreté (surtout en ce qui concerne la qualité de l'éducation).

Des inégalités scolaires aux inégalités économiques et sociales et à la pauvreté

Les inégalités de réussite à l'école sont transmises, sous une forme ou sous une autre, à un degré ou à un autre, aux autres sphères du social. Des trajectoires scolaires différenciées peuvent mener à des trajectoires sociales elles-mêmes différenciées. Ceci vaut notamment dans le domaine de l'insertion dans l'emploi et de l'accès aux rémunérations. Ainsi Birdsall (1997) montre que les distributions relativement plus égalitaires de capital humain (et de la terre) influent sur la réduction de la pauvreté en Amérique Latine. D'une part, de telles distributions permettent une croissance des revenus pour les pauvres deux fois plus grande que celle avérée pour l'ensemble de la population. D'autre part, en favorisant une croissance économique accélérée, ces distributions relativement plus égalitaires conduisent à l'augmentation des revenus des pauvres et la croissance elle-même a des effets positifs sur les revenus des pauvres. A l'opposé, on aurait un cercle vicieux où une distribution inégalitaire des actifs (capital humain et terre) réduirait, pour les pauvres, les possibilités d'accumulation d'actifs et enfermerait ceux-ci dans une trappe. Et, en limitant le potentiel de croissance économique, cette distribution inégalitaire réduirait les capacités de la société à aider les pauvres.

Qualité de l'éducation et inégalités : la transmission intergénérationnelle de la pauvreté

« (...) the exterior of educational inequality looks more like a Dalmatian than a Saint-Bernard : the spots of poverty are numerous and are dispersed throughout the nation ; there are no totally white or fortunately totally black zones. The implications are clear : *quality requires equality* »
Felipe Martinez Rizo (2002 : 21).

L'amélioration de la qualité de l'école doit valoir pour l'ensemble des établissements scolaires car il existe des relations à double sens entre inégalités et qualité. La qualité est *distribuée* de manière inégalitaire. Toutes les écoles ne possèdent pas, à tous le moins, des dotations en ressources comparables pour offrir un enseignement de qualité aux individus scolarisés. Mais les inégalités (de tous ordres) peuvent interdire ou limiter l'émergence et la pérennisation d'une éducation de qualité pour tous. *Entre autres* :

Les inégalités de résultats (du système éducatif) d'hier compromettent la transmission de savoirs propice au développement cognitif des enfants. Dans le cas haïtien, il ne faut pas oublier que ce sont, en quelque sorte, les « exclus » du système éducatif d'hier qui sont les éducateurs (les enseignants peu qualifiés) d'aujourd'hui. Ceci a des implications importantes. Et les problèmes observés sont d'autant moins négligeable que l'accès à l'éducation s'est massifié.

Les inégalités de résultats (du système éducatif) d'aujourd'hui peuvent, en l'absence d'une politique de qualité vigoureuse, non seulement reproduire le schéma précédent mais encore participer de la transmission intergénérationnelle de la pauvreté (dans toutes ses dimensions). En effet, si l'on pense, avec l'UNESCO (2004 : 1), qu'« une éducation de meilleure qualité contribue à augmenter les revenus des individus tout au long de leur vie », les individus les moins dotés en éducation de qualité auront accès à des revenus relativement plus faibles et n'auront donc accès – si rien ne change – qu'à des écoles de moindre qualité pour leurs enfants. *Partant, les gains intergénérationnels en termes de niveaux d'étude – s'il y en a – obtenus par les pauvres ne permettront pas nécessairement la réduction des écarts par rapport aux non-pauvres comme cela s'est déjà produit ici (cf. supra, p. 26).*

Il s'agit bien évidemment ici d'un scénario « catastrophe » plutôt simpliste mais il ne doit pas être sous-estimé. Il met en lumière en tout cas la nécessité de la réduction de la *segmentation de l'offre scolaire* déterminée en partie par la segmentation de la demande d'éducation émanant des ménages. D'autant qu'il est difficile d'agir directement sur les inégalités entre les familles : l'alphabétisation des adultes ne suffit pas pour resserrer de manière significative les écarts entre ceux qui sont alphabétisés et ceux qui ont pu obtenir des niveaux d'étude relativement importants.

2.- Inégalités et justice

Les conceptions de la justice en présence n'établissent pas systématiquement d'équivalence entre le juste et l'égal, entre l'injuste et l'inégal. On peut penser que le juste est l'égal, encore qu'il existe plusieurs types d'égalité (Aristote in Reynaud 1995)⁶⁹. On peut également penser qu'il existe des inégalités justes. Et de fait, les revendications d'égalité dans le domaine de l'éducation s'accompagnent de l'acceptation de certaines inégalités. Les conceptions de la justice se réfèrent généralement à des ensembles articulés d'égalités et d'inégalités (Grisay in Meuret 2004 : 2).

Aussi faut-il clarifier ici les critères de justice qui doivent gouverner les politiques publiques en matière d'éducation.

B.- De l'égalité des « capacités » à l'égalité de résultats

Selon l'approche de Rawls, on peut envisager la redistribution de l'éducation entendue comme un droit initial que tout individu doit avoir, au même titre que les libertés fondamentales (1.-). Sen ne conteste pas en soi les principes devant régir la redistribution des droits initiaux mais pose la question de l'objet de la justice (« Equality of what ? »). Ce sont les opportunités réelles ou capacités qu'il faut transformer (2.-). Cette approche peut être appliquée au domaine de l'éducation et Sen analyse d'ailleurs l'éducation sous divers angles (3.-). Mais sa démarche pour ce faire et la théorie générale ont des limites telles qu'il faut proposer des amendements pour préciser le statut de l'éducation dans l'approche par les capacités (4.-) et introduire les principes d'égalité d'accès, de traitement et de résultats afin que les capacités se convertissent à leur tour en des réalisations concourant à l'universalité d'une éducation de qualité et à l'obtention, par tous, d'un niveau minimal (aussi élevé que possible) de compétences partagées (5.-).

1.- La redistribution de l'éducation comme bien social premier

Pour Rawls, une société juste est celle qui repose sur les principes suivants : chacun dispose à égalité des *biens sociaux premiers* (BSP)⁷⁰ (principe d'égalité de liberté) ; les inégalités économiques et sociales sont admises seulement si elles sont attachées à des positions ouvertes à tous, dans des conditions d'égalité des chances (principe d'égalité des chances) et si elles procurent le plus grand bénéfice aux plus mal lotis de la société (principe de différence). La pauvreté est définie comme étant le manque ou le faible niveau de détention des BSP. Les institutions doivent uniquement assurer la distribution des biens sociaux premiers conformément aux principes de justice.

Certains auteurs mobilisent l'apport de Rawls pour établir les conditions de justice dans le domaine de l'éducation. Ainsi Meuret (2004) accorde à l'éducation le statut de bien social premier (alors qu'elle ne figure pas dans l'énumération de Rawls)⁷¹ et propose l'interprétation suivante des principes de justice de Rawls :

- les inégalités interindividuelles d'éducation ne doivent pas menacer l'« égale liberté » des individus et donc la « coopération sociale sur un pied d'égalité » ;
- la juste égalité des chances doit assurer un droit égal de fréquenter l'école, ce dans les conditions les plus adaptées pour que tous aient le même désir de développer leurs capacités ;
- il faut armer le mieux possible ceux qui ont le plus de chances de se retrouver parmi les plus pauvres en sortant le plus tôt du système éducatif ; et les compétences acquises par les plus instruits doivent être mises au service des défavorisés.

2.- L'égalité des capacités au sens de Sen

Pour l'essentiel, il s'agit donc de redistribuer le bien social premier qu'est l'éducation ou l'actif éducation si l'on raisonne en termes de capital humain. La critique générale que Sen adresse à Rawls a toute sa pertinence ici : la redistribution des biens sociaux premiers est *formelle*, elle ne dit rien sur les usages réels de ces biens, sur les

⁶⁹ Par exemple, il y a l'égalité arithmétique (chacun obtient une part égale à tous indépendamment des caractéristiques de chacun) et l'égalité proportionnelle (l'égalité est à réaliser non plus entre les biens mais entre des rapports).

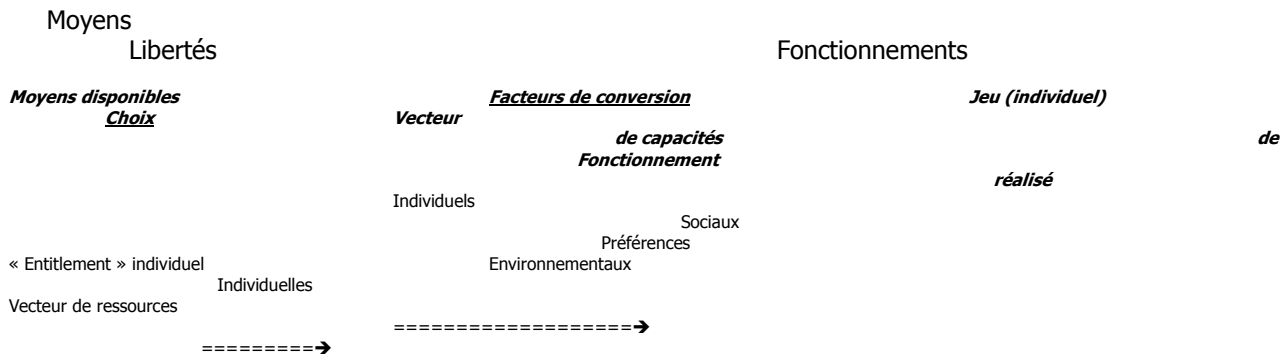
⁷⁰ Les biens sociaux premiers sont : les libertés de base (de pensée, de conscience, politique, d'association), la liberté de mouvement et le libre choix de son occupation, les pouvoirs et les prérogatives des fonctions et des postes de responsabilité, le revenu et la richesse, les bases sociales du respect de soi-même.

⁷¹ Pour Meuret (2004 : 5), « si l'éducation ne fait pas partie des Biens Sociaux Premiers (BSP), il n'est aucun d'eux – y compris (...) la liberté – dont elle ne favorise l'acquisition. Dès lors, on peut se sentir autorisé à considérer que les principes de la Théorie de la Justice règlent la distribution de l'éducation comme ils règlent celle des BSP auxquels elle conduit ».

possibilités (liées à l'environnement naturel et social et aux caractéristiques individuelles) qu'ont les individus de convertir les biens sociaux premiers (ou toute autre ressource) en réalisations effectives, en « fonctionnements » traduisant les vies réelles que les individus choisissent de vivre. Ces possibilités que Sen réinterprète comme des *capacités*, c'est-à-dire des *opportunités réelles de fonctionnement* ou encore la *liberté substantielle d'accomplir ce que l'on (l'individu) a raison de valoriser*⁷², doivent être l'objet des politiques publiques visant à l'égalité. La pauvreté est alors définie comme le manque de capacités et non plus comme le manque de ressources ou de moyens.

Le modèle de Sen peut être représenté comme suit

Graphique 16



L'individu dispose de moyens (les droits formels à l'échange ou « entilements » et les ressources) qu'il convertit en libertés réelles ou en capacités de choix et d'actions. Une fois ses choix opérés, en fonction de ses préférences, l'individu réalise un fonctionnement.

Il existe plusieurs types de catégorisation des ressources. Robeyns (2002 : 60) propose un vecteur de ressources intégrant la production marchande et la production non-marchande ainsi que le revenu net et les transferts en nature. Roquette (2004 : 13) propose un classement autrement plus intéressant. Il distingue les biens et services privés et les biens et services sociaux (y compris les revenus provenant de la redistribution des revenus primaires) et les biens intangibles. Le niveau d'éducation des parents peut être conçu comme un « bien » intangible pouvant être mobilisé à travers les pratiques éducatives des parents qui instaurent une relation entre parents et enfants.

Les facteurs de conversion sont le point nodal : ils tiennent aux caractéristiques individuelles mais aussi aux institutions. Celles-ci doivent à la fois définir le contenu des droits et des ressources et mettre en place les facteurs de conversion des premiers en capacités. Le rôle des institutions est loin d'être négligeable (les modalités de conversion dépendent des orientations et de l'efficacité des institutions) d'autant que Sen fait appel à *l'action publique* qui inclut aussi bien l'action de l'Etat que celle d'autres acteurs de l'espace public au sens large⁷³ pour modifier les caractéristiques de la société dans laquelle vivent les individus. Les institutions sont de divers ordres. On peut considérer qu'elles vont de la famille – dont les niveaux d'étude et les valeurs influencent à un degré ou à un autre la configuration des préférences individuelles – jusqu'à l'Etat, en passant par les institutions intermédiaires.

Plus que d'une redistribution, il s'agit, pour les institutions, d'élargir l'espace des capacités pour chacun en s'assurant que les relations causales entre droits/ressources d'une part, capacités d'autre part⁷⁴, permettent cet élargissement. Ce, en fonction des motivations et des préférences des individus concernés par l'action publique.

3.- L'éducation dans l'Approche par les Capacités (AC) selon Sen⁷⁵

⁷² Selon Sen (2000 : 122) « les revendications des individus ne doivent pas être jugées en fonction des ressources ou des biens premiers qu'ils détiennent respectivement, mais de la liberté dont ils jouissent réellement de choisir la vie qu'ils ont raisons de valoriser. C'est cette liberté réelle qu'on appelle la « capacité » de l'individu d'accomplir diverses combinaisons possibles de fonctionnement ».

⁷³ « Public action must not be confused with State action only. Public action includes not merely what is done *for* the public by the State, but also what is done *by* the public for itself » (Drèze, Sen 2000 : 481).

⁷⁴ « Larger entitlements contribute to wider capabilities, but the relationship is not the same for different persons. (...) Public action has to be based on an adequately discriminating analysis, and this calls for causal investigations of capabilities and of variations in the relation between entitlements and capabilities » (Drèze, Sen 2002 : 13 n 21).

L'application la plus immédiate – et la plus connue – de l'AC au domaine de l'éducation est la construction de l'Indice de Développement Humain (IDH). Celui-ci inclut l'éducation (alphabétisation et taux de scolarisation), la longévité et le niveau de vie. Il s'agit là d'un point de vue extrêmement réducteur : il met en équivalence la scolarisation (ou le fait de savoir lire et écrire) et les libertés réelles alors que l'éducation n'est pas en soi porteuse de libertés⁷⁶. Pourtant Sen opère lui-même un glissement similaire en évaluant les capacités par les résultats de l'éducation, à savoir le nombre d'années d'éducation de base (Unterhalter 2003a).

Parallèlement, on trouve d'autres usages de l'éducation dans les travaux de Sen. D'un côté, l'éducation est prise pour une caractéristique de l'espace des capacités (voir diagramme) : les écoles fournissent de l'instruction qui ouvre la voie aux libertés réelles⁷⁷. Mais là encore, l'éducation n'est pas distinguée de la scolarisation. De l'autre, l'éducation est quasiment comprise comme du capital humain (Farvaque 2004 : 18). Par ailleurs, l'éducation apparaît également comme un résultat des capacités, résultat qui peut être valorisé sur le marché du travail ou qui améliore les chances de survie des enfants (éducation des mères) ou qui améliore la participation. Une telle conceptualisation pose problème aussi puisqu'on ne connaît pas les possibilités, pour les individus, de mobiliser l'éducation pour la participation par exemple. Alors même que l'éducation est aussi perçue, dans les travaux de Sen, comme une composante des processus de prise de décision/de choix qui mène des capacités aux fonctionnements (Unterhalter 2003a : 5).

4.- De l'éducation dans l'approche par les capacités : propositions

Ces usages témoigneraient, selon Unterhalter (2003a) d'une imprécision dans les concepts. On peut toutefois considérer les prémisses suivantes :

- (i) l'éducation est un bien social final *façonné par les institutions*, les interactions entre celles-ci, les élèves et les parents. Ce, en fonction des représentations des uns et des autres au sujet des contenus et du rôle de l'éducation dans la reproduction des ménages et dans la société ; en fonction des conceptions de la justice. Il importe donc de partir des *processus de production* du service éducation (buts, contenus, qualité et jeux d'acteurs)
- (ii) la question de la formation des capacités se pose alors à l'intérieur même de l'école. Quel est l'accès aux ressources éducatives dans l'école ? Comment l'institution fonctionne-t-elle pour transformer l'accès à ces ressources en capacités ? Quels sont les choix ouverts pour la mise en place des fonctionnements (avoir tel niveau d'études, telles compétences....) ? En tenant compte, bien évidemment, des instances de régulation « externes » à l'école (l'Etat).
- (iii) la mobilisation des *compétences acquises* (au sens de ressources) dépend à la fois des représentations de la citoyenneté, des actions individuelles et collectives et des rapports sociaux, des arrangements institutionnels entre les acteurs, du fonctionnement des marchés (entendus eux aussi comme des institutions). Ces rapports et ces arrangements définissent les facteurs de conversion de la ressource éducation dans la société. Et là encore, ce sont les processus qui doivent être érigés en objet d'étude et de politique publique : la liberté réelle ou capacité n'a de sens que dans les processus qui engagent des acteurs porteurs de finalités différentes, voire contradictoires.

5.- Capacités, égalité d'accès, de traitement et de résultats

Du principe de l'égalité des chances à l'égalité des résultats dans le système éducatif

Il est un autre problème, plus général, dans l'approche par les Capacités. Sen s'intéresse davantage à l'objet de la justice qu'aux principes de justice en tant que tels. A tout le moins l'objectif d'égalisation des capacités obéit au principe d'égalité des chances ou d'opportunité (Robeyns 2000 : 10). A ceci près que les chances formelles sont remplacées par les opportunités réelles/libertés réelles. Ce principe a partie liée avec la notion *d'équité* entendue

⁷⁵ Certains auteurs ont posé la question de la pertinence de l'application de l'Approche par les Capacités aux enfants. Par exemple, Saito (2003 in Flores-Crespo 2004 : 9) soulève le problème de l'insuffisance de la maturité des enfants en matière de prise de décisions pour eux-mêmes. Sen répond qu'il faut admettre que l'enfant prend certaines décisions et qu'il faut voir non seulement l'enfant aujourd'hui mais encore poser la question des libertés futures, lorsque l'enfant deviendra adulte.

⁷⁶ Par exemple la transmission des stéréotypes sexuels confinant les femmes dans des rôles bien précis à travers les manuels scolaires ou les comportements des enseignants dans l'école.

⁷⁷ Facilities for education are a feature of « the social and economic arrangements » on which freedom depends.

comme ouverture des chances d'accès au marché (Mulot 2002). Alors que le marché ne produit pas toujours des effets justes, comme le reconnaît d'ailleurs Sen (2003b : 153-195).

Il convient donc d'aller plus loin que Sen en requérant l'égalisation (en tant que processus) des résultats de la production de l'éducation indépendamment de l'origine sociale ou des caractéristiques de la famille (en particulier du niveau d'étude des parents). Dit autrement, les classements finals fournis par l'école ne doivent pas s'inscrire dans les limites des classements (sociaux) initiaux en amont de l'institution scolaire. Ceci est d'autant plus important que le produit éducation n'est qu'un résultat intermédiaire qui s'inscrit à la fois comme ressource (valorisable) et comme facteur de choix des individus. De plus, *limiter les inégalités de revenus primaires* dépend moins de l'égalité des chances dans le système éducatif au sens large (de l'école de base aux filières professionnelles et universitaires) que de son efficacité à conduire un nombre important d'individus à des niveaux de qualification élevés (Meuret 1999) comparables entre individus.

Egalité d'accès, de traitement et de résultats

Le nouveau référentiel de justice à proposer doit donc intégrer trois principes d'égalité généralement mobilisés séparément dans le domaine de l'éducation : l'égalité d'accès aux ressources éducatives, l'égalité de traitement et l'égalité de résultats (Grisay 2003). Empiriquement, il existe bien dans le cas haïtien, des *inégalités d'accès à l'école* (entre ceux qui y vont et ceux qui n'y vont pas), des *inégalités d'accès aux écoles dispensant une éducation de qualité* ; des *inégalités de traitement* au sein de l'école (entre faibles et forts, grands et petits, entre exposition au français et exposition au créole ou à la combinaison français-créole, etc.) ; des *inégalités de réussite* (entre ceux qui achèvent l'école fondamentale – par exemple – et ceux qui n'y parviennent pas). D'un point de vue théorique, les principes d'égalité sont essentiels pour l'expansion des capacités.

- (i) l'égalité d'accès aux ressources éducatives – plus précisément à l'école – modifie le vecteur de droits (« entitlements ») et de moyens pour les individus pauvres⁷⁸.
- (ii) l'égalité de traitement (au sens d'accès à des écoles de qualité comparable et au sens de gestion des classes et des élèves forts et faibles) modifie la configuration de l'espace des capacités. En effet, l'égalité de traitement change la distribution des facteurs de conversion, en supprimant notamment les discriminations (entre individus et entre groupes) ou les segmentations (entre écoles). D'autre part, l'égalité de traitement dans l'école peut modifier les sentiments de justice qui font partie des représentations ou des préférences des individus (ici des élèves). Ce, à travers la mise en œuvre par exemple de pédagogies compensatoires (donner plus aux faibles) ou de pédagogies de la réussite pour tous (compétences de base pour tous).
- (iii) l'égalité de résultats – qui ne dépend pas automatiquement de l'égalité de traitement (Grisay 2003 : 6) – prolonge l'égalité d'accès aux ressources éducatives dans la mesure où elle vise à réduire l'influence de l'origine sociale. Elle ouvre, pour tous, l'espace des capacités liées à la mobilisation de la ressource éducation dans la société. Plus précisément, si mobilisation il y a, elle portera sur des ressources comparables et partagées.

Du changement des critères de justice

Considérer les processus de production de l'éducation et les processus de mobilisation de la ressource éducation en fonction des représentations et des actions des acteurs concernés revient à poser le problème des changements des conceptions de la justice.

Aujourd'hui, bien que les informations sur la reproduction des inégalités à l'école en Haïti soient insuffisantes⁷⁹, il apparaît que le clivage rural/urbain, mais aussi les clivages au sein du milieu rural, les clivages entre niveaux de vie, entre niveaux d'étude du chef de ménage ainsi que les diverses formes d'action ou d'inaction de l'Etat traduisent une conception de la justice où les défavorisés (au sens large) n'ont pas de place⁸⁰.

⁷⁸ « (...) dès le moment où tout ou partie du service scolaire n'est pas accessible à tous, les mécanismes de sélection (implicites ou formels) qui y donnent accès portent presque toujours l'empreinte des innombrables facteurs d'inégalité qui traversent la société elle-même » (Grisay 2003 : 4).

⁷⁹ Il faudrait étudier les conceptions de la justice à l'œuvre dans le processus de production de l'éducation ainsi que les sentiments de justice, des élèves notamment, au sein de l'institution scolaire.

⁸⁰ L'interprétation est rapide. Il est possible qu'il existe des modèles de justice localisés en faveur des pauvres ou des défavorisés.

C'est dire qu'il est essentiel de convaincre les décideurs (publics ou non) de s'adosser à un autre référentiel de justice. Il faut aussi convaincre les autres acteurs que sont les enseignants, les parents et les élèves. Il ne s'agit pas d'inculquer des principes de justice *théoriques* mais bien d'accepter que l'ouverture sur ces principes de justice permette d'interroger le fonctionnement d'une société fortement inégalitaire (y compris par des enseignants victimes de ce fonctionnement) et de changer, peu à peu, les représentations des uns et des autres sur ce fonctionnement. On sait que la participation des parents à l'école – souvent invoquée pour rendre l'école ouverte sur son milieu – est tributaire, entre autres, « du degré de scolarisation des populations » (ACDI 2001b : Annexe G-1). Convaincre les parents passe donc par des actions vis-à-vis des adultes à la fois pour les rendre plus proches de l'école et des savoirs scolaires et poser la question de la justice dans l'école *et hors* de l'école⁸¹. Les élèves sont également concernés par cette ouverture aux principes de justice car ils tendent « naturellement » à reproduire à l'école les comportements observés dans leurs familles et dans l'ensemble de la société. La formation des élèves est d'autant plus importante qu'une partie d'entre eux devra venir remplacer progressivement les anciennes générations d'enseignants.

