



Haiti

Version révisée, août 2006.

Principes et objectifs généraux de l'éducation

La Constitution haïtienne prône l'universalité de l'enseignement fondamental et prescrit les premières années de l'école obligatoires et gratuites. Le gouvernement issu des élections de décembre 1990 a en effet, dès le début, manifesté sa volonté de placer l'éducation dans la liste des priorités de sa politique de développement national.

Les Etats généraux de l'éducation tenus en janvier 1996 ont apporté des éléments de réorientation sur les principes et les objectifs généraux en matière d'éducation :

- L'Etat haïtien doit garantir des moyens éducatifs adéquats à tous les citoyens de la nation.
- La langue créole devrait occuper une place privilégiée dans l'enseignement ; elle doit être étudiée en tant que langue et servir de langue d'enseignement du cycle préscolaire à l'université.
- L'Etat haïtien doit consacrer un pourcentage significatif des impôts locaux à la construction et à l'entretien des locaux scolaires. L'Etat doit établir un impôt pour l'éducation prélevé sur le revenu de manière graduelle.
- Le budget alloué à l'éducation sera réparti en fonction des besoins de chaque département géographique.

Priorités et préoccupations actuelles en matière d'éducation

La crise du système d'éducation haïtien est partie intégrante des bouleversements qui affectent les différents secteurs de la société depuis plus de dix ans. Des phénomènes tant structurels que conjoncturels ont eu un impact profond sur le système. L'éducation a évolué dans un contexte assez difficile au cours de la décennie 1990-2000. Les mouvements socio-politiques qui ont vu le jour dans le pays dès 1985 et qui se sont intensifiés au début des années 90 avec la mise en place d'un gouvernement démocratiquement élu mais renversé sept mois plus tard, ont eu une incidence directe sur les efforts de développement de l'éducation entamés depuis le début des années 70. La dégradation continue de l'économie rurale couplée à la situation de répression politique a entraîné un fort mouvement migratoire vers les villes et vers l'extérieur du pays. Sur les 1.216.808 enfants en âge de scolarité primaire en 1991-1992, la portion rurale en constituait 69 %. Pourtant seulement 42 % de cette portion était scolarisée.

Un document du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS, avril 1996), signalait parmi les caractéristiques actuelles du secteur éducatif, le « flou de la politique éducative, l'absence de système d'information, la



faiblesse du dispositif de gestion du secteur et la situation de tension qui existe entre les ressources publiques et les demandes de revalorisation de la fonction enseignante notamment en ce qui concerne les salaires. » Ces caractéristiques, constituent en fait, de sérieux obstacles au développement du secteur.

En effet, depuis la réforme Bernard qui va bientôt être vieille de vingt ans, aucune politique globale de l'éducation n'a été clairement redéfinie. D'ailleurs, les évaluations de la réforme elle-même, devaient susciter des changements au sein de l'école haïtienne.

Le système de l'éducation fait face à de sérieux problèmes de gestion et d'administration : ressources humaines insuffisantes, laxisme et gaspillage de potentialités. Ceci s'associe à un manque de suivi dans l'application des politiques et au problème non moins important de la gestion de l'information.

L'absence de moyens financiers est encore un autre obstacle majeur au développement du système éducatif haïtien. Le MENJS ne dispose pas d'un vrai budget national d'investissement, les fonds portés sur cette part du budget devant provenir pour la plupart de sources internationales de financement. La réalisation d'actions classées comme étant hautement prioritaires par le ministère telles que le développement de l'éducation de base dépend presque exclusivement de sources de financement externes. Ces limitations financières, associées à la fragilité du tissu social haïtien, rendent encore plus précaire la situation du Ministère dans les négociations avec les syndicats d'enseignants sur la question des salaires.

A ces problèmes, il faut aussi ajouter d'autres obstacles tels que le manque d'infrastructures scolaires qui s'ajoute à la faiblesse générale de l'infrastructure nationale. Pas assez de locaux ni de routes carrossables, par exemple, pour permettre à des inspecteurs de visiter régulièrement certaines écoles.

D'un autre côté, malgré les progrès réalisés en ce sens dans le cadre du secteur privé et dans le secteur informel, le créole en tant que langue officielle n'est pas suffisamment intégré dans les campagnes de sensibilisation de plusieurs organismes d'Etat. La politique des autres ministères devait appuyer celle du MENJS dans ses efforts pour assurer les bases de la scolarité au premier cycle et alphabétiser les adultes. Harmonisation nécessaire également entre les besoins du marché du travail, des entreprises et des services et le système scolaire et universitaire haïtien.

Par ailleurs, l'inexistence ou l'inadéquation des manuels scolaires constitue elle aussi une des faiblesses du système. S'il y a beaucoup de titres pour le primaire, ils ne sont pas également distribués dans le pays, le secteur urbain étant sur ce point nettement favorisé. Au niveau du secondaire, les manuels n'existent pratiquement pas. Certaines écoles des villes utilisent des manuels provenant de l'étranger et qui sont souvent mal adaptés à la réalité du pays. Les photocopiés du secondaire, développés localement, sont souvent de mauvaise qualité. D'un autre côté, les auteurs sérieux ont beaucoup de difficultés à voir leurs œuvres imprimées compte tenu des coûts élevés de publication et des situations de quasi monopole qui existent dans ce domaine.

De 1990 à 1999, des progrès remarquables ont été enregistrés dans plusieurs domaines liés à l'éducation en Haïti. Des efforts considérables ont été consentis par



l'Etat en ce qui a trait à l'investissement en particulier dans l'infrastructure, les ressources humaines et matérielles, en vue de promouvoir l'universalisation de l'école fondamentale. Entre autres, le nombre d'écoles fondamentales (premier et deuxième cycles) est passé de 5.412 en 1990 à 10.240 environ en 1998 ; la fréquentation scolaire, qui était de 808.712 élèves en 1990, est passée à 1.485.722 en 1998. Le ratio élèves/maître est passé de 35 élèves par maître en 1990 à 34 en 1997.

Pourtant, le système éducatif confronte encore pas mal de problèmes et des difficultés liées tant à l'accès qu'à la qualité de l'éducation restent encore à vaincre. Des problèmes de sur-âgés et de déperditions scolaires, pour ne citer que ceux là, représentent encore de grands défis à relever. L'un des problèmes auxquels le système éducatif doit faire face en vue d'améliorer son efficacité interne est celui des redoublements. En effet, le pourcentage de redoublants reste toujours important tant au niveau du secteur public qu'à celui du privé. Il est cependant beaucoup plus élevé dans le secteur public, où 24 % des élèves de première année sont des redoublants contre 14 % seulement dans le secteur privé. En ce qui concerne le milieu rural, on y trouve 18 % d'élèves de première année qui redoublent contre 15 % en milieu urbain. (MENJS, 1999).

Les pouvoirs publics en Haïti ont déjà initié de grandes réformes en matière d'éducation dont la rénovation du secondaire. Cela s'inscrit dans le cadre de la matérialisation des axes majeurs du Plan National d'Education et de Formation (PNEF) comme l'amélioration de la qualité et l'accroissement de l'efficacité externe de l'éducation. Le PNEF, qui se situe dans le prolongement de la Réforme Bernard, a changé la configuration du secteur en prônant une éducation de qualité répondant aux attentes de la société en général et de la jeunesse en particulier. Ce cadre de référence des politiques éducatives a connu et connaît encore des difficultés dans sa mise en œuvre. Au nombre de celles-ci, il convient de noter la faible part du budget national allouée à l'éducation, la faiblesse des capacités institutionnelles et le gel récurrent de l'aide et l'instabilité politique.

Le Plan détermine quatre axes principaux d'intervention sur le secteur :

- L'amélioration de la qualité de l'éducation, par une amélioration de l'encadrement offert aux élèves et étudiants tant du secteur public que privé, en mettant l'accent sur les connaissances, les méthodes et les valeurs à acquérir. Pour que les formations disposées se traduisent en apprentissages effectifs, l'action est prioritairement portée sur les déterminants éprouvés de la qualité tels que le niveau de qualification des enseignants, l'évaluation des apprentissages et le matériel didactique, en particulier les manuels scolaires.
- L'augmentation de l'accès par l'expansion de l'offre d'éducation de base dans les zones urbaines et rurales défavorisées.
- La relance de la formation professionnelle et technique, en soutien à l'effort d'innovation technologique et à la recherche d'une meilleure adéquation entre l'emploi et la formation.
- Le renforcement des capacités de gestion du secteur en améliorant la gestion du secteur étatique, en renforçant la régulation de l'activité scolaire et éducative dans l'ensemble du pays, en accélérant la mise en place de systèmes efficaces de supervision et d'évaluation des performances du système éducatif.



Le PNEF prévoit en outre la réforme de l'enseignement technique et professionnel, la réforme de l'Université d'Etat et la rénovation du secondaire. L'éducation des sur-âgés dans le système éducatif haïtien est l'un des principaux défis que le PNEF est appelé à résoudre sinon à atténuer à l'aube du millénaire. Ce phénomène affecte le système dans son ensemble et demande une attention particulière. En effet, les sur-âgés représentent environ 50 % des élèves du fondamental.

Lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation

Le **décret-loi** de 1989 attribue au MENJS la responsabilité de définir et d'appliquer la politique du gouvernement haïtien en matière d'éducation.

La **Réforme Bernard** a marqué le système éducatif haïtien. Lancée dès 1979 sous le ministère de Joseph Bernard, la réforme avait pour principaux objectifs :

- La mise en place de l'école fondamentale. Comportant trois cycles d'une durée totale de dix ans (ramenée par la suite à neuf ans), l'école fondamentale remplacerait l'école primaire traditionnelle et les trois premières années de l'école secondaire. Le troisième cycle d'une durée de trois ans avec ses deux options (enseignement général et enseignement technique et professionnel), devrait offrir ou bien un débouché sur le marché du travail ou bien la poursuite de la scolarisation dans un enseignement secondaire non encore redéfini.
- L'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques axées sur la méthode scientifique (observation, découverte, expérimentation, pratique du raisonnement, etc.) remplaçant les traditionnelles méthodes d'apprentissage basées entre autres sur le dressage et la mémorisation systématique.
- La promotion automatique à l'intérieur des cycles d'enseignement.
- L'utilisation de la langue maternelle des élèves (le créole) comme langue d'enseignement en vue d'assurer un environnement plus propice à la communication et donc à l'apprentissage.
- Des programmes de formation et de recyclage pour améliorer les performances pédagogiques du personnel enseignant.
- L'élaboration de matériel didactique et la distribution gratuite de ce matériel aux élèves.
- Le renforcement de l'encadrement administratif et pédagogique des écoles à l'aide d'un corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques devant veiller à l'implantation de la réforme.

L'Institut pédagogique national devait être l'organisme clé pour la mise en œuvre de la réforme éducative qu'il a effectivement assurée notamment en matière d'élaboration de programmes, de production de matériel didactique, de formation du personnel enseignant, etc.



