



Groupe de travail
sur **L'Éducation**
et **La Formation**

L'Éducation par dessus tout

**Pour un Pacte national
sur l'Éducation en Haïti**

**Rapport au Président
de la République**

www.commissioneducation.ht

*Port-au-Prince, Haïti,
Août 2010*



**Groupe de travail
sur l'Éducation
et la Formation**

l'Éducation par dessus tout

**Pour un Pacte National
pour l'Éducation en Haïti**

Rapport au Président de la République

**Port-au-Prince, Haïti
Août 2010**

Publié par

Le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF)
Port-au-Prince, Haïti
www.commissioneducation.ht

Dépôt Légal : 10-11-312
ISBN : 978-99935-7-536-8
Bibliothèque Nationale,
Novembre 2010

Mise en page : Edwige Dérose
Impression : Print It; Haïti, janvier 2011

Cette publication ne peut être citée et reproduite sans autorisation préalable.

TABLES DES MATIERES

AVANT-PROPOS	XIX
LETTRE DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE AUX MEMBRES DU GTEF	XXIV
LA COMPOSITION DU GTEF	XXVIII
RÉSUMÉ EXÉCUTIF	XXXI
- LE GROUPE DE TRAVAIL ET SON MANDAT	XXXI
- MÉTHODOLOGIE ET PLAN DE TRAVAIL	XXXII
- LES RECOMMANDATIONS DU GTEF	XXXVIII
INTRODUCTION	LXXI

PREMIERE PARTIE

La situation du système éducatif haïtien ----- 67

CHAPITRE I

DU PRÉSCOLAIRE AU SECONDAIRE----- 67

1. LE CONTEXTE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION	67
- 1.1. UN CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DIFFICILE	67
- 1.2. UN CONTEXTE MACRO-ÉCONOMIQUE DIFFICILE	68
- 1.3. UNE DÉMOGRAPHIE QUI RESTE PRESSANTE	68
- 1.4. DES PRIORITÉS BUDGÉTAIRES POUR L'ÉDUCATION QUI DEMANDENT À ÊTRE RENFORCÉES	68
2. LES BESOINS ÉDUCATIFS DE LA POPULATION	69
3. LA STRUCTURE DE L'OFFRE	71
- 3.1. LE NIVEAU PRÉSCOLAIRE	71
- 3.1.1. DU POINT DE VUE QUANTITATIF	71
- 3.1.2. DU POINT DE VUE QUALITATIF	73
- 3.2. LE NIVEAU FONDAMENTAL	77

- 3.2.1. DU POINT DE VUE QUANTITATIF-----	77
- 3.2.2. DU POINT DE VUE QUALITATIF-----	78
- 3.3. LE NIVEAU SECONDAIRE-----	86
- 3.3.1. DU POINT DE VUE QUANTITATIF-----	87
- 3.3.2. DU POINT DE VUE QUALITATIF-----	88
- 3.4. ÉDUCATION SPÉCIALE-----	90
4. LES DOMMAGES CAUSÉS PAR LE SÉISME DU 12 JANVIER 2010-----	91

CHAPITRE II.

LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE, L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DES ADULTES-----	93
---	-----------

SECTION A. LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE-----	93
--	-----------

1. CONTEXTE DU DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE EN HAÏTI-----	93
- 1.1 ÉVOLUTION DE LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE EN HAÏTI-----	94
2. LA STRUCTURE DE L'OFFRE DE FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE-----	95
- 2.1 LA STRUCTURE DE L'OFFRE DU POINT DE VUE QUANTITATIF-----	95
- 2.1.1 LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SOUS TUTELLE DE L'INFP-----	95
- 2.1.1.1 LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.-	96
- 2.1.1.2 LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (EEP).-	100
- 2.1.1.3 LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE (CFP).-	101
- 2.1.1.4 LES CENTRES MÉNAGERS (CM) OU ÉCOLES D'ÉCONOMIE FAMILIALE.-	101
- 2.1.1.5 LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SOUS TUTELLE DU MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DU TRAVAIL (MAST)-----	102
- 2.1.2 LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE FAISANT PARTIE DU RÉSEAU DES ÉTABLISSEMENTS SOUS TUTELLE DU MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DES RESSOURCES NATURELLES ET DU DÉVELOPPEMENT RURAL (MARNDR)-----	103
- 2.1.3 LES FORMATIONS DANS LES MÉTIERS DE L'HÔTELLERIE ET DU TOURISME-----	104

- 2.1.4 UN ÉTABLISSEMENT LAISSÉ POUR COMPTE : L'ÉCOLE NATIONALE DE GÉOLOGIE APPLIQUÉE (ENGA)-----	105
- 2.2 STRUCTURE DE L'OFFRE DE FORMATION DU POINT DE VUE QUALITATIF-----	105
- 2.2.1 LE MODE D'ORGANISATION DE LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE-----	105
- 2.2.2 LES RESSOURCES HUMAINES-----	110
- 2.2.3 COÛT ET FINANCEMENT-----	110
- 2.2.4 LES PROJETS EN COURS-----	112
- 2.2.4.1 LE PROJET DE FORMATION PROFESSIONNELLE FINANCÉ PAR LA BID.-----	112
- 2.2.4.2 LE PROJET D'APPUI AU CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE D'HAÏTI (CFPH).-----	113
- 2.2.4.3 LE PROJET D'IMPLANTATION D'UN CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE AVEC L'APPUI DE L'AGENCE DE COOPÉRATION BRÉSILIENNE (ABC)-----	114
- 2.3 RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX PROBLÈMES DU SECTEUR-----	114
- 2.3.1 DES PROGRAMMES DE FORMATION DÉCONNECTÉS DES BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL.-----	114
- 2.3.2 DE NOMBREUX SEGMENTS D'ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES IGNORÉS DES PROGRAMMES DE FORMATION OFFERTS PAR LES CENTRES DE FORMATION.-----	114
- 2.3.3 LE MANQUE DE COORDINATION DANS L'ACTION DES POUVOIRS PUBLICS.-	115
- 2.3.4 LE DÉFICIT DU CADRE LÉGAL DE GOUVERNANCE DU SECTEUR.-	116
- 2.3.5 L'ABSENCE DE MÉCANISME DE CONCERTATION ENTRE LES PARTENAIRES-	116
- 2.3.6 LA FAIBLESSE DES SYSTÈMES DE NORMES ET DE STANDARDS.-	116
- 2.3.7 UNE DÉPENDANCE EXCESSIVE VIS-À-VIS DES STRUCTURES DE PROJET.-	117
SECTION B. L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DES ADULTES	
1. CONTEXTE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION EN HAÏTI-----	117
2. LA SITUATION ACTUELLE DE L'ALPHABÉTISATION ET DE L'ÉDUCATION DES ADULTES-----	118
Chapitre III-----	120
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE-----	120

1. CONTEXTE DU DÉVELOPPEMENT DE L'UNIVERSITÉ HAÏTIENNE -----	120
- 1.1 ORIGINES ET ÉVOLUTION DE L'UNIVERSITÉ HAÏTIENNE -----	121
- 1.2 L'IMPLANTATION DES INSTITUTIONS : LA DIMENSION TEMPORELLE -----	123
- 1.3 L'IMPLANTATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE EN RÉGIONS -----	123
2. LA STRUCTURE DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN HAÏTI -----	124
- 2.1 LA STRUCTURE DE L'OFFRE DU POINT DE VUE QUANTITATIF -----	124
- 2.1.1 L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI (UEH) -----	124
- 2.1.2. LES AUTRES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR-----	127
- 2.1.3 LE SECTEUR PRIVÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE -----	129
- 2.2 LA STRUCTURE DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU POINT DE VUE QUALITATIF-----	130
- 2.2.1 MODE D'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR -----	130
- 2.2.2 PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET TRAVAUX DE RECHERCHE -----	131
- 2.2.3 CORPS PROFESSORAL -----	132
- 2.2.4 CONDITION ÉTUDIANTE-----	133
- 2.3 LE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR -----	134
- 2.4. GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR -----	137

DEUXIÈME PARTIE II

Les Grands Défis de L'Éducation en HAÏTI ----- 139

Chapitre I :

LES PROBLÈMES STRUCTURELS ----- 139

1. L'INADÉQUATION DE L'OFFRE SCOLAIRE PAR RAPPORT À LA DEMANDE-----	139
2. LES DISPARITÉS DANS LA STRUCTURE DE L'OFFRE EXISTANTE -----	140
- A) DU POINT DE VUE PHYSIQUE -----	140
- B) DU POINT DE VUE ÉCONOMIQUE -----	142
3. L'AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE DES ÉLÈVES SURÂGÉS -----	143

4. LA PROBLÉMATIQUE DES LANGUES OFFICIELLES -----	145
5 . LES SAVOIRS ET LES COMPÉTENCES ENSEIGNÉS-----	145
- 5.1 L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES -----	145
- 5.2 L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE -----	146
- 5.3 LA CULTURE ET LE PATRIMOINE NATIONAL -----	147
- 5.4 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES-----	148
6. LES ENFANTS DES RUES ET LES ENFANTS EN DOMESTICITÉ -----	150
7. LA CARENCE EN RESSOURCES HUMAINES QUALIFIÉES -----	150
8. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES -----	151
9. LA PROBLÉMATIQUE DES COÛTS ET DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION -----	151
10. LA SANTÉ ET LA NUTRITION DES ÉLÈVES -----	152
11. L'EFFICACITÉ INTERNE DU SYSTÈME -----	152
12. LE PROBLÈME DE L'EFFICACITÉ EXTERNE DU SYSTÈME ÉDUCATIF -----	154
13. LA GOUVERNANCE -----	154
 Chapitre II :	
L'IMPACT DU SÉISME SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF-----	156
1. L'IMPACT DU SÉISME -----	156
- 1.1 SUR LE PLAN PHYSIQUE-----	156
- 1.1.1 AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET SECONDAIRE -----	156
- 1.1.2 AU NIVEAU DE LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE -----	157
- 1.1.3 AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR -----	158
- 1.2 SUR LE PLAN HUMAIN-----	159
2. LES BESOINS DU SECTEUR -----	160

3. LES NOUVEAUX DÉFIS -----	161
- 1.1 DE L'APPAREIL D'ÉTAT À REMEMBRER -----	161
- 1.2 DE L'URGENCE À RECONSTRUIRE-----	161

TROISIÈME PARTIE

Prendre en compte la demande de changement des acteurs ----- 163

Chapitre I

PROPOSITIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS DU GTEF----- 163

1. VERS UNE ÉCOLE FONDAMENTALE GRATUITE ET OBLIGATOIRE- -----	164
- 1.1 L'ACCÈS UNIVERSEL GRATUIT : UNE EXIGENCE CONSTITUTIONNELLE BICENTENAIRE -----	164
- 1.2. UN PLAT CHAUD PAR JOUR À CHAQUE ENFANT-----	165
- 1.3 UN OUVRAGE ENTRE LES MAINS DE CHAQUE ENFANT-----	165
- 1.4 UN SYSTÈME EN GRANDE PARTIE PRIVÉ MAIS FINANCÉ PAR LE PUBLIC, AU BÉNÉFICE DES ENFANTS -----	166
- 1.5 POUR UN DISPOSITIF INTÉGRÉ DE PRISE EN CHARGE DE LA PETITE ENFANCE. -----	166
2. SE MÈT KÒ KI VEYE KÒ : LA PARTICIPATION DES MUNICIPALITÉS À UNE GOUVERNANCE SCOLAIRE DE PROXIMITÉ-----	172
3. APPRENDRE DANS SA LANGUE MATERNELLE ET MAITRISER LES DEUX LANGUES OFFICIELLES DU PAYS ----	173
4. UN PAYS BIEN ANCRÉ DANS LA RÉGION AMÉRIQUE LATINE ET CARAÏBE : OUVERTURE SUR L'ANGLAIS ET L'ESPAGNOL -----	174
5. RÉDUIRE L'INFLUENCE DU POLITIQUE SUR LES DÉCISIONS SE RAPPORTANT À LA GESTION DU SYSTÈME ÉDU- CATIF. -----	174
6. SUR LE PROFIL DU CITOYEN À FORMER OU LE SOCLE DE COMPÉTENCES DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE.- ----	175
- 6.1 SUR LES TRACES DE LA RÉFORME DE 1982-----	175
- 6.2 DES OBJECTIFS AUX COMPÉTENCES : UN MODÈLE À EXAMINER -----	176
- 6.3 LES RÉPONSES AUX CONSULTATIONS NATIONALES DU GTEF -----	176
7. LE RÔLE DES TICS : RACCOURCIS ET PRÉCAUTIONS-----	181

8. UNE FORMATION PROFESSIONNELLE ALIGNÉE SUR LES BESOINS DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE DU PAYS.	182
- 8.1 PRINCIPES DIRECTEURS À PROMOUVOIR AU NIVEAU DES POLITIQUES PUBLIQUES.....	182
- 8.2 RÉVISION DES MÉCANISMES DE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	183
9. POUR UNE RÉINGÉNIERIE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.-	184
- 9.1 LA MUNICIPALISATION DE L'ÉDUCATION DE BASE	184
- 9.2 LA MISE EN PLACE D'UN SYSTÈME D'INFORMATION ET DE GESTION (SIG).....	185
- 9.3 L'EXIGENCE D'UN PARTENARIAT RESPONSABLE AVEC LE SECTEUR PRIVÉ	185
- 9.4 LA CRÉATION AU SEIN DU MINISTÈRE D'UNE NOUVELLE STRUCTURE DE RECHERCHE ET DE PROGRAMMATION.....	186
- 9.5 LA VALORISATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES CADRES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET L'AMÉLIORATION DES PROCÉDURES DE DÉCAISSEMENT BUDGÉTAIRES	187
10. POUR UN DISPOSITIF DE GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE.	192
- 10.1 AFFIRMER LA MISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	192
- 10.2 LES OBJECTIFS À POURSUIVRE	194
11. POUR UNE IMPLICATION ACTIVE DES HAÏTIENS VIVANT À L'ÉTRANGER DANS LA MODERNISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN	196
12. UNE VOLONTÉ POLITIQUE AFFIRMÉE POUR FAIRE DE L'ÉDUCATION LE LEVIER DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL D'HAÏTI.	200

Chapitre II :

LA STRATÉGIE DE MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS DU GTEF	203
MISE EN ŒUVRE DE LA RECOMMANDATION RELATIVE À L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE.....	203
DÉCISIONS STRATÉGIQUES PROPOSÉES	203
MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS RELATIVES AU FONDAMENTAL	209
DÉCISIONS STRATÉGIQUES PROPOSÉES	209

MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS RELATIVES AU SECONDAIRE-----	227
DÉCISIONS STRATÉGIQUES ET ACTIONS PROPOSÉES :-----	228
MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS RELATIVES À LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET À L'ÉDUCATION DES ADULTES -----	230
DÉCISIONS STRATÉGIQUES ET ACTIONS À ADOPTER -----	231
MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE ---	257
MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS RELATIVES À LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF -----	271
MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS RELATIVES AU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION -----	273
MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'APPUI DYNAMIQUE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE À LA MISE EN ŒUVRE DU PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION-----	277

Chapitre III.

MOYENS FINANCIERS NÉCESSAIRES ET STRATÉGIES DE FINANCEMENT -----	279
- 3.1 LE MODELE DE SIMULATION FINANCIERE : UNE VUE GENERALE -----	279
- 3.2 METHODES, HYPOTHESES ET CONVENTIONS -----	280
- 3.3 BESOINS ET RESSOURCES ANTICIPES-----	280
- 3.3.1 COÛTS FINANCIERS AGRÉGÉS ET BESOINS DE FINANCEMENT -----	280
- 3.3.2 DU DÉFI DE FINANCER L'ÉDUCATION À PARTIR DES RESSOURCES NATIONALES -----	285
- 3.4 DETAILS DES COUTS PAR AXE D'INTERVENTION -----	286
- 3.4.1 ÉDUCATION PRÉ-SCOLAIRE -----	287
- 3.4.2 ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (1ER ET 2E CYCLES)-----	288
- 3.4.3 FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES MAÎTRES -----	292
- 3.4.4 INTRODUCTION AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LE CYCLE FONDAMENTAL -----	293
- 3.4.5 INVESTISSEMENT DANS LE FONDAMENTAL PUBLIC I ET II -----	294
- 3.4.6 ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (CYCLE 3) -----	295
- 3.4.7 ENSEIGNEMENT SECONDAIRE -----	297

- 3.4.8 PROGRAMME DE SANTÉ-NUTRITION -----	299
- 3.4.9 ALPHABÉTISATION ET POST-ALPHABÉTISATION -----	300
- 3.5 STRATEGIES DE FINANCEMENT DU PLAN-----	305

QUATRIÈME PARTIE

CHAPITRE 1 :

PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (PANEF)-----	309
PRINCIPES DIRECTEURS DU PACTE -----	310
DU DROIT À L'ÉDUCATION -----	311

CHAPITRE I----- 311

DE LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN -----	311
---	-----

CHAPITRE II----- 312

DES COÛTS ET DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION -----	312
DES STRUCTURES, DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES ENSEIGNÉS-----	313

CHAPITRE IV ----- 314

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DES COMPÉTENCES-----	314
---	-----

CHAPITRE V ----- 314

DES RESSOURCES DE SUPPORT À L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE -----	314
DES AUTRES ORDRES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION -----	315
DE L'ÉDUCATION DES ADULTES -----	316
DE LA COOPÉRATION INTERNATIONALE ET DES ORGANISATIONS NON GOUVERNEMENTALES-----	317
DU CALENDRIER DE MISE EN ŒUVRE DES DISPOSITIONS DU PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION-----	317
DU FINANCEMENT DU PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION-----	318

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

DE LA GARANTIE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PACTE-----	318
DISPOSITIONS FINALES -----	319
RÉFÉRENCES-----	321
ACRONYMES ET SIGLES -----	323
ANNEXES-----	329



**Groupe de travail
sur l'Éducation
et la Formation**

l'Éducation par dessus tout

**Pour un Pacte National
pour l'Éducation en Haïti**

Rapport au Président de la République

**Port-au-Prince, Haïti
Août 2010**

Avant-propos

Comment oublier que l'histoire d'Haïti, depuis peu après sa naissance, est une histoire d'insécurité (pour son propre sort de nation indépendante), de précarité, de pauvreté et de dépendance croissante vis-à-vis de ressources en provenance de l'extérieur ? Le capital le plus important du pays, son capital humain, s'expatrie aussi et s'impose parfois à l'extérieur avec une compétence exemplaire au point de laisser l'observateur interrogateur sur sa provenance réelle. C'est pourtant la ressource la plus stratégique pour le pays ; celle qu'elle doit préparer, entretenir, et promouvoir. La meilleure politique publique pour le futur du pays est celle qui fait de l'éducation son premier poste d'investissement. Notre pays est déjà plongé au cœur d'un monde globalisé dans lequel la compétence, la capacité d'innovation, la créativité sont appelées à jouer un rôle croissant.

Lorsque l'on examine la structure des dépenses publiques il est permis de penser que notre pays semble loin de cette prise de conscience. De 19% en 1987-1988 à 22.8% en 1994-1995, la part du budget de l'État consacré à l'éducation est retombée à 10% en 2007 et moins de 10% en 2009. Les parts consacrées au primaire et au secondaire, niveaux d'éducation généralement fréquentés par les couches les moins favorisées et qui constituent la base d'un apprentissage pour la vie, ne sont respectivement que de 40% et 20%. La représentation du secteur éducatif dans le programme d'investissement public 2007 n'est que de 4% avec un total de 3.6% financé par l'aide externe.

Le pays a donc choisi de ne pas investir dans l'éducation alors que la pression démographique (3.5% en 2010, parmi les plus élevés de la Région) ne fait qu'accroître davantage la demande de ressources pour le secteur éducatif.

Comment s'étonner dès lors que pour l'année 2003, par exemple, le pays comportait 2.793.829 Haïtiennes et Haïtiens (soit 38,8% de la population totale) qui n'ont jamais fréquenté une salle de classe? Que l'État ne possède que 8% des écoles fondamentales et que 82% des enfants inscrits à l'École fondamentale se trouvent dans un établissement privé? Que 56% de ces écoles fonctionnent dans des structures non prévues à cet effet (maisons d'habitation, églises et tonnelles)? Que 91% de ces écoles se trouvant en milieu rural fonctionnent sans électricité? Que 65% d'entre elles fonctionnent sans eau courante? Que sur 100 élèves qui rentrent en 1ère année fondamentale seulement 29 d'entre eux parviendront au secondaire? Que seulement 1.7% des enfants handicapés d'âge scolaire ont la chance de fréquenter une école?

Ce pattern peut-il changer ? Une rupture est-elle possible ?

C'est la conviction qu'un saut qualitatif est possible qui a mobilisé les membres du Groupe de travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) dans cette aventure citoyenne et bénévole, réclamant de chacun d'eux des centaines d'heures de rencontres, de lecture, de délibérations et de déplacements à l'intérieur du pays, avec des moyens modestes. Ce Groupe qui a réuni pendant un peu plus de deux ans des anciens sénateurs de la République, des anciens ministres et secrétaires d'État de l'Éducation, deux anciens premiers ministres, des professionnels du secteur financier, des journalistes, des syndicalistes, un dirigeant de parti politique et des universitaires, s'est d'abord évertué à mettre au point des règles d'organisation et de gestion conçues pour permettre un fonctionnement efficace des échanges, en dépit de la diversité des profils professionnels de ses membres. Règlement intérieur, code d'éthique, termes de référence des comités thématiques

(Finances, Gouvernance, Enseignement supérieur et universitaire, Socles de compétences pour l'école obligatoire, Petite enfance, Formation technique et professionnelle, partenariat public-privé), règles de fonctionnement du comité exécutif et des assemblées plénières, guides pour la conduite des auditions et l'animation des forums constituent l'essentiel de l'arsenal normatif mis en place pour permettre au Groupe de forger d'abord à l'interne, à son propre niveau, un consensus clair sur la vision, les objectifs et la stratégie à promouvoir en matière d'éducation. La solidité du consensus interne ainsi élaboré au fil des premiers mois a beaucoup facilité par la suite l'effort de concertation avec les divers autres groupes d'acteurs de l'État, des collectivités locales et de la société civile.

Au terme de cette équipée, les membres du Groupe sont pleinement convaincus qu'un changement radical est nécessaire dans la manière d'organiser et de conduire l'école dans ce pays. Ils sont conscients aussi que l'école fait partie des structures traditionnellement les plus résistantes au changement et que sans une onde de choc provoquée par des politiques publiques audacieuses, les choses peuvent rester encore longtemps en l'état, en dépit de la multiplication des discours novateurs.

Si l'ensemble des propositions avancées par le GTEF touchent tous les ordres d'enseignement ainsi que la gouvernance du secteur, cependant, les ingrédients pour une telle onde de choc sont rassemblés dans des propositions qui peuvent surprendre par leur apparente simplicité.

Ces ingrédients s'explicitent en particulier:

- Dans le choix de réfuter la société de l'exclusion dont l'école est le principal laboratoire, en montrant la voie pour réorganiser l'offre scolaire et garantir une scolarité de base de neuf ans à tous les enfants haïtiens, sans faire reposer le fardeau du financement sur les parents;
- Dans la responsabilisation des municipalités au niveau de la gouvernance de l'école fondamentale, sous la forme de commissions municipales de l'éducation, qui, en collaboration avec les Directions départementales de l'Éducation (DDE), s'assurent que tous les écoliers du Fondamental reçoivent un repas quotidien en privilégiant les produits du terroir ; que les tout petits sont pris en charge dans le cadre d'un dispositif intégré combinant éducation, soins de santé, protection des droits, en particulier de celui de disposer d'un acte de naissance, participation des parents ; que les établissements privés sous contrat avec l'État (donc financés par celui-ci) remplissent leurs engagements d'offrir aux enfants du Fondamental une éducation de qualité, dans un environnement de sécurité, respectueux de la dignité de l'enfant et favorable à ses apprentissages;
- Dans le choix de privilégier le créole comme première langue d'apprentissage tout en garantissant que l'enfant qui a complété les six premières années du Fondamental pourra s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans les deux langues officielles du pays (créole et français) et que l'écolier qui achève les neuf années du Fondamental pourra, de plus, se révéler fonctionnel dans l'usage des deux langues régionales que sont l'anglais et l'espagnol ;
- Dans l'adoption, pour le niveau de la scolarité obligatoire visé, d'un nouveau socle commun de connaissances et de compétences, basé entre autres, sur la culture scientifique et technologique et la maîtrise des outils de l'information et de la communication, la maîtrise des règles qui renforcent le sens civique, la culture de la paix et le respect de l'environnement, la capacité d'apprendre par soi-même et l'aptitude à l'autonomie et à la résolution de problèmes.

Quel est le sort de ces propositions ?

Que vont-elles devenir lorsque le Groupe de travail se sera éteint ?

Telles sont les questions les plus incisives qui reviennent régulièrement dans les débats avec les participants.

Il est vrai que l'observation de la réalité haïtienne peut rendre perplexe. De nombreux plans antérieurs, dans l'éducation comme dans d'autres secteurs, ont été ignorés par les pouvoirs publics quand venait le moment de la mise en œuvre, même lorsque la préparation de ces plans avait fait l'objet de grandes concertations nationales. Sur un plan plus prosaïque, il est permis de douter que ces mêmes pouvoirs publics historiquement handicapés pour s'acquitter des fonctions régaliennes de base, puissent subitement mieux faire avec des processus plus complexes comme la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives.

Un début de réponse est dans la demande du Président de la République que le GTEF accompagne le ministère de l'Éducation dans la préparation d'un plan d'opération à soumettre à la Commission intérimaire de reconstruction d'Haïti (CIRH) pour financement, avec un calendrier d'opération impliquant le court terme (3 mois), le moyen terme (18 mois) et l'horizon 5 ans.

Ce travail a été réalisé entre les mois de juin et août 2010, par une équipe réunissant autour des cadres et des consultants du ministère plusieurs membres du GTEF dont en particulier son comité exécutif.

Maintenant ce plan existe. Il est ambitieux (son coût est de 4.3 milliards de dollars sur les cinq ans) mais il n'est pas irréaliste et son contenu est à l'égal du gigantesque défi qui se pose au pays pour reconstruire son système éducatif après les dommages étendus causés par le séisme du 12 janvier, tout en évitant la tentation d'une reproduction à l'identique. Sa mise en œuvre ne sera pas possible sans un engagement ferme des pouvoirs publics et un minimum de cohérence dans la décision et de constance dans l'action. Sa mise en œuvre ne sera pas possible non plus sans le soutien des bailleurs de fonds, la mobilisation des ressources disponibles dans le secteur privé et au sein des organisations non gouvernementales, mais exigera avant tout que l'État crée les conditions d'une fonction publique attrayante qui prend en compte les salaires des fonctionnaires et les moyens matériels à mettre à leur disposition pour les placer en situation d'offrir un véritable service public.

Je ne terminerai pas cet avant-propos sans prendre le temps de remercier les personnes qui ont rendu possible la conduite de cet exercice.

Au nom du Groupe de travail sur l'Éducation et la Formation, j'adresse mes premiers remerciements au Président de la République pour sa confiance et l'intuition qu'il exprime que l'éducation peut être à la fois un moteur de croissance économique et un véhicule pour l'organisation de notre vivre ensemble.

Je remercie aussi les collègues du Groupe qui ont consacré des centaines d'heures bénévoles aux intenses réflexions et aux passionnantes délibérations qui ont permis de mettre au point les recommandations de ce rapport. Un grand remerciement à Anouk Ewald et Ragas Nang Yad qui ont été les poumons du secrétariat du GTEF. Un remerciement spécial à Georges Mérisier qui, d'abord comme consultant puis comme membre de notre Comité exécutif, a mis avec simplicité sa connaissance du secteur et son expérience d'ancien ministre de l'Éducation au service de

l'équipe, ainsi qu'à Michel Hector pour sa rigoureuse relecture du Rapport. Un remerciement très spécial également au professeur Jean Paul de Gaudemar, recteur de l'Académie d'Aix-Marseille qui, à travers diverses missions en Haïti et l'animation de plusieurs ateliers de réflexion, a assisté le GTEF dans la définition du socle commun de compétences de l'école obligatoire et la mise au point de la stratégie de municipalisation de l'école fondamentale.

Le GTEF est très spécialement reconnaissant vis-à-vis des divers réseaux d'associations d'Haïtiens vivant à l'étranger (notamment à Montréal, à Paris, à Boston, à Santo Domingo) qui lui ont permis d'apprécier, même avant le 12 janvier 2010, l'importance de la force de proposition et d'action disponible au sein de cette « autre communauté internationale » et de comprendre les subtilités à prendre en compte pour une véritable action coordonnée des forces internes au pays avec ce réservoir de compétences haïtiennes vivant à l'étranger.

Mes remerciements à la Banque Interaméricaine de Développement et à l'organisation Aide et Action qui ont assuré le financement des activités du Groupe, en agissant directement comme agence d'exécution, ce qui nous a dispensé d'avoir à gérer nous-mêmes les ressources nécessaires à la conduite de nos actions. Un remerciement spécial à Marcelo Cabrol, Anouk Ewald, Sophie Makonnen, Ericq Pierre, Paul Valas et Tressa Pankovits qui ont assisté le GTEF et le ministère de l'éducation de leurs conseils avisés pendant la phase de préparation du Plan d'opération.

Remerciements également au Ministre de l'Éducation, aux cadres de direction du ministère, en particulier, le directeur général Monsieur Pierre Michel Laguerre, le directeur de la Cellule de pilotage du PNEF, Monsieur Creutzer Mathurin (en charge de la préparation du plan d'opération pour le compte du MENFP), aux consultants Jean Moisset et Sergot Jacob pour les riches échanges conduits avec le GTEF à l'occasion de la préparation du plan opérationnel. On n'oubliera pas les Directeurs départementaux de l'Éducation (DDE) pour leur contribution au plan d'opération mais surtout pour leur participation aux nombreux ateliers, auditions, séminaires et forums au cours desquels il nous ont permis d'avoir accès à des informations de première main et de bien comprendre les enjeux du fonctionnement d'un secteur complexe dans lequel les cadres se débattent avec héroïsme face à des défis pour lesquels ils sont, à l'évidence, loin d'être convenablement outillés.

On n'oubliera pas non plus les autres consultants du GTEF qui lui ont fourni les éléments d'information et d'analyse pour affiner ses propositions, notamment Nirvah Jean Jacques, Thony Cantave, Charles Clermont, Josué Mérilien, Diane Pruneau, Serge Blondeau, Yvon Bourdreau, Emily Vargas, Alain Gilles, Nieves Alvarez, Darline Alexis, Françoise Mari, Emile Bertrand.

Remerciements enfin aux autres groupes de travail, notamment :

- La Commission de commémoration du bicentenaire et le Groupe de travail sur la Constitution dont les conseils nous ont guidé dans les réflexions sur les formes de participation des pouvoirs locaux à la gouvernance de l'éducation, les savoirs à enseigner à l'école et qui ont inspiré nos propositions sur la place reconnue à l'histoire et aux valeurs de notre héritage culturel dans la définition du socle commun de connaissances et de compétences pour l'école fondamentale.

- Le Groupe de travail sur les technologies de l'information et le Groupe de travail sur la compétitivité qui nous ont aidé à éclairer la compréhension des enjeux de la compétitivité et enrichi nos propositions pour l'identification de filières de formation professionnelle répondant aux exigences des pôles de croissance de l'économie haïtienne et inspiré nos recommandations sur

les formes de participation et de responsabilisation des entreprises dans le mode de gouvernance et les stratégies de financement du système national de formation technique et professionnelle.

Le Plan national de reconstruction présenté à la Conférence de New York rappelait l'exigence pour Haïti de construire « Une société apprenante dans laquelle l'accès universel à l'éducation de base, la maîtrise des qualifications dérivant d'un système de formation professionnelle pertinent, et la capacité d'innovation scientifique et technique nourrie par un système universitaire moderne et efficace, façonnent le nouveau type de citoyen dont notre pays a besoin pour sa refondation »

A présent, le pays dispose pour ce faire d'un plan stratégique et d'un plan opérationnel.

Il est donc temps d'agir, en plaçant l'éducation par dessus tout.

Jacky Lumarque
Coordonnateur du GTEF

Lettre du Président de la République aux Membres du GTEF

Port-au-Prince, le 5 novembre 2007

Monsieur / Madame,

Il est maintenant clairement établi que l'information et le savoir jouent un rôle clé dans la croissance économique et le développement. Notre époque est de plus en plus reconnue comme étant celle de la « société du savoir », de « l'ère de l'information ». Dans ces conditions, il n'est pas tolérable que notre société admette que des adultes ne sachent pas lire, que des enfants en âge scolaire n'aient pas la possibilité d'être dans une salle de classe, que nos jeunes puissent passer 13 années à l'école sans parvenir à lire et s'exprimer correctement, que des dizaines de milliers de bacheliers ne puissent avoir accès à l'université.

Ne devrions-nous pas considérer l'éducation comme un bien universel, dont aucun citoyen ne devrait être privé, quelles que soient ses conditions sociales ?

Ne devrions-nous pas travailler à donner ou redonner à notre pays sa capacité de former des élites intellectuelles conscientes de leur identité caribéenne ?

Ne devrions-nous pas travailler à laisser à ce pays la possibilité de construire sa propre capacité nationale d'innovation basée sur un système universitaire responsable, de qualité et attentif aux besoins de la société haïtienne ?

Aujourd'hui, près de trente ans après le lancement de la Réforme Bernard, et près de dix ans après le lancement du Plan national de l'éducation et de la formation (PNEF), la situation actuelle de notre système éducatif est encore très alarmante, quels que soient les indicateurs considérés: infrastructures scolaires précaires, nombre de maîtres formés insuffisant, faible qualité de l'enseignement, accès limité, cadre normatif obsolète et inadapté, financement de l'Etat insuffisant etc.

De plus, la situation semble de plus en plus échapper à l'Etat qui ne crée pas assez d'écoles, qui ne contrôle ni n'encadre les écoles existantes, même celles dont il est propriétaire, qui ne forme pas suffisamment de maîtres et qui ne les évalue pas non plus, qui n'accrédite pas suffisamment d'établissements non publics et qui laisse proliférer toutes sortes d'initiatives privées dites éducatives et qui sont des duperies pour les parents, les enfants et la société en général ; etc. etc.

Je pense aujourd'hui que quelque chose est encore possible ; que malgré la gravité de la situation de l'éducation, comme celle d'ailleurs de tout le pays, tout n'est pas perdu, qu'un sursaut est encore possible.

Pour cela, il faut compter sur les quelques atouts à notre disposition.

Aujourd'hui, nous disposons d'un Plan national de l'éducation et de la formation. Initié en 1993 par Victor Benoît, le processus de préparation de ce plan a traversé plusieurs gouvernements et s'est imposé comme une référence incontournable. Pourquoi ? Parce que son élaboration a impliqué l'ensemble des acteurs concernés. Parce que ce n'est pas le plan d'un

gouvernement. C'est l'affaire de la collectivité qui l'a produit, selon une démarche concertée et inclusive. Ce plan n'a malheureusement pas encore fait l'objet d'une mise en œuvre systématique et ordonnée. Mais ceci est un autre problème que nous examinerons plus tard. Pour l'instant, retenons qu'il existe ; qu'il constitue une réponse adéquate aux besoins ressentis et aux problèmes exprimés par les acteurs concernés et que presque tous les partenaires du pays en coopération internationale l'utilisent comme cadre de définition de leur intervention. Qu'il s'agisse du projet Education de Base avec l'aide de la BID, du projet d'amélioration de la Qualité avec l'Union européenne, du projet de construction d'un réseau d'Écoles Fondamentales et Centres d'Appui Pédagogique (avec l'aide de l'ACDI, de l'UE et de la BID), du projet de formation professionnelle pour les jeunes, avec le financement de la BID et de l'Union européenne etc., tous ces projets s'inscrivent dans l'un ou l'autre des axes stratégiques du Plan national de l'éducation et la formation.

Aujourd'hui, souscrivant aux Objectifs du Millénaire (ODM), le ministère de l'Éducation a adopté une stratégie nationale d'Éducation pour Tous (EPT), laquelle à l'horizon 2015 doit permettre la scolarisation de tous les enfants en âge scolaire du pays.

Aujourd'hui, un nouveau programme national d'alphabétisation des jeunes et des adultes est sur le point d'être mis en œuvre avec l'aide de la coopération cubaine, en exploitant les opportunités offertes par les nouvelles technologies de l'information.

Aujourd'hui, un nombre croissant d'initiatives de la part du secteur privé fournit l'occasion de mobiliser de nouvelles ressources, non seulement pour l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation, mais aussi pour une plus grande efficacité et une meilleure gouvernance. Je veux citer :

- Le Consortium d'organisations professionnelles de l'Éducation mis en place avec la participation de l'ADEPH (Association des Ecoles Privées d'Haïti), de la FONHEP (Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé), de la CEEC (Commission Episcopale pour l'Éducation Catholique), de la FECAP (Fédération des Ecoles Autonomes Privées), de la FEPH (Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti), de l'OMEP (Organisation Mondiale d'Éducation Préscolaire), de l'ANEEH (Association Nationale des Écoles Épiscopaliennes d'Haïti) etc. Ce consortium veut renforcer la capacité du secteur non public de l'Éducation à se constituer en partenaire responsable de l'État pour la gestion du secteur éducatif.
- Le projet de la Fondation Canadienne des Amériques (FOCAL) qui, sur l'initiative de l'Honorable Joe Clark, cherche à mobiliser le secteur privé des affaires autour des questions de partenariat public-privé en éducation. Les rencontres tenues au Lac Meech, au Carter Center (Atlanta) et plus récemment à Port-au-Prince, ont permis de montrer qu'il y a une grande disponibilité et un intérêt réel de la part du secteur privé des affaires de s'associer à la cause de l'éducation haïtienne.

Aujourd'hui, un grand nombre d'initiatives de la part d'universitaires haïtiens et étrangers mettent l'accent sur la contribution qu'un système universitaire moderne et efficace peut apporter au développement du pays. Des universités s'impliquent dans la recherche de solutions aux problèmes de développement local, se proposent d'appuyer l'État dans la définition de politiques publiques adaptées, assistent les entreprises dans l'amélioration de leur

productivité. Des consortiums universitaires régionaux et internationaux se sont établis; des initiatives d'internationalisation des programmes sont mises en place afin de mobiliser des compétences additionnelles au service de l'université haïtienne.

Aujourd'hui, des chercheurs et des universitaires étrangers prestigieux se mobilisent autour du professeur Sachs pour orchestrer la participation de scientifiques à la recherche de solutions à des problèmes concrets de développement du pays. Le projet de Millenium Villages en combinant innovation scientifique et connaissances locales, plan d'action national et initiatives locales, participation locale et leadership, peut contribuer à aider le pays à atteindre les Objectifs du Millénaire.

Aujourd'hui, la diaspora haïtienne a pris conscience de sa force sur son territoire d'accueil et de son importance dans le développement du pays. Elle a pris conscience également qu'elle peut assurer un plus grand leadership dans l'effort de reconstruction du pays, grâce notamment aux compétences humaines et aux ressources financières qu'elle est en mesure de mobiliser.

Aujourd'hui des syndicats prennent conscience du rôle qu'ils peuvent jouer dans la construction d'un système éducatif moderne, adapté aux besoins du pays et respectueux des droits des enseignants et des travailleurs en général.

Aujourd'hui, des partis politiques démontrent un intérêt indéniable pour les questions éducatives, participent à des groupes de réflexion sur l'éducation et mettent en place des programmes de formation professionnelle au profit de leurs jeunes adhérents.

Je propose de prendre en compte ces initiatives, de partir des atouts qu'elles comportent pour nous mettre d'accord sur les fondamentaux d'une action de long terme sur l'éducation. Une action qui engage les dirigeants actuels, les responsables des organisations politiques, la société civile dans son ensemble. La proposition d'action sur laquelle nous nous mettrons d'accord sera notre pacte pour le présent et le futur ; une façon d'agripper notre destin de peuple, avec l'éducation comme véhicule d'intégration pour la construction d'un véritable projet de développement durable.

Nous allons établir ensemble l'AGENDA 2030 pour l'Éducation, ensemble des lignes de force sur lesquelles la classe politique et les secteurs concernés auront trouvé un accord durable. Ce Pacte permettra que, par-delà les alternances politiques, l'appareil de l'Etat et les secteurs organisés de la société civile maintiennent le cap sur les objectifs et les stratégies de l'AGENDA 2030 qui servira de fil conducteur pour la définition des plans stratégiques et des programmes d'action à mettre en place par le gouvernement actuel, et ceux qui lui succéderont jusqu'à l'horizon 2030.

Pour donner corps à ces idées, j'ai décidé de mettre en place un Groupe de Travail sur l'Éducation.

Je vous invite à en faire partie.

Le mandat du Groupe de travail est d'organiser une très large consultation sur l'éducation en vue de :

- recommander à l'Exécutif les stratégies et initiatives pour accroître l'accès et la

qualité de l'école haïtienne et moderniser l'organisation et le fonctionnement du système éducatif national ;

- élaborer et soumettre à la discussion un projet de Pacte national sur l'Éducation.

Le Groupe dispose d'un délai de douze mois pour soumettre son rapport à l'Exécutif. J'ai demandé au professeur Jacky Lumarque d'assurer la coordination des travaux de réflexion. Il sera assisté d'un comité exécutif composé de Mme Michèle Pierre Louis, M. Daniel Henrys, M. Charles Manigat et M. Norbert Stimphil.

En vous remerciant d'accepter de faire partie de ce groupe de travail, je vous prie de recevoir l'assurance de ma très haute considération.

René Préval
Président

La composition du GTEF

La composition du GTEF telle que définie dans l'arrêté de constitution est la suivante:

- **M. Jacky LUMARQUE**, recteur de l'Université Quisqueya, membre du Conseil d'administration de l'Agence universitaires de la Francophonie (AUF), membre du Conseil d'administration de l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans la Caraïbe, président du Conseil d'administration de la Fondation Réseau de développement durable d'Haïti (RDDH), coordonnateur du GTEF.
- **M. Patrick ATTIE**, co-fondateur de l'École supérieure d'Infotronique d'Haïti (ESIH), vice-président de la Chambre franco-haïtienne de commerce et d'industrie (CCIH). Membre du Conseil d'Administration de l'Association Haïtienne pour le développement des TIC (AHTIC) et Vice-Président du Conseil d'Administration d'HAITITEC.
- **M. Victor BENOIT**, professeur à l'Université d'Etat d'Haïti, président du parti Fusion des Socio Démocrates Haïtiens, Président de la Conférence des Partis Politiques Haïtiens, Vice Président de l'Internationale Socialiste, Secrétaire Exécutif adjoint de la Conférence permanente des Partis Politiques de l'Amérique Latine et de la Caraïbe.
- **M. Carl BRAUN**, Président du Conseil d'Administration de la UNIBANK S.A. et du Groupe Financier National (GFN) qui comprend des entreprises établies en Haïti et à l'étranger dans les secteurs suivants : banque commerciale (UNIBANK), banque d'affaires (UniFinance), micro crédit (Micro Crédit National), transferts transfrontaliers (UniTransfer), crédit à la consommation (UniCrédit), cartes de crédit (UniCarte), investissements non-financiers (Société Nationale d'Investissement), consultation (Capital Consult), immobilier (IMSA), et assurances (UniAssurances). Il est Président de Les Moulins d'Haïti SEM ; fondateur et ancien de Capital Consult S.A., membre du « Private Sector Advisory Council » nommé par la Banque Interaméricaine de Développement.
- **M. Rosny DESROCHES**, directeur exécutif de l'Initiative de la Société Civile et conseiller à la Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé (FONHEP) dont il a été le président et Directeur exécutif ; ancien ministre de l'Éducation; ancien Professeur de Philosophie et de Psychopédagogie à l'Université d'Etat d'Haïti.
- **Mgr André DUMAS**, Evêque du diocèse d'Anse-à-Veau et de Miragoâne, Président de la Caritas Nationale de l'Église d'Haïti et ancien Recteur de l'Université Notre Dame d'Haïti (UNDH)⁵
- **Mgr Zachée DURACIN**⁶, évêque de l'Église épiscopale d'Haïti .

⁵ Mgr Dumas, à sa nomination comme évêque de l'Anse à Veau a donné mandat pour le représenter au GTEF, au Père Yves Voltaire, recteur de l'Université publique du Sud aux Cayes (UPSAC), curé-fondateur de la paroisse Notre-Dame de Guadalupe de Paillant et Coordonnateur de la Commission d'Éducation du Diocèse des Nippes.

⁶ Mgr Duracin s'est fait représenter aux réunions du GTEF par le Père Ogé Beauvoir, doyen du Séminaire de théologie de l'Église épiscopale d'Haïti, directeur exécutif du Bureau anglican de l'Éducation en Haïti et ancien directeur du Collège

- **M. Wesner EMMANUEL**, professeur d'histoire, auteur de manuels scolaires, ancien sénateur de la République et ancien délégué permanent d'Haïti près l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et représentant du Président de la République auprès de la Francophonie, en qualité d'ambassadeur
- **M. Cary HECTOR**, politologue. Docteur en science politique, Freie Universität, Berlin, Allemagne. Ancien Professeur titulaire de science politique, Université du Québec à Montréal. Doyen de la Faculté des Sciences Administratives, UNDH, Cap-Haïtien. Auteur de: Une Quête du Politique (1991), Co-auteur (avec H.Jadotte) de Haïti et l'Après-Duvalier (1991). Articles, Essais, Chapitres d'ouvrages sur Haïti, la Rep.Dominicaine, la Caraïbe et le Mexique (1968-2005). Co-auteur (avec C. Moïse) de Rapport sur la Question Constitutionnelle (2007).
- **M. Jean Vernet HENRI**, agronome, recteur élu de l'Université d'État d'Haïti, membre du Comité Exécutif de l'Association Nationale des agronomes haïtiens, et de la Asociación Latino Americana de Papa et de la American Phytopathological Society, du Comité haïtien de Pilotage de la Coopération Universitaire, du Conseil d'Administration de l'Institut National du café d'Haïti.
- **M. Daniel HENRYS**, ancien ministre de la Santé Publique Représentant / Directeur Exécutif du Groupe de Recherche et d'Échanges Technologiques (GRET), ancien chef de cabinet du Premier ministre Michèle PIERRE-LOUIS.
- **M. Jean Joseph Gelerme LAGUERRE**, ancien sénateur de la République.
- **Mme Maryse JEAN-JACQUES** possède une Licence en Travail Social (Intervention Individuelle) de l'Université du Québec à Montréal et une Maîtrise en Travail Social (Intervention Individuelle) de l'Université de Sherbrooke. Elle est la Directrice Générale du Centre d'Éducation Spéciale.
- **M. Michel Philippe LERBOURS**, professeur des Universités, il est depuis mars 2007 président du Conseil de Direction de IERAH actuellement en restructuration. Depuis 1998, il est Conservateur général du Musée d'Art Haïtien du Collège Saint-Pierre. Il a publié de nombreux articles sur la peinture et le théâtre et des ouvrages sur la peinture et l'archéologie coloniale.
- **Mme Marie Marthe PAUL**, enseignante, directrice d'école, formateur de formateurs, auteur de manuels scolaires et pédagogiques et d'une collection de livres jeunesse, ancien secrétaire d'État de l'Éducation Nationale, ancien Maire de Port-Au-Prince.
- **M. Charles MANIGAT**, né au Cap-Haïtien, est diplômé en chirurgie-dentaire de l'Université d'Haïti, diplômé de l'Institute for Foreign Graduate de New York University, membre du New York State Board in Dentistry, Licence en Droit de l'École Libre de Droit du Cap-Haïtien, avocat inscrit au barreau du Cap-Haïtien, licencié en sciences sociales, avec une spécialisation en sciences économiques de l'Université d'Ottawa-Canada, possède une maîtrise en sciences

économiques du School of Graduate Studies, Université d'Ottawa au Canada. M Manigat est un ancien Doyen de la Faculté de Droit et des Sciences Economiques du Cap-Haïtien, affiliée à l'UEH. Il est le doyen de l'Institut Universitaire des Sciences Juridiques, Economiques et de Développement Régional (INUJED)-Cap-Haitien. M Manigat est aussi membre de la Commission Présidentielle pour la Commémoration des grandes fêtes patriotiques et président du Comité Anténor Firmin pour la célébration du Centenaire de la Mort d'Anténor Firmin (septembre 2011). Il est membre du Comité Exécutif du GTEF.

- **M. Kesner PHAREL** possède une Maîtrise en Administration Sportive de l'Université Lyon et une Maîtrise en Administration Publique de Harvard University. Il est licencié en Sciences Économiques et en Sciences Politiques de George Washington University, Professeur et économiste, il est Président et Directeur Général de Group Croissance S.A., fondateur de EDUCATECH, commentateur économique à Radio Métropole, analyste sportif à Radio IBO et responsable de la section Economie et Affaires au journal Le Matin.
- **Mme Michèle PIERRE-LOUIS**, économiste, directrice de FOKAL, professeur à l'Université Quisqueya, ancien Premier Ministre.
- **M. Michel SAINT LOUIS**, recteur de l'Université publique de l'Artibonite à Gonaïves (UPAG)
- **M. Norbert STIMPHIL** possède une maîtrise en Education et Développement de l'Université de Ouagadougou, Burkina Faso, Afrique de l'Ouest, une maîtrise en Physiologie de la Faculté de Biologie, Université La Havane, Cuba), une Spécialisation en Didactique des Sciences Expérimentales de l'Université de Genève / Université de Ouagadougou au Burkina Faso, est diplômé en sciences naturelles et en chimie de l'Ecole Normale Supérieure, Université d'État d'Haïti. M Stimpheil est un auteur et co-auteur de manuels scolaires (Les livres du SMELCA PRODUCTION), président et fondateur du SMELCA PRODUCTION et chercheur en Education. M. Stimpheil a enseigné au Collège Canado Haïtien, au Centre Culturel, à Une Ecole Nouvelle, à Blaise Pascal, à Sainte Rose de Lima et à St-Louis de Bourdon. Syndicaliste de carrière/négociateur, il a été membre du Bureau Exécutif de l'UNNOH au titre de trésorier général pendant 8 ans. Il est un des membres fondateurs du COSPE (Consortium des Organisations du Secteur Privé de l'Éducation), dont il est le Vice Président. Il est membre du Conseil d'Administration de la Commission Episcopale pour l'Éducation Catholique (CEEC). Il est membre du Comité Exécutif du GTEF.

Résumé Exécutif

Le Groupe de travail et son mandat

Le Groupe de travail sur l'éducation et la formation a été établi par arrêté présidentiel en date du 8 février 2008.

Les éléments constitutifs du mandat s'établissaient comme suit :

- Recommander à l'Exécutif les stratégies et initiatives pour accroître l'accès et la qualité de l'école haïtienne et moderniser l'organisation et le fonctionnement du système éducatif national;
- Elaborer et soumettre à la discussion un projet de Pacte national sur l'Éducation, ensemble de lignes de force sur lesquelles la classe politique et les secteurs organisés du monde de l'éducation auront trouvé un accord durable, capable de survivre aux alternances politiques.

Le 8 février 2009, le mandat du GTEF a été reconduit selon les mêmes termes pour une nouvelle période d'une année, avec la même composition.

Le 29 janvier 2010, le mandat a été renouvelé une nouvelle fois avec l'ajout de deux nouveaux membres : Jacques Edouard ALEXIS et Georges MERISIER qui ont rejoint le Comité exécutif.

Le mandat a été renforcé pour permettre au GTEF d'être plus près du MENFP dans la définition de la stratégie de reconstruction du système éducatif suite au choc du séisme du 12 janvier 2010.

Ainsi les nouveaux termes du mandat renouvelé se présentent comme suit :

● **Article 1.**

Le mandat du Groupe de travail est de produire un projet de Pacte national sur l'éducation qui tienne compte des problèmes et des besoins nouveaux résultant des effets du séisme du 12 janvier 2010 et par conséquent de l'exigence de reconstruction de l'appareil éducatif du pays à tous ses niveaux.

● **Article 2.**

Pour réaliser son mandat, le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation offrira un accompagnement stratégique direct au ministère de l'Éducation et aux autres structures de l'État dans le pilotage et la gestion de cet effort de reconstruction, notamment en ce qui concerne : l'évaluation des besoins en matière de réorganisation et de reconstruction de l'offre scolaire, la définition des nouvelles orientations à donner au secteur éducatif tenant compte des nouveaux besoins identifiés, la définition d'une structure de prise en charge immédiate des écoles, des écoliers et des personnels de l'éducation affectés par le séisme, la coordination des ressources financières, humaines et matérielles à mobiliser à l'échelle nationale et internationale en vue de la reconstruction de l'appareil éducatif national, à tous ses niveaux.

Ainsi, le mandat confié au GTEF embrasse à la fois l'horizon du court terme, puisqu'il s'agit de recommander des initiatives qui peuvent se mettre en œuvre rapidement, et l'horizon du long terme, unité de mesure pertinente pour penser un projet de Pacte national sur l'éducation. Il en découle une double exigence quant à la vision du travail à accomplir et à l'organisation à penser pour y parvenir.

La première exigence est d'effectuer sur le système éducatif actuel des analyses pertinentes et des propositions de transformation pouvant s'appliquer à l'horizon du court et moyen terme. L'idée d'une onde de choc à produire sur l'appareil éducatif s'est vite imposée, comme un moyen de provocation de changement. L'idée qui sous-tend cette expression est que l'école fait partie des structures sociales les plus résistantes au changement et que les transformations qui s'imposent ne peuvent avoir lieu que si elles sont portées par une volonté puissante étayée par un grand courage dans la décision, de la part des pouvoirs publics. On sait aussi que certaines transformations, dans plusieurs institutions du pays, peuvent se faire rapidement, du jour au lendemain, sans exiger de nouvelles études, ni même de nouvelles lois. Pourtant, les propositions sont comme lettre morte. Il s'agit donc d'éviter ce piège habituel de plans techniquement bien ficelés, produits dans la concertation et qui vont mourir à petit feu dans les tiroirs de l'Administration.

La deuxième exigence concerne la portée stratégique de notre mandat qui renvoie à des recommandations de politiques publiques qui permettent une transformation graduelle du système éducatif haïtien fondée sur des objectifs et des stratégies partagés par l'ensemble des acteurs concernés. Si les propositions du GTEF doivent fournir aux politiques l'instrument appelé à devenir un Pacte national de l'Éducation, il convient que la production de ce projet de pacte soit conduite selon un processus concerté et participatif, seule condition pour que les acteurs concernés le considèrent comme leur et deviennent enclins à l'adopter sans façon. Notre entendement aussi est que notre effort doit tendre à orchestrer une véritable mobilisation nationale pour permettre au pays d'atteindre les objectifs du millénaire en matière d'éducation, c'est-à-dire de permettre notamment, qu'à l'horizon de l'année 2015, la totalité des enfants en âge scolaire du pays puissent être dans une salle de classe.

La gratuité de l'école et le principe de l'obligation scolaire sont des valeurs constantes de presque toutes les constitutions du pays, depuis leur apparition dans celles de 1816 et de 1874 respectivement. Il est donc temps que, au-delà du registre discursif, le pays passe de la parole à l'acte en mettant en place les dispositions concrètes pour que, en 2015, par exemple, l'Etat puisse accueillir dans les deux premiers cycles de l'École fondamentale, tous les enfants en âge scolaire. Notre compréhension du mandat est que cette conquête est un point minimum de notre trajectoire de production.

Méthodologie et plan de travail

L'ensemble des activités est organisé autour des deux principales composantes du mandat du GTEF: la production du projet de Pacte national sur l'éducation et l'élaboration de propositions de stratégies et d'initiatives en vue d'améliorer l'accès et la qualité de l'éducation et de moderniser l'organisation et le fonctionnement du système éducatif haïtien. Le processus d'élaboration de la méthodologie a lui-même exigé un intense effort de communication au sein du Groupe (sous la forme de trois journées d'atelier de planification) pour élaborer une vision commune, puis avec le

ministère de l'Éducation pour mettre en place un cadre de coopération concertée, fonctionnant sous la direction d'un comité mixte formé de cadres du MENFP et de membres du GTEF.

La production du Pacte exige un processus de large concertation à l'échelle du territoire, par delà les spécialistes de l'éducation et par delà le monde de l'éducation lui-même. A partir d'un document d'orientation produit par le GTEF et décrivant la situation générale du système éducatif et mettant l'accent sur ses atouts et ses faiblesses, ainsi que sur les contraintes et opportunités qui caractérisent son environnement, il a été possible de développer différentes initiatives de communication et de concertation. L'effort de communication et de concertation avec le reste de la société s'est exercé sous l'une des formes suivantes :

- Auditions avec des personnalités ou des groupes de personnalités clés et des corps constitués : anciens ministres de l'Éducation, syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves, écoliers, responsables d'ONG et travailleurs sociaux, dirigeants et personnels des collectivités locales, chefs d'entreprises, associations de femmes, regroupements paysans, réseaux associatifs d'écoles non publiques, responsables de projets et représentants d'agences de coopération internationale, fonctionnaires de l'État et des Collectivités territoriales etc.
- Forums départementaux conduits en partenariat avec les directions départementales de l'éducation et les collectivités locales du département d'accueil. Trois forums départementaux, réunissant les acteurs du monde éducatif (directeurs d'établissements, inspecteurs, enseignants, parents, écoliers, syndicats d'enseignants, organisations non gouvernementales) et un large spectre d'autres acteurs locaux, représentants de l'État, des collectivités locales et de la société civile, se sont tenus dans les Nippes, le Nord-ouest et le Nord-est, avec en bout de ligne une déclaration finale, reflétant les consensus élaborés à la suite des échanges.
- Appels à mémoires et de forums numériques conçus pour susciter une très large participation des acteurs intéressés à partager avec le GTEF des propositions de solutions ou d'innovations sur divers aspects de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif haïtien.
- Rencontres avec les réseaux d'Haïtiens de l'étranger pour les associer à la démarche d'élaboration du Pacte et surtout les sensibiliser sur la mobilisation ultérieure à orchestrer pour en soutenir l'adoption et la mise en œuvre. Ainsi des rencontres se sont tenues à Montréal, aux États-Unis, en France et en République Dominicaine avec des personnalités du monde académique, des étudiants et des associations d'Haïtiens ou d'amis d'Haïti qui ont permis de susciter une dynamique propre dans chacun de ces pays en vue de soutenir le GTEF et de l'accompagner dans l'effort de construction, de promotion et de validation du Pacte.

Le deuxième volet du mandat a exigé un effort d'élaboration intellectuelle plus systématique et peut-être plus académique, afin de donner un fondement scientifique ou technique aux propositions et recommandations du Groupe. Pour cela, le GTEF a défini dix thématiques autour desquelles une réflexion systématique s'est organisée avec l'aide de spécialistes haïtiens et étrangers. Ces thématiques concernent :

- » **L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE)** : La petite enfance est un domaine laissé pour compte dans les politiques, les stratégies et les actions publiques en matière d'éducation. Cette activité visait à produire une proposition de politiques publiques et un cadre d'action concertée pour la prise en charge de la petite enfance dans ses diverses composantes:

apprentissages, environnement familial, protection des droits, santé et nutrition. Elle s'est appuyée sur les efforts et initiatives engagés par des agences comme l'UNICEF, la Banque mondiale (initiative régionale amorcée à la réunion de Georgetown), tout en cherchant à soutenir et renforcer, dans le processus, le Bureau du ministère en charge de cette composante.

- » **L'accès universel à l'École fondamentale** : Le Plan national d'éducation et de formation (PNEF) faisait déjà de l'accès à l'éducation fondamentale l'un de ses principaux axes d'intervention. La stratégie d'Éducation pour Tous (EPT), s'alignant sur les objectifs de développement du millénaire prévoit d'achever l'accès universel aux deux premiers cycles de l'École fondamentale à partir de 2015. Haïti a ratifié de nombreuses conventions internationales qui créent pour le pays l'obligation de l'accès universel à l'école primaire. La Constitution et plusieurs lois du pays véhiculent des dispositions similaires. Pourtant, la réalité est là : 25% des enfants en âge scolaire sont dans la rue. Les 75% qui sont à l'école sont dans leur grande majorité (un peu plus de 80%) dans une école privée, aux frais de leurs parents. Le GTEF a évoqué d'entrée de jeu la possibilité d'une onde de choc à provoquer dans le système éducatif. Il s'agit d'étudier concrètement les modalités qui doivent permettre au pays d'assurer graduellement l'objectif d'un accès universel à l'École fondamentale, en réduisant puis en éliminant le fardeau de financement pour les familles, donc en responsabilisant l'Etat dans le financement d'une école fondamentale de qualité.
- » **Financement de l'éducation** : L'éducation est sous-financée par l'Etat et les allocations de l'Etat aux différents segments de besoins du secteur ne sont pas nécessairement efficaces, ni équitables. L'essentiel de l'effort de financement de l'éducation repose en grande partie sur la participation des familles (pour une population dont environ 76% vivent en-dessous du seuil de pauvreté, avec moins de 2 \$ par jour, les coûts moyens annuels de scolarisation de l'ordre de 4.675 gourdes au préscolaire, 6.232 gourdes au fondamental et d'environ 14.000 gourdes au secondaire, sont tout simplement trop lourds pour être laissés exclusivement à la charge des familles). De plus, cet effort des familles ne s'accompagne pas, le plus souvent, d'une contrepartie véritable, faute de mécanismes d'assurance qualité de la part de l'Etat pour protéger le consommateur. L'activité proposée ici, tout en cherchant à faire ressortir l'optimum dans les mécanismes d'allocation des ressources publiques, vise aussi à explorer les alternatives non traditionnelles de financement de l'éducation, à travers notamment les ressources qui peuvent être rendues disponibles dans le secteur privé des affaires et les formes de partenariat qui peuvent être montés entre l'Etat, le secteur privé commercial, et le secteur privé associatif à but non lucratif. Le crédit éducatif fait partie des domaines nouveaux dont la faisabilité doit être explorée.
- » **Formation technique et professionnelle**: Secteur sous équipé, sous financé, non régulé et mal orienté, malgré d'importantes injections de ressources financières par divers bailleurs: la Banque interaméricaine de développement, l'Union européenne, l'Agence canadienne de développement international, la Banque caribéenne de développement, la USAID et bientôt l'Agence de coopération brésilienne. Les élèves formés dans les centres ne répondent pas aux attentes du monde du travail ; certaines formations sont obsolètes et des secteurs émergents ne sont pas pris en compte. La conséquence est que les entreprises haïtiennes se tournent de plus en plus vers la main d'œuvre étrangère pour satisfaire leurs besoins en cadres intermédiaires et

agents de maîtrise. L'activité proposée ici vise à produire un cadre conceptuel pour la réingénierie de la formation technique et professionnelle basée sur l'approche par compétences. Une reprise en main de la gouvernance du secteur et un plan stratégique sur les filières à promouvoir peuvent mettre entre les mains des autorités les outils de cadrage et de négociation avec les partenaires internationaux, sans rien omettre de l'exigence de l'effort national qui est nécessaire pour placer l'appareil de formation professionnelle au niveau de compétitivité exigé par notre économie.