On notera, s'agissant des parents, que les initiatives actuelles (et à venir) de les intégrer dans la gouvernance scolaire peuvent constituer un bon canal de discussions sur l'ouverture aux principes de justice. L'école devrait servir à la fois pour l'éducation des enfants et pour l'alphabétisation des parents ayant des enfants scolarisés ou non vivant dans la communauté. Les activités d'alphabétisation seraient elles-mêmes articulées à celles de la gouvernance scolaire et les unes et les autres constitueraient un « lieu » d'apprentissage des principes de justice.

Le changement des critères de justice relève de processus sociaux et institutionnels que l'on peut difficilement concevoir ou définir *a priori*. La société est composée d'individus mais aussi de groupes dont les intérêts et les valeurs peuvent entrer ou entrent en conflit. On ne pourra cependant pas faire l'économie d'une confrontation argumentée des visions de la justice pour parvenir à modifier les conceptions de la justice en vue d'une réduction des inégalités actuelles.

⁸¹ Le témoignage sur le manque de ressources des écoles publiques révèle les sentiments d'injustice des parents qui soulignent le clivage entre *moun lavil ak moun nan mon*. Cf. *supra*, p. 24.

C.- Objectifs de la politique éducative

La politique éducative doit partir de quatre prémisses sur la signification de l'éducation

- (i) l'éducation est à la fois un droit et une liberté pour tous⁸²
- (ii) l'augmentation des niveaux d'étude et plus précisément des compétences est incontournable si l'on veut réduire le *gap* entre Haïti et les pays riches
- (iii) l'éducation est déterminante pour casser tant soit peu la transmission intergénérationnelle de la pauvreté ...et réduire les inégalités de revenus/de niveau de vie
- (iv) à condition bien sûr d'assurer l'adéquation entre la formation et l'emploi, de produire de vraies compétences mobilisables dans les processus de production.

Partant, on identifie les grands objectifs suivants :

1. Assurer la scolarisation universelle à l'école fondamentale (9^{ème} A.F.) puis au secondaire (2^{ème} cycle)
2. Assurer l'égalisation de la qualité de l'offre scolaire (à travers la réduction des segmentations de l'offre scolaire) et donc l'homogénéisation de la qualité pour l'ensemble des publics scolaires
3. Garantir à tous un niveau de formation minimal
 - a. La seule façon de diminuer l'écart entre les plus faibles et les plus forts, entre les pauvres et les non-pauvres, est de garder les premiers plus longtemps dans le système éducatif (Meuret 1999). Ceci avantagerait à tout le moins les ménages pauvres (au sens monétaire et au sens non-monétaire) dont les enfants n'accèdent pas au niveau minimal requis.
 - b. Connaissant le seuil minimal de résultats, on peut prendre la mesure des écarts existants entre les individus se situant en-dessous du seuil et le reste de la population⁸³ et évaluer les efforts à consentir.
 - c. Ce minimum reste à fixer, mais il devrait être le plus élevé possible, compte tenu de l'importance du « gap » entre les pays pauvres et les pays riches en matière d'éducation et de connaissance (Hugon 2003). On peut choisir dans un premier temps *les compétences* que doit avoir un élève au niveau du baccalauréat. Bien entendu, ce seuil doit être révisable et évolutif puisque les compétences dont dispose un individu ne valent que par rapport à celles des autres (Baudelot, Estabiet 1991 : 186).

II.II. Des rôles de l'Etat

A date, l'Etat haïtien n'a pas fait de l'accès à une éducation de qualité pour tous une priorité. C'est toute l'histoire du décalage entre les discours, les déclarations d'intention d'une part, et la mise en œuvre d'autre part. Au cours des dernières années, le manque de moyens de l'Etat, découlant d'un fonctionnement séculaire comme Etat prédateur, a conduit à poser la question de la redéfinition des rôles de l'Etat. Ce dans un contexte où l'éducation est essentiellement sinon exclusivement pensée comme du « capital humain » dont la production relèverait des logiques privées. En particulier, l'une des principales questions posées est de savoir si l'Etat haïtien ne devrait pas abandonner le rôle d'opérateur dans le secteur de l'éducation pour recentrer ses missions sur d'autres domaines touchant à la qualité de l'éducation : formation continue permanente des enseignants du public et du privé, subvention des écoles privées desservant les zones très pauvres en vue de réduire les frais de scolarité (inscription et écolage), fourniture de livres et matériels pédagogiques à bon marché, renforcement de l'inspection scolaire et les services chargés de délivrer les licences de fonctionnement de manière à garantir des standards minimum de la qualité de l'éducation (Fass 1995). La question est de taille et mérite que l'on s'y arrête. Un éventail trop étendu de missions dans un contexte où les ressources financières sont limitées conduirait à de nouvelles formes d'inefficacité, voire d'inégalités au détriment de la population scolarisable et plus particulièrement des jeunes pauvres en âge de fréquenter l'école. Mais il n'est pas sûr qu'il faille instaurer *a priori* une ligne de démarcation entre la fonction – majeure – de régulation du système éducatif et la fonction de producteur du service éducation. Il est possible de considérer que l'Etat doit

⁸² Il s'agit là de la valeur intrinsèque que l'on doit accorder à l'éducation.

⁸³ L'indice de Sen est idoine pour ce faire : il capture, « au-delà du pourcentage d'élèves n'atteignant pas un seuil minimal de résultats, la distance moyenne les séparant de ce seuil *et* la dispersion des résultats entre ces élèves, et partant, de mettre en exergue les situations d'extrême faiblesse du score de certains élèves situés sous ce seuil » (Socrates 2004 : 62).

réguler le système éducatif dans son ensemble (A.-) et produire, sous sa contrainte budgétaire, le service éducation d'abord au bénéfice des populations pauvres (B.-).

A.- De la régulation du secteur de l'éducation

L'Etat doit se charger de la régulation du secteur de l'éducation, c'est-à-dire du système éducatif dans son ensemble et des marchés de l'éducation. Il y a un impératif de *régulation* dans le cadre de *la lutte contre les inégalités scolaires* (1.-). D'autre part, la régulation du secteur de l'éducation ne devrait pas se confiner à l'édiction (et à la mise en application) de normes relatives au processus de production de l'éducation. La régulation des marchés de l'éducation, tels qu'ils existent aujourd'hui en Haïti, est cruciale (2.-).

1.- L'enjeu de la régulation

La régulation doit être adaptative. Elle doit donc compter une composante d'évaluation du fonctionnement des écoles et des résultats des élèves. L'évaluation est essentielle. Sans cela, les acteurs ont peu d'incitation et ceci est une limite de taille « eu égard au fait que l'éducation est fondamentalement une industrie de main-d'œuvre » (Duru-Bellat, Mingat 1998 : 48). Sans évaluation, il est également impossible de réviser les choix initiaux, de prendre la mesure des changements en cours et de leurs implications en termes de mise en place de nouvelles mesures de politique éducative.

2.- Les domaines de pilotage

De multiples réflexions peuvent être menées sur le contenu de la régulation (des normes) et sur les modes d'exercice de celle-ci. On insistera sur trois points majeurs :

1. L'Etat doit finalement s'atteler à connaître le système éducatif dans ses moindres recoins. L'octroi des licences de fonctionnement n'est qu'un point de départ pour que l'Etat aille vers les producteurs du service éducation, les évalue et fasse le tri. Ce, en articulation avec les autres ministères (MPCE pour la reconnaissance des ONG qui interviennent dans le financement des écoles ; MEF/DGI pour la fiscalité des écoles), Ensuite, il y a la prise en compte de l'environnement local des écoles, surtout en milieu rural afin de déterminer les actions appropriées à mettre en place éventuellement école par école. En tirant parti des expériences déjà réalisées, c'est-à-dire construire sur l'existant.
2. Il existe un champ particulier du système éducatif sur lequel l'Etat doit exercer un pilotage vigoureux : celui des langues d'enseignement. Il faut promouvoir un bilinguisme intégrateur, tout en changeant les statuts respectifs des langues tels qu'ils apparaissent dans les représentations des acteurs (parents, élèves et enseignants). La discrimination passe par les langues et limite fortement les capacités (« capabilités ») puisque les uns et les autres intériorisent ces discriminations et se positionnent par rapport à celles-ci. La lutte contre les inégalités doit inclure ce terrain-là en tenant compte des divergences constatées entre les « objectifs pratiques » des parents et les « exigences pédagogiques » du MENJS en matière de choix des langues d'enseignement et de leurs articulations.
3. Le pilotage des marchés de l'éducation est également essentiel pour réduire l'exclusion par les prix et garantir une bonne qualité du service éducation. Un barème des coûts de l'éducation rendu public réduira les asymétries d'informations entre parents et écoles et pourra servir de référence pour contenir la progression des coûts de l'éducation. Il ne s'agit pas de verser dans un interventionnisme directif mais de protéger les usagers à tout le moins contre les comportements abusifs et de négocier le rythme de la hausse des coûts de l'éducation. En fonction, bien sûr, d'une analyse systématique des déterminants de ces coûts.

B.- Un opérateur sous contrainte

Plusieurs arguments ont été avancés pour justifier la prise en charge de la production du service éducation par les acteurs privés. En particulier, ceux-ci sont censés fournir (à la différence de l'Etat) un service plus proche des clients et de leurs besoins, moins bureaucratique et les écoles privées peuvent accueillir les pauvres à l'aide de mécanismes de financement particuliers (bourses, etc.). De toutes façons, dans les faits, le secteur privé comble l'écart entre l'offre scolaire publique et la demande d'éducation, et permet d'éviter l'introduction ou l'augmentation de frais de scolarité dans les écoles publiques. L'argument des contraintes financières de l'Etat est, pour sa part, souvent présenté comme un argument majeur. Pourtant, il est nécessaire que l'Etat produise le service éducation (1.-), et ce dans le cadre d'un vrai projet de l'école publique (2.-).

1.- De la nécessité de l'Etat dans la production du service éducation

« In countries such as Haiti, adverse equity and quality effects are reported to result from the state being almost totally absent from the education system, which could have lessons for other countries which are becoming increasingly reliant on the private sector by default, or even despair »
Rose (2002 : 9)

« Under customership goods and services are acquired through purchase within a free market. In citizenship they are allocated as of right, and financing their cost is separate from the act of acquisition »
Crouch (2001 : 1111)

L'éducation n'est pas, au premier chef, du « capital humain ». Elle est d'abord, dans une perspective de développement et de formation de citoyens, un droit préalable permettant l'exercice des libertés, un bien final qui vaut pour lui-même et un *bien public*. Elle génère des externalités positives pour le développement, probablement bien plus importantes que les bénéfices privés qu'en tirent les individus.

L'Etat peut mieux lutter contre les inégalités. D'aucuns argueront que l'Etat n'est pas nécessairement plus efficace (Généreux 2001) ou produit lui aussi des inégalités en matière d'éducation (Tooley 2001). Et de fait, il existe à tout le moins une *tolérance* aux inégalités au sein même de l'Etat haïtien comme opérateur/producteur du service éducation. C'est que l'on est en présence d'une forme particulière d'Etat, l'Etat prédateur⁸⁴. *A condition de mettre en place les moyens institutionnels requis*, l'Etat devrait pouvoir faire mieux que le secteur privé. S'il est vrai que celui-ci peut accueillir des élèves pauvres par le biais de mécanismes de financement particuliers, il n'en demeure pas moins que les parents riches ou plutôt aisés ont davantage tendance à « voter » pour des écoles peu coûteuses et de faible qualité à financer par l'impôt, tout en envoyant leurs propres enfants dans les écoles privées de qualité (James 1997 in Péano 1999 : 67) et en requérant le maintien d'une homogénéité sociale dans ces écoles⁸⁵ qui participe de la reproduction des inégalités.

Du côté de la qualité de l'éducation, on est en situation d'*information imparfaite*, entre parents et écoles, avec des cas où l'école est un véritable leurre⁸⁶. Le système éducatif étant globalement opaque, l'information concernant les acquisitions des élèves et l'efficacité des écoles (privées et publiques) à produire ces acquisitions est inégalement distribuée. Quel est alors le sens de la « liberté » des parents à choisir une école pour leurs enfants ? D'autant que le prix est un indicateur peu satisfaisant de la qualité ; il l'est encore moins dans le cas des pratiques discriminatoires. D'autant aussi que les représentations que se font les parents de la *qualité de l'éducation*, en particulier les parents pauvres, sont limitées puisque ceux-ci n'ont pas eu accès à une formation ou à des informations leur permettant d'interroger le fonctionnement de l'école.

L'Etat ne peut développer la fonction de régulation – toujours dans une perspective de lutte contre les inégalités – sans maîtriser la production du service éducation. La production des normes, leur mise en application, la révision/adaptation des normes supposent que l'Etat *connaisse* les processus de production de l'éducation de l'intérieur. L'inspection scolaire à elle seule ne suffit pas. D'autre part, celle-ci ne garantit pas, en soi, une amélioration de la qualité de l'éducation dispensée dans les écoles non-publiques, notamment dans les écoles privées à but lucratif. Il faut l'effet de démonstration de l'école publique : la capacité à convaincre repose sur l'application, aux écoles publiques, des normes étatiques.

2.- Le projet de l'école publique : lutte contre la pauvreté et citoyenneté

⁸⁴ Même si l'expression connaît des acceptions diverses d'un auteur à l'autre (Trouillot 1986 ; Lundahl 1979, etc.)

⁸⁵ Des entretiens que nous avons réalisés avec une directrice d'école et des enseignants, il ressort que des parents aisés ont demandé à certains directeurs d'école (en milieu urbain) d'augmenter les frais de scolarité de manière à empêcher l'entrée d'enfants issus de milieux sociaux différents, voire défavorisés. De même, des informations recueillies dans le cadre d'un autre travail sur les institutions et les stratégies d'existence des ménages en milieu rural indiquent que les parents relativement aisés ont exigé la fermeture d'une école inscrite dans le programme de scolarisation universelle. L'argument : ce programme changerait la configuration sociale de l'école qui deviendrait alors « yon lekòl timoun pov » !!

⁸⁶ D'un point de vue théorique, l'information imparfaite sur les bénéfices privés de l'éducation justifie l'intervention de l'Etat dans la sphère éducative. La méconnaissance de ces bénéfices peut être à l'origine d'un « sous-investissement collectif » (Morlaix 2001 : 3) ou en tout cas d'inégalités dans la demande d'éducation, au détriment par exemple des chefs de ménage n'ayant aucun niveau d'étude.

La prépondérance de l'offre scolaire non-publique et plus particulièrement de l'offre scolaire privée à but lucratif est un fait qui s'impose. Le MENJS envisage, entre autres, la mise en place d'un *Office de partenariat* (dont les missions restent à préciser). Le partenariat pourrait renvoyer à l'idée d'une *participation* des acteurs pour faire bouger le système éducatif, ce dans la perspective d'introduire des pratiques démocratiques dans le fonctionnement du système. Ceci est fort louable.

Mais la définition d'un projet de l'école publique est centrale : celle-ci doit former à la citoyenneté, contribuer prioritairement à la lutte contre la pauvreté en touchant d'abord les zones et les populations pauvres, produire des effets de démonstration sur les autres écoles et constituer l'espace premier d'élaboration/validation des normes de régulation.

Au total, de tels changements d'orientation dans les principes et le fonctionnement des pouvoirs publics en matière d'éducation n'est pas acquis d'avance. Mais il est essentiel car il importe d'avoir un pôle majeur qui pilote et donne les principales impulsions au système éducatif. Il faudra mener des analyses dans une perspective *institutionnaliste* afin de mettre en évidence les acteurs et les forces qui peuvent faire bouger l'Etat en la matière.

D'autant que la question de l'échelle territoriale de régulation et de production reste à définir. Selon la Constitution de 1987, l'Etat central et les collectivités territoriales ont la charge de l'éducation de la population. Certains arguent du manque de ressources de l'Etat central pour proposer la décentralisation de la production du service éducation, la fonction de régulation demeurant une prérogative majeure de l'Etat central.

Encadré 6 : L'éducation et l'enseignement selon la Constitution de 1987

Art. 32.- L'Etat garantit le Droit à l'Education. Il veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population.

Art. 32-1.- L'Education est une charge de l'Etat et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'Ecole gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignants des secteurs publics et privés.

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

Art. 32-3.- L'Enseignement Primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la Loi. Les fournitures classiques et la matériel didactique seront mis gratuitement par l'Etat à la disposition des élèves au niveau de l'Enseignement Primaire.

Art. 32-5.- La formation préscolaire et maternelle ainsi que l'enseignement non-formel sont encouragés.

Art. 32-6. L'accès aux Etudes Supérieures est ouvert en pleine égalité à tous, uniquement en fonction du mérite.

Art. 32-9. L'Etat et les Collectivités Territoriales ont pour devoir de prendre toutes les dispositions nécessaires en vue d'intensifier la Campagne d'Alphabétisation des Masses. Ils encouragent toutes les initiatives privées tendant à cette fin.

Art. 32-10. L'Enseignant a droit à un salaire de base équitable.

Art. 33. L'Enseignement est libre à tous les degrés. Cette liberté s'exerce sous le contrôle de l'Etat.

L'idée peut paraître séduisante – on pourrait même aller plus loin en proposant une déconcentration partielle de la fonction de régulation⁸⁷, mais elle n'est pas véritablement convaincante si l'on s'enquiert de la réalité de la décentralisation en Haïti aujourd'hui et des conditions requises pour que la première étape de la décentralisation – à savoir la représentation politique des populations dans le système politique – soit mise en place. Entre autres, quelles sont les compétences dont disposeraient les collectivités territoriales (CT) pour garantir à la fois l'offre scolaire et la qualité de l'école ? De quelles ressources disposent ces collectivités territoriales ? Il n'est pas sûr que, pour l'heure, le Fonds de Gestion et de Développement des Collectivités Territoriales (FGDCT) suffise à alimenter les CT.

Pour autant, il ne s'agit pas de récuser le principe de la décentralisation et de le jeter aux orties. On a vu, par exemple, que certaines écoles publiques implantées en milieu rural sont totalement ou presque délaissées par l'Etat central. Il existe une diversité de situations locales dont les spécificités ne sont pas aisément appréhendables par une administration centralisée. Mieux, il faut penser l'horizon temporel et les séquences de l'articulation entre déconcentration de l'administration publique chargée de l'éducation et décentralisation des pouvoirs.

II.III. Axes de politique éducative

⁸⁷ A date, l'inspection scolaire est partiellement déconcentré au niveau des Directions Départementales.

Les propositions des principaux axes de politique éducative s'inspirent pour partie des énoncés généraux du PNEF et des orientations définies plus haut. Elles portent sur les actions relatives à l'universalisation de l'accès à l'école, entre offre et demande scolaires (A.-), sur l'amélioration progressive du service éducation à l'intérieur du système éducatif (B.-) et enfin sur l'efficacité externe de ce système (C.-). Ce dernier volet est particulièrement complexe car il renvoie au fonctionnement du marché du travail et à d'autres politiques publiques : les politiques macro-économiques et plus particulièrement les politiques d'emploi. Quelques considérations sur la lutte contre les inégalités de genre sont également énoncées (D.-). Enfin, compte tenu des limites du diagnostic et des zones d'ombre existant dans la connaissance du système éducatif haïtien, une liste d'études complémentaires – à relier aussi à la question de la pauvreté – est proposée (E.-).

A.- Offre et demande scolaires et égalité d'accès aux ressources éducatives

L'augmentation de l'offre et de la demande scolaires vont de soi, en tant qu'objectifs généraux. Mais il importe de faire quelques considérations en fonction des résultats du diagnostic.

1.- Accroître l'offre scolaire

L'augmentation de l'offre scolaire doit permettre de réduire les inégalités spatiales entre milieux de résidence et *dans* les milieux de résidence⁸⁸ ainsi que les inégalités selon les niveaux de vie et les niveaux d'étude des parents.

Dans la mesure où les formules de double vacation et de classes multiniveaux (d'enseignement) ne sont pas les meilleures⁸⁹, c'est l'extension des infrastructures scolaires qu'il faut viser, ainsi que l'extension des niveaux offerts dans les zones rurales en priorité.

Cette extension suppose, compte tenu des contraintes financières, *la réduction des coûts de construction des écoles*. Il faut trouver des formules qui soient moins coûteuses et qui permettent d'accueillir dans de bonnes conditions les agents d'éducation et les élèves. Mieux, il faudrait articuler les interventions pour l'augmentation de l'offre scolaire avec la politique de développement et tout particulièrement avec la politique d'implantation d'infrastructures, routières notamment.

Le choix des zones prioritaires doit reposer sur un appariement entre la carte de pauvreté et la carte scolaire. La carte de pauvreté disponible depuis peu ne donne d'informations que sur *l'accès* aux services sociaux de base (éducation, santé, eau courante, assainissement) et ceci, seulement à l'échelle de la commune. On n'a donc pas d'informations sur l'offre scolaire (en quantité et en qualité). Il faudrait évaluer les possibilités de construire une première version de carte scolaire sur la base des données du dernier recensement des écoles ou partir des relevés cartographiques préalables au recensement de la population (qui informent sur l'existence des écoles). L'appariement entre ces cartes permettrait alors de confronter demande scolaire et offre scolaire (y compris en termes de capacité d'absorption des écoles) et de déterminer les zones prioritaires pour l'implantation de nouvelles infrastructures scolaires, y compris à l'échelle de la section communale. Ce, dans une logique de proximité (l'une des raisons de la scolarisation tardive est l'absence d'école à proximité). L'expérience du PIENASECO devrait également être mise à profit à cet égard.

Par ailleurs, accroître l'offre scolaire ne se résume pas à l'implantation de nouvelles écoles pour les populations jamais scolarisées. Si l'Etat exerce véritablement son rôle de régulation, il est clair que l'on pourra identifier des écoles qui n'en sont que de nom. Il s'agira alors soit de trouver des *modus operandi* pour renforcer ces écoles s'il existe des potentialités soit de proposer d'implanter de nouvelles écoles en remplacement de celles qui auront été disqualifiées. En particulier, l'Etat devra doter les écoles publiques en déshérence de ressources (humaines et financières) suffisantes pour absorber les populations pauvres.

L'augmentation/amélioration de l'offre scolaire pour les populations pauvres doit être d'abord et principalement le fait de l'Etat. Il est reconnu que les pauvres et surtout les plus pauvres « font la queue » pour avoir accès à l'éducation de base (Vandermoortele 2000 : 22). Plusieurs arguments peuvent être invoqués en faveur de l'implication directe de l'Etat comme opérateur vis-à-vis des écoles les plus pauvres. L'éducation est un « *merit good* » qui possède une valeur intrinsèque et qui doit donc être fourni dans toutes les circonstances, même s'il n'y a pas de demande expresse (Mehrotra, Vandermoortele, Delamonica 2000 : 5). En outre l'éducation a une valeur

⁸⁸ Les inégalités d'accès et les inégalités de niveaux d'étude sont importantes en milieu rural. Cf. *supra*.

⁸⁹ Ces formules visent d'abord à gérer la pénurie.

instrumentale pour les objectifs de croissance, de répartition des revenus et de développement humain (Idem : 5). Le principe d'*universalité* de l'accès à l'éducation est, par nature, au-delà de la portée du marché. Par ailleurs, il n'est pas sûr que l'initiative privée ait les moyens (coût des investissements et problèmes de rentabilité) de couvrir les zones pauvres jusqu'ici laissées à l'abandon⁹⁰.

Compte tenu des contraintes financières, on pourra envisager la mise en place de partenariats avec des acteurs privés sans pour autant créer une offre scolaire disparate. Autrement dit, les écoles relevant de ces partenariats devront respecter les standards publics en matière d'administration/gestion des établissements, de recrutement, de contenus des programmes d'étude et d'usage de manuels scolaires, d'évaluation et de certification. Le fonctionnement et les résultats de ces écoles seront soumises à l'évaluation de l'Etat. Il importe de préciser que ce sont des *partenariats* qui doivent être mis en place et non des accords de sous-traitance⁹¹. L'Etat devra en fait participer à la gestion de ces écoles à travers un conseil d'administration, de même que les collectivités territoriales concernées.