Une récente publication gouvernementale, réalisée dans le cadre du projet d'élaboration du « Plan national éducation 2004 », fait état de la discontinuité et des ruptures qui ont marqué l'application de la réforme depuis l'adoption de la **loi sur la réforme éducative** de 1982. Ce diagnostic du système souligne entre autres :

- l'absence de la structure éducationnelle prévue par la réforme, « notamment les débouchés vers l'emploi à différents niveaux du système » ;
- la non existence des normes réglementant l'accès aux différents cycles ainsi que l'évaluation de fin de cycle ;
- la pratique des prises de décisions réalisées en dehors d'une planification systématique.

Selon la **Constitution** de 1987, l'Etat reconnaît le droit de tout citoyen à un logement décent, à l'éducation, à l'alimentation et à la sécurité sociale (article 22). Conformément à l'article 32, « L'Etat garantit le droit à l'éducation. Il veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population. L'éducation est une charge de l'Etat et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs public et privé. 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. L'enseignement primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la loi. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'Etat à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire. L'enseignement agricole, professionnel, coopératif et technique est une responsabilité primordiale de l'Etat et des communes. La formation pré-scolaire et maternelle ainsi que l'enseignement non-formel sont encouragés. L'accès aux études supérieures est ouvert en pleine égalité à tous, uniquement en fonction du mérite. L'Etat doit veiller à ce que chaque collectivité territoriale, section communale, commune, département soit doté d'établissements d'enseignement indispensables, adaptés aux besoins de son développement, sans toutefois porter préjudice à la priorité de l'enseignement agricole, professionnel, coopératif et technique qui doit être largement diffusé. L'Etat garantit aux handicapés et aux surdoués des moyens pour assurer leur autonomie, leur éducation, leur indépendance. 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. »

(Voir : <http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Haiti/haiti1987fr.html>).

[Dernière vérification : août 2006.]

Administration et gestion du système d'éducation

L'administration du système constitue une des fonctions du **Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports** (MENJS). Elle a été marquée, durant ces quinze dernières années, par une suite de restructurations et la promulgation de



décrets qui ont tenté d'apporter des réponses partielles à une crise à la fois conjoncturelle et structurelle.

L'administration du système telle qu'elle se présente actuellement est, en principe, régie par le décret-loi de 1989. Ce décret précise les fonctions des diverses instances administratives du MENJS. La structure organisationnelle présente un ensemble de directions centralisées et décentralisées travaillant sous la supervision de la **Direction générale** du ministère.

A cette Direction générale chargée de l'administration centrale du système se rattachent des instances administratives et techniques centrales telles que les Directions de l'enseignement fondamental (DEF) et de l'enseignement secondaire (DES), le Bureau de gestion de l'enseignement préscolaire (BEGEP) et le Bureau de coordination de l'enseignement privé (BECEP) qui jouent actuellement un rôle d'appui technique à la Direction générale et aux directions décentralisées. La Direction de la formation et du perfectionnement (DFP), dont la fonction est la conception et la mise en œuvre des programmes de formation du personnel enseignant et administratif, a gardé jusqu'à présent la gestion centralisée des écoles normales d'instituteurs qui ne dépendent donc pas de la direction départementale de la région où elles sont localisées.

L'**Institut national de formation professionnelle** (INFP), tout en jouant un rôle presque similaire à celui de la DFP, administre le dossier des institutions de formation professionnelle.

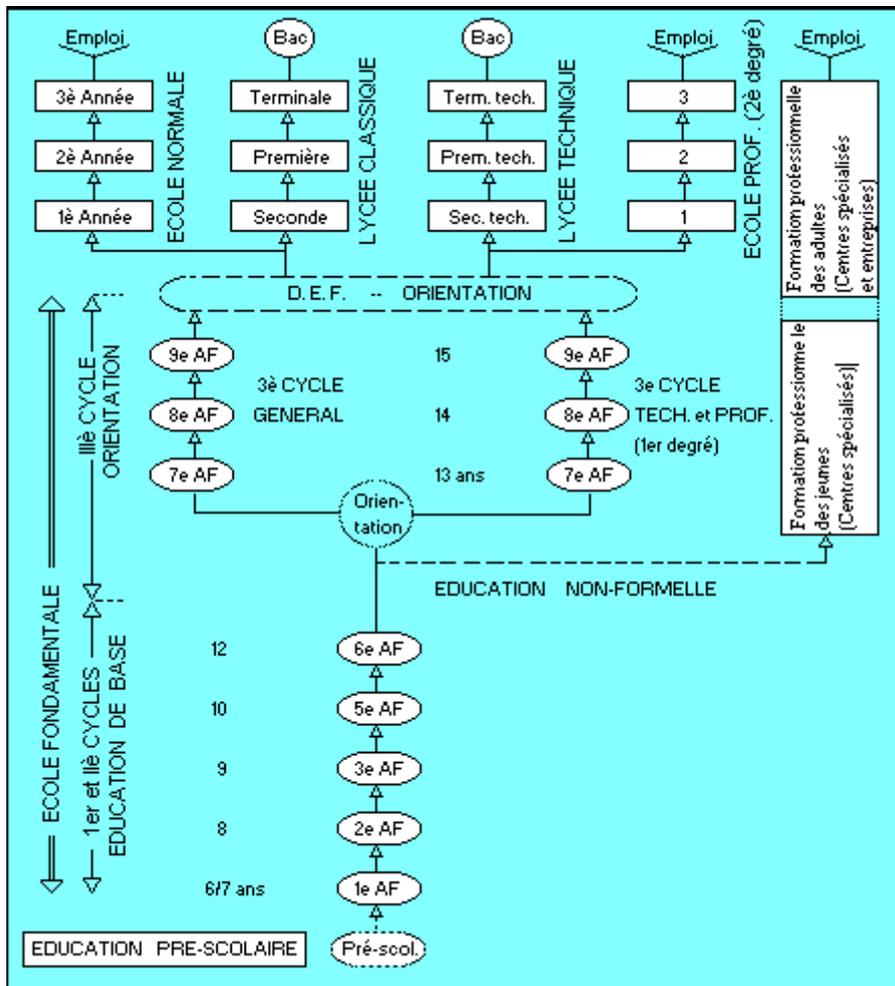
Le début de l'année 1995 a marqué la disparition définitive de l'**Institut pédagogique national** (IPN), qui a joué un rôle fondamental dans la conception et la mise en œuvre des activités de la réforme éducative initiée à la fin des années 70.

Enfin, la **Direction de la planification et de la coopération externe** est chargée de l'élaboration et du suivi de la planification du système. Dans ce rôle, elle est, en principe, conjointement avec les autres instances du système, responsable de la conception et de l'exécution des études préalables à la conception, la mise en place et le financement des différents programmes prévus par le ministère. Elle devrait également gérer et tenir à jour le système de documentation et d'information en vue, entre autres, d'établir et de maintenir la carte scolaire du pays.

Les directions décentralisées sont avant tout les **Directions départementales**. Au nombre de dix, ces directions tendent à assurer depuis quelque temps un rôle grandissant dans la gestion de leurs systèmes scolaires respectifs. Le directeur départemental gère la mise en œuvre d'un ensemble de services dont principalement la supervision administrative et l'encadrement pédagogique de l'ensemble des écoles primaires et secondaires du département géographique qui lui est confié. Toutefois la supervision des écoles techniques et professionnelles est encore assurée par l'INFP, qui constitue une des instances centralisées de l'administration du système. Dans le cadre de la déconcentration, le Ministère délègue une partie de ses pouvoirs aux Bureaux de district scolaire (BDS) et d'Inspection de zone (BIZ) via les Directions départementales d'éducation.

Structure et organisation du système d'éducation

Haïti : structure du système éducatif



Le système éducatif haïtien redéfini depuis la *Réforme Bernard* comprend l'éducation préscolaire, l'école fondamentale, l'enseignement secondaire, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur.

Enseignement préprimaire

L'enseignement préscolaire s'adresse aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Il y eu une augmentation sensible du taux de participation à l'éducation préscolaire, passé de 19,7 % en 1990 à 64,3 % en 1998.

Enseignement primaire

Actuellement (1999), l'enseignement fondamental est constituée de trois cycles, les deux premiers étant conçus comme le niveau d'éducation de base et le troisième comme un niveau d'orientation. Le premier cycle comprend quatre ans d'études, le deuxième deux ans et le troisième trois ans (MENJS, 1999). La première année fondamentale suit la période d'éducation préscolaire que l'enfant quitte à 5 ans. La fin du deuxième cycle est sanctionnée par un examen d'Etat (certificat de fin du deuxième



cycle). Le troisième cycle général (7^e AF, 8^e AF et 9^e AF) conduit au diplôme de fin d'études fondamentales. A la suite d'un examen d'Etat en neuvième année, le jeune alors âgé de 15 ans rentre en seconde classique ou va en seconde technique. Il peut aussi entrer dans l'enseignement professionnel à ce stade. Les trois dernières années d'études classiques sont encore organisées selon un mode traditionnel qui ne répond pas aux vœux de la réforme.

Enseignement secondaire

Les études en cours pour la réalisation du nouveau secondaire présentent deux grands axes : les filières classiques et les filières techniques et professionnelles. Le secondaire général ou classique comprendrait les sciences, les lettres, les sciences économiques et sociales. Les filières techniques et professionnelles seraient composées des branches suivantes : gestion, éducation, techniques industrielles et agricoles.

Le cycle d'études complet se ramènerait donc à douze ans de scolarité une fois que le nouveau secondaire sera implanté. Pour le moment, le cycle d'études dure treize ans et l'élève sort du système à 19 ans accompli. Il faut avouer qu'avec les redoublements excessifs, l'âge moyen pour passer le baccalauréat est de 21 ans.

L'année académique s'étend généralement sur neuf mois mais les nombreux troubles politiques ont sévèrement réduit le nombre de jours de classe. Quelques écoles privées ouvrent leurs portes dès septembre mais pour le secteur public et une grande partie des écoles privées, la rentrée scolaire est en octobre. Les cours sont organisés par trimestre et sont couronnés par un examen donné dans l'établissement avant le début de chaque période de vacances. L'année académique 2000-2001 comptait 190 jours et l'année scolaire 2001-2002, 192 jours de classe.

Le financement de l'éducation

Une analyse du financement actuel de l'éducation en Haïti montre encore des traits qui ont caractérisé ce secteur depuis deux décennies :

- importance du financement privé par rapport au financement public dans l'effort national de développement de l'éducation ;
- faible part des dépenses d'investissement dans le budget d'éducation financé par l'Etat haïtien.

Cependant il faudra noter un effort accru de l'Etat à favoriser le développement du secteur de l'éducation en lui allouant une part de plus en plus grande du budget national.

De 1990-1991 à 1994-1995, les dépenses d'éducation de l'Etat à travers le Ministère de l'éducation sont passées de 177 millions de *gourdes* à 405 millions (prévision). La tendance à l'accroissement des dépenses d'éducation a débuté tout de suite après la chute de Duvalier. Après un temps d'arrêt causé par la détérioration de

la situation politique et économique entre 1989 et 1991, on assiste à une reprise de l'accroissement du budget qui atteindra 257,3 millions de gourdes en 1993-1994.