- » **Enseignement supérieur et universitaire** : Zone d'ombre totale dans le système éducatif haïtien. Déclin continu en raison de la baisse de qualité et de la forte évasion des étudiants haïtiens vers la République Dominicaine. Déficit de régulation et de politiques publiques et absence de dispositif de soutien du secteur. L'activité proposée ici comporte deux volets: une enquête nationale portant sur la totalité des établissements d'enseignement supérieur ; un cadre de gouvernance stratégique du secteur, relayé par un dispositif d'assurance-qualité.
- » **Quel citoyen former pour Haïti ?** : C'est la question des savoirs à enseigner à l'école haïtienne et des profils de compétences aux différents niveaux de sortie aménagés dans le parcours scolaire. C'est aussi la question de l'articulation des différents cycles. L'activité proposée ici vise à définir les socles de compétences (connaissances, capacités et comportements) attendues à la fin de chaque cycle de l'école fondamentale et de la nécessaire réingénierie pédagogique et administrative qui sera nécessaire au sein du ministère, tant au niveau central qu'au niveau de ses services déconcentrés, pour accompagner la concrétisation d'un nouveau profil d'Haïtien à former.
- » **Gouvernance et partenariat public** : La gouvernance actuelle du ministère semble se limiter au réseau des 8% d'établissements qui se trouvent dans le patrimoine public ; cette restriction n'a pas pour contrepartie une offre publique de qualité puisque la plupart des établissements publics, à différents niveaux du système éducatif, ne remplissent pas les conditions appropriées pour être véritablement accrédités. La plupart de nos écoles nationales offrent le contre-exemple de ce que doit être un établissement scolaire. Dans le non public, le schéma est plus diversifié, grâce notamment à l'effort de divers réseaux associatifs religieux et laïques, même si l'image dominante est celle d'une offre de faible qualité. La gouvernance du secteur doit être repensée selon une logique de régulation pour 100% des écoles haïtiennes, publiques comme privées, et aussi de partenariat où l'Etat a l'opportunité de responsabiliser les réseaux organisés d'écoles non publiques dans la prise en charge de divers processus relatifs à la fois à l'accès et à la qualité. N'est-il pas non plus nécessaire pour l'Etat, à travers le MENFP ou d'autres structures propres, d'inclure dans sa sphère de pilotage les ordres d'enseignement habituellement oubliés dans les politiques publiques comme l'enseignement supérieur et la formation professionnelle ? Cette activité cherche à élaborer des propositions concrètes qui tiennent compte de cette double exigence.
- » **Municipalisation de l'Ecole fondamentale ?** Quel rôle accorder aux collectivités locales dans la gestion des affaires de l'Ecole ? Est-ce que l'éducation, qui est en somme la plus grande industrie du pays, peut se constituer en moteur de la décentralisation de tout temps réclamée, régulièrement clamée et jamais assumée? Les objectifs d'accroissement de l'accès et de l'amélioration de la qualité ne seront-ils pas plus rapidement atteints si les pouvoirs locaux

s'impliquent dans le processus scolaire ? Le système ne gagnerait-il pas en efficacité si les collectivités locales sont présentes à côté du ministère de l'Éducation pour aider à la gestion de l'équipement scolaire, contrôler les conditions dans lesquelles s'organisent les prestations du secteur privé, faciliter à chaque enfant qui naît dans la section communale la possibilité d'avoir un acte de naissance ? Quelles conditions doivent être remplies tant au niveau central qu'au niveau local pour que cette implication devienne possible de manière efficace, rigoureuse et transparente ? La participation des collectivités locales dans la gestion de l'école serait peut-être une autre onde de choc dans le système éducatif compte tenu de la forte concentration des décisions au niveau du MENFP et de la situation objective de nos collectivités territoriales. Si cette implication est pensée de manière systémique et implantée de manière ordonnée, peut-être le système dans son ensemble s'en trouvera-t-il amélioré ? Voici les questions, parmi d'autres, qui méritent d'être examinées sans préjugés, avec l'aide de spécialistes, en tenant compte de notre culture mais non sans ignorer l'expérience des autres.

- » **Condition enseignante** : Sur les 60261 enseignants évoluant dans l'Enseignement fondamental, 79% (soient 47678) n'ont reçu aucune formation initiale de base. Environ 40% de ces 79% n'ont pas le niveau académique de 9ème année du Fondamental. Les autres sont des universitaires (2 789 ou 4.84%), normaliens (6 136 ou 10.64%) et « capistes » c'est-à-dire détenteurs d'un certificat d'aptitude à l'enseignement (3 658 soit 6.34%). Moins de 35% des enseignants du préscolaire ont les compétences requises pour exercer leur métier. Les conditions de travail ne sont pas non plus attractives pour les professionnels dotés des qualifications pour l'enseignement. Dans tous les pays qui sont parvenus à améliorer leur éducation la valorisation de la condition enseignante est une exigence stratégique incontournable. L'activité proposée ici cherche à organiser une réflexion systématique sur les divers aspects de la condition enseignante en y associant syndicats d'enseignants et chefs d'établissements et à formuler des recommandations pratiques pour la redéfinition du statut de l'enseignant haïtien.
- » **Alphabétisation et éducation des adultes**: La solution définitive au problème récurrent de l'analphabétisme en Haïti est la scolarisation universelle de tous les enfants en âge scolaire. Cependant un stock de 3 millions d'analphabètes est une hypothèque trop importante pour une population de 9 millions d'habitants. Il s'agit là de régler à la fois un problème de droit fondamental de l'homme tel que le pays l'a toujours proclamé dans toutes ses constitutions et un problème d'efficacité économique, puisque nous parlons d'une population en âge actif dont une grande partie est obligée de s'adonner à des tâches de faible qualification et à faible valeur ajoutée économique. La position soutenue par le GTEF ici est d'accompagner la Secrétairerie d'Etat à l'alphabétisation dans la définition d'une stratégie pour l'alphabétisation de trois millions d'Haïtiens sur les prochains 5 ans et la mise au point d'une véritable politique publique dans le domaine de l'éducation des adultes.'
- » **Les Haïtiens vivant à l'étranger** : une autre communauté internationale à ne pas sous-estimer : les Haïtiens vivant à l'étranger se sont inscrits depuis quelques années comme la première source de transfert de devises vers Haïti. Ces ressources jouent un rôle indéniable comme filet de sécurité sociale pour plusieurs centaines de milliers de familles vivant dans le voisinage de la pauvreté, en contribuant à la satisfaction des besoins de base en logement, nourriture et éducation, notamment. Comment au-delà de ces besoins particuliers qu'il est

important de continuer à satisfaire, exploiter le potentiel de synergie qu'il est possible de tirer de ces ressources si elles sont canalisées vers des projets collectifs ou des initiatives d'investissements productifs? Comment, au-delà des devises à ne pas négliger, accéder au réservoir de compétences et d'expertises disponibles au sein de cette autre communauté internationale? Ces questions sont abordées régulièrement, depuis environ une quinzaine d'années, dans de nombreux forums internationaux. Quelques expériences de mobilisation de ces compétences ont également été tentées : c'est le cas, en particulier, du projet TOKTEN du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) ou de l'Initiative Camdessus-Préval pendant la décennie 1990. Ces initiatives ont connu un succès mitigé. Pour plusieurs raisons, parmi lesquelles les conditions d'accueil (absence de moyens de travail dans l'organisation d'accueil, objectifs de travail et termes de référence mal définis, absence de motivation des cadres locaux, difficultés matérielles liées à l'hébergement et au transport des expatriés etc.), facteurs qu'on peut résumer dans ce que nous pouvons appeler la condition haïtienne. Que dire, par ailleurs, des préjugés, suspicions et réticences qui marquent souvent les relations entre les deux communautés, où la trop grande assurance sinon l'arrogance de l'expert du dehors se le voit bien rendre par l'opposition du cadre national assuré, en contrepartie, de la supériorité de sa connaissance du terrain, un terrain légendairement connu pour être glissant (Ayiti se tè glise). Le GTEF estime que ces questions doivent être débattues frontalement et sereinement, avec humilité de part et d'autre, seule condition pour optimiser la participation des Haïtiens de l'étranger à l'effort de modernisation du pays.

Les Recommandations du GTEF

L'essentiel des propositions du GTEF peut être ramené à l'ensemble des 30 recommandations présentées ci-après. Ces recommandations embrassent tous les ordres d'enseignement de la petite enfance à l'enseignement supérieur, sans oublier l'éducation non formelle et la formation technique et professionnelle. La nature des problèmes auxquels fait face l'éducation en Haïti appelle à la fois un renforcement de la gouvernance publique et la création de conditions pour une véritable participation du secteur privé et de la société civile aux affaires éducatives. Pour ces raisons, les recommandations proposées portent également sur le rôle de l'Etat et de la société civile. Ainsi, les recommandations sont organisées en huit groupes:

- Recommandations relatives à l'Éducation et à la protection de la petite enfance (EPE)
- Recommandations relatives à l'Enseignement fondamental
- Recommandations relatives à l'Enseignement secondaire
- Recommandations relatives à la Formation technique et professionnelle, à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes
- Recommandations relatives à l'Enseignement supérieur et universitaire
- Recommandations relatives à la gouvernance du système éducatif
- Recommandations relatives au financement du système éducatif
- Recommandations relatives à l'appui dynamique de la société civile à la mise en oeuvre du Pacte national sur l'Éducation.

POUR L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

Cette section comporte une recommandation unique portant sur le cadre d'action et de prise en charge de la petite enfance selon un dispositif intégré.

Implanter un dispositif intégré de prise en charge de la Petite Enfance

Tous les Haïtiens et Haïtiennes naissent libres et égaux en droit. En fait, dès la naissance, le sort de l'enfant est joué, sauf miracle. S'il naît dans un milieu familial capable de le prendre en charge, ses chances de suivre un parcours scolaire normal sont grandes. S'il naît dans un milieu pauvre, les chances de s'en sortir sont pratiquement inexistantes. Or, 76 % des familles haïtiennes ont un revenu inférieur à \$ 2 US par jour. Nous condamnons donc leur progéniture à une marginalisation certaine. La question de l'éducation et de la protection de la petite enfance est de ce fait au cœur de la lutte contre l'injustice, l'inégalité, l'exclusion sociale.

De plus, la petite enfance des zones rurales, des zones urbaines et des zones urbaines marginalisées recouvre trois réalités différentes, donc appelle des stratégies d'intervention différentes.

Cette situation prescrit la mise en place d'un dispositif intégré d'éducation et de protection de la petite enfance qui tienne compte des différentes catégories de besoins et des diverses formes de potentiels des enfants et qui responsabilise les collectivités territoriales. Les diverses dimensions à prendre en compte dans ce dispositif doivent inclure divers ordres de besoins tels que la nutrition, la santé à l'école, l'implication et l'encadrement des parents et, bien évidemment, les activités d'éveil et d'ouverture sur l'environnement.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 1.-

Mettre en place un dispositif intégré d'éducation et de protection de la petite enfance (DIPE) qui tienne compte des différentes catégories de besoins des enfants et qui responsabilise les collectivités territoriales dans des programmes d'actions qui incluent la nutrition, la santé scolaire, la participation des parents, les activités éducatives.

POUR L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Cette section comporte 10 recommandations (recommandations 2 à 11) traitant successivement de la scolarité obligatoire, de l'accroissement de l'offre publique d'éducation, des repas quotidiens à offrir aux écoliers du Fondamental, de l'utilisation des langues nationales, de l'apprentissage des langues régionales, du socle commun de connaissances et de compétences, de la politique du livre, de la formation des maîtres, de la municipalisation graduelle de l'enseignement fondamental.

Mettre en place une école fondamentale gratuite et obligatoire

L'éducation est un bien public et un droit humain universel. Haïti après deux siècles d'indépendance peine encore à s'approcher d'un tel idéal. L'accès universel pour les deux premiers cycles du Fondamental fait partie des objectifs du millénaire; cet objectif est repris par l'Etat haïtien dans la stratégie nationale d'éducation pour tous. Par ailleurs, depuis la constitution de 1816 qui introduit la notion d'école primaire gratuite, puis celle de 1874 qui introduit pour la première fois sur notre continent le concept d'école obligatoire, cet objectif revient comme une disposition permanente de la plupart des constitutions ultérieures de la République.

Le caractère de bien public et de droit humain universel de l'éducation doit se manifester à travers des politiques publiques et des mesures administratives et financières soutenues qui donnent au pays les moyens de converger vers un tel objectif d'une manière graduelle, incrémentale et systématique.

Il est donc temps d'agir.

Il est temps d'agir en sorte que la scolarisation universelle de tous les enfants âgés entre 6 et 12 ans soit achevée à partir de la rentrée scolaire de 2015. L'exigence de la scolarité obligatoire sera portée au niveau des 9 années de l'Ecole Fondamentale à partir de l'année 2020, soit pour la population scolaire âgée de 6 à 15 ans.

Cette décision implique pour les pouvoirs publics une double action : (i) accroître l'offre publique d'éducation en investissant dans la construction de nouvelles infrastructures scolaires ; (ii) établir des partenariats avec les prestataires scolaires du secteur privé qui pourront mobiliser leurs infrastructures, leurs ressources pédagogiques et administratives ainsi que leur savoir-faire pour, dans le cadre de contrats-plans financés par l'Etat, offrir un accès gratuit des deux premiers cycles de l'Ecole fondamentale, aux enfants des familles provenant des milieux sociaux défavorisés. L'Office national du partenariat (ONAPE), dans lequel les réseaux associatifs du secteur non public sont représentés, serait en charge d'assurer la gestion de ces contrats-plans et de faire ainsi respecter le cahier des charges mis au point par le ministère de l'Éducation pour garantir les exigences de qualité, d'accès et d'équité.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 2.-

Faire de l'obligation scolaire une réalité en Haïti ainsi que de la gratuité qui en est le corollaire; en mobilisant tous les moyens nécessaires pour que cet objectif s'applique aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental à l'horizon 2015 et aux trois cycles à l'horizon 2020; tant dans le secteur public que dans le secteur non public.

Accroître l'offre publique d'éducation.

La mauvaise répartition de l'offre scolaire sur le territoire est l'une des principales causes du faible accès des enfants en âge scolaire à une école. La politique éducative nationale doit tendre à un accroissement graduel de l'offre publique d'éducation. Il existe actuellement 143 sections communales dépourvues d'écoles publiques. Parmi ces sections communales 23 ne possèdent pas d'écoles du tout ; de plus, ces sections communales correspondent à celles les plus démunies sur le plan des équipements sociaux.

Le problème d'une offre scolaire rationnelle et équilibrée ne sera pas résolu sans une véritable cartographie scolaire permettant de prendre en compte les paramètres appropriés tels que la démographie, la disponibilité des autres équipements sociaux, les infrastructures routières, le transport etc. En attendant l'établissement d'une carte scolaire à l'échelle du territoire et par département, il est recommandé que l'Etat entreprenne la construction d'une école fondamentale dans chacune des 143 sections communales, en commençant par les 23 sections communales dépourvues de toute infrastructure scolaire.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 3.-

Accroître l'offre publique d'éducation en privilégiant les communes les plus défavorisées dans la carte de pauvreté, en commençant par construire une école fondamentale dans chacune des 143 sections communales dépourvues d'écoles publiques.

Offrir un plat quotidien à chaque enfant inscrit à l'Ecole fondamentale.-

Il a été établi que la mauvaise nutrition de la majeure partie de la clientèle scolaire est un facteur limitant pour l'apprentissage des enfants. Pour faire droit à cette demande qui provient autant des parents que des éducateurs (enseignants, directeurs d'établissements et inspecteurs), il est demandé à l'Etat de prendre les dispositions institutionnelles et financières pour pouvoir servir dans chaque établissement scolaire un repas par jour, en privilégiant les produits du terroir. Le programme devra mettre en place la capacité pour pouvoir nourrir assez tôt (avant la fin des 5 ans) 3 millions d'enfants au niveau des deux premiers cycles de l'Ecole fondamentale. Sa mise en œuvre impliquera bien sûr le Programme national des cantines scolaires (PNCS) avec la collaboration des Commissions municipales de l'Éducation (CME).

Le GTEF recommande :

Recommandation no 4.-

Servir à tous les écoliers du Fondamental au moins un repas par jour en privilégiant une diète équilibrée basée principalement sur les produits locaux sous la coordination du Programme national des cantines scolaires (PNCS) et avec la collaboration des Commissions municipales de l'Éducation (CME).

Favoriser l'apprentissage de l'élève dans sa langue maternelle tout en assumant le bilinguisme adopté dans la Constitution.

Les études et l'expérience établissent que l'écolier apprend mieux et plus rapidement dans sa langue maternelle. Le manque de clarté dans les politiques linguistiques, les hésitations de l'Etat dans la mise en œuvre de ces politiques, le déficit en quantité et en qualité de matériels de support aux apprentissages disponibles en créole, les lacunes dans les programmes de formation des maîtres et l'absence d'une politique de communication à l'endroit des parents et du public en général ont constitué des freins à la concrétisation du projet de bilinguisme assumé par la Constitution du pays.

Le ministère de l'Éducation doit clarifier les politiques sur la question linguistique par une série de dispositions pouvant inclure : (i) un ensemble de circulaires ministérielles à l'endroit des chefs d'établissements et des enseignants sur l'usage du créole dans l'école fondamentale ; (ii) des concours annuels organisés en partenariat avec d'autres acteurs de la société, notamment les fondations du secteur privé des affaires, et destinés à récompenser la production d'œuvres littéraires en créole ; (iii) la révision des programmes de formation des maîtres afin de faire une place plus importante à la pédagogie de l'enseignement du créole comme langue maternelle et à la pédagogie de l'enseignement du français comme langue seconde ; (iv) la mise en place de l'Académie de langue créole prévue par la Constitution.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 5.-

Privilégier le créole comme langue d'apprentissage dans les deux premiers cycles de l'École fondamentale et rendre l'écolier fonctionnel dans les deux langues officielles du pays dès la fin du deuxième cycle fondamental.

Permettre au diplômé de l'École fondamentale de s'exprimer dans quatre langues vivantes

Haïti, historiquement et géographiquement, se trouve au croisement de plusieurs cultures qui contribuent à lui donner une identité particulière enracinée dans l'Afrique ancestrale, exposée à la francophonie, ouverte sur l'Amérique, en particulier la Caraïbe et l'Amérique latine. L'École haïtienne doit mettre ces valeurs à la portée du futur citoyen et assumer ainsi pleinement sa mission de contribuer à édifier une société haïtienne culturellement forte, diversifiée, ouverte sur le monde et parfaitement intégrée dans sa région. L'apprentissage des langues étrangères, ouverture culturelle sur le reste du monde, peut contribuer à une telle aspiration.

Il doit être envisagé d'introduire dans le curriculum de l'École fondamentale l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol de manière qu'un jeune diplômé de l'École fondamentale puisse, en plus de la maîtrise de ses deux langues nationales que sont le créole et le français, s'exprimer de manière fonctionnelle dans les deux autres langues de la région : l'espagnol et l'anglais.

Un tel rêve est accessible quand on prend en compte l'aptitude naturelle des enfants, dans leur jeune âge, pour les langues étrangères. Ainsi, une telle disposition doit commencer à s'appliquer dès le premier cycle de l'École fondamentale, en utilisant les nouvelles ressources rendues disponibles par les technologies de l'information et en recourant à des méthodes ouvertes et actives qui placent l'enfant au cœur du processus d'apprentissage.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 6 :

Rendre le diplômé de l'École fondamentale, en plus d'une bonne maîtrise de l'écrit dans les deux langues nationales, fonctionnel dans les deux langues étrangères : l'anglais et l'espagnol.

Modifier le curriculum du Fondamental en introduisant un socle commun de connaissances et de compétences

Les consultations conduites par le GTEF pendant ces deux dernières années ont permis de dégager un puissant dénominateur commun qui s'exprime dans le choix des objectifs et des valeurs qui doivent être assignés à la nouvelle école haïtienne. Les déclarations adoptées par les participants au cours des forums de Nippes, de Port-de-Paix, de Ouanaminthe et de Fort Liberté, mettent l'accent sur une école haïtienne conçue comme lieu privilégié pour développer chez les futurs citoyens des connaissances, des savoir-faire et des valeurs qui font une place particulière à la connaissance de soi, au respect et à la protection de l'environnement, à la créativité, à la valorisation de l'héritage historique et du patrimoine culturel du pays, à l'appréciation de la contribution d'Haïti à la culture mondiale, à la capacité de résoudre des problèmes, à la maîtrise d'une culture scientifique et technologique capable de l'aider à comprendre son milieu, à l'autonomie et la responsabilité, à la capacité d'apprendre par soi-même, au sens civique, à la solidarité, à l'intégrité.

Ces connaissances, savoir-faire et valeurs doivent servir de base à la définition de socles de compétences pour l'École fondamentale qui doit constituer, à l'horizon de l'année 2020, la base de l'école obligatoire. Des objectifs intermédiaires devront être envisagés pour la première phase de l'école obligatoire définie sur la base des deux premiers cycles de l'École fondamentale, sans rompre la continuité du socle de compétences conçu pour le niveau de la fin du troisième cycle du Fondamental.

Le GTEF estime qu'il n'y a pas lieu non plus de maintenir une composante de formation technique et professionnelle au sein du troisième cycle qui doit devenir un cycle de formation générale donnant à tous les citoyens haïtiens le socle minimal de connaissances et de compétences dont il a besoin pour fonctionner dans la société, soit en poursuivant ses études, soit en s'adonnant à des études spécialisées en vue d'acquérir des compétences professionnelles pour le marché du travail.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 7 :

Réviser le curriculum de l'École fondamentale pour en faire un troisième cycle général axé sur les objectifs et les valeurs destinés à porter le nouveau projet de société du pays en adoptant un nouveau socle de compétences pour l'école obligatoire basé sur : la maîtrise des deux langues nationales, la pratique de l'anglais et de l'espagnol, la capacité à apprendre par soi-même, l'ouverture sur une culture humaniste universelle mais tournée sur la connaissance de la Région Amérique Latine et Caraïbes, la maîtrise du raisonnement scientifique et des outils des technologies de l'information, la maîtrise des règles qui renforcent le sens de la citoyenneté, la culture de la paix et le respect de l'environnement.

Rendre le système d'évaluation des apprentissages plus efficace.

Le taux de redoublement dans l'enseignement fondamental est relativement élevé (en moyenne 10% pour l'ensemble des deux premiers cycles du Fondamental) et est responsable d'un énorme gaspillage de ressources et de pertes d'opportunités dans le système éducatif. La réforme Bernard avait déjà prévu, pour garantir la fluidité des cohortes et augmenter la capacité d'accueil pour des nouveaux entrants dans le système éducatif, le principe de la promotion automatique entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année et entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année du premier cycle fondamental. Pour diverses raisons, mais surtout par manque d'esprit de suite et à cause de la faible supervision exercée par le MENFP dans le système, cette disposition n'a pas été mise en œuvre.

Par ailleurs, l'Etat organise quatre examens à l'échelle nationale pour la 6^{ème} année, la 9^{ème} année, le baccalauréat I (12^{ème} année) et le baccalauréat II (13^{ème} année), entraînant des coûts énormes et une mobilisation excessive des ressources du ministère, de sorte que les ressources consacrées à l'évaluation s'avèrent plus importantes que celles que l'Etat consacre au fonctionnement des écoles.

Il convient de réviser le système d'évaluation des apprentissages : encourager l'évaluation formative au niveau des établissements, confirmer la décision de promotion automatique entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année, et entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année du Fondamental, supprimer l'examen d'état de 6^{ème} année.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 8.-

Revoir le système d'évaluation des apprentissages : encourager l'évaluation formative au niveau des établissements, confirmer la décision de promotion automatique entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année et entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année du Fondamental, supprimer l'examen d'état de 6^{ème} année.

Mettre un ouvrage entre les mains de chaque enfant en envisageant dans un premier temps la production d'un livre unique pour le premier cycle fondamental.-

Le matériel didactique est l'un des déterminants d'un apprentissage de qualité. La disponibilité pour

chaque écolier des ouvrages scolaires de base est donc une exigence incontournable. Les politiques actuelles de l'Etat en matière d'ouvrages scolaires sont source de gaspillage et de frustration ; les modes de financement en place privilégient davantage les éditeurs que les parents, car l'ouvrage dont la production est subventionnée n'arrive pas toujours à son destinataire aux prix convenus.

L'idée d'un ouvrage unique au premier cycle fondamental dans lequel sont développées toutes les compétences que l'écolier doit maîtriser à ce niveau a trouvé une résonance totale dans le milieu des éducateurs. Cette formule pourrait être utilisée dans une phase temporaire dont la durée reste à déterminer afin de s'assurer que chaque écolier inscrit dans le premier cycle de l'Ecole fondamentale puisse avoir entre ses mains un ouvrage contenant les informations et les activités correspondant à ce niveau de son parcours scolaire.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 9.-

Revoir la politique de l'Etat en matière d'ouvrages scolaires et privilégier, dans un premier temps, l'adoption d'un livre unique au niveau du premier cycle fondamental.

Repenser l'organisation de la formation des maîtres du Fondamental en privilégiant la formation continue des maîtres en exercice et en commençant à impliquer l'université dans l'offre de formation initiale.-

L'existence d'un corps enseignant qualifié est un déterminant essentiel de la qualité de l'éducation. La réalisation des objectifs de la scolarisation universelle exige la formation d'environ 2500 nouveaux maîtres par an. Les structures actuelles en charge de la formation des maîtres ne parviennent pas à satisfaire le quart de ces besoins. Parallèlement, les établissements d'enseignement supérieur mettent chaque année sur le marché des milliers de jeunes diplômés qui n'ont aucune perspective d'emploi alors que l'enseignement offre des débouchés assurés.

Le ministère de l'Éducation devrait tendre graduellement à supprimer les traditionnelles écoles normales d'instituteurs et à impliquer les facultés des sciences de l'Éducation des universités haïtiennes dans la formation initiale des maîtres sur la base de contrats-plans avec les établissements reconnus par le ministère de l'Éducation. A court terme, et pour faire face à l'exigence d'une formation d'un grand nombre de maîtres qualifiés en soutien de la politique de scolarisation universelle, il doit être envisagé de mettre en place, en exploitant les possibilités offertes par les technologies de l'information, des programmes de formation continue pour les maîtres en exercice, basés à la fois sur les contenus disciplinaires et les compétences professionnelles exigées par l'exercice du métier, et exploitant les nouvelles possibilités offertes par les technologies de l'information.. Les maîtres ainsi reconnus comme qualifiés pour la profession devraient bénéficier d'un permis d'enseigner, seule condition pour qu'une personne puisse pratiquer dans la profession.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 10.-

Réviser les politiques et les programmes de formation des maîtres en privilégiant la professionnalisation, en associant à la démarche de formation initiale les facultés des sciences de l'éducation des universités reconnues par l'État et en incitant celles-ci à offrir des programmes innovants de formation continue basés sur la maîtrise des compétences disciplinaires et pédagogiques et en recourant aux technologies de l'information et de la communication.

Mettre en place un nouveau partage des compétences entre l'État et les collectivités territoriales pour la gouvernance de l'École fondamentale.

Il ne fait aucun doute que dans leur situation actuelle les collectivités locales ne sont pas en mesure de s'acquitter d'une telle mission. Les doutes exprimés par un grand nombre de participants des forums départementaux sur la capacité des collectivités de conduire une telle mission avec compétence, efficacité et probité doivent être pris au sérieux. Mais si la volonté politique au niveau de l'État central est d'associer les collectivités locales à une nouvelle forme de gouvernance de proximité de l'école, dans un souci de plus grande efficacité, un tel objectif devient parfaitement accessible si les moyens d'accompagnement et les outils d'évaluation sont mis en place. Ces moyens sont d'ordre financier, logistique, pédagogique, administratif.

L'industrie éducative est l'un des secteurs d'activité économique les plus importants et les plus dynamiques du pays. L'éducation peut constituer une locomotive pour la décentralisation si l'État accompagne les investissements publics en éducation par un renforcement des compétences locales dans la gouvernance des affaires scolaires.

Pour faciliter une telle participation, le GTEF propose un schéma de municipalisation graduelle de l'École fondamentale à travers la création de Commissions municipales de l'éducation.

Ces commissions peuvent être mises en place rapidement si le ministère de l'Éducation passe une convention avec les structures intéressées pour les associer à la gestion du parc scolaire de la commune. A terme, et moyennant l'adoption d'une loi, les commissions municipales de l'éducation seraient dotées du mandat d'assurer la responsabilité de la gestion du parc d'écoles fondamentales.

Recommandation no 11.-

Redéfinir le partage des compétences entre l'État et les collectivités territoriales en mettant en place dans chaque commune une Commission municipale de l'Éducation (CME) placée sous la présidence du maire et composée de représentants de la mairie et des CASECS de la commune, de la direction départementale de l'éducation, des réseaux associatifs d'écoles non publiques, avec mandat de prendre en charge graduellement la gestion des équipements scolaires au niveau de l'École fondamentale, la gestion des programmes et des personnels continuant de dépendre du ministère de l'Éducation à travers ses directions départementales de l'Éducation (DDE).

POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Cette section comporte deux recommandations (recommandations 12 et 13) traitant respectivement de l'organisation du secondaire, des incitations à mettre en place pour encourager la production de manuels et la mise en place de laboratoires de sciences et de technologie.

Réorganiser le secondaire sur la base d'une nouvelle unité d'enseignement de quatre ans, faisant une place centrale à l'enseignement général dans le prolongement du socle de compétences mis en place à l'École fondamentale.

La Réforme Bernard a induit, comme on l'a dit ailleurs, des transformations importantes dans le système éducatif haïtien : l'entrée du créole comme langue d'enseignement et comme langue enseignée, de nouvelles approches pédagogiques, des curriculums repérables et dans certains cas mieux adaptés à la réalité haïtienne etc. Malheureusement ce mouvement de réforme n'a jamais atteint le niveau du secondaire qui continue de fonctionner avec des programmes désuets vieux de plus de 50 ans pour la plupart.

Les initiatives amorcées par le MENFP depuis quelques années dans le but de rénover l'enseignement au secondaire n'ont jamais été conduites à leur terme, en dépit des nombreuses recommandations et propositions mises en avant par divers groupes d'experts, à la demande du même ministère. C'est le cas entre autres, pour le projet de deux grandes filières générales et techniques, avec différentes options au sein de chacune d'elles.

Il revient à présent d'effectuer une première évaluation du travail déjà réalisé de façon à faire le point sur l'évolution de la situation, identifier les points forts et les points faibles de la stratégie de mise en œuvre appliquée et ajuster celle-ci, en priorisant au début un enseignement secondaire général dont les conditions de réalisation seront à la portée des ressources du pays.

Le GTEF n'encourage pas pour le moment, la création de baccalauréats techniques et professionnels, qui sont des dispositifs coûteux et redondants par rapport aux programmes de formation technique et professionnelle préparant les jeunes pour le marché du travail. Bien qu'un tel souhait revienne souvent dans les discours (ou les promesses) des acteurs du monde politique, un tel choix ne serait pas réaliste pour Haïti et le risque serait grand, compte tenu des ressources qu'un tel choix implique, de voir un tel dispositif se mettre en place comme une vulgaire caricature, faute de moyens pour faire fonctionner les ateliers et laboratoires, avec toutes les frustrations que cela entraînerait pour les apprenants.

La conséquence de ces changements sera bien évidemment la suppression du baccalauréat première partie (Rhéto) et la sanction des apprentissages de fins d'études par un seul examen d'Etat.

Il conviendra également, pour encourager l'émulation, d'envisager la possibilité que les 100 premiers lauréats du baccalauréat accèdent à l'université sans concours d'entrée.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 12.-

Dispenser au niveau du secondaire un enseignement général d'une durée de 4 ans, avec des programmes rénovés faisant suite au Socle commun de connaissances et de compétences établi pour la scolarité obligatoire au Fondamental et sanctionné par un seul examen d'Etat de fin d'études secondaires (et par voie de conséquence, la suppression du baccalauréat première partie) avec possibilité pour les 100 premiers lauréats d'accéder à l'université sans concours d'entrée, sur seule base d'une analyse de leurs dossiers qui prendra en considération la relation entre leurs performances dans les différentes disciplines et les programmes dans lesquels ils s'inscrivent.

Encourager la production de manuels pour le secondaire ainsi que l'implantation de laboratoires communs de sciences et technologies au niveau de chaque commune.

Si au niveau du Fondamental, la Réforme Bernard, en clarifiant les objectifs de fins de cycle, a permis la production d'un certain nombre de manuels scolaires, la situation est toute différente pour l'enseignement secondaire. Les écoles sont tributaires de manuels étrangers, notamment français, élaborés sur la base de programmes totalement différents, et de photocopiés de cours, le plus souvent de qualité douteuse, mis en marché par les établissements ou les enseignants eux-mêmes.

Par ailleurs, les travaux pratiques en laboratoires pour les enseignements scientifiques et technologiques sont totalement inexistantes, tant dans les établissements publics que dans les établissements privés (à de très rares exceptions près).

Le GTEF estime que l'Etat pourrait mettre en place des mécanismes d'incitations qui encouragent la production de manuels scolaires, notamment dans les domaines où la pénurie locale ne peut être compensée par le recours à des ouvrages étrangers, comme en géographie, histoire et sciences de l'environnement. Des concours, appels d'offres ou financements de projets de recherche à travers l'université pourraient faire partie des mécanismes à mettre en place.

Parallèlement, pour compenser l'absence de moyens matériels pour les laboratoires de sciences et techniques, l'Etat peut encourager l'initiative privée pour la mise en place de laboratoires appelés à desservir un réseau d'établissements localisés dans un rayon d'action donné, moyennant des frais d'utilisation par les établissements bénéficiaires. L'investissement peut être le fait d'un autre établissement du secondaire (public ou privé), d'une université, d'une municipalité ou même d'un opérateur commercial motivé par le profit.

De telles incitations peuvent inclure : des subventions directes pour la mise en place des installations et l'achat des équipements spécialisés, des avantages incitatifs comme ceux inclus dans le Code des investissements au profit des secteurs privilégiés (exonération de droits de douane pour l'importation des équipements et fournitures ; exonération d'impôt sur le revenu selon un calendrier dégressif etc.) des prêts à taux subventionnés et même des garanties de l'Etat pour les prêts auprès des banques commerciales etc.

Les laboratoires seraient accrédités par le ministère sur la base de cahiers de charges précis, en fonction d'une exigence de couverture géographique au niveau de chaque commune. Les accrédi-

tations seraient allouées pour une période donnée qui peut être renouvelée périodiquement à partir d'inspections et d'évaluations régulières permettant d'assurer que les conditions mises en place initialement sont maintenues tout au long du fonctionnement du laboratoire.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 13.-

Mettre en place un système d'incitations en vue d'encourager la production de manuels scolaires pour le secondaire ainsi que l'implantation par le secteur privé et les municipalités de laboratoires accrédités par le ministère de l'Éducation, pouvant desservir plusieurs établissements pour les travaux pratiques scientifiques et technologiques.

POUR LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE, L'APHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

Cette section comporte trois recommandations (recommandations 14 à 16) portant sur respectivement la mise en place de l'approche par compétences comme stratégie générale de réingénierie de la formation technique et professionnelle, la mise en place d'un programme intensif d'alphabétisation permettant d'alphabétiser 2.5 millions de personnes en 5 ans, la mise en place d'un dispositif de formation continue des adultes.

Réorganiser la formation technique et professionnelle en fonction de l'approche par compétences afin de tenir compte des besoins des secteurs de la production.-

La reconstruction du pays va exiger le recours à un grand nombre de techniciens et de personnels intermédiaires, notamment dans l'industrie du bâtiment et dans le secteur des services sociaux. Le système de formation technique et professionnelle en place basé sur des cursus de deux à trois ans, combinant enseignement général et maîtrise des gestes professionnels, et visant à la fois le marché du travail et l'accès à l'enseignement supérieur ne permettra pas de répondre à un tel défi. Ces formations répondent plus à une logique de l'offre plutôt qu'à un système de réponses adaptées aux besoins.

Les programmes de formation professionnelle sont gérés plus efficacement et tendent à mieux correspondre aux besoins de l'économie lorsque leur mise en œuvre associe les bénéficiaires de ces programmes, c'est-à-dire les travailleurs et les entreprises. De plus, les coûts récurrents de tels programmes sont beaucoup plus élevés que ceux des programmes d'enseignement général et exigent par conséquent des flux de ressources réguliers et suffisants pour alimenter le fonctionnement des ateliers et laboratoires.

Une réingénierie complète des programmes actuels s'avère indispensable afin de rendre le système capable de réagir rapidement aux besoins de l'économie. Cette réingénierie exigera de repenser l'organisation générale du sous secteur avec de nouvelles formes de gouvernance responsabilisant les entreprises et de transformer certains des établissements d'enseignement technique en de vrais centres de formation professionnelle dont les formations seront orientées exclusivement vers le marché de l'emploi. Elle exigera aussi de transformer l'INFP en une instance autonome de gestion tripartite dans laquelle le patronat et les travailleurs sont représentés aux côtés de l'Etat et parti-

cipent conjointement à la prise de décision concernant la planification de la formation professionnelle, la définition et la révision des programmes, l'allocation des ressources publiques, la gestion autonome des centres de formation, les stages en entreprises et les programmes d'alternance etc.

Il faut donc amorcer une véritable réingénierie de la formation professionnelle pour modifier les programmes actuels d'enseignement technique et professionnel en adoptant l'approche par compétences d'une manière systémique. Il convient aussi d'associer l'entreprise et les travailleurs à la gouvernance de la formation professionnelle et modifier l'organisation de l'Institut national de Formation professionnelle.-

Le GTEF recommande :

Recommandation no 14

Réorganiser les institutions s'occupant de la formation professionnelle en un dispositif intégré de formation orienté vers le marché du travail en transformant l'INFP en une structure autonome de gestion tripartite et en faisant appel à l'approche par compétences comme démarche générale de transformation du système national de formation professionnelle.

Alphabétiser 2,500,000 personnes sur l'horizon 2010-2015 en reprenant le dispositif du plan global préparé par la Secrétairerie d'Etat à l'alphabésation (SEA) depuis 2006, tout en mobilisant les services des ONG, des Écoles, des Institutions religieuses, des Mairies et autres services publics.

La lutte contre l'analphabétisme en Haïti, depuis ses premières manifestations vers le début des années 1940, semble tourner à vide. De relance en relance, de projets-pilotes en campagnes nationales, rythmés par des organisations nouvelles émergeant et disparaissant au rythme des changements de gouvernement, le pays se retrouve, près de trois quarts de siècle après, avec un stock de près de 3 millions d'analphabètes.

Les nombreuses organisations qui se sont succédées depuis les années 1940 -Comité de diffusion de l'Enseignement par le Créole, sous le gouvernement de Elie Lescot entre 1944-1945 (CDEC), Office du Développement Communautaire (ODC), créé par décret le 12 août 1957 par un Conseil Militaire de Gouvernement, Office National d'Éducation Communautaire (ONEC) qui a fonctionné de 1962 à 1968, Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaire (ONAAC) mis en place par François Duvalier pour remplacer l'ONEC, Office National pour la Participation et l'Éducation Populaire (ONPEP) créé en mai 1986 après la chute de la Jean-Claude Duvalier, sans compter les initiatives dans le non public telles que le programme Misyon Alpha qui débuta au mois de décembre 1985, juste avant le renversement du gouvernement de Duvalier, pour être officiellement fermé trois ans plus tard par la Conférence épiscopale, le projet expérimental de Marbial sous la conduite de l'UNESCO de 1949 à 1954 - tous ont eu un impact peu significatif sur la réduction de l'analphabétisme en Haïti.

Une Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation a été créée en 1991 et un nouveau plan pour alphabétiser 3 millions de personnes en 3 ans a été préparé. Ce plan s'est retrouvé mort-né avec le putsch militaire de septembre 1991. Un nouveau plan a été élaboré en 2006 par cette même Secrétairerie d'État avec l'aide de la Coopération cubaine. Ce plan a été mis à jour récemment et a fait l'objet de

nombreux échanges entre la Coopération cubaine, la SEA et le GTEF.

Le plan prévoit d'alphabétiser 2.5 millions de personnes sur cinq ans à partir de deux sessions de 300 000 personnes par an pendant les quatre premières années, et de deux sessions de 50 000 personnes chacune la dernière année.

Le plan prévoit également, au cours de la même période, d'assurer des activités de post-alphabétisation pour 3 000 000 de néo alphabétisés, afin de s'assurer qu'ils ne redeviennent des analphabètes.

C'est ce plan, après concertation, évaluation et échanges avec les acteurs concernés que le GTEF recommande de mettre en action.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 15.-

Alphabétiser 2,500,000 personnes et mettre en place des activités de post-alphabétisation pour 3 millions de personnes, sur l'horizon 2010-2015, en reprenant le dispositif du plan global préparé par la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA) depuis 2006, tout en mobilisant les services des ONG, des écoles, des institutions religieuses, des mairies et autres services publics.

Institutionnaliser la formation des adultes comme une composante régulière de l'éducation tout au long de la vie.

On connaît déjà l'importance du phénomène des surâgés dans l'école haïtienne. Un grand nombre de ces enfants ne pourront pas être intégrés dans le cycle normal des activités du Fondamental ; ils ne doivent pas être privés pour autant des possibilités de s'éduquer et de se doter des qualifications professionnelles qui leur ouvrent la voie à une activité rémunératrice et donc à une vie décente. Cette préoccupation doit s'étendre aux adultes néo alphabétisés.

C'est pourquoi le système éducatif haïtien a besoin d'être doté d'une véritable structure d'éducation des adultes, qui absorbera entre autres, pendant la période 2012-2020 les 2 500 000 personnes qui auront complété le cycle d'alphabétisation et de post alphabétisation. Cette structure donnera la possibilité aux néoalphabétisés d'avoir des cours qui permettent leur intégration dans l'enseignement fondamental ou même dans le secondaire, ou encore de développer des qualifications professionnelles dans divers métiers des branches industrielles, agricoles ou de services.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 16.-

Mettre en place une structure d'éducation des adultes qui permet d'orienter les écoliers surâgés et les adultes néo alphabétisés vers l'enseignement fondamental et secondaire ou vers l'apprentissage de métiers dans les diverses branches de l'agriculture, de l'industrie et des services.

POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE

Cette section comporte six recommandations (recommandations 17 à 22) portant respectivement sur la mise en place d'un dispositif de régulation du sous-système, la réforme de l'Université d'Etat d'Haïti, la mise en place d'un autre réseau public d'universités en région, la création d'un Institut supérieur de mathématiques comme embryon d'un réseau caribéen d'instituts de mathématiques, la création d'un fonds de reconstruction des universités haïtiennes, l'établissement d'un système d'incitations de la recherche et de l'innovation, la création d'un Institut interuniversitaire International de Hautes d'Etudes en Haïti.

Mettre en place une structure de gouvernance de l'enseignement supérieur capable de soutenir la recherche et d'encourager l'innovation scientifique et technologique.

L'absence de politiques publiques dans le domaine de l'enseignement supérieur et universitaire et le déficit du cadre de gouvernance du secteur constituent un frein au développement d'un véritable système universitaire capable de prendre en charge les besoins de formation des cadres supérieurs du pays et de conduire de véritables programmes de recherche en soutien du développement national et de la modernisation de l'économie du pays.

La formation et la recherche universitaires ne sont pas vraiment des domaines régaliens qui soient à des mesures policières. Il faut donc associer le rôle de contrôle et d'évaluation des pouvoirs publics à l'exigence de participation des universitaires eux-mêmes, d'où l'importance que doivent prendre des dispositifs de concertation et d'évaluation tels qu'une conférence des recteurs ou une structure d'assurance-qualité. Par ailleurs, soutenir la qualité et encourager l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur, susciter une culture de recherche pertinente et d'innovation dans le milieu universitaire exigent des moyens de financement à la fois suffisants et diversifiés.

Un nouveau mode de gouvernance avisé et responsable est nécessaire pour mettre en place un système d'enseignement supérieur et universitaire diversifié et décentralisé, doté d'une solide capacité de recherche et d'innovation, répondant aux besoins d'épanouissement du citoyen et aux exigences de l'économie nationale et de l'intégration régionale et contribuant pleinement au façonnement de la nouvelle société mondialisée de l'économie du savoir.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 17.-

Adopter une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur et universitaire prévoyant la mise en place d'un ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en charge de la régulation du secteur, une conférence des recteurs et présidents d'universités reconnues par l'Etat, un dispositif d'assurance qualité (pour l'accréditation des programmes), un nouveau mode de financement de l'enseignement supérieur orienté à la fois vers l'offre (pour soutenir la recherche et l'innovation) et la demande (subvention, bourses et crédit éducatif).

Donner à l'Université d'Etat les moyens de devenir un pôle d'excellence dans la Caraïbe en mettant en valeur son potentiel de compétences distinctives en matière de recherche universitaire.-

L'Université d'Etat d'Haïti, une des plus anciennes institutions universitaires de la Caraïbe, reste la principale institution universitaire du pays et son rôle historique dans la formation de la plus grande partie de l'élite intellectuelle haïtienne est indéniable. Pour diverses sortes de raisons, à la fois internes et externes à cette institution, elle n'a pas pu mettre à profit le statut d'indépendance acquis dans la foulée du mouvement démocratique de 1987 pour concevoir et mettre en place un projet de réforme de ses structures académiques. Les pouvoirs publics n'ont pas saisi non plus l'opportunité de mettre à sa disposition, en exigeant des contreparties dans la gouvernance et dans l'accroissement de l'offre, les ressources qui pourraient l'aider à se transformer. Cette université a pourtant le potentiel pour devenir une grande université de référence tant en Haïti que dans la Caraïbe. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les déboires et les difficultés de toutes sortes que connaît Haïti depuis des décennies et la série des catastrophes de toutes sortes qu'elle endure depuis quelques années, en font un terrain d'étude privilégié pour le développement de la recherche dans le champ des sciences sociales. Les pouvoirs publics ont la responsabilité, dans le respect de l'autonomie académique de cette institution, de mettre à sa disposition les ressources nécessaires à sa refondation tout en mettant en place les conditions d'une gestion transparente, efficace, rigoureuse et redevable.

Il faut donc que l'Etat soutienne la réforme de l'Université d'Etat d'Haïti en lui fournissant, dans le cadre d'un contrat-plan quadriennal, les ressources nécessaires pour qu'elle se dote d'un vrai campus universitaire et réalise les réformes académiques et administratives qui doivent la transformer en une université d'excellence pour Haïti et la Caraïbe.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 18.-

Soutenir la réforme de l'Université d'Etat d'Haïti en mettant à sa disposition, dans le cadre d'un contrat-plan quadriennal, les ressources nécessaires pour qu'elle se dote d'un vrai campus universitaire et réalise les réformes académiques et administratives qui doivent la transformer en une université d'excellence pour Haïti et la Caraïbe. Le contrat-plan, renouvelable, prévoira les ressources du Trésor public à affecter à ses programmes d'investissement et à son fonctionnement sur la base d'objectifs, de stratégies, de modes opératoires, d'indicateurs de performance et de mécanismes d'évaluation et de critères de redevabilité convenus entre l'Etat et l'UEH.

Un nouveau réseau d'universités publiques en région en soutien de l'effort de décentralisation et de diversification de l'enseignement supérieur.

L'UEH a longtemps été, depuis sa création, la seule université du pays. L'apparition d'institutions d'enseignement supérieur et d'universités privées est un phénomène relativement récent puisque plus de 80% de ces institutions ont fait leur apparition après 1980. Plus récemment, le MENFP a mis en place successivement aux Cayes, à Gonaïves et au Cap-Haïtien trois centres universitaires régionaux. Le caractère précipité de cette mise en place, l'absence de planification véritable et surtout la précarité des moyens mis à la disposition de ces institutions par les pouvoirs publics risquent d'en faire des caricatures universitaires, ceci malgré les efforts louables et les sacrifices

importants consentis par leurs dirigeants et l'afflux d'un nombre croissant de jeunes de ces régions à la recherche d'une formation supérieure.

Les responsables de l'UEH et sans doute d'autres acteurs de la société ne voient pas l'opportunité de créer d'autres universités publiques et considèrent qu'il serait plus judicieux de concentrer les faibles moyens de l'Etat dans le projet d'un déploiement de l'UEH dans les autres départements du pays. L'expérience de nombreux pays montre pourtant que le système universitaire national se renforce et se modernise plus rapidement dans un cadre universitaire national pluriel où chaque institution de l'Etat se singularise par des compétences distinctives sous la forme de pôles de compétences spécialisés, avec des formes de gouvernance autonome et différenciée.

L'Etat doit poursuivre, mais de manière systématique et coordonnée, la création d'un autre réseau d'universités publiques autonomes en région et dotées des moyens de mettre en œuvre de véritables programmes de recherche. Le choix de privilégier les régions dans l'implantation de ces universités serait un moyen rapide et efficace d'impulser le processus de décentralisation des ressources du pays. Ces universités constitueraient des personnes morales de droit public distinctes avec des structures de direction indépendantes. Leur plan de développement pourrait être conçu sur la base d'une carte de spécialisation tenant compte de divers facteurs tels que les politiques publiques, le développement de pôles de croissance en région, les potentialités et les besoins des zones d'accueil. Dans tous les cas de figure, les plans de développement de ces universités doivent prévoir des mécanismes de financement stable afin d'encourager l'émergence et le développement d'une véritable capacité de recherche et d'innovation au niveau national. Ces nouvelles institutions devraient dès le départ habituer les jeunes à participer, même de façon modeste, aux droits de scolarité et à systématiser, avant l'obtention du diplôme, l'exigence d'un service de volontariat au profit de l'Etat ou d'œuvres à but non lucratif dans la société civile.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 19.-

Développer et consolider un deuxième réseau public d'universités autonomes en région, dotées des moyens de mettre en œuvre de véritables programmes de recherche et de services à la société, en soutien de l'effort de décentralisation et de diversification de l'enseignement supérieur.

Vers l'établissement d'un réseau d'instituts supérieurs de mathématiques sur le modèle de la Next Einstein Initiative en Afrique.

Les mathématiques sont au cœur des principales innovations scientifiques et technologiques qui ont commencé à façonner l'économie du 21^{ème} siècle. Un nombre de plus en plus important d'activités qui organisent notre vivre ensemble quotidien sur cette planète font appel à des outils mathématiques et à un effort de modélisation croissant :

- Tout le système de télécommunications internationales dépend de satellites dont le lancement et le fonctionnement font appel à de larges volumes d'informations dont la compression dépend de méthodes mathématiques avancées ;

- Les prévisions météorologiques et la prédiction des désastres et catastrophes naturels dépendent de super ordinateurs dont la programmation exige des modèles sophistiqués pour résoudre les équations complexes de la dynamique des fluides ;
- Sans le recours à l'algorithmique, cette vaste industrie de plusieurs milliards de dollars que représente le e-commerce ne pourrait compter sur la sécurité des transactions en ligne qu'elle exige.
- Enfin, la modélisation mathématique s'impose dans la biotechnologie ; elle est la base des innovations dans l'aéronautique, la construction des véhicules hybrides, la fabrication des équipements médicaux, l'adoption de nouveaux modes de construction, les technologies de l'information et de la communication etc.

Le monde qui se déploie autour de nous exige que les citoyens de chaque pays assimilent un large spectre de connaissances scientifiques pour bien comprendre les différents aspects de notre environnement. Mais, plus important encore est la capacité d'apprendre par soi-même parce que l'exigence d'apprentissage s'impose tout au long de la vie. L'activité mathématique y prépare avec des moyens matériels limités.

Mais au-delà des individus, la capacité d'innovation d'une nation dépend largement de la densité de son personnel scientifique. L'initiative de mettre en Haïti un réseau public d'Institut d'enseignement supérieur en mathématiques est à la portée des ressources du pays. Il n'exige pas d'installations sophistiquées ni de laboratoires spécialisés. Un tel institut pourra former sur place des étudiants de niveaux master et doctorat qui seront enclins à rester dans le pays à condition que l'Etat accueille une telle initiative comme faisant partie d'une stratégie globale de relèvement du niveau scientifique de l'université haïtienne et mette en place, par conséquent, dans les programmes nationaux, les conditions d'accueil et d'utilisation de ces nouvelles compétences.

L'Institut concentrerait son offre de formation au niveau des programmes de master et de doctorat. Cependant, compte tenu de la rareté des ressources humaines qualifiées pour l'encadrement-le pays ne peut compter actuellement que sur la présence de cinq docteurs en mathématiques en service actif- et du faible niveau des bacheliers en provenance du secondaire, le premier Institut supérieur de mathématiques, pourrait initier ses activités en accueillant à la fois des étudiants en licence (programme intensif sur trois ans) et master. Les recrutements seraient effectués sur concours à l'échelle nationale et tous les étudiants seraient des boursiers de l'Etat, résidant sur le campus de l'Institut. L'implantation du premier Institut pourrait se faire dans une ville de province. Plutôt que de créer à Jacmel, comme l'envisage le MENFP, une nouvelle université publique sur le modèle précaire des universités publiques en région installées déjà dans les départements du Nord, de l'Artibonite et du Sud, le ministère pourrait prendre le temps de monter un véritable projet et de chercher les ressources pour la création de ce nouvel institut.

Ce premier institut pourrait être l'embryon d'un Institut Caraïbéen des mathématiques ou (CIMS-Caribbean Institute of Mathematical Sciences), comme l'a été en Afrique le African Institute for Mathematical Sciences (AIMS) pour le projet AIMS-NEI (Next Einstein Institute). Le financement d'un tel projet pourrait faire appel aux pays de la CARICOM, à l'UNESCO, à des sponsors du secteur privé (entreprises, fondations et ONG) et à des particuliers.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 20.-

Initier la mise en place d'un Institut haïtien supérieur de mathématiques comme premier embryon d'un réseau d'instituts caribéens de mathématiques (Caribbean Institutes of Mathematical Sciences-CIMS) en charge de former des jeunes mathématiciens de talent. Le premier institut sera installé dans une ville de province et recevra, sur la base d'un concours national, les meilleurs candidats du pays.

Introduire un système d'incitations pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement supérieur

Il a déjà été souligné que le régime fiscal haïtien prévoit un ensemble d'incitations pour divers secteurs d'activités économiques (sept activités en tout dont l'artisanat, les entreprises d'exportation, les entreprises du secteur touristique etc.) excluant le secteur de l'éducation. Un tel choix ignore le potentiel d'innovation de l'enseignement supérieur et la réalité des emplois à forte valeur ajoutée qu'il génère au sein de l'économie haïtienne.

La plupart des pays développés ont mis en place des systèmes incitatifs pour stimuler la qualité de la recherche et dans certains cas pour promouvoir l'innovation, tant en matière de recherche que dans le développement de l'initiative entrepreneuriale. Ces mesures ont grandement contribué à améliorer la qualité et la pertinence de leur système universitaire et à en faire un levier pour l'innovation scientifique et technologique.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 21.-

Etablir un système d'incitations pour l'enseignement supérieur en le rendant éligible aux avantages du Code des investissements et en mettant en place des mécanismes d'incitation financière ciblés en vue d'encourager la recherche et l'innovation scientifique et technologique au sein des universités.

Un institut universitaire international des Hautes études en Haïti comme pôle d'excellence soutenu par les pays de l'Amérique Latine

Suggérée par la Commission de commémoration du bicentenaire de l'Indépendance présidée par Michel Hector, cette idée a fait l'objet de plusieurs ateliers de travail et d'échanges avec des universités Latino-Américaines comme le Colegio de Mexico, la UNAM, l'Université Ibéro Américaine.

Cette institution serait conçue comme un hommage à la contribution des fondateurs de la République d'Haïti au mouvement de libération des pays de la Grande Colombie et une opportunité pour renforcer l'intégration d'Haïti dans l'espace latino-américain. L'Institut interuniversitaire International de Hautes d'Etudes, lieu symbolique révélateur des liens historiques entre l'Amérique Latine et Haïti, serait créé en partenariat avec des universités d'Amérique Latine.

Cet Institut a vocation non seulement d'offrir un véritable centre de ressources documentaires accessibles en ligne, mais aussi d'être un lieu de mémoire et un espace d'échanges, de séminaires, tant en présentiel qu'à distance (supports technologiques modernes), de niveau Master et Doctorat appuyés sur la Recherche, et enfin d'accueil de colloques et de congrès. Dans un contexte économique, politique, et social tel que celui d'Haïti, le pays apparaît comme un laboratoire, espace privilégié d'observation des phénomènes tant sociaux que sociétaux. Aussi, un tel institut est-il appelé à favoriser le développement de recherches internationalement reconnues, et à recevoir des étudiants engagés dans des travaux de recherche tout autant que des chercheurs étrangers confirmés intéressés notamment par une approche comparée (par exemple, la population des déplacés comme phénomène social et ses impacts psychosociaux).

Le GTEF recommande :

Recommandation no 22.-

Créer un Institut interuniversitaire international de hautes Etudes en Haïti en tant que centre de ressources documentaires accessibles en ligne et en tant que lieu de mémoire et espace d'échanges interdisciplinaires, notamment avec les universités de l'Amérique Latine et de la Caraïbe.

POUR L'AMÉLIORATION DE LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN

Cette section comporte cinq recommandations cinq (recommandations 23 à 27) traitant successivement de la condition enseignante, des articles de la Constitution se rapportant à l'éducation nécessitant un amendement, de l'établissement d'un Conseil national de l'Éducation (CNE), de la création d'un Institut de recherche pédagogique, du renforcement du système de planification du ministère de l'Éducation et de gestion des projets de coopération internationale.

Améliorer la condition enseignante en contrepartie de l'obligation pour chaque enseignant d'obtenir un permis d'enseigner délivré par le Ministère de l'Éducation.

La condition enseignante se réfère à l'ensemble des politiques et des dispositions académiques et des mesures administratives pour attirer et maintenir dans la carrière enseignante les personnels les plus qualifiés, condition en somme d'une éducation de qualité. Les enseignants sont généralement sous payés, en particulier dans le secteur non public et le mode d'organisation et de gestion de la condition enseignante comporte d'énormes disparités en rapport avec le niveau de la classe d'affectation, le caractère public ou privé de l'établissement, la localisation de l'établissement (rural-urbain) etc. Ces disparités sont un frein à la mobilité et à la conception d'un véritable plan de carrière pour les personnels de l'éducation en général. Parmi les avantages incitatifs à envisager, il y a lieu de considérer les besoins en logements qui sont devenus plus pressants par suite des dommages causés aux centaines de milliers de résidences dans les villes de Port-au-Prince, de Léogâne et de Jacmel. Un programme spécial pour faciliter l'accès à des logements au bénéfice des personnels enseignants devrait faire partie des dossiers urgents de la reconstruction.

Le statut des enseignants devrait être révisé de telle sorte à équilibrer les avantages octroyés à la profession par une contrepartie de régulation et de contrôle plus forte de la part du ministère de

l'Éducation sur la qualité du travail fourni par les enseignants, et dans le cas des enseignants du public, sur le fait même que ces derniers fournissent un service suffisant au regard de leur contrat avec l'État.

Si le nouveau statut doit entraîner l'adoption d'une grille salariale définie non pas en fonction du niveau de la classe d'affectation mais du niveau de qualification de l'enseignant, la réglementation de la rémunération pratiquée par les établissements privés accrédités, la mise en place de dispositifs incitatifs tels que les fonds de pension, la possibilité d'accès à des logements sociaux, des facilités pour la formation continue etc., la contrepartie minimale à exiger par l'État est l'obligation pour chaque enseignant d'obtenir de lui un permis d'enseigner sur la base des qualifications présentées par l'intéressé et l'adoption d'un plan de carrière faisant place à la qualification et à l'expérience.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 23.-

Réviser le statut des enseignants d'une manière réaliste en mettant en place une combinaison de moyens impliquant l'adoption d'une grille salariale définie non pas en fonction du niveau de la classe d'affectation mais du niveau de qualification de l'enseignant, la réglementation de la rémunération pratiquée par les établissements privés accrédités, la mise en place de dispositifs incitatifs tels que les fonds de pension, la possibilité d'accès à des logements sociaux dans le cadre d'un programme spécial, des facilités pour la formation continue etc. mais aussi l'obligation pour chaque enseignant d'obtenir de l'État un permis d'enseigner.

AMENDER CERTAINES DISPOSITIONS CONSTITUTIONNELLES RELATIVES À L'ÉDUCATION

La Constitution de 1987 place l'UEH au rang des cinq institutions indépendantes du pays au même titre que, par exemple, le Conseil électoral permanent et la Cour supérieure des comptes et du contentieux administratif. Cette constitution réaffirme également le caractère d'autonomie de l'UEH (article 208) et attribue à celle-ci une compétence particulière vis-à-vis des établissements privés d'enseignement supérieur, en subordonnant l'autorisation de fonctionnement de ces derniers à un avis technique favorable de l'UEH.

Cette disposition inaccoutumée dans les milieux universitaires exprime peut-être la réticence des législateurs vis-à-vis de l'apparition naissante d'institutions privées d'enseignement supérieur à partir du début des années 80, inspirant la crainte qu'il ne se développe, au niveau du tertiaire, le même phénomène de foisonnement incontrôlé d'établissements privés observé aux niveaux primaire et secondaire.

Quoi qu'il en soit, une telle disposition n'a aucune raison d'être, d'autant plus que la réalité a imposé l'émergence d'universités privées de qualité comparable à l'UEH.

Il est donc recommandé d'introduire dans le plan de révision de la Constitution de 1987 une clause éliminant les dispositions relatives au rôle de l'université d'État d'Haïti dans la décision de l'État d'autoriser le fonctionnement de nouvelles institutions d'enseignement supérieur.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 24.-

Introduire dans le plan de révision de la Constitution de 1987 une clause éliminant les dispositions relatives au rôle de l'université d'Etat d'Haïti dans la décision de l'Etat d'autoriser le fonctionnement de nouvelles institutions d'enseignement supérieur.