Par ailleurs, autant que possible, les écoles publiques devrait ouvrir un accès au préscolaire pour les populations les plus pauvres. C'est que les interventions aux âges très jeunes sont importantes (Becker 2000) et que les inégalités commencent dès cet âge et sont cumulatives ou se prolongent au fur et à mesure que l'on progresse dans le système (Duru-Bellat 2002a).

Enfin, dans la mesure où l'offre scolaire ne se résume pas à des infrastructures, il faudra élargir le vivier des enseignants. Ceci suppose une politique de formation d'enseignants sur laquelle on reviendra, ainsi qu'une politique d'attraction/fixation des enseignants qualifiés en milieu rural. Il faudra penser aux mécanismes pour ce faire : aide au logement, assurance-santé et aide à la scolarité des enfants des enseignants par exemple.

⁹⁰ Il ne faut pas oublier qu'il existe des cas de faillite des écoles non-publiques.

⁹¹ Les accords de sous-traitance posent problème. Les acteurs privés ont leurs propres critères et leurs propres modèles et les accords en tiennent compte. Il y a des risques d'instabilité : les contrats sont signés pour une durée précise et leur renouvellement n'est pas automatique. Ainsi, « l'horizon d'action associé à ce mode de financement est bien le court terme, rendant douteuse la réalisation du projet de transformation à long terme du système éducatif et de la société » (Mulot 2002 : 10).

2.- Accroître, soutenir la demande d'éducation à court et à moyen terme

Dans la perspective d'une égalité d'accès aux ressources éducatives, l'action sur la demande d'éducation doit être à double détente :

- accroître la demande afin de permettre l'entrée des enfants jamais scolarisés et les générations à venir, limiter les scolarisations tardives,
- soutenir afin de réduire la fréquentation irrégulière liée à la vulnérabilité des revenus des ménages ou au décalage entre calendrier scolaire et calendrier des revenus et de réduire les abandons pour des raisons économiques.

Ceci suppose d'agir sur la demande des ménages en tant que telle et sur les coûts de la scolarisation. La demande des ménages peut être accrue par divers mécanismes :

- les bourses d'études
- les programmes de cantines scolaires. Il y a une vraie question alimentaire en Haïti, en milieu rural mais aussi en milieu urbain. Les cantines scolaires ont vraisemblablement un effet-revenu non négligeable (Locher 2001, Fass 1991). Ceci est d'autant plus important que la dépense d'alimentation compte pour au moins 40% de la dépense d'éducation *déclarée*, même pour les ménages pauvres (IHSI 2004). Par ailleurs, les cantines ont des conséquences positives en matière d'incitation à une fréquentation scolaire plus assidue, plus régulière et en matière d'amélioration de l'attention des enfants. Par ailleurs, elles peuvent constituer une composante structurante de la vie de l'école à travers l'éducation nutritionnelle, l'apprentissage de la gestion par la direction de l'école et l'engagement des parents dans le contrôle de la gestion. A condition bien sûr que l'on veille à ce que les écoles concernées soient davantage des institutions de transmission de savoirs que des centres de gestion de l'aide (Fass 1991).
- Une politique d'emploi (articulée avec la politique éducative) pour l'augmentation des revenus d'activité des ménages. La formule recyclage/insertion économique envisagée par le PARQE est un bon exemple des espaces d'articulation à construire entre la politique éducative et la politique d'emploi ; cette dernière ne devant pas se réduire à l'appui à la création d'emplois salariés. Mais il s'agit ici du devenir des élèves (qui pourront éventuellement aider leurs frères et sœurs). Il importe également d'identifier les possibilités d'augmentation des revenus des ménages ayant des enfants d'âge scolaire. Mais pour que ces possibilités soient viables dans le temps et à grande échelle, une politique de croissance est incontournable.

Le soutien à la demande scolaire vulnérable passe par

- les mécanismes de crédit-écolage pour les parents. Une expérience-pilote financée par la coopération canadienne est en cours, et on devrait en tirer les enseignements pour une éventuelle généralisation ;
- les mécanismes d'épargne solidaire (type tontine) qui sont mieux connus des populations.

Dans un cas comme dans l'autre, il faut des niveaux de ressources importants et la stabilité des mécanismes. Il faudra bien évidemment des critères pour l'identification des segments de la demande à renforcer ou à soutenir. Au lieu de s'en tenir au clivage pauvres/non-pauvres en partant du seuil de pauvreté – il existe des ménages non-pauvres qui ont des difficultés à scolariser tous leurs enfants – on pourrait envisager un seuil plus élevé et prendre les deux premiers quintiles de niveau de vie (par exemple) pour la demande à renforcer. Le seuil minimal devrait être plus élevé pour la demande vulnérable.

Du côté des coûts de la scolarisation, il faudra agir notamment sur

- les coûts des écoles et les coûts de production des livres en repérant notamment les coûts de transaction qui alourdissent les prix.
- les coûts de production des uniformes à travers notamment la mise en place de grandes unités de production des uniformes permettant d'obtenir des économies d'échelle. L'identification des écoles se ferait principalement par un badge.

B.- Qualité et lutte contre les inégalités

Si la question de la qualité a fait l'objet de préoccupations (tout au moins dans les discours), tant du côté des institutions internationales que des divers acteurs du système éducatif haïtien, l'UNESCO a mis fortement l'accent sur *l'exigence de qualité* dans son dernier rapport relatif aux progrès vers l'Education pour Tous (EPT) réalisés dans le monde. Cette insistance est loin d'être anodine puisque ce sont les pays qui – comme Haïti – sont les plus éloignés des premiers objectifs de l'EPT qui connaissent le plus de problèmes en matière d'amélioration de la qualité.

Encadré 7 : La qualité de l'éducation selon l'UNESCO (2004)

Le défi. On ne saurait réaliser l'éducation pour tous sans améliorer la qualité. Dans de nombreuses régions du monde, un énorme écart subsiste entre le nombre des élèves qui terminent l'école et le nombre de ceux qui, parmi eux, maîtrisent un minimum de compétences cognitives. Une politique visant à rapprocher les taux nets de scolarisation de 100% doit aussi garantir des conditions et des possibilités décentes d'apprentissage. Il est possible de tirer des enseignements de l'expérience des pays qui ont réussi à relever ce double défi.

Définir la qualité. Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition d'une éducation de qualité: le premier identifie le **développement cognitif des apprenants** comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, leur réussite à cet égard est un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des **valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté** et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif. La réalisation de ces objectifs est plus difficile à évaluer et à comparer entre les pays.

Durée de la scolarité. Une éducation de meilleure qualité **améliore l'espérance de vie scolaire**, mais les chances sont très inégales selon les régions. En moyenne, tous pays confondus, les élèves peuvent compter sur 9,2 années de scolarité primaire et secondaire, mais un enfant d'Afrique subsaharienne peut s'attendre à 5 ou 6 années de moins de scolarité qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques. Les habitants des pays présentant les niveaux d'espérance de vie scolaire les plus élevés peuvent s'attendre à rester à l'école jusqu'à 5 fois plus longtemps que ceux des pays aux niveaux les plus bas.

Avantages. Une éducation de meilleure qualité contribue à augmenter les revenus des individus tout au long de leur vie, favorise une croissance économique nationale plus robuste et aide les individus à faire des choix plus informés au sujet de la fécondité et d'autres questions importantes pour leur propre bien-être. Elle réduit par exemple les risques d'infection par le VIH/sida: les recherches montrent que les gains cognitifs résultant de l'éducation de base sont le plus important des facteurs de protection des adolescents contre l'infection. Ces avantages sont étroitement liés aux niveaux d'éducation qu'ils ont atteints.

Source : UNESCO (2004), Rapport mondial de l'Education pour Tous 2005 : 5.

1.- Interroger la *bonne qualité* relative dans le système éducatif haïtien

Toute politique de qualité doit d'abord faire le point sur la *bonne qualité relative* existant aujourd'hui dans le système éducatif haïtien. Le diagnostic a permis de mettre en évidence quelques relations entre qualité de l'éducation et résultats mais l'analyse est encore largement insuffisante. Elle renvoie essentiellement à des corrélations entre les variables indicatrices des « apports facilitateurs » et les performances en termes de niveau d'étude atteint ou de taux de promotion des élèves. Outre le fait que la mesure des performances ne renseigne pas sur la *qualité* des compétences acquises par les apprenants, les corrélations ne disent rien sur *les processus de formation de la qualité*. Or, on sait que le « processus éducatif est *interactif, discontinu et rétroactif*. Il correspond davantage à un ensemble de compétences à mettre en œuvre pour satisfaire un besoin se révélant progressivement. Il donne lieu à la formation d'un produit dont l'obtention se révèle fortement incertaine puisque c'est l'homme – dans ses capacités intellectuelles – qui est l'objet de la transformation » (Caner 2001 : 3).

C'est l'analyse de ces processus qu'il importe de faire, sur toute la gamme d'écoles existantes, et en particulier sur les écoles traditionnellement réputées pour être des « écoles de qualité » en Haïti. Quels sont les ingrédients de leur réussite ? Quels sont les avantages, les inconvénients mais aussi les *manques* des « modèles » mis en œuvre en regard des objectifs de formation des citoyens ouverts aux principes de justice et d'individus dotés de compétences cognitives favorables à l'autonomie de pensée des individus et à l'innovation ?

2.- De la formation massive d'enseignants qualifiés

Formation de nouvelles générations d'enseignants qualifiés

Il est évident qu'il faut, à court terme, renforcer la formation des enseignants en poste. Mais l'enjeu primordial est de former de nouvelles cohortes d'enseignants qui viendront intégrer les nouvelles écoles, qui viendront remplacer les enseignants non-qualifiés ou remplacer temporairement les enseignants inscrits dans des formations continues de 1 à 3 ans, plus substantielles que les séminaires.

Ces nouvelles cohortes sont à puiser, dans un premier temps, pour partie parmi les individus ayant les meilleurs résultats aux examens officiels du baccalauréat et parmi les universitaires intéressés à l'enseignement.

La question du recrutement des formateurs de ces nouvelles cohortes reste posée. Il conviendrait de faire appel à des ressources humaines extérieures, entre autres auprès des émigrés, pour ce faire.

Améliorer les conditions d'existence des enseignants : grille salariale et protection sociale

Les enseignants sont des acteurs majeurs. *A priori*, ils peuvent constituer une force de freinage ou de résistance ou au contraire accepter de porter le changement dans l'école. La politique éducative devra intégrer la nécessité d'apporter des améliorations aux conditions matérielles d'existence des enseignants, qu'il s'agisse des niveaux de rémunération ou de la protection sociale.

Ceci n'est guère évident : le niveau de vie des enseignants dépend à la fois de la demande d'éducation dont on connaît les contraintes et des rapports entre les écoles et les enseignants en ce qui a trait à la répartition de la valeur ajoutée (voir encadré 7). Il faudrait à tout le moins indexer les salaires des enseignants sur l'inflation, non sans avoir au préalable défini une grille salariale à appliquer par tous, et mettre en place des mécanismes d'assurance maladie-maternité pour les enseignants. Les professeurs des établissements privés d'enseignement sont en principe assujettis à l'assurance de l'OFATMA mais on connaît les limites de la couverture de cette institution (couverture restreinte, essentiellement dans les villes et absence de prestations). Il faudrait donc soit procéder à une refonte de l'OFATMA en tant que telle ou mettre en place de nouveaux mécanismes de protection sociale.

Encadré 8 : Questions sur la condition enseignante

1. Selon les données de la dernière enquête de la FONHEP (2001) sur les écoles privées fondamentales (1^{er} et 2nd cycles), le salaire moyen global des enseignants, toutes catégories confondues, s'élevait à 1452 gdes/mois en 2001.
2. Les salaires versés sont considérés comme faibles par les enseignants qui ont charge de famille et qui subissent l'effet de l'inflation puisque les salaires ne sont pas toujours indexés (ou suffisamment indexés) sur le coût de la vie. On sait que dans l'ensemble le pouvoir d'achat du salaire minimum (valable surtout en milieu urbain !!) a baissé ces dernières années (BRH 2003, Lamaute-Brisson 2003).

« Difilite » m rankontre sitou nan premye lekòl mwen pase, - se lekòl presbitè a- se pwoblèm afè kòb. M kòmanse travay nan lekòl la an 85 a 65 dola. Mwen pa t wè kòb la, mwen te wè sove lavi ti moun yo. Paske le ou gen yon ti moun, ou vle l avanse an avan, fò ou travay ak li sinon, l ap pèdi tout tan li. Mwen pa t vle ti moun yo pèdi tan yo, mwen te ale avè yo vè lavan. M rete a 65 dola rive nan 2001. 2001 yo vin ranplase yon lòt prèt, lè sa yo vin peye 100 dola ». Enseignante, Belle-Anse
3. Entre autres, plusieurs facteurs devraient être pris en considération pour l'analyse de la fixation des salaires des enseignants
 - a. La qualification des enseignants
 - b. L'hétérogénéité des logiques à l'œuvre dans les écoles. Par exemple, les salaires payés dans les « écoles-borlette » à logique mercantile sont relativement plus faibles que dans les autres écoles.
 - c. La relation entre le pouvoir d'achat, la solvabilité des parents et les écoles non-publiques

« Pafwa ou gen dwa ap travay nan lekòl la, paran pa ka peye ki koz pwofese pa touche, se pa direktè yo ki pa peye, se mwayen paran ki fè lekòl yo fèmen ». Pwofesè, Bèlans (focus group)
 - d. Les rapports de force entre les propriétaires/directeurs des écoles d'une part et les enseignants d'autre part concernant la répartition de la valeur ajoutée du service éducation fourni aux élèves⁹². Sur ce dernier point, il semble que les enseignants ont du mal à faire valoir leur point de vue.
 - i. Le système éducatif est multiforme. A côté des écoles privées atomisées, on trouve des réseaux d'écoles (Cozigon 1993) qui peuvent, par exemple, limiter la mobilité des professeurs en cas de mésentente entre ceux-ci et les propriétaires/directeurs.

⁹² On sait que depuis les années 1986, la répartition de la valeur ajoutée produite dans l'économie haïtienne a été défavorable au travail salarié (cf. Calculs Charmes). Il aurait été intéressant d'établir l'évolution de cette répartition pour la branche Education seulement.

- ii. La pratique du cumul d'heures glanées dans plusieurs écoles (« vann lè »)⁹³ ne favorise guère un ancrage stable des enseignants pour des pratiques syndicales régulières.
- e. Les rapports de force, pour les enseignants du secteur public, entre les pouvoirs publics et les enseignants, compte tenu des contraintes du financement public de l'éducation et de la volonté des pouvoirs publics. Ainsi, des enseignants recrutés par l'Etat prennent, par exemple, la décision d'émigrer :

« (...) men youn (pwofesè nan yon lekòl leta) ale Sendomeng (...) mwen menm men sa l di m : mèt la gade, men ti sa yo bay la, lè ou gade pri yon gode diri, pri yon gode farin, mwen gen 4 pitit ak madam mwen, li pa ka reponn a bezwen nou. Pito m ale Sendomeng »
Temwayaj yon Direktè lekòl, Bèlans

Au-delà des décisions individuelles, des luttes ont été menées pour l'augmentation des salaires nominaux dans le secteur public, ce depuis 1995. L'augmentation convenue en 1995 (120%) n'a été que progressivement octroyée, souvent en réponse à une reprise des luttes syndicales. D'octobre 1997 à nos jours, l'intégralité de l'augmentation n'a toujours pas été versée. Alors que parallèlement l'inflation a progressé – certes à des rythmes divers – (IHSI, BRH).

- 4. Il reste que les salaires des enseignants du secteur public sont en moyenne toujours plus élevés (2553 gourdes/mois) que ceux des enseignants du secteur non-public (entre 891 gdes/mois et 1594 gdes/mois) (Locher 2001 : 36).
- 5. L'Union Nationale des Normaliens Haïtiens (UNNOH) avait obtenu en 1997, dans le cadre de négociations avec le Ministère de l'Education Nationale (MENJS), le *principe* de l'établissement d'une grille salariale valable pour l'ensemble du système éducatif en référence à un *salaire de base* pour l'ensemble des enseignants. A ceci s'ajoutait le principe de la mise en place de dispositifs de *qualification* des enseignants en poste et de plans de carrière⁹⁴. A date, rien n'a été fait selon l'UNNOH.
- 6. Par ailleurs, la fixation du salaire de base devrait, toujours selon l'UNNOH, prendre en considération l'ensemble du processus de production du service éducation : de la préparation des cours à l'intervention en salle de classe et aux corrections des copies. On sait que les enseignants du secteur non-public sont rémunérés sur la base du nombre d'heures d'intervention en salle de classe.
- 7. Enfin, la question de la protection sociale des enseignants reste posée. Ceux qui ont le statut de fonctionnaire public ont accès aux mécanismes d'assurance-santé mis en place au début des années 2000. Mais les taux de remboursement sont jugés insuffisants, les délais de remboursement s'avèrent souvent longs selon les témoignages recueillis. Dans les écoles privées, on retrouve une diversité de situations. Dans les écoles dites « de qualité », il existe des cas où l'école prend en charge, en tout ou en partie, le paiement des primes d'assurance pour des enseignants. Dans d'autres cas, les enseignants doivent prendre sur leur salaire pour payer la prime d'assurance. Tout ceci reste, bien évidemment, à documenter avec précision⁹⁵.

3.- Egalité de traitement et qualité

⁹³ « La majorité (des enseignants) travaillent dans deux écoles, l'une le matin, l'autre l'après-midi. Souvent ils combinent école privée et école publique (...) Nous n'avons pas le choix. Les enseignants ne peuvent pas s'en sortir avec un salaire mensuel qui tourne autour de 80 à 90 dollars. On essaie tous de se maintenir la tête hors de l'eau en donnant des cours privés et en acceptant des petits boulots qui rapportent de l'argent » déclare Jean Lavaud Frédéric, secrétaire général de la Confédération Nationale des Enseignants Haïtiens –CNEH (*Mondes de l'Education*, Nov-Déc 2003 : 13).

⁹⁴ La Réforme Bernard avait prévu un « statut de l'enseignant » incluant un plan de carrière.

⁹⁵ Note : L'UNNOH a été créée le 16 mars 1991 et comptait, jusqu'en 1997-1998, exclusivement des normaliens (des Ecoles Nationales d'Instituteurs – ENI et de l'Ecole Normale Supérieure – ENS). Depuis, le syndicat enseignant intègre des enseignants non-normaliens qui adhèrent aux principes du syndicat, dans le cadre des dynamiques de lutte. L'UNNOH qui se veut un syndicat combatif et indépendant des pouvoirs publics a des revendications qui vont au-delà des seules revendications salariales. Les premières luttes menées aux débuts du syndicat concernaient la mise en place d'une double vacation dans les lycées de manière à permettre l'augmentation des effectifs scolarisés. Par ailleurs, l'accord conclu avec le MENJS en 1997 incluait les engagements de l'Etat (assortis d'un échéancier) à équiper davantage les écoles et à en construire de nouvelles, à assurer la formation continue des enseignants, à augmenter le budget alloué à l'éducation, et à lutter contre la corruption (suppression des « chèques-zombi »). Cette dernière revendication rejoint des préoccupations générales sur l'émergence d'un Etat de Droit en Haïti, au-delà des intérêts corporatistes.

Des écoles aux ressources comparables

L'existence des modes d'organisation défavorables à la réussite (en termes de promotion scolaire) des élèves tient en partie, on l'a vu, aux contraintes financières des écoles. Tout l'enjeu est de réduire les écarts entre les écoles, entre écoles « riches » et écoles « pauvres », entre écoles urbaines et écoles rurales. L'augmentation des ressources des « écoles pauvres » est essentielle, *en articulation, bien sûr, avec une meilleure formation des personnels éducatifs et d'encadrement*. Autrement les *normes* relatives aux modes d'organisation des écoles demeureront sans effet.

Les difficultés sont immenses car on est en présence de cercles vicieux. La non-solvabilité des parents pauvres (ou vulnérables) détermine, *en partie*, l'existence des « écoles pauvres » qui produisent alors soit des abandons soit des élèves dont les compétences sont relativement plus faibles et qui ont donc relativement moins de chances d'avoir des rémunérations élevées. Tant que le niveau de vie des parents n'augmente pas – et ceci n'est pas un objectif crédible à court terme –, il y a peu de chances de pouvoir changer cela.

A moins de considérer des programmes de subvention et d'aide (distribution de matériels, etc..) pour les écoles les plus pauvres de manière à ce qu'elles puissent augmenter leurs dotations et améliorer la qualité du service éducation à travers l'embauche d'enseignants plus qualifiés, une nette séparation entre les tâches administratives (des directeurs d'écoles) et les tâches d'enseignement, etc..

Selon certains enseignants, il semble que les écarts entre écoles « riches » et écoles « pauvres » sont maintenus au sein même des réseaux d'écoles (hors écoles indépendantes/laïques). Plus précisément, pour un réseau donné, les écoles situées en milieu rural sont relativement moins dotées que les écoles situées en milieu urbain. L'information n'est guère vérifiable en l'absence d'une analyse fine de ces réseaux et des décisions d'allocation de ressources, dans l'hypothèse que les marges de manœuvre financières des écoles ne dépendent pas exclusivement de la solvabilité des parents⁹⁶. Mais, si tel est le cas, les inégalités intra-réseaux proviennent de choix qu'il faudra réviser. Les incitations au changement devront être envisagées sur plusieurs fronts : l'effet de démonstration d'une école publique de qualité, le contrôle par les pouvoirs publics de l'évolution de la carte scolaire.

La mixité sociale dans les établissements et les classes

La mise en place de la mixité sociale dans les établissements est extrêmement difficile, du point de vue des pouvoirs publics, dans un système où l'offre scolaire non-publique prédomine. Pourtant, il faudra trouver des *modus operandi*, sur la base de discussions avec les écoles non-publiques pour qu'elles accueillent des publics scolaires variés, tout en convainquant les parents. En tout cas, la mixité sociale dans les classes d'un établissement donné devrait être encouragée.

Compenser les inégalités des pratiques éducatives des ménages

C'est précisément en améliorant la qualité de l'éducation *dans l'ensemble des écoles* que l'on pourra faire un premier pas vers la compensation des inégalités des pratiques éducatives entre ménages. D'autre part, il faudrait choisir à la fois des modes d'apprentissage et d'évaluation et construire un environnement tels que la réussite à l'école dépende moins des pratiques éducatives des ménages. Entre autres, on peut envisager la suppression des devoirs à la maison (et y suppléer par de nouvelles pratiques en salle de classe). La mise en place de bibliothèques associées à une ou plusieurs écoles est également importante pour un apprentissage plus large en matière de lecture et d'écriture et de maîtrise des langues.

C.- Efficacité externe du système éducatif et lutte contre les inégalités

S'agissant de l'efficacité externe du système éducatif haïtien, Locher (2001 : 12) pose deux questions. Pourquoi favoriser l'éducation si les diplômes obtenus facilitent l'émigration ? Pourquoi favoriser l'éducation si les diplômés ne peuvent trouver des emplois adéquats, correspondant à leurs aspirations ? Autrement dit, comment inscrire la question de l'éducation dans une perspective de développement qui fixeraient les populations qualifiées en Haïti (1.-) ? Comment également assurer l'adéquation entre formation et emploi (2.-) ?

1.- Education, développement et réduction des inégalités

⁹⁶ Une chose est sûre : les profils de réussite des élèves de 15-24 ans diffèrent, on l'a vu, dans les écoles publiques et dans les écoles privées selon le milieu de résidence.

Le déficit majeur des discours ou des choix de politique éducative en Haïti est l'absence d'une réflexion approfondie sur l'inscription de l'éducation dans un projet de société et de développement qui intègre la nécessité du changement. Le système éducatif actuel s'inscrit dans une société inégalitaire, comme l'ont par ailleurs montré – sous d'autres angles – Tardieu (1989) et Gilles (2000). Si aucune interrogation n'est posée sur cette société en tant que telle, l'accès universel à une éducation de qualité devient vide de sens et ne peut que favoriser les stratégies d'émigration des plus scolarisés ou des plus formés. Il importe donc à la fois de ne pas faire l'économie d'une vision du *développement* économique et social du pays et de définir les *missions* de l'école pour une autre société, un autre développement.