Cet accroissement, a servi, entre autres, à financer une augmentation du personnel enseignant. Il n'a eu qu'un effet limité sur les dépenses de fonctionnement hors-personnel. Si on prend, par exemple, le montant alloué à l'enseignement fondamental dans l'enveloppe budgétaire totale du ministère, la plus grande partie des dépenses couvre les salaires du personnel (entre 98,5 et 89,3 %). Les dépenses de fonctionnement hors-personnel passant de 1,8 à 15 millions de gourdes semblent connaître un progrès appréciable. En fait, l'inflation augmentant au même rythme que les dépenses, les effets positifs qu'aurait pu entraîner cette augmentation ont été annulés.

Evolution du budget de l'enseignement fondamental

(en milliers de gourdes)

	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995
Personnel	120.739,20	121.055,40	130.831,50	140.012,20
Fonctionnement	1.860,70	2.127,78	2.889,20	15.168,80
% Fonctionnement	1,5 %	1,75 %	2,1 %	9,7 %

Source : IREDU/MENJS.

En valeur relative et en valeur réelle, depuis la chute de Duvalier, les dépenses d'éducation ont bénéficié d'une nette augmentation de leur part d'allocation dans le budget de l'Etat. A partir de 1986-1987, elles s'accroissent pour atteindre 19 % du budget national en 1987-1988, puis 22 % en 1988-1989. Ce taux baisse à la fin des années 80 et au début de 90. En 1990-1991, d'après les chiffres de l'Institut haïtien de statistiques, seulement 18,6 % du budget de l'Etat est alloué à l'éducation. Toutefois depuis deux années, on assiste à une reprise qui situera les dépenses d'éducation à 22,8 % du budget national (1994-1995).

Cette augmentation du montant budgétaire de l'éducation nationale a eu pour effet, comme en témoigne le tableau suivant, un accroissement de la part du secteur dans le produit interne brut (PIB) haïtien.

Part des dépenses d'éducation dans les dépenses courantes de l'Etat et dans le PIB

	1990-91	1991-92	1992-93	1994-95
% Budget	18,6	19,4	18,7	22,8
% du PIB	1,3	1,4	1,5	1,9

Source : Institut haïtien de statistiques.

Malgré les tendances positives qui apparaissent au plan des efforts du financement public de l'éducation, ce secteur reste encore largement tributaire des déséquilibres à savoir la faible part des dépenses d'éducation dans le PIB, la prédominance du



financement privé et enfin la faiblesse des dépenses d'investissement dans le budget national d'éducation.

Nonobstant les déclarations d'universalité de l'enseignement fondamental et les prescrits de la constitution déclarant les premières années de l'école obligatoires et gratuites, l'Etat haïtien jusqu'en 1992 ne pouvait assurer la scolarisation de près de 57 % des enfants âgés de six à douze ans. En 1994-1995 il n'a pu financer que la scolarisation de 33,5 % des enfants inscrits à l'école primaire. Quant au reste, soit 66,5 %, leur éducation était financée par différentes composantes du secteur privé : les ONG et surtout les ménages. Une étude récente sur les dépenses d'éducation pour un échantillon de ménages haïtiens présente des coûts unitaires qui permettraient d'estimer le montant total des dépenses d'éducation financées par les familles haïtiennes à 3,4 milliards de gourdes, soit environ sept fois le budget actuel du Ministère de l'éducation.

En pourcentage du PIB 1994-1995, les dépenses des familles représenteraient environ 12 % alors que celles de l'Etat haïtien atteindraient près de 2 %. Le financement total de l'éducation serait de l'ordre de 14 % du PIB.

L'autre déséquilibre mentionné au plan de la structure du financement de l'éducation concerne le faible taux des dépenses d'investissement dans le budget total de l'éducation. Depuis le début des années 80, on assiste à un désengagement continu de l'Etat dans le poste investissement du budget de l'éducation. Parallèlement s'est réalisée une prise en charge de ces investissements par la communauté internationale.

Ainsi la part des investissements de l'Etat dans les dépenses nationales d'éducation qui était de 20 % au début des années 80 est tombée en 1990-1991 à son niveau le plus bas (1,4 %) avec une remontée légère en 1994-1995 (1,9 %).

Le processus éducatif

Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) a posé dans ses grandes lignes les bases nécessaires à la mise en place de politiques curriculaires qui tiennent compte des différents changements survenus dans la société au niveau des normes sociales, des mentalités et des valeurs. Il s'agit en d'autres termes d'une nouvelle manière de penser et d'assumer les processus éducatifs dans le pays en vue d'apporter les réponses éducatives appropriées aux problèmes sociaux et économiques. Dans ce cadre, le Ministère a procédé à l'analyse des programmes existants en vue de dégager leurs forces et leurs faiblesses et de formuler des propositions sur les modifications à y apporter, en y intégrant notamment l'enseignement des sciences avec une large part à l'expérimentation, l'enseignement de l'art et des activités sportives dans le nouveau curriculum.

En effet, les modifications apportées aux programmes existants sont parties d'une réflexion qui intègre les objectifs sociaux générés par les valeurs citoyennes et démocratiques ainsi que les divers champs de savoirs qui doivent contribuer à la formation d'un nouvel homme haïtien, citoyen et producteur. Dans cet ordre d'idées, d'importants changements ont été apportés au niveau des langues et des littératures en tenant compte du bilinguisme, des sciences humaines, des sciences expérimentales et



psychologiques, des arts et de la formation professionnelle et sociale. Concrètement, le nouveau curriculum répond à une orientation qui centre les apprentissages sur l'élève plutôt que sur les matières. De plus, l'approche méthodologique passe de la pédagogie par objectif à l'approche par compétence.

Le Ministère a aussi élaboré un curriculum destiné à promouvoir l'éducation à la citoyenneté. Dans les trois cycles de l'école fondamentale, ce programme s'appuie sur une démarche où l'enfant est considéré comme un individu appelé à être intégré dans la société. Les différentes thématiques concernent la sécurité, l'état et la démocratie, les notions d'identité, la culture de la paix, la solidarité, l'égalité et la justice. Cette approche de la vie citoyenne aura des retombées positives sur le pays dans son ensemble, d'où la préoccupation du Ministère de faire accompagner le programme de mise en œuvre par une évaluation continue et dynamique pendant l'apprentissage et après avoir bouclé les trois cycles de l'enseignement fondamental.

L'enseignement préprimaire

L'éducation préscolaire a pour objet de contribuer au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes. Elle n'est pas un cycle d'enseignement à proprement parler, mais constitue plutôt une phase d'exploration et d'éveil et comporte un ensemble d'activités de socialisation qui préparent l'enfant à son entrée à l'école formelle. Actuellement il existe, pour le niveau préscolaire :

- un programme destiné aux groupes d'âge 3, 4 et 5 ans et intégrant six objectifs généraux et des suggestions d'activités pour chaque groupe d'âge.
- un guide du maître publié sous le titre *Premier Konzerns Mwen : Gid Met La* qui facilite l'application du programme officiel.

Durant les années 90, l'éducation préscolaire a subi une évolution remarquable. Selon les statistiques, on constate des progrès continus dans la participation des enfants. De 19,7% en 1990, le taux est passé à 21,7 % en 1992, 44,6 % en 1996 et aboutit à 64,3 % en 1998. A aucun moment de cette période, aucun fléchissement n'a été enregistré d'une année à l'autre. A noter cependant qu'au niveau des départements géographiques du pays, les disparités identifiées sont assez significatives. Certains départements affichent un taux de participation beaucoup plus élevé par rapport à d'autres.

Le nombre d'enfants inscrits au préscolaire a atteint, en l'an 2000, le seuil de 529.100 enfants (taux brut de scolarisation : 45%) dans 1 680 établissements dont 1 400 privés et 280 publics dont la plupart se retrouvent davantage dans les villes que dans les campagnes. Il n'est pas inutile de signaler que dans le secteur public la durée du programme du niveau préscolaire n'est que d'une année, alors qu'au niveau du privé, elle est de trois ans.

En outre, l'enseignement préscolaire confronte certaines difficultés. Le nombre d'animatrices qu'il contient est trop restreint par rapport au nombre d'enfants qui le fréquentent. Elles ne sont que 12.236 pour une population de 418.561 enfants en 1997-1998. D'où un taux d'encadrement de 34 enfants par éducatrice. Du point de vue pédagogique, de nombreux efforts ont été consentis. Après la distribution par le



MENJS du programme d'enseignement du préscolaire, des matériels didactiques avaient été mis sur le marché (cahier de préapprentissage, jeux éducatifs, guide pédagogique) dans le but d'un meilleur apprentissage.

Une certaine amélioration de l'offre préscolaire est attendue avec la mise en œuvre du Plan national d'éducation et de formation (PNEF) 1997–2007. L'objectif déclaré dans ce plan est de travailler à l'amélioration du processus de préparation de l'enfant en vue de son entrée à l'école par le renforcement et l'intégration des dispositifs de soutien mis en place. (MENJS, 1999).

L'enseignement primaire (l'enseignement fondamental)

L'enseignement fondamental s'étend sur une période de neuf années et a pour objectif d'amener le maximum d'élèves à un niveau de connaissances générales, scientifiques et techniques par la maîtrise des outils de base essentiels à leur intégration sociale, leur insertion dans la vie active et leur accession au niveau du secondaire.

Les programmes actuels de l'enseignement fondamental (1^{er} et 2^{ème} cycle) comprennent la communication créole, la communication française, les sciences expérimentales, les langues modernes, les mathématiques et les sciences sociales. Quant au 3^{ème} cycle fondamental, les matières sont : la communication créole, la communication française, les sciences expérimentales, les sciences sociales, les mathématiques, l'Anglais, l'Espagnol, l'éducation physique et sportive, l'éducation artistique et esthétique et l'initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP). Certaines matières ne font pas l'objet, pour le moment, d'une application obligatoire dans les écoles. C'est le cas, par exemple, de l'éducation artistique et esthétique, l'éducation physique et sportive et de l'ITAP. Il convient de mentionner l'importance de l'ITAP dont les diplômés du troisième cycle utiliseront plus tard les acquis dans le tronc commun du nouveau secondaire.

Les effectifs enregistrés dans les écoles durant les années 90 confirment la tendance (observée dès la décennie 80) d'une progression continue du taux de scolarisation brute, que ce taux se calcule suivant le rapport effectif primaire/tranche d'âge scolarisable de 7 à 12 ans, ou le rapport effectif primaire/tranche d'âge de 6 à 12 ans, adopté le plus souvent dans les statistiques officielles. L'évolution du taux de scolarisation qu'on peut observer dans le tableau suivant montre qu'il y a eu de 1989-1990 à 1994-1995 une progression continue.