UN CONSEIL NATIONAL DE L'ÉDUCATION (CNE).-

Les transformations recommandées dans le secteur éducatif n'ont aucune chance de se matérialiser si le ministère de l'Éducation continue d'être organisé et de fonctionner dans sa forme et ses modalités actuelles. Indépendamment du fait que son fonctionnement actuel soit assez informel parce qu'éloigné de ses structures officielles, il y a lieu de reconnaître que ni ces structures ni le fonctionnement informel ne sont orientés vers la mission de régulation de l'ensemble de l'appareil éducatif qui lui incombe.

Une réingénierie complète de ses structures et de ses procédures est donc une exigence incontournable. En attendant qu'une telle réorganisation puisse s'effectuer, il est recommandé de mettre en place, à travers l'adoption d'une nouvelle loi, un Conseil national de l'éducation devant servir comme organe de consultation pour le ministère de l'Éducation dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques de l'éducation. Ce conseil pourrait aider à concevoir le plan et la stratégie de réorganisation du ministère en vue d'aligner ses services aux exigences de la nouvelle école haïtienne à implanter.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 25.-

Adopter une nouvelle loi établissant un Conseil national de l'éducation devant servir comme organe de consultation pour le ministère de l'Éducation dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques de l'éducation et dont la composition fera place aux partenaires de l'Etat tels que les associations de parents d'élèves, les syndicats d'enseignants, les réseaux associatifs d'écoles non publiques, le secteur privé des affaires, les ONG et les organisations de la société civile.

UN INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE.-

Depuis la brutale disparition de l'Institut pédagogique national en 1991, le pays ne possède plus de structure à vocation de recherche en éducation capable d'éclairer le pilotage académique de l'enseignement scolaire. Les réformes qui s'annoncent dans le secteur de l'éducation en Haïti exigent une institution scientifique capable d'opérer la médiation entre la recherche scientifique et les acteurs du système éducatif, notamment en ce qui concerne la formation des personnels de l'éducation, les innovations dans les curriculums, les pratiques pédagogiques et le développement des matériels didactiques.

Les propositions de changement ou d'innovation dans l'éducation proviennent généralement de l'extérieur, à la faveur de projets promus et financés par des agences externes. Le besoin se fait âprement sentir d'un Institut national de recherche pédagogique, institut de recherche en éducation, qui devrait être un établissement public autonome, placé sous la double tutelle du ministère de l'éducation et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Organe de conseil et d'expertise pour le compte du ministère de l'éducation, l'Institut aurait pour mission de mobiliser et d'animer la communauté scientifique pour la conduite de travaux de recherche en éducation et de mettre les résultats de la recherche au service du pilotage national de l'éducation. L'Institut serait appelé à développer des partenariats scientifiques avec les universités haïtiennes et étrangères dans la perspective de maintenir une veille scientifique et documentaire, d'inspirer l'amélioration continue du système éducatif haïtien en matière de réformes des politiques publiques et des curriculums, d'expérimentation et d'innovation pédagogique, de production et de diffusion de ressources pédagogiques et technologiques, de formation des personnels de l'éducation.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 26.-

Créer un institut de recherche pédagogique comme organe d'expertise et de conseil pour le compte du ministère de l'Éducation, placé sous la double tutelle du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et avec la mission d'animer la communauté éducative par la conduite de travaux de recherche en éducation et de mettre les résultats de la recherche au service de l'innovation pédagogique et du pilotage national de l'éducation.

UN SYSTÈME DE PLANIFICATION COHÉRENT ET SOUS CONTRÔLE DE L'ÉTAT.-

Une grande partie de l'activité éducative du pays se déroule sous la forme de projets d'assistance technique ou d'appui institutionnel gérés par des unités techniques d'exécution faisant appel à des consultants recrutés en dehors des cadres du ministère. Ces structures au lieu de renforcer le ministère contribuent au contraire à le débiliter puisque les activités d'appui sont gérées dans une enclave mal intégrée dans les services réguliers du ministère. A la fin du projet, les ressources s'éparpillent et il n'y a eu aucun transfert de compétences. Comme les bailleurs sont nombreux et tiennent chacun à ses procédures il en résulte également un éclatement du système de planification du ministère qui lui interdit de construire une vision d'ensemble du secteur et une stratégie intégrée pour faire face aux problèmes à résoudre.

Il est recommandé de rendre au ministère de l'Éducation le contrôle du système de planification et de gestion des projets en supprimant les unités techniques d'exécution et en responsabilisant les directions et services du ministère concernés par les domaines d'intervention de ces projets. Cette nouvelle vision de la planification et de la gestion du système éducatif facilitera la mise en place d'un cadre unifié de planification de l'éducation qui assignera à chaque bailleur le rôle que l'État attend de lui dans la mise en œuvre de la politique éducative du pays, et non plus l'inverse.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 27.-

Rendre au ministère de l'Éducation le contrôle du système de planification et de gestion des projets de coopération internationale en supprimant les unités techniques d'exécution et en confiant la responsabilité de gestion de ces projets aux directions centrales ou déconcentrées concernées par ces projets.

POUR UN FINANCEMENT EFFICACE DE L'ÉDUCATION

Cette section comporte trois recommandations (recommandations 28 à 30) traitant respectivement de la part du budget national consacré à l'éducation, de la restauration de la taxe d'apprentissage pour le financement de la formation technique et professionnelle, de l'établissement d'un Fonds de reconstruction des universités.

Accroître le financement public de l'éducation.-

Le niveau des dépenses publiques consacrées à l'Éducation est une condition essentielle pour développer un système éducatif accessible et de qualité et amorcer un développement économique et social soutenable. La part allouée au secteur éducatif dans les dépenses publiques est le reflet le plus patent de la reconnaissance de cette priorité.

Il est proposé qu'à partir de l'exercice 2011 le Gouvernement porte à 20% la part du budget consacré à l'éducation. Il est proposé aussi que cette part soit relevée respectivement à 25% en 2015 et 30% en 2025. Cette disposition assure que l'Etat se donne les moyens minimums pour influencer rapidement l'accroissement de l'accès et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 28.-

Accroître le financement public de l'éducation en relevant, dans le budget national, la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation, d'abord à 20% à partir de 2011, puis à 25% en 2015, et enfin à 30% en 2025.

Transformer la Taxe sur la Masse Salariale en une Taxe d'Apprentissage affectée au financement de la formation technique et professionnelle et modifier le Code des investissements pour inclure des incitations aux entreprises qui financent la formation professionnelle.

La formation technique et professionnelle coûte cher et ceci est généralement ignoré dans les plans et programmes nationaux. Les centres les mieux équipés seront handicapés pour délivrer une formation de qualité adaptée aux besoins du secteur productif si les financements ne peuvent garantir en continu les flux de matière d'œuvre et d'outillages pour le fonctionnement des ateliers et laboratoires. Les pays qui arrivent à maintenir des programmes de formation technique et professionnelle

de qualité ont mis en place des mécanismes de financement adaptés. Haïti avait possédé dans le temps (années 1973 à 1989) une taxe d'apprentissage au taux de 1% puis de 2% de la masse salariale dont les produits ont servi à financer les formations de l'INFP et du CFPF. Le déclin du système a commencé à la disparition de cette taxe et sa transformation en une taxe sur la masse salariale dont les produits ont cessé dès lors d'être affectés au financement de la formation professionnelle.

De même l'ancien code des investissements comportait un mécanisme d'incitation pour les entreprises qui investissaient dans des actions de formation professionnelle sous forme de dégrèvements fiscaux. C'est là encore une opportunité perdue pour les ressources que le secteur privé pourrait affecter à la formation professionnelle.

Il faut un système de financement de la formation professionnelle et technique qui permette au ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle d'assumer son rôle de planification, de concertation et de régulation du système et de soutenir les établissements publics pour qu'ils s'acquittent adéquatement de la mission qui leur est confiée par l'État, soit la mise en œuvre locale des programmes d'études, dans un environnement semblable au milieu de travail réel.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 29.-

Diversifier les sources de financement de la formation en transformant la Taxe sur la Masse Salariale (TMS) en taxe d'apprentissage affectée aux programmes de formation professionnelle, en mettant en place un système d'incitation pour les entreprises qui investissent dans des activités de formation professionnelle et en responsabilisant les usagers pour certains programmes de formation.

Créer un Fonds de reconstruction de l'université haïtienne

Le système éducatif est l'un des secteurs les plus frappés par le séisme du 12 janvier. La décapitalisation dont il est victime concerne à la fois les actifs physiques (immobiliers et équipements) que les systèmes d'information et la base de compétences disponibles (disparition mais surtout départ d'un grand nombre de cadres). Ce choc n'a pas épargné l'enseignement supérieur et universitaire dont près de 80% des infrastructures ont été endommagées ou détruites. Ce secteur ne se relèvera pas de ce choc sans une action concertée de grande envergure entre les pouvoirs publics, le secteur privé et la communauté internationale.

D'où l'idée d'un Fonds dédié à la reconstruction du secteur universitaire pouvant couvrir les besoins en infrastructures et équipements, le support budgétaire (appui au fonctionnement pour le maintien des enseignants-chercheurs en activité), les incitations à l'innovation et à la qualité. Ce fonds fera appel à une combinaison d'outils divers tels que prêts à des taux subventionnés, garanties pour des prêts commerciaux, subventions, en tenant compte de la situation particulière de chaque institution.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 30.-

Créer un Fonds national de 250 millions de dollars pour la reconstruction des universités haïtiennes en apportant une contribution directe aux universités privées et en modernisant l'infrastructure technologique nationale en vue de faciliter le développement de l'enseignement numérique.

POUR UN APPUI DYNAMIQUE DE LA SOCIÉTÉ À LA MISE EN ŒUVRE DU PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION

Cette section comporte 3 recommandations (recommandations 31 à 33) traitant successivement de la synergie des organisations non gouvernementales avec l'Etat, du rôle des Haïtiens vivant à l'étranger au relèvement de la qualité du système éducatif haïtien et à la participation de la société en général dans la promotion et la défense d'un Pacte national sur l'éducation.

Une nouvelle synergie avec les organisations non gouvernementales.-

Il est connu que les ONG jouent un rôle visible dans l'éducation en Haïti. La qualité et l'efficacité de cette contribution ne sont pas vraiment connues faute de dispositif de suivi et d'évaluation. En tout cas, l'ensemble des ressources financières mobilisées par ces organisations et le bassin de compétences humaines qu'elles parviennent à entretenir en font un partenaire stratégique de l'Etat dans la mise en œuvre d'un nouveau Pacte national sur l'éducation. La plupart de ces ONG souhaitent et recherchent la coopération avec l'Etat dans un souci d'optimisation et de pérennisation de leurs résultats.

Le Ministère de l'Éducation doit mettre au point un cadre national d'action concertée avec les ONG sous la forme d'une convention Etat-ONG articulée autour de la poursuite des grands objectifs nationaux en matière d'éducation, notamment dans la perspective de la mise en œuvre du Pacte national sur l'éducation. Ce cadre peut donner lieu à des formes de spécialisation de chaque ONG en fonction de critères géographiques (zones d'intervention) ou thématiques (qualité, accès, appui à la gouvernance locale etc.).

Le GTEF recommande :

Recommandation no 31.-

Définir un cadre national d'action concertée avec les ONG sanctionné par une convention Etat-ONG articulée autour de la poursuite cohérente des grands objectifs nationaux d'éducation, en priorisant dans un premier temps l'objectif d'école fondamentale gratuite et obligatoire.

Implication de la Communauté des Haïtiens vivant à l'étranger dans l'effort national pour accroître l'accès et la qualité de l'éducation

La communauté des Haïtiens vivant à l'étranger constitue un énorme bassin de ressources humaines mobilisables pour l'éducation en Haïti. Les principales tentatives d'organiser et de canaliser ces ressources en faveur d'Haïti n'ont pas pourtant été des exemples de succès. C'est le cas en particulier pour le programme Tokten des Nations Unies vers la fin des années 70 ou de l'Initiative Camdessus-Préval vers le milieu des années 90. Parmi les facteurs qui ont atténué la réussite de ces programmes il convient de mentionner en particulier le manque de structures d'encadrement des ressources humaines mises à la disposition du pays : consultants immergés dans des administrations sans termes de référence et sans homologues, encore moins une équipe de travail susceptible de rendre la mission efficace ou de bénéficier d'un transfert de savoir-faire, conditions d'accueil, de travail et d'hébergement très en dessous des attentes minimales des experts etc.

Les Haïtiens de l'étranger, grâce à leur expérience et leurs qualifications, représentent une puissante force de changement et d'innovation pour l'éducation en Haïti. Cette force de changement peut s'exprimer à travers les initiatives de restructuration que les Haïtiens vivant à l'étranger peuvent mettre en place dans leur propre pays d'accueil afin d'articuler leurs relations avec le pays d'origine d'une manière coordonnée, les appuis directs qu'ils peuvent apporter à l'éducation en Haïti dans le financement de l'accès à tous les niveaux, les formations directes qu'ils peuvent offrir en Haïti et les recherches qu'ils peuvent stimuler sous forme de missions d'enseignement et d'universités d'été en Haïti, les ouvertures qu'ils peuvent offrir aux universités haïtiennes en vue de faciliter leur insertion dans les réseaux internationaux d'excellence, les changements et les innovations qu'ils peuvent induire dans les politiques et les programmes de coopération tant au niveau bilatéral que multilatéral, les structures qu'ils peuvent mettre en place pour appuyer directement le secteur éducatif sur le modèle du Groupe de recherche et d'appui pour une Haïti nouvelle (GRAHN) etc.

L'effort amorcé par les Haïtiens de l'étranger a besoin d'être soutenu et encadré en Haïti même en offrant à ces intervenants une structure organisationnelle et des moyens d'action appropriés. L'idée d'une organisation haïtienne mixte (publique-privée) cogérée par des Haïtiens de l'étranger, en charge de coordonner les ressources d'appui nécessaires à la réalisation des initiatives qui s'opèrent sur le terrain s'est imposée très tôt dans les débats.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 32.-

Mettre en place une structure d'accueil et de gestion de la mobilité des compétences haïtiennes vivant à l'étranger en vue de relever rapidement le niveau des services académiques et administratifs mis à la disposition des institutions éducatives haïtienne.

Pacte national sur l'éducation

La question de la suite à donner aux recommandations du GTEF a été plutôt obsédante dans tous les débats organisés lors des forums et rencontres avec les divers groupes d'acteurs de l'Etat et de la société civile.

Il est apparu pertinent de consacrer dans un Pacte qui engagerait l'ensemble de la société autour de la poursuite des objectifs d'accroissement de l'accès, d'amélioration de la qualité, de renforcement de la gouvernance de l'Etat à travers un Etat central fort relayé par des pouvoirs locaux efficaces, intègres et transparents, de responsabilisation de l'Etat dans le financement de l'éducation conçu comme bien public cardinal.

Le GTEF recommande :

Recommandation no 33.-

Adopter un Pacte national sur l'éducation sanctionné par les partis politiques, l'Exécutif, le Parlement, les organisations syndicales et patronales et les Organisations non gouvernementales mettant en évidence les objectifs de l'accès universel au niveau fondamental, le renforcement de la gouvernance publique de l'éducation, la responsabilisation des pouvoirs locaux dans la gestion de proximité du système scolaire.

Liste des Tableaux et Graphiques

PREMIERE PARTIE

LA SITUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN ----- 67

CHAPITRE I : DU PRÉSCOLAIRE AU SECONDAIRE----- 67

TABLEAU 1 : REPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FREQUENTE L'ECOLE PAR CATEGORIE
-----69

- GRAPHE 1: POURCENTAGE DU BUDGET NATIONAL CONSACRÉ À L'ÉDUCATION-----69

- GRAPHE 2: PYRAMIDE D'ÂGE DE LA POPULATION HAÏTIENNE EN 2008 -----69

TABLEAU 2 : RÉPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FRÉQUENTÉ L'ÉCOLE PAR SEXE ----70

TABLEAU 3 : RÉPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FRÉQUENTÉ L'ÉCOLE
PAR MILIEU GÉOGRAPHIQUE -----70

TABLEAU 4 : RÉPARTITION DES ENFANTS NON SCOLARISÉS PAR RAPPORT À LA POPULATION TOUCHÉE -----70

- GRAPHE 3 : RÉPARTITION DES ÉTABLISSEMENTS PRÉSCOLAIRES PAR DÉPARTEMENT GÉOGRAPHIQUE -----71

- GRAPHE 4 : RÉPARTITION DES ENFANTS QUI FRÉQUENTENT CES ÉTABLISSEMENTS PAR ÂGE -----72

TABLEAU 5 : REPARTITION EN % PAR SECTEUR ET PAR MILIEU GEOGRAPHIQUE DES ECOLES FONDAMENTALES
QUI OFFRENT UN SERVICE PRESCOLAIRE -----72

- GRAPHE 5 : RÉPARTITION DES ENFANTS DANS LES CLASSES PRÉSCOLAIRES INTÉGRÉES DANS LES
ÉCOLES FONDAMENTALES -----72

- GRAPHE 6 : RÉPARTITION DES EFFECTIFS D'ENFANTS 0-5 ANS PRIS EN CHARGE EN REGARD DE LA POPULA-
TION CORRESPONDANTE-----73

- GRAPHE 7 : RÉPARTITION DES ENFANTS AU PRÉSCOLAIRE SELON LEUR ÂGE -----74

TABLEAU 6 : REPARTITION DES ENFANTS DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES PAR AGE -----74

- GRAPHE 8: VARIATION DE L'ÂGE DES ENFANTS AU PRÉSCOLAIRE PAR SECTEUR ET PAR MILIEU GÉOGRA-
PHIQUE -----74

- GRAPHE 9 : RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRÉSCOLAIRES SELON LEURS
NIVEAUX D'ÉTUDES -----75

- GRAPHE 10 : RÉPARTITION PAR NIVEAU D'ÉTUDES DES ENSEIGNANTS DANS LES CLASSES PRÉSCOLAIRES
INTÉGRÉES DANS LES ÉCOLES FONDAMENTALES-----75

TABLEAU 7 : REPARTITION DES COUTS MOYENS ANNUELS DE SCOLARISATION DANS LES ETABLISSEMENTS PRESCOLAIRES -----	76
TABLEAU 8 : REPARTITION DES COUTS MOYENS ANNUELS DE SCOLARISATION DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES -----	76
- GRAPHE 11 : RÉPARTITION DES ÉCOLES FONDAMENTALES PAR DÉPARTEMENT GÉOGRAPHIQUE-----	77
- GRAPHE 13 : ÉVOLUTION DU TAUX NET DE SCOLARISATION AU FONDAMENTAL -----	78
- GRAPHE 12 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS AU FONDAMENTAL 1E ET 2E CYCLE -----	78
- GRAPHE 14: RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE 1E ANNÉE SELON LEUR ÂGE -----	79
TABLEAU 9 : REPARTITION DES TAUX DE REDOUBLEMENT PAR CLASSE -----	79
LE TABLEAU 10 MONTRE EGALEMENT QUE, DANS CERTAINES ECOLES, ON A LOGE PLUS D'UNE CLASSE DANS UNE SALLE DE CLASSE. -----	80
TABLEAU 11 : POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS UTILISANT LE CREOLE, LE FRANÇAIS OU LES DEUX DANS DIFFERENTES SITUATIONS -----	82
TABLEAU 12 : LE NIVEAU DE FONCTIONNALITE DU CREOLE ET DU FRANÇAIS SUIVANT LES ENSEIGNANTS-----	82
- GRAPHE 15: RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LEURS ÉTUDES-----	83
- GRAPHE 16: RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR SEXE SELON LEUR ÂGE-----	84
TABLEAU 13 : REPARTITION DES COUTS DE SCOLARISATION PAR CLASSE (INSCRIPTION, FRAIS ENTREE ET SCOLARITE)-----	85
TABLEAU 14 : REPARTITION DES SALAIRES MOYENS DES ENSEIGNANTS SELON LEURS NIVEAUX D'ETUDES ---	85
- GRAPHE 17: RÉPARTITION DES ÉCOLES SECONDAIRES PAR DÉPARTEMENT ET PAR MILIEU GÉOGRAPHIQUES - -----	86
- GRAPHE 18: TYPES DE LOCAL DES ÉCOLES SECONDAIRES PAR SECTEUR -----	86
- GRAPHE 19: RÉPARTITION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE PAR SECTEUR-----	87
- GRAPHE 20 : RÉPARTITION DE LA POPULATION D'ENFANTS ÂGÉS DE 13-21 ANS SCOLARISÉS EN REGARD DE CEUX NON SCOLARISÉS-----	87
- GRAPHE 21 : RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SELON LEURS NIVEAUX D'ÉTUDES -----	89
- GRAPHE 22 : LA PYRAMIDE SCOLAIRE EN HAÏTI -----	90
TABLEAU 15 : REPARTITION DES ECOLES DETRUITES OU ENDOMMAGEES PAR DEPARTEMENT -----	92

Chapitre II : La Formation Technique et Professionnelle, L'Alphabétisation et L'Éducation des Adultes----- 92

TABLEAU 16. REPARTITION DES MORTS ENREGISTRES DANS LES ECOLES PAR DEPARTEMENT-----96

TABLEAU 17. TYPOLOGIE DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE -----96

TABLEAU 18 : REPARTITION DES ETABLISSEMENTS RECONNUS DE L'INFP PAR TYPE, CATEGORIE, SECTEUR DE FORMATION, REGION ET EFFECTIF. -----97

TABLEAU 19 : ÉVOLUTION DU NOMBRE DES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SOUS TUTELLE DU MAST ----- 102

TABLEAU 20 : PROGRAMMES OFFERTS DANS LES CENTRES DE FORMATION RETENUS AU PROGRAMME DE FINANCEMENT DE LA BID----- 108

TABELEAU : 21 EVOLUTION DU BUDGET DE FONCTIONNEMENT DE 2003-2004 À 2008-2009----- 119

Chapitre III : l'Enseignement Supérieur et Universitaire ----- 120

TABLEAU 1 : PROFIL DES ONZE FACULTÉS ET ÉCOLES SUPÉRIEURES DE L'UEH----- 125

TABLEAU 2 : RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS DE L'UEH PAR FACULTÉ, INSTITUT ET ÉCOLE- 2005-2006 ----- 126

TABLEAU 3 : RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS DE L'UEH PAR FACULTÉ, INSTITUT ET ÉCOLE- 2008-2009 - UNIVERSITE D'ÉTAT D'HAÏTI ADMISSIONS ET NOMBRE D'ETUDIANTS 2008 - 2009 ----- 127

TABLEAU 4 : INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LES RÉGIONS ----- 128

TABLEAU 5 : NOMBRE D'ETUDIANTS DIPLOMES EN 2008 DANS LES 34 ETABLISSEMENTS SELON LE GRADE--- 134

TABLEAU 6 : SOURCE DE FINANCEMENT DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LES REGIONS----- 135

TABLEAU 7 : SOURCE DE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS SUIVANT LEUR STATUT (PUBLIC/PRIVE----- 136

DEUXIÈME PARTIE II : LES GRANDS DÉFIS DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Chapitre I : Les problèmes structurels-----139

- GRAPHE 23: RÉPARTITION DE LA POPULATION D'ENFANTS ÂGÉS DE 1 À 5 ANS SCOLARISÉE EN REGARD DE CEUX NON SCOLARISÉS----- 139

- GRAPHE 24: RÉPARTITION DE LA POPULATION D'ENFANTS ÂGÉS DE 6-12 ANS SCOLARISÉS EN REGARD DE CEUX NON SCOLARISÉS----- 140

TABLEAU 17 : RÉPARTITION DES SECTIONS COMMUNALES N'AYANT PAS D'ÉCOLES NATIONALES À TRAVERS LE PAYS ----- 140

- GRAPHE 25 : DISPARITÉ GÉOGRAPHIQUE AU NIVEAU DE L'OFFRE SCOLAIRE AU PRÉSCOLAIRE EN REGARD DE LA DEMANDE----- 141

- GRAPHE 26 : DISPARITÉ GÉOGRAPHIQUE AU NIVEAU DE L'OFFRE SCOLAIRE AU PRIMAIRE EN REGARD DE LA DEMANDE ----- 141

- GRAPHE 27 : DISPARITÉ GÉOGRAPHIQUE AU NIVEAU DE L'OFFRE SCOLAIRE AU SECONDAIRE EN REGARD DE LA DEMANDE----- 142

TABLEAU 18 : DISTRIBUTION EN POURCENTAGE (%) DE LA POPULATION DE 6 ANS ET PLUS SELON LA FREQUENTATION SCOLAIRE PAR QUINTILE DU REVENU DU MENAGE----- 143

TABLEAU 19 : TAUX NET DE SCOLARISATION AU CYCLE PRIMAIRE EN POURCENTAGE (%) PAR QUINTILE DU REVENU TOTAL DU MENAGE ----- 143

TABLEAU 20: REPARTITION DE L'AGE MOYEN REEL DES ELEVES DU PRIMAIRE PAR SEXE ET PAR CLASSE----- 143

TABLEAU 21 : REPARTITION DES ELEVES SURAGES SUIVANT LEURS ATTENTES VIS-A-VIS DE L'ÉCOLE----- 144

TABLEAU 22 : REPARTITION DES SURAGES SUIVANT LE NOMBRE DE FOIS QU'ILS ONT REDOUBLE DE CLASSE ----- 145

TABLEAU 23 : PERFORMANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ----- 153

- GRAPHE 28, GRAPHE 29----- 153

Chapitre II : L'impact du séisme sur le système éducatif

TABLEAU 24 : SITUATION DES CENTRES DE FORMATION PUBLICS (P) ET SUBVENTIONNES (S) APRES LE SEISME ----- 157

TABLEAU 25----- 158

TROISIÈME PARTIE : PROPOSITIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS DU GTEF

CHAPITRE II :

LA STRATEGIE DE MISE EN OEUVRE DES RECOMMANDATIONS DU GTEF----- 203

TABLEAU 1 : REPARTITION DES ENFANTS A SCOLARISER PAR CATEGORIE D'AGE ET PAR DEPARTEMENT----- 212

LE TABLEAU 2 PRÉSENTE LA RÉPARTITION DE CES SECTIONS COMMUNALES PAR DÉPARTEMENT SCOLAIRE--- 214

TABLEAU 3 : RÉPARTITION DES NOUVELLES PLACES ASSISES PAR DÉPARTEMENT SCOLAIRE ----- 215

TABLEAU 4 : RÉPARTITION DES ENFANTS DE 6-12 ANS NON SCOLARISÉS DANS LES NOUVELLES ÉCOLES
PAR GROUPE D'ÂGE ET PAR DÉPARTEMENT----- 215

TABLEAU 5 : RÉPARTITION DES ENFANTS DE 6-7 ANS À ACCUEILLIR DANS LE SECTEUR NON PUBLIC ----- 216

TABLEAU 6 : RÉPARTITION DES ENFANTS DE 8-9 ANS À ACCUEILLIR PAR SOUS-SECTEUR ----- 216

TABLEAU 7 : RÉPARTITION DES ÉCOLES NATIONALES À SIMPLE VACATION PAR DÉPARTEMENT ET PAR MILIEU ---
----- 217

TABLEAU 8 : RÉPARTITION DES ÉCOLES NATIONALES À SIMPLE VACATION QUI ONT DE L'ÉLECTRICITÉ PAR
DÉPARTEMENT ET PAR MILIEU----- 217

TABLEAU 9 : RÉPARTITION DES ÉCOLES COMMUNALES PAR DÉPARTEMENT SCOLAIRE ET PAR MILIEU ----- 218

- I. MOBILISER ANNUELLEMENT LES RESSOURCES FINANCIÈRES SUIVANTES ----- 224

- II. SUIVRE AU COURS DE L'ANNÉE I LE PLAN D'ACTION SUIVANT ----- 225

DÉCISIONS STRATÉGIQUES ET ACTIONS PROPOSÉES : ----- 229

- EFFECTIF DES PARTICIPANTS DISTRIBUÉ PAR SESSION ET PAR ANNÉE----- 251

- FILIÈRES DE FORMATION ----- 253

- RÉPARTITION ANNUELLE DES EFFECTIFS DE CLASSES, ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF DES PROFESSEURS ET DU
NOMBRE DE SALLES ----- 255

Chapitre III. :

MOYENS FINANCIERS NECESSAIRES ET STRATEGIES DE FINANCEMENTS

TABLEAU 3.1 : COÛTS, RESSOURCES ET BESOINS DE FINANCEMENT ('000 \$US), 2011-2015----- 281

TABLEAU 3.2 : CRÉDITS NÉCESSAIRES PAR AXE D'INTERVENTION ET PAR AN (000 000 \$US)----- 282

TABLEAU 3.3 : IMPACT DU SÉISME SUR LE PIB -----	284
TABLEAU 3.4 : INDICATEURS ÉCONOMIQUES, FINANCIERS ET DÉMOGRAPHIQUES PROJETÉS -----	285
TABLEAU 3.5 : MOYENS FINANCIERS POUR LE PRÉSCOLAIRE PUBLIC-----	287
TABLEAU 3.6 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS ET DÉPENSES ANTICIPÉES POUR L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL REGULIER 1E ET 2E CYCLE -----	289
TABLEAU 3.7 : PRISE EN CHARGE DANS LE CYCLE FONDAMENTAL DES ENFANTS EN DEHORS DU SYSTÈME ---	291
TABLEAU 3.8 : FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET FORMATION CONTINUE DES AGENTS ÉDUCATIFS DU FONDAMENTAL I ET II -----	292
TABLEAU 3.9 : COÛT DE L'INTRODUCTION DES NITC-----	293
TABLEAU 3.10 : INVESTISSEMENTS NÉCESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (1ER ET 2 CYCLES) --- -----	294
TABLEAU 3.11 : INDICATEURS SÉLECTIONNÉS ET DÉPENSES COURANTES DANS LE FONDAMENTAL 3 PUBLIC -----	295
TABLEAU 3.12 : CONSTRUCTIONS ET RÉHABILITATIONS NÉCESSAIRES DANS LE FONDAMENTAL 3 PUBLIC ----	296
TABLEAU 3.13 : DÉPENSES COURANTES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE -----	297
TABLEAU 3.14 : CONSTRUCTIONS ET RÉHABILITATIONS NÉCESSAIRES DANS LE SECONDAIRE -----	298
TABLEAU 3.15 : DÉPENSES COURANTES DU PROGRAMME SANTÉ-NUTRITION -----	299
TABLEAU 3.16 : DÉPENSES COURANTES DU PROGRAMME ALPHABÉTISATION ET POST ALPHABÉTISATION ----	300
TABLEAU 3.17 : DÉPENSES COURANTES ET DE CAPITAL POUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL -----	300
TABLEAU 3.18 : DÉPENSES DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS-----	301
TABLEAU 3.19 : MOYENS FINANCIERS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2011-2015 -----	302
FIGURE 3.2 : DISPONIBILITÉS ET BESOINS (EN % DES COÛTS ESTIMÉS DU PLAN)-----	304

Introduction

L'éducation est un droit de la personne humaine. Ce droit est inscrit dans un grand nombre de conventions et de textes internationaux, auxquels notre pays a souscrit. Parmi ces droits, on mentionnera : la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948); la Convention relative au statut des réfugiés (1951), la quatrième Convention de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre; le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966); la Convention relative aux droits de l'enfant (1989); et le Cadre d'action de Dakar en faveur de l'Éducation pour tous adopté au Forum mondial sur l'éducation (2000). Ces textes créent un engagement pour l'État haïtien de donner à l'éducation la place centrale qu'elle mérite dans l'organisation générale de la société.

Il est aussi largement établi que ce droit fondamental reste acquis en situation d'urgence et qu'il ne peut être obnubilé par l'action humanitaire globale, mais figurer au contraire à l'agenda des réponses prioritaires de l'action humanitaire. Les situations d'urgence, comme celles que vit notre pays depuis le 12 janvier 2010, créent une menace pour l'accès et la qualité.

On sait aussi depuis quelque temps que l'investissement en capital humain est un facteur décisif dans le développement économique, surtout lorsque de tels investissements sont effectués en coordination avec d'autres formes d'investissement productif. Cette combinaison entraîne d'importantes synergies dans le développement des ressources humaines, la croissance de l'emploi et des revenus et la réduction de la pauvreté. Schultz (Schultz 1961, 1963) dont les travaux sur la contribution de l'éducation à la croissance économique (en comparant le taux de rendement du capital humain au taux de rendement du capital physique) lui vaudront le prix Nobel de l'économie en 1991, avait déjà montré, dès le début des années 60, que l'éducation contribue directement à la croissance économique grâce à l'amélioration de la qualification et des capacités productives des travailleurs. Ces résultats ont positivement influencé les stratégies des bailleurs de fonds et les politiques publiques des pays en développement (Psacharopoulos, Woodhall 1985) et ont ainsi permis un accroissement significatif des ressources allouées à l'éducation et à la formation. Parmi les leçons de l'expérience que l'on peut dégager des pratiques et des réflexions en matière d'investissement en éducation et en recherches sur la contribution de l'éducation au développement on retiendra au moins deux :

- L'investissement éducatif contribue directement à la croissance des revenus et de l'emploi des pays en développement et indirectement par l'intermédiaire d'une amélioration de la santé, d'une augmentation de l'espérance de vie et d'une réduction de la fécondité.
- La formation ne doit pas être étroitement spécialisée mais se développer selon un schéma basé sur la complémentarité de l'enseignement général et de la formation professionnelle, compte tenu des changements rapides qui affectent les conditions de vie des individus des pays en développement.

Le présent rapport regroupe l'essentiel de la réflexion, des analyses, des propositions et des recommandations élaborées par le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF) après deux ans de travaux. Ces travaux ont pris naissance en février 2008 avec l'arrêté présidentiel définissant la composition et le mandat du GTEF. Ce groupe de travail dont le statut est celui d'une commission présidentielle était le premier formellement mis en place d'une série de cinq autres groupes de tra-

vail qui allaient être mis en place successivement au cours des mois suivants. Il s'agit du Groupe de travail sur la Justice coordonnée par Micha Gaillard, du Groupe de travail sur la Constitution coordonnée par Claude Moïse, du Groupe de travail sur la Compétitivité coordonnée par Gladys Coupet, du Groupe de travail sur les technologies de l'information et de la communication, coordonnée par Patrick Attié. Deux autres commissions présidentielles, mises en place pendant le gouvernement de transition, ont reçu une extension de leur mandat : il s'agit de la Commission présidentielle sur la Sécurité présidée par Patrick Elie et de la Commission présidentielle sur la commémoration de la décennie du bicentenaire, présidée par Michel Hector.

Ces groupes réunissaient au total plus d'une centaine de personnalités en provenance de divers secteurs de la société civile (secteur privé des affaires, milieux académiques, secteurs syndical et associatif) et du monde politique (dirigeants de partis politiques et même des membres du gouvernement). La dynamique ainsi créée, parce que définie en dehors de toute considération d'appartenance politique ou idéologique, devait permettre aux divers secteurs de la société de trouver entre eux, le consensus de base nécessaire pour fonder, plus loin, un plan stratégique pour le développement socioéconomique du pays. Une fois constitués, tous les groupes de réflexion ont disposé d'une autonomie complète pour définir leur organisation et leur méthode de travail, et même, dans certains cas, pour aller chercher dans le secteur privé ou dans la communauté internationale, les ressources nécessaires au financement de leurs plans d'activité. Tous ces groupes ont fonctionné sur une base de bénévolat et aucun d'entre eux n'a eu la charge de gérer des fonds publics. Les dépenses nécessitées par le déploiement des activités ont été exécutées soit directement par l'Etat soit par le bailleur de fonds. Dans le cas du GTEF, le financement des activités a été assuré principalement par la BID, agissant comme agence d'exécution et partiellement par l'ONG internationale Aide et Action qui a mis à la disposition du GTEF les installations pour accueillir le Comité exécutif et le staff de support ainsi que des fournitures pour le fonctionnement régulier. La Fondation Unibank a financé l'étude réalisée par Charles Clermont sur le Fonds de développement de l'éducation.

Le rapport, qui est complété par un jeu de 25 annexes, est organisé en quatre parties. La première partie traite de la situation du système éducatif en faisant ressortir les problèmes relatifs à chacune de ses composantes, du préscolaire à l'enseignement supérieur. Le chapitre 1, après avoir rappelé le contexte du développement de l'éducation et les besoins de la population en matière éducative procède à une analyse détaillée de l'offre éducative aux niveaux du préscolaire, du fondamental, du secondaire et de l'éducation spéciale pour terminer par une analyse de l'impact du séisme sur le système éducatif.

Le chapitre 2 traite de la formation technique et professionnelle, de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes ; le chapitre 3 traite de l'enseignement supérieur et universitaire.

Le chapitre 5 met en perspective les grands défis auxquels l'éducation haïtienne est confrontée en 2010.

La deuxième partie porte sur les grands défis de l'éducation en Haïti et traite en deux chapitres les problèmes structurels (chapitre 1) et les problèmes résultant du séisme du 12 janvier 2010 (chapitre 2).

La troisième partie décrit les propositions du GTEF pour la mise en œuvre des recommandations en

mettant en perspective la demande de changement de la part des acteurs (chapitre 1), telle que celle-ci s'est exprimée dans les diverses consultations avec eux et les stratégies pour la traduction des recommandations en plan d'opération (chapitre 2). Le chapitre 3 décrit les moyens financiers nécessaires et les stratégies de financement du Pacte.

La quatrième et dernière partie du rapport présente le projet de Pacte national de l'éducation.

PREMIERE PARTIE

La situation du système éducatif haïtien

CHAPITRE I

DU PRÉSCOLAIRE AU SECONDAIRE

Cette première partie décrit la situation générale du système éducatif haïtien en centrant l'analyse sur les ordres d'enseignement. Le premier chapitre embrasse les questions relatives au préscolaire, à l'École fondamentale et au Secondaire; le chapitre 2 traite de la formation technique et professionnelle et aborde dans une section spéciale la problématique de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes; le chapitre 3 traite de l'enseignement supérieur et universitaire.

1. Le contexte du développement de l'éducation

Quatre éléments sont ici analysés pour définir le contexte dans lequel s'est développée l'éducation en Haïti depuis plusieurs années : la situation sociopolitique du pays, sa situation économique, la pression démographique et les priorités budgétaires.

1.1. Un contexte sociopolitique difficile

Le système éducatif haïtien s'est développé dans un environnement marqué par une longue crise sociopolitique de plus d'une vingtaine d'années (1983-2008). Au cours de cette période, le pays a connu plus de quatorze (14) gouvernements et cinq (5) coups d'état accompagnés à chaque fois d'actes d'assassinats et de pillage et trois (3) interventions de forces étrangères sur le territoire national. Aujourd'hui encore, les forces militaires et de police des Nations Unies (MINUSTAH) arrivées en Haïti depuis 6 ans y sont encore et la durée de leur mandat reste jusqu'ici indéterminée.

Les différentes institutions prévues dans le cadre de la Constitution se mettent en place difficilement et celles qui ont pu l'être arrivent à peine à fonctionner. Avec des Parlements souvent contestés et qui ne peuvent se renouveler régulièrement comme la loi le prévoit, les budgets de l'État sont le plus souvent reconduits, tant dans leurs formes que dans leurs contenus, sans tenir nécessairement compte des besoins du moment; à cela s'ajoute le fait que de temps en temps les principaux bailleurs de fonds (bilatéraux et multilatéraux) gèlent leur coopération avec l'État, supprimant carrément l'aide au secteur public et canalisant leurs ressources à travers des ONG internationales ou bilatérales, privant ainsi l'État de ses moyens d'action et accroissant la dépendance de la population vis-à-vis d'institutions qui n'ont pas toujours l'expérience ni le savoir-faire nécessaire pour participer à la construction d'un véritable système éducatif.

De 2004 à 2007, ce fut l'émergence et l'intensification progressive d'un climat de violence sans pareil, marqué notamment par des assassinats et des enlèvements aveugles d'hommes, de femmes et d'enfants contre rançons, provoquant ainsi un mouvement important de déplacements de populations de certaines zones déclarées de non droits par l'État vers d'autres zones estimées moins dangereuses et l'appauvrissement systématique d'une couche importante de la population.

1.2. Un contexte macro-économique difficile

Ce contexte sociopolitique difficile a gravement affaibli l'économie du pays. Après avoir bénéficié d'une certaine stabilité économique au cours des années 70, la situation s'est par la suite considérablement dégradée. L'économie haïtienne est entrée dans une période de récession et de contre-performances généralisées dès 1980-1981. Durant cet exercice fiscal, le PIB a décliné de 2.9% et en 1981-1982 de 3.4%. Dès lors, les déséquilibres macro-économiques et financiers (internes et externes) se sont installés et maintenus durant les deux décennies qui ont suivi. De la fin des années 70 à 2005, la croissance économique réelle a été en moyenne de 0.34% l'an.

En 2002-2003, le pays a exporté seulement 13% de son Produit Intérieur Brut pendant qu'il est de plus en plus dépendant des importations pour nourrir sa population. Le pouvoir d'achat international (mesuré par l'indice du pouvoir d'achats des exportations de biens) du pays a diminué. Le secteur industriel qui commençait à peine à se développer s'est atrophié et, suite à la libéralisation commerciale mal organisée et au manque de diversification de la production trop axée sur l'assemblage, le secteur secondaire a perdu son élan de la fin des années 70 et a vu réduire de manière drastique ses activités ainsi que le nombre d'emplois qu'il avait générés. Le secteur agricole quant à lui, qui compte traditionnellement le plus grand nombre d'actifs : 49.6% dans l'ensemble du pays et 93.3% dans le milieu rural, est mis à mal par le démantèlement des lignes tarifaires et la détérioration des termes de l'échange, mais aussi par le manque d'investissements productifs dans le secteur depuis plusieurs décennies.

1.3. Une démographie qui reste pressante

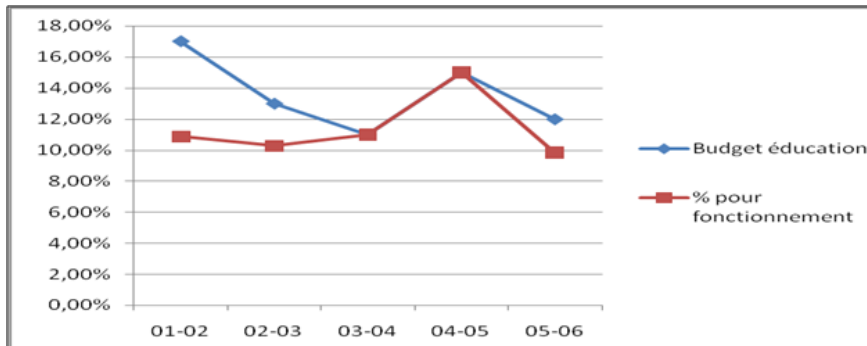
En matière démographique, Haïti se trouve à une étape de transition modérée. Selon les données de l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI, 2008), le taux moyen annuel de croissance de la population totale est passé de 4.62 % à la fin des années 90, à 4 % actuellement et elle passera à 3.54% en 2010. Bien qu'encore concentrée majoritairement en milieu rural, c'est une population qui devient de plus en plus urbaine : 39% en 2000, 43.2 % en 2005 et 47.8% en 2010.

En dépit de cette transition démographique en cours, les projections réalisées par l'IHSI font ressortir que la population totale en Haïti atteindra le seuil de 16.149.862 habitants en 2050. Ainsi, la population d'âge scolaire au primaire (6-12 ans) continuera aussi à s'accroître d'année en année, créant une pression assez importante de la demande scolaire.

1.4. Des priorités budgétaires pour l'éducation qui demandent à être renforcées

La part du budget national consacrée à l'éducation n'a pas cessé de diminuer durant ces dernières années. Après avoir cru au cours de la période 1987-1995 en passant de 19% en 1987-1988 à 22% en 1988-1989, puis à 18.6% en 1990-1991 et à 22.8% en 1994-1995, ce pourcentage a complètement régressé par la suite.

Au cours des cinq exercices budgétaires 2001-2006, le pourcentage du budget national consacré à l'éducation est passé d'environ 17 % à 10% et la majeure partie (85% en moyenne) a été destinée au fonctionnement comme le montre le graphe 1.



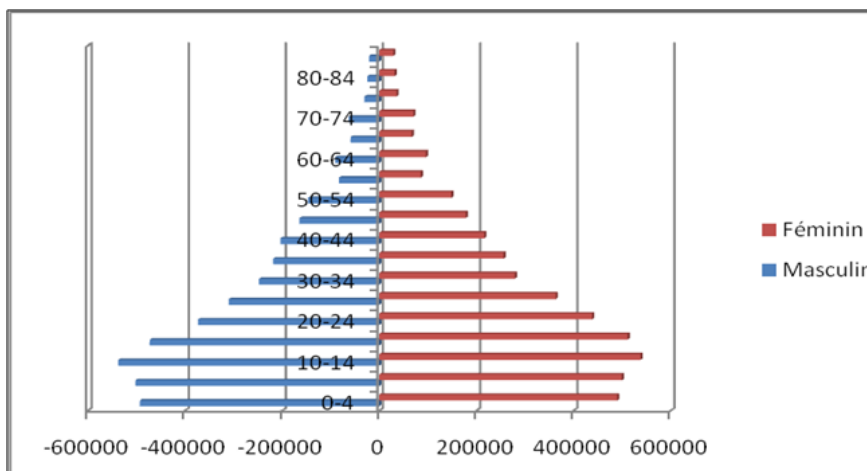
Graphe 1: Pourcentage du Budget national consacré à l'éducation

Les ressources publiques allouées au secteur de l'éducation sont donc trop limitées. Même en ce qui a trait aux écoles publiques créées par l'État lui-même notamment au profit des pauvres, le niveau de financement public est nettement insuffisant : 30 % au préscolaire, 40 % au primaire et 20 % au secondaire. La représentation du secteur éducatif dans le Programme d'Investissements Publics (PIP) 2006-2007 est peu significative ; seulement 4 % du financement total et 3.6 % de l'aide externe.

2. Les besoins éducatifs de la population

Le dernier recensement de la population haïtienne réalisé par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI, 2003) a fait ressortir que la population haïtienne, vivant en Haïti, est estimée à 8.373.750 habitants dont 51.76 % sont des femmes. Selon les estimations de l'IHSI (2008), cette population passera à 10.085.214 habitants en 2010, à 10.911.819 en 2015 (horizon fixé pour la réalisation des objectifs du millénaire) et à 13.350.018 en 2030.

En considérant la pyramide d'âge de cette population, on se rend compte que la plus forte concentration des gens se situe au niveau du groupe 0-24 ans qui représente en fait la clientèle cible du système d'enseignement.



Graphe 2: Pyramide d'âge de la population haïtienne en 2008

En d'autres mots, la demande d'éducation en Haïti est très élevée tandis que l'offre est plutôt faible. Pour l'année 2002-2003, il y a eu 2.793.829 personnes (38,8%) dans la population totale haïtienne qui n'ont jamais fréquenté l'école. Elles sont réparties comme suit par groupe d'âge :

TABLEAU 1 : REPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FREQUENTE L'ECOLE PAR CATEGORIE

Groupe d'âge	Population totale	Effectif ne sachant ni lire ni écrire	%
6-12 ans	1.479.852	558.163	37,7 %
13-18 ans	1.234.824	175.058	14,2 %
19-30 ans	1.843.074	391.860	21,3 %
31-55 ans	1.911.219	1.066.790	55,8 %
56 ans et +	735.763	601958	81,8 %
Totale	7.204.732	2.793.829	38,8 %

IHSI (2005). Résultats définitifs du 4e recensement général de la population

TABLEAU 2 : RÉPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FRÉQUENTÉ L'ÉCOLE PAR SEXE

Groupe d'âge	Population					
	Masculine	Non alphabétisée	%	Féminine	Non alphabétisée	%
13-18	599.977	83434	19,9 %	634.847	85.916	13,5 %
19-30	852.069	144216	16,9 %	991.005	221.954	22,4 %
31-55	912.002	442.697	48,5 %	999.217	624.093	62,5 %
56 et +	346.077	261384	75,5 %	389.686	340.574	87,4 %
Total	3.451.700	1.220.685	35,4 %	3.753.032	1.541.745	41,1 %

Le tableau ci-après montre que les gens non alphabétisés sont davantage concentrés en milieu rural (52,9%), comparés à ceux vivant en milieu urbain (19%) :

TABLEAU 3 : RÉPARTITION DE LA POPULATION DE GENS QUI N'ONT JAMAIS FRÉQUENTÉ L'ÉCOLE PAR MILIEU GÉOGRAPHIQUE

Groupe d'âge	Population					
	Urbaine	Non alphabétisée	%	Rurale	Non alphabétisée	%
13-18	543571	31586	5,8 %	691253	143472	20,8 %
19-30	941780	85948	9,1 %	901294	305912	33,9 %
31-55	778610	236714	30,4 %	1132609	830076	73,3 %
56 et +	212847	121568	57,1 %	522916	480390	92 %
Total	3005089	570815	19 %	4199643	2223013	52,9 %

La situation socio-économique du pays entre-temps ne s'est pas améliorée. Une étude réalisée en 2008 par Save The Children Haïti sur les enfants non scolarisés dans les zones de Cité Soleil, de Bel-Air, de Martissant, de Carrefour-Feuilles, de Jalousie et de Maïssade fait ressortir que, parmi les enfants non scolarisés dénombrés dans les ménages, il y en a qui n'ont jamais fréquenté l'école et d'autres qui ont commencé à aller à l'école pendant l'année mais ont dû discontinuer, leurs parents ne disposant plus de moyens pour payer les frais de scolarité requis. Ensemble, ils représentent 73,27% de la population d'enfants âgés de 6 à 15 ans touchée. Leur répartition par zone se fait comme le montre le tableau 4 ci-dessous.

TABLEAU 4 : RÉPARTITION DES ENFANTS NON SCOLARISÉS PAR RAPPORT À LA POPULATION TOUCHÉE

Zone	Nombre d'enfants 6-15 ans	# enfants non scolarisés	%
Cité Soleil	2199	1537	70 %
Bel-Air	506	412	81,42%
Martissant	366	331	90,44%
Carrefour-Feuilles	874	639	73,11%
Jalousie	267	172	64,42%
Maïssade	839	610	72,71%
Total	5051	3701	73,27%

Il est à remarquer que les zones de Martissant (90,44%) et de Bel-Air (81,42) sont les plus touchées par ce problème d'incapacité à envoyer les enfants à l'école et à les y maintenir. Il est toutefois ressorti que la population d'enfants âgés de 6 à 15 ans qui n'ont jamais encore fréquenté l'école est en plus faible proportion que celle qui a commencé à fréquenter l'école et qui n'a pu y rester, elle ne représente que 11,78% des enfants dénombrés dans les ménages. D'où une certaine tendance à la déscolarisation des enfants due à la grave crise économique à laquelle font face les familles haïtiennes depuis de nombreuses années.

Comment se présente alors l'offre scolaire en regard de cette demande ?

3. La structure de l'offre

Cinq niveaux d'enseignement et de formation sont définis en Haïti : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur; l'alphabétisation ou l'éducation des adultes n'étant pas encore structurée et tout à fait organisée.

3.1. Le niveau préscolaire

L'éducation préscolaire est officiellement reconnue en Haïti mais ne fait pas partie du cheminement scolaire obligatoire ; c'est-à-dire qu'il n'est pas exigible de passer par le préscolaire pour entrer à l'école fondamentale. Il existe toutefois un curriculum officiel qui prévoit trois années préscolaires pour les enfants âgés de 3 à 5 ans.

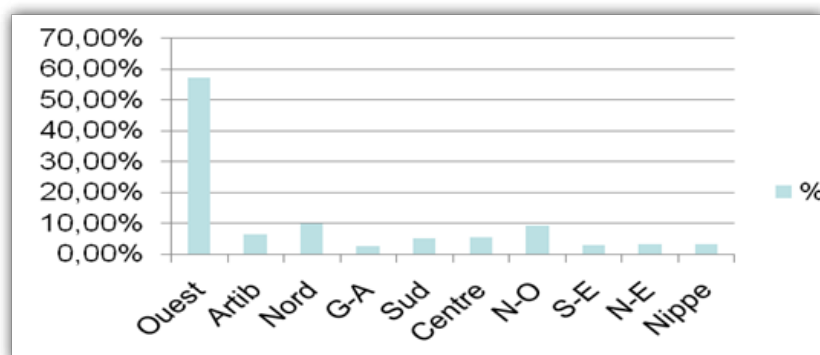
Les tendances actuelles montrent cependant que des enfants de 0-3 ans commencent à s'insérer à ce niveau 0 du système éducatif haïtien, l'amenant ainsi à desservir une clientèle d'enfants âgés de 0 à 5 ans; soit une prise en charge de plus en plus complète de la petite enfance.

3.1.1. Du point de vue quantitatif

Deux circuits formels se sont développés et mis en place avec le temps pour assurer l'éducation de la petite enfance en Haïti : les établissements dits préscolaires ou jardins d'enfants et les classes préscolaires ou maternelles créées dans les écoles fondamentales de 1^e et de 2^e cycle.

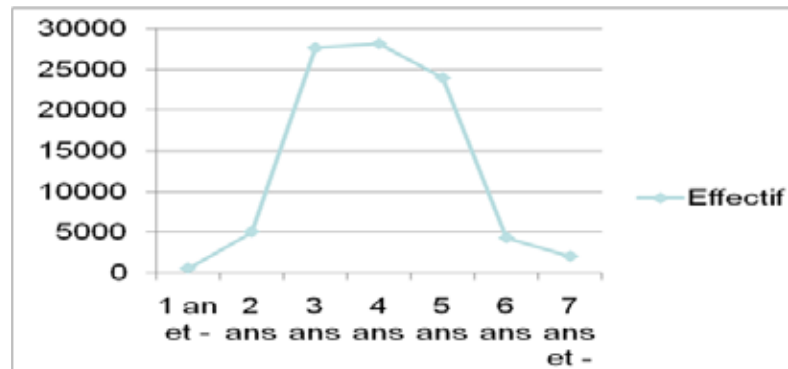
i) Les établissements préscolaires

Essentiellement privés, ces établissements sont au nombre d'environ 1.427 actuellement et sont implantés notamment en milieu urbain, en particulier dans le département de l'Ouest. Ils sont répartis comme suit:



Graphe 3 : Répartition des établissements préscolaires par département géographique

Ils ont accueilli 20,7% de l'effectif total d'enfants au préscolaire, soit environ 146.032 enfants au cours de l'année scolaire 2007-2008. La répartition de ces enfants par âge se présente comme suit :



Graph 4 : Répartition des enfants qui fréquentent ces établissements par âge

ii) Les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales

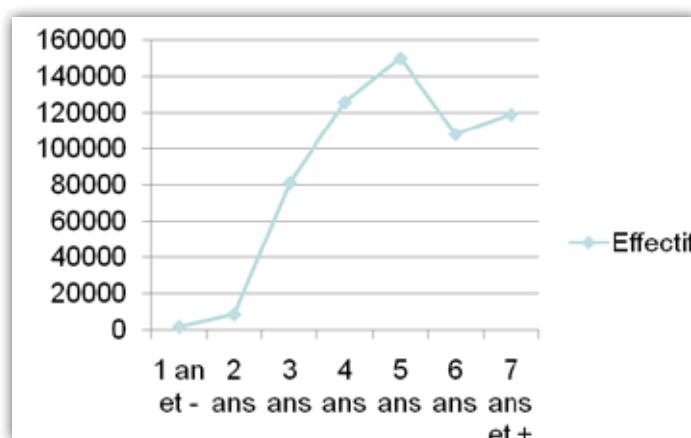
Selon les données fournies par la Direction de Planification et de Coopération Externe (DPCE: 2008) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), il existe actuellement 9.912 écoles fondamentales fonctionnant en Haïti qui offrent un service préscolaire; 95.7 % d'entre elles relèvent du secteur non public.

Intégrées à la fois dans les écoles publiques et privées, en milieux urbain et rural, les écoles fondamentales qui ont ces classes préscolaires sont réparties comme suit en pourcentage :

TABLEAU 5 : REPARTITION EN % PAR SECTEUR ET PAR MILIEU GEOGRAPHIQUE DES ECOLES FONDAMENTALES QUI OFFRENT UN SERVICE PRESOLAIRE

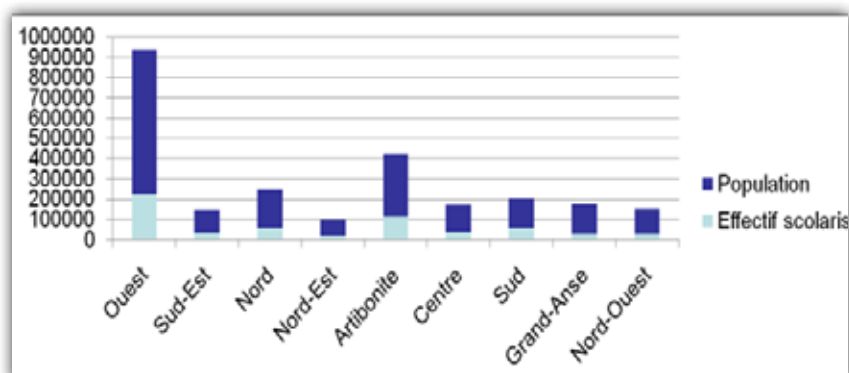
Milieu	Secteur		Total
	Privé	Public	
Urbain	58.4%	39.8%	56.6%
Rural	57.3%	30.94	55.3%
Total	57.65%	34.25%	55.7%

Ces classes ont accueilli 79.3% de l'effectif total d'enfants au préscolaire, soit environ 559.439 enfants en 2007-2008. Leur répartition par âge se fait comme suit :



Graph 5 : Répartition des enfants dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales

Les 2 circuits mis ensemble, la répartition des effectifs d'enfants de 0-5 ans dont l'éducation est prise en charge en regard de la population correspondante se fait comme suit par département géographique :



Grphe 6 : Répartition des effectifs d'enfants 0-5 ans pris en charge en regard de la population correspondante

3.1.2. Du point de vue qualitatif

Considérons quatre dimensions de la « qualité » de l'offre scolaire en Haïti : le mode d'organisation mis en place pour accueillir les élèves, le curriculum, les ressources humaines, les coûts et le financement.

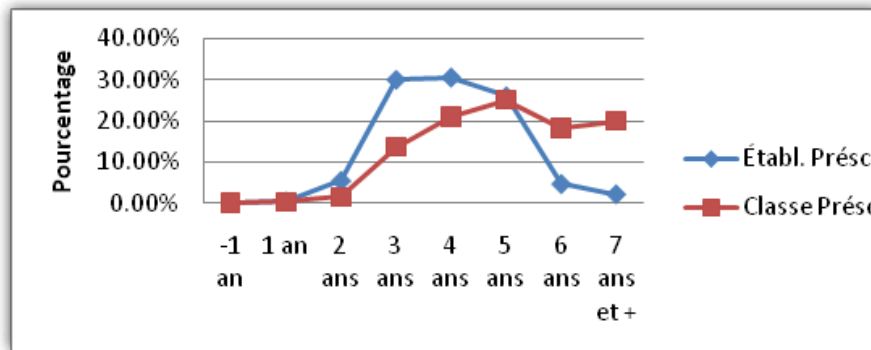
i) Le mode d'organisation

Le mode d'organisation réfère ici aux modalités de recrutement des élèves, à leur répartition en salle de classe et à la façon de dispenser l'enseignement.

En ce qui concerne les modalités de recrutement des élèves, le processus diffère suivant qu'il s'agit d'un établissement préscolaire ou d'une classe préscolaire intégrée dans une école fondamentale. Il s'agit toutefois d'une clientèle d'enfants qui ne fréquentent pas encore l'école fondamentale.

Les établissements préscolaires s'identifient davantage à un lieu où l'on prend en charge l'éducation à la petite enfance (0-5 ans) et réalisent en conséquence des activités d'apprentissage plus conformes au curriculum établi par l'État. Les enfants sont reçus plus ou moins en fonction de l'âge officiellement établi et sont classés en poupons (moins de 2 ans), petits (2-3 ans), moyens (4 ans) et grands (5 ans). À chaque enseignant est confié un seul groupe d'enfants. Dans l'ensemble, ce sont des établissements privés.

Dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales, ce n'est pas tout-à-fait le cas. Leur proximité avec les autres classes fondamentales les porte à se considérer comme faisant partie davantage de ce niveau d'enseignement et on a ainsi tendance à s'organiser comme cela se fait dans une école fondamentale, en dispensant dans l'ensemble un enseignement beaucoup plus fondamental que préscolaire et en accueillant des élèves de tous âges dans les classes. Le graphe 7 permet de constater qu'à ce niveau d'enseignement, il y a un nombre important d'enfants âgés de 6 et de 7 ans et plus (38%).



Graph 7 : Répartition des enfants au préscolaire selon leur âge

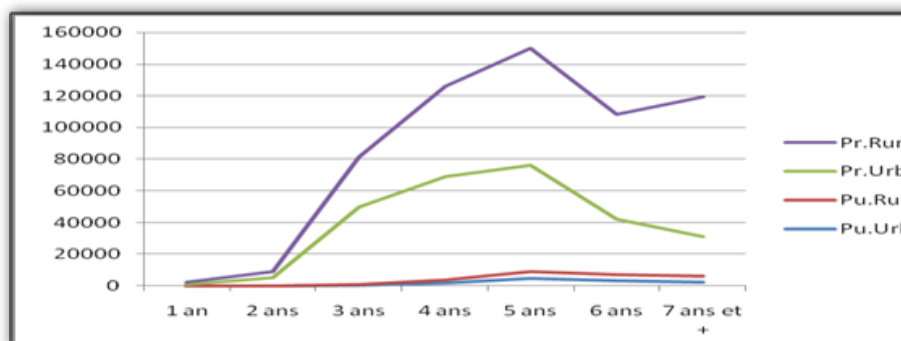
L'autre fait important à souligner, c'est qu'aucune aire de recrutement des enfants au préscolaire n'est fixée par l'État. Il est tout simplement laissé aux parents le soin de choisir les endroits et les établissements où ils veulent envoyer leurs enfants, quelles que soient leurs distances à leurs lieux de résidence.