« (...) l'utilité de l'investissement éducatif peut être très vite remise en cause par une inflexion de la demande de travail (...) et que l'environnement institutionnel est assez inerte pour absorber le capital humain créé par le développement de l'école, dans les activités qui contribuent le moins à la croissance »
Bourdon 2002 : 524.

A date, le *désir d'éducation* exprimé par les parents et la demande d'éducation observée en Haïti sont encore vivaces *en dépit* du fait que les opportunités d'emploi et surtout de meilleures rémunérations sont loin d'être massives. Mais il existe d'autres pays où la déscolarisation (au sens de la baisse des taux nets de scolarisation) est déjà en cours et représente un phénomène majeur comme le Mali (Gérard 1997). Face à la rupture du « contrat » entre l'Etat et la société fondé sur le recrutement public quasi-systématique des diplômés, une bonne partie des populations maliennes – rurales notamment – ont fait le choix de ne plus envoyer les enfants à l'école, et de réorienter une partie d'entre eux vers les écoles coraniques traditionnelles. On n'en est pas là, en Haïti. Les transferts de la diaspora permettent la prise en charge d'une partie des *chômeurs urbains* (Lamaute-Brisson 2003), les migrations vers la République Dominicaine sont une option pour une partie (seulement) de la paysannerie, l'émigration vers les pays d'Amérique du Nord est encore perçue comme une option réalisable pour beaucoup, etc. Ceci étant, il s'agit là davantage de stratégies de vie/survie que des comportements insérés dans une logique de développement, c'est-à-dire de construction de capacités de production et d'amélioration substantielle des niveaux de vie de la population.

Par ailleurs, la réduction des inégalités scolaires ne tient pas exclusivement aux politiques éducatives. Ainsi Duru-Bellat (2002b) rappelle qu'« au niveau international, les seuls pays où une certaine démocratisation des *carrières scolaires* a été observée (Pays-Bas, Suède) sont ceux où se sont réduites les inégalités sociales de niveau de vie et de sécurité économique (...) dont on sait qu'elles pèsent sur la sensibilité au risque, et donc sur les inégalités de choix scolaires ». Autrement dit, l'évolution des inégalités à l'école dépendent des politiques de réduction des inégalités entre adultes (politiques d'emploi, de redistribution, etc.).

Education et développement : vers la diversification du milieu rural et des activités urbaines

Une fois le principe de l'articulation entre politiques éducatives et stratégie de développement reconnu, il faut poser la question du *contenu du développement*. Plus précisément, quelles activités économiques favoriser et comment assurer l'insertion économique des populations scolarisées dans ces activités ?

Les diverses études sur le milieu rural haïtien (Pillot 1991, Cadet 1991 ; World Bank 1998) et le profil de pauvreté en Haïti (2003) montrent que l'agriculture haïtienne connaît d'importantes difficultés et que les pauvres s'y concentrent. La question de la relance et du renforcement de l'agriculture (par un processus d'intensification accompagnée d'un accès universel à l'éducation), ne doit, en aucune façon, être évacuée (Lamaute-Brisson, Damais, Egset 2005). Il n'en faut pas moins penser la *diversification* des activités en milieu rural, en dehors de l'agriculture. Déjà, il existe, chez certains ménages ruraux, des stratégies de sortie de l'agriculture, entre autres par l'éducation⁹⁷. Il y a aussi une demande de diversification que l'on retrouve par exemple dans les choix des métiers évoqués par les élèves surâgés (Chéry 2004).

Par ailleurs, les études sur l'emploi urbain (Lamaute-Brisson 2003) ainsi que le diagnostic précédemment établi s'accordent sur l'existence d'activités « traditionnelles » en milieu urbain (commerce, artisanat, prestation de services aux ménages), notamment celles exercées par les travailleurs indépendants, y compris les plus instruits. D'autre part, les spécialisations industrielles, en particulier celles des entreprises d'assemblage ne permettront pas de jeter les bases d'une croissance durable et équitable. Elles situent Haïti sur les segments bas de gamme peu porteurs de la

⁹⁷ Ceci est congruent avec d'autres études de cas qui révèlent que les ménages ruraux les mieux éduqués tendent à réduire la part de l'agriculture dans leurs activités afin de se reporter sur d'autres activités non-agricoles qui génèrent des revenus plus importants. C'est le cas, entre autres, de la Côte d'Ivoire (UNESCO/FAO 2003 : 57).

demande mondiale et reposent sur le principe de la compétitivité-prix qui détermine des niveaux de salaire moyens faibles qui ne favorisent pas l'accès à l'éducation.

Tout ceci suppose une refonte des programmes d'éducation en fonction des objectifs de développement. Il ne s'agit en aucune manière de revenir à un système éducatif dual, avec une école spécifique pour le milieu rural comme ce fut le cas jusqu'au début des années 80 (Laguerre 2003 : 9)⁹⁸ mais de proposer l'acquisition de compétences valables pour tous, quel que soit le milieu, ainsi que des compétences ouvertes sur leur milieu de résidence (rural ou urbain), avec des passerelles permettant aux individus de changer d'orientation s'ils le désirent, y compris de passer de la formation professionnelle à l'université. Les filières de formation professionnelle devraient tenir compte à la fois des spécialisations et potentialités régionales observées dans le pays et des nouvelles orientations – à définir – en matière de spécialisation internationale. Ceci suppose entre autres que l'on renonce à l'éclatement actuel des structures étatiques chargées de la formation professionnelle (on sait qu'une partie de la formation professionnelle, celle des femmes notamment relève du Ministère des Affaires Sociales, tandis que l'Institut National de Formation Professionnelle – INFP dépend du MENJS).

Enfin, au vu des niveaux de chômage importants, l'amélioration de l'efficacité externe du système éducatif dépend aussi de la création d'emplois (qu'il s'agisse d'emplois salariés ou d'emplois indépendants). C'est dire la nécessaire *articulation entre politique éducative proprement dite et politique d'emploi*. L'enjeu est de pouvoir former des jeunes disposant de compétences réelles sur le « marché de l'emploi » en fonction des demandes des entreprises privées et des administrations publiques, tout en offrant une palette de formations assez large pour que s'exerce la liberté de choisir son métier ou sa profession. Les entreprises privées devraient formuler clairement leurs besoins en main-d'œuvre, quelle que soit leur branche d'activité, et ceux-ci devraient être pris en compte dans la définition des filières professionnelles.

2.- Former les jeunes du système scolaire, les surâgés et les jeunes chômeurs

Les recommandations en matière de formation professionnelles sont très générales : il aurait fallu connaître les profils des institutions et des formations offertes, les publics recrutés et les trajectoires d'insertion des individus concernés pour en proposer de plus précises.

Une première recommandation touche à l'articulation entre les cursus scolaires et les formations professionnelles. Il faut fournir des passerelles, dès la fin de l'école fondamentale, de sorte que les individus qui ne peuvent ou ne souhaitent pas poursuivre des études académiques au-delà de la 9^{ème} A.F. puissent être orientés vers des filières professionnelles.

Un accompagnement spécifique doit être fourni aux surâgés en sus de la mise en place d'un curriculum accéléré. Selon une enquête réalisée récemment par le PARQUE et une autre enquête moins récente (François 2004), les adolescents encore au primaire ou au début du secondaire expriment une demande d'accès à diverses formations professionnelles. Mais cette demande ne concerne, principalement, que des métiers traditionnels. Il ne s'agit pas d'évacuer ceux-ci, mais de réfléchir à la mise d'un éventail élargi de formations permettant à ces jeunes de gagner leur vie, soit comme travailleurs indépendants, soit comme salariés. Il y a certainement des activités qui ne sont pas reconnues ici comme de vrais *métiers* et qui pourtant pourraient être valorisés comme tels (boucher par exemple). Il serait bon de s'enquérir auprès des entreprises privées (grandes, petites et moyennes) de leurs besoins en main-d'œuvre dans un contexte où les acquis scolaires ne correspondent pas ou si peu aux exigences du marché du travail. Il y a par exemple pénurie de cadres intermédiaires et depuis quelques années les entreprises privées, notamment celles de l'industrie d'assemblage, posent de plus en plus le problème de la qualification de la main-d'œuvre (Lamaute-Brisson 2003 : 115).

Par ailleurs, les formations professionnelles doivent être ouvertes aux jeunes chômeurs, notamment les jeunes chômeurs pauvres. Ceux-ci ont des niveaux d'étude supérieurs à ceux de leurs parents, mais les niveaux atteints sont encore loin du compte.

Enfin, il est souhaitable que des accords soient passés entre les institutions de formation professionnelle et les entreprises pour la réalisation de stages rémunérés qualifiants en entreprise.

D.- Des inégalités de genre

⁹⁸ Les décrets du 7 mars 1978 et du 30 mars 1982 ont aboli l'*enseignement rural* au profit d'une école unifiée.

La question de la lutte contre les inégalités de genre ne doit pas être occultée. La parité des taux nets de scolarisation des filles/femmes et des garçons/hommes tient d'abord au fait que les parents pauvres (majoritaires) n'ont pas d'autre choix que de faire le pari de l'investissement en éducation dans un contexte de modification des bases du régime socio-démographique. Il y a également une demande d'intégration/inclusion dans une société qui a produit l'exclusion par le savoir (Lamaute-Brisson 2005, à paraître) et des sentiments d'exclusion importants (cf. *supra*, p. 24). Autrement dit, les raisons qui poussent à la scolarisation des filles/femmes relèvent moins d'un renversement des représentations discriminatoires que d'un déplacement de celles-ci par des impératifs généraux : s'insérer dans la société, s'insérer dans l'emploi par l'éducation.

La lutte contre les inégalités de genre est *transversale* à l'ensemble des composantes de la politique éducative et à l'articulation entre politique éducative et politique d'emploi. Elle peut être posée à partir de l'Approche par les Capacités (Unterhalter 2003a, 2003b, 2005) et des propositions faites plus haut en termes de conception de la justice. Entre autres, la prémisse selon laquelle *l'éducation est à la fois un droit et une liberté pour tous* vaut particulièrement pour les femmes dans la mesure où l'école – comme instance de socialisation de plus en plus déterminante – relaie des stéréotypes sexuels en vigueur dans la société et est le lieu de discriminations bien réelles à l'égard du genre féminin. Des recommandations existent déjà concernant les discriminations dans l'école (CONEF, Célestin-Saurel 2000) et devraient être mobilisées.

Par ailleurs, il est essentiel de ne pas s'en tenir à un clivage homme/femme pour le moins réducteur. On a vu qu'il existe des différenciations en fonction du niveau de vie et du niveau d'étude du chef de ménage dans le groupe des hommes et dans le groupe des femmes. Et que les différenciations entre hommes et femmes selon le niveau de vie et le niveau d'étude du chef de ménage n'ont pas nécessairement les mêmes configurations (en termes d'ampleur des écarts) ni les mêmes soubassements (s'il existe des stéréotypes « généraux », il y a aussi des choix, des valeurs, des comportements, ou des exigences différenciés qui expliquent ces écarts).

Ceci suppose, si l'on veut le changement de l'école et des autres sphères du social, des actions qui mobilisent l'ensemble des acteurs en amont (parents) et au sein du système éducatif. En particulier les différentes modalités d'articulation entre les projets des parents, la place des filles/femmes dans l'économie de la famille d'une part, et les activités scolaires d'autre part doivent être repensées lorsqu'elles sont défavorables à la réussite des filles/femmes.

E.- Etudes complémentaires

La production de statistiques et d'analyses sur l'éducation en Haïti peut et doit être l'affaire de tous les acteurs concernés, à condition bien entendu de s'assurer de la qualité des chiffres et des analyses. La proposition, ici, d'un certain nombre d'études à réaliser s'inscrit dans le souci de construire une meilleure connaissance du système éducatif aussi bien pour les pouvoirs publics que pour les autres acteurs (usagers, producteurs du service éducation, etc.). Elle se fonde sur les limites des diagnostics existants (y compris celui qui fait l'objet du présent rapport). Il faut souligner que la liste des études proposée ici n'est aucunement exhaustive.

Tableau 39 Etudes complémentaires à réaliser

Objet Etude	Justification, question
TYPLOGIE DES ECOLES	
Construction d'une typologie des écoles	La base de données du recensement scolaire effectué pour l'année 2002-2003 est très riche et mérite d'être exploitée au mieux. Le programme de lecture des données permet certes de créer des tableaux à 2 ou 3 variables mais il ne permet pas d'effectuer des analyses statistiques sophistiquées comme les analyses factorielles dont l'objectif est de construire des groupes sur la base des corrélations entre les variables entrant dans l'analyse. Les typologies peuvent découler de plusieurs questions. L'une d'entre elles renvoie à l'hypothèse d'un appariement entre « écoles pauvres » et « élèves pauvres » à condition bien sûr que l'on définisse – même dans la logique des ensembles flous – des critères permettant de spécifier en quoi une école est pauvre (enseignants peu qualifiés, conditions d'apprentissage en dessous d'un certain seuil par rapport, entre autres, à la disponibilité d'ouvrages, de matériel, etc). Certes on ne dispose pas d'informations d'ordre socio-économique sur les élèves eux-mêmes, à ceci près que l'on connaît le montant des frais d'écologie mensuels. Ce montant peut être pris comme variable <i>proxy</i> , indicatrice du niveau de la demande desservie par l'école ou les groupes d'écoles.
PROFIL INSTITUTIONNEL DU SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN	
Gouvernance du système	Le constat des déficiences est là, mais on ne sait rien du pourquoi. L'instabilité politique n'est qu'un facteur explicatif intermédiaire. Une étude de type « institutionnaliste » est nécessaire pour a) comprendre les

	ressorts de la fonction publique, des relations entre l'Etat et les fonctionnaires, b) saisir les normes et les pratiques, comment les pratiques cohabitent avec ou minent les normes officielles lorsque celles-ci sont édictées ou déjà énoncées, c) la nature des relations entre les pouvoirs publics et les acteurs privés dont la prédominance est souvent posée comme un horizon indépassable, d) trouver les mécanismes <i>institutionnels</i> permettant d'instaurer/renforcer le pouvoir régulateur des pouvoirs publics par-delà les recommandations – nécessaires – d'amélioration des compétences.
Analyse institutionnelle du système éducatif, de ses réseaux.	Des témoignages recueillis dans le cadre de cette étude laissent entendre que la segmentation de l'offre scolaire n'existe pas uniquement dans l'ensemble des écoles publiques d'une part, et des écoles non-publiques d'autre part. Il semble que dans certains « réseaux » des écoles non-publiques, il y a aussi une segmentation selon le niveau socio-économique et selon le milieu de résidence. Autrement dit, toutes les écoles d'un réseau donné ne seraient pas de même « niveau » ou de même « qualité ».
ACCES A L'ECOLE ET FREQUENTATION SCOLAIRE	
Fréquentation <i>dans</i> l'année (« school attendance ») de l'école et mobilisation/travail des enfants	Les taux nets de scolarisation ne renseignent pas sur la fréquentation <i>tout au long de l'année</i> . Les entretiens révèlent, souvent en filigrane, que la fréquentation est loin d'être soutenue, régulière, pour les élèves pauvres ou pour les élèves venant de ménages vulnérables. Quels sont entre autres les effets des fréquentations irrégulières sur l'apprentissage et la réussite des élèves ?
LA « BOITE NOIRE » DU SYSTEME EDUCATIF	
Structures et processus internes à l'institution scolaire	Modes d'organisation, fonctionnement et catégorisation des écoles Durée et aménagement des apprentissages à l'école selon le type d'école
Déterminants de la réussite scolaire	Rôles respectifs des facteurs exogènes <i>et</i> endogènes de la réussite scolaire Production des inégalités dans l'école, « Effet-maître », pratiques pédagogiques et interrelations entre élèves
La parole des élèves et des jeunes sur l'école (directeurs, enseignants, rapports parents-école, rapports entre élèves, langue, efficacité externe de l'école, justice dans et hors l'école)	Les discours sur l'école émanent de tous les acteurs sauf des élèves ! Ils sont pourtant les premiers concernés. Le recueil des opinions des enfants est déjà patent dans certaines études comme celles relatives aux métiers désirés par les élèves suragés. Mais il importe d'intégrer de nouvelles problématiques : les perceptions des élèves sur le fonctionnement de l'école, le rapport aux maîtres, la socialisation à l'école, la question de la langue, l'efficacité externe de l'école et les difficultés d'insertion (pour les jeunes chômeurs) ainsi que la question – épineuse – de la justice dans (et hors) l'école.
CONDITION ENSEIGNANTE	
Profil démographique et économique des enseignants	1. Profil socio-démographique en dynamique des enseignants (flux, provenance et <i>turn-over</i>) 2. Profil socio-économique des enseignants : pratique de la pluri-activité, niveaux de salaire (en relation avec les types d'école), niveau de vie et qualité de vie, besoins en protection sociale et en logement
Démographie des enseignants	Les recensements scolaires fournissent des informations sur les profils socio-démographiques des enseignants. Mais il faudrait aussi évaluer les besoins futurs en enseignants. Ceci est crucial pour une bonne planification de la formation d'enseignants qualifiés

Objet Etude	Justification, question
Le marché de l'emploi des enseignants	Au-delà de la comparaison des salaires moyens, il importe d'analyser le marché du travail spécifique sur lequel se situent les enseignants afin de saisir a) les pratiques de recrutement, b) les déterminants de la formation des salaires c) d'évaluer l'incidence de la pluri-activité et ses conséquences sur le travail des enseignants, d) d'évaluer la <i>qualité</i> de ou des emplois occupés en termes de <i>travail décent</i> (BIT), e) et de situer ce marché spécifique par rapport au marché de l'emploi global (en tenant compte des spécificités locales).
COMPETENCES SCOLAIRES ACQUISES	
Compétences transmises/acquises	Il manque un diagnostic sur les compétences transmises/acquises (au-delà du nombre d'années d'études réussies déclarées). De quoi sont <i>capables</i> les élèves, au-delà des savoirs « anecdotiques » quoique réels des divers acteurs du système sur l'absence de maîtrise du français, les difficultés à construire des raisonnements articulés, etc. ? On pourrait par ailleurs aller au-delà des seules compétences académiques en partant de la notion de <i>vie scolaire</i> qui intègre aussi bien les activités académiques et les activités para-académiques. Ceci permettrait d'apprécier à la fois les compétences, les aptitudes et les attitudes des individus produits par l'institution scolaire et donc leurs capacités à s'insérer dans la société et en particulier sur le marché du travail. En amont, quels sont les contenus des programmes prévus et des programmes effectivement couverts ? En quoi les uns et les autres permettent-ils de construire des individus capables de penser véritablement, par eux-mêmes ?
Genre et compétences scolaires	Il y a peu de différences entre filles et garçons pour l'accès à l'école et les niveaux d'étude atteints. Toutefois, la question du genre demeure : on trouve encore des écarts. L'étude de la CONEF sur les Par exemple, le taux de réussite à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) des filles est plus faible que celui des garçons, avec des écarts variables selon les études (ACDI 2001b : Annexe G-1).
Mécanismes actuels d'exclusion par la langue	Relations entre pauvreté, échec scolaires/abandons et question des langues. Les informations y relatives font encore, malheureusement, défaut. Ici, on s'intéresse donc principalement à l'exposition des élèves à l'une ou à l'autre des langues voire à la combinaison des deux.

Les facteurs de réussite des élèves pauvres !	Ce rapport insiste sur les inégalités de réussite selon le niveau de vie et le niveau d'étude du chef de ménage. Mais, il importe aussi de connaître les facteurs (dotations, comportements des parents et des élèves, interactions enseignants-élèves) qui permettent la réussite d'une partie des élèves pauvres ou venant d'un milieu familial peu doté en éducation. On pourrait ainsi en tirer des éléments factuels à inclure dans l'élaboration des politiques éducatives.
Des trajectoires scolaires aux trajectoires sociales	L'école a permis des mobilités sociales ou seraient-ce les caractéristiques individuelles des élèves qui auraient été déterminantes ? Mais l'école bloque aussi – de par la faible qualité – les mobilités.
INTERACTIONS FAMILLES-ÉCOLES	
Dans la production et la reproduction des inégalités de parcours scolaires et de réussite	La question de l'interaction des facteurs propres aux familles et des facteurs propres à l'école est généralement absente de la littérature sur l'éducation dans les pays du Tiers-Monde (Buchmann, Hannum 2001). On ne dispose pas, dans le cas haïtien, d'informations systématiques sur les interactions possibles. Celles se nouent, entre autres, par les relations existant entre parents ou personnes responsables des élèves et les acteurs de l'école (enseignants et directeurs). Ainsi, il peut exister des « contrôles » différenciés de l'école par des « usagers » (des parents ou responsables d'élèves) dotés de ressources inégales devant l'école (Duru-Bellat 2002a). Comment cela se passe-t-il en Haïti ? Comment la famille/l'origine sociale est-elle prise en compte (ou niée) dans les rapports entre directeurs et maîtres d'un côté, et les élèves de l'autre ? Quelles sont les dynamiques intégratrices/excluant les groupes de pairs ?
Dans le domaine de la <i>gouvernance scolaire</i>	Plusieurs expériences d'écoles ouvertes sur la communauté ont déjà été menées, certaines ont été évaluées et d'autres sont en passe de l'être. Il conviendrait de faire le point sur l'ensemble des expériences de manière à déterminer les logiques sociales dont elles sont porteuses (les parents parviennent-ils vraiment, à quelles conditions et dans quel sens, à être un acteur de poids de la gouvernance scolaire ? En quoi ceci peut-il reproduire ou au contraire lutter contre les inégalités ?
COUT-EFFICACITE DES ÉCOLES ET FINANCEMENT	
Structure de coûts des écoles publiques et non-publiques	Entre autres, le MENJS avait envisagé d'établir un barème des frais de scolarité (MENJS 2003) afin de pouvoir suivre et maîtriser la progression des coûts de l'éducation pour les ménages. Cette question reste à l'ordre du jour si l'on tient compte de l'érosion du pouvoir d'achat des ménages (tous n'ont pas accès aux transferts des émigrés). L'analyse des structures de coûts des écoles non-publiques comparées à celles des écoles publiques est à cet égard indispensable. Elle permettra par ailleurs de déterminer, le cas échéant, les modèles viables (et les montants) de subvention qui pourraient être mis en place pour appuyer les écoles.

Objet Etude	Justification, question
Coût de l'augmentation de l'offre scolaire et de l'ensemble de la politique éducative	A date, les politiques éducatives concrètes sont menées sous la contrainte de ressources financières extrêmement rares du côté des pouvoirs publics et obéissent, de près ou de loin, à une logique d'implantation par projets. Ce qui entraîne une mise en œuvre relativement fragmentée et dépendante des rapports entre les autorités nationales et la communauté internationale. Il faudra pourtant procéder à l'évaluation globale des coûts des mesures nécessaires, de l'augmentation de l'offre scolaire à l'amélioration de la qualité en luttant contre les inégalités. Ce, en cherchant des solutions originales (notamment en matière de réduction du coût de construction des écoles) et en déterminant les sources de financement externes <i>et</i> internes de tout cela. Le tout permettra d'établir des calendriers et des échéances aussi précises que possible connus de l'ensemble de l'opinion publique.
Déconcentration de la régulation et décentralisation de la production	Le principe de la décentralisation a du bon en ce qu'il implique le rapprochement entre les populations locales et les décideurs. Encore faut-il savoir comment (avec quels moyens ?) et jusqu'où décentraliser en s'assurant d'une offre relativement homogène sur l'ensemble du territoire et accompagnée par la déconcentration de la fonction publique.
STATISTIQUES INDICATEURS ET	
Qualité et réconciliation des statistiques	Des efforts importants restent à faire en ce qui a trait aux statistiques de l'éducation, qu'il s'agisse des statistiques scolaires en tant que telles ou des données d'enquête recueillies auprès des ménages.
Liste d'indicateurs des « capacités » dans le domaine de l'éducation	Les propositions relatives à la lutte contre les inégalités à travers la construction de <i>capacités</i> égales pour tous en matière d'éducation doivent être traduites en indicateurs qui devront être incorporés au dispositif de détermination et de suivi des objectifs de la politique éducative. La tâche n'est pas aisée car l'approche par les capacités pose le problème de la <i>mesure des libertés réelles</i> . Entre autres, il est plus facile de saisir les obstacles que d'apprécier l'étendue et la qualité des espaces de libertés (Farvaque 2003, Robeyns 2002). Mais il existe déjà un certain nombre de tentatives dont on pourrait s'inspirer (Unterhalter 2005).