Population scolarisée, population scolarisable et taux de scolarisation

Année	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95
Population Scolarisée totale	808 712	865 415	926 095	991 029	1 060 516	1 110 280
Population Scolarisée 6-12 ans	469 028	501 413	537 104	574 703	614 939	657 990
Population scolarisable	1 169 626	1 192 958	1 197 926	1 216 808	1 251 990	1 279 000
Taux brut	69,1	72,5	77,2	81,4	84,7	86,8
Taux net	40,1	42,0	45,0	47,2	49,1	51,4

Source : DPCE/MENJS, Rapport éducation pour tous (septembre 1995).

Au cours la période considérée, les effectifs du primaire ont connu une croissance plus rapide que celle de la population en âge de scolarité primaire. Ainsi, de 1989-1990 à 1994-95, les effectifs de l'enseignement primaire (fondamental) sont passés de 808.712 à 1.110.280, soit une augmentation annuelle moyenne d'environ 60.300 élèves, alors que la population en âge de scolarité primaire (de 6 à 12 ans) a enregistré un accroissement annuel moyen de 21.800, passant de 1.169.626 à 1.279.000.

Toutefois la disparité entre la scolarisation du milieu urbain et celle du milieu rural reste très grande et l'écart entre les deux n'a pas sensiblement diminué. Ainsi, durant la période considérée, la scolarisation dans les zones rurales atteignait un niveau de 19,5 % en 1988-1989 contre 78,1 % en zone urbaine, soit une différence de 58,6 points. En 1989-1990 cette différence était de 65,2 points, pour atteindre 66,3 en 1990-1991.

Taux nets de scolarisation urbaine et rurale

	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
Ensemble	37,2 %	40,1 %	42,1 %	44,1 %
Urbain	78,1 %	86,0 %	88,3 %	90,8 %
Rural	19,5 %	20,8 %	22,0 %	23,3 %

La scolarisation des enfants de 6 à 12 ans en milieu urbain progresse plus rapidement qu'en milieu rural, aggravant ainsi la disparité ville-campagne de la société haïtienne contemporaine.

Enfin l'analyse des effectifs scolaires nous révèle une différence marquée entre scolarisation brute et scolarisation nette. Pour le niveau primaire, par exemple, la comparaison entre la scolarisation brute (rapport entre l'effectif scolaire primaire total et la population âgée de 6 à 12 ans) et la scolarisation nette (rapport entre l'effectif des élèves âgés de 6 à 12 ans et la population du même âge) indique l'existence d'un nombre important d'enfant trop âgés dans le système, ce qui soulève différents problèmes dont celui de l'application du programme d'études au sein d'un effectif



scolaire d'âge diversifié ainsi que celui de l'efficacité interne du système. Pour l'année 1988-1989 le taux brut de scolarisation était de 64,6 % alors que le taux net était de 37,2 %. Pour l'année 1991-1992 ces taux passent respectivement à 76,1 % et 44,1 %. Le taux net de scolarisation (group d'âge 6-11 ans) était estimé à environ 70 % en 2003.

Depuis la promulgation, en mars 1982, de la loi sur la Réforme éducative, divers documents constituant des programmes, des guides et des manuels de l'enseignement fondamental ont été élaborés par l'Institut pédagogique national (IPN) et distribués par le Ministère et les instances dépendant de celui-ci. Il en est de même pour l'enseignement préscolaire dont le programme d'études a été préparé au début des années 80 par l'INP. Quant au niveau secondaire, il fonctionne avec d'anciens programmes.

Pour l'enseignement fondamental ont été élaborés :

- six documents de programmes correspondant aux six années des premier et deuxième cycles, soit un document pour chaque année.
- vingt-six documents de programmes pour les septième, huitième et neuvième années du troisième et dernier cycle. Ces documents correspondent aux différentes matières enseignées durant les trois années du cycle : mathématiques, créole, français, anglais, espagnol, sciences expérimentales, sciences sociales (septième et huitième années), éducation physique et ITAP (Initiation à la technologie et aux activités productives).

La mise en œuvre des programmes d'enseignement s'est heurtée à des difficultés multiples dès leurs premières applications au début des années 80. Parmi ces difficultés dont plusieurs n'ont pas encore été complètement surmontées, on peut relever :

- Le manque de matériel répondant aux normes du nouveau curriculum.
- La formation inadéquate des enseignants, des directeurs et du personnel d'encadrement du Ministère.
- La diffusion inadéquate des idées de la réforme éducative. En effet, les différents intervenants et participants du processus d'éducation n'ont pas été suffisamment imbus des finalités et implications du nouveau curriculum. La nécessité d'une promotion en faveur des nouveaux programmes est d'autant plus grande que leur application s'est accompagnée d'une résistance alimentée par des préjugés prenant leurs sources dans les habitudes de l'école traditionnelle. Si on ajoute à cela un manque de promotion systématique des nouvelles idées auprès de ceux qui étaient directement impliqués dans la mise en œuvre (directeurs, enseignants, cadres du ministère), on expliquera pourquoi, dès le début, la résistance est venue de leur côté. Aujourd'hui encore la nécessité d'une promotion systématique en faveur de la réforme éducative est évoquée au cours des réunions d'éducateurs et dans des résolutions d'assemblées (*Résolutions des Etats généraux de l'éducation*, janvier 1996).

- L'utilisation du créole dans l'enseignement. L'une des résistances les plus farouches rencontrées dès le début dans l'application de la réforme éducative, fût l'opposition à l'utilisation du créole comme langue d'enseignement. Cette opposition s'est aujourd'hui atténuée mais n'a pas complètement disparue. Entre temps, le créole est devenu langue officielle (Constitution de 1987) et son utilisation s'est répandue dans les média parlés, télévisés et écrits. Mais au niveau de l'école le personnel enseignant et administratif n'a pas toujours bénéficié d'une formation suffisante à l'utilisation du matériel de l'école fondamentale. Le poids de l'école traditionnelle s'ajoutant à ces contraintes rend encore difficile l'utilisation du créole comme prévue dans les nouveaux programmes.

Beaucoup d'écoles si elles n'ont pas adopté totalement les programmes rénovés, s'inspirent partiellement de la nouvelle méthodologie dans certains aspects de leur enseignement : utilisation de certains manuels répondant aux normes de l'école fondamentale, préparation plus méthodique des leçons, l'utilisation du créole comme moyen d'enseignement, etc.

En attendant, le fonctionnement parallèle des deux systèmes – rénové et traditionnel – a créé une confusion certaine. L'exemple le plus typique est celui des élèves terminant le cycle fondamental qui sont forcés de s'adapter aux méthodes d'un enseignement secondaire non rénové.

Dans bien des cas, des manuels très traditionnels sont utilisés à côté d'ouvrages de l'IPN dans des salles de classes où on s'efforce par ailleurs d'appliquer les objectifs du programme de l'enseignement fondamental. Dans d'autres cas, les manuels répondant aux normes des nouveaux programmes sont utilisés suivant la méthodologie traditionnelle d'apprentissage basée essentiellement sur la mémorisation systématique de chapitres, de paragraphes, etc.

Cette confusion ajoutée à d'autres facteurs tels le manque de formation des enseignants à l'utilisation des nouveaux programmes, la faiblesse de l'encadrement pédagogique et administratif des écoles contribuent au bas niveau d'efficacité interne actuel du système scolaire.

La Réforme Bernard constitue la première tentative d'élaboration d'une politique linguistique pour l'enseignement en Haïti. Selon le texte de loi de cette réforme, il est essentiel que l'enseignement « se fasse dans une langue que l'enfant comprend en l'occurrence le créole. » Le document poursuit : « Le programme de communication créole des premiers et deuxièmes cycles inclut des connaissances, des compétences, des attitudes et des habitudes que l'on souhaite développer chez l'enfant, particulièrement la capacité de s'exprimer convenablement dans sa langue maternelle et d'acquérir les mécanismes mentaux qui sont à la base des différents savoirs : écouter, parler, lire et écrire. » D'un autre côté, recommandation est faite pour que le français soit enseigné comme langue seconde aux premiers et deuxièmes cycles, en privilégiant l'oral dans les premières années. La réforme stipule également que le français écrit doit être introduit en deuxième année.

Il ressort d'une analyse des documents de la réforme que l'enfant devrait apprendre dans sa langue maternelle et continuer à développer ses connaissances dans



cette langue. Dans la pratique, beaucoup d'écoles continuent jusqu'à maintenant à utiliser exclusivement le français dans l'apprentissage de la lecture. La situation est particulièrement catastrophique dans les écoles défavorisées des villes et des campagnes, où l'on retrouve, souvent, enseignants et élèves récitant en français des phrases que parfois ni les uns, ni les autres ne comprennent.

Certaines écoles utilisent le créole en première année, ce qui facilite évidemment l'apprentissage de la lecture mais l'abandonnent dès la deuxième année. Les textes des examens nationaux de sixième année sont parfois rédigés dans les deux langues, l'élève ayant l'option de choisir la langue qui lui convient. Cette situation présente certains inconvénients dans la mesure où les préjugés aidant, l'enfant qui choisit le créole peut être discriminé (les « bonnes » écoles d'élite ne pratiquant pas cette langue). Un autre inconvénient viendrait du fait que porté à l'extrême, une école pourrait faire une place très négligeable à l'une des langues et ne pas développer le bilinguisme chez l'élève, ce qui serait contraire à l'esprit de la réforme.

D'un autre côté, le créole n'est pas enseigné de façon systématique au secondaire, excepté dans quelques rares écoles. Cependant, la récente décision du Ministère d'administrer les examens officiels de neuvième année, examens qui comprendraient une épreuve de créole, a obligé certains chefs d'établissements à aménager bon gré mal gré quelques heures de langue créole. En fait les programmes de septième, huitième et neuvième année comprennent bien un certain nombre de cours de créole. En revanche, les examens du baccalauréat se faisant exclusivement en français, les écoles, les élèves et leurs parents ne sont nullement portés à étudier cette matière.

En conséquence, jusqu'à leur entrée à l'université, la plupart des étudiants haïtiens n'ont jamais appris à écrire leur langue maternelle, parlent et écrivent très mal le français qui est enseigné – malgré les recommandations de la Réforme – avec des méthodes assez traditionnelles. Une proposition récente – d'ailleurs jamais mise en application – qui recommandait un examen de créole aux concours d'entrée à l'Université d'Etat avait été sérieusement critiquée par un secteur de la classe intellectuelle haïtienne. Dans la pratique, très peu d'institutions d'enseignement supérieur évaluent les compétences de l'étudiant en créole au concours d'entrée (faculté de linguistique appliquée, Université Caraïbe). Dans les quelques rares institutions privées ou publiques qui ont dans leurs programmes des cours de langue créole, on trouve encore des étudiants qui refusent de suivre ces cours.

De façon générale, le développement cognitif de la plupart des élèves haïtiens semble pâtir du fait que l'enfant dès son entrée à l'école n'est pas encouragé à penser dans sa langue maternelle et arrive difficilement à maîtriser le français. En conséquence, ses habilités cognitives ne peuvent en général se développer pleinement, tout au moins jusqu'à ce qu'il parvienne à une bonne maîtrise du français. Ce système ne fait que favoriser une minorité d'élèves des villes, venant d'un milieu bilingue, ou ayant survécu au système.