Dans l'ensemble, le préscolaire I (classe des petits) est la première classe d'accueil des enfants au préscolaire où la promotion d'une année à l'autre est automatique, notamment dans les établissements préscolaires. Selon les données recueillies, le critère de l'âge des enfants n'est pas appliqué avec rigueur dans la répartition des enfants en classe. On constate qu'ils sont admis à tout âge dans toutes les classes comme le montre le tableau 6.

TABLEAU 6 : REPARTITION DES ENFANTS DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES PAR AGE

Âge	Classe			
	Poupons	Petits	Moyens	Grands
1 an et -	412	117	59	-
2 ans	3358	1649	82	-
3 ans	213	25277	1938	238
4 ans	108	2274	23853	1949
5 ans	20	655	3328	19977
6 ans	23	307	661	3366
7 ans et +	-	223	406	1438

En milieu rural et dans le secteur privé, le problème de l'âge des enfants au préscolaire est encore plus important. Le graph 8 en fait état.



Graph 8 : Variation de l'âge des enfants au préscolaire par secteur et par milieu géographique

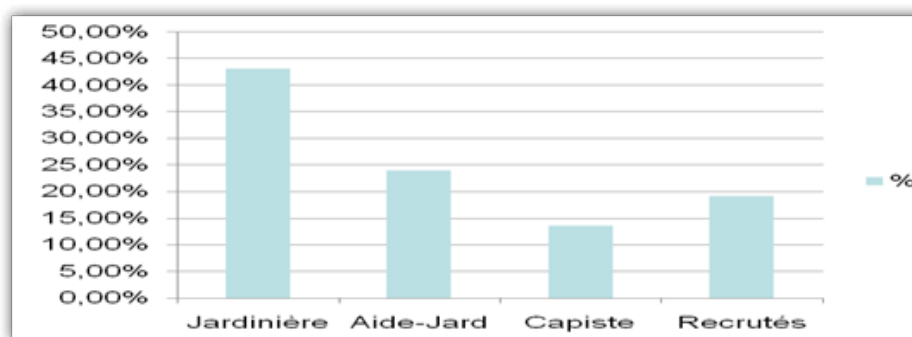
ii) Le curriculum

Élaboré au début des années 1980, le curriculum préscolaire officiel prévoit trois années de scolarisation pour enfants de 3 à 5 ans. Mais, n'étant pas diffusé de façon systématique, on n'est pas en mesure d'affirmer qu'il est réellement appliqué dans les établissements et les classes préscolaires. Deux sortes d'activités y sont prévues : les activités de préapprentissage et les activités d'éveil. Les matériels d'accompagnement sont développés par des acteurs privés et la détermination de leur qualité est laissée à l'appréciation des enseignants et des directeurs d'écoles. Révisé en 2001, la nouvelle version de ce curriculum n'est pas encore rendue publique.

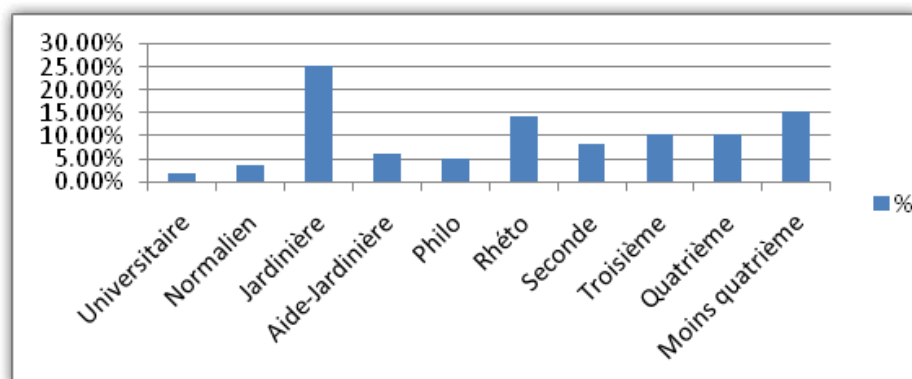
iii) Les ressources humaines

Dans l'ensemble, il y a 19.771 enseignants au préscolaire et 76.75% d'entre eux exercent dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales. Dans leur majorité (85,2 %), ce sont des femmes.

Leurs niveaux d'études varient beaucoup : de l'université à moins de la quatrième du secondaire. Très peu d'entre eux (42%) ont le profil de formation académique et professionnel requis, c'est-à-dire sont des jardinières. Les enseignants qui ont les plus faibles niveaux se trouvent davantage en milieu rural (25,73 %) qu'en milieu urbain (3,41 %), beaucoup plus chez les hommes (46,53 %) que chez les femmes (18,65 %), et davantage dans le secteur privé (26,20 %) comparé au public (11,30 %). Les graphes 9 et 10 présentent respectivement la répartition de ces enseignants selon leurs niveaux d'études, tenant compte des deux circuits considérés.



Graphe 9 : Répartition des enseignants dans les établissements préscolaires selon leurs niveaux d'études



Graphe 10 : Répartition par niveau d'études des enseignants dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales

Ces maîtres sont dans l'ensemble assez jeunes. Environ 68 % d'entre eux ont moins de 40 ans. Les femmes sont encore plus jeunes (72,55% ont moins de 40 ans) que les hommes (54,36%).

Soulignons également qu'il existe environ une trentaine d'écoles normales publiques et privées qui s'occupent de la formation des maîtres (jardinières) pour le préscolaire à travers le pays. Mais, leur faible capacité d'accueil ainsi que le manque d'attrait de cette carrière professionnelle ne permettent pas de constituer avec le temps un stock suffisant d'enseignants qualifiés qui pourraient être recrutés et affectés à ce niveau d'enseignement. Il n'y a que dans les établissements préscolaires proprement dits où l'on relève un nombre assez important de jardinières (53%) et des femmes en majorité (97.4%).

iv) Les coûts et le financement

Le coût moyen annuel d'éducation au préscolaire n'a pas cessé d'augmenter : de 1.628 gourdes en moyenne en 2004, il est passé à 4.675 gourdes au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Ces coûts moyens annuels de scolarisation des enfants au préscolaire varient de façon considérable pour les familles suivant que leurs enfants fréquentent le circuit des établissements préscolaires ou celui des classes intégrées dans les écoles fondamentales.

Dans le premier circuit, les coûts sont beaucoup plus importants et atteignent jusqu'à 97.500 gourdes l'an dans certaines écoles. Dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales, les coûts moyens annuels de scolarisation sont aussi importants pour les familles, mais ils sont beaucoup moins élevés comparés à ceux exigés dans les établissements préscolaires, comme le fait ressortir les tableaux 7 et 8.

TABLEAU 7 : REPARTITION DES COÛTS MOYENS ANNUELS DE SCOLARISATION DANS LES ETABLISSEMENTS PRESCOLAIRES

Coût en gourde	Poupon	Petit	Moyen	Grand
1. Frais Inscription				
Moyenne	36	113	118	112
Ecart-type	123	126	186	152
Maximum	2500	2000	4000	2500
2. Frais entrée				
Moyenne	502	1412	1436	1421
Ecart-type	1534	1921	1973	2095
Maximum	12600	17500	17500	20000
3. Scolarité annuelle				
Moyenne	1540	3800	3850	3730
Ecart-type	5140	5920	5730	5950
Maximum	67500	70000	67500	75000

Source : Données du recensement scolaire 2007-2008, DPCE/MENFP

TABLEAU 8 : REPARTITION DES COÛTS MOYENS ANNUELS DE SCOLARISATION DANS LES CLASSES PRESCOLAIRES

Coût	Présc. I	Présc. II	Présc. III
Moyen	2850	2307	2812
Maximun	24800	11813	14614

Il est à souligner que l'intégralité de ces coûts est financée par les parents dans le secteur privé et à hauteur de 30 % par l'État dans le secteur public.

Il ressort donc qu'il y a beaucoup de différences entre les deux circuits dans leur façon de prendre en charge la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) au sein du système. Par exemple, il n'y a que 23.9% des établissements préscolaire à être accrédités par le MENFP contre 33.8% des écoles fondamentales contenant les classes préscolaires.

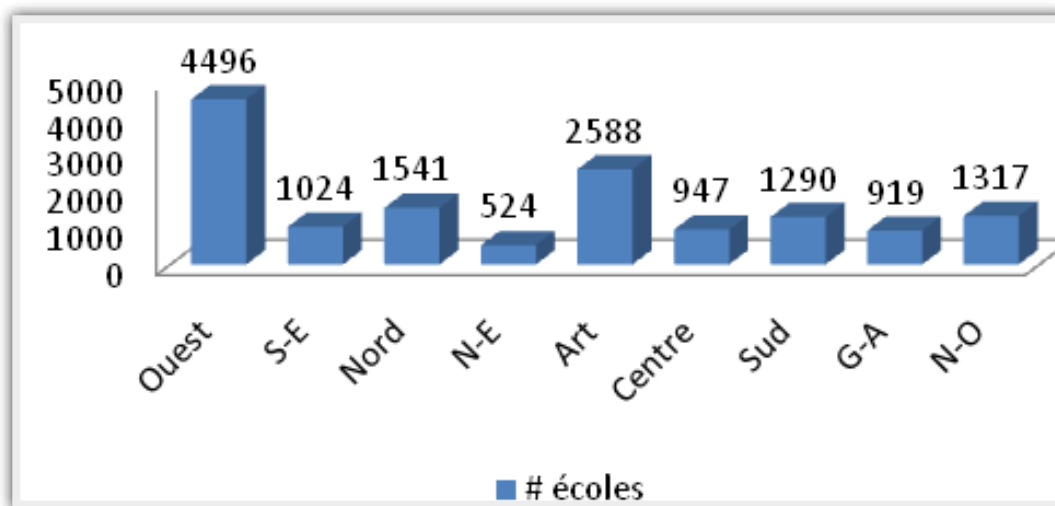
Le taux moyen d'encadrement est de 22 enfants par enseignant dans les établissements préscolaires contre une moyenne de 30 enfants par enseignant dans les classes préscolaires intégrées dans les écoles fondamentales. 60.9% des établissements préscolaires déclarent disposer d'une trousse de premiers soins et 19.6% d'une infirmerie, contre respectivement 24.1% et 7% d'écoles fondamentales. Enfin, il y a 12.7% de ces établissements préscolaires qui déclarent avoir des cantines scolaires contre 15.9% des écoles fondamentales contenant des classes préscolaires.

3.2. Le niveau fondamental

Ce niveau d'enseignement sera également présenté suivant le double point de vue quantitatif et qualitatif.

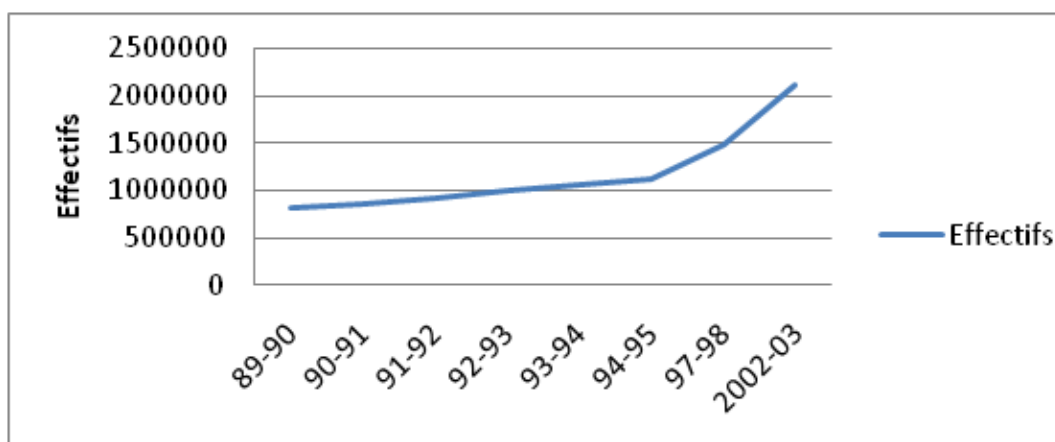
3.2.1. Du point de vue quantitatif

La Direction de Planification et de Coopération Externe (DPCE) du Ministère de l'Éducation a recensé en 2003 un total de 15.268 écoles fondamentales dont 92% relèvent du secteur non public. Elles sont réparties comme suit par département géographique :



Graphie 11 : Répartition des écoles fondamentales par Département géographique

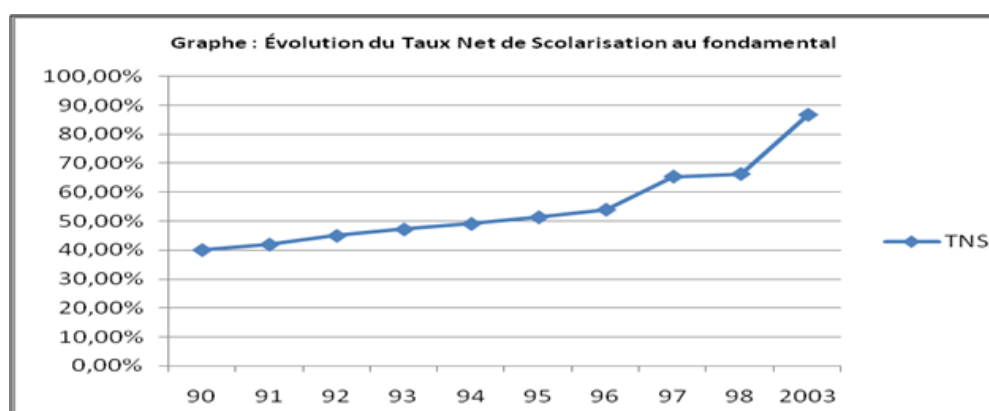
Il y a, dans l'ensemble, 2.106.805 élèves qui fréquentent ces écoles. C'est donc un niveau d'enseignement qui a connu un très grand développement du point de vue quantitatif au fil des années. Le graphe 12 ci-après présente comment les effectifs d'élèves ont évolué à ce niveau d'enseignement au cours de la période 1990-2003.



Graphe 12 : Évolution des effectifs au fondamental 1e et 2e cycle

En rapportant plus précisément les effectifs d'élèves âgés de 6 à 12 ans qui fréquentent ce niveau d'enseignement aux populations totales correspondantes établies par l'IHSI, les taux nets de scolarisation qui en découlent font ressortir que la République d'Haïti a déjà fait des efforts respectables pour atteindre l'objectif de scolarisation universelle fixé pour 2015.

En effet, le taux de scolarisation est passé de 40.1% en 1990 à 86.68% en 2002-2003. Ce qui reste de plus difficile à faire, c'est non seulement de faire entrer les 20% d'enfants restants à l'école mais également de faire en sorte qu'ils puissent y rester, y progresser et terminer le cycle avec succès. À noter que 81.5% des 2.106.805 élèves qui fréquentent ces écoles fondamentales sont pris en charge par le secteur non public. Le graphe 13 présente l'évolution des taux nets de scolarisation à ce niveau d'enseignement au cours de la période allant de 1990 à 2003.



Graphe 13 : Évolution du Taux Net de Scolarisation au fondamental

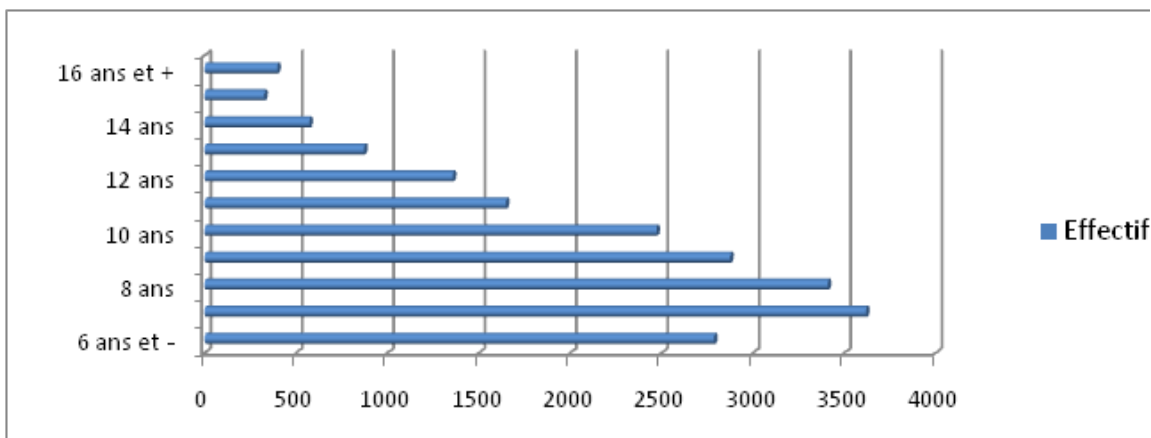
3.2.2. Du point de vue qualitatif

i) Le mode d'organisation

Comme nous l'avons signalé dans les paragraphes précédents, un enfant n'est pas officiellement obligé de fréquenter une classe ou un établissement préscolaire pour être admis à l'école fondamentale. La réalité est cependant tout à fait différente. La clientèle d'élèves accueillis au niveau du fondamental est constituée essentiellement d'enfants qui ont bou-

clé avec succès le cycle préscolaire dans les établissements préscolaires ainsi que dans les classes préscolaires ou maternelles intégrées dans les écoles fondamentales.

De plus, le critère de l'âge d'admission en 1^e année fixé à 6-7 ans par l'État est tout simplement ignoré par la majorité des écoles. Les directeurs accueillent les élèves dans cette classe à tout âge, il suffit dans l'ensemble que ces derniers fassent la preuve qu'ils ont bouclé avec succès leurs études préscolaires. Le graphe 14 montre bien qu'il y a beaucoup d'élèves âgés de 8 ans et + qui se sont trouvés en 1^e année fondamentale au cours de l'année scolaire 2002-2003:



Graphe 14: Répartition des élèves de 1^e année selon leur âge

L'autre fait également important à signaler est que la moyenne générale exigée aux élèves à ce niveau d'enseignement pour passer d'une classe à une autre est fixée par l'État à 50 % de la note maximale établie pour l'ensemble des matières enseignées. En-dessous de cette moyenne générale, les élèves sont astreints à redoubler ou à abandonner. Le tableau 9 suivant montre la répartition des taux de redoublement enregistrés par classe.

TABLEAU 9 : REPARTITION DES TAUX DE REDOUBLEMENT PAR CLASSE

Classe	Taux de redoublement
1 ^e année	10.4%
2 ^e année	9.94%
3 ^e année	9.13%
4 ^e année	7.39%
5 ^e année	6.26%
6 ^e année	5.31%
Ensemble	8.72%

SOURCE : ANNUAIRE STATISTIQUE DES ÉCOLES FONDAMENTALES 1^E ET 2^E CYCLE, 2005, DPCE/MENFP.

Les conditions physiques d'accueil sont de plus très précaires à ce niveau d'enseignement : 31% des écoles sont logées dans des églises, 16% dans des maisons d'habitation et 9% sous des tonnelles.

La majorité de ces écoles (76,8%) fonctionnent sans électricité et elles sont encore plus nombreuses dans cette situation en milieu rural (90,87%). Très peu d'entre elles (44,85%) ont de l'eau

courante, situation encore plus critique en milieu rural où seulement 34,72% des écoles affirment avoir de l'eau.

Très peu de ces écoles (34.5%) déclarent avoir une bibliothèque et seulement 14% d'entre elles disposent de quelques ordinateurs pour permettre à leurs élèves d'avoir accès à l'informatique et dans certains cas à l'internet.

Soulignons également que bon nombre de ces locaux scolaires (67%) appartiennent à des particuliers qui les ont loués. Cela rend instables les écoles. Cette situation existe tant pour les écoles publiques où 25,12 % des locaux ne sont pas des propriétés de l'État que pour les écoles privées (72%). Ce qu'il convient aussi de faire ressortir, c'est que très peu de ces écoles privées bénéficient d'une subvention de l'État (4,63%) ou d'autres organismes (7,54%).

Dans l'ensemble, en termes d'organisation, il y a plus de classes au niveau fondamental (64.013 classes) qu'il n'y a d'enseignants (60.261 enseignants). Cela fait que dans bon nombre d'écoles, un enseignant est titulaire de plus d'une classe; que ce soit en milieu rural : 36.892 classes pour 34.556 enseignants ou en milieu urbain : 27.121 classes pour 25.705 enseignants. De plus, on met en moyenne 33 élèves par classe. D'où une charge de travail assez importante pour un enseignant.

Dans le réseau d'écoles publiques, le ratio classe par enseignant est plus modeste : il y a 8.472 classes pour 8.380 enseignants, ce ratio est beaucoup plus important dans le réseau non public : il y a 55.541 classes pour seulement 51.881 enseignants.

LE TABLEAU 10 MONTRE EGALEMENT QUE, DANS CERTAINES ECOLES, ON A LOGE PLUS D'UNE CLASSE DANS UNE MÊME SALLE.

Variation de certains indicateurs organisationnels par secteur et par milieu

Ratios	Public	Privé	Urbain	Rural
Élèves/ maître	47	33	35	32
Elèves/classe	46	31	33	30
Elèves/salle	53	47	40	51
Classes/maître	1,01	1,07	1,06	1,07
Classe/salle	1,15	1,51	1,21	1,7

ii) Le curriculum

Depuis la promulgation, en mars 1982, de la loi sur la Réforme éducative (Réforme Bernard), divers documents constituant des programmes, des guides et des manuels de l'enseignement fondamental ont été élaborés :

- six (6) documents de programmes correspondant aux six années des premier et deuxième cycles, soit un document pour chaque année.
- vingt-six (26) documents de programmes pour les septième, huitième et neuvième années. Ces documents correspondent aux différentes matières enseignées durant les trois années du cycle : mathématiques, créole, français, sciences expérimentales, sciences sociales, éducation physique et ITAP (Initiation à la technologie et aux activités productives), anglais et espagnol pour les classes de 7e, de 8e et de 9e année.

La mise en œuvre de ces 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 et le manque de planification observé lors de sa mise en œuvre.

En effet, les différents acteurs (cadres du ministère, directeurs d'écoles, enseignants, parents et élèves) sur lesquels devaient s'appuyer le processus de mise en place de cette réforme éducative n'ont pas été suffisamment imbus des finalités et des contenus du nouveau curriculum. Cela a donné lieu à l'expression et à l'organisation de certaines résistances très farouches notamment en ce qui concerne l'intégration officielle du créole dans les programmes en tant que langue d'enseignement et langue à enseigner.

La Réforme Bernard a constitué ainsi 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 premier et deuxième 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, la recommandation est faite pour que le français soit enseigné comme langue seconde aux premier et deuxième cycles, en privilégiant l'oral dans les premières années. La réforme stipule également que le français écrit doit être introduit en deuxième année.

Environ 30 ans après, aucune évaluation systématique de cette réforme n'a été conduite pour établir le degré de réalisation des différents objectifs qui ont été préalablement fixés, notamment ceux relatifs à l'enseignement et à l'utilisation du français et du créole dans les écoles. Précisons toutefois que le créole est devenu entre temps langue officielle du pays au même titre que le français (Constitution de 1987) et son utilisation s'est répandue dans les médias parlés, télévisés et écrits.

Dans le cadre de l'étude sur l'aménagement linguistique en salle de classe réalisée en 2000 par le MENFP, il ressort que, dans le rapport avec leurs élèves, 40% des enseignants disent qu'ils utilisent exclusivement le français et plus de 35% à la fois le créole et le français dans différentes situations. Quand ils s'adressent aux parents, seulement 6.8 % d'entre eux disent qu'ils utilisent le français, et ils sont 62.9% à indiquer qu'ils utilisent exclusivement le créole. Le tableau 11 présente une synthèse des réponses enregistrées.

TABLEAU 11 : POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS UTILISANT LE CREOLE, LE FRANÇAIS OU LES DEUX DANS DIFFERENTES SITUATIONS

Situation	Créole	Français	Créole et Français
Pour répondre aux salutations d'un élève	18.8	44.2	37.1
Pour demander à un élève de réciter sa leçon	13.1	50.2	36.7
Pour complimenter un élève	18.3	40.6	41.1
Pour punir un élève	32.6	25.8	41.6
Pour demander à un collègue de ses nouvelles	15.3	48.9	36.7
Pour entretenir un collègue d'une question concernant l'école	25.9	34.4	39.9
Pour saluer le directeur de l'école	16.4	55.1	28.5
Pour entretenir le directeur d'une question concernant l'école	24.1	34.7	41.1
Pour participer à une réunion avec le directeur et les autres enseignants	26.3	25	48.7
Pour s'adresser à un parent d'élève	62.9	6.8	30.3

La majorité des enseignants interrogés (57.4%) dans le cadre de cette étude ont cependant reconnu le fait qu'ils enseignent plus facilement en créole et que c'est dans cette langue aussi que le niveau de capacité de production des élèves est plus élevé, comme le fait ressortir le tableau 12.

TABLEAU 12 : LE NIVEAU DE FONCTIONNALITE DU CREOLE ET DU FRANÇAIS SUIVANT LES ENSEIGNANTS

Fonctions	% d'enseignants	
	Créole	Français
Langue dans laquelle les élèves apprennent mieux	64.3	7.3
Langue dans laquelle les élèves font plus de fautes en lisant	24.9	72.6
Langue dans laquelle les élèves font plus de fautes en écrivant	22.7	73.9
Langue dans laquelle les élèves font plus de fautes en parlant	4.3	94.6

Selon les auteurs de ce rapport, le français garde malgré tout son statut de langue dominante dans les écoles : la façon des enseignants de parler le créole, soulignent-ils, c'est presque parler le français ; cette sorte de mélange de mots français et de mots créoles.

Les préoccupations exprimées par les enseignants en ce qui concerne l'usage de ces deux langues dans les classes se situent au niveau des transferts phonétiques. En d'autres mots, ce qu'ils redoutent, disent-ils, c'est le problème de la bonne diction française des enfants, la crainte que l'enfant ne soit pas capable d'atteindre le but principal qui est celui d'apprendre à parler et écrire correctement le français.

Ce qu'il convient enfin de souligner est que le créole n'est pas enseigné de façon systématique au secondaire, excepté dans quelques rares écoles. Cependant, la récente décision du Ministère

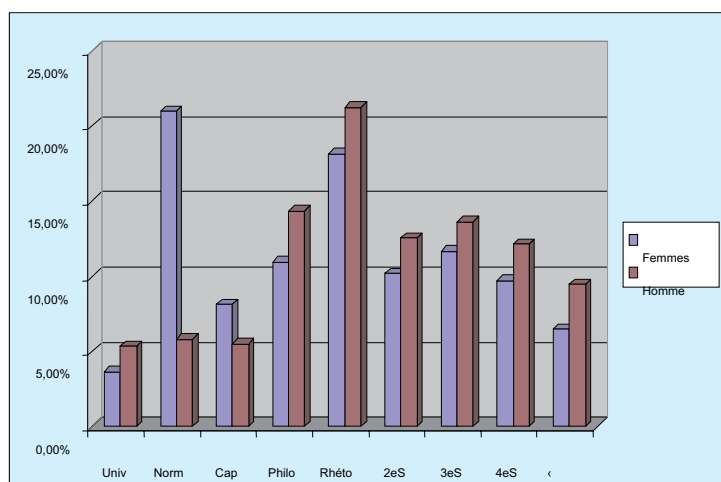
d'administrer les examens officiels de neuvième année, examens qui comprendraient une épreuve de créole, a obligé certains chefs d'établissements à aménager bon gré mal gré quelques heures de langue créole. En fait, les programmes de septième, huitième et neuvième année comprennent bien un certain nombre 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 souvent 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. 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.

iii) Les ressources humaines

L'analyse des données fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) 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 qui n'ont le plus souvent pas de qualification professionnelle ni 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 leurs trois ans d'études académiques et professionnelles, sont en général les mieux qualifiés.

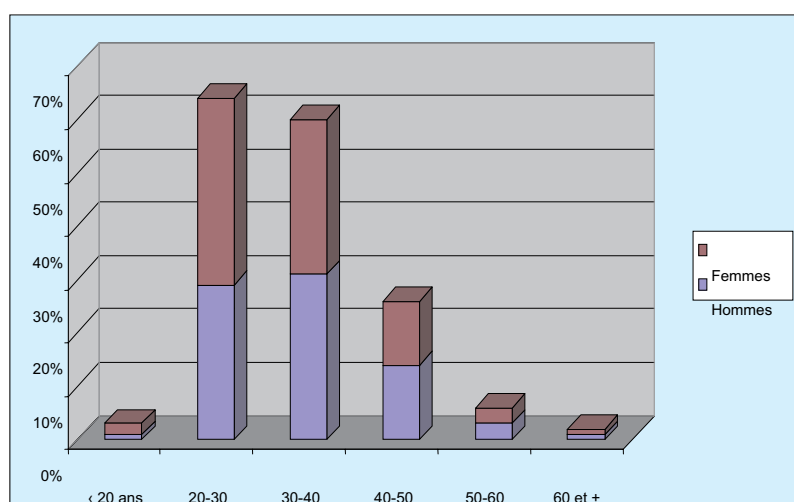
Les enseignants du cycle primaire public consacrent en moyenne quatre heures par jour, soit un total de vingt heures par semaine à l'enseignement ; les heures de préparation ne sont pas prévues dans l'horaire. L'enseignant polyvalent doit prendre en charge les diverses interventions pédagogiques de la journée. L'enseignant spécialisé n'existe pratiquement pas.



Graphie 15: Répartition des enseignants selon leurs études

Dans l'ensemble, il y a 60.261 enseignants recensés au fondamental. La majorité d'entre eux (70%) sont des hommes. Leurs niveaux d'études varient entre l'université (4,83%) et la 4e secondaire ou moins (8,52%). Les cas de plus faibles niveaux se trouvent surtout en milieu rural (16,28%) contre 2,9 % en milieu urbain, beaucoup plus chez les hommes que chez les femmes. Le graphe 15 présente la répartition de ces enseignants selon leurs niveaux d'études et par milieu géographique.

Une analyse des données du recensement scolaire 2007-2008 permet de constater que le pourcentage de normaliens qu'il y a dans les écoles fondamentales a diminué en passant à 14.62 %, les capistes aussi (3.7%). Cependant, le pourcentage d'enseignants qui affirment avoir fait l'université a augmenté en passant de 4.83% en 2002-2003 à 58.47% en 2007-2008. Malheureusement, cette hausse est due au manque d'opportunité d'emplois qui existe dans les autres secteurs d'activités.



Graphe 16: Répartition des enseignants par sexe selon leur âge

Après leur formation universitaire, les finissants des différentes Facultés et institutions d'enseignement supérieur public et privé ont intégré l'enseignement, le temps pour la majorité d'entre eux de trouver quelque chose d'autres dans leurs domaines de formation.

À noter que bon nombre de ces enseignants (58,89%) ont plus de 5 ans d'ancienneté. Leur âge varie, cependant, considérablement ; soit entre 20 et 60 ans et plus. Le graphe 16 présente la répartition de ces enseignants par groupe d'âge et selon leur sexe.

iv) Les coûts et le financement

Le coût moyen d'un élève a varié de 1296 gourdes en 1e année fondamentale à 1600 gourdes en 6e année au cours de l'année scolaire 2000-2001. Selon les données recueillies en 2004 en la matière, ces coûts ont beaucoup changé pendant les trois années qui ont suivi. Ainsi, pour l'année scolaire 2003-2004, le coût moyen annuel de scolarisation d'un élève est passé à 1441 gourdes en 1e année et à 2506 gourdes en 6e année. Par exemple dans le département du Centre, la hausse des coûts s'est révélée très importante. Pour un élève de 1e année, le coût moyen annuel est passé de 929 gourdes en 2000-2001 à

2140 gourdes en 2003-2004 et de 1526 gourdes en 6e année à 2557 gourdes ; soit une augmentation de 130 % en 1e année et de 67 % en 6e année en 3 ans.

Il nous semble aussi important de souligner que cette hausse des coûts est observée tant en milieu urbain qu'en milieu rural, dans l'ensemble, sans différence significative. Par exemple, pour l'année scolaire 2000-2001, le coût moyen annuel de scolarisation d'un élève de 1e année était passé de 1010 gourdes en milieu rural à 1252 gourdes en 6e année. Pour l'année scolaire 2003-2004, ces mêmes coûts ont atteint respectivement les moyennes de 1244 gourdes et de 2455 gourdes.

Cette tendance à la hausse des coûts de scolarisation au fondamental s'est maintenue en 2007-2008. Selon les données recueillies par la DPCE pour cette année, sans intégrer les frais de transport, les coûts d'uniforme et de matériels didactiques, les coûts moyens de scolarisation sont passés à 1815 gourdes en 1e année et à 3412 gourdes en 6e année avec respectivement des écarts de l'ordre de 3.380 gourdes et de 2420 gourdes d'une école à une autre. Dans certains cas, ces coûts annuels de scolarisation ont atteint des seuils très élevés allant jusqu'à 92.500 gourdes l'an comme le fait ressortir le tableau 13.

TABLEAU 13 : REPARTITION DES COÛTS DE SCOLARISATION PAR CLASSE (INSCRIPTION, FRAIS ENTREE ET SCOLARITE)

Classe	1e A	2e A	3e A	4e A	5e A	6e A
Moyenne	1815	1818	1915	2046	2291	3412
Écart-type	3380	3314	3384	3546	3730	3812
Maximum	84.000	84.000	84.000	92.500	92500	92500

L'intégralité de ces coûts est financée par les parents dans le secteur privé (la subvention reçue par les 12 % d'écoles privées à ce niveau d'enseignement n'étant pas significative) et à hauteur de 40 % par l'État dans le secteur public.

Ce qu'il convient toutefois de noter, c'est que le salaire moyen mensuel des enseignants demeure encore très faible, notamment dans le privé. Il varie de 2349 gourdes à 2445 gourdes selon les niveaux d'études des enseignants, avec cependant des écarts très significatifs suivant le réseau d'écoles considéré, comme le montre le tableau 14.

TABLEAU 14 : REPARTITION DES SALAIRES MOYENS DES ENSEIGNANTS SELON LEURS NIVEAUX D'ETUDES

Niveaux d'études	Salaires moyens des enseignants du primaire dans le privé		
	Salaire moyen	N	Écart-type
Normalien	2445	403	1377,6
Universitaire	2382	402	1351,2
Philo	2349	421	1347
Rhétô	2368	423	1360
Moins de rhétô	2368	420	1368

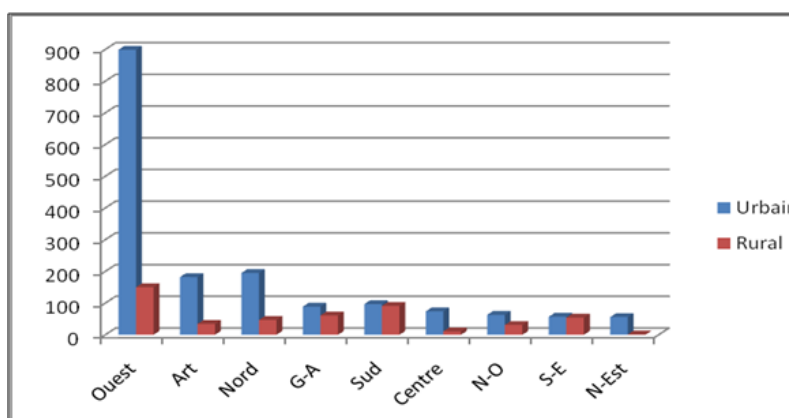
v) Les EFACAP

Au cours de ces dernières années, conformément aux prescrits du Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF:1997-2007), de nouveaux établissements scolaires dénommés

EFACAP (Ecole Fondamentale d'Application, Centre d'Appui Pédagogique) ont été créés et mis en place. Leurs missions consistent à :

- représenter un modèle authentique et reproductible d'école fondamentale de 3 cycles de qualité;
- contribuer à la formation en cours d'emploi d'un nombre important d'enseignants;
- contribuer à la formation initiale des enseignants en formation dans les CFEF (Centre de Formation pour l'École Fondamentale) et les ENI (École Normale d'Instituteurs).

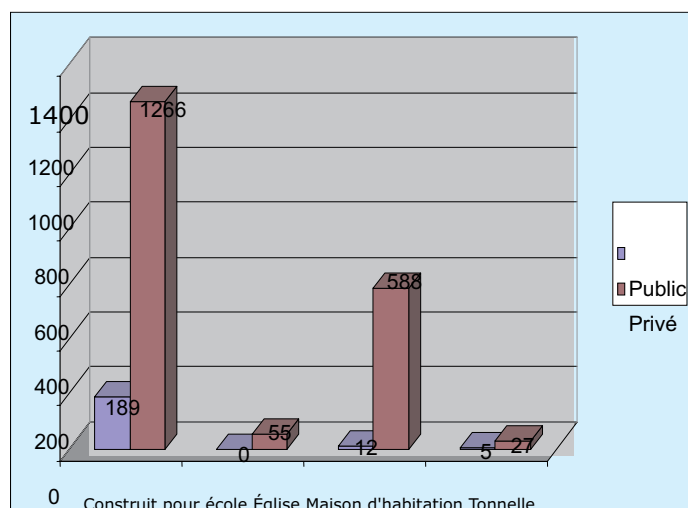
Chaque EFACAP représente une école centrale pour 20 autres écoles dites associées. Il existe actuellement 36 EFACAP qui fonctionnent à travers le pays. Elles sont toutes publiques et n'émargent pas encore au budget du MENFP. Cela rend donc fragile et précaire leur existence et leur fonctionnement. Leur temps de présence étant encore très court (2 à 3 ans), il est donc prématuré de pouvoir évaluer leur viabilité et la qualité de leurs impacts sur le système d'enseignement.



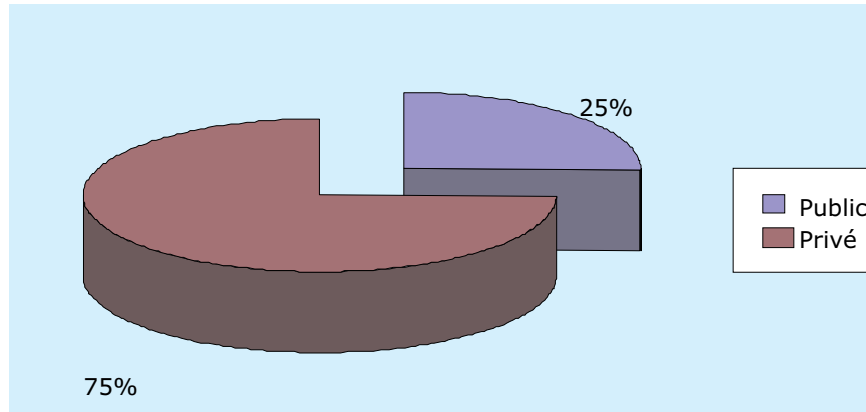
Graph 17: Répartition des écoles secondaires par département et par milieu géographiques

3.3. Le niveau secondaire

Au niveau secondaire, le profil du système n'est pas trop différent de ceux déjà décrits pour le préscolaire et le fondamental en regard des indicateurs considérés.



Graph 18: Types de local des écoles secondaires par secteur

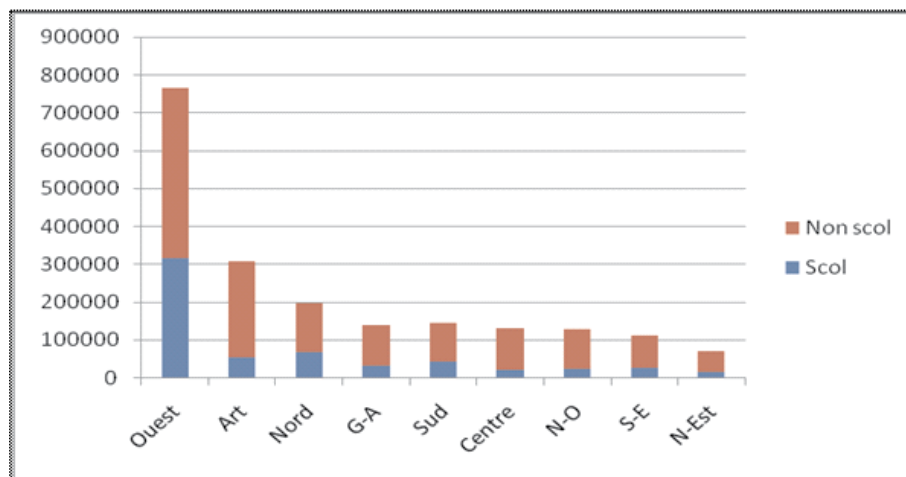


Graph 19: Répartition des élèves du secondaire par secteur

3.3.1. Du point de vue quantitatif

Dans l'ensemble, 2.193 écoles secondaires ont été recensées à travers le pays dont (90,5%) sont privées. La majorité d'entre elles (78,1%) se trouvent situées en milieu urbain et notamment dans le département de l'Ouest (47,8%) comme le montre le graphe 17.

Ces écoles secondaires sont pour la plupart logées dans des églises (55) et d'autres dans des maisons d'habitation (600) ou sous des tonnelles (32). Ce genre de situation est surtout observé au



Graph 20 : Répartition de la population d'enfants âgés de 13-21 ans scolarisés en regard de ceux non scolarisés

niveau du secteur privé comme le fait ressortir le graphe 18.

Un effectif de 584.953 élèves fréquente ces écoles secondaires. Il y a parmi eux presque autant de filles (48,9%) qu'il y a de garçons (51,1%). La majorité d'entre eux sont pris en charge par le secteur privé (74,64%) comme le montre le graphe 19.

On observe que très peu d'élèves du fondamental accèdent à l'enseignement secondaire en regard de la population d'âge correspondante; soit seulement 29,45% au niveau national et encore moins dans la majorité des départements géographiques du pays comme le montre le graphe 20.

3.3.2. Du point de vue qualitatif

i) Le mode d'organisation

Dans les faits, un grand désordre règne actuellement à ce niveau d'enseignement. Trois modèles d'écoles sont en chevauchement pour la même clientèle d'élèves : l'école fondamentale 3e cycle, les collèges et les lycées et le nouveau secondaire.

En effet, depuis le lancement de la Réforme Bernard au début des années 80, il a été prévu de remplacer l'école primaire de six années par une école fondamentale de 9 ans et de mettre en place un enseignement secondaire plus court avec différentes filières d'enseignement classique et technique, en lieu et place de celui de 7 ans donnant suite au primaire et se terminant par la classe de philo.

L'école fondamentale de 9 ans n'a jamais été mise en place effectivement et de façon systématique. Certaines initiatives ont été cependant prises à différents moments, dans le cadre de cette réforme par certains Ministres d'éducation qui se sont succédé, pour tenter d'opérationnaliser les nouveaux modèles d'écoles qui y sont prévus. Ainsi, on trouve dans le paysage scolaire haïtien : un nombre très limité d'écoles fondamentales qui fonctionnent avec un 3e cycle, l'ensemble des collèges et lycées qui continuent avec leurs anciennes pratiques et un nombre restreint d'entre eux qui prétendent s'engager dans la voie du nouveau secondaire.

ii) Le curriculum

Le même désordre que l'on observe au niveau de l'organisation de l'enseignement secondaire se répercute également au niveau des programmes d'études. Les programmes d'études qui sont en application dans les salles de classe au niveau du 3e cycle (7e, 8e et 9e année) dans les écoles dites fondamentales sont en fait les mêmes que ceux retrouvés au niveau de celles de 6e, 5e et 4e (classes équivalentes) dans les lycées et les collèges. Pour les classes dites de nouveau secondaire, les programmes cadres pour les différentes filières ont été élaborés, mais les contenus qui doivent permettre aux enseignants d'établir leurs plans de cours ne sont pas encore élaborés.

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

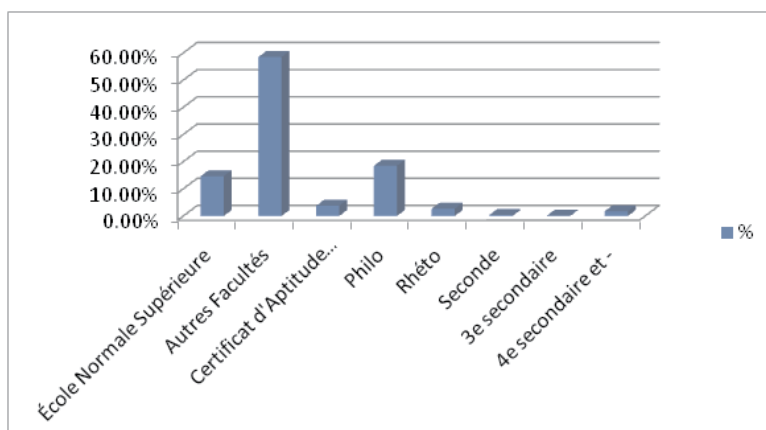
La vocation de la filière d'enseignement général est de préparer les élèves à la poursuite d'études universitaires longues qui forment les cadres supérieurs de la nation. Cette filière comporte quatre séries : a) La série mathématiques et sciences physiques qui préparera l'accès des élèves particulièrement 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 qui préparera l'accès des finissants 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 qui préparera 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 qui préparera 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 cinq : la série des Sciences et Techniques Industrielles (STI), la série des Sciences et Techniques Tertiaires (STT), la Série des Sciences et Techniques agricoles (STA), la série des Sciences et Techniques du Développement Rural (STDR), la série des Sciences et Techniques Médico-sociales (STMS).

Enfin, il est prévu également une filière pédagogique qui préparera des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental 1e et 2e cycle.

De plus, les ressources pédagogiques et didactiques, notamment les manuels scolaires et les photocopiés préparés par les enseignants pour l'enseignement et l'apprentissage des différentes disciplines, sont ceux dont on fait usage depuis de nombreuses années dans les collèges et les lycées. D'ailleurs, leur pertinence et leur qualité n'ont été soumises à aucun processus régulier d'évaluation ni d'homologation systématique.



Graphie 21 : Répartition des enseignants du secondaire selon leurs niveaux d'études

iii) Les ressources humaines

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. Ces enseignants travaillent pendant dix mois par an, avec de nombreux jours de congés.

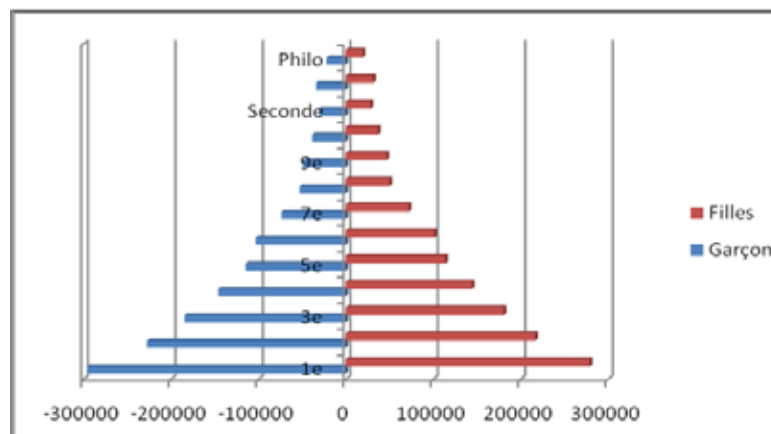
Les enseignants qui sont recrutés dans les différents établissements d'enseignement fondamental de 3e cycle et secondaire ont également les mêmes profils de formation, qui varient entre la 4e du secondaire et l'université, comme le fait ressortir le graphique 21.

Aucun dispositif de formation n'est encore mis en place pour préparer des enseignants pour la filière technologique du nouveau secondaire.

iv) Les coûts et le financement

Le coût moyen d'éducation au secondaire en 2004 a été de l'ordre de 5000 gourdes avec un écart maximum de l'ordre de 9000 gourdes entre les écoles. En 2007-2008, il est passé à 7800 gourdes. L'intégralité de ces coûts est financée par les parents dans le secteur privé et à hauteur de 20 % par l'État dans le secteur public.

Dans le secteur public, 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. Les enseignants sont rémunérés pour une période de douze mois tandis que dans le privé, les salaires s'étendent sur dix mois. Les écoles urbaines offrent en général de meilleures conditions de travail.



Graphie 22 : La pyramide scolaire en Haïti

En établissant la pyramide que représente actuellement le système éducatif haïtien, à partir des effectifs d'élèves entrant en 1^e année du fondamental et ceux retrouvés à la fin du secondaire, on constate qu'il y a très peu d'entre eux qui ont pu parcourir avec succès tous les cycles d'enseignement. En effet, sur chaque 100 élèves qui entrent en 1^e année fondamentale, seulement 8 d'entre eux ont atteint la classe de philo.

3.4. Éducation spéciale

Bien que l'éducation soit reconnue comme un droit fondamental universel en Haïti, plusieurs centaines de milliers d'enfants et de jeunes n'ont pas encore le privilège d'en bénéficier. De nombreuses raisons expliquent cet état de fait :

- offre scolaire non proportionnelle à la demande ;
- précarité économique des parents ;
- discrimination à l'égard des enfants vivant avec une déficience.

Cette situation négative s'amplifie et devient particulièrement préoccupante en ce qui concerne les personnes handicapées. Sur une population handicapée de 120.000 enfants en âge scolaire avant le séisme du 12 janvier 2010, seuls 2.019 sont scolarisés soit un pourcentage de 1,7%, selon une enquête conduite en 1997-1998 par le Ministère de l'Éducation Nationale via la CASAS. Cette même enquête révèle :

- Qu'il n'existe en Haïti que 23 écoles accueillant des enfants handicapés dont 3 publiques (toutes fonctionnant principalement à Port-au-Prince).

- Que le nombre d'enseignants ayant reçu une formation en éducation spéciale est de 298 sur les 46.919 évoluant dans les deux premiers cycles du fondamental.

Il s'avère, à partir de ce constat, que ce nombre restreint d'enseignants et leur manque de formation ne permettent pas la détection des cas de difficultés d'apprentissage ainsi que d'autres cas de déficiences liées à la vue, à l'audition par exemple, situation qui a pour conséquences, entre autres, les nombreux abandons et les redoublements scolaires. Il est aussi à signaler l'inexistence d'aucun module d'éducation spéciale dans le curriculum de formation des universités et des écoles normales. Ajouté à tout cela, le manque de matériels didactiques appropriés et de matériels adaptés.

À noter que certains efforts appréciables ont été réalisés dans la scolarisation plus particulièrement en ce qui a trait à :

- l'augmentation du taux de scolarisation des enfants et jeunes handicapés passant de 1,7% à 4% dans les 10 dernières années ;
- celle du taux moyen de scolarisation au niveau national qui atteint actuellement 74%.

Toutefois, l'écart dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs spéciaux ou enfants handicapés et des autres enfants reste définitivement trop grand, dénotant aussi une certaine forme de discrimination qu'il convient de corriger. L'éducation spéciale est un maillon très important dans la chaîne du système éducatif régulier. Son financement doit aussi être assuré pour que l'éducation pour tous d'ici 2015 soit réussie dans tous ses aspects et dans tous les secteurs, tel que prévu dans "Les Objectifs du Millénaire".

4. Les dommages causés par le séisme du 12 janvier 2010

L'impact du séisme sur le système éducatif haïtien est très important au double plan physique et humain.

i) Sur le plan physique, soulignons qu'une bonne partie des infrastructures scolaires, à tous les niveaux d'enseignement, a été complètement détruite. En effet, plus de 1.310 bâtiments scolaires au préscolaire, au fondamental et au secondaire ont été détruits dans les Départements scolaires de l'Ouest, du Sud-Est et des Nippes, et 3.882 autres grièvement endommagés, comme le montre le tableau 15.

TABLEAU 15 : REPARTITION DES ECOLES DETRUITES OU ENDOMMAGEES PAR DEPARTEMENT

DEPARTEMENT	TOTAL ECOLE	PRECOLAIRE			FONDAMENTAL (1&2 CYCLES)*			FONDAMENTAL 3E ET SECONDAIRE*		
		Détruit	Endommagé	Intact en apparence	Détruit	Endommagé	Intact en apparence	Détruit	Endommagé	Intact en apparence
OUEST	4820	52	97	74	825	1677	702	396	784	213
SUD'EST	239	8	12	0	19	152	0	3	32	0
NIPPES	154	0	0	0	5	122	9	2	16	0
TOTAL	5213	60	109	74	849	1951	711	401	832	213
*Ayant le niveau préscolaire		243			3511			1446		

Source : DPCE/MENFP

Des dégâts du même genre ont été également enregistrés au niveau du sous-secteur de la formation professionnelle et technique. Des 74 centres reconnus par l'État et fonctionnant dans les Départements de l'Ouest et du Sud-Est, les bâtiments de 15 d'entre eux ont été complètement détruits et ceux de 25 autres sévèrement endommagés.

ii) Sur le plan humain, l'impact du séisme sur le système éducatif haïtien est également très désastreux. Il est dénombré environ 4.004 élèves morts au sein de leurs établissements préscolaire, fondamental et secondaire, 559 enseignants et 193 membres du personnel administratif, comme le fait ressortir le tableau 16.

TABLEAU 16 : REPARTITION DES MORTS ENREGISTRES DANS LES ECOLES PAR DEPARTEMENT

DEPARTE- MENT	TOTAL ECOLE	PRECOLAIRE			FONDAMENTAL (1&2 CYCLES)*			FONDAMENTAL 3E ET SECONDAIRE*		
		El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort	El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort	El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort
OUEST	4820	85	21	3	1500	243	106	2387	282	80
SUD'EST	239	2	0	0	12	5	0	18	8	0
NIPPES	154	0	0	0	0	0	4	0	0	0
TOTAL	5213	87	21	3	1512	248	110	2405	290	80
*Ayant le niveau pres- colaire	111	1870	2775							

Source : DPCE/MENFP

De même, au niveau du sous-secteur de la formation professionnelle et technique, il y a eu plus de 530 morts dans les centres dont 17 professeurs, 16 personnes parmi le personnel d'encadrement et de soutien et 497 étudiants.

Les pertes en vies humaines sont aussi importantes au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire : plus de 200 professeurs et responsables sont morts dans ce séisme et environ 3.000 étudiants.

Le séisme a fait également plus de 4.000 personnes handicapées dont des enfants, des jeunes et des adultes. Le coût total des pertes et dommages physiques enregistrés au sein du secteur éducatif est dans l'ensemble évalué à 626.866.975 USD.

CHAPITRE II.

La Formation Technique et Professionnelle, L'Alphabétisation et L'Éducation des Adultes

SECTION A. LA FORMATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE

1. Contexte du développement de la formation technique et professionnelle en Haïti

Nous avons déjà fait remarquer, à partir des travaux de Schultz comment l'éducation peut contribuer directement à la croissance économique grâce à l'amélioration de la qualification et des capacités productives de la main-d'œuvre. La compétitivité d'un pays dépend de celle de ses entreprises. La compétitivité d'une entreprise est tributaire de la qualité de sa main-d'œuvre et de sa capacité d'innovation. Le développement de programmes de formation professionnelle pour former des travailleurs qualifiés doit donc être une composante centrale dans les politiques de développement du pays.

En Haïti, le système de formation professionnelle est centré sur l'offre et non sur la demande. Un nombre significatif de centres de formation tant publics que privés ont mis en place des programmes de formation qui ne fournissent pas aux jeunes les qualifications nécessaires pour entrer et évoluer sur le marché du travail. L'Administration en charge du pilotage et de la régulation du secteur n'a appliqué les mécanismes qui permettraient d'adapter les formations à la situation, aux besoins des entreprises du secteur formel ainsi que des entrepreneurs du secteur informel, aux différentes contraintes des bénéficiaires de la formation et des attentes des employeurs.

Pour ces raisons, les entreprises ont perdu confiance dans le système actuel de formation professionnelle et cherchent elles-mêmes les solutions à leurs problèmes de main d'œuvre, soit en recourant à la main d'œuvre d'expatriés comme dans le cas des plus grandes entreprises du secteur de la sous-traitance, soit en organisant à l'interne des programmes de formation. D'après les auditions conduites par le GTEF, les entreprises sont pourtant volontaires pour participer à une réforme du système de formation professionnelle qui permettra non seulement de répondre à leurs besoins mais également de contribuer au développement socio-économique de la population en général. Plusieurs projets de réformes sont morts dans les tiroirs avant d'être mis en œuvre ; d'autres n'ont pas résisté aux changements et aux perturbations qui ont affecté les institutions publiques au cours de ces vingt dernières années.

Pour réaliser des réformes durables et donner aux jeunes une chance de trouver des emplois après leur formation, la participation des entreprises aux divers niveaux de la gouvernance du secteur et dans le fonctionnement des programmes de formation professionnelle est un passage obligé. Cette participation peut faciliter la révision des programmes offerts par les établissements, l'adoption de mécanismes de financement plus efficaces, le renforcement de la coordination des diverses instances publiques impliquées dans le pilotage de la formation professionnelle.

1.1 Evolution de la formation technique et professionnelle en Haïti

Dès l'indépendance d'Haïti, plusieurs initiatives des nouveaux dirigeants exprimèrent la volonté de pourvoir à la formation d'une main d'œuvre qualifiée. Dans le royaume du Nord, le roi Henri Christophe mit en place dans le cadre d'un système scolaire à trois degrés (primaire, secondaire et supérieur) des programmes de formation professionnelle pour les filles ainsi qu'une école des Arts et Métiers appelée à accueillir les élèves sortant de l'école primaire dans des programmes de formation pour les métiers de maçons, tailleurs, armuriers, charpentiers, cordonniers, ébénistes, menuisiers etc. Des écoles particulières étaient également prévues pour les filles qui, en plus de l'enseignement général, étaient initiées aux métiers de la broderie et de la couture.

La Maison Centrale qui deviendra en 1987 le Centre polyvalent de formation professionnelle de Carrefour (CPFPC), fut fondée dès 1846 par le Président Riché avec la mission d'inculquer l'apprentissage d'un métier aux prisonniers. Cette maison deviendra très vite un internat pour les enfants désœuvrés pour être transformée, vers la fin du 19ème siècle, en un centre d'apprentissage professionnel, vocation qu'il conservera jusque sa transformation en centre polyvalent de formation professionnelle dans le cadre du 4e Projet d'Éducation financé par la Banque Mondiale vers le milieu des années 80.

Le premier embryon d'écoles professionnelles fera son apparition dès la deuxième moitié du 19ème siècle, sous la forme d'écoles secondaires spéciales. L'école secondaire spéciale est alors un degré intermédiaire, d'une durée de 4 ans, intercalée entre le niveau primaire élémentaire et le niveau classique supérieur. La première école de ce type est inaugurée à Port-au-Prince, en février 1865. En mars de la même année, les villes de Jacmel, Jérémie et Saint Marc reçoivent leur premier établissement de ce type. Ces écoles seront très vite transformées en écoles professionnelles et elles deviendront, avec les transformations qu'elles connaissent pendant l'occupation américaine de 1915-1939 la base du réseau actuel d'écoles professionnelles publiques dont on retrouve un vestige dans la plupart des grandes villes du pays

La loi du 5 septembre 1906 prise sous Nord Alexis ouvre l'école Elie Dubois avec la mission de permettre aux filles d'acquérir des connaissances pratiques « de telle sorte qu'elles soient en mesure de gagner leur vie avec honneur et dignité. » Cette école sera transformée en 1913 par le ministre Tertulien Guilbaud en un centre d'apprentissage pour jeunes filles. Le 13 octobre 1919 le ministre de l'Éducation Dantès Bellegarde fait d'une ancienne école secondaire spéciale une école professionnelle qui portera le nom de J.B Damier. Le milieu des années 30 verra l'apparition de l'École nationale des arts et métiers (ENAM) à l'initiative de la Congrégation des Pères Salésiens, qui implanteront un peu plus tard, en 1955, au Cap Haïtien, un établissement du même type : la Fondation Vincent, puis plus près de nous, en 1982, le Centre diocésain des Arts et Métiers (CEDAM) de Bergeau, aux Cayes. Ces trois établissements constituent le noyau dur du réseau de centres mis en place par la Congrégation des Salésiens dans le secteur de la formation professionnelle.

Le début des années 70 coïncide avec un rebond de l'intérêt des pouvoirs publics pour la formation professionnelle avec la mise en place de l'Institut national de formation professionnelle (INFP) et du Centre pilote de formation professionnelle (CPFP) dans le cadre d'une coopération conjointe entre le Programme des nations unies pour le développement (PNUD) et la Mission

française de coopération. Cette période marque une rupture dans les pratiques des pouvoirs publics tant en ce qui concerne les mécanismes de régulation mis en place (loi sur la formation professionnelle), le niveau des ressources engagées (financement par une taxe spéciale dite taxe d'apprentissage, au taux de 1% de la masse salariale) dans le secteur et les modes de gestion de la formation professionnelle (gestion de caractère tripartite avec la participation des trois acteurs sociaux : Etat, patronat, syndicats). Les décades qui suivirent verraient le déclin progressif de la formation technique et professionnelle, point de chute des enfants qui n'arrivent pas à réussir dans la filière classique. Vers le milieu des années 70 l'Institut national de formation professionnelle (INFP) et le Centre pilote de formation professionnelle (CPFP) suscitent un regain d'intérêt pour les métiers et les programmes de l'INFP et du CPFP vont accueillir de plus en plus des jeunes apprentis du secondaire motivés par le choix d'une carrière technique et professionnelle et non plus une compensation à l'échec scolaire.

2. La structure de l'offre de formation technique et professionnelle

2.1 La structure de l'offre du point de vue quantitatif

On distingue divers sous-réseaux de centres de formation professionnelle opérant sous tutelle de différents ministères. Les réseaux les plus importants, au plan de l'offre, sont les centres opérant sous tutelle de l'INFP, organe déconcentré du ministère de l'Éducation, les centres accrédités par le ministère des Affaires sociales et du Travail et les centres appartenant au ministère de l'Agriculture. On mentionnera également les programmes de l'École hôtelière d'Haïti, seul établissement public opérant dans le secteur et l'École nationale de Géologie appliquée, sorte d'établissement oublié du système et gravitant, comme par défaut, dans l'orbite de l'INFP.

2.1.1 Les centres de formation professionnelle sous tutelle de l'INFP

Le secteur de la formation professionnelle en Haïti attire un nombre croissant de jeunes au cours de ces dernières années. Les différents programmes en vigueur ont été développés selon une logique de l'offre plutôt que sous le contrôle des besoins et de la demande des milieux de production. D'où ce déficit d'articulation entre les formations offertes et les besoins réels des entreprises et des travailleurs. La structure actuelle du sous système de formation professionnelle géré par l'INFP prend sa source dans le décret du 14 mars 1985, principal outil d'organisation et de régulation de la formation professionnelle. Ce décret fixe les normes de la formation professionnelle en spécifiant les types et modes de formation, les niveaux de qualification professionnelle, les catégories de formation professionnelle, la structure et les attributions de l'institution qui devrait assurer sa coordination (INFP). Le décret, par l'article 31 place sous la tutelle de l'INFP tous les établissements publics de formation professionnelle relevant du Ministère de l'Éducation Nationale et par l'article 32 la supervision des établissements privés de formation professionnelle et d'enseignement technique en vue « d'assurer le respect des normes concernant la structure des programmes, la qualification du personnel et la certification des qualifications ». Le décret distingue plusieurs catégories d'établissements de formation professionnelle: centre de formation professionnelle, écoles d'enseignement professionnel, lycées d'enseignement technique.