Conclusion générale

La pauvreté monétaire, massive, limite l'accès à une offre scolaire par ailleurs insuffisante, détermine un appariement élèves pauvres/ « écoles pauvres » et tend à réduire directement et à travers l'appariement la durée des parcours scolaires et donc les niveaux de réussite (en termes d'années d'étude achevées). Il y a alors transmission intergénérationnelle de la pauvreté, même lorsqu'il y a progrès entre les générations : les pauvres ne parviennent pas à rattraper les non-pauvres. Ils sont alors affectés à des emplois, peu rémunérateurs, traditionnels, comme leurs parents, ou se retrouvent au chômage en raison, entre autres, de compétences peu valorisables sur le marché du travail. Par ailleurs, la pauvreté massive des ménages qui financent l'essentiel des dépenses d'éducation, constitue une contrainte de taille pour l'amélioration des dotations en ressources et de la qualité des écoles, y compris en ce qui concerne l'amélioration des conditions de vie des enseignants.

Si les mécanismes internes à l'école ne sont pas entièrement élucidés, la production de niveaux de réussite différenciés selon le niveau de vie mais aussi selon le niveau d'étude du chef de ménage atteste que l'école/les écoles ne compensent pas ou ne compensent que très peu les inégalités existant entre les familles, en amont du système éducatif. Entre autres, la question du choix (et des usages) des langues, question épineuse s'il en est, demeure largement ouverte. En l'état, l'irruption du créole à l'école et le changement du « paysage linguistique » s'accompagnent toujours d'inégalités importantes, en termes d'exposition (générale) au créole et au français et en termes de compétences langagières.

Les enjeux sont énormes. *C'est qu'il ne s'agit pas de lutter contre la pauvreté en faisant du ciblage sur les pauvres mais bien en assurant l'universalité de l'éducation de qualité.* Autrement dit, il ne s'agit pas d'opérer un basculement pur et simple des interventions vers les plus pauvres en laissant de côté les interventions actuelles ou en ajoutant à celles-ci des programmes ciblés⁹⁹. C'est que, aussi, l'éducation est devenue, devient ou deviendra le principal « héritage » et donc le principal déterminant du fonctionnement des régimes démo-économiques. Y compris en milieu rural où l'éducation devrait être un atout pour la mise en place d'une agriculture plus performante, au-delà de la survie et la résilience traditionnelles.

Et le coût de la politique éducative est encore à évaluer. Cette évaluation est incontournable pour empêcher l'enlèvement dans la logique des politiques par projets et pour identifier les sources de financement. Il est clair que dans un contexte où une croissance durable tarde à venir, l'effort *majeur* de financement devra venir des bailleurs de fonds et des émigrés. L'élargissement de l'assiette fiscale devrait à tout le moins générer des ressources à affecter de manière prioritaire à l'éducation mais ceci va prendre du temps.

La question des modalités de financement externe reste à poser. Les enjeux sont énormes et les coûts aussi. Comment arbitrer entre les dons et l'endettement, sachant que le relais des premiers n'est pas toujours acquis et que l'accroissement de la charge (globale) de la dette externe peut constituer un frein à la sortie de la pauvreté pour un pays dont les ressources sont faibles ? Il y a là matière à débat, à tout le moins en ce qui concerne une articulation pensée entre les mesures de politique éducative à financer et les modalités de financement.

Il importe de passer un vrai contrat avec les bailleurs de fonds pour l'éducation pour garantir

- (i) des niveaux importants d'aide en faveur de l'éducation ;
- (ii) la stabilité de l'aide internationale dans ce domaine, par-delà les turbulences socio-politiques ;
- (iii) le respect d'un socle commun clairement spécifié (au-delà des généralités du PNEF) pour leurs interventions de manière à réduire la fragmentation du système éducatif en une multiplicité de modèles qui renverraient à des différenciations importantes dans la qualité de l'école ;
- (iv) une vraie coordination des interventions des bailleurs au-delà des échanges d'informations, et tenant compte des avantages et des inconvénients/limites des expériences passées. Ceci suppose une évaluation systématique et transparente de ces expériences.

Ces conditions valent également pour l'aide des émigrés. Leur contribution compterait deux volets : un apport en ressources humaines notamment pour la formation massive et de qualité des nouvelles cohortes d'enseignants et un apport financier, en particulier pour doter les écoles de ressources permettant l'amélioration des conditions d'apprentissage.

⁹⁹ Le ciblage est censé être temporaire. Mais on constate de plus en plus que les programmes de lutte contre la pauvreté ciblés se pérennisent dans le temps, comme en Amérique Latine par exemple, et ne changent pas fondamentalement la donne (Green 2005).

Tout ceci ne doit pas exonérer les acteurs internes d'une solidarité active, par exemple pour le financement de programmes de bourse touchant les populations pauvres et non-pauvres proches du seuil de pauvreté. Là encore, les conditions sur les niveaux et la constance du financement énoncées plus haut s'appliquent. Enfin, et c'est essentiel, tout ce qui précède ne peut être mis en place qu'avec une gestion plus transparente du MENJS et surtout avec l'amélioration substantielle des capacités du MENJS à jouer le double rôle de régulateur (y compris de l'aide externe) et d'opérateur.

Des propositions de politique éducative ont été énoncées dans ce rapport. Il va sans dire qu'elles n'épuisent pas la question des relations entre éducation et pauvreté et surtout du rôle dans le développement (encore à définir). Il est donc essentiel de retenir quatre choses.

En premier lieu, cette étude ne porte pas sur l'ensemble de la chaîne éducative. Et il est clair que les champs spécifiques de la formation professionnelle, de la formation universitaire mais aussi de l'alphabétisation des adultes devront faire l'objet de recherches spécifiques s'agissant des relations entre éducation et pauvreté. Entre autres, il faudra poser le problème de la formation universitaire des enseignants, de tous niveaux, et celui de la formation de cadres qualifiés qui viendront renforcer les processus de prise de décision et leurs contenus en matière d'éducation.

En second lieu, le travail de mobilisation de l'Approche par les Capacités (AC) d'Amartya Sen devra être approfondi. En raison des limites propres à l'AC que divers chercheurs tentent de faire reculer. En raison aussi des spécificités du domaine de l'éducation. Si Sen estime qu'« être éduqué » est une capacité de base, fondamentale, encore faut-il donner un contenu qui ouvre véritablement l'espace des libertés réelles. Y compris en termes de valeurs et d'attitudes, le niveau minimal de formation ne devant pas s'arrêter aux compétences strictement académiques¹⁰⁰. Ceci est essentiel : l'école est devenue le lieu de rencontre de millions d'enfants en Haïti et, à ce titre, elle apparaît aujourd'hui comme un espace de socialisation déterminant. Pour la construction du citoyen ouvert aux principes de justice.

En troisième lieu, il faudra penser systématiquement l'opérationnalisation des propositions énoncées en s'inscrivant dans une perspective de long terme, au-delà de l'horizon temporel des projets et des politiques ponctuelles. Non sans chercher à élucider les mécanismes de fonctionnement du système éducatif, dans ses processus institutionnels, dans les interrelations entre les divers acteurs, processus et interrelations qui mobilisent autant les représentations de soi et de la société que les ressources matérielles.

En quatrième lieu, c'est une redite mais elle est d'importance : la politique éducative doit être systématiquement articulée à la politique d'emploi. Il ne s'agit pas de subordonner la première à la seconde, l'éducation devant contribuer à la formation de citoyens « complets », c'est-à-dire d'individus capables de s'insérer dans toutes les sphères du social, pas seulement dans l'emploi. Pour autant, sans politique d'emploi, la production à terme d'individus plus ou moins qualifiés achoppera sur la faiblesse de la demande de travail ou le manque d'opportunités d'emploi. La politique d'emploi doit également valoir pour les parents en vue d'augmenter leurs revenus et de leur permettre de faire face, au mieux, aux dépenses de scolarisation. Mais la politique d'emploi ne peut porter fruits que si elle s'inscrit dans le cadre d'une politique de croissance. Autrement, elle consisterait à partager la pénurie, ce qui est déjà en cours. D'autant que les transferts des émigrés vont d'abord (mais pas exclusivement) aux ménages disposant de revenus d'activité, à ceux ayant les revenus d'activité les plus élevés, et aux ménages urbains (Lamaute-Brisson 2003, Lamaute-Brisson 2005b à paraître). Il faut à la fois trouver les sources d'une croissance aussi équitable que possible et les mécanismes permettant de mobiliser les fruits de cette croissance afin de financer à terme les politiques éducatives, l'expansion des qualifications.

Ce qui précède suppose un vrai renforcement des capacités institutionnelles des pouvoirs publics pour l'impulsion, la dynamisation et la coordination des acteurs concernés, publics et privés, bailleurs de fonds, entreprises et organisations non-gouvernementales. Il y a un vrai enjeu *d'action publique* au sens de Sen, c'est-à-dire comme action des pouvoirs publics et action des acteurs sociaux.

¹⁰⁰ La mise sur le marché de moyens de tricher (« bibles », « accordéons ») au baccalauréat atteste d'une perversion du « savoir être » en société.

Bibliographie

- « Privatisation. La démission du gouvernement tue lentement Haïti », *Mondes de l'Éducation* (Nov-Déc 2003)
- Agence Canadienne de Développement International – ACIDI – (2001a), *Rapport de Vérification. Projet d'Éducation (PAENA) Appui à l'École Nouvelle dans l'Artibonite (Haïti)*.
- ACDI/Canadian International Development Agency (2001b), *Audit Report New School Support Project in the Artibonite Region in Haiti (PAENA)*, téléchargé du site de l'ACI [www.acdi-cida.gc.ca/.../\\$file/NewSchoolSupportProjectintheArtiboniteRegioninHaiti\(PAENA\).pdf](http://www.acdi-cida.gc.ca/.../$file/NewSchoolSupportProjectintheArtiboniteRegioninHaiti(PAENA).pdf)
- Appleton Simon (2002), *Education, Incomes and Poverty in Uganda in the 1990s*, Centre for Research in Economic Development and International Trade (CREDIT), Research Paper No. 01/22, University of Nottingham
- Association for the Development of Education in Africa (ADEA) (2003), *The Challenge of Learning : Improving the Quality of Basic Education in Sub Saharan Africa*, Discussion Paper, Grand Baie/Mauritius : ADEA Biennial Meeting 2003
- Atkinson Tony, Glaude Michel, Olier Lucile (2001), « Les inégalités économiques », in Conseil d'Analyse Economique (CAE), *Inégalités économiques*, Paris : La Documentation française, pp. 11-131
- Banque Mondiale (s.d.), *Education Fondamentale en Haïti*, Washington D.C.
- BARA – Bureau of Applied Research in Anthropology (1997), *A baseline study of livelihood security in the departments of the Artibonite, Center, North, Northeast and West, Republic of Haïti*, Tucson, Arizona : University of Arizona
- Baudelot Christian, Establot Roger (1991), « Pour l'instauration d'un Smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements », *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXIII (1)
- Baudelot Christian, Leclercq François, Chatard Armand, Gobille Boris, Satchkova Elena (2004), *Les effets de l'éducation. Rapport à l'intention du Piref*, Paris : Ecole Normale Supérieure, Laboratoire de Sciences Sociales.
- Baux Stéphanie (2002), *Discours et représentations du système scolaire à Ouagadougou par les différents acteurs de l'éducation*, Communication au Colloque *La Recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou.
- Becker Gary S. (2000), *Human Capital and Poverty Alleviation*, Human Capital Development and Operations Policy – HCO, Working Papers, <http://www.worldbank.org>.
- Birdsall Nancy (1997), *On Growth and Poverty Reduction : Distribution Matters. Remarks At the Conference on Poverty Reduction*, Harvard Institute for International Development (February 8).
- Bommier Antoine, Shapiro David, « Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation », in Pilon Marc, pp. 49-62
- Bourdon Jean (2002), « La Banque Mondiale et l'éducation », *Economies et Sociétés*, Série F. No. 40 « Développement » - IV 3-4, pp. 501-532.
- Boyle Siobban, Brock Andy, Mace John, Sibbons Mo (2002), *Reaching the Poor : The "costs" of sending children to school. A six country comparative study*, Great Britain : Department for International Development (DFID)
- Buchmann, Claudia, Hannum Emily (2001) "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Empirical Research" *Annual Review of Sociology* 27: 77-102
- Cadet Charles L. (1991), « La crise multi-dimensionnelle », *Chemins Critiques*, 2 (2), pp. 58-89.
- Caner Karine (2001), *La dynamique qualitative du produit de l'éducation*, Communication au séminaire de l'IREDU, Bourgogne
- Célestin-Saurel Myrto (2000), *Les stéréotypes sexuels dans les livres scolaires haïtiens*, Port-au-Prince
- Charles Asselin (2000), "La compétence des élèves dans les langues", in MENJS, *Aménagement linguistique en salle de classe. Rapport de recherche*, Port-au-Prince, pp. 174-219.
- Chéry (2005), *Développement économique et politique éducative*, Communication présentée au Colloque *Economie de l'Éducation en Haïti*, MENJS, Association Haïtienne des Economistes, (31 mars et 1^{er} Avril 2005)
- Coordination Nationale de la Sécurité Alimentaire (CNSA) 2002a, « Plein feu sur les cantines scolaires en Haïti », *Bulletin de Conjoncture (CNSA)*, No. 1, pp. 8-10.
- Coordination Nationale de la Sécurité Alimentaire (CNSA) 2002b, « Les cantines scolaires en Haïti : Impact et perspectives », *Bulletin de Conjoncture (CNSA)*, No. 1, pp. 10-12.
- Cozigon Paul (1993), "Quelle école en Haïti" ? in Barthélemy Gérard, Girault Christian (dir), *La République haïtienne. Etat des lieux et perspectives*, Paris : Karthala, pp. 119-128
- Déjean Yves (2004), « Créole, école, rationalité », *Chemins Critiques*, V(2), pp. 229-292.
- Dieltiens Veerle (2003), « Private secondary institutions », *The Quarterly Review of Education and Training*, Vol. 10 (1).

- Doucet Charlier Rachelle (2000), « Les représentations sociales des langues chez les parents d'élèves, les élèves et les agents d'éducation », in MENJS, *Aménagement linguistique en salle de classe. Rapport de recherche*, Port-au-Prince, pp. 106-157.
- Drèze Jean, Sen Amartya K. (2000), « Public action for Social Security : Foundations and Strategy », in Goodin R., Mitchell D. (eds), *The Foundations of the Welfare State*, Edward Elgar, 456-493.
- Drèze Jean, Sen Amartya K. (2002), *Hunger and Public action*, Oxford : Clarendon Press
- Duru-Bellat Marie, Mingat Alain (1998), « L'opacité du fonctionnement du système éducatif français : quelles pistes pour une meilleure régulation ? », *Options Politiques*, Juillet-Août : 46-49.
- Duru-Bellat Marie (2002), *Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives*, Communication au séminaire « Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique », Paris : CERC, DPD/Ministère de l'Education Nationale, INSEE
- Duru-Bellat Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école et l'IREDU : vingt-cinq ans de recherches*, Document de travail, Bourgogne : IREDU, Université de Bourgogne
- Easton Peter A., Fass Simon M. (1989), « Monetary Consumption Benefits and the Demand for Primary Schooling in Haiti », *Comparative Education Review*, Vol. 33(2).
- Farvaque Nicolas (2004), *Conventions et institutions d'évaluation dans l'approche par les capacités de Sen : des repères pour l'action publique ?*, Document de Travail, Paris : UMR Institutions et Dynamiques Historiques de l'Economie – ENS Cachan
- Fass Simon M. (1991), *Economie politique de la pauvreté*, Montréal : Cidihca
- Fass Simon M. (1995), *The cost of Schooling : Overview of Findings from the Survey of Household Education Expenditure (Fonhep January-July 1991)*
- Filmer Deon, Pritchett Lant (1998), *The effect of Household Wealth on Educational Attainment Around the World : Demographic and Health Survey Evidence*, Working Paper, The World Bank
- FONHEP (2004), *Rapport annuel 2003-2004*, Port-au-Prince
- Fonds de Parrainage National (2003) – Brochure de présentation.
- Flores-Crespo Pedro (2004), *Situating education in the human capabilities approach*, Fourth Conference on the Capability Approach : Enhancing Human Security, Italy : University of Pavia
- François Pierre Enocque (2004), *Avoir 16 ans à l'école primaire. Les surâgés dans le système éducatif haïtien*, Paris : L'Harmattan, Institut International de Recherche-Action-2IRA
- Généreux Jacques (2001), *Les vraies lois de l'économie*, Paris : Editions du Seuil
- Gérard Etienne (1997), *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris : Karthala-Orstom
- Gilardone Muriel (2003), *Sen, critique de l'économie du bien-être*, Communication à la VIIème Université d'été en Histoire de la Pensée et Méthodologie Economiques, Nice : Maison du Séminaire
- Gilles Alain (2000), « Eléments de contribution à la gestion et à l'aménagement des langues à l'école fondamentale », in MENJS, *Aménagement linguistique en salle de classe. Rapport de recherche*, Port-au-Prince, pp. 14-93
- Green Rosario (2005), Contribution, Seminario Mesa Redonda CEPAL-FMI « La creación de prosperidad en América Latina y el Caribe : prioridades en el ámbito de las reformas y la macroeconomía », Santiago de Chile
- GRIEAL/KROS (2003), *Enquête sur les écoles fondamentales rurales privées et communales de l'arrondissement de Belle-Anse*, Port-au-Prince
- Grisay Aletta (2003), *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ?*, Communication (provisoire) à la Biennale de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique, Grand Baie, Maurice
- Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs (2003), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège : Service de Pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège
- Hadjadj Bernard (1999), *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années : bilan et perspectives*, Port-au-Prince : UNESCO
- Hugon Philippe (2003), *L'économie éthique publique : Biens publics mondiaux et patrimoines communs*, Paris : UNESCO
- Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique – IHSI – (2001), *Enquête Budget-Consommation des ménages (EBCM 1999-2000), Volume II: Revenus, dépenses et consommation des ménages*, Port-au-Prince
- IHSI, FAO – Institut d'Etudes Internationales Appliquées, Programme des Nations-Unies pour le Développement (2003), *Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH – 2001), Volume I*, Port-au-Prince
- Interamerican Development Bank (IADB), *Haïti. Basic Education Program. Loan Proposal. HA-0038*.
- Improving Educational Quality Project - IEQ (2001), *Formative Evaluation of USAID/Haiti Education Portfolio, Final report. Prepared for United States Agency for International Development*, <http://www.equip123.net/archive/ieq-028.pdf> OU http://www.ieq.org/pdf/Haiti_final-english.pdf

- Jadotte Hérard (2004), *Teachers Education in Haiti. Evolution, present situation and prospects*,
- Joseph Yves J. (2003), *Le créole et le français dans l'école fondamentale haïtienne : perspective bilingue ou unilingue ?*, Communication au Colloque "L'enseignement bilingue en Haïti. 20 ans après la Réforme Bernard", Port-au-Prince
- Laguerre Pierre-Michel (2003), *Et il a fallu enseigner le créole et le français aux enfants haïtiens !*, Communication au Colloque "L'enseignement bilingue en Haïti. 20 ans après la Réforme Bernard", Port-au-Prince
- Lahav Pnina (1975), « The Chef de Section : Structure and Functions of Haiti's Basic Administrative Institution » in Mintz Sydney W. (ed), *Working Papers in Haitian Society and Culture*, Antilles Research Program, Occasional Papers No. 4.
- Lamaute Nathalie (2000), *L'économie informelle en Haïti. Le cas de l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince*, Thèse de Doctorat ès Sciences Economiques, Paris : Université de Paris X-Nanterre
- Lamaute-Brisson Nathalie (2002), *L'économie informelle en Haïti. De la reproduction urbaine à Port-au-Prince*, Paris : L'Harmattan, Dunkerque : Innoval
- Lamaute-Brisson Nathalie (2002), "Economie des transferts privés en Haïti. De la sphère domestique à la macro-économie" in PNUD, *Situation économique et sociale*, Port-au-Prince : PNUD
- Lamaute-Brisson Nathalie (2003), *Emploi et pauvreté en milieu urbain en Haïti*, Rapport pour la Commission Economique des Nations-Unies pour l'Amérique Latine (CEPAL)
- Lamaute-Brisson Nathalie (2005), "Education" in Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI), FAFO, Programme des Nations-Unies pour le Développement, *Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH)*, à paraître
- Lamaute-Brisson Nathalie, Damais Gilles, Egset Willy (2005), *Gouvernance rurale et institutions locales en Haïti : Contraintes et opportunités pour le développement*, Document de travail no. 4, ESW "Agriculture and Rural Development in Haiti", The World Bank, LCSER.
- Locher Uli (1991), « L'évolution récente de l'enseignement primaire », in Hector Cary, Jadotte Hérard, *Haïti et l'après-Duvalier : Continuités et ruptures. Tome II*, Port-au-Prince : Editions Deschamps, Montréal : Cidihca, pp. 357-376.
- Locher Uli (2001), *Contributions to the JSI (John Snow, Inc Research and Training Institute) Haiti EFS-II (Enhanced Food Security Program) Evaluation*, Port-au-Prince
- Lundahl Mats (1992), «The Haitian Dilemma Reexamined : Lessons from the Past in the Light of Some New Economic Theory », in Rotberg Robert I., *Haïti Renewed. Political and Economic Prospects*, Washington D.C. : Brookings Institution Press, Cambridge Massachusetts : The World Peace Foundation
- Lundahl Mats (2004), *Sources of growth in the haitian economy*, Washington D.C. : Interamerican Development Bank.
- Lumarque Jacky (2000), "Education et transition démocratique", in Hurbon Laënnec (dir.), *Les transitions démocratiques. Actes du Colloque international de Port-au-Prince*, Paris : Syro, pp.
- Masson André (1999), « Quelle solidarité intergénérationnelle ? », *Revue française d'économie*, Annexe 2 – Contrats de réciprocité entre générations.
- Mathelier Richard, Montas Rémy (coll.) (2002), «L'emploi en Haïti », in PNUD, *Situation économique et sociale d'Haïti. Mise à jour*, pp. 108-118.
- Mehrotra Santosh, Delamonica Enrique (1998), « Household costs an public expenditure on primary education in five low income countries : a comparative analysis », *International Journal of Educational Development*, Vol. 18, No. 1, pp. 41-61.
- Mehrotra Santosh, Vandermoortele Jan, Delamonica Enrique (2000), *Basic Services For All ? Public Spending and the Social Dimensions of Poverty*, Florence : UNICEF, Innocenti Research Centre
- MENJS - Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (1998) *Panorama de l'Ecole fondamentale*, Port-au-Prince
- MENJS (1998), *Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF)*, Port-au-Prince
- MENJS (2000), *Rapport d'évaluation de l'Education Pour Tous*, : <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/haïti/contents.html> ; http://www2.unesco.org/wef/countryreports/haïti/rapport_1.html ; http://www2.unesco.org/wef/countryreports/haïti/rapport_2.html ; http://www2.unesco.org/wef/countryreports/haïti/rapport_2_1.html
- MENJS (2003), *L'éducation en Action*
- MENJS (2004), *Le développement de l'éducation. Rapport national d'Haïti*, www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/haïti.pdf
- Mérisier Gaston Georges (s.d.), *L'éducation en Haïti : un regard prospectif*, Port-au-Prince
- Mérisier Georges G. (2003), *Styles de gestion et modes d'organisation des écoles en Haïti : quels résultats ?*, Port-au-Prince : Imprimeries Editec, Port-au-Prince