Les textes officiels sanctionnant l'établissement de l'école fondamentale et les programmes d'études ont, d'une certaine façon, remis en question les pratiques d'évaluation de l'école traditionnelle caractérisées avant tout par leurs objectifs élitistes de sélection. Toutefois une politique et un système d'évaluation conformes à



la philosophie de l'école fondamentale et aux besoins de développement du système n'ont pas été élaborés et encore moins mis en place.

Le système d'évaluation-filtrage faisant une large place à la maîtrise du français comme mesure de performance académique a exclu progressivement du circuit de scolarisation une grande partie des effectifs. Dans le même temps le système traditionnel aura réussi à former une élite vite coupée de la majorité des citoyens et des besoins de développement du pays. Le système d'évaluation de la nouvelle école fondamentale introduit le concept de l'évaluation formative permettant de mesurer et d'ajuster les pratiques d'enseignement et d'apprentissage planifiées suivant des objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs.

Ce nouveau type d'évaluation s'est heurté depuis les premières années d'application de l'enseignement fondamental aux vieilles habitudes de l'école traditionnelle, au manque de formation du personnel administratif et enseignant des écoles tant privées que publiques. Aussi l'application de l'évaluation formative dans le sens d'une amélioration de la qualité de l'enseignement ne peut être encore effectivement mesurée.

L'évaluation sommative du système prévoit des examens de fin de cycles administrés par le Ministère et son Bureau national d'examens, le BUNEXE. Ces examens sont prévus à la fin de la sixième et de la neuvième année de l'école fondamentale. Deux examens de baccalauréat (première et deuxième partie) sont prévus à la fin du cycle secondaire.

Un effort de systématisation est entrepris depuis quelques années par le BUNEXE, chargé de l'administration des examens. A partir de 1994, ont été publiés des documents portant sur les normes et procédures d'examens, les listes d'objectifs couverts, etc.

Les examens de sixième année, établis depuis quelques années à la suite de l'élimination du certificat d'études primaires (CEP) en 1982, sont gérés par les directions départementales. Les épreuves administrées dans les deux langues d'enseignement (créole et français) évaluent les participants dans les matières suivantes : communication créole ; communication française ; mathématiques ; sciences sociales ; sciences expérimentales.

Les taux de réussite aux examens de sixième année fondamentale varient largement, passant de 68,7 % en 1993-1994 à 51,8 % en 1994-1995. Toutefois leur moyenne (60.2 %) se rapproche de la moyenne enregistrée sur plus de dix années, soit 62 %. Nous sommes donc en présence d'un taux d'échec de l'ordre de 38 %, indicateur des faiblesses internes du système.

Le tableau suivant sur les taux moyens de transition dans le primaire de 1980-1981 à 1990-1991 montre que dans les classes précédant la sixième année, entre 25 et 28 % d'élèves échouent d'une année à l'autre. Ces taux d'échec provoquent le redoublement de 12 à 15 % des effectifs et un taux d'abandon également de 12 à 15 %.

Taux de transition dans l'enseignement primaire 1979-80 à 1990-91

	1re année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année
Promotion	75 %	74 %	72 %	72 %	73 %	62 %
Redoublement	12 %	13 %	15 %	14 %	13 %	7 %
Abandon	14 %	12 %	13 %	13 %	14 %	29 %

Source : Rapport IREDU/MENJS.

L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire tel qu'il existe aujourd'hui, en attendant la mise en oeuvre du nouveau secondaire dont la durée est de quatre ans, est constitué du troisième du fondamental (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année) et des classes de troisième, de seconde, de rhéto et de philo du secondaire traditionnel. Avec la rénovation du secondaire, cet ordre d'enseignement aura deux grandes filières : une filière dite d'enseignement général et une autre de type d'enseignement technologique et professionnel comprenant une série pédagogique pour la formation des maîtres.

La formation professionnelle concerne tous les membres de la communauté désirant apprendre un métier ou une profession. En attendant la mise en oeuvre de la réforme de l'enseignement technique et professionnel, ce sous-secteur comporte trois niveaux de formation : (i) la *formation des ouvriers et employés* dispensée par les Centres Ménagers exigeant un niveau de scolarisation de base. (ii) les Etablissements d'Enseignement Professionnel (EEP) où l'accès est possible à l'issue de la sixième année de l'école fondamentale (iii) la *formation des techniciens* s'effectue dans les Etablissements d'Enseignement Technique (EET) exigeant le niveau académique de neuvième année fondamentale.

Pour le secondaire traditionnel, les matières enseignées sont entre autres : les littératures haïtienne et française, les sciences sociales, les langues vivantes, la physique, l'espagnol, les mathématiques, la chimie, la géologie, la physiologie et la philosophie. L'enseignement secondaire sera dispensé selon deux grandes filières : une filière d'enseignement général et une filière d'enseignement technologique.

La vocation de la filière d'enseignement général est de préparer les élèves à la poursuite d'études universitaires longues qui forment les cadres supérieurs de la nation. Cette filière comporte quatre séries : a) La série mathématiques et sciences physiques prépare l'accès particulièrement aux filières scientifiques de l'enseignement supérieur notamment : faculté des sciences, école normale supérieure, faculté de médecine, etc. ; b) La série sciences de la vie et de la terre prépare l'accès particulièrement aux filières scientifiques de l'enseignement supérieur notamment : Faculté des Sciences, Ecole Normale Supérieure, la Faculté d'Agronomie et de Sciences Vétérinaires, Faculté de Pharmacie, etc. ; c) La série sciences économiques et sociales prépare particulièrement l'accès aux filières des sciences économiques et humaines notamment : Faculté des Sciences Economiques, Faculté des Sciences Humaines, Faculté d'Ethnologie, etc. ; d) La série littéraire, linguistique et artistique



prépare particulièrement l'accès aux filières des lettres notamment : Ecole Normale Supérieure, Faculté des Sciences Humaines, Faculté d'Ethnologie, etc.

La filière d'enseignement technologique a une double vocation : permettre aux bacheliers de l'enseignement technologique d'accéder directement à des emplois de techniciens ou de poursuivre des études supérieures dans des institutions où sont enseignées leurs spécialités. Les séries d'enseignement technologique qui conduisent les jeunes au baccalauréat sont au nombre de six : la série des Sciences et Techniques Industrielles (STI), la série des Sciences et Techniques Tertiaires (STT), la série des Sciences et Techniques du Développement Rural (STDR), la série des Sciences et Techniques Médico-sociales (STMS).

Les efforts consentis par l'Etat se révèlent encore limités. Du point de vue de la fréquentation scolaire, le taux de transition du primaire au secondaire, tendant à la croissance, reste cependant très faible. De l'ordre de 66 % quand le nombre d'élèves qui ont réussi aux examens de 6^e année n'est pas pris en compte, ce taux n'est en fait que de 18,4 % pour le nombre d'élèves qui proviennent d'une même cohorte. Le taux brut de scolarisation pour l'année 2001 était de 20 % à l'échelle nationale avec, cependant, des disparités entre les départements géographiques pouvant atteindre des écarts de l'ordre de 30 %. Les disparités entre genres, peu prononcées dans les premières années, s'accroissent au fur et à mesure que les élèves progressent vers les années finissantes.

De tous les ordres d'enseignement formel, l'enseignement technique et professionnel reste celui dont l'accès est très limité en raison de la faiblesse de l'offre. L'offre publique est réalisée à travers les établissements, au nombre de 48, sous tutelle des Départements ministériels (Education, Agriculture, Affaires sociales, Travaux publics). Les capacités limitées de l'Institut National de la Formation Professionnelle (INFP) ne permettent pas à celui-ci de recevoir plus que 15 % des finissants de la 9^{ème} année fondamentale. L'admission y est donc très sélective. Il faut néanmoins souligner l'existence de divers services de formation professionnelle dispensés par des prestataires privés.

L'évaluation des résultats d'apprentissage au niveau national

De 1990 à 1998, aucun changement n'a été observé dans le dispositif mis en place pour évaluer les acquis des élèves. Comme à l'ordinaire, quatre examens nationaux sont annuellement organisés : un examen à la fin de la sixième année (fin du cycle primaire), un à la fin de la neuvième année (fin de l'école fondamentale) et deux à la fin des deux dernières années de l'enseignement secondaire. Malheureusement, aucune exploitation systématique des données relatives aux résultats des élèves n'a encore été faite. Cela pourrait permettre de voir dans quel sens évoluent les moyennes des élèves dans les disciplines évaluées.

Toutefois, une analyse des pourcentages de réussite des élèves à la fin du cycle primaire nous indique que les résultats de l'apprentissage ont évolué en dents de scie au cours de la période 1993-1996. On peut observer de très grandes disparités dans la capacité des départements scolaires à faire réussir les élèves. Nous relevons des écarts de l'ordre de 55,3 % en 1993 et de 43 % en 1996 entre certains départements. Il y a



donc un effort appréciable à faire par les autorités responsables en vue de bien cerner ce problème et d'y apporter les solutions appropriées.

Soulignons, cependant, que dans le cadre de la mise en œuvre du Plan national d'éducation et de formation (PNEF) 1997–2007, et plus précisément à travers le projet d'éducation de base (PEB), il est prévu d'établir un référentiel à partir duquel il sera évalué systématiquement et périodiquement les résultats de l'apprentissage des élèves. Le projet « Suivi permanent de l'éducation pour tous et des indicateurs de qualité », actuellement en cours d'exécution, constitue un premier pas fait dans cette direction.

De 1994 à 1997, le nombre de certifiés en fin de deuxième cycle de l'enseignement fondamental est passé de 67.791 à 82.286. Toutefois, il convient de noter que le pourcentage de certifiés a connu une baisse marquée en 1995, soit 46,5 % contre 69,2 % en 1994. En 1996 le pourcentage est remonté à 52,5 %, et en 1997 à 53,4 %. (MENJS, 1999).

L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur regroupe toutes les activités de formation et de recherche s'étendant sur une période allant de l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires jusqu'à la fin d'études plus avancées.

L'enseignement supérieur se compose d'une part, du secteur public qui comprend l'Université d'Etat ainsi que les autres institutions d'enseignement supérieur publiques, et d'autre part des universités et des institutions d'enseignement supérieur privé.

L'Université d'Etat regroupe des facultés, des départements, des centres, des écoles et des instituts. Les universités privées sont plutôt organisées en facultés et/ou départements. Les instituts d'enseignement supérieur privé et public sont des unités de formation à caractère plus limité dénommées tantôt centres, instituts ou écoles.

Les deux secteurs public et privé se partagent presque à égalité l'effectif total des étudiants. En fait, la population étudiante, estimée à environ 20.000 est desservie par :

- l'Université d'Etat d'Haïti et une douzaine d'institutions d'enseignement public ;
- dix universités et environ quarante écoles, centres et instituts privés.

La formation s'étend de deux à six ans, plus de la moitié des candidats se retrouvant en droit et en gestion, dans le secteur public. La situation n'est pas tellement différente dans le privé, puisque à part quelques écoles de génie, la plupart des étudiants sont inscrits dans des programmes de gestion et de sciences économiques.