L'enseignement technique qualifie une formation qui se situe au niveau du deuxième cycle du

secondaire (10 ans de scolarité) et du premier cycle supérieur (treizième année de scolarité) et qui a pour objet la formation du personnel intermédiaire (techniciens, cadres moyens, etc.) au niveau secondaire et la formation d'ingénieurs et de technologues destinés à des fonctions de cadres supérieurs au niveau postsecondaire. La structure des programmes d'enseignement technique comporte généralement une éducation générale, des études scientifiques et techniques théoriques et l'acquisition des qualifications pratiques correspondantes.

L'INFP utilise une classification des établissements en six catégories, définies en fonction du niveau académique des participants à l'entrée, du profil de sortie, de la durée de formation. Cette classification utilise également une nomenclature de classification des emplois en six niveaux professionnels (I à VI) mise au point à l'interne mais qui ne correspond pas à une véritable segmentation des emplois et des professions.

TABLEAU 17. TYPOLOGIE DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Catégorie	Désignation	Durée	Profil d'admission	Profil de sortie
I	EET	3 ans	Seconde	Diplôme de technicien
II	EEP	3 ans	CEP	Ouvrier qualifié
III	EFA	2 à 3 ans	Seconde	Technicien agricole
IV	CFP	6 mois à 2 ans	Variable	Ouvrier semi-qualifié- CAP
V	CM	2 ans	< ou= CEP	CAP

Les statistiques de l'INFP au 30 juin 2010 font état de 138 centres de formation professionnelle accrédités par l'INFP dont 17 centres publics sous tutelle directe de l'INFP, 17 centres privés recevant des subventions de l'INFP et 104 faisant partie du secteur privé non subventionné. L'ensemble de ces établissements qui enseignent des programmes de niveaux EEP, EET et des programmes d'enseignement ménager regroupaient fin 2009 un total de 21,090 participants.

2.1.1.1 Les établissements d'enseignement technique.-

En Haïti l'enseignement technique de niveau secondaire est dispensé dans près d'une cinquantaine d'établissements dits établissements d'enseignement technique (EET). Les formations durent en général trois ans et le recrutement se fait sur la base du niveau de troisième secondaire. Sur les 17 centres publics gérés par l'État, quatre appartiennent à la catégorie EET. Ces 4⁵ établissements sont: (a) Le Centre pilote de formation professionnelle (CPFP) créé en 1973 avec l'aide de la Coopération française et qui dispense les programmes suivants : mécanique générale, mécanique automobile, électrotechnique, installations sanitaires, construction bâtiment et métaux en feuilles ; (b) L'École professionnelle J.B. Damier établie en 1919 et qui dispensait jusqu'au 12 janvier 2010 les programmes suivants : Construction bâtiment, ébénisterie, mécanique automobile, mécanique générale ; (c) L'École Elie Dubois qui dispense des programmes de secrétariat ainsi qu'un programme de formation de maîtres pour l'enseignement professionnel. Elle est depuis sa fondation dirigée par la congrégation des Filles de Marie

⁵ L'INFP classe l'École nationale de Géologie dans cette catégorie ; mais cette catégorisation, comme on le verra dans le paragraphe 2.1.5, ne correspond pas à la réalité.

; (d) Le Centre de formation professionnelle d'Haïti (CFPH), dit encore Canado-Haïtien, établissement mis en place vers la fin des années 60 avec l'aide de la coopération canadienne et géré par les Frères du Sacré Cœur. Les programmes offerts incluent l'électrotechnique, la mécanique générale, la comptabilité, le secrétariat et l'informatique. Le patrimoine de cet établissement est public car il a été donné en don au gouvernement haïtien par la Congrégation des Frères du Sacré Cœur. L'Etat haïtien n'ayant jamais pris possession de ce don la gestion de ce centre continue d'être assurée par la Congrégation avec comme principale source de financement les cotisations payées par les étudiants.

Dans le privé, sur les 121 établissements reconnus par l'INFP, 41 offrent des programmes de niveau EET (dans certains cas des programmes de niveau inférieur). A part quelques exceptions comme le Centre de technologie moderne d'Haïti (CETEMOH), le DIESEL Institute, le Centre Technique de St Gérard, Don Bosco Technique, le Centre Technique St Joseph de Jérémie, les programmes de formation sont essentiellement dans le secteur commercial, notamment la bureautique, secteur n'exigeant pas beaucoup d'investissements en équipements et laboratoires spécialisés.

Le tableau suivant indique la répartition des établissements reconnus par l'INFP selon les différentes catégories: centres ménagers, écoles professionnelles (EEP), écoles d'enseignement technique (EET). La répartition prend également en compte le type d'établissement (privé ou public), le secteur de formation (industriel ou tertiaire), le département dans lequel se trouve l'établissement, l'effectif de chaque établissement à la fin de l'exercice 2008-2009.

TABLEAU 18 : REPARTITION DES ETABLISSEMENTS RECONNUS DE L'INFP PAR TYPE, CATEGORIE, SECTEUR DE FORMATION, REGION ET EFFECTIF.

Liste Etablissements Reconnus	type	Cat	Sect	Régi	Eff.09
Aiguille Enchantée	privé	CM	Indust.	Nord	30
Apex Centre de Formation Professionnelle	privé	EET	Indust.	Ouest	75
Atelier Ecole Prof. La Gonâve	privé	EEP/CM	Indust.	Ouest	86
Atelier de Petit Goave	public	EEP	Indust.	Ouest	50
Business Institute of the West Indies	privé	EET	Tertiaire	Ouest	450
Centre de Formation Professionnelle et Tech.	privé	EET	Tertiaire	Nord	-
C.M Marigot	public	CM	Indust.	Sud-Est	15
Canada Technic School	privé	EET	Tertiaire	Ouest	-
CASM	public	EEP/CM	Indust.	Ouest	25
Centre d'Education Technique et Commerciale (CETEC)	privé	EEP/EET	Tertiaire	Sud	75
Centre d'Apprentissage en Informatique (CAINFO)	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	-
Centre de Formation Professionnelle Des Cayes	subve	EEP	Indust.	Sud	180
Centre de Formation Professionnelle d'Haïti	subve	EET	Ind/Ter	Ouest	1200
Centre d'Education en Informatique du Sud (CEIS)	privé	EEP/EET	Tertiaire	Sud	350
Centre d'Enseignement Professionnel des Gonaives	privé	EEP/EET	Ind/Ter	Artibonite	150
Centre d'Etude Professionnelle et Technique	privé	EEP	Indust.	Sud	160
Centre Diocésain des Arts et Métiers (CDAM)	subve	EEP/CM	Indust.	Sud	420

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

Centre d'Informatique de Statistique et d'Administration (CISA)	privé	EEP/EET	Tertiaire	Ouest	450
Centre Intégré de Formation Professionnelle	public	EEP	Indust.	Nord-est	150
Centre Menager Eulalie Durocher	public	CM	Indust.	Artibonite	-
Centre Menager Foyer Monfort (Mariani)	subve	CM	Indust.	Ouest	60
Centre ménager La Vallée de Jacmel	subve	CM	Indust.	Sud-Est	50
Centre Ménager Marguerite D'Youville	subve	CM	Indust.	Ouest	45
Centre Ménager Maria Goretti	subve	CM	Indust.	Ouest	30
Centre Pilote de Formation Professionnelle	public	EEP/EET	Ind/Ter	Ouest	1200
Centre Polyvalent de Formation Professionnelle de Carrefour	public	EEP	Indust.	Ouest	1125
Centre Pratique de Comptabilité d'Informatique de Gestion et de Secretariat	privé	EEP/EET	Tertiaire	Ouest	-
Centre Professionnel d'Aquin	privé	EEP	Indust.	Sud	97
Centre Professionnel IRD / MEBSH	privé	EEP	Indust.	Sud	125
Centre Technique de Cabaret	privé	EEP	Indust.	Ouest	-
Centre Technique et Pratique en Informatique (CENPI-TECH)	privé	EEP/EET	Tertiaire	Sud	-
Centre Technique St Gérard	privé	EEP/EET	Ind/Ter	Ouest	1350
Centre Technique St Joseph (Jérémie)	privé	EET	Indust.	Grand'Anse	60
Centre Technnique Secondaire de Hinche	subve	EEP	Indust.	Centre	85
Collège Bird (Secrétariat)	privé	EET	Tertiaire	Ouest	35
Collège de Comptabilité de Gestion et d'Informatique	privé	EEP/EET	Tertiaire	Ouest	-
Cours Pratique de Dactylographie	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	-
Diesel Institute of Haiti	privé	EET	Indust.	Ouest	315
Don Bosco Technique (DBTEC)	privé	EEP/EET	Ind/Ter	Nord-est	60
Ecole de Commerce André Laroche	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	198
Ecole de Commerce Julien Craan	privé	EET	Tertiaire	Ouest	90
Ecole de Secrétariat Bilingue Christ Roi	privé	EET	Tertiaire	Ouest	150
Ecole de Secrétariat du Diocèse de Jérémie	privé	EET	Tertiaire	Grand'Anse	85
Ecole Menagère St-Pierre (Jacmel)	privé	CM	Indust.	Sud-Est	80
Ecole Nationale de Géologie Appliquée	public	EET	Indust.	Ouest	-
Ecole Nationale des Arts et Métiers	subve	EEP	Indust.	Ouest	165
Ecole Nationale Technique Professionnelle Port de Paix	subve	EEP	Ind/Ter	Nord ouest	168
Ecole Professionnelle Jacmel	public	EEP	Indust.	Sud-Est	120
Ecole Professionnelle Beraca	privé	EEP	Indust.	Nord-ouest	160
Ecole Professionnelle Cap-Haïtien	public	EEP	Indust.	Nord	980
Ecole Professionnelle de Dondon	public	EEP/CM	Indust.	Nord	35
Ecole Professionnelle Elie Dubois	public	EET	Indust.	Ouest	-
Ecole Professionnelle Gonaïves	public	EEP	Indust.	Artibonite	70
Ecole Professionnelle J.B. Damier	public	EET	Indust.	Ouest	210
Ecole Professionnelle Jérémie	public	EEP	Indust.	Grand'Anse	185

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

Ecole Professionnelle Margareth					
W. Strong (Ste Trinité)	privé	EEP	Ind/Ter	Ouest	1200
Ecole Professionnelle Milot	public	EEP	Indust.	Nord	164
Ecole Professionnelle St-Paul de Chartres	subve	EEP/CM	Indust.	Ouest	135
Élégance de la Femme Doigtée	privé	CM	Indust.	Ouest	60
Ero Professional Secretariat School	privé	EET	Tertiaire	Ouest	60
Fondation Vincent (Cap-Haïtien)	subve	EEP	Indust.	Nord	350
Grand Anse 2000 (Fermé)	privé	EEP	Tertiaire	Grand'Anse	-
HaitiTec	privé	EET	Ind/Ter	Ouest	400
Institut Adventiste Franco Haïtien	privé	EET	Tertiaire	Ouest	-
Institut Chrétien de Formation Prof.	privé	EEP/CM	Indust.	Ouest	-
Institut de Comptabilité de Gestion de Secrétariat et d'Informatique	privé	EEP/EET	Tertiaire	Nord-ouest	-
Institut Sacré-Coeur	privé	EEP/EET	Tertiaire	Nord	600
Institut Supérieur d'Informatique et de Gestion	privé	EET	Tertiaire	Ouest	-
Laboratoire Informatique	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	-
Maison Ménagère A. Desvarieux	privé	EEP/EET	Indust.	Ouest	560
Marie Anne de Tilly	subve	EEP/CM	Indust.	Ouest	75
Mathilde V. Den Berghe	subve	CM	Indust.	Ouest	-
Modern School	privé	EET	Tertiaire	Ouest	175
N. Dame du Perpetuel Secours	subve	CM	Indust.	Ouest	60
Petit Jésus de Pragues	privé	CM	Indust.	Ouest	45
Centre de Formation S.O.S Village (Cap Haïtien)	privé	EEP	Indust.	Nord	350
Sen Jan Bosko	subve	CM	Indust.	Ouest	60
SkyNet Center	privé	EET	Tertiaire	Ouest	300
St Martin de Porès (Jn Rabel)	subve	EEP/CM	Indust.	Nord-ouest	40
St Pierre Claver	privé	EEP / EC	Ind/Ter	Artibonite	85
St Surin Manigat	public	EEP	Indust.	Ouest	30
The International School	privé	EEP	Indust.	Ouest	120
CompHaïti	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	-
Cargo Freight International School CFIS	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	150
Centre de Formation Technologique et de Communication FORMATEL	privé	EEP/EET	Tertiaire	Ouest	115
Centre Spécialisé de Leadership CSL	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	-
Princesse Ecole Professionnelle	privé	CM	Indust.	Centre	30
Création Marseille	privé	CM	Indust.	Sud-Est	40
TEK - DEV	privé	EEP/EET	Indust.	Ouest	15
Centre d'informatique et de Formation Commerciale	privé	EEP	Tertiaire	Ouest	50
Couture Technique (cotech)	privé	EET	Indust.	Ouest	-
Femme Actuelle 2000	privé	CM	Indust.	Ouest	85
Ecole Polytechnique du Centre	privé	EET	Tertiaire	Centre	45
Centre Professionnel Mont des Oliviers	privé	EEP	Tertiaire	Nord-Ouest	60

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

Ecole Professionnelle St Esprit	privé	EEP	Indust.	Nord	350
Centre d'Apprentissage des Cayes (CAC)	privé	EEP/CAP	Indust.	Sud	300
Ecole Professionnelle Siloé	privé	CAP	Indust.	Ouest	38
Femme 2000	privé	CAP	Indust.	Ouest	26
INPROJUBEL	privé	BAP	Indust.	Ouest	120
Centre Professionnel N.Ddu Perpétuel Secours	privé	CAP	Indust.	Sud	160
Centre de Développement sur la Côte Sud d'Haïti	privé	CAP	Indust.	Sud	80
Business and Technology Institute (BTI)	privé	BAP	Tertiaire	Sud	250
Centre Professionnel et Technique de la Caraïbe (CE-PROTEC)	privé	BAP	Tertiaire	Artibonite	80
Atelier Ecole Professionnelle d'Ennery (AEPE)	privé	EEP	Indust.	Artibonite	70
CETEPS	privé	EEP/EET	Tertiaire	Artibonite	65
Ecole Ménagère Guirlande Couture	privé	CAP	Indust.	Ouest	58
Alliance Centre de Form. Profes. et Technique (ACFPT)	privé	BAP	Tertiaire	Ouest	600
Institution Chrétienne de Technologie et d'Agriculture (ICTA)	privé	EET	Indust.	Ouest	150
Modern Center School	privé	BAP	Tertiaire	Ouest	80
Centre d'Etudes Comm. et de Perfectionnement d'Haïti (CECPH)	privé	EET	Tertiaire	Ouest	90
Centre de Technologie en Informatique CETINFO	privé	BAP	Tertiaire	Ouest	200
Centre de Technologie Moderne d'Haïti (CETEMOH)	privé	BAP/EET	Ind./Ter	Ouest	480
Centre d'Informatique de Comp. et d'Administration (CINFOCA)	privé	BAP	Tertiaire	Ouest	600
Centre Promotion Féminine Educationnelle (COHAN)	privé	CAP	Indust.	Ouest	80
Institution de Formation Standard et Universelle d'Haïti (IFOSUH)	privé	BAP	Ind./Ter	Artibonite	45
Centre Professionnel de Couture de Cosmétologie et d'Informatique	privé	CAP/BAP	Ind./Ter	Ouest	-
Centre de Formation Technique et Fiscal (CFTF)	privé	EET	Tertiaire	Ouest	80
Centre Technique et Professionnel d'Haïti (CTPH)	Privé	BAP/EET	Tertiaire	Sud'Est	120
Ministère de l'Espoir Vivant	privé	CAP/BAP	Ind./Ter	Ouest	60
Union Service Ecole Professionnelle	privé			Ouest	100
Ecole de Technique de Travaux d'Application (ETRA-COUCPE)	privé			Ouest	50
Centre de Formation Professionnelle Café-Lampré (CFPCL)	privé				60
Centre Ménager de la 1ere Eglise Baptiste de la Réunion	privé	CAP	Indust.	Ouest	40
Centre de Formation Professionnelle des Réformés	privé				-
Total					21090

Source : Service d'accréditation de l'INFP 2010

2.1.1.2 Les établissements d'enseignement professionnel (EEP).-

Le terme enseignement professionnel renvoie à des formations qui visent à donner les premiers éléments de qualification nécessaire à l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers

et se situe au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (dixième année de scolarité). Le curriculum comporte une instruction générale, une formation pratique de base accentuée sur le développement des qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier déterminé et les études techniques théoriques en rapport avec ce métier. En Haïti, et c'est encore le cas pour de nombreux pays en développement, l'enseignement professionnel (du premier degré) intervient à la fin du cycle d'enseignement primaire et accueille les élèves venant du certificat d'études primaires qui reçoivent une formation étalée sur une période de trois, parfois quatre années. Les recensements les plus récents effectués par l'INFP donnent pour cette catégorie une quarantaine d'établissements dont près de la moitié (19) sont publics, 16 privés et 7 mixtes, c'est-à-dire bénéficiant d'une subvention de l'Etat. Ces centres de formation fonctionnent pour la plupart avec des ateliers sous équipés, où faute de la matière d'œuvre disponible pour des travaux pratiques, l'enseignement se réduit à des exposés magistraux théoriques. La seule distinction entre les établissements EEP et EET est le niveau académique des élèves à l'entrée. Si les programmes étaient conçus selon une approche par compétences cette distinction n'aurait aucun sens et les élèves auraient été recrutés en fonction des seules exigences du programme spécifique auxquels ils s'inscrivent.

2.1.1.3 Les centres de formation professionnelle (CFP).-

La formation professionnelle désigne un mode d'apprentissage s'adressant à des personnes ayant fait un choix professionnel : celui de disposer d'une qualification en vue de s'insérer sur le marché du travail. Ces formations tiennent compte des caractéristiques de chaque métier ou profession et visent le développement des compétences permettant à une personne d'assurer pleinement son rôle de travailleur et d'évoluer sur le marché du travail. Dans la plupart des pays de la région qui ont mis en place ce type de formation, l'apprentissage professionnel s'appuie généralement sur une solide formation de base ce qui permet de réduire la durée des programmes de formation initiale (environ 6 mois à un an et demi pour les formations professionnelles et 2 ans pour les formations techniques). Les programmes sont généralement développés suivant une approche modulaire ce qui facilite le cheminement individuel et la reconnaissance des acquis. Les apprentissages ne s'inscrivent pas nécessairement dans un cadre scolaire et sont accessibles aux candidats ayant complété entre 10 et 11 ans de scolarité ainsi qu'aux travailleurs désireux d'entrer dans un programme de perfectionnement. En Haïti, seul le Centre polyvalent de formation professionnelle de Carrefour a été conçu pour fonctionner ainsi, même si dans la pratique, ceci porte à l'assimiler à une EEP.

2.1.1.4 Les centres ménagers (CM) ou écoles d'économie familiale.-

Les centres ménagers ou centres d'économie domestique organisent des formations pour des élèves n'ayant pas complété les études primaires. Il n'y a pas de restriction sur l'âge et ces programmes accueillent, presque en totalité, une clientèle féminine, composée de jeunes et d'adultes pour des formations étalées sur des périodes allant de 2 à 3 ans. Il existe une vingtaine de tels centres publics affiliés à l'INFP dans lesquels sont dispensés des programmes de formation visant à développer des habiletés dans des spécialités comme l'habillement, la cuisine et les arts ménagers. La durée de la formation est de deux ans et est sanctionnée par un certificat d'aptitude professionnelle. Un grand nombre de centres ménagers fonctionnent en marge de certaines écoles primaires, ou de manière indépendante, sous tutelle de la Direc-

tion de l'Enseignement Fondamental (DEF) du MENFP. En 2007, il était dénombré environ 140 centres d'éducation familiale à l'échelle du pays. La plupart de ces établissements fonctionnent dans des locaux mauvais état, sans équipements ou avec des matériels rudimentaires.

2.1.1.5 Les centres de formation professionnelle sous tutelle du ministère des Affaires sociales et du Travail (MAST)

Le ministère des Affaires sociales et du Travail (MAST) gère directement deux centres publics de formation : le Centre Educatif de Carrefour (qui avait cessé de fonctionner depuis quelques l'année 2000) et le Centre Educatif de Bel Air, détruit par le séisme du 12 janvier 2010. Ces deux centres assuraient aux jeunes, en majorité de sexe féminin, des formations en Coupe féminine et masculine, cosmétologie, cuisine, pâtisserie, artisanat, dactylographie. Le niveau académique exigé à l'entrée varie en fonction du programme; l'artisanat, par exemple, n'a aucune exigence de prérequis académique; le programme de dactylo exige un niveau équivalant à la classe de troisième secondaire.

Le ministère des Affaires sociales et du Travail (MAST) tire son mandat d'intervention dans la formation professionnelle d'une loi. En effet, la loi organique du ministère des Affaires sociales (décret du 4 novembre 1983 paru au numéro 82 du Journal Officiel Le Moniteur en date du 24 novembre de la même année) appelé par la suite ministère des Affaires sociales et du Travail (MAST) octroie à ce ministère la mission de « promouvoir la formation professionnelle et d'inculquer les connaissances techniques indispensables à tout travailleur ». Le ministère s'efforce de remplir cette mission à travers un Service de la Formation professionnelle (SFP) au sein de la Direction de la main- d'œuvre (DMO). C'est à travers cette direction que le MAST exerce sa juridiction sur un réseau d'environ 200 centres de formation professionnelle privés répartis sur l'ensemble du territoire. A travers cette direction, le Ministère des Affaires Sociales et du Travail (MAST) assure l'enseignement et la supervision de 24 disciplines ou métiers. Il réalise des évaluations à travers toute la République d'Haïti et délivre également des certificats d'aptitude professionnelle (CAP). Cet enseignement couvre généralement une période d'une année. Les programmes sont établis par les techniciens du MAST, les tests d'évaluation et leur correction aussi. Entre 2000 et 2007, le nombre total de centres placés sous tutelle du MAST a évolué comme suit :

TABLEAU 19 : ÉVOLUTION DU NOMBRE DES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SOUS TUTELLE DU MAST

Année	Nb de centres
2000-2001	199
2001-2002	208
2002-2003	196
2003-2004	181
2004-2005	225
2005-2006	145
2006-2007	161

Source : Résultats de l'enquête et de l'inspection réalisée par le MAST entre 2000 et 2007.

En 2009, ces centres étaient au nombre de 209 établissements dont 80.3% dans le département de l'Ouest (65.4% dans la région métropolitaine de Port-au-Prince et 14.9% dans le reste du département). Trois départements (Nord, Centre et Grande-Anse) ne possèdent aucun centre de formation professionnelle accrédité par le MAST (ce qui n'exclut pas la possibilité d'existence d'autres centres

en dehors du réseau du MAST). Certains autres départements (Nord-est, Sud-est et Nippes) n'en ont qu'un ou trois.

2.1.2 Les centres de formation professionnelle faisant partie du réseau des établissements sous tutelle du ministère de l'Agriculture, des Ressources naturelles et du développement rural (MARNDR)

L'ensemble géré par ce ministère inclut des écoles vocationnelles agricoles, des centres de formation et des écoles moyennes d'agriculture et est placé sous la supervision de la Direction de la formation et de la promotion de l'entrepreneuriat agricole (DFPEA) de ce ministère. Ce dispositif de formation comprend théoriquement :

- cinq écoles moyennes d'agriculture (EMA) : celle de Dondon, l'École moyenne d'agroforesterie, l'École moyenne de production et de santé animale, l'École moyenne de développement de Hinche, l'École moyenne de la Vallée de l'Artibonite et ;
- cinq centres de formation professionnelle agricole (CFPA) : CFPA de Tuff à la Vallée (région de Jacmel), CFPA de Laborde (région des Cayes), CFPA de Lesson (région de Grande-Anse), CFPA de Chatard (région de Plaisance), CFPA de Flon (région de Léogâne). Ces centres ont cessé d'être en opération depuis plusieurs années faute de moyens de fonctionnement.

Les centres de formation professionnelle agricole sont dormants depuis plus de vingt ans ; les écoles moyennes d'agriculture, à l'exception de celle de Dondon qui avait réduit son action à des programmes de formation continue sporadique depuis 1986, ont également cessé de fonctionner depuis au moins dix ans. Dans le cadre de la revitalisation (appuyée par la BID et la Banque mondiale) de l'appareil de recherche et de conseils techniques visant à délivrer des services appropriés au monde rural, le ministère de l'Agriculture a prévu de transformer l'École de Dondon en un centre de recherche/développement à l'image des autres centres de R&D prévus pour Baptiste, Savane Zombie, Lévy. Un nouveau centre est en train d'être mis en place avec la Coopération brésilienne à Fonds-des-Nègres. Cinq autres centres- Maugé dans l'Artibonite, Bourdon/Dame Marie dans la Grande Anse, Aubert dans le Nord-ouest, Tamarinier Dans l'Ouest, Declay dans le Nord-est) devraient être remis sur pied à court terme et renforcés (à moyen-long terme) dans le cadre du Plan d'investissement du secteur agricole récemment élaboré par le MARNDR et qui a reçu un très fort soutien des partenaires du Ministère, notamment de la communauté des bailleurs de fonds. Ces centres devraient permettre une certaine décentralisation de l'effort de recherche et sont appelés à devenir des pôles régionaux pour les activités de recherche appliquée, la vulgarisation, la formation initiale et continue des cadres moyens du MARNDR, des producteurs et autres agents (artisans, gestionnaires de groupements, etc.) opérant dans le milieu rural. Un comité d'appui composé de représentants des acteurs principaux opérant dans la zone d'intervention appuiera chaque centre dans l'accomplissement de sa tâche. Des liens fonctionnels seront systématiquement établis avec les directions départementales agricoles (DDA), les collectivités locales, d'autres intervenants au niveau local et l'entité centrale de tutelle qui va être renforcée. Le plan d'investissement prévoit également un soutien à la formation professionnelle agricole à travers la réhabilitation des écoles moyennes suivantes: l'École moyenne d'agroforesterie (EMAF), l'École moyenne de production et de santé animale (EMPSA), l'École moyenne de développement de Hinche (EMDH), l'École moyenne de la Vallée de l'Artibonite (EMAVA), l'École moyenne d'agriculture de Damien.

2.1.3 Les formations dans les métiers de l'hôtellerie et du tourisme

En dépit des affirmations du caractère prioritaire du tourisme comme possible moteur de développement du pays, il n'existe qu'un seul établissement offrant des programmes de formation dans ce secteur. L'École hôtelière d'Haïti, placée sous la tutelle du ministère du Tourisme assure la préparation de travailleurs qualifiés et de techniciens pour les métiers du tourisme et de l'hôtellerie. C'est un établissement créé en 1953 sur l'initiative de l'Office national de Tourisme dans le cadre d'un projet de coopération soutenu par l'Organisation des Nations unies (ONU). Haïti était à ce moment-là une destination touristique de choix dans la Caraïbe et cette initiative visait à accompagner l'essor du secteur en mettant à sa disposition des ressources humaines qualifiées. L'École hôtelière d'Haïti offre deux programmes de formation : une formation de deux ans, sanctionnée par un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et une formation plus courte d'une durée de neuf mois, sanctionnée par un certificat.

L'École admet chaque année une soixantaine de nouveaux étudiants qui participent aux frais de fonctionnement à hauteur de 12,500 gourdes par an, soit l'équivalent de 312 dollars. Le programme de CAP comporte des cours de formation générale (langues, hygiène alimentaire, nutrition, comptabilité hôtelière, culture haïtienne, histoire, géographie et savoir-vivre) et de formation technique spécialisée. Ces matières techniques proposent 50% de travaux pratiques et 50% de contenu théorique. Les élèves sont admis sur concours, à partir du pré requis de la classe de seconde classique. La formation prévoit un stage obligatoire de quatre à six semaines dans un hôtel ou un restaurant de la capitale, sous la supervision d'un professeur. Ce stage se déroule au cours du deuxième trimestre de la deuxième année. Le cycle de formation prévoit également des excursions en montagne, des visites d'hôtels, de monuments historiques et des villes à vocation touristique comme Jacmel et le Cap-Haïtien. Le programme de courte durée est ouvert à toute personne capable de rédiger et de prendre des notes. C'est une formation d'environ 300 heures étalée sur neuf (9) mois, du lundi au mercredi, de 16 heures à 19 heures. Ce cycle offre quatre programmes : cuisine, pâtisserie, service de bar, service de restaurant. Chaque programme est sanctionné par un certificat. L'école, pour l'ensemble de ces programmes gradue une cinquantaine de diplômés par an.

L'école entretient un faible lien avec son ministère de tutelle qui doit pourtant certifier les diplômes offerts (le ministre signe les diplômes avec le directeur de l'École). Par contre, l'École Hôtelière entretient des rapports étroits avec l'Association Touristique d'Haïti (ATH) qui siège au jury d'évaluation et qui facilite le placement des élèves en stage dans les institutions membres de l'Association. Le Plan Directeur du Tourisme préparé en 1999 par la secrétairerie d'Etat au Tourisme prévoyait la création d'un nouvel organe de formation, l'Institut Haïtien de Formation Professionnelle dans le Tourisme et l'Hôtellerie (IHFOPTH), dont la mission serait de former des techniciens et des cadres moyens et supérieurs pour l'ensemble des métiers du secteur. Cependant, les promoteurs du projet (ministère et Association touristique) dans l'attente d'un financement international qui ne s'est jamais concrétisé n'ont pas non plus essayé de lever localement les fonds nécessaires à la mise en place de cet Institut, ni entamé un effort de transformation de l'actuelle école hôtelière qui reste le seul dispositif de formation à la disposition des acteurs du secteur.

2.1.4 Un établissement laissé pour compte : L'École nationale de Géologie appliquée (ENGA)

L'École nationale de Géologie appliquée (ex Ecole moyenne de techniciens géologues) est une singularité dans le secteur qui reflète bien les pratiques de discontinuités ou de ruptures qui se manifestent souvent dans l'action des pouvoirs publics vis-à-vis d'entreprises qui ont du mal à survivre à la sortie de scène de leur promoteur. Cette école qui avait été créée par l'Institut national des ressources minières (INAREM) puis placée sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale à la disparition de l'INAREM, se retrouve en 1984 (Décret du 23 octobre 1984) transféré à l'Institut national de Formation professionnelle. Cet établissement fonctionne depuis lors comme un bien sans maître tout en émargeant passivement, pour la composante des dépenses salariales, au budget du ministère de l'Éducation. A partir de 1988, L'ENGA introduit un nouveau programme de formation d'une durée de trois (3) années et sanctionné par un diplôme de « Technicien Supérieur », appellation inexistante dans la nomenclature de l'INFP qui ne sanctionnait que les diplômes de niveau secondaire. L'établissement change également de dénomination et devient École Nationale de Géologie Appliquée (ENGA). Cette modification du curriculum va entraîner un relèvement du pré requis à l'entrée, les inscriptions devant se faire, à partir de 1990 sur présentation du diplôme de baccalauréat 2ème partie au lieu de l'attestation de la classe de seconde. En outre, la présentation d'un travail de mémoire est exigée pour l'acquisition du diplôme de l'École.

Les critères de sélection (baccalauréat 2ème partie, admission sur concours), le niveau de l'enseignement dispensé, aux niveaux théorique et pratique (qui dépasse le niveau requis pour une simple école moyenne), l'exigence de la présentation du mémoire de sortie, l'octroi du grade de Technicien Supérieur, font que l'ENGA s'apparente davantage à une institution d'enseignement supérieur et ne rentre pas dans la catégorie des établissements EET que lui assigne l'INFP. Des démarches ont été initiées par la suite par les responsables de l'établissement auprès du Ministère de l'Éducation afin d'obtenir la reconnaissance d'un statut d'établissement d'enseignement supérieur. En attendant, l'École continue d'évoluer dans l'orbite de l'INFP qui ne dispose pas des outils nécessaires pour superviser, encadrer ni même évaluer la formation dispensée dans cet établissement.

2.2 Structure de l'offre de formation du point de vue qualitatif

2.2.1 Le mode d'organisation de la formation technique et professionnelle

Il est souvent fait référence dans la littérature consacrée à la formation professionnelle en Haïti au « Système national de formation professionnelle ». Ce concept qui a été développé en Amérique Latine à partir des années 60 évoque des structures mises en place par les autorités pour faire face au besoin de production d'une main d'œuvre qualifiée en dehors des cadres scolaires formels de l'Éducation. C'est la raison pour laquelle la plupart des institutions consacrées au développement de la formation professionnelle dans la Région sont des structures à gestion tripartite où l'Etat, le plus souvent représenté par son ministère du Travail, administre en partenariat avec les autres partenaires sociaux (les syndicats et le patronat) des programmes de formation orientés vers les besoins du marché du travail. Ces programmes généralement distincts des programmes d'enseignement technique offerts par les écoles techniques du ministère de l'Éducation ont connu un succès important à cause, d'une part, de la pertinence

des programmes développés par rapport aux besoins du marché et, d'autre part, à cause du mécanisme de financement par la taxe d'apprentissage (un certain pourcentage de la masse salariale payée par les entreprises, en général entre 1% et 2%) qui a permis de mobiliser un flux de ressources suffisantes pour soutenir le déploiement des programmes de qualité.

En Haïti, le concept de Système national de formation professionnelle est une fiction, à cause de la fragmentation des structures de gouvernance et de gestion de la formation professionnelle. Plusieurs ministères ou secrétaireries d'Etat interviennent en effet dans ce secteur, sans schéma directeur, sans plan d'ensemble et surtout sans coordination. On distinguera notamment, en plus de l'INFP, comme organe déconcentré du ministère de l'Education :

- Le ministère du Tourisme s'impliquant dans la gestion directe de l'unique établissement du pays s'occupant de formations dans les métiers de l'hôtellerie et du tourisme : l'Ecole hôtelière d'Haïti.
- Le ministère de l'Agriculture, des ressources naturelles et du développement rural, en charge d'un réseau d'établissements de formation agricole.
- Le ministère des Affaires Sociales, en charge de la gestion directe de centres de formation professionnelle publics et assurant la supervision, l'accréditation et la certification de programmes offerts par des établissements privés à l'échelle du pays.
- Le ministère de la Jeunesse, des Sports et de l'Action civique, qui s'occupe aussi de la formation professionnelle de jeunes dans un large spectre de métiers.
- Le ministère de la Santé publique et de la Population qui accrédite et supervise les établissements de formation professionnelle dans les métiers de la santé (en particulier les programmes de formation en technologie médicale).
- Et pour compliquer le tout, on pourrait mentionner également le même ministère de l'Education, qui à travers sa direction de l'Enseignement fondamental (DEF) gère un réseau de centres ménagers ou la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (rattachée au MENFP) qui dans le cadre de sa mission d'éducation non formelle a juridiction également sur les programmes de formation de ce niveau.

La gestion du secteur est donc une gestion éclatée où la fonction que devrait avoir le ministère de l'Education et de la Formation professionnelle dans l'élaboration des curriculums et la certification des compétences se trouve partagée de manière non coordonnée par plusieurs entités du même Etat. Par exemple, le ministère des Affaires sociales et du Travail reçoit, par sa loi organique, le mandat de développer des programmes de formation professionnelle pour qualifier la main-d'œuvre haïtienne. Fort de ce mandat, il a mis en place, à travers son Service de Formation professionnelle, un système d'accréditation des centres ainsi que de certification des formations. Ce processus est à l'image de celui mis en place par le ministère de l'Education et de la Formation professionnelles, à travers l'Institut national de formation professionnelle. Les étapes de ce processus, en ce qui concerne l'accréditation, sont les suivantes :

- Soumission de la requête auprès du directeur du service de la formation professionnelle;
- Visite de l'établissement par une équipe d'évaluateurs du MAST ;

- Production d'un rapport d'évaluation contenant un inventaire du matériel disponible, à verser au dossier ;
- Traitement de la requête au niveau de la direction de la main-d'œuvre. Si toutes les conditions sont remplies, le Directeur délivre un permis autorisant l'établissement à fonctionner pour une durée illimitée. Ce permis se présente sous forme d'une lettre mentionnant la date d'ouverture et les disciplines à enseigner. Des visites d'inspecteurs se font souvent par surprise pour se rendre compte du fait que l'établissement continue à remplir toutes les conditions. Sinon, le permis de fonctionnement peut être annulé. Si l'établissement désire ajouter une nouvelle discipline, il lui faut produire une nouvelle demande d'accréditation suivant la même procédure. Le traitement des dossiers peut prendre 1 à 2 mois, sauf pour les établissements situés en province, dont le traitement nécessite un temps de réponse plus long à cause des déplacements des enquêteurs pour les visites d'inspection.

Le processus de certification des formations est basé, comme dans le cas de l'INFP, sur un examen de fin d'études professionnelles pour tous les centres accrédités. Entre 5 000 à 6 000 étudiants se présentent chaque année aux examens officiels du MAST. La Direction de la Main-d'œuvre fait appel à des formateurs externes pour le choix des tests d'examen. Les examens sont organisés dans les centres et évalués par des jurys composés d'employés du MAST et d'enseignants du secteur. La réussite de l'examen terminal est sanctionnée par un Certificat d'Aptitude Professionnelle signé par le Ministre, le Directeur Général et le Directeur de la Main-d'œuvre.

Les formations restent dominées par les métiers traditionnels et ne préparent pas aux emplois qualifiés exigés par les entreprises du secteur structuré. Plusieurs des programmes enseignés datent de l'époque de leur première implantation, soit pour une grande partie d'entre eux, l'Occupation américaine, plus précisément la période 1920-1926. Même les meilleurs établissements semblent avoir adopté le même pattern de l'offre de formation basée autour des programmes de plomberie, d'électricité, de menuiserie, de coupe et de couture. Plusieurs secteurs à fort potentiel d'emplois comme le tourisme, la pêche, la vente, le transport ne font pratiquement pas l'objet de programmes de formation. Pour illustrer, ce fait le tableau qui suit exhibe les programmes de formation enseignés dans les dix centres retenus par la BID dans le cadre du projet de modernisation des structures de formation professionnelle dans ces établissements.

La qualité des formations n'est pas des meilleures à cause du faible niveau de qualification des formateurs et des conditions objectives des apprentissages des participants (ateliers sous équipés, absence de matériels didactiques et de matière d'œuvre pour les travaux pratiques, budgets insuffisants etc.). Les centres n'entretiennent pas de liens avec les entreprises, généralement peu enclines à accueillir des stagiaires qu'ils proposent.

Certains établissements, pour survivre à la pénurie des moyens offerts par l'Etat, ont mis en place des programmes à deux vitesses: les programmes officiels de l'Etat, ouverts au public gratuitement et des programmes « privés » fréquentés par des participants qui acceptent de payer des droits de scolarité. Ces derniers sont organisés en seconde vacation le soir ou les fins de semaine ; enseignants et étudiants sont plus motivés ; les programmes enseignés sont différents des programmes réguliers du public et donnent lieu à des taux de placement bien supérieurs dans l'entreprise. Cependant, il s'agit là de stratégies de survie mises en place par les directeurs eux-mêmes sans interaction réelle avec l'autorité de tutelle et sans aucune forme de contrôle réel de la part de cette dernière sur ces activités secondaires.

En ce qui concerne les établissements de formation sous tutelle du MAST, ces centres de formation dispensent des cours théoriques et pratiques dans des champs qui sont à peu près les mêmes que ceux placés sous tutelle de l'INFP à savoir : ébénisterie, plomberie, mécanique auto, électricité, soudure, petite mécanique, charpenterie, maçonnerie, coupe masculine, coupe féminine, broderie, pastillage, cosmétologie, crochet, art floral, cuisine/pâtisserie, décoration de table, artisanat, réfrigération, électronique, dactylographie, électricité auto, électricité industrielle, mécanique industrielle.

TABLEAU 20 : PROGRAMMES OFFERTS DANS LES CENTRES DE FORMATION RETENUS AU PROGRAMME DE FINANCEMENT DE LA BID

Etablissement	Programmes offerts
Ecole Professionnelle de Gonaïves	Construction Bâtiment
	Coupe/couture
	Réfrigération
	Électricité
	Construction métallique
Centre d'apprentissage de St Martin (CASM)	Menuiserie
	Mécanique auto
	Construction métallique
	Ébénisterie
	Coupe/couture
	Mosaïque et céramique
Centre Polyvalent de Carrefour	Construction Bâtiment
	Mécanique générale
	Électricité
	Mécanique générale
	Construction bâtiment
Centre Pilote de Formation Professionnelle (CPFP)	Ferronnerie
	Plomberie
	Menuiserie/ébénisterie
	Mécanique auto
	Électrotechnique
	Mécanique générale
Ecole Professionnelle J B Damier	Électromécanique
	Réfrigération/climatisation
	Construction bâtiment
	Électrotechnique
	Mécanique générale
	Coupe couture
Ecole Professionnelle J B Damier	Construction bâtiment
	Plomberie
	Ébénisterie

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

E cole Professionnelle de Jacmel	Électricité
	Mécanique auto
	Coupe couture
	Construction bâtiment
	Ébénisterie
	Ferronnerie
	Réfrigération
Ecole Professionnelle de Jérémie	Coupe couture
	Construction bâtiment
	Plomberie
	Ébénisterie
	Ferronnerie
Ecole Professionnelle de Cap-Haïtien	Electricité
	Électricité
	Mécanique auto
	Coupe couture
	Construction bâtiment
	Ébénisterie
	Ferronnerie
	Réfrigération
Électronique	
Centre de Formation Professionnelle des Cayes	Plomberie
	Électricité
	Mécanique auto
	Mécanique générale
	Coupe couture
	Construction bâtiment
	Ébénisterie
Ecole Nationale Technique et Professionnelle de Port-de-Paix	Ferronnerie
	Électricité
	Mécanique auto
	Mécanique générale
	Coupe couture
	Construction bâtiment
	Ébénisterie
	Plomberie
D B Tech Fort-Liberté	Ferronnerie
	Électricité
	Mécanique auto
	Mécanique générale
	Coupe couture
	Construction bâtiment
Ébénisterie	

Ecole Professionnelle Fondation Vincent Cap-Haïtien	Électricité
	Mécanique auto
	Mécanique générale
	Coupe couture
	Construction bâtiment
	Ébénisterie

2.2.2 Les ressources humaines

Il n'existe aucune donnée permettant de saisir la situation du personnel enseignant dans les centres. Il est pourtant un fait bien connu qu'il n'existe aucun programme formel de formation de formateurs pour le sous secteur de la formation technique et professionnelle. Les enseignants en place ne disposent eux-mêmes, pour la plupart, pour seul bagage professionnel que le diplôme de formation technique du programme pour lequel ils doivent enseigner. Ils ne possèdent pas d'expérience de travail dans le milieu de l'entreprise. Il est vrai que le ministère a mis en place un programme universitaire pilote, en partenariat avec l'Université Quisqueya, en vue d'offrir une formation universitaire de niveau bacc plus 2 à tous les enseignants des centres de formation professionnelle. Ce programme qui a été développé selon l'approche par compétences sera après sa phase pilote généralisé dans le milieu et pourra être offert pour tous les établissements d'enseignement supérieur accrédités par le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.

2.2.3 Coût et financement

Il est difficile de dire ce que coûte à l'État la formation d'un ouvrier qualifié ou d'un technicien dans un centre public puisque depuis près de vingt ans et jusqu'en 2009, le montant prévu pour les écoles ne supportait que les salaires. Les frais de fonctionnement, d'entretien, d'achat de matières d'œuvre, ou autres, étaient tirés des «revenus» des établissements ou perçus du quota alloué au bureau central. Seulement à la fin de l'année, l'INFP, sur son budget des examens, accorde des frais pour l'évaluation de fin de cycle. Ce montant est calculé comme suit:

- 200 Gdes par apprenant pour les Centres ménagers;
- 250 Gdes par apprenant pour les Ecoles d'enseignement professionnel (EEP) ;
- 400 Gdes par apprenant pour les Ecoles d'enseignement technique (EET) (Notons que pour les EET, le montant global des frais versés aux écoles ne dépassent pas 40.000, indépendamment du nombre de participants aux épreuves).

En ce qui concerne les coûts de la formation dans le privé, aucune donnée ne permet de cerner de telles informations. Le spectre de coût varie considérablement d'un établissement à l'autre à cause de l'ampleur de variation des standards de qualité. On sait que dans les centres les plus réputés

comme le CFPH (Canado Technique) et Haiti Tec les frais annuels exigés des élèves sont respectivement : 35000 gourdes (pour une formation de 3 ans) et 50000 gourdes (pour une formation de 2 ans).

L'Etat haïtien, à travers ses différents ministères, administre un système public de formation professionnelle en principe accessible à tous mais qui n'a pas le financement requis pour entretenir ses établissements de formation et dont les équipements sont vétustes et les matières premières absentes. Quelques rares établissements privés, notamment ceux qui sont administrés par des congrégations catholiques, reçoivent des subventions dérisoires qui servent, au mieux, à compléter les salaires de quelques enseignants. Avec un niveau de dépenses publiques d'à peine 2% du PIB l'éducation est généralement un secteur sous-financé dans le pays. La formation professionnelle, domaine traditionnellement négligé dans les politiques publiques souffre particulièrement de ce sous financement. Le budget d'investissement du secteur est financé exclusivement par les projets de la coopération internationale. Le budget actuel de fonctionnement de l'INFP est d'à peine 4 millions de dollars dont 85% servent à financer des salaires ; autrement il reste environ 600,000 pour le fonctionnement des 24 centres publics et subventionnés.

Par ailleurs, le mode de décaissement en place (par douzième de fonctionnement sur la base de requêtes préparées par l'INFP et approuvées par la Direction des Affaires Administratives du MENJS⁵, puis par la Cour Supérieure des Comptes avant leur transmission à la Direction du Budget du Ministère de l'Économie et des Finances) ne permet pas de mobiliser pendant l'année les ressources nécessaires au fonctionnement des ateliers, ce qui fait que l'écart est généralement très élevé entre le budget alloué au fonctionnement et le montant effectivement décaissé. La taxe d'apprentissage (d'abord 1% puis 2% de la masse salariale) avait depuis la création de l'INFP et jusqu'en 1989 constitué le principal véhicule de financement de la formation professionnelle. Cette taxe a été supprimée en 1989 et remplacée par une taxe sur la masse salariale dont les produits ne sont plus affectés au financement de la formation professionnelle. Le financement du secteur relève désormais exclusivement du Ministère de l'Éducation Nationale dont les dotations n'arrivent pas à satisfaire les besoins de fonctionnement des centres. Il semble que l'année 1991 soit la dernière année depuis que les centres ont reçu du MENJS des frais pour le fonctionnement des ateliers, seuls les salaires étant payés sur une base régulière. C'est ce qui explique ces innombrables ateliers de formation logés dans des installations précaires sans équipements ni matière d'œuvre pour les travaux pratiques, avec des maîtres mal formés et dépourvus d'expérience de travail professionnel dans leur domaine de spécialisation.

⁵ Depuis quelques années, la direction de l'INFP est parvenue à faire l'économie de l'approbation de la DAF du MENJS, mais cela ne représente pas un acquis définitif puisque la procédure n'est sanctionnée par aucun texte réglementaire.

2.2.4 Les projets en cours

2.2.4.1 Le projet de formation professionnelle financé par la BID.

Le secteur de la formation professionnelle bénéficie depuis 2005 d'un projet de 28 millions de dollars (22 M\$US prêt de la Banque et 6,5\$US don de l'UE) géré par la BID. Ce projet a été complété par la suite par un apport de 10 millions de dollars de la Banque caribéenne de développement (BC). La date de dernier décaissement d'abord fixée au 10 février 2010 a été ensuite reportée à 2011. L'objectif général du Projet est d'améliorer l'employabilité des jeunes, en ciblant en particulier ceux du groupe d'âge 15-24 ans se trouvant dans une situation de marginalité par rapport aux structures formelles du marché du travail. Le Projet comporte trois composantes : une composante de formation axée sur la demande, une composante portant sur la qualité, une composante portant sur la gouvernance du secteur.

La Composante Formation axée sur la demande vise à dispenser une formation professionnelle à environ 30 000 jeunes de 15 à 24 ans dans des secteurs à forte employabilité. La modalité de mise en œuvre se fait à partir d'appels à proposition pour recueillir des demandes de formation de la part d'employeurs ou d'organisations de formation. Il était prévu d'organiser six cycles de formation, mais plusieurs difficultés dans la mise en œuvre du programme ont amené l'UCP à réduire le programme à 3 cycles de formation. Le programme n'atteindra pas probablement le seuil de 30 000 jeunes annoncé dans les objectifs. Cette composante est financée à hauteur de 9.4 millions de dollars par la BID.

La Composante Qualité vise à améliorer la qualité des prestations offertes par les établissements de formation professionnelle en agissant sur les principaux déterminants de la qualité, à savoir : la formation de formateurs, l'aménagement de conditions favorables aux apprentissages par la réhabilitation des installations et le développement de matériels didactiques. La composante Qualité est financée à hauteur de 8.4 millions de dollars par la BID et à hauteur de 3.5 millions par l'UE. Cette composante est mise en œuvre à travers des activités de formation de formateurs, préparation de matériels didactiques de réhabilitation et d'équipement des centres. Douze (12) centres ont été retenus pour ce programme : 8 centres publics (les écoles professionnelles du Cap-Haïtien, de Gonaïves, de Jérémie et de Jacmel, le Centre d'apprentissage de St Martin, l'Ecole professionnelle JB Damier, le Centre pilote de formation professionnelle de Varreux, le Centre polyvalent de formation professionnelle de Carrefour) et 4 centres privés : la fondation Vincent au Cap-Haïtien, l'Ecole professionnelle DB Tech à Fort Liberté, le Centre de formation professionnelle des Cayes, le Centre technique et professionnel de Port-de-Paix.

La Composante Gouvernance est financée à hauteur de 1.7 millions de dollars par la BID et de 800,000 dollars par l'UE et de 100,000 dollars par la BCD. Cette composante vise le renforcement des capacités institutionnelles de l'INFP et la rationalisation de la formation professionnelle en agissant sur les processus d'accréditation des centres et des programmes et de certification des compétences.

Ces fonds sont gérés par une Unité de coordination (UCP), composée d'un coordonnateur général, de 4 coordonnateurs de composantes (Formation à la demande, Qualité de l'éducation, Gouvernance, Administration et Finances). Un personnel d'assistants et un spécialiste en informatique apportent un appui au coordonnateur. Comme tous les financements de la BID,

ces financements sont gérés par les procédures de la Banque qui ont préséance sur les procédures haïtiennes. La seule différence est que pour les fonds de l'Union Européenne les pays membres de cette organisation et pas nécessairement de la BID sont éligibles à participer aux appels d'offres.

Ce projet n'aura pas atteint ses objectifs et n'aura pas non plus contribué de manière significative à l'amélioration de la formation professionnelle dans le pays. Plusieurs raisons expliquent ce déficit. D'abord le design même du projet qui a été conçu pour être exécuté rapidement pendant la phase de transition du gouvernement intérimaire entre 2004 et 2006 avec pour cible principale les jeunes de 11-24 se trouvant dans une situation de marginalité par rapport au marché du travail. Le mécanisme d'appels d'offres pour sélectionner des prestataires appelés à offrir des formations à des jeunes avec garantie d'emplois pour 80% d'entre eux n'est pas réaliste. La capacité installée d'offre crédible de formation professionnelle dans le pays est très insuffisante. L'objectif d'atteindre un nombre important de jeunes ne peut qu'aboutir à la sélection de prestataires qui ne possèdent pas les ressources ni les compétences requises pour dispenser des formations de qualité. Concernant la gouvernance, bien que l'UCP ait mis en place plusieurs projets intéressants qui peuvent ensemencer une véritable réforme du secteur, notamment à travers ses initiatives pour introduire l'approche par compétences dans la réingénierie des programmes, il est toutefois difficile d'envisager un véritable renforcement des capacités de l'INFP si le management du projet est confié à une unité d'exécution externe à celui-ci et si cette institution fonctionne sans directeur général depuis 2008, ce qui lui enlève toutes les chances de s'impliquer comme un interlocuteur valable et éventuellement de modifier le projet dans un sens favorable au renforcement de ses capacités institutionnelles.

2.2.4.2 Le projet d'appui au Centre de formation professionnelle d'Haïti (CFPH).

Ce projet vise à implanter l'approche par compétences au Centre de formation professionnelle d'Haïti (CFPH-CANADO) en vue d'améliorer son offre de formation et sa gestion pour ainsi devenir un modèle pour le système de formation professionnelle haïtien. Ce projet qui est financé par l'ACDI et exécuté par le Consortium international de développement de l'éducation (CIDE) et qui a débuté en 2010, est prévu pour une durée de six ans. Les ressources identifiées pour ce projet sont de l'ordre de 9 millions de dollars canadiens.

Le projet d'Appui au Centre de formation professionnelle d'Haïti (CFPH-CANADO) porte sur l'implantation des programmes du centre selon l'ingénierie de l'APC dans les filières suivantes: informatique, électromécanique, mécanique d'entretien industrielle et télécommunications ainsi que sur la réhabilitation des ateliers et l'acquisition des équipements appropriés.

Cette transformation du CFPH-CANADO en vitrine APC fait appel à un plan de développement qui englobe un ensemble d'activités qui touchent tous les aspects du fonctionnement du centre:

- L'implantation des programmes selon l'approche par compétences
- La réhabilitation des ateliers et le renouvellement des équipements
- La formation pédagogique et technique des formateurs à l'implantation des programmes APC

- La formation du personnel de direction et d'administration aux fondements de l'APC et au modèle de gestion qui lui est propre
- La consolidation de l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de la clientèle du Centre
- L'établissement d'un partenariat avec les entreprises des divers secteurs du CFPH-CANADO.

Par ailleurs, le projet se situe dans un effort de mise à niveau du système de formation professionnelle haïtien. Aussi, un groupe de conseillers pédagogiques de l'INFP, suivra tout le développement du centre en vitrine APC afin de s'approprier toutes les composantes de ce processus et ainsi pouvoir le reproduire auprès d'autres établissements du système.

2.2.4.3 Le projet d'implantation d'un Centre de formation professionnelle avec l'appui de l'Agence de Coopération brésilienne (ABC)

Ce projet qui sera financé avec l'aide de l'Agence brésilienne de coopération (ABC prévoit la construction et le développement d'un centre de formation professionnelle à Port-au-Prince dans les secteurs suivants: mécanique, électricité, informatique, confection et construction civile. Ce centre pour lequel il est prévu un financement de 3.854.715,00 US\$ sera mis en œuvre avec l'assistance technique du SENAI qui assurera la formation des formateurs, développera les programmes et appuiera le fonctionnement du centre.

2.3 Résumé des principaux problèmes du secteur

2.3.1 Des programmes de formation déconnectés des besoins du marché du travail.

Les besoins du marché du travail ne sont pas connus des centres de formation. Il n'existe pas de systèmes d'informations sur le marché du travail ; les établissements n'ont pas de système de placement de leurs diplômés et ne font pas non plus le suivi systématique de l'insertion de leurs diplômés. Les rencontres avec les directeurs d'établissements, les chefs d'entreprises, les chambres de commerce et les associations professionnelles conduisent au même constat: les diplômés, à de très rares exceptions près, ne trouvent pas d'emplois sur le marché du travail. Les entreprises haïtiennes se tournent depuis longtemps vers des expatriés pour remplir les emplois de cadres intermédiaires et de techniciens par manque de confiance dans les diplômés des écoles professionnelles. Les raisons généralement évoquées pour justifier la méfiance vis-à-vis des diplômés haïtiens sont les suivantes : connaissances techniques insuffisantes, domaines de compétences sans rapport avec les besoins de l'entreprise, attitude négative du diplômé haïtien face au travail (manque de discipline, aucun sens de la hiérarchie, mauvaise connaissance de l'entreprise), faible esprit critique et aptitude limitée à la résolution de problèmes et à la prise de décision, faible sens de la responsabilité etc.). On ne peut se permettre de former des finissants pour lesquels l'économie n'offre aucun débouché, surtout dans un pays disposant de si peu de ressources.

2.3.2 De nombreux segments d'activités économiques sont ignorés des programmes de formation offerts par les centres de formation. –

Plusieurs secteurs de l'activité économique générale, dans lesquels il existe une dynamique importante de création de produits et de services, ne sont pas couverts par les programmes de

formation existants et cela ne date pas d'hier. Dans le secteur agricole, par exemple, à part des actions sporadiques conduites par des ONG ou certaines directions départementales du ministère de l'Agriculture, il n'existe plus aucun programme de formation s'adressant aux besoins des travailleurs dans des domaines tels que l'horticulture, les différentes formes d'élevage (caprin, bovin, apiculture, etc.), l'aquaculture, la pêche, la santé animale, la conservation des sols, les opérateurs de machines agricoles. Même constat pour le secteur du commerce et des services, où il n'existe aucune offre de formation pour les métiers de la vente, les petits métiers associés aux services d'hôtellerie et de restauration (valet de chambre, garçon de café) à part les programmes mentionnés de l'École hôtelière d'Haïti, au secteur touristique (animateur, guide touristique), etc. Dans le domaine de la construction, secteur économique que les experts évaluent à un marché de près de 5 milliards de dollars dans les prochains dix ans, les métiers de ferrailleurs et de charpentiers, par exemple, ne sont couverts par aucune offre de formation professionnelle, ni dans le public, ni dans le privé. La majorité des maçons ou même des résidents de chantiers (forman), ou des chefs d'équipes (goré), ont été formés sur le tas bien que ces emplois soient souvent mieux rémunérés que celui d'un ingénieur de bureau. Parallèlement à ce constat et paradoxalement, la majorité des personnes qui travaillent dans le pays ne sont pas des employés de l'Etat ni de l'entreprise, mais des travailleurs à compte propre et des petits entrepreneurs indépendants opérant dans le secteur informel. Ces travailleurs informels représentent 79% de la force de travail occupée du pays. Moins de 5% de ces travailleurs ont reçu une formation technique ou professionnelle et la plupart des centres de formation professionnelle ne disposent pas de programmes pour ces catégories de travailleurs qui ne présentent pas le niveau d'instruction suffisante pour être admis dans un programme formel. Ainsi, le pays se trouve avec un système de formation orienté vers l'offre et non vers la demande et qui est dominé par des programmes qui ignorent les besoins particuliers des régions, méconnaissent les besoins de l'entreprise, de l'Etat, des collectivités et des travailleurs du secteur informel. Un grand gaspillage de notre capital humain, car il s'agit ici de métiers dans lesquels les travailleurs peuvent, à partir de premiers modules de formation allant de 60 à 300 heures, acquérir des compétences susceptibles d'accroître leur productivité tout en les intégrant dans une trajectoire d'apprentissage tout au long de la vie.

2.3.3 Le manque de coordination dans l'action des pouvoirs publics.-

Cinq ministères interviennent directement dans la formation professionnelle sans concertation ni coordination. Le ministère des Affaires sociales et du Travail est l'interlocuteur officiel de l'Organisation internationale du Travail (OIT) dans les rencontres internationales sur la coordination de la formation professionnelle et il tient ce mandat de sa loi organique, alors que le ministère de l'Éducation est doté de la même compétence également sur le fondement de sa propre loi organique. Les réseaux de centres que ces deux ministères sont redondants tout en étant inadéquats et sont, de plus, source de confusion pour les usagers et les employeurs. Il est pourtant possible de concevoir un dispositif où le développement des curriculums, l'accréditation des institutions et des programmes de formation, la certification des compétences seraient du ressort du ministère de l'Éducation même lorsque d'autres ministères interviendraient, pour des raisons de stratégies sectorielles motivées, dans le management direct de certains programmes de formation. Les avantages d'un tel choix sont multiples : optimisation des ressources de l'Etat, meilleure lisibilité des systèmes de certification, plus grande implica-

tion des employeurs dans les formations certifiées par l'Etat, meilleure contrôle de qualité au niveau des prestations offertes par les établissements privés.

2.3.4 Déficit du cadre légal de gouvernance du secteur.-

Ce déficit se manifeste d'abord dans l'existence du cadre légal actuel, succession de décrets abrogeant partiellement des législations antérieures et aboutissant à une accumulation d'incohérences dans les mandats des institutions. Entre le décret du 9 octobre 1973 créant l'Institut National de Formation Professionnelle (INFP) et le Centre Pilote de Formation Professionnelle (CPFP et celui du 8 mai 1989 (Moniteur no 42 du 5 juin 1989) « adaptant les structures organisationnelles du Ministère de l'Éducation aux nouvelles réalités sociopolitiques », il faut garder en mémoire la Loi organique du Ministère des Affaires Sociales, (Moniteur # 82, 24 novembre 1983) qui définit ses compétences en matière de formation professionnelle, le décret du 23 octobre 1984 réorganisant le Ministère de l'Éducation Nationale et qui met fin à l'autonomie de l'INFP tout en mettant en cause la mission initiale de cet organisme, le décret-loi du 14 mars 1985 (Moniteur no 23 du 25 mars 1985) réorganisant la formation professionnelle en Haïti dans l'ignorance (pour ainsi dire) des exigences du décret du 23 octobre 1984 qu'il n'abroge pas pour autant, le décret du 14 octobre 1988 (Moniteur no 95 du 10 novembre 1988) sur la masse salariale abrogeant le décret du 27 novembre 1973 créant la taxe d'apprentissage. Une mise en ordre rigoureuse de ces textes s'avère nécessaire afin de dégager une vision claire et globale du rôle que l'Etat veut jouer dans la formation professionnelle et des mécanismes qu'il met en place pour assurer ce rôle de manière ordonnée et cohérente.