- Meuret Denis (1999), « La transmission des inégalités par l'école : une approche politique », in DREES, *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*, Paris : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité – Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES)
- Meuret Denis (2004), *La justice de l'éducation d'après la conception rawlsienne de la justice : Situation de la Suisse*, Conférence aux Deuxièmes Assises Romandes de l'Education (Syndicat des Enseignants Romands), <http://www.iredu.fr>
- Midy Franklin (1993), « La question nationale haïtienne. 1804-1915 », *Chemins Critiques*, Vol. 3., No. 1-2, pp. 71-84
- Mingat Alain (2003), *Analytical and Factual Elements for a Quality Policy for Primary Education in Sub-Saharan Africa in the Context of Education For All*, Working Document, Grand Baie/Mauritius : ADEA Biennial Meeting 2003
- Ministère de la Planification et de la Coopération Externe – MPCE – (2005), *Carte de pauvreté d'Haïti. Version 2004*, Port-au-Prince
- Moisset Jean, Mérisier Gaston Georges (2001), *Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti. Perspective comparative : école publique et école privée*, Port-au-Prince : MENJS
- Morlaix Sophie (2001), Améliorer l'efficacité du système éducatif : réflexion sur la complémentarité entre organisation publique et logique de marché, Communication aux 1ères Jours du RAPPE, Paris
- Mulot Eric (2002), *De la « compensation » à la « réforme » sociale : les politiques éducatives de lutte contre la pauvreté au Guatemala*.
- PARQE (Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education de base en Haïti) (2003), *Fiche de projet. Mise à jour – 10 novembre 2003*, <http://www.delhti.cec.eu.int/programmes/fonds/parqe.doc>
- Pedersen Jon, Lockwood Kathryn (2001), *Determination of a Poverty Line for Haiti*, Oslo : FAFO
- Piketty Thomas (2001) *Economie des Inégalités*, Paris : Editions La Découverte, Repères
- Pillot Didier (1991), « Un sombre diagnostic. L'agriculture, pilier de l'économie nationale », *Chemins Critiques*, Vol. 2., No. 2 (*Economie en crise*), pp. 17-53.
- Rawls John (1971), *Théorie de la justice*, Paris : Editions du Seuil
- Reddy Sanjay, Pogge Thomas W. (2002), *How not to count the poor*, <http://www.columbia.edu/~sr793/count.pdf>
- Reimers Arias Fernando (2000), « Educacion, Desigualdad y opciones de politica en América Latina en el Siglo XXI », *Revista Ibero-Americana de Educacion/Educação*, <http://www.campus-oei.org/revista/rie23a01.htm>
- Reimers Fernando (s.d.), *Políticas compensatorias de discriminación positiva y justicia social a fines del Siglo XX en América Latinal. Insuficientes, subfinanciadas y fragiles*, <http://www.iacd.oas.org/LaEduca132/reimers/reimer132-133test.htm>
- Research Triangle Institute – RTI –, The Academy for Educational Development – AED –, Educat S.A. (1996), *Diagnostic technique du système éducatif haïtien*, Port-au-Prince
- Reynaud Emmanuel (1995), « Egalité, justice, équité : John Rawls et l'idéal égalitaire », *La Revue de l'IRES*, No. 18.
- Robeyns Ingrid (2000), « An unworkable idea or a promising alternative ? Sen's capability approach re-examined », Working paper, Cambridge : Wolfson College, <http://www.ingridrobeyns.nl>
- Roquette Francisco (2004), *Governance and the Capability Approach : relations and implications for Development*, University of Cambridge
- Rose Pauline (2002), Is the Non-State Education Sector Serving the Needs of the Poor ? Evidence from East and Southern, Communication à l'atelier « Making Services Work for Poor People », World Development Report (WDR) 2003/04
- Saito Madoka (2003), « Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration », *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), cité in Flores-Crespo Pedro (2004), Situating education in the human capabilities approach, Fourth Conference on the Capability Approach : Enhancing Human Security, Italy : University of Pavia
- Saint-Germain Michel (1988), *La situation linguistique en Haïti. Bilan et prospective*, Québec : Editeur officiel du Québec, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubD128/D128ch1.html#table>
- Salmi Jamil (1998), « Egalité des chances et qualité de l'enseignement privé : le paradoxe haïtien », in Banque Mondiale, *Haïti : Les défis de la Lutte contre la Pauvreté*, Rapport No. 17242-HA, Washington : Banque Mondiale
- Sen Amartya (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris : Editions du Seuil
- Sen Amartya K. (2003a), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris : Odile Jacob
- Sen Amartya (2003b), « Marché, Etat et opportunités sociales », in Sen A., *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris : Odile Jacob, pp. 153-195.
- Sibanda (s.d.), « Who » drops out of School in South Africa ? The Influence of Individual and Households Characteristics», *African Population Studies*, Vol. 19, No. 1, pp. 99-117 : 107).
- Sletten Pål, Egset Willy (2004), *Haïti. Poverty profile*, Oslo : Institute for Applied Social Science/FAFO, <http://www.fafo.no/pub/rapp/755/755.pdf>
- Tardieu-Dehoux Charles (1990), *L'éducation en Haïti. De la période coloniale à nos jours*, Port-au-Prince : Imprimerie Deschamps

- Thomas, Vinod, Wang Yan, Fan Xibo (2000), *Measuring Education Inequality: Gini coefficients of Education*, World Bank Policy Research Working Paper No. 2525, <http://ssrn.com/abstract=258182>
- Tooley James (2001), "Serving the Needs of the Poor : The Private Education Sector in Developing Countries", in *Can the Market Save Our Schools ?*, Fraiser Institute, http://www.fraserinstitute.ca/admin/books/chapterfiles/Serving%20the%20Needs%20of%20the%20Poor-10_tooley.pdf#167
- Trouillot Michel-Rolph (1986), *Les racines historiques de l'Etat duvaliérien*, Port-au-Prince : Imprimerie Deschamps
- Trouillot-Lévy Jocelyne (2004), *Histoire de l'éducation en Haïti*, Port-au-Prince : Collège Universitaire Caraïbe (CUC)
- UNESCO (2005), *Education Pour Tous. L'exigence de qualité*, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2004 , <http://www.unesco.org>
- Unterhalter Elaine (2003a), «The capabilities approach and gendered education. An examination of South African complexities», *Theory and Research in Education*, Vol. I (1) : 7-22.
- Unterhalter Elaine (2003b), *Education, capabilities and social justice*, Chapter prepared for UNESCO EFA Monitoring Report 2003, <http://www.unesco.org>
- Unterhalter Elaine (2005), "Gender equality and education in South Africa : Measurements, scores and strategies", in Chisholm Linda, September Jean (eds.), *Gender Equity in South African Education. 1994-2004. Conference Proceedings*, Cape Town : HRSC Press, pp. 77-91
- Vandermoortele Jan (2000), *Absorbing social shocks, protecting children and reducing poverty the role of basic social services*, New York : UNICEF
- Vernet Pierre (2000), "Usages réels des langues dans l'espace socio-scolaire", in MENJS, Aménagement linguistique en salle de classe. Rapport de recherche, Port-au-Prince, pp. 158-173
- Wiens Thomas, Sobrado Carlos E. 1998, "Rural Poverty in Haiti" in World Bank, *Haiti. The challenges of Poverty Reduction. Volume II. Technical Papers*, Report No. 17242-HA, Washington : The World Bank
- World Bank (1998), *Haiti. The challenges of Poverty Reduction. Volume II. Technical Papers*, Report No. 17242-HA, Washington : The World Bank

Annexes

Annexe 1 : Méthodologie

On aura recours à la recherche documentaire (études et statistiques nationales) afin de faire le point sur l'état des lieux du système éducatif haïtien, et de restituer les principes et les actions inscrites dans les politiques publiques d'éducation ainsi que les caractéristiques de l'offre scolaire privée. Les entretiens qualitatifs auprès des responsables des instances publiques et des organismes privés engagés dans le secteur de l'éducation viendront apporter des éclairages sur la prise en compte de la pauvreté et des inégalités de niveaux de vie dans les choix d'offre scolaire.

Par ailleurs, le traitement des données (tableaux et modèles) de l'Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH) - réalisée par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) en 2001 - permettra d'établir un portrait statistique de la demande scolaire portée par les ménages, et d'analyser les liens entre pauvreté et éducation.

Encadré 1 : Présentation de l'Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti

Objet de l'enquête

L'Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH) est une vaste opération dont l'objectif est de fournir aux chercheurs et aux décideurs les informations nécessaires pour la définition des politiques à mettre en œuvre en vue de l'amélioration des conditions de vie des individus et des ménages.

Les conditions de vie constituent l'environnement au sens large dans lequel évoluent les individus et les ménages. Elles sont également la résultante des stratégies des individus et des ménages, sous la contrainte de l'environnement, des politiques publiques (en matière d'infrastructures, d'éducation, etc...) et des comportements de divers acteurs privés, tels les entreprises, les organisations non-gouvernementales, les associations, etc..

Dans l'ECVH, les conditions de vie sont abordées sous deux angles complémentaires. L'ECVH s'intéresse en effet aux conditions de vie objectives observables (accès aux ressources, résultats des stratégies mises en œuvre par les individus et les ménages) et aux perceptions, aux représentations que la population se fait de ses conditions de vie, qu'il s'agisse de l'état de santé, de l'éducation des enfants, des institutions qui participent au façonnement des conditions de vie, etc..

A couverture nationale, l'ECVH aborde un large spectre des conditions de vie des individus et des ménages à travers les thèmes suivants : logement et infrastructure, ressources humaines (démographie), éducation, santé, famille et vie en société, force de travail et emploi, économie des ménages et agriculture. Non sans faire le distinguo entre les ressources disponibles ou les dotations des ménages et les résultats de l'interaction entre les comportements – ou stratégies – des ménages et leur environnement.

Base de sondage

L'ECVH a utilisé comme base de sondage l'Echantillon-Maître d'Enquêtes Multiples (EMEM) mis en place par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique en 1997. Cette base de sondage est construite de la manière suivante :

1. Elle est explicitement stratifiée en zones urbaines et rurales et en départements géographiques constituant des domaines.
2. On alloue à chaque domaine un nombre de ménages proportionnel à la racine carrée du nombre d'habitants. L'échantillon n'est pas auto-pondéré, c'est-à-dire que chaque ménage de l'échantillon n'a pas le même poids dans l'enquête.
3. A l'intérieur d'un domaine, on alloue à chaque strate un nombre de ménages proportionnel à sa taille.
4. A l'intérieur de chaque strate, les SDE sont tirées avec probabilité proportionnelle à la taille (PPT).

502 SDE ont été ainsi tirées et composent l'EMEM.

Sélection de l'échantillon

Le plan d'échantillonnage de l'ECVH est stratifié à deux degrés. La première étape consiste en la sélection des Unités Primaires d'Echantillonnage (UPE). Les 502 SDE de l'EMEM constituent les UPE de l'ECVH. La deuxième étape est le choix des ménages à l'intérieur des UPE.

Dans le cadre de l'ECVH, une actualisation cartographique de toutes les UPE de la strate urbaine a été réalisée. Certaines SDE ont été segmentées (en 2 ou 3) en raison de leur taille actuelle, trop grande. L'un des segments est alors tiré avec probabilité proportionnelle à la taille, c'est-à-dire cette fois le nombre de ménages dans un segment déterminé par un décompte rapide. Le tirage des ménages sélectionnés a été effectué à l'IHSI par échantillonnage linéaire systématique à partir de la liste des ménages de chaque UPE. L'échantillon de l'ECVH est composé de 7740 ménages répartis à travers les différents strates.

(...) 7186 ménages ont répondu de manière satisfaisante au questionnaire ménage, soit un taux de réponse de 93%.

Source : IHSI, FAFO, PNUD (2003), *Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH 2001)*, Port-au-Prince

Une telle enquête ne renseigne que partiellement sur les stratégies de scolarisation des ménages (nombre d'enfants scolarisés par rapport au nombre total d'enfants en âge d'aller à l'école dans le ménage, choix des enfants à scolariser en fonction du genre, etc...). Il importe de compléter le portrait statistique à l'aide des stratégies « vécues » et restituées dans le cadre des entretiens qualitatifs auprès des ménages. La méthodologie retenue pour la réalisation de ces entretiens est présentée dans l'annexe 2.

Annexe 2 : Les entretiens qualitatifs auprès des responsables publics et privés des institutions oeuvrant dans le domaine de l'éducation en Haïti

I.- Objectifs

Les principaux objectifs des entretiens sont les suivants :

1. Evaluer, à l'aune des enjeux de la lutte contre la pauvreté, les politiques éducatives publiques et privées
2. Identifier en particulier les choix en matière de ciblage des pauvres
3. Apprécier les interactions entre acteurs publics et privés, et les perceptions des acteurs privés à l'égard des politiques éducatives publiques.

II.- Liste des organismes à contacter

1. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) en tant qu'entité responsable de la politique éducative publique et organisme de régulation du « système éducatif ».
2. Banque Interaméricaine de Développement, USAID, ACDI qui figurent parmi les principaux bailleurs de fonds du secteur éducation et qui financent en particulier des projets touchant de près les populations et les écoles
3. Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé (Fonhep) qui fait figure de référence parmi les ONG oeuvrant dans le secteur de l'éducation et qui, en particulier, participe à la mise à disposition d'informations sur le secteur.
4. Fonds de Parrainage national qui finance la scolarité des enfants venant de familles réputées défavorisées.

III.- Guides d'entretien

Deux guides d'entretien sont présentés ci-après

1. Guide pour le MENJS
2. Guide pour les acteurs privés (bailleurs, Fonhep et Fonds de Parrainage)

1.- Généralités

1. Cadres d'action des 20 dernières années : évolution des grandes orientations
2. Priorités du MENJS au cours des 5 dernières années
3. Quelle prise en compte des inégalités de niveaux de vie dans les *orientations* du MENJS?

2.- Modalités d'élaboration des politiques éducatives

Définition des Orientations Stratégiques (grandes lignes de politique) et des Contenus

- a. Processus de réflexion (production études, etc..)
 - i. Existence au Ministère d'une unité chargée de l'élaboration de projets (?)
 - ii. Relations avec les Institutions Internationales (Unesco, Banque Mondiale, USAID, Union Européenne, ACDI)
 - ⇒ Ressemblances et différences entre les approches (prise en compte de la pauvreté)
 - ⇒ Formes de coopération entre le MENJS et les Institutions Internationales et les coopérations bilatérales. ?
 - ⇒ Quelles conciliations entre les approches des bailleurs ?
 - iii. Relations avec les écoles (publiques, privées – toutes catégories) et les associations
 - iv. Relations avec les ONG, associations et organismes communautaires
- b. Processus de validation des options de politique éducative
 - i. Débat interne ?
 - ii. Débat public ?

3.- Politique d'offre scolaire : écoles et enseignants

1. Etat des lieux / disponibilité
 - a. Les écoles : *disponibilité, localisation, capacité d'accueil/salles de classe et nombre d'élèves par classe, cycle d'étude, filière*
 - i. Ecoles publiques (communales et nationales)
 - ii. Construction d'écoles dans le cadre de projets de coopération internationale
 - iii. Les écoles privées hors ONG
 - iv. Les écoles mises en place/financées par les ONG, écoles communautaires, etc..
 - b. Les enseignants
 - i. La démographie du corps enseignant ? Ecoles publiques vs Ecoles privées (ess cycle primaire)
 - ii. La production d'enseignants qualifiés (primaire, secondaire)¹⁰¹
 - iii. Les procédures et les pratiques de certification d'enseignants
2. Quelle politique *effective* d'offre scolaire depuis 1996 (PNEF) – mesures/financement-participation des bailleurs, contraintes et résultats ?
 - a. En termes d'augmentation de l'offre d'écoles en général, et dans les zones rurales et pauvres¹⁰².
 - i. Focus sur les programmes « ciblés » : Le programme accéléré de scolarisation universelle ; Le Programme d'Implantation d'Ecoles Nationales dans les Sections Communales
 - ii. Quelle relation entre offre et demande scolaire ?
 - b. En termes de production d'enseignants qualifiés (centres de formation, nombre de diplômés par an, programme ?)
 - c. En termes de production de cadres de l'éducation qualifiés
3. Identification des besoins pour les prochaines années (jusqu'à 2010, 2015)

¹⁰¹ Cf. PNEF.

¹⁰² Selon le PNEF de 1996, l'un des objectifs majeurs est « augmenter et rationaliser les offres d'éducation (...) en mettant l'accent sur les zones rurales et pauvres (politiques de renversement de la discrimination dans le domaine de l'allocation des ressources publiques) de manière à respecter l'EPT en 2010 ».

- a. Projections sur la population d'âge scolaire et la demande d'éducation
- b. Nombre d'écoles et localisation
- c. Nombre d'enseignants qualifiés

Statistiques à obtenir de la Direction de la Planification (MENJS)

4.- Politique d'offre scolaire : la qualité de l'éducation¹⁰³

1. Le concept de qualité de l'éducation
2. Les problèmes identifiés
3. Quelle politique *mise en œuvre* en matière de qualité ? Mesures/financement-participation des bailleurs de fonds, contraintes et résultats. Quelle prise en compte des zones pauvres et rurales dans la politique de qualité de l'éducation ?
 - a. Partenariats actifs
 - b. Programmes d'études des enfants
 - c. Mécanismes d'amélioration de la qualité et de contrôle de la qualité dans les écoles

Voir la Direction de la Qualité au MENJS

5.- Politique d'offre scolaire : la régulation du « système éducatif »

Les textes, la pratique et les contraintes dans les domaines suivants :

1. Accréditation des établissements et Contrôles de conformité¹⁰⁴
2. Gestion et contrôle du système administratif de l'éducation¹⁰⁵
3. Orientation stratégique et contenus¹⁰⁶
4. Inspection des écoles
 - a. Les attributions des inspecteurs
 - b. Les moyens (nombre d'inspecteurs à l'échelle nationale, répartition géographique, logistique)
 - c. Le suivi des rapports d'inspection et les décisions du Ministère

6.- Politique axée sur la demande scolaire

Mesures, financement, contraintes, résultats, perspectives

1. Le programme de cantines scolaires
2. La subvention des livres scolaires

B.- GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES ACTEURS PRIVES (Bailleurs, FONHEP, FPN)

1.- Généralités

1. Cadres d'action des 10 dernières années : évolution des grandes orientations
2. Priorités de l'institution depuis les 5 dernières années
3. Quelle prise en compte des inégalités de niveaux de vie dans les *orientations* de l'institution ?

¹⁰³ Toujours selon le PNEF, il faut améliorer la qualité de l'éducation de base : **a)** Encourager la formation de partenariats actifs en instaurant des mécanismes de dialogue entre les parties : administrations publiques, syndicats, organisations de prestataires privés, associations des parents, collectivités territoriales ; **b)** Programme d'études qui répond aux besoins des enfants, développement global axé sur un apprentissage efficace et approprié en fonction du contexte local et national « tout en répondant aux besoins de développement intellectuel, moral, civique et culturel de la jeunesse haïtienne » ; **c)** Etablir des mécanismes encourageant les initiatives qui visent l'amélioration de la qualité et un meilleur contrôle de la qualité de l'offre pédagogique dans les écoles

¹⁰⁴ Définition des procédures et critères d'attribution des licences, attestations et accréditations d'Etat, délivrance des licences ; Contrôle de conformité de l'activité des établissements avec leurs licences

¹⁰⁵ Contrôle de l'application de la législation éducative,

¹⁰⁶ Stratégies d'éducation à l'échelle du territoire (?), définition des filières et métiers, contrôle des programmes de référence et des manuels

2.- Caractéristiques générales des projets d'éducation financés

1. Intitulé du projet :
2. Organisme(s) d'exécution :
3. Période d'exécution :
4. Montant du financement par l'organisme :
5. Montant du financement par l'Etat haïtien :
6. Autre financement :
7. Description du projet / Type de projet (offre scolaire/demande d'éducation)
8. Public(s) cible(s)
 - a. Critères de choix de localisation
 - b. Définition de la pauvreté et critères de ciblage des populations pauvres
9. Relations avec le MENJS
10. Evaluation du projet
 - a. Réalisation (?) des objectifs fixés
 - b. Contraintes et difficultés pour le ciblage des populations pauvres
 - c. Problèmes ou comportements (écoles, élèves, populations) identifiés dans le cadre de l'exécution du projet
 - d. Correctifs à apporter, nouvelles orientations ?
11. Perspectives ?

3.- Perceptions des politiques éducatives publiques

1. Forces et faiblesses
2. Points à renforcer dans le cadre de la lutte contre la pauvreté (DSRP)
3. Perspectives (Cadre de Coopération Intérimaire) ?

IV.- Liste des institutions/personnes rencontrées

1. MENJS
 - a. M. Emmanuel Bazile, Directeur Général,
 - b. M. Pierre-Michel Laguerre, Direction de la Qualité et du Curriculum,
 - c. M. Ménard, Programme National d'Education Intégrée
 - d. Mme. Florence Pierre-Louis, PNCS
 - e. M. Réginald Paul, Coordonnateur du Groupe Sectoriel Education (GSE)
2. UNICEF : M. Gricha Lepointe
3. BID : Mme. Makonnen
4. ACDI : Mme. Jeannie Zaugg
5. USAID : Mme. Grace Lang
6. PLAN HAITI : M. Kénol Moreau
7. FONDS DE PARRAINAGE NATIONAL : M. Antoine Levelt
8. UNNOH : M. Wilson Dorlus, M. Josué Mérielien, M. Norbert Stimphil,
9. FONHEP : Mme. Verdier a communiqué les rapports annuels de la FONHEP
10. M. Georges Gaston Mérisier (question des surâgés).
11. Mme. Jocelyne Trouillot-Lévy, Responsable du Collège Universitaire Caraïbe (CUC)

Annexe 3 : Les entretiens qualitatifs auprès des ménages

I.- Objectifs

Les *principaux* objectifs des entretiens sont les suivants :

1. Identifier les perceptions de l'éducation en général et de l'école comme vecteur d'éducation en particulier.
2. Identifier les stratégies mises en œuvre en vue de scolariser les enfants, de les maintenir dans le système scolaire, compte tenu des coûts directs et indirects de la scolarisation.
 - a. Modes de financement et contraintes
 - b. Gestion du maintien des enfants dans le système scolaire et vulnérabilité de la demande d'éducation
3. Identifier les perceptions des ménages vis-à-vis de l'offre scolaire
 - a. Les critères de choix des écoles
 - b. La qualité des écoles
 - c. Le fonctionnement de l'école.
4. Identifier les *pratiques éducatives* des ménages vis-à-vis des enfants scolarisés, en fonction des dotations des ménages en éducation.
5. Etudier quelques *parcours scolaires* et les actions des parents dans la gestion de ces parcours.

II.- Guides d'entretien

Un premier guide d'entretien a été élaboré pour entreprendre les discussions avec la personne responsable du ménage. Il a été testé puis remanié. Le guide définitif est reproduit ci-après (cf. Guide 1).

Dans le cadre de la recherche des ménages, des jeunes ont été rencontrés qui ont voulu s'exprimer sur leur perception de leur école. Un guide a alors été élaboré pour orienter l'entretien avec eux et est également reproduit ci-après (Cf. Guide 2).

Enfin, la responsable des entretiens a saisi, à Belle-Anse, l'opportunité de réaliser un « focus group » avec les enseignants de la localité. Là encore, un guide a été élaborer pour l'animation et la gestion du focus (cf. Guide 3).

GUIDE 1

GID POU TI KOZE AK KEK MOUN KI GEN PITIT LEKOL

Mwen di ou mèsi paske ou aksepte mwen antre lakay ou pou poze ou kèk kesyon sou lekòl. Genyen yon enstitisyon entènasyonal ki ap chache genyen kèk enfòmasyon sou lekòl, epi yo vle konnen kijan nou òganize nou pou peye lekòl pitit nou. Anpil moun ap pale, men yo pa janm vini mande nou sa. Se pou nou ka genyen enfòmasyon sa yo ki fè nou ta renmen poze ou kèk kesyon. Eske ou dakò pou nou fè yon ti pale sou sa ansanm ?.....

Lè ou ap pale avè m, si ou vle, ou gen dwa pa ban m bon non ou ni bon non pitit ou yo. Ou ap pale sou yo san ou pa ban m non yo. Si ou vle tou, ou ka ba yo yon ti jwèt non. (Fè kèk obsèvasyon sou zòn kote li rete a.)