L'enseignement supérieur et universitaire public est gratuit, moyennant le paiement d'un droit d'inscription et de participation par l'étudiant. En ce qui a trait à



sa mission, l'enseignement supérieur public est laïc, mais on a enregistré récemment une tendance à la création d'universités ou d'instituts confessionnels.

L'enseignement supérieur a permis durant ces dernières années l'accès d'un plus grand nombre de jeunes à un niveau de formation plus élevé. En effet, la population étudiante a pratiquement doublé de 1986 à 1996. Malheureusement, une politique d'accès équitable à l'université reste encore à adopter. L'étudiant provenant de familles à faible revenu n'a souvent pas accès aux places limitées de l'Université d'Etat. Certains se voient contraints de consentir des sacrifices immenses pour payer une institution privée. Pour ces mêmes raisons, le taux d'abandon est plus élevé parmi cette catégorie d'étudiants.

La chute du régime de Duvalier en 1986 d'une part, et le retour à l'ordre constitutionnel en octobre 1995 d'autre part, ont contribué à asseoir les premières bases démocratiques de l'enseignement supérieur. Cependant, le respect du pluralisme idéologique, l'acceptation des normes démocratiques sont encore des principes nouveaux, tout au moins dans leur application, pour la société haïtienne, en général et la communauté universitaire en particulier. On en veut pour preuve la bataille vieille de dix ans, et toujours sans issue, autour de la question de l'autonomie de l'Université d'Etat pourtant consacrée dans les faits et par la constitution.

Au niveau du secteur public, les effectifs ayant augmenté de façon considérable, des ajustements d'ordre structurel s'imposaient. Cependant, locaux, équipements, matériels et allocations budgétaires n'ont pas été ajustés en conséquence. D'autre part, certains programmes d'études sont vieux de plus de vingt ans et n'ont pas été renouvelés dans le sens des nouvelles connaissances enregistrées dans les domaines de la science et de la technologie.

La qualité de la formation a du même coup considérablement baissé. Alors qu'autrefois seule une minorité parlant français parvenait à l'université, le bachelier haïtien moyen maîtrise de moins en moins cette langue qui est encore l'unique langue d'évaluation au baccalauréat et à l'université. D'un autre côté, cette baisse de la formation s'explique par le fait que le taux d'encadrement a considérablement diminué. Dans les années 70, on pouvait compter un professeur pour huit étudiants, à l'Ecole normale supérieure par exemple. Le ratio est maintenant de 1 pour 50 dans cette même institution. Dans certaines facultés, il n'y a jamais de devoirs ou de travaux durant l'année, l'étudiant devant se contenter de quelques notes de cours, sans ouvrages de base et sans travaux pratiques.

Enfin, les filières courtes n'existent pratiquement pas dans le secteur public. Les options sont peu diversifiées même si on commence à enregistrer des efforts en ce sens dans le secteur privé.

Il est constitué d'environ un millier de professionnels s'adonnant partiellement à l'enseignement. En effet, un bon nombre de ces cadres travaillent à plein temps dans l'administration publique ou dans des organismes privés. La loi sur la fonction publique permet à un fonctionnaire de s'absenter de son poste en vue de dispenser un certain nombre d'heures de cours dans des établissements d'enseignement secondaire et supérieur.



Beaucoup de professeurs du système universitaire se retrouvent à la fois dans les institutions d'enseignement supérieur privé et public. Ils travaillent parfois dans trois ou quatre établissements différents, à raison de trois ou quatre heures hebdomadaires pour chaque cours.

Avec l'accroissement du nombre d'institutions d'enseignement supérieur durant ces dernières années, de nombreux cadres détenteurs d'une simple licence sont venus grossir les rangs du corps professoral. En fait, un très faible pourcentage d'enseignants à ce niveau (environ 10 %), sont détenteurs d'une maîtrise. Le pourcentage de professeurs détenant un doctorat est encore plus faible.

Il n'existe pas de programmes de recherche systématique dans le système universitaire, qu'il s'agisse de recherche appliquée ou fondamentale et au niveau de l'Université d'Etat, les allocations budgétaires pour la recherche sont inexistantes. La recherche qui devait constituer une des fonctions essentielles de l'université est également négligée dans le secteur privé pratiquement pour les mêmes raisons : allocation budgétaire inexistante ou insuffisante, mission de l'université insuffisamment définie, manque d'articulation entre les besoins des différents secteurs : industrie, santé, éducation. Toutefois activités de recherche se réalisent de façon sporadique sous forme d'études, de recherche appliquée ou de recherche-action financées par des organismes internationaux.

L'Université d'Etat d'Haïti (UEH) se compose d'un nombre de facultés , de centres et d'écoles n'ayant pas de liens réels entre eux. Plusieurs de ces unités pédagogiques ont été créées durant les trente années des Duvalier par simple décret ou arrêté présidentiel, sans souci d'harmonisation ou d'intégration avec les composantes déjà existantes. Dix ans après la fin de ce régime, on attend encore les réformes en vue d'une meilleure distribution des ressources et d'une amélioration de la qualité de la formation.

L'UEH est la seule instance jusqu'à date à statuer sur l'octroi de licences de fonctionnement pour les institutions universitaires privées. Il n'existe pas de critères régissant le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. Durant ces dix dernières années, aucune instance gouvernementale ou autre n'était placée pour définir les grandes orientations de l'enseignement supérieur et de régulariser les rapports entre les secteurs privé et public. Le gouvernement actuel se propose de créer au sein du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, un organisme de recherche et d'orientation de l'enseignement supérieur.

De façon formelle, seulement 15 % des unités pédagogiques existantes sont en dehors de la capitale, mais en fait, les unités régionales sont très peu diversifiées. La moitié d'entre elles sont des écoles de droit : Jacmel, Gonaïves, Saint Marc, Cap Haïtien, Hinche, Fort Liberté. L'étudiant habitant une autre région que celle de Port-au-Prince n'a souvent pas la possibilité de poursuivre des études supérieures à moins de rentrer dans la capitale. Ceci entraîne des frais supplémentaires (transport, séjour, etc.) que pour la plupart, ils ne peuvent assumer.

L'éducation spéciale

L'éducation spéciale, dont la prise en charge est considérée dans la politique éducative nationale, vise à offrir aux enfants et aux jeunes qui présentent des handicaps physiques ou mentaux les mêmes possibilités d'apprentissage que les autres de mêmes groupes d'âge, en mettant l'accent sur le développement de leurs potentialités physiques et intellectuelles et leur préparation à la vie active (Avant-projet de loi d'orientation, 1998). Elle est assurée pour une large part par le secteur privé.

L'enseignement privé

Le système d'éducation en Haïti se caractérise par un taux élevé d'établissements d'enseignement privé comparé au nombre d'établissements publics. Plus de 65 % des écoles du pays appartiennent au secteur privé. Sur les 889.380 élèves du primaire, seulement 320.177 sont inscrits dans les écoles publiques. Au niveau secondaire, le ratio écoles privées/écoles publiques est encore plus élevé qu'au primaire. Le tableau suivant présente la répartition des établissements privés et publics pour les années 1993-1994 et 1994-1995.

Répartition des écoles par niveau et par secteur

NIVEAU	PUBLIC	PRIVE	TOTAL	% PRIVE
PRESCOLAIRE	117	1 018	1 335	76,3 %
PRIMAIRE	1 100	6 964	8 064	86,4 %
SECONDAIRE	116	610	726	84,0 %

Source : MENJS/FONHEP.

Cependant, certaines distinctions s'imposent. Il existe des écoles privées confessionnelles (catholiques et protestantes) et des écoles privées laïques. Au sein des écoles catholiques, il faut distinguer les écoles catholiques des grandes villes, spécialement de Port-au-Prince, celles des bourgs et des zones rurales. Parmi ces dernières, les écoles paroissiales sont en général les plus défavorisées. Situées le plus souvent dans des milieux assez difficiles d'accès, elles ont, pour la plupart, des enseignants n'ayant reçu aucune formation.

Les écoles fonctionnent le plus souvent dans des conditions assez difficiles, les élèves n'ayant pas la possibilité de s'acheter du matériel scolaire, l'enseignement dispensé est nettement à l'opposé de ce qui se passe dans les écoles catholiques des villes dotées d'équipements et de matériels plus sophistiqués et recrutant un personnel enseignant beaucoup plus qualifié. Il faut noter aussi que la moyenne des écoles catholiques des villes desservent plutôt une population d'artisans et de professionnels (petits et moyens).

Quant aux écoles protestantes, elles desservent pour la plupart, une population relativement pauvre. Beaucoup d'entre elles se développent dans les campagnes et le personnel enseignant est en général sous-qualifié. La disparité que l'on retrouve dans



le secteur catholique à savoir l'existence d'écoles favorisées où avec une scolarité moyenne de dix gourdes le mois, n'est pas aussi accentuée. Par contre, tout comme dans le secteur public, on compte d'avantage d'élèves dans le primaire que dans le secondaire.

Un autre secteur à considérer est le secteur d'écoles laïques. Elles accueillent les enfants de toutes confessions religieuses et sont indépendantes dans leur mode de fonctionnement. A partir des années 60, avec la poussée démographique et l'exode des haïtiens vers l'étranger, la demande en éducation s'est accrue. Quoique des données précises ne soient pas encore disponibles, il est certain que les haïtiens de l'extérieur ont largement contribué à l'éducation des autres membres de la famille restés dans le pays. Des écoles laïques prestigieuses ont vu le jour. Plusieurs d'entre elles comptent maintenant plus de vingt-cinq années d'existence. Leurs frais de scolarité égalent ou dépassent légèrement ceux des écoles congréganistes.

Malheureusement, à côté de ces bonnes écoles, pullulent surtout dans les villes, des écoles qui dispensent un enseignement de mauvaise qualité avec un personnel peu formé, dans des conditions d'apprentissage nettement inadéquates. Maisons privées converties en écoles, ratio maître/élèves de 1 par 85, quasi-inexistence de matériel didactique, tel est le tableau de ces écoles dénommées *écoles borlette*, tant elles rappellent la loterie populaire haïtienne.

Le Bureau de coordination de l'enseignement privé (BCEP) est l'organisme du MENJS chargé de l'octroi des licences de fonctionnement. Selon l'un des derniers documents publiés par cet organisme, une de ses tâches est d'analyser et de contrôler les dossiers soumis par les responsables d'écoles privées pour l'octroi de la licence de fonctionnement. Le Bureau « évalue le profil des directeurs d'écoles privées en fonction du prescrit de la loi ». De plus le bureau élabore et applique des normes et procédures pour la gestion des écoles privées. Le BCEP a aussi une fonction de recherche.

Existant depuis environ trois ans, le BCEP a mis sur pied un cadre normatif et des procédures administratives qui devraient garantir une structure éducative fiable et crédible. Cependant, le fait que bon nombre des écoles privées ont obtenu leur licence avant la mise sur pied du BCEP, quelquefois par l'entremise de cadres peu scrupuleux, explique l'existence de nombreuses écoles peu performantes dispensant un enseignement de très mauvaise qualité.