2.3.5 L'absence de mécanisme de concertation entre les partenaires-

Actuellement, le secteur industriel importe de la main-d'œuvre pour répondre à ses besoins et le secteur informel, en général, fait face à des problèmes importants de productivité et de qualité de la production. Le secteur souffre de l'absence d'un lieu de concertation nationale où l'ensemble des partenaires sociaux et économiques devraient se retrouver ensemble pour élaborer des stratégies de remédiation en réponse à cette situation. Cette concertation devrait pouvoir apporter une réponse: aux rôles respectifs des secteurs public et privé de formation; à l'organisation institutionnelle de la formation professionnelle et technique et à son positionnement par rapport aux systèmes éducatifs et de production; au seuil d'admission à la formation professionnelle et à la formation technique; aux responsabilités des secteurs public et privé en matière de financement de la formation professionnelle et technique initiale et continue.

2.3.6 La faiblesse des systèmes de normes et de standards.-

Le secteur industriel ne s'est pas doté de normes nationales pour encadrer l'activité économique. Au niveau de la construction, il n'existe pas de code du bâtiment, de la plomberie et de l'électricité. Le prix de ce déficit a été lourdement payé par la population et les infrastructures au cours du séisme du 12 janvier. Au niveau du système d'unité de mesure, bien qu'il semble que l'on utilise le système métrique, le système impérial (anglo-saxon) est très présent, la distribution de l'essence au gallon en étant la forme la plus visible. Au niveau de la représentation graphique, il ne semble pas y avoir de convention précisant si l'on projette dans le premier ou le troisième dièdre. Il en est de même de l'ensemble des normes de qualité des produits, de standard pour les bâtiments et les équipements des centres de formation, ou les profils de

formation des maîtres, les systèmes d'évaluation des apprentissages, des programmes et des services concernés etc. On comprendra que de telles lacunes aient des répercussions sur le contenu de l'enseignement et sur son uniformité.

2.3.7 Une dépendance excessive vis-à-vis des structures de projet.-

Font également besoin une planification stratégique et une méthodologie de développement et d'élaboration de programmes à laquelle le secteur économique devra être étroitement lié. Une telle planification stratégique permettrait de dimensionner le secteur de la formation professionnelle et technique et donc de définir la carte nationale des formations. Faute d'une telle planification, le ministère est tributaire de l'emprise des projets d'éducation qui aboutissent pour la plupart à une fragmentation de son système de planification et de gestion interne puisque le management de ces projets est confié à des structures ad hoc qui ont pour nom : cellule de coordination du projet X, unité de coordination du projet Y, unité technique d'exécution du projet Z etc. Ces structures sont d'ailleurs plus sous contrôle administratif des donateurs (par le mécanisme des demandes de non objection pour les actions les plus élémentaires, puisque les procédures des bailleurs ont généralement préséance sur les procédures de l'Administration haïtienne) que sous la supervision de la Direction générale du ministère. De cette manière, en dépit du fait que ces projets injectent des ressources financières nouvelles dans le secteur, ces ressources « surfent » par-dessus la tête des services réguliers qui n'auront pas profité de ces projets pour améliorer leur système de planification ou de gestion ou améliorer leur courbe d'apprentissage managérial.

SECTION B. L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

1. Contexte du développement de l'alphabetisation en Haïti

Les premiers programmes officiels de lutte contre l'analphabétisme en Haïti ont fait leur apparition vers le milieu des années 1940, plus précisément en 1944, lorsque le gouvernement d'Elie Lescot mit en place le Comité de Diffusion de l'Enseignement par le Créole (CDEC).

Il est vrai que cette intervention de l'Etat avait été précédée d'expériences privées car le pasteur méthodiste McConnel, dès l'année 1940, avait mis au point un premier programme d'alphabetisation en créole qu'il expérimenta à Petit-Goâve et à Damien, en utilisant l'orthographe créole qu'il avait développé en coopération avec Franck Laubach. D'ailleurs, la campagne de Lescot n'était que la formalisation du programme de McConnel qui avait été récupéré par le gouvernement.

La vision prédominante est celle d'une alphabétisation sous forme de scolarisation des adultes en utilisant le créole, langue universelle de tous les Haïtiens, comme véhicule d'apprentissage, avec le souci, au bout du processus, de favoriser le passage au français. D'où l'intensité des débats de l'époque opposant partisans de l'orthographe étymologique aux promoteurs de l'orthographe phonétique.

Cette campagne dite de « désanalphabetisation » sera lancée de nouveau en 1947 sous le gouvernement de Dumarsais Estimé, qui, par la Loi du 29 août 1947, mit en place pour cela une Direction Générale de l'Éducation des Adultes (DGEA).

A la même époque, en 1947, le gouvernement haïtien soumettait à l'UNESCO une requête pour la conduite d'une expérience témoin d'éducation des adultes. Le terrain d'expérience retenu se trouvait dans la région rurale de Marbial, dans la partie médiane de la vallée de la rivière la Gosseline. Marbial avait été choisie parce les autorités estimaient qu'elle était un concentré des problèmes les plus cuisants auxquels faisait face le monde rural haïtien : surpeuplement, déboisement et érosion, déclin de l'agriculture et famines saisonnières, analphabétisme généralisé. L'objectif général du projet visait à utiliser l'éducation de base pour résoudre les problèmes de développement local et améliorer les conditions de vie des habitants ; d'où l'importance accordée aux méthodes de culture et de conservation des sols, de développement de l'artisanat et d'amélioration des conditions sanitaires (UNESCO, 1951). Cette expérience initiée en 1947 durera jusqu'en 1954 et a permis d'établir une vingtaine de centres de formation où en plus des cours d'alphabétisation proprement dite, les participants étaient initiés à des techniques artisanales et de nouvelles méthodes culturelles ou de conservation des sols.

Pour Francklyn Midy, analysant l'expérience témoin de Marbial dans son article: Alphabétisation, du Dictionnaire encyclopédique haïtien, (à paraître), « Paul Moral n'a pu trouver, trois ans après la fin du projet, que "des traces d'alphabétisation" et des "vestiges de travaux de conservation des sols", même si l'action sanitaire a été "un succès indubitable".

Le 12 août 1957, le Conseil Militaire de Gouvernement, par décret, remplace la DGEA par l'Office du Développement Communautaire (ODC). François Duvalier, élu en septembre 1957, utilisera les structures de l'ODC pour lancer de 1958 à 1961 une nouvelle campagne d'alphabétisation.

La Loi du 14 septembre 1961 remplacera l'ODC par l'Office National d'Éducation Communautaire (ONEC) qui fonctionnera jusqu'en 1968 pour être remplacé à son tour par l'Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaire (ONAAC) qui prétend placer l'acte d'alphabétisation dans un vaste programme de développement économique et social.

Après la chute de Jean-Claude Duvalier, le Conseil National de Gouvernement (CNG) crée en mai 1986 l'Office National pour la Participation et l'Éducation Populaire (ONPEP) qui sera vite emporté par le coup d'état militaire de 1988.

Il y a lieu de mentionner également les initiatives de la société civile, notamment le programme Mison Alpha qui débuta au mois de décembre 1985, juste avant le renversement du gouvernement de Duvalier, pour être officiellement fermé trois ans plus tard par la Conférence épiscopale.

2. La situation actuelle de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes

Quant aux programmes d'éducation des adultes proprement dits, l'histoire et le fonctionnement de cette composante du système éducatif haïtien sont peu ou mal documentés : rapports partiels de ministères et de secrétaireries d'État, statistiques incomplètes et de sources non vérifiables. La pluralité des acteurs qui interviennent dans ce champ (Ministère de l'Éducation nationale à travers le réseau des centres ménagers ou centres d'économie domestique, l'INFP à travers son propre réseau de centres ménagers, le ministère des Affaires sociales et du travail à travers ses centres publics propres et les centres privés qu'il supervise, les ONG, les congrégations religieuses etc.) sans la présence d'un organe de régulation et de coordination ne facilite pas il est vrai la production d'informations systématiques.

Ce qui ressort de ce survol rapide, c'est que de relance en relance, de projets-pilotes en campagnes nationales, rythmés par des organisations nouvelles émergeant et disparaissant à la faveur des changements de gouvernements, le pays se retrouve, près de trois quarts de siècle après, avec un stock de près de 3 millions d'analphabètes.

Le tableau général qui en résulte (pour les deux composantes Alphabétisation et Education des adultes) est celui d'un sous-ensemble épars et désordonné, sans liens organiques avec le reste de l'appareil éducatif, fonctionnant pour un public marginal qui n'aura jamais la chance, sur la base des cours offerts dans ce cadre-ci, de réintégrer le système éducatif officiel.

Une Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation a été créée en 1991 et un nouveau plan pour alphabétiser 3 millions de personnes en 3 ans avait été préparé. Ce plan s'est retrouvé mort-né avec le putsch militaire de septembre 1991.

Un nouveau plan a été élaboré en 2006 par cette même Secrétairerie d'Etat avec l'aide de la Coopération cubaine. Ce plan a été mis à jour récemment et a fait l'objet de nombreux échanges entre la Coopération cubaine, la SEA et le GTEF.

Le plan prévoit d'alphabétiser 2.5 millions de personnes sur cinq ans à partir de deux sessions de 300 000 personnes par an pendant les quatre premières années, et de deux sessions de 50 000 personnes chacune la dernière année.

Le plan prévoit également, au cours de la même période, d'assurer des activités de post-alphabétisation pour 3 000 000 de néo-alphabétisés, afin de s'assurer qu'ils ne redeviennent des analphabètes.

Il prévoit enfin de transformer l'actuelle Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation en une Secrétairerie d'Etat de l'Education des Adultes et de faire de l'éducation des adultes une composante intégrée du système éducatif haïtien.

TABELEAU 21 : EVOLUTION DU BUDGET DE FONCTIONNEMENT DE 2003-2004 À 2008-2009

BUDGET EXERCICE	Montant Budget	Masse Salariale Art. 110	Total Dépense de Personnel	Total Dépense de Fonctionnement	% Masse Salariale Art. 110	% Dépense de Personnel	% Dépense de Fonct.
2003-2004	79,800,000	60,990,434	69,000,000	10,800,000	76%	86%	14%
2004-2005	111,685,000	77,880,000	95,085,000	16,600,000	70%	85%	15%
2005-2006	113,268,118	82,569,192	98,623,118	14,645,000	73%	87%	13%
2006-2007	130,758,039	96,348,087	110,238,997	20,519,042	74%	84%	16%
2007-2008	169,970,501	131,913,269	150,867,710	19,102,791	78%	89%	11%
2007-2008 Rectifié	171,904,024	126,579,417	145,676,763	26,227,261	74%	85%	15%
2008-2009 Alloué	177,509,313	131,245,453	150,937,448	26,571,865	74%	85%	15%
2008-2009 Sollicité	205,416,749	152,817,143	173,485,898	31,930,851	74%	84%	16%

Chapitre III

L'Enseignement Supérieur et Universitaire

1. Contexte du développement de l'Université haïtienne

Le séisme du 12 janvier a mis à plat les principales infrastructures de l'enseignement supérieur du pays, concentrées en grande majorité à Port-au-Prince (plus de 80% des établissements selon les estimations de la Direction de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du ministère de l'Éducation). Les bâtiments de neuf des onze facultés de l'Université d'État d'Haïti ont été rendus inopérants ; les édifices des principales universités de la zone métropolitaine ont été détruits ou sévèrement endommagés. Il faut ajouter à ce bilan les pertes inestimables dues au décès de plusieurs milliers d'étudiants et de centaines de professeurs. Si la situation nouvelle créée par le séisme du 12 janvier est une source de préoccupations importantes pour les acteurs à cause du niveau de ressources que la reconstruction va exiger, par opposition aux besoins des autres niveaux du système éducatif et des douloureux arbitrages que ces besoins vont réclamer, il faut admettre que le sous secteur de l'enseignement supérieur est affecté par des problèmes fondamentaux qui ne datent pas du 12 janvier et que les reconstructions les plus flamboyantes ne vont pas résoudre.

Haïti partage avec de nombreux pays du Sud les symptômes d'une crise générale des universités, dans un contexte de pauvreté aggravé par les turbulences économiques actuelles, crise marquée notamment par le piètre accès social à l'Enseignement supérieur, l'insuffisante garantie de la qualité des programmes et des diplômes, la mauvaise préparation des formations à l'emploi, la faible implantation de la Recherche et l'étréouissement des moyens qui lui sont consacrés, la difficulté à trouver des ressources, la mauvaise gestion, la fuite des cerveaux, etc.

Mais il existe des éléments particuliers consubstantiels à Haïti :

- Les troubles récurrents traversés par le pays depuis plusieurs dizaines d'années.
- Le rôle de l'État marqué dans le passé par une volonté de contrôle répressif du pouvoir politique sur l'Université et, à l'époque actuelle, par une faiblesse, voire une indifférence pour exercer son rôle de tutelle et de régulation sur l'ensemble du secteur.
- Il n'y a pas d'espace national ni de politique publique de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en Haïti, au point que même les ressources les plus qualifiées peuvent ne pas trouver à s'employer utilement dans le secteur.
- Le vide juridique et réglementaire dû à l'absence de loi sectorielle d'orientation et à l'inadéquation des prescriptions légales sur l'Enseignement supérieur, datant du décret du 16 décembre 1960 et de la Constitution de 1987, prêtant à interprétation, sur les rôles impartis à l'Université d'État d'Haïti et aux instances ministérielles de tutelle.
- Le développement désordonné, au cours des vingt dernières années, d'un nombre important d'établissements privés qui dispensent des formations de qualité insuffisante présentées comme étant de niveau universitaire.

Les déficits déjà présents avant le 12 janvier qui nous interpellent aujourd'hui ne sont pas des

moindres: des formations en grande partie en dessous des standards internationaux ; une recherche scientifique universitaire embryonnaire et sporadique ; une capacité d'innovation et une culture de services à la société pratiquement inexistantes ; une action universitaire sans articulation avec les autres niveaux du système éducatif.

La survenue du séisme du 12 janvier, la destruction quasi générale des locaux universitaires, les pertes humaines tragiques de nombreux enseignants et étudiants qui ont péri sous les décombres, les retombées catastrophiques sur les services de l'Etat n'ont pas eu pour conséquence la destruction d'un dispositif cohérent de l'Enseignement supérieur qu'il faudrait reconstruire, mais la destruction d'un ensemble incomplètement constitué, globalement incohérent et insatisfaisant, d'institutions de qualité disparate et au fonctionnement désordonné.

1.1 Origines et évolution de l'université haïtienne

Les premières démarches pour implanter en Haïti des programmes de formation au niveau tertiaire apparaissent quatre ans après l'indépendance au moment où le pays est divisé en deux républiques: Henri Christophe dans la partie nord et Alexandre Pétion dans la partie ouest du pays. Dès 1808 en effet, Henri Christophe, président de l'Etat du Nord, met en place, à l'annexe de l'hôpital du Cap-Haïtien, une chaire d'anatomie et de médecine où sont enseignées l'hygiène et la chirurgie. Il met en place une Académie des Beaux Arts, crée un Collège Royal où des universitaires anglais enseignent les mathématiques, les sciences physiques et naturelles et les belles lettres. Ces initiatives préfiguraient une architecture éducative qui allait devenir plus tard, au moment où s'installe le nouveau régime de royauté dans le Nord, un système éducatif complet, s'étalant sur les trois niveaux primaire, secondaire, supérieur et doté de tous les corps académiques et institutions d'encadrement nécessaires : Chambre royale d'instruction pour l'élaboration des programmes, système de supervision et d'évaluation des établissements et des personnels, coopération avec la British Foreign School Society pour améliorer la formation des maîtres, mécanismes de financement par l'Etat d'établissements privés, etc. Dans la même année, Alexandre Pétion, par la loi du 3 mars 1808, ajoute deux écoles de santé aux hôpitaux de Port-au-Prince et des Cayes.

Une quinzaine d'années plus tard, le président Jean-Pierre Boyer, avec l'aide du médecin français Fournier-Perscay, fonde l'Académie d'Haïti qui embrasse l'étude de la médecine, du droit, des lettres et de l'astronomie. Cette académie ouvre ses portes à une promotion de 24 jeunes, dont 12 aux frais de la République et 12 à la charge des parents. Malheureusement, elle disparaîtra très vite privée de moyens de fonctionnement par le fait même de son créateur qui trouvait que le coût de fonctionnement était trop élevé, au regard d'autres exigences, notamment celle du service de la dette d'indépendance, auquel le pays devait répondre; ne subsistera que l'école de médecine dont les statuts sont adoptés le 26 septembre 1838. Elie Dubois, ministre de l'Instruction publique sous Geffrard, sortira des décombres de l'Académie d'Haïti l'école de droit de Port-au-Prince, qu'il inaugure le 12 juin 1860.

- La deuxième moitié du XIXe siècle ne verra pratiquement aucune initiative dans le domaine de l'enseignement supérieur. C'est dans le premier quart du siècle suivant qu'un véritable embryon commence à se former avec la création successive de l'Ecole des sciences appliquées (en 1902) sous la forme d'une initiative privée qui recevra rapidement le soutien des autorités

jusqu'à son intégration en 1944 dans l'Université d'Haïti, de l'École d'Odontologie créée en 1928, de l'École centrale d'Agriculture créée en 1924 à l'initiative de l'Occupant et gérée par celui-ci, avec la mission de former des techniciens agricoles, des instituteurs d'écoles rurales et d'écoles professionnelles urbaines.

- La loi du 4 août 1920, prise pendant l'occupation américaine, crée l'Université d'Haïti qui est placée sous la tutelle du Secrétaire d'Etat de l'Instruction publique. Le Secrétaire d'Etat est assisté d'un Conseil national de l'Université comprenant l'archevêque de Port-au-Prince, le président du tribunal de cassation, le président du jury médical central, le délégué de l'École des sciences appliquées, des délégués des diverses branches de l'enseignement et diverses autres personnalités. Cependant la dénomination d'Université d'Haïti ne renvoyait pas à un établissement spécifique d'enseignement et de recherche au sens actuel, mais plutôt, selon une tradition remontant au Moyen-Age, à une entité plus large incorporant l'ensemble des écoles primaires, secondaires et supérieures, ainsi que la communauté des professeurs, des étudiants et du personnel administratif.
- Le Conseil national de l'Université mis en place par la loi du 4 août 1920 n'a pu jouer aucun rôle dans le développement de l'Université d'Haïti car il n'a pas survécu à sa première séance de travail inaugurale. En mars 1943, un arrêté de l'Exécutif modifie la composition du Conseil de l'Université pour y inclure uniquement les représentants des établissements d'enseignement supérieur, à savoir le directeur de l'École nationale de droit, le doyen de la Faculté de médecine et de pharmacie, le directeur de l'École d'agriculture et le directeur de l'École des sciences appliquées. Ce Conseil est placé sous la présidence d'un recteur et reçoit pour mission d'étudier les moyens propres à améliorer l'enseignement supérieur en Haïti et à travailler à la mise en place d'une véritable université publique.
- Comme conséquence des travaux du Conseil de l'Université il est créé en 1944, par le décret-loi du 23 décembre 1944, sous la même dénomination d'Université d'Haïti, une université au sens moderne du terme, par regroupement des institutions publiques d'enseignement supérieur. Ce regroupement s'est naturellement produit par le fait que le Conseil de l'Université créé en mars 1943 était composé déjà des doyens de facultés et directeurs d'écoles supérieures concernées. La nouvelle Université d'Haïti reçoit la mission de « dispenser l'enseignement supérieur, de stimuler et d'organiser les recherches scientifiques et de servir de centres de diffusion et de divulgation scientifiques et culturelles. » Le recteur, les doyens et directeurs d'écoles supérieures sont nommés par le président de la République, sur recommandation du Secrétaire d'Etat de l'Instruction publique.
- Le décret du 16 décembre 1960, pris sous François Duvalier, remplace l'Université d'Haïti par l'actuelle Université d'Etat d'Haïti (UEH), celle-ci regroupant les Facultés de droit, d'ethnologie, d'art dentaire, de médecine et de pharmacie, l'École des sciences appliquées et l'École normale supérieure. Le décret du 16 décembre 1960 ne projette aucune vision de développement de l'enseignement supérieur et semble avoir comme intention particulière annoncée dans son préambule, de « plier la jeunesse du pays à une nouvelle discipline pour qu'aujourd'hui et demain, elle puisse remplir dignement ses devoirs civiques ». Le décret vise aussi tous les décrets et lois antérieurs interdisant les activités communistes et les manifestations à caractère subversif et adopte comme considérant « la nécessité d'organiser l'université sur des bases nouvelles pour l'empêcher de se transformer en un foyer où se développent les idées subversives du communisme international ».

- L'Université d'État d'Haïti (UEH), placée sous le contrôle du Secrétaire d'État de l'Éducation nationale, est dirigée par un recteur nommé par le président de la République. Le recteur est assisté d'un Conseil de l'Université qui réunit sous sa présidence (exceptionnellement sous celle du Secrétaire d'État de l'Éducation) les doyens des facultés et les directeurs des écoles et instituts supérieurs, eux-mêmes nommés par le président de la République sur la recommandation du Secrétaire d'État de l'Éducation. Le recteur a la charge de la direction académique et administrative de l'Université ; il préside le Conseil de l'Université, contrôle les établissements d'enseignement et prépare le budget général de l'UEH en accord avec les doyens et les directeurs. La direction, dans les facultés et les écoles supérieures, est confiée à un doyen ou à un directeur qui exerce son mandat avec l'assistance du Conseil des professeurs. Le personnel enseignant comprend les professeurs titulaires haïtiens nommés par commission du président de la République, les professeurs non titulaires haïtiens nommés par le Ministre de l'Éducation avec l'approbation du président de la République, et les professeurs ou spécialistes étrangers.
- La Constitution de 1987 place l'UEH au rang des cinq institutions indépendantes du pays, au même titre que le Conseil électoral, la Cour supérieure des comptes et du contentieux administratif, la Commission de conciliation, l'Office de la protection du citoyen. Cette constitution réaffirme également le caractère d'autonomie de l'UEH (article 208) et attribue à celle-ci une compétence particulière vis-à-vis des établissements privés d'enseignement supérieur, en subordonnant l'autorisation de fonctionnement de ces derniers à un avis technique favorable de l'UEH.
- Comme pour la plupart des universités de l'Amérique Latine, l'université haïtienne s'est développée à partir de l'essor des professions classiques du droit et de la médecine. Les professions sociales et celles liées à la vie de l'entreprise apparaissent tardivement avec notamment la création en 1958 de l'École des Hautes Études Internationales qui deviendra en 1973 l'Institut National d'Administration, de Gestion et des Hautes Études Internationales (INAGHEI). Les formations scientifiques et les formations liées aux sciences de l'ingénieur sont demeurées embryonnaires et ceci, malgré l'apparition, à partir des années 70, et à partir d'initiatives du secteur privé, d'un nombre croissant d'écoles d'ingénieurs qui limiteront pourtant leur offre de formation au domaine du génie civil.

1.2 L'implantation des institutions : la dimension temporelle

L'implantation s'étale sur une période longue de plus de 50 ans : 1952 – 2008. De 1952 à 1958, de 1958 à 1981 et de 1981 à 1985 on n'observe aucune nouvelle implantation. À partir de 1986, l'implantation est lente, mais systématique avec au moins une institution créée chaque année. Le nombre de nouvelles institutions le plus élevé a été observé pour 2007, (4 nouvelles IES), suivie par 1997 (3 nouvelles IES). L'opinion selon laquelle les années des gouvernements militaires, (1986 – 1990) et (1991 – 1994), ont facilité la création des institutions d'enseignement supérieur n'est donc pas supportée par ces données. La création des universités publiques a contribué à augmenter la fréquence pour l'année 2007.

1.3 L'implantation de l'enseignement supérieur et universitaire en régions

A la fin d'octobre 2009, le GTEF avait commandité une étude « auprès de l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur (IES) du pays » sous la direction de Alain Gilles. Compte tenu des difficultés rencontrées sur le terrain, jusqu'à la date du 12 janvier 2010, la phase de

collecte de données était encore en cours, sinon à ses débuts. Suite au séisme, il a fallu se contenter de «procéder à l'analyse des questionnaires qui à cette date étaient déjà remplis et qui n'avaient pas disparu sous les décombres des édifices effondrés ». De telle sorte qu'un rapport préliminaire-et partiel- est disponible (août 2010) dont le GTEF utilisera un certain nombre de données illustratives dans le cadre du présent chapitre sur l'Enseignement supérieur et universitaire.

2. La structure de l'offre d'enseignement supérieur en Haïti

2.1 La structure de l'offre du point de vue quantitatif

Dans la nomenclature officielle du MENFP, l'enseignement supérieur comprend l'enseignement universitaire et non universitaire. L'enseignement supérieur et universitaire en Haïti s'étend sur une période allant de deux à six ans, suivant le champ de formation considéré ainsi que le grade délivré. Plus de la moitié des étudiants sont inscrits en droit et en gestion, dans le secteur public. La situation n'est pas tellement différente dans le privé, puisqu'à part quelques écoles de génie, la plupart des étudiants sont inscrits dans des programmes de gestion et de sciences économiques.

L'enseignement supérieur en Haïti est composé d'une part, du secteur public qui comprend l'Université d'Etat d'Haïti, les universités publiques établies dans certaines villes de province ainsi que d'autres institutions publiques d'enseignement supérieur rattachées à des ministères particuliers, et, d'autre part, du secteur privé comprenant également un nombre de plus en plus élevé d'universités et d'institutions d'enseignement supérieur.

L'Université d'Etat d'Haïti regroupe des facultés, des départements, des centres, des écoles et des instituts.

L'enseignement supérieur et universitaire public est gratuit ; les postulants paient seulement des frais d'inscription qui les habilitent à participer aux concours d'admission organisés par les différentes facultés.

2.1.1 L'Université d'Etat d'Haïti (UEH)

L'Université d'Etat d'Haïti (UEH) comprend aujourd'hui onze facultés et écoles supérieures dont la majorité offre seulement un ou plusieurs programmes de licence en 4 ans. Le profil général des établissements composant l'UEH est présenté dans le tableau ci-après :

TABLEAU 1 : PROFIL DES ONZE FACULTÉS ET ÉCOLES SUPÉRIEURES DE L'UEH

Faculté ou école	Date de création	Programmes offerts
Faculté de Droit et des Sciences économiques	1860	Licence en droit
		Licence en sciences économiques
Faculté de médecine et de pharmacie	1838	Doctorat en médecine (6 ans)
		Diplôme de pharmacien (3 ans)
		DESS en management et gestion de services de santé
Faculté des Sciences	1902	Diplôme d'ingénieur (5ans) en : architecture, électromécanique, génie civil, électronique
		Diplôme d'études supérieures spécialisées en informatique (6 ans) en collaboration avec l'Université de Nice-Sophia Antipolis
		une licence en Chimie et un diplôme en Topographie
Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire	1924	Diplôme d'ingénieur agronome (5 ans)
Faculté d'Odontologie	1928	Diplôme de chirurgien-dentiste (5 ans)
Faculté d'Ethnologie	1944	Licence en Psychologie, Sociologie, Anthropologie, Sciences du développement
		Maîtrise en Sciences du développement (5 ans)
		Doctorat en Sciences du développement
Ecole normale supérieure	1947	Licence en : lettres, math, philosophie, physique, chimie, sciences naturelles, sciences sociales. Lettres Modernes, Philosophie, Sciences Sociales, Langues vivantes, Mathématiques, Physique et Chimie, Sciences naturelles
		Master en histoire (5 ans)
		Master en Mathématiques (diplôme délocalisé) UAG
		Lettre Philosophie-Lettres (Paris 8)
Institut national d'Administration, de Gestion et des hautes Etudes internationales	1958	Licence en : administration, comptabilité, gestion et relations internationales
		Diplôme de cycle court en gestion
Faculté des Sciences humaines	1974	Licence en : psychologie, service social, communication sociale et journalisme.
Faculté de Linguistique appliquée	1978	Licence en linguistique
Institut Supérieur d'Études et de Recherches en Sciences Sociales En remplacement de : Institut d'Études et de Recherches Africaines d'Haïti (IERAH),	1980	Licence en études et recherches africaines.
		Philosophie et Science Politique, Tourisme et Patrimoine, Art et Archéologie, Histoire, Géographie

Un certain nombre d'établissements publics d'enseignement supérieur sont réputés académiquement rattachés à l'UEH ; mais ces liens ne sont pas bien définis même si pour certains d'entre eux, le rectorat de l'UEH est cosignataire des diplômes de fin d'études ou représente la courroie de transmission pour des catégories de subventions publiques destinées à ces établissements. C'est le cas de la plupart des écoles de droit de provinces et des trois écoles publiques d'infirmières, placées sous tutelle du Ministère de la Santé publique et de la population : Ecole d'Infirmières de Port-au-Prince, celles des Cayes et du Cap-Haïtien.

Dans l'ensemble, pour l'année 2005-2006, 20.632 étudiants ont fréquenté l'UEH dont 7.932 dans les écoles et Facultés de Droit et d'Économie des villes de province, 200 étudiants au Centre de Techniques de Planification et d'Économie Appliquée (CTPEA) et 10.700 autres étudiants dans les Facultés, Instituts et écoles à Port-au-Prince, comme le montre le tableau 2.

TABLEAU 2 : RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS DE L'UEH PAR FACULTÉ, INSTITUT ET ÉCOLE- 2005-2006

Faculté	Sexe		Total
	Homme	Femme	
Faculté de Médecine et de Pharmacie (FMP)	550	175	725
INAGHEI	-	-	2800
Faculté des Sciences Humaines	2083	608	2691
Faculté de Linguistique Appliquée (FLA)	-	-	200
Faculté d'Ethnologies (FE)	552	232	784
Ecole Normale Supérieure	-	-	550
Facultés des Sciences	559	56	615
Faculté de Droit et des Sciences Économiques	627	779	1406
Faculté d'Odontologie	-	-	150
IERAH	272	77	349
Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire	402	21	423
Total	-	-	10693

Les données disponibles pour 2008-2009 sont encore plus parcellaires et se présentent comme suit, selon les informations recueillies de l'UEH :

**TABLEAU 3 : RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS DE L'UEH PAR FACULTÉ, INSTITUT ET ÉCOLE- 2008-2009
- UNIVERSITE D'ÉTAT D'HAÏTI ADMISSIONS ET NOMBRE D'ETUDIANTS 2008 - 2009**

Nom de la Faculté	Nombre d'admis en première année (2008)	Nombre d'étudiants en 2008
École normale supérieure	175	500
Faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire	100	410
Faculté des sciences humaines	300	1 500
Faculté des sciences	200	580
Faculté de droit et des sciences économiques	500	1 500
Faculté d'ethnologie	250	900
Faculté de linguistique appliquée	120	500
Faculté de médecine et de pharmacie	165	650
Faculté d'odontologie	30	90
Institut supérieur d'études et de recherche en sciences sociales (Ci-devant : Institut d'Études et de recherches africaines)	200	500
Institut national d'administration, de gestion et des Hautes Études internationales (INAGHEI)	300	3 000
Total	2 340	10 130

Source : Université d'Etat d'Haïti, Guide du postulant à l'université d'Etat d'Haïti, 2009 (ueh.edu.ht/inscriptions/guide2.pdf) consulté le 25 août 2010. Enquête GTEF/A. Gilles, août 2010

On notera une légère différence dans le nombre total d'effectifs entre 2005-2006 et 2008-2009. Egalement quelques variations-à la hausse ou à la baisse- d'une faculté, école ou institut à l'autre.

2.1.2. LES AUTRES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le réseau d'enseignement supérieur public hors UEH comprend trois universités régionales et 4 écoles supérieures rattachées à des ministères particuliers.

Ce sont :

1. L'Université Publique de l'Artibonite aux Gonaïves (UPAG), établissement placé sous la tutelle du MENFP, créé en 2006 et offrant 3 programmes de licence dans les domaines suivants: Sciences infirmières, Sciences de l'Éducation, Sciences administratives;
2. L'Université Publique du Nord aux Cap-Haitien (UPNCH), établissement placé sous la tutelle du MENFP, créé en 2007 et offrant 3 programmes de licence dans les domaines suivants: Sciences juridiques, Sciences de l'Éducation, Sciences administratives (option Gestion des collectivités locales);
3. L'Université Publique du Sud aux Cayes (UPSAC), établissement placé sous la tutelle du MENFP, créé en novembre 1999 et offrant 3 programmes de licence dans les domaines suivants : Sciences juridiques, Sciences de l'Éducation, Sciences administratives.
4. Le Centre de Techniques de Planification et d'Économie Appliquée (CTPEA), établissement spécialisé dans la formation d'économistes et de planificateurs et placé sous la tutelle du Ministère du Plan et de la Planification.
5. L'École Nationale de Géologie Appliquée (ENGA) qui forme des techniciens géologues, placée sous la tutelle du Ministère de l'Éducation.

6. L'École Nationale des Arts (ENARTS) placée sous la tutelle du Ministère de la Culture et de la Communication et qui offre quatre programmes de licence en peinture, sculpture, danse et théâtre.
7. L'École Nationale supérieure de Technologie (ENST), placée sous la tutelle du Ministère de l'Éducation, qui offre un programme de licence en gestion en trois ans.

TABLEAU 4 : INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LES RÉGIONS

Département de localisation	Nom de l'institution	
Artibonite	1.	Université Publique de l'Artibonite aux Gonaïves
	2.	Université Chrétienne d'Haïti
	3.	Faculté de droit et de Notariat de St.-Marc
Centre	1.	Université Autonome de Port-au-Prince (Annexe de Hinche)
	2.	École de droit de Hinche
	3.	Université Internationale d'Haïti
Nord	1.	Université Publique du Nord au Cap-Haitien
	2.	Université Anténor Firmin
	3.	Université chrétienne du Nord d'Haïti
	4.	École des Infirmières Notre Dame de la Sagesse
	5.	Université Roi Henri Christophe
	6.	Faculté des sciences de l'éducation Regina Assumpta
	7.	Faculté de droit, des sciences économiques, de gestion au Cap-Haitien
	8.	Faculté des sciences administratives. Unité d'enseignement, de recherche et de services/ UDERS-Cap. Université Notre Dame d'Haïti
	9.	Académie des relations internationales, des sciences du travail, du tourisme et de l'environnement
	10.	Institut universitaire des sciences juridiques, économiques et du développement régional
	11.	Université polyvalente d'Haïti
Nord-Ouest	1.	1Université La Salle
	2.	École supérieure Isaac Newton
	3.	Faculté de droit et des sciences économiques de Port-de-Paix
	4.	4 Faculté de Droit et des Sciences économiques
	5.	Université Valparaiso
Sud	1.	1 Faculté des sciences infirmières de la MEBSH
	2.	Institut de formation juridique et des sciences connexes
	3.	Institut de formation en sciences de santé et des sciences appliquées des Frères chrétiens d'Haïti
	4.	Faculté d'agronomie de l'université Notre Dame d'Haïti
	5.	Université Américaine des sciences modernes d'Haïti
	6.	Université Bellevue IFOPAN
	7.	École de Droit et des Sciences Économiques des Cayes
	8.	Business and Technology Institute
	9.	École nationale d'Infirmière des Cayes
	10.	American University of the Caribbean

	11.	Université Publique du Sud aux Cayes
	12.	Université Polyvalente d'Haïti
Nippes	1.	École de droit de Miragoâne
	2.	Université des Nippes
Sud-Est	1.	École de droit de Jacmel
	2.	Université Notre-Dame d'Haïti
Nord-Est	1.	École de droit de Fort-Liberté
Grande-Anse	2.	Centre de recherche en éducation et d'intervention psychologique
	1.	Université technologie de la Grand'Anse
	2.	École de droit de Jérémie

Source : Enquête GTEF/ A. Gilles, août 2010

2.1.3 Le secteur privé de l'enseignement supérieur et universitaire

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.

Le fort taux d'accroissement de l'offre privée d'enseignement supérieur et universitaire observé au cours des quinze dernières années a facilité l'accès d'un plus grand nombre de jeunes à un niveau de formation plus élevé. Il demeure toutefois que la majorité des élèves qui proviennent des familles à faibles revenus et qui ont bouclé avec succès leurs études secondaires ne peuvent pas encore accéder à ce niveau d'enseignement, le nombre de places étant très limité à l'Université d'Etat d'Haïti et les coûts de formation sont trop élevés dans le secteur privé.

La Direction de l'Enseignement supérieur du MENPF dénombre environ deux cents (200) établissements d'enseignement supérieur, dont la plus grande partie (80%) se trouve localisée à Port-au-Prince.

« L'enseignement supérieur privé est un phénomène tardif de l'histoire de l'éducation en Haïti. A part certaines écoles de droit dont notamment celle du Cap-Haïtien créée en 1867, celle des Cayes en 1894, celle des Gonaïves en 1922, l'École des sciences appliquées (qui deviendra plus tard l'actuelle Faculté des sciences) en 1902, l'Université Adventiste Haïtienne en 1947, l'Institut des Hautes Études Commerciales et Économiques en 1961, l'Institut Supérieur Technique d'Haïti en 1965, l'Institut des Hautes Études Commerciales et Économiques (IHECE) en 1969, la plupart des institutions privées d'enseignement supérieur ont commencé à faire leur apparition à partir de la fin des années 70 et vers le milieu des années 80. Plus récemment, un grand nombre d'établissements d'enseignement commercial de niveau secondaire se sont transformés en instituts supérieurs ou carrément en universités sans nécessairement apporter des changements majeurs dans leur curriculum, leur forme d'organisation ou leur mode de gestion » (Extrait de l'article : Enseignement supérieur et universitaire en Haïti, Dictionnaire encyclopédique d'Haïti, à paraître).

Selon la Direction de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du MENFP, seulement 54 institutions sur les 200 en fonctionnement auraient reçues de l'Etat leur autorisation de fonctionnement. Une enquête conduite entre janvier et mars 2009 par cette même direction sur un échantillon de 34 établissements d'enseignement supérieur révèle que les effectifs étudiants seraient de l'ordre de 26,307 étudiants, dont 44% sont de sexe féminin. L'effectif moyen des établissements est donc

de l'ordre de 773 étudiants par établissement. La Direction de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du MENFP estime à 100,000 l'effectif étudiant inscrit dans le système d'enseignement supérieur haïtien. Cependant, on peut oser une autre estimation, vu que son enquête n'avait pas pris en compte l'UEH. En appliquant la moyenne de 773 comme effectif étudiant aux 54 institutions reconnues par l'Etat (hors UEH), l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur autorisées à fonctionner accueilleraient un effectif de 41,781 étudiants. Appliqué à l'ensemble des 200 institutions en fonctionnement (incluant les quelques 146 établissements fonctionnant sans autorisation), ce calcul permettrait d'estimer à 154,600 l'effectif étudiant auquel s'ajouteraient les 26,000 étudiants déclarés par l'UEH, ce qui amène la population étudiante haïtienne à hauteur de 180,000. La part du public (en tenant compte des écoles publiques supérieures et des universités publiques en région) dans la fréquentation étudiante serait donc d'à peine 20%, suivant en cela un pattern bien établi aux autres niveaux de l'appareil éducatif.

2.2 La structure de l'offre d'enseignement supérieur du point de vue qualitatif

2.2.1 Mode d'organisation de l'enseignement supérieur

En fait, il n'existe actuellement aucune structure qui coordonne les activités des institutions d'enseignement supérieur et universitaire bien que cette fonction compète au ministère de l'Éducation d'après la loi organique du 23 octobre 1984 et le décret du 5 juin 1989. Cependant il n'existe pas un cadre légal spécifique, comme l'équivalent d'une loi d'orientation organisant le secteur de l'enseignement supérieur. Faute de cela, les acteurs se réfèrent à la constitution de 1987 qui, au titre VI consacré aux Institutions indépendantes, balaie en huit articles (art. 208 à 216) l'essentiel des normes applicables à l'université et à l'enseignement supérieur. Ces articles sont la source de plusieurs confusions et mésinterprétations :

L'article 208 pose l'université d'Etat comme étant autonome, mais le titre classe l'UEH au rang des institutions indépendantes. Il est vrai que la notion d'indépendance n'est définie nulle part ; mais cela pose le problème de l'existence d'une tutelle pour l'UEH. Cette université est-elle sous tutelle du ministère de l'Éducation ou est-elle habilitée, en raison de son statut d'institution indépendante, à fonctionner en dehors de toute tutelle administrative de l'Etat et donc sans obligation de redevabilité?

L'article 11 pose que : « l'autorisation de fonctionner des Universités et des Ecoles Supérieures Privées est subordonnée à l'approbation technique du Conseil de l'Université d'Etat, à une participation majoritaire haïtienne au niveau du Capital et du Corps Professoral ». Une telle disposition est une singularité haïtienne et est peu compatible avec le développement d'un système universitaire pluriel et diversifié au sein duquel coexistent plusieurs universités et écoles supérieures d'Etat et plusieurs universités et écoles supérieures privées en compétition pour la qualité et l'excellence académique.

Cette disposition donne au Conseil de l'UEH une compétence particulière dans l'évaluation des dossiers soumis à l'Etat par les institutions d'enseignement supérieur privées en vue d'obtenir leur autorisation de fonctionnement. Cette même disposition fait l'exigence d'une participation majoritaire haïtienne au niveau du capital en laissant supposer qu'une institution d'enseignement privée est nécessairement conçue sur le modèle d'une société anonyme, évacuant d'avance le cas des fondations qui ne possèdent pas de capitaux répartis entre des actionnaires mais des dotations.

Ces dispositions minimales ne peuvent tenir lieu de cadre régulateur et l'absence d'une réglemen-

tation minimale sur les diplômes et les grades académiques, sur la validation d'études supérieures accomplies en Haïti ou à l'étranger, donnent lieu à des pratiques abusives dans le privé et à des improvisations de l'administration publique dans le traitement des requêtes soumises à son appréciation.

Il y a une quinzaine d'années le ministère de l'Éducation a créé la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESRS) mais n'a jamais pris les dispositions pour doter cette direction des moyens d'exercer sa mission. Réduite à un personnel de trois cadres supérieurs (le Directeur, un adjoint et un statisticien), cette direction est loin d'être en mesure de s'acquitter de ce mandat. Le résultat est qu'aujourd'hui les institutions privées poussent comme des champignons à travers le pays hors tout contrôle et sans aucune garantie de qualité.

Certaines institutions haïtiennes se sont tournées vers l'extérieur, à la recherche d'intégration dans d'autres réseaux universitaires internationaux, comme cela est normal dans un monde universitaire qui s'internationalise de plus en plus. Mais n'est-ce pas aussi une façon de trouver dans ces réseaux internationalement reconnus la légitimité qu'elles ne peuvent acquérir sur place, faute de référentiels nationaux clairs et rigoureux ?

C'est ainsi qu'un groupe d'établissements haïtiens d'enseignement supérieur se sont faits admettre comme membres de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et de la Conférence des recteurs et présidents d'universités de la Caraïbe (CORPUCA). Ce sont l'Université d'État d'Haïti, l'Université Caraïbe, l'École supérieure d'Infotronique d'Haïti, l'Université Notre Dame d'Haïti, l'Université Quisqueya, l'Institut universitaire Quisqueya Amérique, l'École supérieure de technologie, le Centre de techniques de planification et d'économie appliquée.

Récemment, l'AUF (et par voie de conséquence la CORPUCA) a admis parmi ses nouveaux membres haïtiens les trois universités publiques en région : celles de Gonaïves, celle des Cayes et celle du Cap-Haïtien. De toute évidence, ces institutions ne remplissent pas les conditions appropriées, par comparaison avec d'autres établissements privés d'enseignement supérieur du pays, pour faire partie du réseau AUF. Il faut voir dans cette décision de l'Agence le signe d'un élan de solidarité avec Haïti, après le choc du séisme du 12 janvier, doublé d'une volonté du milieu universitaire haïtien de mieux répondre aux besoins de formation des jeunes et de développement du pays. Cette décision devrait normalement s'accompagner d'une démarche d'encadrement des nouveaux membres afin de faciliter leur mise à niveau aux plans académique et de la gouvernance. Rien de tout cela ne pourra se concrétiser si de son côté, l'autorité de tutelle ne mobilise pas au profit de ces trois universités les ressources nécessaires à leur développement.

2.2.2 Programmes d'enseignement et travaux de recherche

La plupart des programmes de formation mis en place sont mal conçus et leurs contenus le plus souvent vieux de plusieurs années n'ont pas été renouvelés dans le sens des nouvelles connaissances enregistrées dans les domaines de la science et de la technologie. Les 34 institutions enquêtées par la DESRS affichent un total de 39 programmes, avec les dominantes traditionnelles de comptabilité, gestion, informatique et droit. Ils sont en majorité des programmes de licence, avec quelques programmes de cycle court (bac plus 2) et quelques programmes de maîtrise (six institutions d'enseignement déclarent offrir des programmes de maîtrise). Plusieurs de ces derniers sont des programmes donnés en partenariat avec d'autres

universités étrangères, notamment canadiennes et européennes. Certaines institutions privées et certaines facultés de l'UEH offrent des programmes de master délocalisé ; c'est le cas par exemple de l'École normale supérieure qui offre à l'échelle du pays les seuls programmes de masters en mathématiques (sous forme d'un programme délocalisé de l'UAG), en philosophie et lettres, et en histoire (sous forme de programmes délocalisés de l'Université Paris 8).

L'organisation des études est à la discrétion de chaque établissement et s'opère selon le cas en années scolaires, en semestres, en unités d'enseignement, en crédits (bien qu'aucune définition nationale ne soit proposée pour aucun de ces modes d'organisation académique).

L'université haïtienne diplômé très peu d'étudiants. En se référant toujours à l'enquête de la DESRS, l'ensemble de 34 IES enquêtées n'aurait eu en 2009 que 2 179 diplômés, soit une moyenne de 64 diplômés par établissement. La licence reste dans la majorité des cas le premier diplôme de l'étudiant qui ne peut être obtenu que moyennant la soutenance d'un mémoire de recherche, tâche pour laquelle l'étudiant n'a reçu ni la préparation ni l'encadrement nécessaires.

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'État, les allocations budgétaires pour la recherche sont inexistantes. Il est difficile de trouver des signaux qui montreraient qu'il existe des politiques publiques de soutien de la recherche universitaire. L'absence d'un agenda national de recherche dont les pouvoirs publics seraient l'inspirateur laisse les chercheurs livrés aux opportunités commanditées de l'extérieur par des chercheurs d'universités étrangères sur des problématiques qui ne concernent pas forcément le développement national, d'où un éparpillement des travaux de recherche et une faible valeur ajoutée pour les institutions universitaires haïtiennes elles-mêmes. Les quelques chercheurs haïtiens sont insérés dans des réseaux internationaux de recherche et ont du mal à s'insérer dans de véritables réseaux nationaux de recherche. Le clivage entre universités publiques et universités privées ne favorise pas les synergies et tout en étant très limités dans leur nombre, les chercheurs haïtiens ignorent les travaux de leurs collègues.

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 avec le secteur de la production. Soulignons toutefois que certaines activités de recherche se réalisent de façon sporadique sous forme d'études, de recherche appliquée ou de recherche-action financées en majorité par des organismes internationaux.

2.2.3 Corps professoral

Le corps professoral à ce niveau d'enseignement 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. Bon nombre de ces professeurs se retrouvent à la fois dans les institutions d'enseignement supérieur privées et publiques. Ils travaillent parfois dans trois ou quatre établissements différents, à raison de trois ou quatre heures hebdomadaires pour chaque cours. Très peu d'entre eux ont un statut de professeurs à temps plein, dans le secteur public comme

dans le secteur privé. 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. L'absence de statut d'enseignant-chercheur ou de chercheur n'encourage pas ces derniers à se consacrer au métier de la recherche car il n'y a aucun moyen de construire une carrière académique sur la base de la recherche.

En ce sens, le pays et la communauté universitaire en particulier souffrent de l'absence d'une agence spécialisée dans le financement de la recherche et la stimulation de l'excellence et de l'innovation, comme cela existe presque partout ailleurs. Une telle agence opérant à partir de stratégies d'allocations de recherche sur une base compétitive, incluant des chercheurs des universités publiques comme privées, pourrait instituer une culture de recherche au sein du monde universitaire tout en encourageant les institutions et les chercheurs à développer des programmes de recherche et donc de formation articulées aux priorités de l'agenda national de recherche.

C'est à ce seul prix que le pays pourra réussir à mettre en place un véritable système universitaire où la recherche et l'innovation deviennent une composante régulière de son mode de fonctionnement.

2.2.4 Condition étudiante

La condition étudiante est caractérisée, dans le contexte d'Haïti, par une accumulation de privations de toutes sortes qui affectent la vie ordinaire de l'étudiant et augmentent le niveau d'effort qu'il doit consentir pour sa réussite: moyens de transport publics précaires ou inexistantes qui impliquent de longues heures de trajet, difficultés pour trouver un logement décent à des tarifs accessibles, impossibilité pratique pour qu'un tel logement se situe dans le voisinage de l'institution qu'il fréquente, bibliothèques inexistantes ou insuffisamment équipées (près de la moitié des bibliothèques possèdent moins de 5000 ouvrages), difficulté d'accès aux technologies de l'information et coût élevé de l'abonnement à l'internet, difficultés pour accéder à des repas de qualité à des prix abordables, absence d'infrastructures sportives, peu d'opportunités pour des loisirs ou des activités culturelles etc.

Il y a peu d'informations sur les établissements privés dans lesquels il s'inscrit et il fait son choix par ouï-dire sans disposer d'une évaluation par les autorités de régulation et de contrôle.

Il faut ajouter à ces privations la frustration de devoir attendre parfois plusieurs années après la fin de son cycle d'études pour avoir son premier diplôme, à cause de l'exigence du mémoire de recherche pour l'obtention de la licence, travail pour lequel, comme il a été déjà souligné, il n'a pas reçu la préparation appropriée. L'Université haïtienne ne délivre que peu de diplômes. Selon l'enquête de la DESRS, les 34 institutions d'enseignement supérieur n'auraient gradué en 2008 que 2 179 étudiants (dont 1 305 hommes et 874 femmes), soit une moyenne de seulement 64 diplômés par établissement. Les trois facultés de médecine privées qui ont participé à l'enquête n'ont gradué que 128 médecins.

On peut résumer dans le tableau suivant le nombre d'étudiants diplômés selon le grade académique:

TABLEAU 5 : NOMBRE D'ÉTUDIANTS DIPLOMÉS EN 2008 DANS LES 34 ÉTABLISSEMENTS SELON LE GRADE

Grade académique	Total	Hommes	Femmes
Maîtrise	10	10	0
Licence	1475	963	512
Cycle court	566	269	297
Doctorat professionnel	128	63	65
Total	2 179	1305	874

La précarité de la condition étudiante en Haïti est l'une des causes de cette évasion massive des bacheliers vers la République Dominicaine, dont les institutions universitaires, sans nécessairement offrir une formation de meilleure qualité que les bonnes universités haïtiennes, ont réussi, avec l'aide de l'Etat, à placer la condition étudiante à un niveau de plus grande décence. Pour certaines familles qui prennent la décision d'expatrier leurs enfants, ce qui est en jeu, au-delà de la condition étudiante, c'est la « condition de pays », la condition nationale où l'insécurité, l'insalubrité, les mauvaises réponses publiques aux problèmes quotidiens des citoyens étant des facteurs non négligeables.

2.3 Le financement des institutions d'enseignement supérieur

En Haïti la question du financement de l'enseignement supérieur ne peut être abordée sans faire ressortir le paradoxe de la pyramide inversée. Une étude de l'IREDU avait déjà montré vers la fin des années 1980 (Bourdot, 1987) que plus l'écolier haïtien progressait dans le système éducatif, du primaire au supérieur, moins sa contribution au financement de l'éducation était sollicitée. En tout cas, c'est une question qui ne peut être abordée sans débats, parce qu'elle renvoie à d'autres questions du type : quels sont les bénéficiaires de l'enseignement supérieur ? Qui doit payer pour qui ?

On admet généralement que l'enseignement supérieur bénéficie à trois catégories d'acteurs. D'abord à la société dans son ensemble, sous la forme des externalités (Weisbrod 1964). Les dépenses encourues doivent-elles être donc assumées par l'Etat ? Les étudiants retirent aussi un profit de leurs études grâce aux revenus ou salaires qu'ils génèrent plus tard sur le marché du travail (taux de rendement interne privé), à raison des qualifications qu'ils possèdent (Psacharopoulos, 1982). Doivent-ils mettre par conséquent leur famille à contribution pour les bénéfices qu'ils reçoivent en contrepartie ? Quant aux entreprises, les bénéfices qu'elles retirent proviennent de leurs gains de productivité résultant du travail des cadres qualifiés qu'elles recrutent (Jamison et Lau, 1982). L'université doit-elle être largement financée par le secteur privé ?

Les réponses à ces questions varient d'un pays à l'autre. En France et dans les pays scandinaves, les étudiants contribuent d'une manière dérisoire ou pas du tout au financement de leur éducation supérieure qui est assumé principalement par l'Etat. En France, 90% du financement des universités proviennent traditionnellement des pouvoirs publics.

Au Japon, le financement de l'enseignement supérieur est supporté en grande partie par les étudiants et leur famille. Cela peut atteindre plus du tiers des dépenses totales d'une famille tout au long de la scolarité de ses enfants.

Aux Etats-Unis, le système est plus nuancé. Le bénéficiaire de l'enseignement supérieur doit généralement contribuer au financement de sa formation. L'Etat finance 70% des besoins des universités publiques qui doivent compléter leur financement par des droits de scolarité (à hauteur de 20%), des subventions par des fondations ou des contrats de services. L'Etat finance aussi jusqu'à 20% du budget de l'enseignement privé sous forme de subventions, de de contrats de services ou de bourses d'études affectées à certaines disciplines.

En Haïti, la quasi-totalité du financement de l'UEH provient de l'Etat. Les universités publiques en région exigent des frais de 3 000 gourdes, l'ENST une contribution annuelle de 30,000 Gdes.

L'interruption de l'enquête lancée par le GTEF depuis le 12 janvier n'a pas permis de connaître la situation des universités privées dans le département de l'ouest. On utilisera, à titre d'illustration, les résultats de l'enquête provenant des données qui avaient pu être collectées dans les régions.

L'enquête a demandé aux responsables des IES qui ont participé à l'étude de dire la source de financement pour les dépenses relatives aux infrastructures, au paiement du personnel enseignant et non enseignant, et à la recherche. Le tableau 4.1 ci-dessous donne la configuration des réponses obtenues. Il en ressort que les frais de scolarité contribuent pour plus de 50% dans les différents chapitres. Pour plus de 65% des institutions, ils sont les sources des fonds consacrés au paiement des salaires du personnel enseignant et non-enseignant.

TABLEAU 6 : SOURCE DE FINANCEMENT DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LES REGIONS

Source de financement	Infrastructures	Paiement du personnel enseignant	Paiement du personnel non enseignant	Achat de matériels pédagogiques	Recherche
Frais de scolarité	54,2%	67,9 %	67,9 %	67,9 %	62,5 %
Trésor public	20,8	25,0	25,0	14,3	12,5
Dons de nationaux (individus)	-	-	-	3,6	-
Dons d'étrangers (individus)	4,2	-	-	3,6	-
Aide internationale	16,7	-	-	-	12,5
ONG	4,2	7,1	7,1	7,1	12,3
Total	100,0 % (24)	100,0 (28)	100,0 (28)	100,0 (28)	100,0 (8)

En fait, le trésor public se révèle même insuffisant pour faire face à tous les frais des institutions publiques. Le tableau 4.2 montre en effet qu'au moins une institution publique dépend des frais payés par ses étudiants pour payer les salaires des enseignants et que pour le matériel pédagogique, pour quatre institutions sur les neuf qui ont répondu à la question sur ce chapitre, ce sont encore les frais de scolarité qui contribuent à faire les dépenses.

Il est important de souligner l'absence totale de l'État dans le financement des institutions d'enseignement supérieur privé. Le secteur national privé est également absent dans le financement des institutions. Il s'agit de caractéristiques structurelles n'ayant rien à voir avec les seules institutions des régions.

**TABLEAU 7 : SOURCE DE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS SUIVANT LEUR STATUT
(PUBLIC/PRIVE)**

Source de financement	Infrastructure		Salaire des enseignants		Salaire des non enseignants		Matériel pédagogique		Recherche	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Frais de scolarité	1 (14,3%)	12 (70,6%)	1 (11,1%)	18 (94,7%)	1 (11,1%)	18 (94,7%)	4 (44,4%)	15 (78,9%)	0 (0,0%)	5 (71,4%)
Trésor public	5 (71,4%)	0 (0,0%)	7 (77,8%)	0 (0,0%)	7 (77,8%)	0 (0,0%)	4 (44,4%)	0 (0,0%)	1 (100,0%)	0 (0,0%)
Dons d'étrangers (individus)	0 (0,0%)	1 (5,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (5,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Dons de nationaux	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (5,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Aide internationale	1 (14,3%)	3 (17,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (5,3%)	0 (0,0%)	1 (14,3%)
ONG	0 (0,0%)	1 (5,9%)	1 (11,1%)	1 (5,3%)	1 (11,1%)	1 (5,3%)	1	1 (5,3%)	0 (0,0%)	1 (14,3%)
Total	7 (100,0%)	17 (100,0%)	9 (100,0%)	19 (100,0%)	9 (100,0%)	19 (100,0%)	9 (100,0%)	19 (100,0%)	1 (100,0%)	7 (100,0%)

Le dilemme de l'enseignement supérieur, tant dans les régions qu'à Port-au-Prince, est de dépendre des frais de scolarité pour l'ensemble de leurs dépenses avec un bassin restreint de diplômés du secondaire. Ceci constitue une contrainte structurelle qui les oblige nécessairement de fonctionner dans un état de précarité qui menace non seulement leur existence mais, et ceci compte davantage, leur prétention à être des institutions d'enseignement supérieur. Avec de si faibles moyens, qu'est-ce qui explique la tendance à la prolifération de ces institutions? Il y a certainement des valeurs qui sont transférées d'autres secteurs vers celui de l'enseignement supérieur, n'étant pas lui-même capable de reproduire la force de travail qui le fait fonctionner. Autrement dit, non seulement qu'en moyenne la plupart de ceux qui travaillent dans le secteur de l'enseignement supérieur reproduisent leur vie ailleurs, ils transfèrent dans le secteur une part des valeurs qu'ils accumulent en dehors de l'enseignement. À qui profite ce transfert? Qui en fait les frais? Il faut aussi bien admettre que ceux qui ne sont pas dans cette situation ou bien sont parmi les bénéficiaires, ou sont condamnés à une extinction lente et sûre. Les deux hypothèses restent valables. Sur quel consensus un tel système arrive à tenir? D'où tient-il sa légitimité?

2.4. Gouvernance de l'enseignement supérieur⁵

L'enseignement supérieur, en raison d'un imbroglio socio-politico-juridique entre l'Exécutif et l'Université d'État d'Haïti (UEH), connaît une crise sans précédent depuis la fin des années 1980. Deux tentatives, en 1995 et en 2001, pour doter le secteur d'un cadre juridico-administratif se sont révélées tout à fait infructueuses. Cette impasse a créé une situation d'anarchie au plan de la gouvernance qui a paralysé le développement du secteur et facilité la prolifération des institutions d'enseignement supérieur face à l'explosion de la demande sociale. Or, le secteur n'arrive pas à répondre aux divers besoins, en termes de compétences techniques, de connaissances sur les processus sociaux et les problèmes environnementaux de la société haïtienne en profondes mutations depuis près de deux décennies.

Cependant, cette augmentation considérable de l'offre de formation supérieure s'est essentiellement concentrée dans la région de Port-au-Prince, dans le département de l'Ouest. Ainsi, 80% des établissements d'enseignement supérieur se retrouvent dans ce même département qui compte près de 40% de la population du pays et plus de 65 % des diplômés de l'enseignement secondaire. La croissance rapide des effectifs des universités publiques dans trois autres départements (Artibonite, Sud et Nord) à près de 3 000 étudiants en moins de 5 ans avant le tremblement de terre, montre l'importance des besoins de formation supérieure en région. Par ailleurs, le séisme du 12 janvier, ayant frappé particulièrement le département de l'Ouest, a détruit 90 % des infrastructures d'enseignement supérieur implantées dans la région de la Capitale, ce qui a entraîné une migration des étudiants vers les autres départements non touchés, augmentant de plus de 50% l'effectif de l'UPSAC dans l'Artibonite. Cela met en évidence la disparité géographique comme une résultante de l'évolution anarchique d'un enseignement supérieur trop longtemps en crise et hyper concentré à Port-au-Prince.

L'offre d'enseignement supérieur se caractérise par une multiplicité de programmes indifférenciés et redondants. Il y a plus de 170 établissements d'enseignement supérieur répertoriés ou en fonction. Ce sont généralement des institutions de petite taille qui, évoluant de manière isolée les unes par rapport aux autres, fonctionnent avec un corps professoral permanent réduit ou inexistant et offrent essentiellement des programmes de premier cycle dans les mêmes domaines de formation, à savoir: l'administration et la gestion, les sciences sociales et humaines, l'informatique, le domaine juridique et celui de la santé. L'effectif des étudiants pour l'ensemble du secteur atteint entre les 100 000 (estimations de la DESRS) et les 180,000 (estimations du GTEF). Mais, si pour l'UEH le corps enseignant compte 1000 membres, le dénombrement du personnel enseignant pour l'ensemble du secteur s'avère difficile sans une réelle base de données, puisqu'il s'agit d'un même groupe de professeurs œuvrant dans plusieurs établissements à la fois.

Au plan de la qualité, le cadre physique et les bâtiments de la très grande majorité de ces institutions sont tout à fait inappropriés à la fonction d'enseignement supérieur. Les ressources pédagogiques, les bibliothèques, manuels et laboratoires d'enseignement font cruellement défaut. La majorité des enseignants ont le niveau de licence et de maîtrise mais la qualification académique des professeurs varie grandement d'une institution à l'autre. Quant au statut du personnel enseignant, il s'agit d'un corps tout à fait disparate où la très grande majorité étant des vacataires, ils ne

5.- Le développement de cette section est dû en partie à un texte de Creutzer Mathurin, directeur de la Cellule de pilotage du MENFP et co-coordonnateur du Task Force pour la préparation du Plan d'opération.

peuvent prendre part autrement à la vie institutionnelle. L'importance de la pédagogie universitaire est de plus en plus reconnue mais sans réel effort pour la promouvoir. De plus, l'encadrement des étudiants ne faisant pas partie de la fonction enseignante, il devient difficile à l'Université de contribuer au développement d'une expertise sur les problèmes de la société haïtienne et à la production du savoir qui, en retour, aiderait à enrichir l'enseignement dispensé. Si la recherche n'est pas totalement absente, il n'existe aucune structure, ni mécanisme destinés à la promouvoir.