Pou nou kòmanse , ki sa ou ka di mwen sou lekòl an jeneral? (Eske ou kwè se yon bagay ki enpòtan? Pouki sa? Dapre ou menm, ki sa lekòl ka pote nan la vi moun ki ale ladan !?)

Ban mwen kèk enfòmasyon sou relasyon pitit ou ak lekòl? (Konbyen pitit ou genyen? Eske yo ale lekòl? Ki lekòl? Esplike m pakou chak ti moun yo nan lekòl : eske genyen ki double pa ekzanp... ?)

Konbyen kòb ou peye nan lekòl pou pitit ou? (pran detay sou chak ti moun)

Pale m sou zafè lantrè ane sa a. Ki kalte depans ou fè? Ki sa ou peye ou byen ou gen pou peye pou pitit ou ka antre lekòl. Ki sa ou ka di m sou depans la rantrè ane sa a, devan ane pase?

Kijan ou fè pou ou ka peye kòb lekòl la? ki aktivite ou mennen? (eske li nan sòl? Eske li fè komès? Ki komès? Eske li gen zanmi ou byen fanmi nan peyi a ou byen a lettranje ki ede l peye lekòl ti moun yo?)

Kijan ou fè pou ti moun yo ka pase tout ane lekòl la, ak difikilte ou genyen pou peye?

Kijan ou ede ti moun yo pou yo ka fè bel nòt nan lekòl la : eske ou fè bay yo leson nan lekòl la ou byen eske ou bay yo leson patikilyè? Eske gen moun nan kay la ou byen nan vwazinay ki travay ak yo lè yo sot lekòl?

Kounyè a, fè yon ti pale m sou lekòl la ak pwofesè yo : (ki orè yo genyen? Eske kantite pwofesè ki genyen yo sifi pou kantite elèv yo? Eske pwofesè sa yo vin a lè? Eske dapre ou menm yo travay byen ak ti moun yo?) (pran detay sou chak lekòl si ti moun yo pa nan menm lekòl) Eske pwofesè yo bay tan yo te dwe bay pou travay la byen fèt? Eske yo okipe tout ti moun yo menm jan?

Sa ou ka di m sou kay kote lekòl la ye? (kijan kay la ye? Eske se yon kay ki tou kraze? Eske gen ban? Eske gen tablo pou yo ekri? Eske gen kote pou ti moun yo fè jwèt? Lè lapli ap tonbe, eske yo ka kontinye ap travay ak ti moun yo?...)

Di mwen sou ki sa ou chita pou ou te ka chwazi lekòl ou chwazi yo pou pitit ou?

Ki sa ou ka di mwen sou afè bon lekòl ak move lekòl. Sa vle di : ki lè ou kwè yon lekòl bon epi ki lè ou kwè li pa bon?

Kounyè a di mwen, ki sa ou ta renmen pou ti moun yo demen kòm ou voye yo lekòl? (ki rèv ou gen pou yo? Ki sa ou swete pou pitit ou yo, ki sa ou ta renmen yo vinn ye demen?

Pale m sou sa ou kwè yon fi ki al lekòl ka benefisye an jeneral : nan la vi li, nan sosyete a pa ekzanp

Pale m sou sa ou kwè yon gason ki al lekòl ka benefisye nan la vi li, nan sosyete a pa ekzanp?

Yo kon di pitit se richès, o swa, pitit se byen pòv malèz. Devan zafè lekòl la, sa ou ka di sou sa? Ki sa ou menm ou panse?

Pale m sou ki kalte sakrifis ou fè pou ou ka voye ti moun yo lekòl (ki sa ou te swete nan la vi pou ou ak pitit ou, men ou pa ka jwenn li paske lekòl la bwè tout ti posiblite ou? Ki sa ou ta fè an plis si lekòl la pa t chè ou byen si ou pa t peye lekòl?

Eske gen ti moun nan kay la ki pa ale lekòl? Pale m sou ti moun sa yo : sa yo ye pou ou? Ki laj yo genyen? Ki sa yo fè andan kay la kòm ti travay pou ede ou? (pran enfòmasyon sou yo chak)

Fè yon ti pale m sou kay kote ou rete (depi ki lè ou ret ladan? ki mèt li? Si se lwaye ou peye, di m konbyen l ye chak mwa ou byen chak lane? Ki sèvis ou jwenn ladan?-dlo, kouran, telefòn...)

Ki lòt bagay ou ta renmen di m sou zafè lekòl ak depans pou lekòl ti moun yo, men mwen pa poze ou kesyon sou li?

Si yon moun ta mande ou ki bò ou ye nan sosyete a, sa ou ta reponn? Nan ki kategori moun ou t ap mete tèt ou?

Ki dènye mo ou?

Anvan nou fini, mwen di ou yon gwo mèsi pou ti koze sa ou fè ak mwen. M swete rèv ou genyen pou pitit ou yo reyalize. Bon kouraj,kenbela

GUIDE 2

GID POU PRAN KEK TEMWAYAJ NAN MEN JEN KI VLE PALE AK NOU SOU LEKOL YO

Mwen di ou mèsè paske ou enterese pale ak mwen sou lekòl ou.

Anvan ou di m sa ou ta enterese pale ak mwen an, prezante tèt ou pou mwen (kijan ou rele? Ki laj ou? Nan ki lekòl ou ye? Nan ki klas ou ye? Konbyen lekòl ou pase?)

Konbyen klas(klas li ye a) ki genyen nan lekòl ou a?

Nan ki yès klas ou ye? (eske se nan 1 o swa 2; A o swa B....)

Ki klas ki pi fò dapre jan pwofesè yo ak direktè lekòl la pale?

Konbyen ranje ban ki gen nan klas ou a?

Nan ki ranje ou chita?

Eske chak ranje gen yon non? (pa ekzanp ranje moun fò....)

Kijan pwofesè a travay ak nou nan lekòl la? Eske li bay nou tout menm kantite tan? O swa eske gen elèv li bay plis tan? (si li di wi verifye pouki li bay yon kategori plis tan)

Ki sa ou panse sou afè bon lekòl ak move lekòl?

Ki sa ou ta renmen di m ankò sou lekòl?

Eske ou gen yon dènye mo?

Mèsè anpil paske ou fè ti pale sa a, ak mwen. Mwen swete ou travay byen lekòl ou a.

GUIDE 3

GID POU MENNEN FOKIS GWOUPE LA

Mwen di nou tout ki la a, mèsè anpil paske nou reponn prezan pou ti pale mwen enterese fè ak nou sou lekòl.

Anvan nou kòmanse m ap fè nou konnen mwen pa vin bay anyen pou lekòl. Mwen pa vinn fè ankenn distribisyon. Mwen pa ka fè nou ankenn pwomès tou.

Genyen yon òganizasyon entènasyonal ki ap chache genyen enfòmasyon sou lekòl nan peyi a. Li mande GRIEAL pou ede l jwenn repons sou yon seri kesyon yo pa gen repons. Mwen, m vini la a, pou diskite ak kèk paran sou kesyon sa yo. Men, m ran mwen kont, m pa ka pale ak paran sèlman. Gen bagay m ta renmen konprann sou zafè lekòl la, pwofesè yo pi kapab ban mwen espikasyon sou yo. Epi, m panse tou gen kèk bagay nou menm pwofesè, nou ta renmen pataje ak mwen tou sou lekòl nan zonn nou an.

Si nou gen kesyon, nou mèt poze m yo, apre, mwen ap espik nou kijan nou p al fè ti diskisyon an.

Apre kesyon ak espikasyon sou jan nou p al mennnen diskisyon an, men gid nou te swiv.

1- avan nou kòmanse, nou ta renmen nou chak prezante nou. Nou ta renmen pou nou ba nou enfòmasyon sa yo :

Non nou

Lekòl kote nou ap travay

Klas nou ap fè kounyè a

Dat depi lè n ap fè klas la

Tan nou genyen depi n ap travay nan lekòl nou ye a

Depi ki lè n ap travay kòm pwofesè

2- m ta renmen nou di mwen ki kalte difikilte nou jwen nan lekòl kote nou ap travay

3- kijan nou repati elèv yo nan klas nou? Sou ki kritè nou chita pou nou fè repatisyon sa a? (moun fò? Moun tèl zonn)

4- eske nou travay menm jan ak tout ti moun ki nan klas nou? Ban mwen kèk detay sou jan nou travay ak yo.

5- sa nou panse sou afè bon ak move lekòl?

Mwen remèsye nou pou tan nou, pou enfòmasyon nou ban mwen yo, pou bon dispozisyon nou te manifeste pandan tout tan nou t ap pale a. Mèsè pou disiplin nou. Mwen souwete nou yon bon kouraj nan travay n ap fè pou jèn peyi a, epi m ap espere sitiyasyon lekòl nou yo amelyore nan peyi a.

III.- Travail de terrain

Entretiens individuels

Un consultant est responsable de la réalisation des entretiens avec l'aide d'une équipe de personnes ayant les compétences requises.

1. On prévoit de faire entre 15 et 18 entretiens en milieu urbain (Aire Métropolitaine de Port-au-Prince) *et* en milieu rural (deux communes).
2. En l'absence d'une base de données permettant de sélectionner les ménages en fonction de la présence d'enfants d'âge scolaire (6-24 ans) et du niveau de vie, la méthodologie de sélection est la suivante :
 - a. Pour les ménages « défavorisés »
 - i. On choisit une commune en se référant à la Carte de Pauvreté du MPCE (le critère étant le taux net de scolarisation par commune)
 - ii. On choisit un quartier réputé défavorisé dans la commune retenue, en fonction de la *qualité du bâti (et de la trame urbaine pour le milieu urbain)*
 - iii. On choisit un ou plusieurs ménages dans le quartier en prenant en considération la taille du logement, la présence d'enfants d'âge scolaire.
 - b. Pour les ménages « favorisés »,
 - i. On choisit une commune en se référant à la Carte de Pauvreté du MPCE (le critère étant le taux net de scolarisation par commune)
 - ii. On passe par quelques écoles de la commune (de différentes catégories : publiques, congréganistes, etc...) pour identifier des élèves résidant dans des quartiers réputés favorisés, toujours en fonction de la qualité du bâti (et de la trame urbaine pour le milieu urbain)
 - iii. Le contact avec les ménages d'appartenance des élèves repérés permettra de faire un choix définitif, en tenant compte de la taille du logement.
3. En appliquant la méthodologie de sélection, compte tenu des contraintes de déplacement, on retient,
 - a. En milieu urbain, dans l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince
 - ⇒ Quartier Cité Plus ou Village de l'Eternel
 - ⇒ Quartier haut-Delmas
 - ⇒ Commune de Port-au-Prince
 - b. En milieu rural
 - i. La commune de Kenscoff (TNS=19% : MPCE-Carte de Pauvreté 2002)
 - ii. La commune de Belle-Anse (Sud-Est, TNS=88% : MPCE-Carte de Pauvreté 2002)

Les enquêteurs ont rencontré :

1. 10 personnes dans l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince :
 - a. 3 personnes au Village de l'Eternel et ses environs
 - b. 3 personnes au haut de Delmas
 - c. 4 personnes à Port-au-Prince
2. 5 personnes à Kenscoff et ses environs (la cinquième n'a pas été prise en compte parce que les enfants ne vont pas à l'école en Haïti) .
3. 5 personnes à Belle-Anse

Focus group

Le GRIEAL avait réalisé une enquête sur les écoles de l'arrondissement de Belle-Anse (GRIEAL/KROS 2003). L'enquête a révélé l'existence de plusieurs catégories d'écoles dans cet arrondissement. Sur la base du rapport d'enquête et compte tenu de la disponibilité, un focus group a été réalisé avec des professeurs

qui ont travaillé ou qui travaillent encore dans toutes les catégories d'école identifiées dans l'enquête du GRIEAL.

11 professeur(e)s (8 hommes et 3 femmes) ont participé au focus group. Voici leur profil

Ages des participants-tes	Dernière classe fréquentée	Classe d'enseignement
28 ans	Rhét	4 f
35 ans	Seconde	6 f
40 ans	Troisième	Toutes
38 ans	Troisième	4 f
38 ans	Troisième	Nm*
25 ans	Seconde	6 f
30 ans	Rhétorique	1 f
30 ans	Quatrième	Non mentionné
44 ans	Rhét	Non mentionné
37 ans	Rhét	Non mentionné
58 ans	Bac 1	Directeur et enseignant

Annexe 4 : Le coefficient de Gini appliqué à l'éducation

Extrait de Thomas, Wang, Fan (2000 : 9-10).

The education Gini formula used in this paper is shown in equation (3).

$$(3) \quad E_L = \left(\frac{1}{\mu} \right) \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i |y_i - y_j| p_j$$

Where,

E_L is the education Gini based on education attainment distribution, large population;

μ is the average years of schooling for the concerned population;

p_i and p_j stand for the proportions of population with certain levels of schooling;

y_i and y_j are the years of schooling at different education attainment levels;

n is the number of levels/categories in attainment data.

Expanding equation (3) gets the detailed summation process of the first education Gini formula, shown in equation (4).

$$(4) \quad E_L = (1/\mu) [p_2 (y_2 - y_1) p_1 + p_3 (y_3 - y_1) p_1 + p_3 (y_3 - y_2) p_2 + \dots + p_7 (y_7 - y_1) p_1 + p_7 (y_7 - y_2) p_2 + p_7 (y_7 - y_3) p_3 + p_7 (y_7 - y_4) p_4 + p_7 (y_7 - y_5) p_5 + p_7 (y_7 - y_6) p_6]$$

Where,

p_1 is the proportion of population with no schooling,

p_2 is the proportion of population with partial primary education;

.....

p_7 is the proportion of population with complete tertiary education.

y_1 is years of schooling for an individual with no schooling, $y_1=0$;

y_2 is years of schooling for an individual with partial primary education;

.....

y_7 is years of schooling for an individual with complete tertiary education.

Annexe 5 : Régressions sur les niveaux d'étude atteints (MCO sur le nombre d'années d'études réussies)

Régression 1 :

Variable dépendante : Niveau d'étude atteint (nombre d'années d'études)

Population : Jeunes de 15-29 ans

Model Summary(b)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	0.560	0.313	0.312	3.378	0.313	212.890	17.000	7932.000	0.000

a. Predictors: (Constant), Autres revenus, Troisième quintile, femme, Transferts internes, Age révolu, Autre urbain, hsize, Transferts internes et externes, Travail salarié, Quatrième quintile, cm_edunb, Travail indépendant non-agricole, Transferts externes, Second quintile, Aire Métropolitaine, Revenu de transfert, Premier quintile

b. Dependent Variable: edunb

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	41297.200	17.000	2429.247	212.890	0.000
Residual	90518.728	7932.733	11.411		
Total	131815.929	7949.733			

a. Predictors: (Constant), Autres revenus, Troisième quintile, femme, Transfert

Travail indépendant Variable: edunb

b. Dependent Variable: edunb

Model	Variable / Prédicteurs	Coefficients(a)					95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.029	0.259		3.977	0.000	0.522	1.535		
	Age révolu	0.138	0.009	0.138	14.699	0.000	0.119	0.156	0.975	1.025
	femme	-0.759	0.076	-0.093	-9.992	0.000	-0.908	-0.610	0.995	1.005
	cm_edunb	0.193	0.010	0.214	18.754	0.000	0.172	0.213	0.665	1.503
	hsize	0.061	0.015	0.039	4.120	0.000	0.032	0.089	0.952	1.051
	Aire Métropolitaine	2.123	0.113	0.236	18.806	0.000	1.902	2.345	0.550	1.818
	Autre urbain	1.990	0.116	0.178	17.198	0.000	1.763	2.217	0.809	1.236
	rural									
	Transferts interne:	0.434	0.181	0.026	2.395	0.017	0.079	0.789	0.731	1.368
	Transferts externe:	0.630	0.113	0.064	5.585	0.000	0.409	0.851	0.660	1.515
	Transferts interne:	0.387	0.115	0.035	3.363	0.001	0.161	0.612	0.806	1.241
	aucun transfert									
	Premier quintile	-0.943	0.145	-0.094	-6.486	0.000	-1.228	-0.658	0.411	2.431
	Second quintile	-0.765	0.140	-0.075	-5.452	0.000	-1.040	-0.490	0.463	2.161
	Troisième quintile	-0.820	0.134	-0.082	-6.115	0.000	-1.083	-0.557	0.483	2.071
	Quatrième quintile	-0.506	0.131	-0.049	-3.856	0.000	-0.763	-0.249	0.537	1.864
	cinquième quintile									
	Travail indépenda	0.721	0.110	0.077	6.529	0.000	0.504	0.937	0.628	1.592
	Travail salarié	0.646	0.136	0.055	4.756	0.000	0.380	0.912	0.650	1.539
	Revenu de transfe	0.952	0.132	0.099	7.233	0.000	0.694	1.209	0.466	2.148
	Autres revenus	0.860	0.156	0.056	5.497	0.000	0.553	1.166	0.825	1.212
	venu du travail indépendant agricole									

a. Dependent Variable: edunb

Régression 2 :

Variable dépendante : Niveau d'étude atteint (nombre d'années d'études)

Population : Elèves de 15-24 ans ayant un lien de filiation avec le chef de ménage

Model Summary(b)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	0.727	0.528	0.524	2.116	0.528	135.151	16.000	1930.000	0.000

a. Predictors: (Constant), Français, femme, Transferts internes, Quatrième quintile, Autre urbain, Transferts internes et externes, Ecole publique, Age révolu, femme chef de ménage, cm_edunb, Second quintile, Transferts externes, Troisième quintile, Créole/Français, Aire Métropolitaine, Premier quintile

b. Dependent Variable: edunb

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	9681.343	16.000	605.084	135.151	0.000
Residual	8644.394	1930.806	4.477		
Total	18325.737	1946.806			

a. Predictors: (Constant), Français, femme, Transferts internes, Quatrième quintile, Autre urbain, Transferts internes et externes, Ecole publique, Age révolu, femme chef de ménage, cm_edunb, Second quintile, Transferts externes, Troisième quintile, Créole/Français, Aire Métropolitaine, Premier quintile

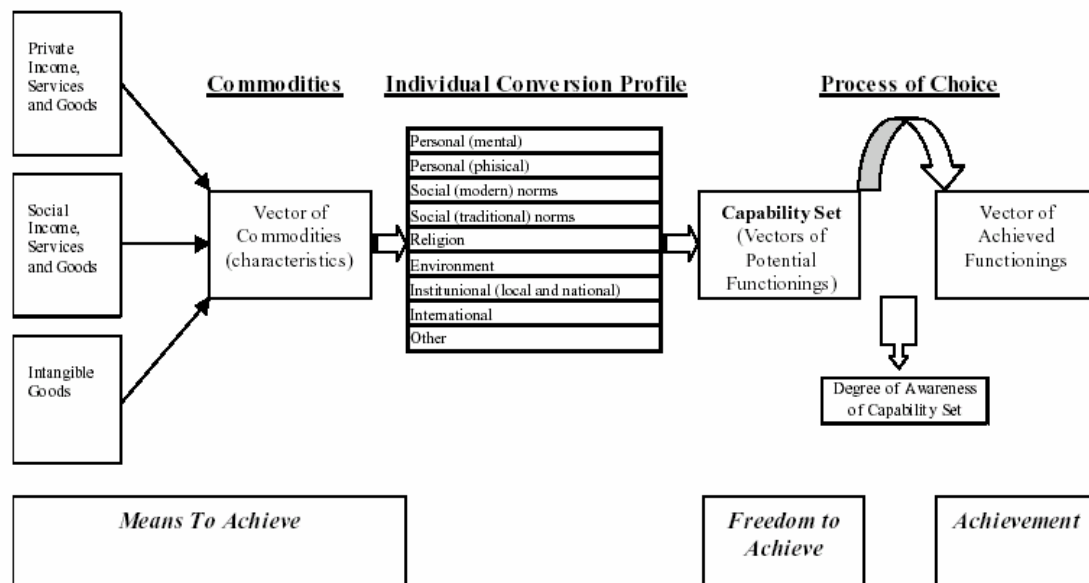
b. Dependent Variable: edunb

Coefficients(a)

Variables/Predictors	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	95% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics
	B	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound	
(Constant)	-5.542	0.417		-13.280	0.000	-6.361	-4.724	
Age révolu	0.610	0.021	0.463	28.858	0.000	0.569	0.652	0.951
femme	-0.050	0.098	-0.008	-0.507	0.612	-0.242	0.142	0.969
homme								
cm_edunb	0.174	0.014	0.224	12.335	0.000	0.146	0.201	0.738
femme chef de ménage	0.356	0.101	0.058	3.523	0.000	0.158	0.554	0.903
Aire Métropolitaine	1.155	0.141	0.161	8.168	0.000	0.878	1.432	0.627
Autre urbain	1.072	0.135	0.135	7.911	0.000	0.806	1.337	0.834
rural								
Transferts internes et externes	0.543	0.251	0.036	2.161	0.031	0.050	1.035	0.888
Transferts externes	0.348	0.126	0.048	2.756	0.006	0.101	0.596	0.820
Transferts internes	0.496	0.147	0.056	3.387	0.001	0.209	0.784	0.896
aucun transfert								
Premier quintile	-1.219	0.187	-0.165	-6.524	0.000	-1.585	-0.852	0.380
Second quintile	-0.944	0.180	-0.123	-5.240	0.000	-1.298	-0.591	0.443
Troisième quintile	-0.688	0.177	-0.091	-3.887	0.000	-1.035	-0.341	0.444
Quatrième quintile	-0.411	0.168	-0.055	-2.455	0.014	-0.740	-0.083	0.492
cinquième quintile								
Ecole publique	0.111	0.107	0.017	1.039	0.299	-0.099	0.321	0.936
école privée								
Créole/Français	0.663	0.119	0.104	5.557	0.000	0.429	0.897	0.696
Français	0.906	0.132	0.132	6.880	0.000	0.648	1.165	0.661
créole								

a. Dependent Variable: edunb

Annexe 6 : Une interprétation graphique de l'Approche par les Capacités



Source : Roquette (2004).