A côté du système de contrôle du MENJS, il existe d'autres organismes qui s'occupent de l'organisation des écoles privées. La Commission épiscopale des écoles catholiques (CEEC) et la Fédération des écoles protestantes d'Haïti (FEPH) regroupent les écoles de leurs confessions respectives. La Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP) est constituée de ces deux associations et d'un groupe d'écoles dites indépendantes formant un secteur assez faible dans le système scolaire global. La FONHEP organise depuis plusieurs années des séminaires de formation à l'intention des directeurs et enseignants de ces écoles. L'Association des directeurs d'écoles privées (ADEP) tente elle aussi, de travailler à l'encadrement des écoles privées.



Paradoxalement, c'est dans ce secteur que l'on retrouve à la fois le meilleur et le pire en ce qui concerne la qualité de l'enseignement. A titre d'exemple, en analysant les résultats du baccalauréat 1995, on réalise que sur les vingt-sept écoles qui ont obtenu les meilleurs scores (entre 80 et 100), il y avait vingt-cinq écoles privées et deux lycées. Il s'agit surtout d'écoles congréganistes des grandes villes et d'écoles laïques privées. Par contre sur les 245 écoles les moins performantes du pays, plus de la moitié se retrouve dans le secteur privé. Ces 245 écoles ont accusé un taux d'échec de 81 à 100 %. De plus on constate qu'en moyenne sur les dix dernières années, à l'exception de l'année 1987, le taux de réussite au baccalauréat a été de 35 % environ, ce qui sous-entend une inefficacité et une inadéquation évidentes.

Les effectifs des classes des écoles privées performantes sont nettement plus réduits que ceux des écoles privées à faible rendement. La formation des maîtres indique la même tendance. D'un autre côté, on constate que les écoles privées laïques et confessionnelles des grandes villes disposent davantage de ressources pédagogiques.

Ainsi, pour améliorer la qualité de l'enseignement privé, l'Etat, par l'intermédiaire d'organismes tel le BCEP et avec l'appui d'un corps de superviseurs pédagogiques entraînés devrait encadrer les écoles privées, spécialement celles dont le rendement est faible. Les dernières tentatives du BCEP pour analyser systématiquement le rendement des écoles privées, les encourager et les encadrer, semblent aller dans le même sens.

Moyens d'instruction, équipement et infrastructure

L'équipement dans la plupart des écoles se ramène à quelques bancs et au tableau traditionnel. Les écoles privées rurales sont parfois si démunies que même cet équipement de base peut faire défaut.

Au cours de la période 1996-1997, environ 1.570.000 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. (MENJS, 1999).

Le programme EXENP II a pu distribuer 1.328.678 manuels dans les écoles publiques et privées entre juillet 1999 et mars 2000. Environ 600.000 élèves ont pu bénéficier de cette intervention. A la même époque, 11.650.000 unités d'articles (cahiers quadrillés, stylos à bille) ont été également distribués. De plus, dans le but de renforcer l'amélioration de la qualité, il est important de mentionner que les manuels scolaires subventionnés sont sélectionnés au terme d'un processus de validation à partir d'un ensemble de critères bien établis.

Depuis 1997, le Ministère à travers le Programme National de Cantine Scolaire (PNCS) a mis en place tout un ensemble de dispositifs destinés à surmonter les déficiences nutritionnelles affichées par les élèves des écoles fondamentales, et ce, en vue d'améliorer leur capacité d'apprendre. Jusqu'en février 2000, 110.000 élèves des deux secteurs avaient déjà bénéficié de ce programme. Sur cette même lancée, 20.000 élèves supplémentaires devraient être normalement assistés par les différentes interventions de ce programme au cours des années à venir.



Conscient de l'importance de la santé dans le processus d'apprentissage, la nouvelle équipe du Ministère a réactivé, en mars 2004, le dossier de santé scolaire en créant une unité Santé et Nutrition au sein du Ministère dont les grands objectifs sont entre autres : la relance du projet d'Education à la vie familiale et l'élaboration avec les autres partenaires d'un Plan stratégique national de santé scolaire. Une étude a révélé que les trois premières causes de mortalité infanto-juvénile restent la malnutrition, les maladies diarrhéiques et les infections respiratoires aiguës qui représentent 55 % des décès documentés dans la tranche d'âge 6-11 ans. Chez les adolescents, les problèmes associés à la grossesse précoce et d'autres facteurs physiques se partagent la première place (15,4 %) dans le classement des décès. En matière de santé de la reproduction, une grande vulnérabilité des femmes en âge de procréer est observée, 27% des décès dans cette catégorie sont dus au SIDA et à la grossesse (Haïti, Bilan commun, 2000).

Education des adultes et éducation non formelle

Après la chute de Duvalier en 1986, les programmes d'alphabétisation de masse ont été lancés par divers secteurs, principalement l'Eglise catholique (*Mission Alpha*) et le gouvernement haïtien (ONPEP). Si les réalisations ont été limitées par rapport aux objectifs, l'alphabétisation des adultes est restée une des préoccupations majeures des pouvoirs publics et du secteur privé de l'éducation non formelle. Aussi le gouvernement Aristide a-t-il dès 1990 essayé de redéfinir les objectifs et de relancer le mouvement.

Au retour du gouvernement Aristide fut créé, en novembre 1994, une Secrétairerie d'Etat à l'alphabétisation (SEA) sous la tutelle du MENJS. Cette Secrétairerie se donne les missions suivantes :

- éliminer l'analphabétisme au sein de la population en vue de lui donner un accès effectif à la vie nationale ;
- mettre en place des structures facilitant l'identification, l'évaluation et la classification des adultes non-alphabétisés ;
- organiser durant les quatre années suivantes une campagne massive permettant l'alphabétisation de trois millions d'adultes âgés de quinze ans et plus ;
- concevoir des outils pédagogiques au bénéfice de ceux qui veulent s'impliquer dans le mouvement d'alphabétisation.

Pour atteindre ces objectifs, les activités suivantes furent planifiées :

- organisation de programmes de formation de formateurs et de moniteurs d'alphabétisation ;
- préparation de programmes de post-alphabétisation ;



- développement de la coopération avec tous les groupes travaillant dans le domaine de l'alphabétisation.

Au niveau du secteur privé, la *Mission Alpha*, créée par l'Eglise catholique depuis 1986, n'a plus à sa disposition les ressources financières et humaines des premières années. Toutefois elle continue à animer des centres d'alphabétisation au nombre de 185. Ces centres accueillent 4.000 à 5.000 participants. De plus 75 centres de post-alphabétisation recevant 2.000 adultes ont été mis sur pied. Pour exécuter son programme, des stages de formation de formateurs, de moniteurs et de superviseurs ont été organisés.

La campagne d'alphabétisation n'a pas pris jusqu'à présent l'ampleur attendue. De façon générale, les activités d'alphabétisation ne semblent pas avoir soulevé l'enthousiasme des années qui ont suivi le départ de Duvalier.

En 1990, pour le groupe d'âge 10 ans et plus, le taux d'alphabétisme a été de l'ordre de 50 %. Désagréé par genre, il s'est présenté comme suit : 48,1 % chez les hommes et 52 % chez les femmes. En 1995, ces taux sont passés respectivement à 58 %, 54 % et 62 %. En 1996, un certain nombre d'efforts ont été réalisés dans le domaine de l'alphabétisation comme :

- le développement et l'expérimentation d'un ensemble de matériels pédagogiques ;
- la formation de plus de 7.700 moniteurs ;
- la formation en techniques d'écriture du créole (grammaire et syntaxe) de nombreux cadres et professionnels ;
- l'élaboration de deux avant-projets de loi portant respectivement sur la langue créole et l'orthographe officielle du créole ;
- la mise en place de 2.215 centres d'alphabétisation. (MENJS, 1999).

Au cours de l'année 2000, 46,09 % des garçons âgés de 15 ans et plus étaient recensés analphabètes, tandis que 40,37 % de femme, de la même tranche d'âge, étaient touchées par l'analphabétisme. Parallèlement, le taux d'analphabétisme était de 48 % en milieu rural contre 24 % en milieu urbain.

L'absence des données statistiques ne permet pas de mesurer l'envergure des interventions. Tout au plus, chaque année, environ 100 000 personnes, à majorité féminine, sont touchées par les programmes d'alphabétisation élaborés par la Secrétaire d'Etat à l'Alphabétisation à travers les 9.743 centres d'alphabétisation de base disséminés dans les 9 départements géographiques du pays. De plus, un programme pilote de post-alphabétisation, s'adressant à une centaine d'apprenants, est en cours d'expérimentation dans la commune de Léogane. Un Projet de mise à niveau pour 50 apprenants est aussi en voie d'exécution dans les communes de Port au Prince, d'Arcahaie et de Cabaret.

L'élimination de l'analphabétisme est un objectif non seulement du PNEF, mais aussi un des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). L'amélioration de la qualité des programmes existants, la formation des animateurs et le développement du matériel didactique approprié sont indispensables à l'atteinte d'un tel objectif. De plus, le potentiel pour des modalités innovatrices doit être exploré pour mieux accommoder les besoins des groupes marginalisés et améliorer la qualité. Ces modalités innovatrices pourraient inclure l'instruction interactive par radio.

Le personnel enseignant

Le système primaire haïtien comprend environ 30.000 enseignants en 1993-1994. Ce chiffre inclut également les 1.000 enseignants du préscolaire. Avec l'accroissement du nombre d'écoles, on a enregistré une augmentation substantielle du nombre d'enseignants du cycle primaire qui est passé de 21.381 en 1988-1989 à 29.174 en 1993-1994, soit une augmentation de 36,45 %. Dans le secteur primaire public, pour les mêmes années, le nombre d'enseignants est passé de 6.058 à 8.772, enregistrant une augmentation de 44,8 %. L'accroissement est légèrement moins marqué dans le secteur privé, de 15.323 en 1988-1989 à 20.402 en 1993-1994, soit 33,15 %. Le secteur rural est traité en parent pauvre, passant de 11.987 en 1988-1989 à 13.080 en 1993-1994, ce qui se traduit par une augmentation de l'ordre de 9,12 %.

Evolution du nombre des enseignants des écoles primaires selon le secteur

Secteur	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94
Ensemble	21 381	22 676	24 079	25 604	24 935	29 174
Public	6 058	6 425	6 823	7 255	4 115	8 772
Privé	15 323	16 251	17 256	18 349	20 820	20 402
% Privé	71 %	71 %	71 %	71 %	83 %	71 %

Sources : Annuaire statistique du MENJS, FONHEP.

L'analyse des données fournies par le MENJS et les organismes privés révèle que, de façon générale, les enseignants du secteur public sont mieux formés que ceux du secteur privé. Selon la terminologie du Ministère, on distingue parmi les enseignants en fonction : les recrutés, les *capistes* et les normaliens. Les recrutés sont des enseignants n'ayant pas de qualification professionnelle et souvent même de formation académique adéquate. Les *capistes* sont des enseignants qui ont reçu une formation conduisant au certificat d'aptitudes pédagogiques (CAP). Les normaliens, enseignants qui ont bouclé leur trois ans d'études académiques et professionnelles, sont en général les mieux qualifiés. Ainsi, pour l'année 1993-1994, sur un total de 8.772 enseignants du secteur public, 3.820 soit 43,55 % sont des normaliens tandis que les recrutés constituaient 33,6 % du nombre total d'enseignants du primaire.