Au plan de l'efficacité interne et externe, le temps de la formation au niveau du premier cycle varie d'une institution à l'autre et selon le champ d'étude. Les études de ce cycle durent entre trois et cinq ans; le taux de diplomation étant généralement faible. Tout cela pose de sérieux problèmes d'accréditation et d'équivalence qui créent des obstacles à la mobilité des étudiants. D'autre part, les institutions d'enseignement supérieur, en général, ne disposent pas d'un cadre d'orientation stratégique définissant leur vision de la formation et spécifiant leur mission. Elles n'entretiennent pour la plupart pas de liens ni avec le marché du travail, ni avec les associations professionnelles et ne disposent, par conséquent, d'aucun mécanisme pour rénover l'offre de formation et prendre en compte les besoins du milieu. Elles sont donc peu informées des possibilités d'emploi pour les finissants.

Au plan de la gouvernance, le sous-secteur de l'enseignement supérieur ne dispose pas d'un cadre d'orientation établissant les grandes lignes de son développement. Il évolue sans normes ni standards pour encadrer l'ouverture et le fonctionnement des institutions d'enseignement. La notion d'université est galvaudée. Cette absence de cadre juridique définissant les responsabilités politiques, académiques et administratives ainsi que le statut de chacune des catégories d'acteur explique en partie l'état d'anarchie qui caractérise le sous secteur. Et le secteur ne dispose pas, non plus, d'un système d'information permettant de connaître l'effectif exact des étudiants, du personnel enseignant et administratif et des offres de formation disponibles. Tout cela explique l'absence de pilotage et de supervision du sous-secteur dont le sous financement chronique pénalise les efforts des meilleures institutions.

L'état général de l'enseignement supérieur, la complexité de ses problèmes et l'ampleur des destructions provoquées par le séisme du 12 janvier sur l'ensemble des activités du pays rendent urgent le redressement en profondeur du secteur. Une totale restructuration s'impose, qui conduira à un nouveau mode de fonctionnement de l'enseignement supérieur qui devra, d'une part, contribuer aux besoins divers d'épanouissement des citoyens à travers le pays et, d'autre part, fournir à la société haïtienne les capacités et les compétences techniques et intellectuelles nécessaires à la prise en charge de son développement économique et à son insertion pleine et entière dans le monde contemporain tant au niveau régional que global.

Cette partie est traitée en deux chapitres. Le premier chapitre porte sur les problèmes structurels qui affectent l'éducation en Haïti et qui n'ont jamais trouvé de solutions depuis pratiquement la naissance du système éducatif national. Treize défis embrassent tous les ordres d'enseignement illustrent ces problèmes structurels. Le séisme du 12 janvier 2010 crée une situation particulière dans le pays qui les exacerbe et induit de nouvelles situations-problèmes à résoudre. Ces questions sont abordées dans le chapitre 2.

DEUXIÈME PARTIE II

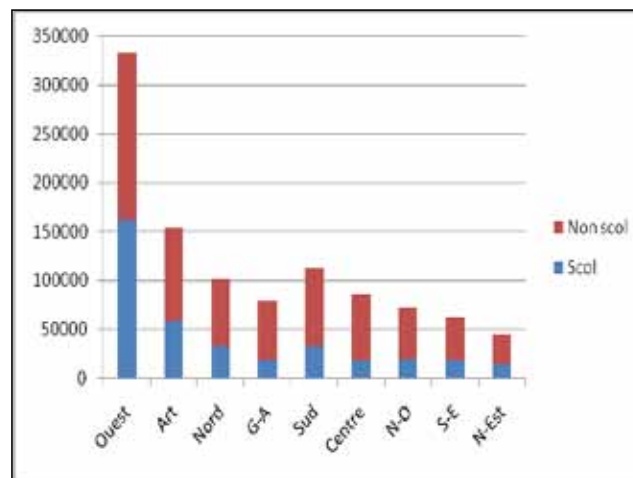
LES GRANDS DÉFIS DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Chapitre I : Les problèmes structurels

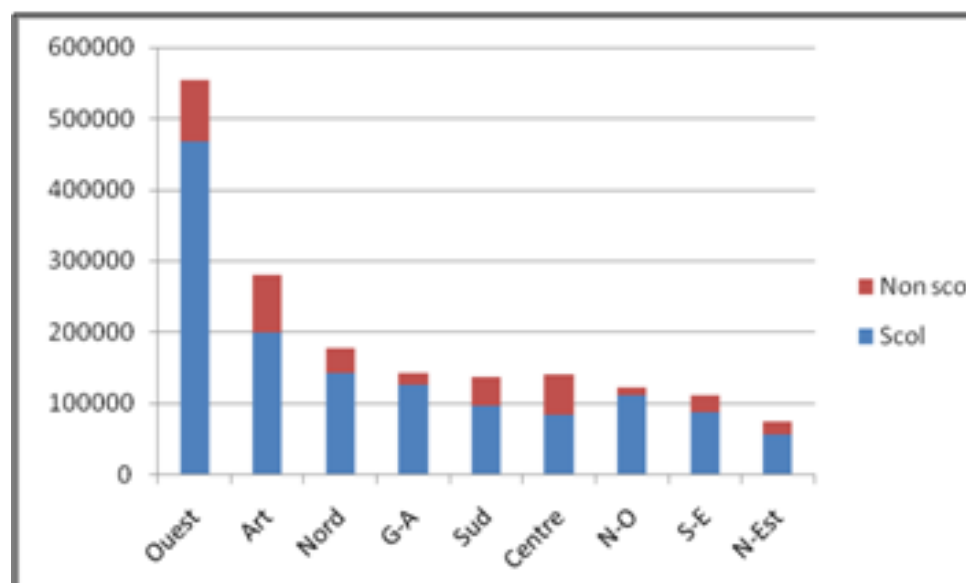
Treize (13) grands défis ont ainsi été relevés : l'importante inadéquation de l'offre d'éducation par rapport à la demande qui est exprimée, les grandes disparités observées au niveau de la structure de l'offre existante, l'ampleur que prend de jour en jour le phénomène des élèves surâgés, la problématique des langues officielles dans le processus enseignement/apprentissage, la question des savoirs et des compétences enseignés à l'école, la problématique des enfants des rues et des enfants en domesticité, la grande carence relevée en matière de ressources humaines qualifiées, la faible qualité du système d'évaluation des apprentissages, la problématique des coûts et du financement de l'éducation, la question de santé et de nutrition des élèves, le faible niveau d'efficacité interne du système éducatif, son faible niveau d'efficacité externe et les graves problèmes qui se posent en matière de gouvernance.

1. L'inadéquation de l'offre scolaire par rapport à la demande

Quelque soit le niveau d'enseignement considéré, l'offre scolaire ne répond pas à la demande qui est exprimée. Elle est mal répartie dans les départements scolaires comme le montrent les graphes 23 pour le préscolaire et 24 pour le fondamental.



Graphe 23: Répartition de la population d'enfants âgés de 1 à 5 ans scolarisée en regard de ceux non scolarisés



Graphique 24: Répartition de la population d'enfants âgés de 6-12 ans scolarisés en regard de ceux non scolarisés

Elle est également mal répartie entre les milieux urbain et rural. Il y a très peu d'établissements préscolaires et également un déficit très important d'écoles fondamentales et secondaires implantées en milieu rural en dépit même du fait que c'est là où se trouve concentré le plus fort pourcentage de la population. Il est dénombré 145 sections communales à l'échelle du pays où il n'est implanté aucune école publique et dans 23 d'entre elles il n'existe tout simplement pas d'école. Le tableau 17 présente comment ces sections communales sont réparties par département géographique.

TABLEAU 17 : RÉPARTITION DES SECTIONS COMMUNALES N'AYANT PAS D'ÉCOLES NATIONALES À TRAVERS LE PAYS

Département scolaire	Sections communales sans école publique
Ouest	57
Sud	24
Sud-Est	7
Grand-Anse	8
Nippes	8
Artibonite	6
Nord	8
Nord-Est	13
Nord-Ouest	7
Centre	7
Total	145

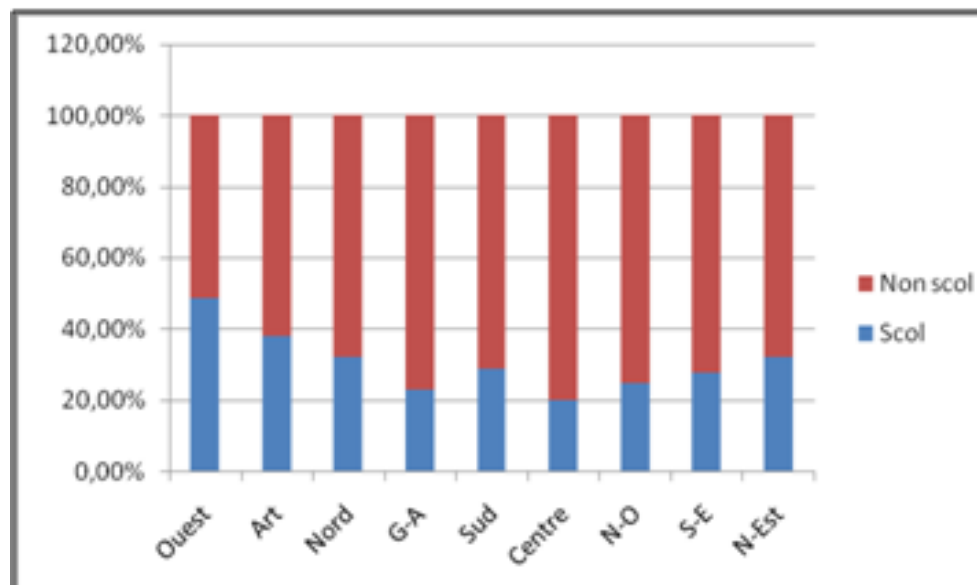
2. Les disparités dans la structure de l'offre existante

Ces disparités sont à la fois d'ordre physique et économique.

a) Du point de vue physique

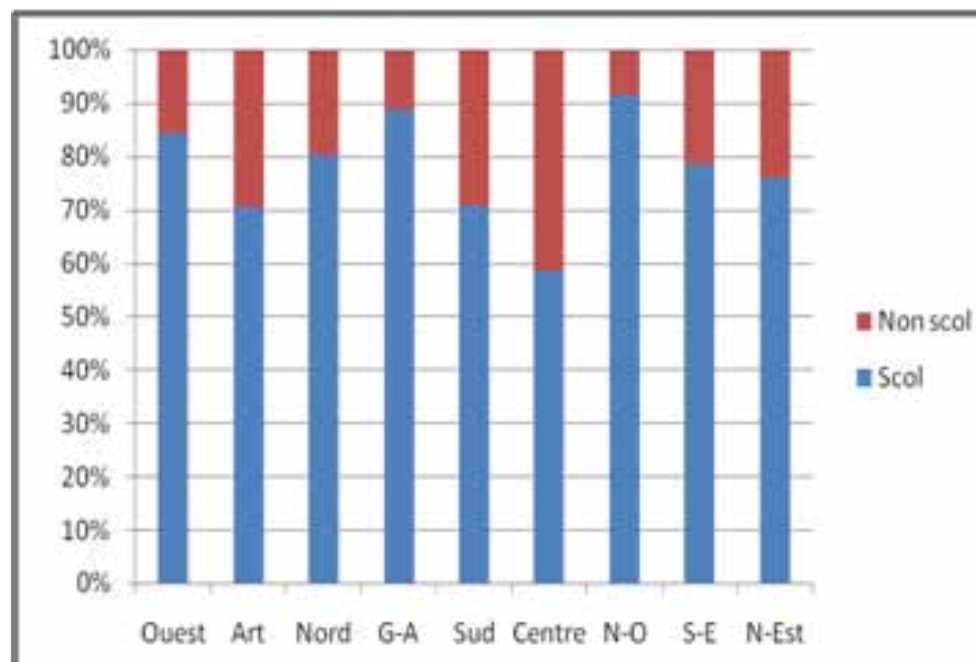
Le graphique 25 présente la disparité de l'offre au préscolaire du point de vue géographique en

regard de la demande. Il ressort que les départements du Centre et de la Grand-Anse sont les moins pourvus en capacité d'accueil, comparés à celle observée dans d'autres départements géographiques comme l'Ouest et l'Artibonite.



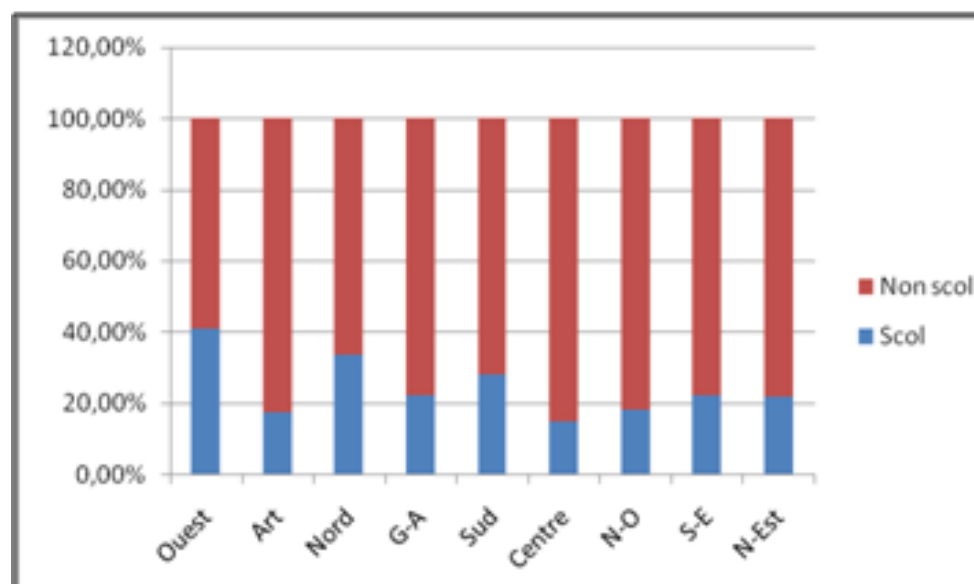
Graphe 25 : Disparité géographique au niveau de l'offre scolaire au préscolaire en regard de la demande

Le graphe 26 présente de son côté la disparité de l'offre au fondamental du point de vue géographique également en regard de la demande. Il ressort cette fois que les départements du Centre, du Sud et de l'Artibonite en sont les moins pourvus.



Graphe 26 : Disparité géographique au niveau de l'offre scolaire au primaire en regard de la demande

Le graphe 27 présente la disparité de l'offre au secondaire du point de vue géographique en regard de la population scolarisable à ce niveau d'enseignement. Il ressort que les départements du Centre, de l'Artibonite et du Nord'Ouest en sont les moins pourvus.



Graphique 27 : Disparité géographique au niveau de l'offre scolaire au secondaire en regard de la demande

b) Du point de vue économique

Selon les résultats de l'enquête sur les conditions de vie des ménages qui a été menée par l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) en 2003, il est clairement ressorti qu'une bonne partie des enfants âgés de 6 ans qui sont issus des ménages dont les revenus sont les plus faibles ne vont pas à l'école et même quand ils y vont, ils ne peuvent pas y rester. Par exemple, parmi les enfants dont les revenus des parents se situent dans les 20 % des plus faibles (1e quintile), il y a 45.8 % d'entre eux qui ne sont jamais allés à l'école; alors que pour ceux qui sont issus des parents dont les revenus se trouvent parmi les 20 % les plus élevés (5e quintile), il n'y a que 13.8 % d'entre eux qui ne sont jamais allés à l'école comme le montre le tableau 18.

TABLEAU 18 : DISTRIBUTION EN POURCENTAGE (%) DE LA POPULATION DE 6 ANS ET PLUS SELON LA FREQUENTATION SCOLAIRE PAR QUINTILE DU REVENU DU MENAGE

Fréquentation scolaire	Quintile du revenu total du ménage avec autoconsommation et troc					Ensemble
	Q1 (20 % les plus faibles)	Q2	Q3	Q4	Q5 (20 % les plus élevés)	
Va à l'école	27.5%	27.6%	28.1%	32.8%	38.5%	31.3%
Ne va plus à l'école	24%	28.1%	30.8%	36%	45.7%	33.7%
N'est jamais allé à l'école	45.8%	40%	36.6%	27.7%	13.8%	31.5%
Va au présco-laire	3.2%	4.3%	4.5%	3.5%	2.2%	3.5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Échantillon	5377	5718	5739	5901	5497	28233

Source : IHSI (2003), Enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECVH)

L'autre constat qu'on a fait également, c'est que la situation est la même pour les enfants du groupe d'âge de 6 à 11 ans. Dans ce groupe, les enfants qui fréquentent l'école sont en majorité ceux dont les parents ont les moyens économiques nécessaires. Pour les trois quintiles se rapportant aux revenus les plus bas des ménages, le taux net de scolarisation des enfants varie entre 53 et 54 % alors qu'il atteint 75 % dans le 5e quintile où se concentrent les plus forts revenus comme le fait ressortir le tableau 19.

TABLEAU 19 : TAUX NET DE SCOLARISATION AU CYCLE PRIMAIRE EN POURCENTAGE (%) PAR QUINTILE DU REVENU TOTAL DU MENAGE

Quintile	Taux net de scolarisation	Échantillon
Q1 (20 % les plus faibles)	54 %	1092
Q2	53 %	1131
Q3	53 %	1178
Q4	62 %	1124
Q5 (20 % les plus élevés)	75 %	958
Ensemble	60 %	5483

Source : IHSI (2003), Enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECVH)

3. L'ampleur du phénomène des élèves surâgés

L'un des plus grands défis auxquels fait face actuellement le système éducatif haïtien, c'est le phénomène des élèves surâgés. Le fait est que les enfants sont admis à l'école à un âge trop avancé (inadéquation de l'offre scolaire par rapport à la demande) et ils sont gardés trop longtemps dans une même classe (à cause du redoublement). C'est un phénomène qui prend aujourd'hui beaucoup d'ampleur : 67 % des enfants sont surâgés en 1e année du primaire et 91 % le sont en 6e année. Ainsi, dans toutes les classes, l'âge moyen des élèves dépasse de plus de 2 ans l'âge officiellement fixé comme le fait ressortir le tableau 20.

TABLEAU 20: REPARTITION DE L'AGE MOYEN REEL DES ELEVES DU PRIMAIRE PAR SEXE ET PAR CLASSE

Classes	Age officiel	Age moyen réel	
		Garçons	Filles
1e année	6 ans	8.8 ans	8.9 ans
2e année	7 ans	10.5 ans	10.7 ans
3e année	8 ans	11.8 ans	12 ans
4e année	9 ans	12.8 ans	13 ans
5e année	10 ans	13.7 ans	14 ans
6e année	11 ans	14.5 ans	14.8 ans

Ce qu'il convient également de souligner, c'est que ni la structure d'accueil mise en place, ni les programmes pédagogiques établis et appliqués par classe, ni les enseignants et directeurs d'école mobilisés n'ont été préparés en conséquence. La question est alors de savoir : Qui sont ces enfants? Et comment ce phénomène est-il engendré ?

Plusieurs hypothèses ont été émises de manière à identifier les principaux facteurs qui seraient susceptibles de générer ce phénomène aux deux premiers cycles de l'école fondamentale en Haïti.

Celle qui paraissait la plus plausible consistait à croire qu'un tel phénomène résulte surtout d'une combinaison de facteurs exogènes, c'est-à-dire qui se trouvent en-dehors de l'école et qui sont surtout liés aux caractéristiques spécifiques de ces élèves ainsi qu'à leur origine socio-économique, et de facteurs endogènes qui sont plus directement liés à la façon dont les écoles qu'ils fréquentent, s'organisent pour prendre en charge leur éducation.

Pour valider cette hypothèse, certaines données ont été recueillies en 2005 auprès d'environ 25,000 élèves surâgés (dont 12,208 filles) provenant de toutes les catégories d'écoles primaires et répartis dans les départements du Sud, de la Grand-Anse, du Centre et du Nord. L'analyse des données ainsi recueillies a fait ressortir qu'effectivement ces facteurs exogènes contribuent de façon très significative (test $F=131,739$ et $p=0,000$) à faire émerger ce phénomène d'élèves surâgés dans le système scolaire haïtien. L'âge moyen d'entrée des élèves surâgés à l'école est de 7 ans 11 mois avec, cependant, des écarts d'âge très importants jusqu'à l'ordre de 4 ans. En d'autres termes, cela sous-entend qu'il y a des enfants qui entrent à l'école en 1^e année fondamentale à l'âge de 12 ans.

En milieu rural, le problème de l'âge moyen d'entrée des enfants à l'école s'est révélé encore plus crucial. Il est de 8 ans 2 mois, avec un écart-type de 3 ans 9 mois contre un âge moyen d'entrée à l'école de 7 ans 6 mois en milieu urbain, avec un écart-type de 3 ans 5 mois.

Il est également ressorti que bon nombre de ces élèves ont déjà perdu une année scolaire dans leur cheminement; d'autres ont perdu jusqu'à 3 années. La raison est qu'ils proviennent tous d'une famille pauvre qui a plusieurs enfants; soit 6 en moyenne. Interrogés sur leurs attentes personnelles vis-à-vis de l'école, 39.1 % d'entre eux disent vouloir continuer, 11.2 % souhaitent de préférence apprendre un métier et 48.9 % de ces élèves souhaitent à la fois apprendre un métier et continuer avec leurs études classiques. En milieu rural, ce désir est encore plus prononcé comme le fait ressortir le tableau 21.

TABLEAU 21 : REPARTITION DES ELEVES SURAGES SUIVANT LEURS ATTENTES VIS-A-VIS DE L'ECOLE

Attentes des élèves vis-à-vis de l'école		Milieu		Total
		Urbain	Rural	
Continuer l'école	Nombre	5076	3290	8366
	%	42.2%	35.0%	39.1%
Apprendre un métier	Nombre	1215	1174	2389
	%	10.1%	12.5%	11.2%
Faire les deux	Nombre	5642	4832	10474
	%	47.0%	51.4%	48.9%
Autres	Nombre	81	96	177
	%	0.7%	1.0%	0.8%
Total	Nombre	12017	9393	21410
	%	100.0%	100.0%	100.0%

En questionnant les élèves surâgés sur le nombre de fois qu'ils ont redoublé de classe, il ressort que 75.4 % des 20,103 élèves qui ont répondu à cette question affirment avoir redoublé au moins une fois, 23.7 % d'entre eux ont redoublé 2 fois, 5.3 % 3 fois et 2.9 % plus de 4 fois. En milieu rural, c'est la même situation qui se présente comme le montre le tableau 22.

TABLEAU 22 : REPARTITION DES SURAGES SUIVANT LE NOMBRE DE FOIS QU'ILS ONT REDOUBLE DE CLASSE

Nombre de fois de redoublement		Milieu		Total
		Urbain	Rural	
Sans redoublement	Nombre	2685	2253	4938
	%	23.4%	26.2%	24.6%
Ayant redoublé 1 fois	Nombre	5012	3737	8749
	%	43.6%	43.4%	43.5%
Ayant redoublé 2 fois	Nombre	2841	1931	4772
	%	24.7%	22.4%	23.7%
Ayant redoublé 3 fois	Nombre	578	491	1069
	%	5.0%	5.7%	5.3%
Ayant redoublé 4 fois et +	Nombre	379	196	575
	%	3.3%	2.3%	2.9%
Total	Nombre	11495	8608	20103
	%	100.0%	100.0%	100.0%

4. La problématique des langues officielles

La question des langues officielles enseignées et des langues officielles d'enseignement se pose de façon cruciale dans le système éducatif haïtien. Depuis que la réforme Bernard a introduit le bilinguisme créole/français au niveau du système d'enseignement en Haïti notamment au niveau fondamental, aucune étude approfondie sur les impacts réels de cette nouvelle disposition sur le processus enseignement/apprentissage n'a été réalisée. Avec une population à plus de 90% créolophone, les difficultés rencontrées par la majorité des élèves pour maîtriser ces deux langues tant dans leur structure que dans leur expression orale (plus particulièrement dans la communication en français) laissent croire que les problèmes sont loin d'être résolus en ce qui concerne les langues d'enseignement utilisées.

Au niveau du 3e cycle du fondamental et tout au long du cycle secondaire, l'Espagnol et l'Anglais sont enseignées comme langues étrangères. Cependant, après être exposés à l'enseignement de ces deux langues pendant environ 7 ans, la majorité des élèves en fin d'études n'arrivent ni à s'exprimer en Anglais et en Espagnol ni à développer les compétences nécessaires qui puissent leur permettre de lire et de comprendre correctement les écrits dans ces langues.

5 . Les savoirs et les compétences enseignées

La question qui est à l'ordre du jour en Haïti est de savoir quelle école mettre en place pour produire quel citoyen et pour quel pays. Plus d'un pense que la réponse à cette question doit être trouvée à travers les savoirs et les compétences enseignés en classe. Quatre domaines d'enseignement sont ciblés à cet effet : les sciences, l'histoire, la culture et le patrimoine national, les langues.

5.1 L'enseignement des sciences

L'enseignement des sciences est en crise depuis de nombreuses années en Haïti. Cette crise éducationnelle s'est traduite manifestement à travers le faible niveau de capacité des élèves à assurer adéquatement le transfert des connaissances acquises dans un cadre scolaire, à des situations nouvelles. L'une des raisons majeures souvent évoquées pour expliquer ce problème

est que le processus enseignement/apprentissage n'est jamais placé en contexte de situation réelle auprès des élèves, ce qui a pour effet d'alimenter chez eux l'idée que les sciences à l'école ne servent à rien.

De plus, les cours de sciences sont souvent vus par les élèves, mais aussi par les enseignants, comme un simple processus de transmission de contenus, ce qui a pour effet d'entraîner un manque de motivation et d'intérêt quant aux questions scientifiques. C'est ce qui explique en partie les forts taux d'échec des élèves aux examens d'état de 6e année, de 9e année et de baccalauréat 1e et 2e parties, car les scores réalisés dans les disciplines scientifiques sont dans l'ensemble trop faibles.

Plusieurs hypothèses ont été formulées par différents chercheurs en guise de réponses à ces problèmes. Certains d'entre eux mettent en cause le manque d'interdisciplinarité qu'il y a entre les matières dans le curriculum. Ils proposent alors comme pistes de solution de travailler à l'intégration des disciplines dans les programmes d'études, en articulant les apprentissages autour d'objets ou de phénomènes d'apprentissages plutôt qu'autour des disciplines en tant que telles. Cette stratégie permettrait alors à l'apprenant de faire des liens entre ses apprentissages et différentes situations de vie réelle, issues de son quotidien.

D'autres chercheurs mettent en cause de préférence le manque de formation des enseignants en méthodes d'enseignement des sciences et la précarité des moyens rendus disponibles. La réponse consisterait en ce sens à relever le niveau de formation de ces agents et à créer du même coup les conditions nécessaires susceptibles de rendre plus efficace le processus enseignement/apprentissage.

Bon nombre de chercheurs proposent de changer carrément de paradigmes : du paradigme de l'enseignement (centré sur le maître) au paradigme de l'apprentissage, d'une approche par objectifs à une vision plus holistique du savoir, c'est-à-dire à une approche axée sur le développement des compétences. Cela donnerait lieu, dès le niveau fondamental, à une sorte d'alphabétisation scientifique visant une formation générale de base, afin de s'assurer que le citoyen de demain ait une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. L'enseignement des sciences prodigué dès le plus jeune âge est essentiel à la réalisation de cet objectif. Il doit donc débuter, sur une base solide, au fondamental, et se poursuivre au secondaire, à l'université et même au-delà. Toute la question est alors de savoir quels savoirs et compétences scientifiques enseigner, à quels niveaux et à partir de quelles méthodes.

5.2 L'enseignement de l'histoire

En tant que discipline d'enseignement obligatoire en Haïti au niveau du fondamental et du secondaire, l'enseignement de l'histoire est structuré suivant une logique chronologique et centré plus particulièrement sur l'évolution de l'histoire politique nationale. Le régime qui lui est appliqué dans le processus enseignement/apprentissage est plutôt le niveau narratif des événements sociopolitiques qui se sont succédé dans le passé. Ce faisant, plus d'un croit qu'il perd beaucoup de sa pertinence dans les curricula et contribue très peu à construire un sentiment d'appartenance et une identité collective, l'une des quatre (4) finalités majeures qui lui sont généralement assignées à savoir :

- transmettre des savoirs constructeurs d'une citoyenneté, d'une identité à la fois patrimoniale et culturelle;

- aider à la compréhension d'un monde qui se régionalise et se globalise;
- contribuer à l'insertion de l'individu dans la cité; et
- faire acquérir des méthodes d'analyse pour une formation intellectuelle que l'on espère transférable, c'est-à-dire réutilisable pour d'autres objets d'études, voire dans la vie.

Dès lors, la question de l'enseignement de l'histoire exige de réexaminer à nouveaux frais la question des relations entre le passé, domaine d'étude de l'histoire, le présent et l'avenir. Autrement dit, en réfléchissant aujourd'hui aux programmes d'histoire pour mieux aborder le XXI^e siècle, nous avons à affronter la question suivante : que convient-il d'enseigner à des enfants et à des jeunes qui auront bientôt le pays en charge? Faut-il partir des problèmes que la société devra gérer, et si possible résoudre, au cours de ce siècle : la santé, le travail, l'environnement, l'aménagement des territoires, la pollution urbaine, la bidonvilisation, le phénomène des marchés, la violence, le chômage, etc. ? Faut-il s'interroger également sur ce qui constituera le facteur d'unité et d'identité collective? Comment se noueront les liens civique, politique et social? Comment se construiront l'identité de chacun, l'identité collective, leurs relations ? Quelle identité politique concevoir et comment lier les dimensions locales, nationales et régionales?

Puisque l'enseignement consiste à permettre à l'élève de se questionner, d'explorer le réel, d'apprendre par lui-même, il nous faudrait lui fournir des occasions de s'exprimer et de chercher avec nous. Cela renvoie donc au questionnement même des contenus des programmes d'études en enseignement de l'histoire en Haïti, aux méthodes d'enseignement utilisées et aux moyens appliqués pour évaluer les élèves.

5.3 La culture et le patrimoine national

La tendance actuelle est à utiliser le concept de Patrimoine Culturel pour désigner un nouvel espace à partir duquel on peut apprendre à valoriser et à connaître l'identité d'un collectif. Il est donc fait des objets qui perdurent. Et comme l'écoulement du temps est la substance de l'histoire, on peut concevoir le patrimoine comme un réceptacle des objets de l'histoire. Ces objets donnent accès au passé et transmettent d'une manière directe les mots et les impressions qui proviennent d'un temps antérieur. Ainsi, en histoire, on considère que les éléments patrimoniaux sont ces objets matériels, techniques, symboliques et discursifs qui procèdent de la créativité humaine, et qu'à travers eux, on peut inférer quelque chose d'une situation sociale déterminée à un moment donné.

L'enseignement d'un patrimoine culturel du genre n'est pas fait de façon systématique en Haïti, au niveau du fondamental et du secondaire. Ce qui fait qu'aujourd'hui il est difficile de pouvoir évaluer les connaissances des élèves haïtiens en la matière. Or le patrimoine culturel est une ressource ou un outil qui aide à interpréter le passé, à comprendre les réalités sociales et culturelles actuelles, appréhender le futur comme le produit d'une évolution historique sur laquelle nous pouvons agir. D'où le développement de la thèse à partir de laquelle on accorde une grande potentialité éducative au patrimoine culturel pour parvenir :

- Au développement d'une pensée sociale critique;
- À la construction de la connaissance historique et sociale, à partir de la continuité temporelle (passé-présent-futur) de la conscience historique et de la recherche historique sur des éléments patrimoniaux; et

- À la définition et à la construction d'une identité personnelle et collective, sociale et culturelle.
- En ce sens, l'analyse du patrimoine devrait permettre aux élèves de se rendre compte que leur environnement s'est progressivement mis en forme à travers le temps, grâce aux interventions des hommes. Pour cela, on pourrait établir quatre niveaux d'appréhension ou critères pour une programmation :
- Reconnaître le passé, apprendre à observer pour lire le paysage et comprendre ce qui s'y donne à voir;
- Appréhender la notion d'évolution historique pour être capable d'ordonner, de classer et de comparer;
- Interpréter le patrimoine en fonction de ses caractéristiques visibles; et
- Le relier avec une société et une situation historique déterminée et savoir passer de l'échelle mondiale à l'échelle locale et vice-versa.

La réflexion à développer et les propositions de contenus à faire reposent sur le fait de savoir s'il faut une intégration systématique ou non de l'étude de certains objets du patrimoine culturel dans l'enseignement en Haïti et, plus particulièrement, dans l'enseignement de l'histoire. Tout dépend très certainement de l'Haïti que l'on veut bâtir et de la place que l'on attribuera au patrimoine culturel dans la construction de la mémoire collective, de l'imaginaire collectif au sein de ce monde.

5.4 L'enseignement des langues

Comme mentionné dans les paragraphes précédents, la problématique de l'enseignement des langues est très complexe en Haïti. À côté du bilinguisme Créole/Français consacré par la constitution comme étant les deux langues officielles du pays, il y a également deux langues étrangères, l'Anglais et l'Espagnol, qui sont introduites dans le curriculum du secondaire comme étant des disciplines d'enseignement obligatoire.

Le plurilinguisme en tant que tel présente quatre enjeux majeurs. Le premier participe de la nécessaire adaptation de l'école à l'évolution de la société. Comme le dit un auteur contemporain : il n'y a plus « d'étrangeté pour l'étranger ». L'étranger est aujourd'hui partout, à la télévision, à la radio, sur internet. L'école est donc rattrapée par la réalité. Si nous ne voulons pas qu'elle prenne du retard, il faut éviter à tout prix le divorce entre l'école et les langues. Curieusement, c'est bientôt la non-compétence linguistique qui deviendra une étrangeté.

En second lieu, la mondialisation des échanges ou l'économie de marché aura la conséquence suivante : on aura non seulement besoin de diplomates polyglottes mais surtout de techniciens, d'informaticiens, d'artisans, d'ingénieurs ou médecins, qui manieront parfaitement plusieurs langues.

Le troisième enjeu est d'ordre politique. Haïti est membre de la CARICOM dont l'anglais est la langue officielle d'échanges et dont les statuts (Traité de Chaguaramas) prévoient la mobilité des techniciens, des artistes, des journalistes et des universitaires. Mieux encore, Haïti développe de plus en plus de relations de coopération avec les autres pays hispanophones de la région. L'objectif sur le multilinguisme devra être que toutes les catégories de la population disposent des moyens d'acquérir la connaissance de ces langues.

Enfin, si une culture du plurilinguisme ne s'installe pas de façon systématique dans le pays, il ne pourra pas jouer un rôle efficace dans la définition des politiques qui concerneront toute la région et profiter du même coup des opportunités qui s'offriront pour enclencher son processus de développement.

La bataille pour le plurilinguisme sera donc également une bataille pour une vision du monde différente. Plus nous défendrons non seulement l'enseignement efficace du créole et du français en Haïti mais aussi l'enseignement efficace de l'anglais et de l'espagnol, plus Haïti apparaîtra comme un espace culturel et économique attrayant.

Si l'on veut que l'élève haïtien soit bilingue puis plurilingue, il s'agit de savoir d'abord comment bien lui apprendre le français, sa deuxième langue officielle. En effet, l'élève est déjà plongé à 100 % dans sa langue créole, que ce soit dans la cour de récréation, dans sa famille, à la radio ou à la télévision. Quelles mesures peut-on prendre pour plonger les élèves dans le bain du français n'importe où il se trouve sur le territoire national ?

Du moins théoriquement, l'orientation de l'enseignement des langues en Haïti recommande de :

- faire maîtriser à tous les élèves l'expression orale et écrite de la langue utilisée de nos jours, et leur permettre ainsi de communiquer, c'est-à-dire d'écouter, de parler, de lire et d'écrire avec précision et rigueur,
- entraîner les élèves, notamment par le contact avec les textes, au maniement méthodique des idées ainsi qu'à la réflexion personnelle et collective,
- aider chacun à se situer dans le monde actuel par la transmission d'une culture ouverte et vivante.

Pour l'atteinte de ces objectifs, un double regard doit être porté sur ce secteur d'enseignement. Il y a tout d'abord les problèmes qui sont liés à la structuration même des programmes d'études. La volonté d'employer des méthodes communicatives et orale est freinée par l'importance donnée aux notes dans le système éducatif haïtien. L'importance donnée à la grammaire, et la complexité des analyses, n'aident pas à l'expression spontanée. Beaucoup d'élèves se sentent découragés. On ne leur a pas appris à s'exprimer, mais à avoir peur de faire une faute. En conséquence, ils ont très peu de confiance en eux, et n'osent pas prendre la parole. Du fait de leur peu d'exposition à la langue parlée, même en classe, ils éprouvent beaucoup de difficultés de compréhension.

L'autre regard à jeter sur l'enseignement des langues est incontestablement du côté de l'acteur principal qu'est l'enseignant. Ce qui revient de nos jours à réclamer de l'enseignant de langues, l'établissement d'une adéquate relation communicative entre lui et les élèves, entre les élèves eux-mêmes et enfin entre les élèves et le contenu de son enseignement. Cela suppose donc de sa part des compétences linguistiques adéquates. Ce qui n'est pas encore le cas en Haïti.

Le constat est clair : après au moins sept (7) années d'apprentissage, peu d'élèves sont en mesure de communiquer en français, en anglais et en espagnol. La réflexion sera donc de comprendre les causes qui expliquent ce phénomène et de formuler des propositions qui puissent permettre à moyen et long termes de redresser cette situation.

Puisque l'enseignement consiste à permettre à l'élève de se questionner, d'explorer le réel, d'ap-

prendre par lui-même, il nous faudrait lui fournir des occasions de s'exprimer et de chercher avec nous. Cela renvoie donc au questionnement même des contenus des programmes d'études en enseignement des langues en Haïti, aux méthodes d'enseignement utilisées et aux moyens appliqués pour évaluer les élèves.

6. Les enfants des rues et les enfants en domesticité

Plusieurs institutions en majorité de la société civile ont fait des études sur la situation des enfants dans les rues par opposition aux enfants de rues. Les premiers y passent leurs journées mais rentrent le soir dans une demeure où ils partagent leurs gains de la journée, alors que les deuxièmes y vivent à longueur de temps. Mais les résultats qui en découlent n'ont pas pour autant abouti à l'élaboration d'une législation spécifique en la matière. Il faut toutefois attirer l'attention sur leur importante augmentation y compris des petites filles, au cours de ces dernières 20 années. Par contre, ils sont souvent en compagnie d'adultes qui les utilisent pour sensibiliser les passants.

Ce sont en majorité (74.7%) de petits garçons âgés en moyenne de 12 ans qui ont commencé à fréquenter la rue depuis l'âge de 6 ans et où ils restent jusqu'à l'âge de 18 ans. Il y a très peu d'entre eux (8.9%) qui avaient commencé à fréquenter une école sans pouvoir y rester, faute de moyens économiques disent-ils. 28.6% d'entre eux sont des orphelins et les parents de 23.1% de ces enfants vivent en milieu rural. Presque dans leur intégralité (99%), ils souhaitent pouvoir un jour se rendre à l'école pour apprendre à lire et à écrire et plus particulièrement pour apprendre les métiers qu'ils aiment.

Le code du travail haïtien prévoit les enfants en domesticité mais surtout à partir de 12 ans⁶. Or, dans une étude réalisée en 2002 à la demande de l'OIT-IPEC, « on obtient un total de 173.000 enfants soit 8.2% des enfants de 5 à 17 ans pouvant être classés comme travailleurs domestiques ».

Dans les seules villes de Gonaïves et de Gros-Mornes, il est recensé en 2005 par CARE-HAITI plus de 10.000 enfants en domesticité. L'âge moyen de ces enfants est de 13 ans avec un écart-type égal à 7.17 ans ; c'est-à-dire que les enfants en domesticité les plus jeunes ont environ 6 ans et les plus vieux environ 20 ans.

Ce sont ces enfants qui réalisent l'essentiel des travaux domestiques qu'il y a dans les familles d'accueil. Ils subissent en plus toutes sortes de mauvais traitements.

Dans l'ensemble, la majorité des familles d'accueil interrogées (84.9%) affirment observer un grand intérêt chez ces enfants en domesticité pour l'école. Ils viennent surtout des milieux ruraux (70.4%) et de parents qui ont en moyenne 6 enfants. Ils souhaitent presque tous (99.2%) apprendre un métier. On se demande alors quel dispositif mettre en place pour assurer l'éducation de ces deux catégories d'enfants vulnérables.

7. La carence en ressources humaines qualifiées

En plus du fait qu'il y a ces différentes catégories d'enfants qui n'ont pas encore accès à l'école, l'autre problème est qu'il y a très peu de ceux qui y ont accès à pouvoir y rester pour boucler les

⁶ Code du Travail, articles 341 et suivants

cycles d'enseignement avec succès et sortir avec les profils de compétences désirés. L'un des facteurs qui expliquent cet état de fait est le faible niveau des enseignants et des directeurs d'école.

Dans les pages précédentes, nous avons vu que moins de 35% des enseignants au préscolaire et seulement 14.62% de ceux qui sont au fondamental ont les profils de compétences académiques et professionnelles requis. Pourtant, au cours des vingt dernières années, il y a eu beaucoup d'argent investi dans la formation des maîtres et des directeurs d'écoles en Haïti sous forme de séminaires, à travers les projets et les programmes financés par la communauté internationale. Le problème est que ces heures de formation n'ont pas été administrées de façon systématique, suivant un plan bien établi. La question aujourd'hui est de savoir quel dispositif mettre en place, d'une part, pour assurer efficacement la formation initiale et continue des enseignants à tous les niveaux du système éducatif, et attirer, d'autre part, plus de gens vers cette carrière souvent identifiée comme peu valorisante et très difficile.

8. L'évaluation des apprentissages

Le système d'évaluation des acquis scolaires mis en place en Haïti est piloté de façon beaucoup plus sommative que formative. Il y a très peu d'informations disponibles sur les niveaux réels des élèves dans les différentes disciplines qui leur sont enseignées. De plus, les acteurs qui opèrent au niveau de l'offre scolaire sont très nombreux et utilisent chacun sa propre méthode d'évaluation des apprentissages. Ainsi, les seuls tests standard développés pour mesurer les acquis des élèves sont ceux administrés par l'État à la fin de la 6e année d'études primaires (1e et 2e cycles de l'école fondamentale), de la 9e année (fin du 3e cycle fondamental) et des études secondaires (Bacc. I et II).

Le taux de réussite des élèves à ces examens officiels est relativement bas. Pour l'année scolaire 2002-2003, il n'y a eu que 65.9 % des élèves qui ont participé aux examens de 6e année à réussir et en 2005, ce nombre est seulement passé à 66.5 %. Et quand on rapporte ce taux de réussite en 6e année au nombre d'élèves qui ont été accueillis en 1e année, on constate qu'il n'y a eu en fait que 24 % des effectifs de départ à pouvoir boucler le cycle primaire avec succès. Le constat a été le même pour les examens officiels administrés en 9e année et aux finissants du secondaire où les taux de réussite enregistrés furent respectivement de 62.5 % et de 48.34 %; soit à peu près 18 % et 8 % de la cohorte.

L'un des facteurs qui explique ces échecs aux examens officiels est que les items de tests qui sont développés au niveau central et administrés aux élèves l'ont été en fonction des programmes d'études officiellement établis par niveau d'enseignement. Or ces programmes n'ont pas été systématiquement diffusés et leur administration dans les classes n'a fait non plus objet d'aucune supervision et d'évaluation. Ainsi, bon nombre d'élèves subissent en fin de compte des épreuves sur des contenus qui ne leur ont pas été enseignés. La question est alors de savoir quels mécanismes et dispositif mettre en place pour une évaluation efficace des connaissances et des compétences des élèves à tous les niveaux du système éducatif haïtien.

9. La problématique des coûts et du financement de l'éducation

Les dépenses des familles consacrées à l'éducation ont été établies à 12% du PIB alors que celles de l'État n'est qu'en moyenne de 2%. Pour une population dont environ 76% vivent en-dessous

du seuil de pauvreté, les coûts moyens annuels de scolarisation de l'ordre de 4.675 gourdes au préscolaire, 6.232 gourdes au fondamental et d'environ 14.000 gourdes au secondaire sont tout simplement trop lourds pour être assumés par les familles. La question est de savoir quel système de financement de l'éducation mettre en place en Haïti de façon à réduire les coûts de scolarisation et les rendre à la portée des familles à faibles revenus.

10. La santé et la nutrition des élèves

Les résultats de l'enquête sur les conditions de vie des ménages (ECVM) ont révélé que 55 % des ménages vivent dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1 \$US par jour et 76 % d'entre eux en dessous du seuil de pauvreté avec moins de 2 \$US par jour et par personne. Cela signifie que ces parents qui ont en moyenne 6 enfants ne peuvent pas à la fois payer leur écolage et les nourrir convenablement. Les écoles ne sont pas équipées pour le faire non plus à leur place. Car, 84.7 % des écoles primaires situées en milieu urbain et 87 % de celles situées en milieu rural n'ont pas de cantine qui fonctionne au profit des élèves et il n'existe dans aucune d'elles de programme de santé scolaire à proprement parler. Au niveau du secondaire, cela n'existe presque pas.

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). Derrière ces phénomènes se cache la pauvreté des familles. La question est de savoir quel dispositif mettre en place pour prendre en charge la santé et la nutrition des enfants notamment au niveau du préscolaire et du fondamental.

11. L'efficacité interne du système

Cela réfère à la capacité de rétention du système éducatif ainsi qu'à celle qu'il a pour conduire le plus grand nombre d'élèves à la fin du cycle considéré. Dans le contexte d'Haïti, cette capacité est très faible; car il y a très peu d'enfants à réaliser une scolarisation complète dans les différents niveaux d'enseignement.

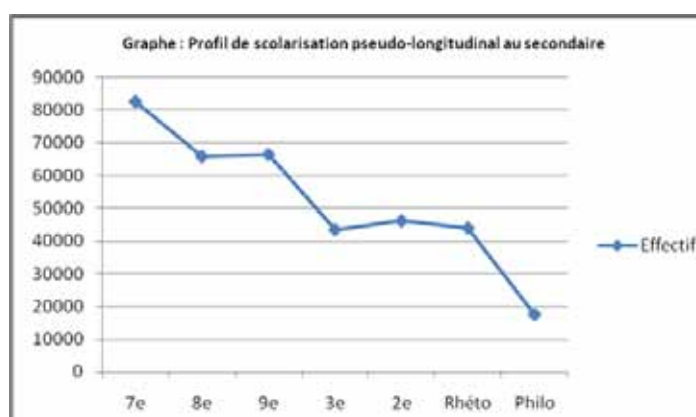
Comparé à celui enregistré dans certains autres pays de la région tels que la République Dominicaine et la Jamaïque, le niveau de performance du système éducatif haïtien se révèle donc très faible. Le tableau 23 montre qu'il est nettement en dessous de celui enregistré dans ces deux pays voisins. En effet, le taux d'inscription en 1^e année en Haïti est égal à 57.3 % alors qu'il est de 82.2 % en Jamaïque et de 82.3 % en République Dominicaine. De même, alors que le taux d'inscription en dernière année du primaire en Haïti est de 35.5 %, il est égal à 55 % en Jamaïque et à 83.5 % en République Dominicaine.

TABLEAU 23 : PERFORMANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Départements	Moyenne	Sexe des élèves	
		Garçons	Filles
I. Inscription en 6e année fondamentale (%)			
Haïti	35.5	34.8	36.3
République Dominicaine	83.5	79.8	87.6
Jamïque	55	52.3	57.9
II. Inscription en 1e année fondamentale (%)			
Haïti	57.3	56.6	56.9
République Dominicaine	82.3	81.9	82.9
Jamaïque	82.2	80.1	84.3

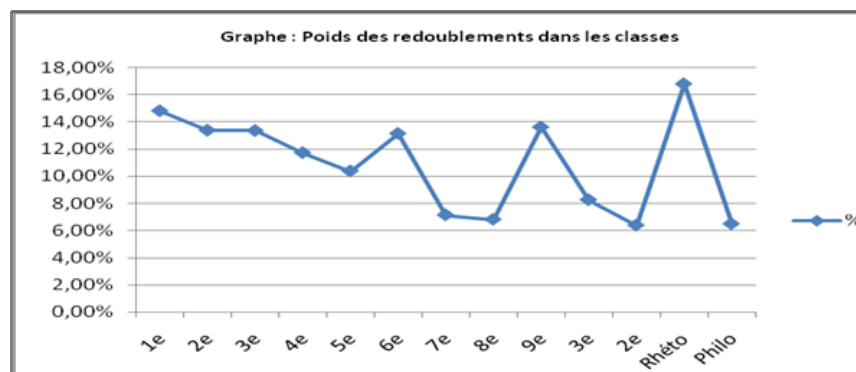
Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Le monde est-il sur la bonne voie ? 2002, UNESCO.

Au niveau du secondaire, la situation est encore plus critique, seulement 21.2 % des élèves qui sont entrés en 7e année ont pu atteindre la classe de philo, comme le montre le graphe 28:



Les raisons pouvant permettre d'expliquer cette situation sont nombreuses. En premier lieu, on peut citer le fait que certaines écoles, en milieu rural notamment, n'offrent pas le cycle primaire complet (1e à 6e année). Il est alors matériellement impossible aux enfants de le terminer. L'autre facteur également important à souligner est le coût de la scolarisation qui est trop élevé pour les familles. Le troisième facteur qui détermine le faible niveau d'efficacité interne du système éducatif est le problème de redoublement des classes qui pousse en fin de compte bon nombre d'élèves à abandonner l'école.

Cette fréquence de redoublement est récurrente à toutes les classes et à tous les cycles d'enseignement comme le fait ressortir le graphe 29:



Cela rend le système éducatif également inefficace à cause du gaspillage de ressources qui se fait, le redoublement ayant mis les familles et l'État en situation de financer plusieurs fois la même année d'étude pour un enfant.

Ces gaspillages, associés à ceux relatifs aux abandons précoces en cours de cycle (puisque l'enfant a peu de chance de rester alphabète à l'âge adulte, les années dépensées à le scolariser notamment au primaire l'ont été pour rien), impliquent des indices d'efficacité dans l'usage des ressources publiques et privées relativement faibles.

12. Le problème de l'efficacité externe du système éducatif

Les milieux professionnels déclarent n'avoir plus confiance dans le système de formation professionnelle de par le désintérêt souvent manifesté par les responsables politiques. Selon eux, le système ne répond pas aux besoins en matière de formation et en matière de qualification. Les élèves formés ne répondent pas aux attentes du monde du travail au niveau des compétences maîtrisées, la formation technique est suffisante mais il manque la formation pratique; certaines formations organisées sont obsolètes et des secteurs émergents ne sont pas pris en compte. Ils constatent qu'il y a très peu de formations de niveau intermédiaire comme celles d'ouvriers qualifiés.

Les milieux professionnels regrettent aussi le manque d'informations sur la localisation des centres, les formations organisées et leurs niveaux. Ils constatent une absence de cadre institutionnel de concertation pour les impliquer dans la stratégie des développements sectoriels des formations aux niveaux national, régional ou local et l'élaboration des programmes de formation et l'évaluation des résultats, la détermination des besoins sectoriels prioritaires.

Au niveau supérieur et universitaire, le problème se pose avec la même ampleur. La majorité des finissants se trouvent au chômage et cela depuis plusieurs années. Aucun mécanisme d'échange n'existe pour faciliter le dialogue entre les établissements d'enseignement et le milieu des affaires.

13. La gouvernance

Enfin, selon plusieurs acteurs et observateurs, le mauvais fonctionnement du système éducatif haïtien est dû en grande partie à la faiblesse du système de gouvernance mis en place. Seulement 23.9 % des établissements préscolaires, 35.3% des écoles fondamentales et 13.8% des écoles secondaires non publiques sont autorisées à fonctionner par l'État.

Il est observé au fil du temps une sorte de dilution de la notion de mission publique en Haïti. L'effritement du sens du service public est une conséquence des mauvaises conditions de travail et de la difficulté des autorités à penser la professionnalisation des fonctionnaires en fonction d'un plan de carrière basé sur la compétence et l'expérience. En ce sens, les signaux qui proviennent de la politique de recrutement des différents agents éducatifs (inspecteurs, directeurs et enseignants) au cours des deux dernières années peuvent rendre perplexes. Faut-il recruter 6,000 nouveaux agents alors que les prévisions budgétaires établies par le même ministère n'en prévoient que 4,000? Est-il approprié d'organiser ces embauches à partir de listes partisans sans offrir aux nombreux cadres compétents des régions la possibilité de servir leur administration à partir de concours fondés sur le mérite? Ainsi, un nombre important des nouveaux agents recrutés n'ont pas perçu leurs salaires depuis environ 2 ans. Ce qui vient davantage aiguïser le problème récurrent d'arriérés de salaire

auquel le secteur fait face depuis de nombreuses années. Comme conséquences immédiates, on enregistre un fort taux d'absentéisme de ces agents à leurs postes de travail, ce qui n'est pas sans effet sur la structure de supervision et de gestion des écoles et l'apprentissage des élèves.

La question du renouvellement et de l'adaptation des compétences enseignées à l'école est prise en charge à travers divers processus tels que la mise en place de l'école fondamentale et du nouveau secondaire, la formation initiale et continue des enseignants et des directeurs d'école, l'opérationnalisation de la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous, la réforme de la formation professionnelle. Malheureusement, tous ces processus semblent se déployer dans un grand désordre laissant l'impression que les autorités ne maîtrisent pas les systèmes de planification que ces réformes exigent. Le désordre concernant la mise en place de l'école fondamentale augmente en intensité quand on s'approche du 3^e cycle (7^e, 8^e et 9^e années) : quelle est la relation entre les programmes enseignés au 3^e cycle dans les écoles se présentant comme écoles fondamentales et les programmes enseignés dans le premier cycle du secondaire (6^eme, 5^eme, 4^eme) des lycées et collèges traditionnels? Le processus expérimental mis en place pour l'introduction du nouveau secondaire s'opère-t-il dans les conditions appropriées et ne compromet-il pas la carrière académique des cohortes de jeunes impliqués dans ces nouveaux programmes? Est-il possible de gérer efficacement les ressources mobilisées par les différents bailleurs de fonds (la BID, l'Union européenne, l'ACDI, la Banque caribéenne de développement) en faisant l'économie de bonnes politiques publiques et de structures de régulation et de pilotage du secteur?

Un même désordre est introduit dans le dispositif mis en place pour la formation des enseignants pour l'école fondamentale. L'observateur est à la recherche d'une politique clairement définie qui indiquerait la marche à suivre par les différentes institutions intéressées et qui fixerait les niveaux de compétences et de responsabilités de chacune d'elles en la matière. Quelle est l'articulation entre les CFEF (Centres de formation des enseignants du Fondamental) et les ENI (Écoles normales d'instituteurs)? Pourquoi la formation des maîtres ne peut-elle constituer le lieu d'une véritable articulation de l'enseignement supérieur avec les autres niveaux du système éducatif? Pourtant, d'importantes ressources, en particulier, de la coopération externe, sont injectées dans le milieu pour financer cette activité. Ceci devrait constituer une condition supplémentaire pour exiger une plus grande clarté dans le choix des objectifs et des stratégies.

La tentation a toujours été grande au sein de divers ministères de centraliser les principaux processus décisionnels au niveau du cabinet du Ministre, au détriment de la responsabilisation de la direction générale et des services qui en dépendent. Les effets d'une telle pratique sont bien connus : démotivation des cadres, faible coordination entre les directions techniques, faible articulation entre les DDE et les directions techniques centrales, clientélisme, mépris des procédures écrites, mauvaise qualité de services, retard dans le traitement des dossiers, gaspillage de ressources, etc. Dans le secteur de l'éducation, le maintien d'un minimum de service public aux usagers et la constitution d'une capacité de réponse rapide aux besoins du terrain exigent que les services techniques tant au niveau des directions centrales que des directions départementales (DDE) acquièrent une certaine autonomie de décision et d'action par rapport au cabinet du Ministre dont l'action principale doit porter sur la gestion politique du secteur et non sur les processus techniques et administratifs récurrents.

À l'instar de bon nombre d'autres pays, l'État haïtien s'est engagé à assurer l'éducation de tous

ses concitoyens d'ici 2015. Compte tenu des faibles niveaux de scolarisation et d'alphabétisation actuellement enregistrés chez les enfants, les jeunes et les adultes à travers le pays, les possibilités de réalisation d'un tel objectif se révèlent très faibles. Pour pouvoir y parvenir, cela nécessiterait non seulement l'exercice d'un leadership efficace au sein du secteur mais également des outils de planification élaborés dans le cadre d'un processus participatif et sur la base desquels tous les acteurs concernés auraient accepté d'engager leurs interventions, ce qui ne semble pas être le cas aujourd'hui. Par exemple, les autorités tardent à mettre en place l'Office national du partenariat dont la loi a été votée et promulguée. D'une façon plus générale, les partenaires de l'État pourraient être consultés d'une manière plus systématique sur les décisions stratégiques qui concernent le développement du secteur. Associer les acteurs concernés aux processus de décisions stratégiques garantit à la fois la pertinence de celles-ci et la collaboration de ces acteurs quand vient l'étape de la mise en œuvre.

Du point de vue de la gestion des ressources disponibles, les pratiques actuellement en cours au sein du secteur de l'éducation ne sont pas de nature à rassurer les acteurs du monde de l'éducation. La faiblesse des mécanismes de coordination et de contrôle peut entraîner d'énormes gaspillages des ressources de l'État, sans aucune contrepartie de services aux usagers. Sans compter les ressources importantes mobilisées à travers les ONG, plus de \$US 100 millions de dollars américains sont actuellement injectés dans ce secteur sous forme de projets et de programmes. Il y a pourtant lieu de s'interroger sur les structures et les mécanismes qui auraient été mis en place pour assurer la coordination, le pilotage et le suivi de l'utilisation de ces ressources, de façon à s'assurer qu'elles vont effectivement contribuer à faire avancer le système éducatif dans le bon sens. La seule chose qui est cependant sûre, c'est que ces investissements vont entraîner des coûts récurrents importants que les autorités du secteur ne prennent pas le temps actuellement de calculer et auxquels le budget de l'État aura à faire face. Soit donc un double problème d'utilisation inefficace des ressources externes mobilisées et de prise en charge des coûts récurrents générés qu'il faut en toute urgence analyser et contrôler.

Chapitre II :

L'impact du séisme sur le système éducatif

1. L'impact du séisme

L'impact du séisme sur le système éducatif haïtien est très important au double plan physique et humain.

1.1 Sur le plan physique

1.1.1 Au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire

Sur le plan physique, soulignons qu'une bonne partie des infrastructures scolaires, à tous les niveaux d'enseignement, a été complètement détruite. En effet, plus de 1.310 bâtiments scolaires au préscolaire, au fondamental et au secondaire ont été rasés dans les Départements scolaires de l'Ouest, du Sud-Est et des Nippes, et 3.882 autres grièvement endommagés.

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

DEPARTEMENT	TOTAL ECOLE	PRECOLAIRE			FONDAMENTAL (1&2 CYCLES)*			FONDAMENTAL 3E ET SECONDAIRE*		
		Détruit	Endom- mage	Intact en apparence	Détruit	Endom- mage	Intact en apparence	Détruit	Endom- mage	Intact en apparence
OUEST	4820	52	97	74	825	1677	702	396	784	213
SUD'EST	239	8	12	0	19	152	0	3	32	0
NIPPES	154	0	0	0	5	122	9	2	16	0
TOTAL	5213	60	109	74	849	1951	711	401	832	213
* : Ayant le niveau préscolaire		243			3511			1446		

Source : DPCE/MENFP

1.1.2 Au niveau de la formation technique et professionnelle

Des dégâts du même genre ont été également enregistrés au niveau du sous-secteur de la formation professionnelle et technique. Des 74 centres reconnus par l'État et fonctionnant dans les Départements de l'Ouest et du Sud-est, les bâtiments de 15 d'entre eux ont été complètement détruits et ceux de 25 autres sévèrement endommagés.

JB Damier, l'École Elie Dubois, l'École professionnelle de St Gérard et l'École nationale des arts et métiers (ENAM) des Salésiens ont été aussi entièrement détruits, de même que l'École professionnelle de Jacmel. Le Centre pilote de formation professionnelle, le Centre de Formation professionnelle d'Haïti (CFPH), l'École nationale de Géologie appliquée ont connu des dommages importants. Ainsi, c'est le cœur du dispositif de formation professionnelle de la zone métropolitaine qui a été frappé.

**TABLEAU 24 : SITUATION DES CENTRES DE FORMATION PUBLICS (P) ET SUBVENTIONNES (S)
APRES LE SEISME**

No	ref	Etablissements	Sigle	Categorie	Région
1	5	Ateliers de Petit Goave		P	Ouest
2	20	CASM		p	Ouest
3	31	Centre de Formation Professionnelle d'Haïti	CFPH	S	Ouest
4	35	Centre de Promotion familiale Marillac		S	Ouest
5	48	Centre Menager Foyer Monfort (Mariani)		S	Ouest
6	49	Centre ménager La Vallée de Jacmel		S	Sud-Est
7	50	Centre Ménager Marguerite D'Youville		S	Ouest
8	51	Centre Ménager Maria Goretti			Ouest
9	81	Centre Pilote de Formation Professionnelle	CPFP	p	Ouest
10	82	Centre Polyvalent de Formation Professionnelle de Carrefour	CPFP-C	p	Ouest
11	78	Complexe du Bel-Air (Aff. Sociales)		S	Ouest
12	107	Ecole Nationale de Géologie Appliquée	ENGA	p	Ouest
13	108	Ecole Nationale des Arts et Métiers	ENAM	S	Ouest
14	11	Ecole Professionnelle Jacmel		p	Sud-Est
15	117	Ecole Professionnelle J.B. Damier		p	Ouest
16	118	Ecole Professionnelle Jérémie		p	Grand'Anse
17	123	Ecole Professionnelle St-Paul de Chartres		S	Ouest
18	127	Elie Dubois		p	Ouest
19	151	Internat Ste Madeleine		S	Ouest

20	161	Marie Anne de Tilly		S	Ouest
21	164	Mathilde V. Den Berghe		S	Ouest
22	165	N. Dame du Perpetuel Secours		S	Ouest
23	171	Sen Jan Boskko		S	Ouest
24	176	St Surin Manigat		p	Ouest

Source : INFP. Juillet 2010

1.1.3 Au niveau de l'enseignement supérieur

Dans un aperçu préliminaire présenté au Forum tenu à Indigo (11-12 mai 2010) en Appui à la Reconstruction du Système d'Éducation Supérieure d'Haïti, J. Lumarque, recteur de l'Université Quisqueya, a fourni les indications suivantes :

- «La plupart des établissements se trouvant dans la zone métropolitaine ont été soit complètement détruits soit sévèrement endommagés, de sorte que les bâtiments restés debout devront être démolis pour la plupart. Sur les 11 facultés de l'UEH, seulement trois bâtiments ont été déclarés récupérables».
- «Les universités membres de l'AUF ont été sévèrement affectées: l'Université Quisqueya a perdu ses deux campus y compris celui de Turgeau récemment inauguré en décembre 2009. Les bâtiments de l'ESIH et de l'Université Caraïbe ont été entièrement détruits; les bâtiments de l'INUQUA, bien que encore debout, doivent être démolis.