Liste des sigles

A.F.	Année Fondamentale
ACDI	Agence Canadienne de Développement International
ECVH	Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti
EFACAP	Ecoles Fondamentales d'Application-Centres d'Appui Pédagogique
FONHEP	Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé
FPN	Fonds de Parrainage National
IEQ	Improving Educational Quality Project
IHSI	Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
MCF	Ministère à la Condition Féminine
MENJS	Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports
MPCE	Ministère de la Planification et de la Coopération Externe
PAE	Programme Accéléré d'Education
PAENA	Projet d'Appui à l'Ecole Nouvelle dans l'Artibonite
PARQE	Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education de base
PEB	Programme d'Education de Base
PIENASECO	Programme d'Implantation des Ecoles Nationales dans les Sections Communales
PNCS	Programme National de Cantines Scolaires
PNEF	Plan National d'Education et de Formation
PNEI	<i>Programme National d'Education Intégrée</i>
PSU	Programme de Scolarisation Universelle
USAID	United States Agency for International Development

Liste des tableaux

TABLEAU 1 TAUX NET DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE SELON L'ÂGE, LE SEXE, LE MILIEU DE RESIDENCE PAR STATUT DE PAUVRETE DU MENAGE D'APPARTENANCE	11
TABLEAU 2 TAUX NET DE SCOLARISATION AU SECONDAIRE SELON L'ÂGE, LE SEXE, LE MILIEU DE RESIDENCE PAR STATUT DE PAUVRETE DU MENAGE D'APPARTENANCE	12
TABLEAU 3 DISTRIBUTION DES ELEVES DE 6-24 ANS SELON LE STATUT DE PAUVRETE PAR TYPE D'ECOLE FREQUENTEE ET DISTRIBUTION DES ELEVES DE 6-24 ANS SELON LE TYPE D'ECOLE FREQUENTEE PAR STATUT DE PAUVRETE	14
TABLEAU 4 DISTRIBUTION DES MÉNAGES SELON LE DEGRÉ DE SCOLARISATION DES INDIVIDUS DE 6-24 ANS PAR STATUT DE PAUVRETÉ DU MÉNAGE	16
TABLEAU 5 DISTRIBUTION DE LA POPULATION SCOLARISABLE (6-24 ANS) PAR FREQUENTATION SCOLAIRE (EN 2001) SELON LE DEGRE DE SCOLARISATION DANS LE MENAGE	16
TABLEAU 6 DISTRIBUTION DE LA POPULATION SCOLARISABLE (6-24 ANS) SELON LA FREQUENTATION SCOLAIRE (EN 2001) PAR STATUT DE PAUVRETE ET PAR DEGRE DE SCOLARISATION DANS LE MENAGE	16
TABLEAU 7 QUELQUES RAISONS DE LA NON-SCOLARISATION (« JAMAIS SCOLARISES ») ET DES DEPARTS DE L'ÉCOLE (« NE VONT PLUS A L'ÉCOLE ») DANS LA POPULATION DES 6-24 ANS	17
TABLEAU 8 TAUX NET DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MÉNAGE ET LE STATUT DE PAUVRETÉ DU MÉNAGE	20
TABLEAU 9 TAUX NET DE SCOLARISATION AU SECONDAIRE SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MÉNAGE ET LE STATUT DE PAUVRETÉ DU MÉNAGE	21
TABLEAU 10 EVOLUTION DE LA PROPORTION (%) D'ÉCOLES OFFRANT LA 6 ^{ÈME} ANNÉE FONDAMENTALE DANS L'ENSEMBLE DES ÉCOLES PRIMAIRES (1 ^{ER} ET 2 ND CYCLES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE) SELON LE MILIEU DE RÉSIDENCE (1980-2003)	24
TABLEAU 11 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES RÉUSSIES) DES 25-29 ANS ET DES 50-54 ANS SELON LE QUINTILE DE NIVEAU DE VIE	24
TABLEAU 12 DISTRIBUTION DES 25-29 ANS ET DES 50-54 ANS SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE ATTEINT (CYCLE) PAR NIVEAU DE VIE DU MENAGE (1 ^{ER} ET 5 ^{ÈME} QUINTILES)	25
TABLEAU 13 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES RÉUSSIES) DES HOMMES ET DES FEMMES DE 25-29 ANS ET DE 50-54 ANS SELON LE QUINTILE DE NIVEAU DE VIE	25
TABLEAU 14 DISTRIBUTION DES HOMMES ET DES FEMMES DE 25-29 ANS ET DE 50-54 ANS SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE ATTEINT (CYCLE) PAR NIVEAU DE VIE DU MENAGE (1 ^{ER} ET 5 ^{ÈME} QUINTILES)	26
TABLEAU 15 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES RÉUSSIES) DES ENFANTS (HOMMES ET FEMMES) DE 15-29 ANS DES CHEFS DE MENAGE SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF ET LE STATUT DE PAUVRETE DU MENAGE	27
TABLEAU 16 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES RÉUSSIES) DES ENFANTS (15-29 ANS) DES CHEFS DE MENAGE SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MENAGE ET LE NIVEAU DE VIE DU MENAGE	28
TABLEAU 17 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES RÉUSSIES) DES HOMMES ET DES FEMMES (15-29 ANS) ENFANTS DES CHEFS DE MENAGE SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MENAGE ET LE NIVEAU DE VIE DU MENAGE	28
TABLEAU 18 COEFFICIENT DE GINI POUR L'ÉDUCATION SELON LE MILIEU DE RÉSIDENCE, LE SEXE ET LE NIVEAU DE VIE.....	32
TABLEAU 19 PROPORTION (%) D'ELEVES SURAGES A L'ÉCOLE PRIMAIRE SELON LA CLASSE FREQUENTEE ET LE STATUT DE PAUVRETE	38
TABLEAU 20 PROPORTION (%) D'ELEVES SURAGES A L'ÉCOLE PRIMAIRE SELON LE MILIEU DE RESIDENCE, LE SEXE, LE NIVEAU D'ÉTUDE ATTEINT DU CHEF DE MENAGE ET LE STATUT DE PAUVRETE.....	38
TABLEAU 21 PROPORTION (%) D'ELEVES SURAGES A L'ÉCOLE SECONDAIRE SELON LA CLASSE FREQUENTEE ET LE STATUT DE PAUVRETE	38
TABLEAU 22 PROPORTION (%) D'ELEVES SURAGES A L'ÉCOLE SECONDAIRE SELON LE MILIEU DE RESIDENCE, LE SEXE, LE NIVEAU D'ÉTUDE ATTEINT DU CHEF DE MENAGE ET LE STATUT DE PAUVRETE.....	39
TABLEAU 23 PROPORTION (%) DES 15-24 ANS AYANT RÉUSSI CHAQUE ANNÉE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE PAR STATUT DE PAUVRETÉ	40
TABLEAU 24 PROPORTION (%) DES ENFANTS DES CHEFS DE MÉNAGE (JEUNES DE 15-24 ANS) AYANT RÉUSSI CHAQUE ANNÉE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MÉNAGE.....	40
TABLEAU 25 PROPORTION (%) DES HOMMES ET DES FEMMES DE 15-24 ANS AYANT RÉUSSI CHAQUE ANNÉE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE PAR STATUT DE PAUVRETÉ.....	40
TABLEAU 26 PROPORTION (%) DES ENFANTS DES CHEFS DE MÉNAGE (15-24 ANS) AYANT RÉUSSI CHAQUE ANNÉE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE SELON LE SEXE ET LE NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MÉNAGE	41
TABLEAU 27 DISTRIBUTION (%) DES ACTIFS OCCUPÉS SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE PAR STATUT DE PAUVRETÉ	57
TABLEAU 28 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES D'ÉTUDES RÉUSSIES) DES ACTIFS OCCUPÉS SELON LE MILIEU DE RÉSIDENCE, LE SEXE ET L'ÂGE PAR STATUT DE PAUVRETÉ	57
TABLEAU 29 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES D'ÉTUDES RÉUSSIES) DES ACTIFS OCCUPÉS SELON LA BRANCHE D'ACTIVITÉ PAR STATUT DE PAUVRETÉ.....	58
TABLEAU 30 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES D'ÉTUDES RÉUSSIES) DES ACTIFS OCCUPÉS SELON LE STATUT DANS L'EMPLOI PAR STATUT DE PAUVRETÉ. ENSEMBLE DU PAYS.	59
TABLEAU 31 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES D'ÉTUDES RÉUSSIES) DES ACTIFS OCCUPÉS SELON LE STATUT DANS L'EMPLOI PAR STATUT DE PAUVRETÉ. AIRE MÉTROPOLITAINE DE PORT-AU-PRINCE.....	59
TABLEAU 32 DISTRIBUTION (%) DES ACTIFS OCCUPÉS SELON LA PROFESSION EXERCÉE DANS L'EMPLOI PRINCIPAL PAR STATUT DE PAUVRETÉ	59
TABLEAU 33 NIVEAU D'ÉTUDE MOYEN (NOMBRE D'ANNÉES D'ÉTUDES RÉUSSIES) DES ACTIFS OCCUPÉS SELON LA PROFESSION EXERCÉE DANS L'EMPLOI PRINCIPAL, PAR STATUT DE PAUVRETÉ ET PAR SEXE. ENSEMBLE DU PAYS	60

TABLEAU 34 REVENUS ANNUELS MOYENS DES MÉNAGES SELON LE TYPE DE REVENU PAR NIVEAU D'ÉTUDE ATTEINT DU PRINCIPAL APPORTEUR DE RESSOURCES. ENSEMBLE DU PAYS. EN GOURDES.	61
TABLEAU 35 REVENUS ANNUELS MOYENS DES MÉNAGES SELON LE TYPE DE REVENU PAR NIVEAU D'ÉTUDE ATTEINT DU PRINCIPAL APPORTEUR DE RESSOURCES. AIRE MÉTROPOLITAINE DE PORT-AU-PRINCE. EN GOURDES	61
TABLEAU 36 TAUX DE CHÔMAGE (%) SELON LE STATUT DE PAUVRETÉ ET LE NIVEAU D'ÉTUDE ATTEINT DANS L'ENSEMBLE DU PAYS ET DANS L'AIRE MÉTROPOLITAINE DE PORT-AU-PRINCE	63
TABLEAU 37 DISTRIBUTION (%) DES CHÔMEURS SELON LE NIVEAU D'ÉTUDE PAR STATUT DE PAUVRETÉ.....	66
TABLEAU 38 NIVEAU MOYEN D'ÉTUDE DES CHÔMEURS SELON LE STATUT DE PAUVRETÉ.....	66
TABLEAU 39 ETUDES COMPLÉMENTAIRES À RÉALISER.....	104

Liste des graphiques

GRAPHIQUE 1 : FRAIS DE SCOLARITÉ	17
GRAPHIQUE 2 : EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LES ÉCOLES FONDAMENTALES (1 ^{ER} -2 ND CYCLES).....	23
GRAPHIQUE 2 : EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LES ÉCOLES FONDAMENTALES (1 ^{ER} -2 ND CYCLES).....	23
GRAPHIQUE 3 : EFFECTIFS SCOLARISÉS DES ÉCOLES PRIVÉES (NON-PUBLIQUES)	23
GRAPHIQUE 4 COURBE DE LORENZ DE L'ÉDUCATION. ENSEMBLE DU PAYS	34
GRAPHIQUE 5 COURBE DE LORENZ DE L'ÉDUCATION. AIRE MÉTROPOLITAINE DE PORT-AU-PRINCE	34
GRAPHIQUE 6 COURBE DE LORENZ DE L'ÉDUCATION. MILIEU RURAL	35
GRAPHIQUE 7 PROFIL DE RÉUSSITE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE. ÉCOLE PUBLIQUE	42
GRAPHIQUE 8 PROFIL DE RÉUSSITE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE. ÉCOLE PRIVÉE.	42
GRAPHIQUE 9 PROFIL DE RÉUSSITE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE. NIVEAU DE VIE ET TYPE D'ÉCOLE.....	43
GRAPHIQUE 10 PROFIL DE RÉUSSITE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE. ÉCOLE PUBLIQUE ET NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MÉNAGE ..	43
GRAPHIQUE 11 PROFIL DE RÉUSSITE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE. ÉCOLE PRIVÉE ET NIVEAU D'ÉTUDE DU CHEF DE MÉNAGE.....	44
GRAPHIQUE 12 PROFIL DE RÉUSSITE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE. STATUT DE PAUVRETÉ ET SEXE	44
GRAPHIQUE 13 : PROFIL DE RÉUSSITE DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE. NIVEAU D'ÉTUDE ET SEXE DU CHEF DE MÉNAGE.....	45
GRAPHIQUE 14 PROFIL DES TAUX DE CHÔMAGE. NIVEAU D'ÉTUDE ET STATUT DE PAUVRETÉ. ENSEMBLE PAYS	64
GRAPHIQUE 15 PROFIL DES TAUX DE CHÔMAGE. NIVEAU D'ÉTUDE ET STATUT DE PAUVRETÉ. AIRE MÉTROPOLITAINE.....	64

INTRODUCTION	4
I.- LE DIAGNOSTIC : MENAGES, SYSTEME EDUCATIF ET POLITIQUES EDUCATIVES	6
I.I. ACCES A L'EDUCATION ET NIVEAUX D'ETUDE ATTEINTS	6
A.- Du « désir » (« willingness ») d'éducation	6
1.- L'impératif de la scolarisation	7
<i>Paran m pat fê sa pou mwen</i> , une demande de signes pour le marché du travail	7
et... le « marché matrimonial »	8
2.- Dans des régimes démo-économiques différenciés	8
« <i>Pou li ka ede paran l</i> » : l'enfant investissement-ressources chez les ménages pauvres	8
Des demandes de mobilité <i>diverses</i> chez les parents pauvres	9
L'enfant investissement chez les ménages « riches » : l'enjeu de la reproduction et de la formation	9
3.- Garçons et filles	9
Les biais à l'encontre de la scolarisation des filles sont quasiment inexistantes chez les parents...	9
... mais l'affectation des filles aux tâches domestiques demeure	10
B.- ... à l'accès à l'éducation	10
1.- Des contraintes financières : moins de jeunes pauvres scolarisés	10
Des taux nets de scolarisation au primaire toujours plus faibles chez les pauvres	11
Du primaire au secondaire : le rétrécissement de la pyramide scolaire et une plus faible scolarisation chez les pauvres...	12
Filles et garçons : des taux nets de scolarisation proches au primaire et au secondaire chez les pauvres et les non-pauvres	12
2.- Le jeu des contraintes financières : des « écoles pauvres » pour les pauvres	13
Des motifs divers dans le choix des écoles	13
Mais des contraintes financières déterminantes	13
Et de fait, les dépenses de scolarisation pour les enfants pauvres sont plus faibles...	14
3.- Des contraintes financières : des jeunes jamais scolarisés et des « abandons » liés aux coûts de la scolarisation	15
Davantage de ménages non-pauvres parviennent à scolariser <i>tous</i> leurs enfants	16
Des coûts trop élevés : la première raison de la non-scolarisation	17
4.- La gestion des contraintes financières : de multiples stratégies	18
Le recours aux « sol », « sabotay » et aux « ponya »	19
La mobilisation des transferts externes	19
Le recours à des aides diverses (bourses, parrainage, relations patron-client, famille)	19
Des enfants scolarisés le ventre vide, <i>timoun nan savann</i>	19
5.- Mais le niveau d'étude du chef de ménage intervient <i>aussi</i> dans les choix de scolarisation	20
Les taux nets de scolarisation au primaire et au secondaire augmentent avec le niveau d'étude du chef de ménage, quel que soit le niveau de vie	20
Un « désir » d'éducation différencié selon le niveau d'étude des parents ?	21
6.- Une offre scolaire insuffisante en quantité	21
Une expansion considérable du nombre d'écoles et des effectifs entre 1997 et 2003	22
Manque d'écoles, manque de ressources du côté des écoles existantes	22
C.- Niveaux d'étude atteints : de fortes inégalités	24
1.- Des progrès intergénérationnels différenciés selon le niveau de vie	24
Une augmentation intergénérationnelle des niveaux d'étude,	24
avec des inégalités entre les sexes...	25
sans « rattrapage » des plus riches par les plus pauvres	25
Parents pauvres : des parcours scolaires moins longs pour leurs enfants ?	26
2.- ... et le niveau d'étude des parents/chefs de ménage	27
Des progrès intergénérationnels en fonction des dotations des parents/chefs de ménage	27
...et en tenant compte des niveaux de vie	28
Des choix des parents	29

La difficulté des parents pauvres, peu ou prou instruits, à opiner sur le fonctionnement et les responsabilités de l'école..	29
Des pratiques <i>éducatives</i> différenciées selon le niveau de vie et le niveau d'étude des parents	31
3.- Des inégalités importantes chez les 15 ans et plus.....	32
Le Gini de l'éducation : liminaire	32
Des inégalités importantes en milieu rural... ..	33
... et parmi les pauvres	33
I.II. LES MENAGES ET LE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME EDUCATIF.....	36
A.- Les « produits » de l'école et la pauvreté des ménages.....	36
1.- Elèves surâgés, niveaux de vie et niveaux d'étude du chef de ménage.....	37
Entre scolarisation tardive, redoublements et abandons	37
La présence des élèves surâgés au primaire et au secondaire : un phénomène massif.....	37
Une plus forte présence des surâgés parmi les enfants pauvres, les enfants des chefs de ménage non-instruits ou ayant seulement un niveau d'étude primaire.....	37
Un phénomène alarmant qui touche surtout à la <i>qualité d'ensemble</i> du système éducatif	39
2.- Déficiences d'achèvement de l'école fondamentale.....	39
Le déficit d'achèvement universel de l'école fondamentale	39
...des inégalités selon le niveau de vie et le niveau d'étude du chef de ménage	39
...et selon le genre	40
3.- Profils de réussite différenciés des <i>élèves</i> de 15-24 ans.....	41
Des déficiences marquées d'achèvement de l'école fondamentale chez les <i>élèves</i> de 15-24 ans....	41
...dans les écoles privées <i>et</i> dans les écoles publiques	41
...et selon le milieu de résidence, le niveau de vie, le niveau d'étude du chef de ménage	42
...et selon le genre	44
B.- Les <i>mécanismes internes</i> à l'école et la pauvreté multidimensionnelle des ménages.....	46
1.- Influence(s) du contexte institutionnel à l'échelle de l'école sur la promotion scolaire et la réussite aux examens officiels	47
L'influence des modes d'organisation de l'école sur les taux de promotion scolaire.....	47
La réussite au Certificat d'Etudes Primaires est liée à une bonne <i>administration</i> des écoles	47
... et aux niveaux de qualification des enseignants.....	47
2.- Choix et usages des langues à l'école.....	48
De la Réforme Bernard (1982) au Plan National d'Education et de Formation (PNEF, 1998)	48
Les usages du créole et du couple « créole-français » à l'école dans l'ECVH-2001	48
L'usage prédominant du français est plus fréquent pour les élèves non-pauvres au primaire, dans les milieux urbains et les écoles privées	48
.....	48
L'usage prédominant du créole est moins fréquent au secondaire qu'au primaire	49
Et l'usage prédominant du français au secondaire est plus fréquent pour les élèves non-pauvres	49
Reproduction ou renouvellement des inégalités ?	49
3.- Recrutement, constitution des classes et modes d'évaluation.....	50
Des modes de recrutement des élèves dans les écoles	51
La constitution des classes : appartenance sociale, méritocratie et classes de niveau.....	51
La gestion des niveaux de compétences dans les classes, un domaine en friche	53
I.III. DE L'EDUCATION A LA PAUVRETE MONETAIRE, MARCHE DU TRAVAIL ET CONDITIONS D'ACTIVITE	55
A.- <i>Education et emplois occupés</i>	56
1.- Emplois, incidences de la pauvreté et affectation des actifs pauvres et non-pauvres	56
Une incidence de la pauvreté plus importante dans l'auto-emploi	56
Les non-pauvres plus fréquemment salariés, fortement insérés dans les services.....	56
2.- Des dotations en éducation plus fortes chez les non-pauvres	56
Des niveaux d'étude atteints plus élevés chez les actifs non-pauvres.....	56
3.- et des spécialisations différenciées selon les branches et le statut dans l'emploi.....	58
Les actifs les moins instruits dans l'agriculture	58
... et les plus hauts niveaux d'étude dans les services (à la collectivité)	58
Des salariés plus instruits que les travailleurs à compte propre	58
Des spécialisations différenciées des pauvres et des non-pauvres selon les professions	59
B.- <i>Education, revenus d'activité, fonctions de production et chiffres d'affaires</i>	60

1.- Education et revenus salariaux	61
2.- Education et travail indépendant dans l'agriculture	62
Un rôle mineur de l'éducation dans la fonction de production agricole	62
3.- Education et travail indépendant non-agricole	62
L'éducation est un atout pour les performances des unités de production informelles urbaines	62
C.- Education, chômage et pauvreté	62
Un taux de chômage très élevé dans l'Aire Métropolitaine de Port-au-Prince	63
Le taux de chômage augmente avec le niveau d'étude jusqu'au cycle secondaire	64
Chômeurs pauvres et non-pauvres : des dotations en éducation différentes	65

I.IV. LES POLITIQUES EDUCATIVES EN HAÏTI ET LES ENJEUX DE LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETE

A.- Les politiques publiques	68
1.- L'Education Pour Tous (EPT) en Haïti, une stratégie en cours d'élaboration	68
2.- Le PNEF : un cadre général insuffisant	70
L'éducation de qualité au service de <i>quel développement</i> ?	70
Quel projet d'école publique ?	70
3.- Des actions insuffisantes du côté de (l'élargissement de) l'offre scolaire	72
Des programmes abandonnés	72
Des initiatives et des projets atomisés, de petite taille... : le PAE et le PIENASECO	72
4.- L'amélioration de la qualité de l'éducation : d'importantes insuffisances	73
Une régulation déficiente : un système éducatif opaque, des structures institutionnelles inopérantes	73
Et, conséquemment, des parents et des élèves non protégés	73
5.- Un soutien non négligeable mais instable à la demande d'éducation	74
Un Programme National des Cantines Scolaires peu stable	74
B.- Bailleurs de fonds, institutions internationales et organisations non-gouvernementales	76
1.- Des choix d'offre scolaire en deçà des enjeux de la lutte contre la pauvreté	76
A l'échelle des bailleurs de fonds : des critères de ciblage peu explicites	76
... en l'absence d'instruments adéquats	77
Les publics (écoles, élèves) recevant une aide sont-ils pauvres ou sont-ils les plus pauvres ?	77
2.- Des efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation encore insuffisants	78
Des projets de formation d'enseignants en exercice bienvenus mais insuffisants	78
Des difficultés multiples pour l'amélioration de la qualité de l'éducation	79
3.- Multiplicité des modèles d'offre scolaire et fragmentation des champs d'intervention	81

II.- PROPOSITIONS DE POLITIQUE EDUCATIVE POUR LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETE

II.I. PAUVRETE ET INEGALITES :	84
L'ENJEU DE LA JUSTICE DANS ET HORS L'ECOLE	84
A.- Des inégalités à la question de la justice	84
1.- Inégalités et lutte contre la pauvreté : les enjeux	85
Des inégalités scolaires aux inégalités économiques et sociales et à la pauvreté	85
Qualité de l'éducation et inégalités : la transmission intergénérationnelle de la pauvreté	85
2.- Inégalités et justice	85
B.- De l'égalité des « capabilities » à l'égalité de résultats	86
1.- La redistribution de l'éducation comme bien social premier	86
2.- L'égalité des capacités au sens de Sen	86
3.- L'éducation dans l'Approche par les Capacités (AC) selon Sen	87
4.- De l'éducation dans l'approche par les capacités : propositions	88
5.- Capacités, égalité d'accès, de traitement et de résultats	88
Du principe de l'égalité des chances à l'égalité des résultats dans le système éducatif	88
Egalité d'accès, de traitement et de résultats	89
Du changement des critères de justice	89
C.- Objectifs de la politique éducative	91

II.II. DES ROLES DE L'ETAT	91
<i>A.- De la régulation du secteur de l'éducation</i>	92
1.- L'enjeu de la régulation	92
2.- Les domaines de pilotage	92
<i>B.- Un opérateur sous contrainte</i>	92
1.- De la nécessité de l'Etat dans la production du service éducation	93
2.- Le projet de l'école publique : lutte contre la pauvreté et citoyenneté	93
II.III. AXES DE POLITIQUE EDUCATIVE	94
<i>A.- Offre et demande scolaires et égalité d'accès aux ressources éducatives</i>	95
1.- Accroître l'offre scolaire	95
2.- Accroître, soutenir la demande d'éducation à court et à moyen terme	97
<i>B.- Qualité et lutte contre les inégalités</i>	98
1.- Interroger la <i>bonne qualité</i> relative dans le système éducatif haïtien	98
2.- De la formation massive d'enseignants qualifiés	99
Formation de nouvelles générations d'enseignants qualifiés	99
Améliorer les conditions d'existence des enseignants : grille salariale et protection sociale	99
3.- Egalité de traitement et qualité	100
Des écoles aux ressources comparables	101
La mixité sociale dans les établissements et les classes	101
Compenser les inégalités des pratiques éducatives des ménages	101
<i>C.- Efficacité externe du système éducatif et lutte contre les inégalités</i>	101
1.- Education, développement et réduction des inégalités	101
Education et développement : vers la diversification du milieu rural et des activités urbaines	102
2.- Former les jeunes du système scolaire, les surâgés et les jeunes chômeurs	103
<i>D.- Des inégalités de genre</i>	103
<i>E.- Etudes complémentaires</i>	104
BIBLIOGRAPHIE	110
ANNEXES	115
<i>Annexe 1 : Méthodologie</i>	115
<i>Annexe 2 : Les entretiens qualitatifs auprès des responsables publics et privés des institutions oeuvrant dans le domaine de l'éducation en Haïti</i>	117
<i>Annexe 3 : Les entretiens qualitatifs auprès des ménages</i>	121
<i>Annexe 4 : Le coefficient de Gini appliqué à l'éducation</i>	126
<i>Annexe 5 : Régressions sur les niveaux d'étude atteints (MCO sur le nombre d'années d'études réussies)</i>	127
<i>Annexe 6 : Une interprétation graphique de l'Approche par les Capacités</i>	129