Dans le privé, la situation est assez différente. Alors que 43,55 % des enseignants du secteur public sont des normaliens, on compte seulement 127 normaliens sur 30.399 enseignant pour l'année 1993-1994, ce qui équivaut à moins de 1 % du total. La majorité des enseignants du primaire privé sont des jeunes ayant complété dix années de scolarité. On retrouve également dans l'enseignement

primaire privé beaucoup de jeunes ayant atteint le niveau du baccalauréat. Dès leur entrée à l'université, ils s'en vont dans le secondaire où ils n'ont pas beaucoup de mal à trouver une chaire ou deux.

Dans un document de la Direction de l'enseignement secondaire, datant de janvier 1996, on dénombre 15.817 enseignants dans le secondaire public et privé. Pour l'année 1995, sur les 2.747 enseignants du secteur public, 1.315 étaient seulement des bacheliers, 500 avaient une formation universitaire et seulement 366, soit 13.31 %, étaient normaliens, le reste étant d'une formation indéterminée. Ainsi, le secteur secondaire public est nettement plus désavantagé que le secteur primaire public. Les normaliens, ainsi appelés comme dans le primaire, sont en fait, des diplômés de l'École normale supérieure.

La situation est cependant bien plus catastrophique dans le privé où l'on retrouve une masse d'enseignants ayant à peine complété le baccalauréat et n'ayant reçu aucune formation professionnelle.

Les enseignants du cycle primaire public consacrent en moyenne quatre heures par jour, soit un total de vingt heures par semaine à l'enseignement ; les heures de préparation ne sont pas prévues dans l'horaire. L'enseignant polyvalent doit prendre en charge les diverses interventions pédagogiques de la journée. L'enseignant spécialisé n'existe pratiquement pas. Quant aux enseignants du cycle secondaire public, ils sont recrutés sur la base d'une demi-chaire ou à plein temps. Mais rares sont ceux qui donnent le minimum d'heures exigé par la législation. Les enseignants du primaire et du secondaire travaillent une moyenne de neuf mois par an avec de nombreux jours de congés et des vacances à Pâques et à Noël.

La profession enseignante n'est pas du tout valorisée. On retrouve dans le secteur primaire plus d'hommes que de femmes, la profession étant plus féminisée dans les villes. Les salaires, très bas, n'attirent pas les plus compétents, le salaire mensuel moyen qui s'élève à 278 gourdes est plus élevé dans le public que dans le secteur privé.

Pour l'enseignement secondaire, la rémunération est de 1.650 gourdes par mois pour les chaires à temps partiel et de 5.500 gourdes pour les chaires à temps plein. Dans le public, les enseignants sont rémunérés pour une période de douze mois tandis que dans le privé, les salaires s'étendent sur neuf mois. Les écoles urbaines offrent en général de meilleures conditions de travail. Les possibilités de promotion sont pratiquement inexistantes dans le secteur public et on ne prévoit pas d'ajustement de salaire. Dans quelques rares cas, on peut devenir inspecteur mais le recrutement est souvent arbitraire.

Dans le privé, quelques écoles des milieux favorisés offrent un ou deux mois de vacances payés mais ce n'est nullement une pratique généralisée. Les ajustements sur la base du mérite ou de l'augmentation du coût de la vie sont aussi chose rare. L'encadrement pédagogique n'existe que dans un petit nombre d'écoles, les directeurs et autres cadres disponibles n'ayant souvent pas la compétence nécessaire pour assurer une supervision adéquate. Dans le secteur public, cet encadrement qui devrait être fourni par les inspecteurs et conseillers pédagogiques du MENJS, souffre du nombre insuffisant de ces derniers, de la formation inadéquate d'une partie de



l'effectif et du manque de supervision exercée au niveau des directions départementales.

La formation du personnel enseignant est assurée en grande partie dans les Ecoles normales. Les Ecoles normales d'instituteurs (ENI) reçoivent des diplômés du secondaire et des jeunes ayant complété au moins cinq années de scolarité. Les cours sont dispensés sur une période de trois ans et portent notamment sur la formation académique de base, la formation professionnelle et la formation disciplinaire. L'étude du français occupe une très grande place même si le créole constitue une des disciplines d'enseignement.

Les cours sont en général assurés par des professeurs de carrière et des inspecteurs ou professionnels en fonction dans les ministères publics ou dans le secteur privé. Il n'existe pas réellement un corps de professeurs à plein temps dans les ENI.

La méthode joue un rôle important dans la formation des enseignants dans la mesure où l'étudiant aura tendance à faire revivre cette méthode avec ses propres élèves dans le futur. Dans la plupart des ENI, on retrouve les méthodes basées sur l'exposition et la démonstration. Si le cours magistral demeure à l'honneur, le stage obligatoire permet aux étudiants(es) de troisième année de se trouver en milieu pratique.

A la fin du cycle d'études, l'étudiant reçoit son diplôme d'instituteur ou d'institutrice après avoir passé un examen national organisé par le MENJS. La mémoire joue un rôle privilégié comme élément d'évaluation dans la mesure où les questions de connaissance sont nettement plus nombreuses que celles qui font appel à la pensée créative.

Certaines ENI disposent d'un petit laboratoire de sciences. Elles ont, pour la plupart, une bibliothèque. Cependant, les élèves maîtres ne disposent pas toujours d'un manuel pour les cours. En lieu et place de cela, on trouve des dictées de notes ou l'usage de photocopiés peu attrayants. L'enseignement étant lui-même très souvent sous forme d'exposition, les élèves maîtres n'ont pas souvent l'opportunité de travailler avec des supports variés.

Depuis environ une dizaine d'années, les candidats aux ENI, recrutés sur concours, sont en général des élèves en fin du secondaire alors qu'autrefois, ils venaient tout juste du brevet. Cependant, avec la détérioration du niveau des études secondaires en général, il n'est pas rare de trouver des candidats aux ENI présentant de très grandes faiblesses académiques. Ces jeunes qui, pour la plupart, n'ont jamais étudié dans leur langue maternelle et qui maîtrisent mal la langue dans laquelle ils ont poursuivi leurs études, en l'occurrence le français, n'ont pas toujours eu la possibilité de développer leurs habiletés cognitives. Issus pour une bonne part, d'un milieu socio-économique défavorisé, beaucoup entrent aux ENI parce que c'est plus facile et plus commode, pour les filles surtout. Il arrive souvent qu'une fois diplômés, ils tâchent de passer le baccalauréat, dans l'espoir d'entrer à l'université et de changer de carrière.

Chaque année, plusieurs centaines de bacheliers (757 pour l'année 1994-1995) ont accès à la seule institution publique du pays chargée d'assurer la formation des



enseignants du secondaire. Il s'agit de l'École normale supérieure (ENS) localisée à Port-au-Prince et qui offre un programme d'études de trois ans. La formation dispensée porte avant tout sur les contenus disciplinaires. La création d'un département de pédagogie devait en principe permettre d'institutionnaliser davantage de cours en sciences de l'éducation mais le processus demeure jusqu'à présent très lent. Un programme d'échanges avec l'Université de Montréal avait permis dans les années 1992-1993 à un groupe d'étudiants de participer à des cours de maîtrise en sciences de l'éducation. A l'opposé des ENI, il n'existe pas de stages obligatoires. Les étudiants suivent les cours selon l'option choisie : philosophie, mathématiques, physique, sciences naturelles, langue et lettres. Le nombre d'heures de cours hebdomadaire par semaine varie de neuf à quinze.

Les professeurs sont des vacataires qui ont une chaire ou deux à côté de leurs occupations professionnelles du jour. Le temps imparti pour la correction, le suivi et l'encadrement des étudiants devient excessivement réduit. En revanche, il s'agit généralement de cadres professionnels compétents qui, malgré les conditions générales de l'enseignement supérieur, continuent à assumer leurs responsabilités.

La méthode utilisée est plutôt l'exposé. Le cours magistral est dominant ; l'étudiant est parfois invité à exposer lui aussi ou à démontrer. Il n'existe pratiquement pas de manuels pour les cours, la plupart des professeurs utilisant des reproductions bon marché ou simplement dictant des notes de cours.

Les étudiants de l'ENS, pour une grande part, sont issus d'un milieu économique modeste. Beaucoup sont originaires des villes de province. Connus pour leur grande motivation pour les choses de l'esprit, ils aspirent à devenir des intellectuels de grande valeur, selon une tradition chère à la normale. Cependant, la détérioration du niveau des études primaires et secondaires durant ces vingt dernières années, le besoin immense d'enseignants compte tenu de l'explosion démographique des trois dernières décennies ainsi que la dégradation économique générale poussent beaucoup de ces jeunes à négliger leur formation de base pour chercher parfois dès le secondaire, un poste dans une école. Pendant ces dix dernières années, le manque de rigueur dans les programmes, des problèmes de gestion dus aux difficultés politiques et sociales inhérentes à une phase de transition démocratique qui dure encore ont sévèrement nui à l'image même de l'institution et à ses diplômés.

Les institutions de formation des maîtres du secondaire dans le privé sont beaucoup plus jeunes que l'ENS. Actuellement, trois universités privées dispensent des cours en sciences de l'éducation à côté de deux centres spécialisés. En général, le curriculum comprend des cours de formation académique de base, des cours portant sur la formation professionnelle et des cours sur les contenus disciplinaires. Ces institutions nées pour la plupart entre les années 1988 et 1992 sont trop jeunes pour qu'on puisse évaluer de façon concrète le produit de la formation dispensée. Cependant, elles gagnent de plus en plus de prestige et certaines d'entre elles tentent d'offrir pour la première fois dans l'histoire du pays, une formation en sciences de l'éducation au bénéfice des jeunes des autres villes d'Haïti. C'est le cas notamment des initiatives de Montrouis et du Cap Haïtien.

L'une des missions de la Direction de la formation et du perfectionnement (DFP) du MENJS est d'organiser des stages et des séminaires de perfectionnement



pour les enseignants du secteur public. Dans le privé, la formation est souvent assurée par les directions d'écoles, les organismes d'éducation tels que la FONHEP et aussi par les syndicats d'enseignants.

Au cours de la période 1996-1997, 3.090 enseignants du primaire ont pu bénéficier de 90 heures de formation et 1.080 directeurs d'écoles, de 60 heures. (MENJS, 1999).

Recherche et information relatives à l'éducation

Pas d'information disponible.

Références

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Rapport sur l'éducation en Haïti*. Conférence internationale de l'éducation, 45e session, Genève, 1996.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Evaluation de l'Education pour Tous*. Port-au-Prince, septembre 1999.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Le développement de l'éducation. Rapport national d'Haïti*. Conférence internationale de l'éducation, 47e session, Genève, 2004.