De nombreuses autres institutions d'enseignement supérieur ont été aussi affectées. C'est le cas de l'Université de Port-au-Prince qui s'est entièrement effondrée, de l'université GOC, de l'Institut des Hautes Etudes Commerciales et Economiques, de l'Université Autonome de Port-au-Prince, de l'Université Jean Price Mars. Des milliers d'étudiants ont péri sous les décombres; plusieurs centaines de professeurs et de cadres administratifs ont été également emportés».

Enfin, l'enquête préliminaire de l'INURED, portant sur 32 établissements d'enseignement supérieur (public et privé) dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince, permet de reconstruire le tableau suivant:

TABLEAU 25

Etablissements	Décès/Enseignants et Administrateur	Décès/Etudiants	Dommages subis
Publics (UEH)	21 (prov.)	380 (prov.)	8 Facultés/Ecoles détruites,
3 endommagées			
Ecoles nationales (Publiques)	21 (est.)	300 (est.)	5 détruites
Prive	83 (est.)	1919	15 détruites; 1 endommagé
TOTAL des 32 établissements :	121-200 (est.)	2,599-6000 (est.)	28 détruites; 4 endommagés

Un grand nombre des établissements détruits ou endommagés ne pourront reprendre leurs activités avec la même qualité d'encadrement sans une aide de l'Etat. Fait nouveau dans le milieu, l'effet du séisme a suscité un grand intérêt pour l'université haïtienne de la part de plusieurs réseaux universitaires régionaux et internationaux.

Les universités françaises se sont mobilisées dans un comité d'action franco-haïtien et l'Agence

nationale de la Recherche a déjà commencé à octroyer des crédits à des universités françaises pour des partenariats de recherche avec des universités haïtiennes. Le président Sarkozy a annoncé 700 nouvelles bourses à des étudiants haïtiens et le premier contingent de boursiers (plus de 200) doivent commencer leurs études à la prochaine rentrée. Le Centre national des Arts et Métiers (CNAM) a décidé d'implanter quatre points numériques dans des universités haïtiennes à partir desquels les étudiants haïtiens auront accès à des programmes de formation en ligne.

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) a mobilisé des crédits d'urgence pour soutenir des chercheurs haïtiens et accru ses ressources pour permettre à chacune de ses institutions membres de disposer d'un point numérique.

Des universités américaines et canadiennes organisent des missions d'exploration en Haïti et le ministère canadien des Relations extérieures a mis au point un programme de bourses au bénéfice d'étudiants haïtiens.

Même si aucun des programmes de coopération identifiés à ce jour ne semble prendre en compte la reconstruction physique des universités haïtiennes (hormis l'initiative politique du Président dominicain d'offrir à Haïti, en l'occurrence à l'UEH, un nouveau campus universitaire), ces initiatives représentent de nouvelles opportunités pour les universités haïtiennes de hisser leurs programmes de formation au standard international et s'intégrer à des réseaux internationaux de recherche tout en mettant en place, à l'interne, les conditions d'organisation et de fonctionnement qui doivent leur permettre de profiter de ces opportunités.

Sur un plan plus global, les efforts des universités haïtiennes peuvent produire peu de résultats si les autorités ne mettent en place une politique nationale d'enseignement supérieur et de recherche et ne mobilisent d'abord, à l'interne, les ressources du budget national pour accompagner les universités haïtiennes dans cette nécessaire transformation.

En ce sens, l'après 12 janvier 2010 pour l'université haïtienne est lourd de menaces comme il est plein d'opportunités.

1.2 Sur le plan humain

Sur le plan humain, l'impact du séisme sur le système éducatif haïtien est également très désastreux. Il est dénombré environ 4.004 élèves morts au sein de leurs établissements préscolaire, fondamental et secondaire, 559 enseignants et 193 membres du personnel administratif.

DEPARTEMENT	TOTAL ECOLE	PRECOLAIRE			FONDAMENTAL (1&2 CYCLES)*			FONDAMENTAL 3E ET SECONDAIRE*		
		El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort	El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort	El_Mort	Ens_Mort	N_Ens_Mort
OUEST	4820	85	21	3	1500	243	106	2387	282	80
SUD'EST	239	2	0	0	12	5	0	18	8	0
NIPPES	154	0	0	0	0	0	4	0	0	0
TOTAL	5213	87	21	3	1512	248	110	2405	290	80
* : Ayant le niveau préscolaire		111			1870			2775		

Source : DPCE/MENFP

De même, au niveau du sous-secteur de la formation professionnelle et technique, il y a eu plus de 530 morts dans les centres dont 17 professeurs, 16 personnes parmi le personnel d'encadrement et de soutien et 497 étudiants.

Les pertes en vies humaines sont aussi importantes au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire : plus de 200 professeurs et responsables sont morts dans ce séisme et environ 3.000 étudiants.

Le séisme a fait également plus de 4.000 personnes handicapées dont des enfants, des jeunes et des adultes. Le coût total des pertes et dommages physiques enregistrés au sein du secteur éducatif est dans l'ensemble évalué à 626.866.975 USD.

2. Les besoins du secteur

Les besoins du secteur éducatif aujourd'hui sont immenses. Avant le séisme, l'offre scolaire à tous les niveaux était déjà complètement insuffisante en regard de la demande : seulement 23 % des enfants de moins de 6 ans ont accès à une éducation préscolaire, le taux net de scolarisation au fondamental est en moyenne de 76% à l'échelle nationale, le taux brut de scolarisation est égal à 22% au secondaire et ce taux est de moins de 10% au niveau supérieur. Plus du tiers (38%) de la population des 15 ans et plus est analphabète et 41% sont des femmes.

Il faut de toute urgence reconstruire les écoles publiques endommagées. Il faut aussi envisager un fonds spécial d'appui de la reconstruction des écoles privées en tenant compte de deux critères : la qualité des prestations offertes, le seuil minimal de qualification étant le statut de l'établissement vis-à-vis de l'accréditation officielle du ministère; la localisation géographique de l'établissement dans le cadre d'une nouvelle carte scolaire à mettre au point selon une logique de réponse de proximité.

Ainsi, la reconstruction du système éducatif haïtien exige une réorganisation complète de l'offre scolaire à tous les niveaux. Cette reconstruction doit s'accompagner de la mise en place d'un dispositif efficient en matière de développement des ressources humaines nécessaires au bon fonctionnement de ce système et un renforcement systématique de la capacité de régulation et de gestion de l'État, conformément aux prescrits de la Constitution du pays.

L'intervention à faire dans le secteur ne doit pas cette fois-ci ignorer le sous-secteur de l'enseignement supérieur qui doit être reconstruit à 80% et qui est appelé à jouer un rôle clé dans l'effort de reconstruction du pays grâce à sa capacité de formation des cadres pour l'entreprise, l'administration centrale et des collectivités, mais grâce surtout au rôle de soutien qu'il est appelé aussi à jouer par rapport aux autres niveaux du système éducatif, tant à celui de la formation des cadres qu'à travers les innovations techniques et pédagogiques. L'État doit aider à établir un système public d'enseignement supérieur en privilégiant les régions. Il doit aussi se montrer ouvert aux offres d'enseignement supérieur, aux capacités de recherche et aux initiatives de service à la société en place dans les universités privées, car il s'agit là d'un potentiel de formation et d'innovation au service du pays et de son développement économique et social.

3. Les nouveaux défis

La situation créée par le tremblement de terre du 12 janvier impose de nouveaux défis non seulement à l'État haïtien et aux acteurs du monde de l'éducation mais à l'ensemble de la société en général. A ces nouveaux défis se trouvent associés, il est vrai, de nouvelles opportunités, grâce à l'ampleur de la mobilisation observée au niveau international et motivée par le désir apparent de venir en aide aux Haïtiens. Cette mobilisation peut aussi être la cause de grandes frustrations lorsque les acteurs s'apercevront que l'appareil d'État n'est pas en mesure d'orienter et de piloter ces aides éparses et que les intervenants eux-mêmes, bailleurs de fonds et agences bilatérales ainsi que les réseaux d'ONG à leur traine, préféreront, comme cela arrive souvent, agir à leur guise en se substituant à l'État comme opérateurs directs sur le terrain, à partir des ressources qu'ils mobilisent.

1.1 De l'appareil d'État à rappeler

Les dommages du 12 janvier n'ont pas épargné les structures de l'État dont la capacité d'action s'est trouvée considérablement amoindrie, notamment en termes de services publics à offrir aux citoyens. La reconstruction physique de l'État doit s'accompagner d'un véritable remembrement institutionnel pensé à partir (i) de politiques publiques plus visibles et mieux coordonnées rassemblant en un tout cohérent - cadre général d'action - (Thøning 1996)) diverses mesures éparses, par ailleurs pertinentes dans leur relation avec les besoins; (ii) de l'implantation d'une culture de service public qui n'ignore pas le retard à compenser dans l'ordre de la puissance publique; (iii) du renforcement du cadre normatif national (lois et règlements dans divers domaines dont en particulier celui de l'éducation) outil principal pour permettre à l'État de réguler de manière prédictible et sans arbitraire; (iv) de la traduction des politiques publiques dans des plans réalistes à la portée des ressources que le pays est en mesure de mobiliser effectivement.

1.2 De l'urgence à reconstruire

Un défi de taille pour le pays est d'avoir effectivement accès aux ressources promises et/ou mobilisées par les partenaires internationaux et de pouvoir les utiliser de manière optimale dans un véritable projet de transformation de son système éducatif en sachant faire la transition entre la phase d'extrême urgence, celle de la réhabilitation et celle de la reconstruction proprement dite.

La phase d'urgence exige des réponses diligentes et adaptées pour que les structures scolaires endommagées puissent être rendues fonctionnelles pour permettre la reprise rapide de la scolarité des enfants :

- installation de lieux permettant la reprise des activités d'enseignement,
- aides au traitement des traumatismes liés à la disparition de proches, aux violences subies et à l'impact psychologique du séisme lui-même,
- réhabilitation des bâtiments scolaires,
- mise à disposition des fournitures scolaires et équipements pédagogiques,
- appui financier à apporter aux familles pour la prise en charge des frais de scolarité dans le

privé, mais plus généralement à l'ensemble des familles vivant sous le seuil de pauvreté, pour leur faciliter la reprise d'un régime de vie proche de la normalité,

- soutien financier à apporter aux enseignants qui vivent depuis le 12 janvier dans des conditions précaires,
- organisation du rattrapage scolaire,
- reconstitution des équipes pédagogiques et administratives.
- Au-delà de ces exigences sommées par le court terme, des défis plus durables interpellent les pouvoirs publics, dans les prochains mois et les prochaines années.

Il s'agit plus précisément :

- de réorganiser l'offre scolaire à tous les niveaux en fonction, d'une part, de la demande exprimée à l'échelle nationale, dans le cadre des objectifs d'éducation pour tous poursuivis, et tenant compte, d'autre part, des besoins prioritaires du pays en matière de ressources humaines qualifiées;
- d'établir le socle commun de connaissances et de compétences auquel doivent avoir obligatoirement accès tous les haïtiens et haïtiennes vivant dans le pays;
- de rendre effective la disposition constitutionnelle de scolarité obligatoire et gratuite;
- de réorganiser l'enseignement secondaire;
- de réorganiser le sous-système de formation professionnelle et technique, en particulier pour répondre aux nécessités de la reconstruction;
- de réformer le dispositif de formation et de développement des ressources humaines nécessaires au bon fonctionnement du système éducatif à tous les niveaux;
- d'établir un cadre de fonctionnement et de développement pour l'enseignement supérieur;
- de concevoir et mettre en place les structures de gouvernance nécessaires tant au niveau national qu'au niveau local et d'établir les cadres légaux y relatifs.

TROISIÈME PARTIE

PROPOSITIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS DU GTEF

Cette partie explicite les propositions du GTEF pour la mise en œuvre des recommandations avancées en suggérant des décisions ou des actions précises pour chaque recommandation ou chaque groupe de recommandations.

Le chapitre 1 résume la demande de changement exprimée par les acteurs dans le cadre de leurs interactions avec le GTEF, en prenant en compte les conclusions des débats, auditions et forums organisés à l'intérieur du pays. La demande prend aussi en compte les suggestions et recommandations qui proviennent des Haïtiens vivant à l'étranger, à partir des missions organisées en France, au Canada, aux États-Unis d'Amérique et en République Dominicaine.

Le chapitre 2 explicite les stratégies et les actions proposées pour la mise en œuvre des recommandations, le chapitre 3 traite des coûts et du financement du Pacte en prenant pour base le travail développé conjointement avec le ministère de l'Éducation dans le cadre du Task Force conjoint MENFP-GTEF qui a fonctionné entre les mois de juin et août 2010.

Chapitre I

Prendre en compte la demande de changement des acteurs

La demande de changement en matière éducative s'est exprimée à travers les nombreux dispositifs de concertation et d'échanges mis en place par le GTEF pour faire participer d'autres acteurs à l'effort de réflexion sur les changements à apporter au système éducatif haïtien : auditions, ateliers thématiques, séminaires et tables rondes, forums régionaux, missions dans la communauté internationale des Haïtiens vivant à l'étranger, notamment à Montréal, à Santo Domingo et à Santiago, à Paris, à Boston et à New York etc. Ces échanges ont impliqué un grand nombre d'acteurs concernés de près ou de loin par la question éducative : associations de parents d'élèves, associations et syndicats d'enseignants, chefs d'établissements, élus locaux (CASECS, ASECS et mairies), membres de la communauté des Haïtiens vivant à l'étranger, cadres d'ONG et d'entreprises du secteur privé, associations de défense et de promotion des droits humains, groupements paysans, étudiants, entrepreneurs, chambres de commerce et associations professionnelles etc.

Ces échanges ont été soutenus par un ensemble d'études ou de propositions préparées par le GTEF avec l'aide d'experts haïtiens et étrangers, sur différents thèmes d'études : la formation professionnelle, le financement de l'éducation, la gouvernance de l'éducation, le rôle des municipalités dans la gouvernance de l'éducation, le partenariat public-privé, la condition enseignante, les socles de compétence au niveau de l'École fondamentale etc.

Allier la démarche des experts à des consultations publiques est une tâche difficile, car les deux groupes ne produisent pas toujours la même vision des problèmes et de leurs solutions. C'est le rôle des réunions plénières du GTEF d'arbitrer entre les souhaits de la population et les contraintes

déoulant de l'analyse des données. Le traitement de cette demande aboutit aux propositions du GTEF qui sont présentées dans le chapitre 2 de cette partie du Rapport. Le GTEF a donc tranché ; il appartient aux pouvoirs publics de prendre les décisions qui s'imposent et de passer aussitôt à l'action.

Les différentes rencontres autour de ces documents ou à propos des thématiques avancées par le GTEF ont aussi donné lieu à un intense débat parmi les participants. Elles ont été surtout l'occasion pour le GTEF d'appréhender la vision et la perception que les acteurs rencontrés ont de l'éducation en Haïti, de ses problèmes, de ses potentialités, des perspectives de solutions à l'horizon et du rôle que l'Etat devrait jouer dans la dynamique de la recherche et de la mise en œuvre des solutions aux problèmes de l'éducation en Haïti.

On peut résumer ci-après ce qui, à partir de ces diverses rencontres, pourrait constituer les points forts de la demande des participants.

1. Vers une école fondamentale gratuite et obligatoire-

1.1 L'accès universel gratuit : une exigence constitutionnelle bicentenaire

Le pays entretient le paradoxe de prétendre offrir un enseignement supérieur gratuit alors que la majorité des enfants qui fréquentent l'école primaire et l'école secondaire doivent payer des frais scolaires. En réalité il y a peu d'élus au rendez-vous de la gratuité et il n'est pas sûr non plus que les bénéficiaires de l'acte de gratuité coïncident avec les plus nécessiteux au plan économique ; de sorte que si l'on n'y fait pas attention, il est possible qu'un tel système soit carrément un mécanisme de transfert de revenus des plus pauvres vers les plus fortunés.

Les participants insistent pourtant sur la nécessité que l'éducation devienne, à tous ses niveaux, un bien public, gratuit. Ils trouvent, pour commencer, que c'est une injustice pour les familles pauvres de devoir dédier une part aussi importante de leurs revenus (qui s'élève parfois à hauteur de 30% à 40% de leurs revenus totaux) à financer l'éducation de leurs enfants à l'école primaire et même à l'école fondamentale.

La demande première et lapidaire de tous les participants aux diverses rencontres du GTEF est que l'Etat et l'ensemble de la société doivent s'évertuer à mettre fin au processus de production d'une société à deux vitesses en prenant l'engagement collectif et en responsabilisant l'Etat dans la décision de rendre l'école fondamentale accessible à tous les enfants en âge scolaire.

Le principe de la gratuité de l'école primaire remonte aux premiers moments de l'Indépendance d'Haïti. L'article 36 de la Constitution du 2 juin 1816 adoptée sous la présidence d'Alexandre Pétion disposait déjà ceci : « Il sera créé et organisé une institution publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes ». La notion d'école obligatoire sera introduite près de 60 ans plus tard avec la Constitution de 1874 (article 33) prise sous la présidence de Michel Domingue, exprimant une avancée avant tous les pays de la région et avant même la France qui attendra 1884, avec la loi Féry, pour adopter une disposition similaire. Toutes les constitutions ultérieures du pays reprendront cette même disposition. De plus, le décret du 8 décembre 1960 théoriquement toujours en vigueur reprend le principe de l'obligation scolaire et envisage des sanctions pénales contre les parents qui omettent d'inscrire leurs enfants à l'école.

Cette exigence d'obligation scolaire dont le non respect est châtié par des sanctions pénales est comme une dérision pour les 76% des familles qui vivent au dessous du seuil de pauvreté et qui n'ont pas d'autres choix, faute d'offre scolaire publique suffisante, que de payer des droits de scolarité pour leurs enfants dans un établissement privé.

Il s'agit donc, à travers cette proposition de la quasi-totalité des participants, de tenir cet engagement bicentenaire, véhiculé par toutes les constitutions du pays depuis sa première apparition dans la constitution de 1816, de prendre les dispositions au niveau de l'État pour rendre l'école primaire gratuite et obligatoire pour tous les enfants haïtiens. Dans un pays où les parents sont toujours prêts à tous les sacrifices pour envoyer leurs enfants à l'école, il s'agit tout simplement pour les autorités de garantir l'accès universel au moins au niveau de l'école primaire, dans un premier temps. Vu l'importance croissante de la connaissance dans la société, cette exigence devra graduellement être étendue au troisième cycle du Fondamental puis au Secondaire, et peut-être un jour, au niveau de l'enseignement supérieur.

1.2. Un plat chaud par jour à chaque enfant

La malnutrition, on l'a vu, est l'une des causes principales des décès parmi les enfants de moins de 5 ans. Selon la quasi-totalité des directeurs, inspecteurs et enseignants qui ont participé aux forums et ateliers du GTEF, il ne sert à rien de mobiliser des ressources importantes pour recevoir tous les enfants à l'école si le dispositif d'accueil ne prévoit pas une aide nutritionnelle. Les près de 80% d'Haïtiens qui vivent avec moins de deux dollars par jour n'ont pas les moyens d'assurer un repas quotidien à tous les enfants, même lorsque, au prix de sacrifices importants, ils parviennent à les envoyer à l'école. Ce repas risque de représenter pour la majorité des enfants le seul de la journée. Une condition essentielle pour de vrais apprentissages est que les programmes actuels de nourriture aux écoliers puissent se généraliser et atteindre tous les enfants, ce qui signifie, à l'horizon des deux à trois prochaines années, une capacité de nourrir plus de 3 millions d'enfants.

Un corollaire de cette demande est que les programmes de cantines scolaires favorisent la consommation des produits locaux. Il est possible de penser une diète équilibrée garantissant l'apport en calories nécessaires au quotidien en faisant place aux produits du terroir. L'impact de telles mesures sur les marchés locaux et donc sur la réduction de la pauvreté est indéniable.

1.3 Un ouvrage entre les mains de chaque enfant

De même, les apprentissages sont rendus difficiles par l'absence de matériels didactiques. En dépit des programmes de subvention de manuels scolaires, les enquêtes conduites au cours des forums révèlent que les parents doivent acheter la plupart des ouvrages et la conséquence est qu'un pourcentage important des classes du Fondamental cheminent dans leur scolarité sans avoir possédé les ouvrages de base requis par les programmes. Un ouvrage entre les mains de chaque écolier est un facteur qui conditionne une éducation de qualité.

Pour rendre cet objectif que accessible, compte tenu des faibles ressources de l'Etat, il a été suggéré à maintes reprises que l'Etat envisage la possibilité que les notions et activités d'apprentissage en rapport avec les programmes des quatre premières années du Fondamental soient incorporés dans un seul ouvrage scolaire, afin de faciliter l'acquisition par les parents. En plus de permettre à chaque élève de posséder un ouvrage, cette formule aurait aussi pour effet

de simplifier le travail du maître, en général insuffisamment formé pour exercer son métier avec compétence.

1.4 Un système en grande partie privé mais financé par le public, au bénéfice des enfants

L'obligation scolaire et la gratuité qui est son corollaire ne peuvent se concrétiser sans un effort combiné de l'Etat et du secteur privé. Sachant que le pays ne dispose pas de beaucoup de ressources, la demande est qu'un signal d'encouragement peut être donné rapidement, sous la forme d'un engagement national progressif en deux temps :

- **Premier temps** : Donner à tous les enfants âgés de 6 à 12 ans un accès gratuit aux deux premiers cycles de l'école fondamentale (six ans de scolarité). Ce premier niveau d'accès universel devrait être complété dès la fin de l'année 2015, pour satisfaire aux objectifs du millénaire auxquels le pays a souscrit.
- **Deuxième temps** : A partir de l'année 2021, l'exigence de gratuité et d'obligation scolaires pour le niveau du troisième cycle fondamental, soit 9 ans de scolarité, doit déjà devenir une réalité.

Le souhait est que cette progression se poursuive graduellement et aboutisse dans les meilleurs délais à la généralisation d'un enseignement secondaire gratuit, à l'échelle du territoire.

Les participants sont conscients que la structure actuelle de l'offre dominée par les prestataires privés ne peut pas être renversée d'un jour à l'autre. L'Etat doit certes travailler à accroître l'offre publique d'éducation d'une manière progressive mais n'a pas d'autre alternative que d'offrir un encadrement à une partie du secteur privé dans un partenariat stratégique visant la production d'un véritable service public d'éducation. Ce qui implique que dans une phase de transition le principal mécanisme pour concrétiser l'accès universel à l'école primaire puis fondamentale sera de mettre à contribution l'offre privée existante sous la forme de contrats avec l'Etat qui financera l'accès, en contrepartie des dispositions à prendre par les prestataires privés pour relever la qualité des apprentissages et la performance managériale. Le modèle dominant dans cette phase de transition sera celui d'un système éducatif géré par le privé mais financé par l'Etat sur la base d'un cahier de charges strict obligeant le prestataire privé à fournir un service public de qualité.

1.5 Pour un dispositif intégré de prise en charge de la petite enfance.-

Onze (11) millions d'enfants meurent chaque année dans les pays en voie de développement avant d'atteindre l'âge de 5 ans. En Haïti, 1 enfant sur 12 meurt avant d'atteindre 5 ans. Les causes sont connues: infections respiratoires aiguës, fièvre, diarrhée, déshydratation, malnutrition. Il n'existe malheureusement aucun programme systématique formel destiné aux enfants de moins de 3 ans. La prise en charge est faible pour les enfants de 3-6 ans : absence de politiques publiques, offre publique insuffisante, insuffisance des dispositifs d'encadrement des prestataires privés, absence de mécanismes de protection des droits et d'implication des parents.

1.5.1 La petite enfance haïtienne : un incubateur de la marginalisation

L'absence des pouvoirs publics sur le territoire de la petite enfance est la première manifestation de l'injustice et de l'exclusion qui affectent un grand nombre d'enfants : un enfant sur 12 meurt chaque année avant l'âge de 5 ans, pour des causes qui sont pourtant bien connues et pour lesquelles des solutions éparses existent dans le milieu: malnutrition, diarrhée, déshydratation, infections respiratoires aiguës, fièvre. Pourtant, tous les enfants haïtiens naissent libres et égaux en droit. En fait, dès la naissance, le sort de l'enfant est joué, sauf miracle. S'il naît dans un milieu familial capable de le prendre en charge, ses chances de suivre un parcours scolaire normal sont grandes. S'il naît dans un milieu pauvre, les chances de s'en sortir sont pratiquement inexistantes. Or, 76 % des familles haïtiennes ont un revenu inférieur à \$ 2 US par jour. Le pays condamne donc leur progéniture à une marginalisation certaine.

Pour les participants aux forums, la petite enfance haïtienne fonctionne comme un incubateur de la marginalisation. Les quelques 500 000 enfants qui ne sont pas scolarisés, les enfants des rues, les enfants en domesticité (restavèk), les enfants souffrant de carences nutritionnelles, tous ces enfants-là, leur sort, pour la plupart, est déjà joué, dès le stade de la petite enfance.

La petite enfance haïtienne est aussi une fabrique d'individus sans identité, sans acte de naissance, sans référence historique, sans aucune espérance d'être un jour un sujet autonome. Ainsi, se définit et se précise une marche guidée vers l'exclusion sociale dont les signes manifestes seront : des analphabètes, des délinquants et des marginaux ayant eu une vie marquée par les violences parentales, la promiscuité et la privation de toutes sortes.

Pour ces raisons, la question de l'éducation et de la protection de la petite enfance est au cœur de la lutte contre l'injustice, l'inégalité, l'exclusion sociale. La petite enfance est le miroir de la manière dont une société reflète ses hommes et ses femmes et leur devenir. Pour cette raison, tous les programmes en rapport avec la petite enfance devraient adopter comme principe de base le bonheur de l'enfant, selon une logique d'égalité d'accès et de qualité pour tous, même lorsque les milieux d'accueil doivent être très différenciés. Ceci peut devenir possible à plusieurs conditions :

- Le financement public doit être au rendez-vous : financement pour assurer le développement de programmes et de matériels pédagogiques, l'accès des enfants des familles pauvres, la formation de maîtres et d'animateurs etc.;
- Les parents doivent être impliqués dans le processus de prise en charge, parce que l'enfant est, malgré lui, et même de façon informelle, plongé dans une démarche de coéducation où la famille et l'école participent dans un partenariat le plus souvent inconscient et mal coordonné. Compte tenu du faible niveau d'éducation générale de la population, particulièrement en zone rurale et dans les quartiers urbains marginalisés, les interventions sur la petite enfance doivent tenir compte de ces réalités différenciées et inclure par conséquent une action en direction des familles à la fois comme acteurs et comme bénéficiaires.

1.5.2 Le rural, l'urbain, l'urbain marginalisé : trois réalités distinctes

Le rural (les deux tiers de la population), l'urbain et l'urbain des quartiers précaires et des zones marginalisées recouvrent trois réalités socio-économiques fondamentalement différentes. La petite enfance de chacun de ces trois milieux appelle des thérapeutiques spécifiques. La seule manière d'y parvenir demande une présence de proximité des pouvoirs publics qui n'est possible que dans les formes de partenariat à mettre en place entre l'État et les collectivités locales. Ces collectivités aujourd'hui absentes sur le territoire de la petite enfance, présentes dans l'éducation de base d'une manière marginalisée et avec des ressources dérisoires, doivent être mises en condition pour que, à côté de l'État central, elles participent à l'effort d'encadrement de cette tranche essentielle du devenir d'Haïti.

1.5.3 Les ingrédients pour une action concertée et coordonnée sont là

S'il n'existe pas actuellement un texte de référence que l'on peut considérer comme l'expression des politiques publiques haïtiennes en matière d'éducation et de protection de la petite enfance, il y a lieu de reconnaître cependant que nous ne partons pas de rien. De nombreux textes, en effet, directement produits par les instances haïtiennes ou assumés par les autorités, constituent des références utiles qui permettent d'articuler une pensée cohérente sur la place à donner à la petite enfance dans les plans et programmes nationaux.

Haïti a ratifié en 2003 la Convention sur les Droits de l'Enfant (CDE), qui offre un cadre de protection renforcé aux enfants, avec une attention spéciale pour la famille. Les objectifs du Millénaire pour le développement (ODM), les prescriptions de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes; les objectifs du Document de Stratégie Nationale pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP), divers autres plans et programmes du Gouvernement dans les secteurs de l'éducation, de la santé, de la nutrition, de la protection des droits, de l'eau et de l'assainissement traduisent de manière explicite une préoccupation pour le bien-être de l'enfant. En termes normatifs, la Constitution de 1987, notamment les articles 19, 22, 32, 32.1, 32.5 et 260, 261 et 262 offrent des repères adéquats pour penser une politique en direction de la petite enfance.

De nombreux autres textes de loi, dont certains antérieurs à la Constitution de 1987, traduisent une préoccupation du même ordre et décrivent même des solutions pertinentes. C'est, par exemple, le cas du décret du 8 octobre 1982 qui substitue l'autorité parentale à la puissance paternelle, rupture importante dans un régime dominé depuis deux siècles par la structure du patriarcat et qui explicite les obligations des parents en matière de protection à offrir à l'enfant sur le plan physique, moral, mental et sur le plan de la sécurité. Il en est de même du décret du 8 décembre 1960 faisant obligation aux père et mère ou à toute personne responsable d'envoyer le mineur à l'école, sous peine de sanctions pénales pouvant prendre la forme d'un emprisonnement de deux mois à un an. En matière de non discrimination, le décret du 25 décembre 1944 offre aux enfants naturels une protection plus efficace et plus large : les enfants naturels peuvent être légitimés par le mariage de leurs parents. Le décret du 27 janvier 1959 met fin à toute inégalité entre les enfants naturels et légitimes. La protection de l'enfant contre la violence se manifeste à travers

la loi du 10 septembre 2001 interdisant les châtiments corporels contre les enfants et la loi du 7 mai 2003 interdit toutes formes d'abus, de violences, de mauvais traitements ou traitements inhumains contre les enfants, abolissant le chapitre 9 du Code du Travail, relatif au travail des enfants en service. Enfin, les lignes directrices pour le développement des politiques de la petite enfance adoptées par la Communauté des Caraïbes (CARICOM), représentent la base pour l'unification et l'alignement des normes, standards et stratégies communs aux pays membres de la CARICOM.

Ce petit arsenal devrait conforter le travail amorcé par le ministère de l'Éducation vers le milieu des années 90 avec l'aide de la Coopération cubaine. Un minimum de sens de suivi dans l'action des différents ministres successifs aurait pu permettre de mettre en place le cadre minimal qui est requis pour réguler le secteur et forcer la synergie dans l'action des divers opérateurs de toutes sortes (agences bilatérales, ONG, secteur privé) qui interviennent dans le champ de la petite enfance.

La demande est donc, à partir des forums et ateliers conduits sur ce thème, que l'État mette en place un dispositif intégré d'éducation et de protection de la petite enfance qui tienne compte des différentes catégories de besoins des enfants, selon leurs milieux, et qui responsabilise les collectivités territoriales tout en apportant à celles-ci les ressources et l'encadrement dont elles ont besoin pour exercer ce rôle de manière efficace et responsable. Les diverses dimensions à prendre en compte dans ce dispositif sont la nutrition, la santé à l'école, l'implication et l'encadrement des parents et bien évidemment les activités d'éveil et d'ouverture sur l'environnement, sans perdre de vue l'attention spéciale que nécessitent les enfants vulnérables, notamment les enfants handicapés, les enfants des rues, les orphelins et les restavèks.

La demande souligne l'exigence de produire un certificat de naissance à tous les enfants du pays, dès leur naissance ou à une date la plus proche possible de leur naissance. L'État doit garantir que chaque enfant qui naît dans une section communale quelconque du pays puisse être inscrit, dans le meilleur délai, dans les registres de l'État civil. Cet objectif peut être atteint sans délai si l'État associe à cette fonction les autorités de proximité comme les CASES est ASECS. Cette décision peut être mise en action tout de suite, sans attendre une loi nouvelle sur les collectivités territoriales. Il suffit que le ministère de la Justice adopte une convention avec les collectivités locales explicitant les responsabilités de chaque partie dans cette transaction.

1.5.4 Les éléments pour la définition d'un cadre de politique en EPPE

Le cadre de politique de l'EPPE d'Haïti est aussi basé sur les recommandations des trois consultations régionales de 2009 dans le Nord-Ouest, les Nippes et le Nord-Est. Un Forum National sur le DIPE a été réalisé en février 2009 à Port-au-Prince. On y reconnu l'importance des vœux des parents et dirigeants politiques et de la société civile dans la formulation des stratégies du Cadre de Politique afin de mieux répondre aux demandes de services des citoyens.

Le cadre de politique EPPE est la réponse nationale à tous ces documents normatifs et à ces consultations. Il est aussi une réponse essentielle aux priorités du pays concernant :

- La survie de l'enfant dans les domaines de la santé, la nutrition, l'assainissement, l'éducation et la protection ;
- Les interventions pour faire baisser les taux de malnutrition, de mortalité et de morbidité affectant les mères et les enfants moins de 6 ans ;
- Le développement harmonieux et équilibré des enfants de zéro à six ans, avec un accent sur la période prénatale jusqu'à 3 ans ;
- La protection juridique de l'enfant et les services de protection infantile;
- La promotion des partenariats officiels entre le gouvernement, la société civile et le secteur privé.

L'investissement dans la Petite Enfance est d'importance stratégique pour Haïti, et surtout dans cette période de reconstruction et développement. Il est essentiel pour atteindre la stabilité économique et sociale. En de plus, c'est la clé pour améliorer la sécurité alimentaire dans les foyers des familles pauvres d'Haïti. L'EPPE est le fondement d'une meilleure productivité nationale, d'un plus grand civisme et d'un développement durable. Le gouvernement reconnaît que l'accroissement de l'investissement dans les services de bonne qualité et dans le développement intégral de la petite enfance générera des bénéfices importants pour le pays. Ces résultats escomptés s'appuient sur les données scientifiques suivantes:

- Pour chaque \$1 mis dans les services EPPE, le retour sur l'investissement se situera entre \$3 et \$17. (Heckman 2006, 2007; Rolnick 2006). En moyenne, on peut escompter un rendement d'environ \$7 pour chaque dollar investi dans des programmes de l'EPPE de qualité.
- La recherche sur le cerveau révèle que la période la plus importante du développement de l'enfant se situe de 0 à 3 ans. (Shonkoff et Phillips 2000)
- Les retours sur investissement les plus élevés sont générés par des programmes qui ciblent les enfants de 0 à 3 ans, et en deuxième rang par ceux qui s'adressent aux enfants de 4 à 6 ans.
- Au plan des jeunes et de leurs familles, on constate une diminution du nombre d'adolescents écrasés par des responsabilités parentales précoces, de familles monoparentales appauvries, de retards de développement, de cas de malnutrition, de handicaps chez les enfants, et d'abandons scolaires.
- Au plan national, on assiste à une augmentation de la productivité et, souvent, une baisse de la criminalité.
- L'expérience internationale fournit de nombreux éléments de preuve montrant que le développement des services pour l'EPPE permet de briser le cycle de la pauvreté.
- Comme illustré dans «Échapper au piège de la pauvreté: Investir dans les enfants en Amérique latine», l'EPPE atteint des résultats en créant un «cercle vertueux de développement» (Moran et al 2004).
- L'éducation parentale et d'autres services de l'EPPE mènent à de meilleures compétences parentales et un meilleur développement de l'enfant.

- La préparation à la procréation et l'éducation prénatale associées à des soins de santé primaires réduisent grandement les coûts des soins de santé en termes de soins intensifs néonataux, diminuent la nécessité de recourir à la réhabilitation nutritionnelle et réduisent le nombre d'enfants prématurés et de faible poids à la naissance nécessitant des services coûteux.
- Un accroissement conséquent des investissements dans l'EPPE produira une majorité d'enfants haïtiens plus forts et plus sains; et la malnutrition des enfants fera partie du passé. Les retards de développement seront surmontés en grande partie et l'épanouissement de l'enfant en sera considérablement stimulé.
- L'EPPE mène aussi à l'amélioration de la santé et de la nutrition ainsi qu'à une meilleure préparation à l'école, à une augmentation des taux d'achèvement du primaire et du secondaire, à la hausse de la productivité économique, à la baisse des taux de criminalité, et à une meilleure citoyenneté.
- Les enfants commenceront l'école à temps, ils ne redoubleront pas et compléteront leur enseignement primaire et secondaire, et un pourcentage beaucoup plus élevé de jeunes s'inscrira à l'université.
- Les économistes de la santé rapportent que chaque dollar dépensé pour l'assainissement économise 7 dollars de soins de santé et de perte de productivité.
- Dans les pays sortant de conflits violents et de catastrophes naturelles, la mise en place pour enfants de services de grande qualité procure aux parents un sentiment de sécurité qui permet aux mères de travailler et de devenir plus productives.
- L'éducation des parents et les services de développement de l'enfant combinés avec une bonne gestion des cas difficiles et des systèmes de suivi améliorent l'encadrement des enfants, réduisent l'incidence de la maltraitance, et réduisent les coûts de protection de l'enfant.

Par ailleurs, les investissements de la Banque Mondiale et de la Banque Interaméricaine de Développement dans la protection sociale sont en augmentation rapide. En particulier, les programmes de transfert conditionnel de fonds (Conditional Cash Transfer Programmes, CCT) ont été jugés efficaces pour stimuler la consommation et protéger les pauvres à un coût relativement faible, souvent inférieur à 1% du Produit intérieur brut (PIB) du pays. Les programmes réussis de CCT, tels que Oportunidades au Mexique ou Bolsa Familia au Brésil, ont un coût de l'ordre de 0,4 pour cent du PIB (Banque Mondiale 2009). Les programmes de CCT ont apporté des améliorations remarquables dans l'accès et l'utilisation équitable des services de développement de la Petite Enfance, l'éducation, la santé et la nutrition (Fiszbein et Schady 2009). Il est essentiel de combiner des services DIPE avec les programmes CCT pour pouvoir atteindre les meilleurs résultats.

Signe évident de l'appui des Ministres de Finances de plusieurs nations à l'EPPE, lors d'une réunion de la Banque Interaméricaine de Développement tenue au Costa Rica en 2007, 40 économistes et ministres des finances ont classé l'EPPE au premier rang dans une liste de 29 investissements sociaux et économiques très efficaces. (Verdisco, 2008)

Ainsi le Cadre de Politique EPPE forme « le parapluie » pour la coordination sectorielle et multisectorielle, c'est-à-dire pour la convergence des services et leur intégration et unifi-

cation au niveau communautaire.

L'approche conceptuelle et les principes du Cadre de Politique EPPE revêtent une importance fondamentale:

- L'EPPE doit répondre aux besoins de l'enfant et prendre en compte ses intérêts actuels et futurs.
- Les services doivent être multisectoriels et intégrés, unissant intimement l'éducation parentale, la stimulation psychosociale, l'éducation et les soins de santé, les suppléments nutritionnels, l'assainissement, l'hygiène, et les droits et protection de l'enfant pour atteindre le développement intégral du jeune enfant. Les programmes intégrés aident les pays à optimiser l'efficacité de leurs investissements en faveur des enfants. (Vargas-Baron, 2005)
- L'éducation est un élément intégrateur de la politique, une base essentielle de culture sociale et le ciment des partenariats avec les autres secteurs essentiels dans l'EPPE comme la santé, la nutrition, l'assainissement, la protection et la justice.
- Les enfants vulnérables et leurs parents ont un besoin urgent de services de qualité parce qu'il a été constaté que les services de mauvaise qualité ne donneront pas des résultats utiles.
- Si les enfants fragiles, nés avant terme, de faible poids à la naissance, soumis à des risques, affectés par des retards de développement ou des handicaps, ne reçoivent pas des services de l'EPPE appropriés et de qualité, ils ne pourront jamais réaliser leur potentiel inné.
- Il est essentiel que les services soient de nature communautaire, culturellement appropriés et transmis dans les langues du foyer et de chaque communauté.
- Le triangle parents - communauté - enseignants est de première importance pour s'assurer que tous les enfants aient un bon début, soient prêts pour l'école et réussissent dans leurs apprentissages et dans la vie.
- Les administrations départementales et locales ainsi que des parents participant aux décisions et à la gestion peuvent jouer un rôle essentiel dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des services pour parents et jeunes enfants.
- L'amélioration de la qualité des ressources humaines intervenant dans le domaine de la petite enfance est de première importance.

2. Se mèt Kò ki veye kò : la participation des municipalités à une gouvernance scolaire de proximité

L'Etat fonctionne sur un modèle très centralisé sans se donner les moyens d'exercer un pouvoir central. Les effets sont connus et se traduisent notamment par une présence faible quand ce n'est pas une absence totale des pouvoirs publics au niveau de la périphérie. Deux à trois ans pour remplacer un professeur ou un directeur défaillants dans une école rurale éloignée de la capitale, zéro visite d'un inspecteur pendant l'année, le seul lien avec l'Etat étant le plus souvent les chèques de salaires que les écoles publiques vont collecter à la Direction départementale ou au Bureau du district scolaire.

Ne parlons pas de l'école privée qu'un quidam sans titre ni qualités peut ouvrir à sa convenance sans permis de l'Etat, dans un bâtiment non approprié qui défie les règles d'hygiène et de salubrité et dépourvu des équipements pédagogiques appropriés, avec des enseignants sans qualifications, accueillant des enfants en double, triple vacation qui ne recevront pas un total de 600 heures d'apprentissage pendant l'année, loin au-delà de la norme minimale de 850 heures annuelles.

La conviction des acteurs est que les municipalités peuvent jouer un rôle central aux côtés du ministère de l'Éducation, sans se substituer aux Directions départementales de l'Éducation (DDE) mais en complétant, relayant et renforçant les fonctions de cette dernière dans l'effort de régulation, de contrôle et de supervision.

D'abord réticente à l'idée d'une intervention des pouvoirs locaux dans la gestion des affaires scolaires (à cause des nombreux scandales de corruption, de la réputation de gabegie administrative et de la perception généralisée que les élus locaux n'ont pas toujours les qualifications appropriées), l'opinion des acteurs de l'éducation est que les collectivités pourraient contribuer à améliorer la qualité de l'éducation, si leur intervention se fait de manière coordonnée avec les agents du ministère et si, de plus, elles bénéficient pour cela des ressources et d'un encadrement pertinent de l'Etat central. Graduellement, en commençant par des opérations simples comme de s'assurer par exemple de la possession de l'autorisation de fonctionnement, de l'état physique des locaux (sécurité, salubrité, hygiène), du contrôle du fonctionnement des cantines ou des systèmes de distribution des repas, elles peuvent être ainsi amenées à accroître leur compétence en matière de gouvernance scolaire et jouer un rôle central aux côtés du ministère de l'Éducation.

La demande est donc pour une nouvelle ingénierie de la gouvernance scolaire qui facilite une responsabilité de proximité en engageant les collectivités locales à s'impliquer, en coopération avec le ministère de l'Éducation, dans la gestion des établissements scolaires. Le partage des compétences entre ces deux entités doit s'articuler autour des domaines d'expertise de chacune d'elles. Dans tous les cas de figure, ce partage de compétences doit se faire de manière graduelle et s'accompagner d'une volonté politique affirmée de l'Etat central qui devra mobiliser en faveur des collectivités locales les ressources d'accompagnement que nécessite cette nouvelle mission.

3. Apprendre dans sa langue maternelle et maîtriser les deux langues officielles du pays

Les débats sur les langues sont le plus souvent en deçà des réalités quotidiennes. La majorité des enseignants haïtiens enseignent en créole, avec malheureusement, le plus souvent, des matériels peu adaptés. Les études et les leçons de l'expérience parlent d'elles-mêmes : l'enfant apprend mieux dans sa langue maternelle. Le créole est la langue maternelle de 100% des Haïtiens et le fondement de son identité personnelle. Par conséquent il doit être le premier outil d'acquisition du savoir, de facilitation des apprentissages, de structuration de l'appareil cognitif et du développement des processus intellectuels fondamentaux de l'écolier haïtien.

Cependant, le pays est doté de deux langues officielles consacrées par sa Constitution. L'Ecole ne peut ignorer ce choix politique et doit au contraire ajuster son action et ses moyens à cette exigence constitutionnelle.

La demande est donc que l'école fondamentale habilite l'enfant, dès la fin de la scolarité obliga-

toire, à être fonctionnel dans les deux langues officielles du pays. Le bilinguisme a un coût qui ne peut être ignoré ni sous-estimé; les conséquences de ce choix doivent s'exprimer dans les manuels scolaires, le mode de formation des maîtres, les instruments d'évaluation des apprentissages et le mode de communication de l'école avec la communauté.

4. Un pays bien ancré dans la région Amérique Latine et Caraïbe : ouverture sur l'anglais et l'espagnol

Seule nation francophone d'une communauté économique caribéenne (la CARICOM) de 14 autres pays anglophones, Haïti doit de plus se mettre en condition pour gérer sa nouvelle dimension d'une nation de l'Amérique Latine, avec une force d'occupation à dominante hispanophone qui pourrait se transformer plus tard en une opportunité de coopération, sans oublier la nouvelle réalité économique qui fait de la République Dominicaine l'un des plus importants partenaires commerciaux d'Haïti, accueillant de plus une diaspora haïtienne grandissante à composante estudiantine significative.

Le pays doit donc assumer cette particularité géopolitique et traduire cette exigence dans son système scolaire en offrant à ses écoliers l'ouverture linguistique sommée par cette dynamique nouvelle.

La demande est donc que l'écolier haïtien qui termine la 9^{ème} année de l'École fondamentale puisse être fonctionnel en anglais et en espagnol, tout en attestant à ce stade de son parcours scolaire d'une maîtrise adéquate de ses deux langues officielles. Une condition de possibilité de cette exigence est que les éléments d'apprentissage de ces langues étrangères puissent être introduits très tôt dans l'école fondamentale sur la base de méthodes actives et recourant quand c'est possible aux ressources des technologies de l'information. Exposé très tôt à un environnement multilingue l'enfant saura assez vite organiser son propre parcours et construire ses capacités de compréhension et de communication.

5. Réduire l'influence du politique sur les décisions se rapportant à la gestion du système éducatif.-

C'est un fait connu que les élus (parlementaires et membres des collectivités territoriales) interviennent fréquemment dans les décisions de gestion du système éducatif, notamment en ce qui concerne les nominations et les transferts du personnel. Le pouvoir d'interpellation dont jouit le corps législatif sur les ministres renforce le poids de cette influence. Malheureusement, les décisions qui en résultent peuvent être au détriment de la qualité et de l'équité. La demande exprimée par les acteurs éducatifs dans les forums et les ateliers est pour que les décisions de nomination et d'affectation des agents éducatifs soient fondées sur la qualification et la compétence, condition pour une véritable fonction publique dans laquelle la perspective d'un plan de carrière peut contribuer à attirer et retenir les personnels les plus qualifiés. Cette demande n'est pas contradictoire avec l'idée d'une participation des pouvoirs locaux à la gestion des institutions éducatives locales selon des modalités convenues avec le ministère et explicitées par des accords ou des textes légaux ou réglementaires.

6. Sur le profil du citoyen à former ou le socle de compétences de l'école fondamentale.-

C'est la question la plus centrale dans n'importe quelle société. Quel type d'homme voulons-nous former? Avec quel bagage intellectuel, quelles capacités (savoir-faire) et quels comportements et quels systèmes de valeurs? Le type de citoyen que nous choisissons de former est en fait une réponse au type de société que nous choisissons de produire. En ce sens, le véritable projet de société du pays est largement déterminé par son projet éducatif. Il ne faut donc pas s'étonner que cette question ait occupé une place centrale dans les forums et auditions du GTEF et souvent avec l'effet de surprise que ces interrogations proviennent de participants à peine alphabétisés, comme c'est le cas pour certains comités ou associations de parents d'élèves.

6.1 Sur les traces de la Réforme de 1982

Le procès de l'école haïtienne, tant de fois renouvelé, n'a cessé de dénoncer cette entreprise d'ingurgitation forcée par les générations successives et de tous âges, d'une masse d'informations, sans liens nécessaires entre eux ou avec la réalité de vie ou les besoins d'apprentissage des apprenants. De même a été remise en question, et est encore aujourd'hui déplorée, cette obligation pour les élèves de mémoriser des savoirs consignés généralement en français, langue non maîtrisée par la majorité d'entre eux.

Cette remise en question de la pertinence des contenus de l'éducation et de leurs modes d'acquisition, dans une approche encyclopédiste du savoir, a été au cœur des débats et à la source des propositions de la Réforme Éducative de 1982 et des mésaventures de sa mise en œuvre.

Les travaux du Comité de Curriculum d'alors, instance responsable de la conception et de la mise en chantier de cette réforme, avaient donné lieu à un énoncé de finalités condensant les vœux formulés par diverses strates de la société haïtienne d'alors en réponse à la question fondamentale : Quel type de citoyens l'école haïtienne devrait-elle délivrer à la nation ?

De ces finalités ont découlé les buts et objectifs généraux qui ont guidé la sélection des contenus des programmes scolaires et l'identification des approches participatives d'acquisition du savoir. Les curricula qui en sont issus, promulgués en 1989, et officiellement en vigueur aujourd'hui pour l'École fondamentale, constituent des traces, plutôt ténues, d'un vaste mouvement qui était appelé à révolutionner l'école haïtienne et le profil académique de la population.

Les programmes du secondaire, maintes fois rafistolés, replâtrés au fil des ans et les nouveaux documents de curriculums, dits en expérimentation de nos jours, n'ont pas encore eu, à date, l'occasion d'être évalués quant à leur conformité à l'esprit des profils de sortie envisagés par cette réforme sur la base des finalités retenues.

Aujourd'hui, plus que jamais, se pose pour Haïti l'échéance urgente de cette refonte des curricula de l'enseignement fondamental et la mise en place de nouveaux curricula annoncés pour le cycle secondaire. Quels modèles peuvent être proposés à la réflexion des éducateurs pour orienter cette tâche et alimenter ce volet du Pacte national que doit proposer le GTEF?

6.2 Des objectifs aux compétences : un modèle à examiner

Le Professeur Jean Paul de Gaudemar, Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille et Chancelier des Universités, invité à partager avec les professionnels de l'éducation en Haïti son expertise en matière de curricula scolaires, a présenté les notions de compétences et celle de « socle de compétences » comme bases d'élaboration des curricula pour le niveau de scolarité retenu comme obligatoire. Le modèle élaboré sous sa direction pour l'école française a été aussi présenté à titre d'illustration et discuté dans diverses rencontres avec le GTEF et les cadres du ministère de l'Éducation et dans un atelier de synthèse auxquels ont participé les maires de la Zone métropolitaine et des représentants des associations patronales ainsi que des membres des Groupes de travail sur la compétitivité et sur les technologies de l'information.

En substance, la notion de programme scolaire considéré auparavant comme liste de savoirs à couvrir pendant toute une année pour chaque niveau d'étude, est en train de changer pour faire place à celle de « socle de compétences ». Une compétence est constituée d'un ensemble formé de connaissances, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations concrètes et variées retrouvées à l'école, hors de l'école, puis dans la vie (savoir-faire) et de comportements /attitudes esthétiques et éthiques à démontrer par l'apprenant (savoir-être).

L'essentiel, ce n'est plus ce que l'enseignant enseigne, mais ce que l'élève retient, c'est-à-dire sa capacité à mobiliser dans des circonstances variées et au besoin les connaissances acquises à l'école (compétences). La question se pose alors quant à l'objectif de l'école en termes d'acquisition des compétences. Il est à noter que cette approche est assortie d'une reconfiguration du système éducatif français en deux niveaux : l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur. Ainsi, pour les niveaux de scolarité obligatoire, il a été sélectionné un ensemble de savoirs et de compétences indispensables tout au long de la vie et qui constitueront une base commune, un ciment entre les citoyens de cette nation.

6.3 Les réponses aux consultations nationales du GTEF

6.3.1 Les enjeux scolaires haïtiens aujourd'hui

Au cours des consultations nationales (ateliers de réflexion et forums départementaux), les professionnels haïtiens de l'éducation ont été invités à rechercher des réponses à la question: Quels savoirs enseigner aujourd'hui à l'école haïtienne?

Il s'agissait pour chacun de contribuer à identifier ce que serait, ce que devrait être un ensemble de connaissances et de compétences à maîtriser par tous ceux qui passeraient, à l'avenir, par le moule de l'école haïtienne. Ces savoirs formeraient une base commune qui consoliderait, entre tous, les liens d'appartenance nationale. Ce bagage commun devrait aussi constituer une base solide sur laquelle s'édifierait la poursuite éventuelle de la scolarité avancée ou les apprentissages autonomes ultérieurs.

La tâche assignée consistait à identifier des domaines où chacun devrait posséder des connaissances; puis viendrait l'identification de connaissances spécifiques assorties de savoir-faire mobilisables en situation réelle ainsi que des attitudes appropriées.

Ces moments de réflexion ont fourni à ces professionnels l'opportunité:

- d'exprimer des préoccupations communes au sujet des produits actuels de l'école haïtienne;
- d'énoncer des éléments de grandes orientations qu'il serait nécessaire d'impartir au système éducatif ;
- d'identifier des éléments de contenus propres à alimenter l'identité culturelle et sociale de tous les jeunes et à enrichir leur bagage de connaissances personnelles et leur structure cognitive.

Ces trois points font l'objet des développements ci-après :

6.3.1.1 Les préoccupations communes

La tâche assignée a suscité des échanges exprimant une insatisfaction évidente du système existant, justifiant la pertinence de l'exercice pour lequel leur expérience était sollicitée, une manière d'affirmer leur souhait du contraire :

- Les savoirs enseignés à l'école ne sont ni valides ni légitimes et ne sont pas pertinents en rapport avec les nouvelles données de la société haïtienne;
- Les savoirs enseignés actuellement à l'école ne contribuent pas à une construction de l'identité sociale et culturelle;
- L'absence du sentiment patriotique est évidente chez les citoyens et les apprenants ne sont pas initiés à la connaissance de leur histoire et à l'amour de leur pays;
- Les élèves n'ont aucune connaissance de leur environnement et ne peuvent agir sur lui pour le transformer;
- Les savoirs enseignés ne conduisent pas à l'épanouissement personnel des citoyens;
- Les modes d'enseignement ne mobilisent pas la compréhension des élèves et ne favorisent pas le développement de la pensée scientifique et le goût d'apprendre par soi-même;
- L'enseignement des savoirs ne tient pas compte de la construction d'une société nouvelle avec des valeurs nouvelles par rapport aux exigences actuelles et futures;
- Il existe une grande disparité dans les savoirs enseignés d'un enseignant à l'autre parce qu'ils ne possèdent pas tous les programmes officiels ni le matériel didactique approprié. Ils enseignent seulement les contenus qui leur sont accessibles.

6.3.1.2. Les grandes orientations

Les questionnements et des propositions souvent prudentes pour des orientations possibles de l'école, ou des préalables à établir, ont été aussi énoncés comme suit :

Il est opportun de répondre à la question : l'Éducation, pour quoi faire? Quel produit attend-on de l'école?

Il est important de faire un état des lieux du pays et voir quel rôle l'école devra y jouer.

- Haïti ne peut se développer et accéder à la modernité sans un investissement de masse systématique et soutenu dans l'éducation.

- L'accès à l'éducation demeure le moyen de s'attaquer avec succès à la démographie galopante.
- L'amélioration de la santé et de l'espérance de vie est possible si l'éducation laisse une place à la conservation de la santé et à la prévention des maladies.
- La création de richesses et la création d'emplois sont conditionnées par un système éducatif axé sur l'universalité et la qualité.
- La participation pleine et entière à la vie démocratique dépend de la réponse à ces questionnements : Quel type de citoyens et pour quelle société ?

La demande sociale reflétée par les réponses des forums régionaux regroupe des éléments communs comme :

- Des citoyens utiles à leur société, connaissant leur pays, aimant leur pays et ouverts sur le monde;
- Des citoyens utiles à eux-mêmes et à leur pays;
- Des citoyens capables d'agir sur la société, de la repenser et de la transformer;
- Des citoyens responsables, solidaires, honnêtes, patriotes, autonomes, respectant les valeurs morales;
- Des citoyens compétents et performants dotés de capacités relationnelles;
- Des citoyens producteurs et non seulement consommateurs, et capables de créer des richesses;
- Des citoyens autonomes, ayant l'estime de soi tout en ayant l'esprit d'équipe;
- La société devrait être construite sur un ensemble de valeurs qui sont: l'intégrité, la solidarité, le respect de l'autre, le respect de la parole donnée et des contrats, le respect du bien d'autrui, le partage, l'entraide...

A travers la diversité de ces formulations, transparaît le dénominateur commun qui dégage les lignes de force du paquet curriculaire porteur de cette nouvelle nation à construire. Et c'est en fonction des réponses élaborées pour chacune des questions fondamentales que l'Etat haïtien pourra définir ce bagage commun obligatoire pour tous les enfants à l'école et qui consolide les liens entre eux tous, tout en constituant aussi cette base solide sur laquelle devra s'édifier la poursuite de la scolarité ou les apprentissages ultérieurs. De ces ateliers est ressortie la nette demande que l'adhésion aux valeurs morales et sociales fondamentales devrait constituer une priorité, l'image de marque du futur citoyen haïtien.

6.3.1.3 Les éléments de contenus

Les deux ateliers organisés autour du thème « quels savoirs enseigner à l'école? » ainsi que les rencontres régionales subséquentes ont fourni l'occasion aux participants de creuser dans leur débats les idées liées au modèle du « socle de compétences » présenté par le professeur Jean Paul Gaudemar et aussi de suggérer les domaines, les savoirs et les compétences qui seraient nécessaires pour le curriculum haïtien.

Les propositions élaborées en groupes, consignées en annexe, insistent pour faire de l'école le lieu privilégié pour développer chez les futurs citoyens des connaissances, des savoir-

faire et des valeurs qui font une place particulière à la connaissance de soi, au respect et à la protection de l'environnement, à la créativité, à la valorisation de l'héritage historique et du patrimoine culturel du pays, à la capacité de résoudre des problèmes, à l'autonomie et la responsabilité, à la capacité d'apprendre par soi-même, à l'esprit scientifique, au sens civique, à la solidarité, à l'intégrité.

D'autre part, la prise en compte des avatars de la vie socio politique et économique, de l'insécurité, des chocs environnementaux qu'a subis la population haïtienne dans toutes ses composantes, des exigences de la mondialisation et des tendances du monde moderne ont aussi mis en évidence les domaines d'impréparation des jeunes générations sorties de l'école haïtienne à faire face avec succès aux nouveaux défis d'un monde en mutation. L'addition de nouveaux savoirs et savoir-faire s'avère nécessaire. C'est le cas, notamment pour la préparation aux désastres, la participation démocratique, la lutte contre l'insécurité, l'utilisation des TIC, la prévention des maladies sexuellement transmissibles, le contrôle des naissances, la protection des jeunes contre le trafic humain ou contre l'embrigadement des enfants dans les bandes armées etc. Il a été aussi rappelé l'importance d'ajouter de nouveaux savoir-faire dont l'ère post-séisme souligne douloureusement et quotidiennement l'absence.

ENCADRÉ NO. 1 : TÉMOIGNAGE D'UN PROFESSEUR DE LYCÉE TECHNIQUE DE FORT DE FRANCE, APRÈS UNE MISSION D'ENSEIGNEMENT DANS UN COLLÈGE DE OUANAMINTHE.

Je rêve

Je rêve d'une école, ou les élèves arriveraient en courant, ou les élèves seraient dans l'établissement avant que ne se referme le portail, 35 mn avant le début des cours, dans un établissement ou les élèves seraient en retard dès le portail fermé.

Je rêve d'une école, ou les élèves impeccablement rangés deux par deux en silence et par classe chantent en cœur la montée au drapeau dès 7 h, dans laquelle, après ce respect à la nation, un élève récite un poème sur le travail scolaire, sur le respect de l'autre et de son environnement scolaire.

Je rêve d'une école ou tous les élèves se rendent dans leur classe en rang, deux par deux, et vont s'asseoir sans bruit dans leur salle de classe 10 minutes avant l'heure officielle de début des cours.

Je rêve d'une école ou les élèves sont fiers de porter l'uniforme de leur école, ou les élèves de lycée garçons sont en pantalon de ville, blazer et cravate, ou les filles sont en jupe de ville avec blazer et chemisier blanc fermé. Ou tous les uniformes sont assortis, primaire, secondaire et lycée, pour les reconnaître dans la ville.

Je rêve d'une école ou tous les enfants mangent tout ce qu'il y a dans leur assiette, sans grimace.

Je rêve d'une école ou les élèves respectent tous les adultes de la communauté scolaire.

Cette école existe.

Cette école existe, mais pas en Europe, pas aux Etats unis, pas dans un pays riche.

Cette école existe, je l'ai visité, j'y ai travaillé, elle m'a fait pleurer.

Cette école existe dans un pays classé du tiers monde, classé comme l'un des plus pauvres, classé en bas de l'échelle humaine par mépris et par beaucoup.

Cette école existe dans un pays frappé régulièrement par des catastrophes naturelles et politiques.

Cette école existe là tout près dans ce premier pays fier de son indépendance.

Cette école existe dans cette ville de Ouanaminthe, dans le Nord/Est de ce pays.

Cette école existe, elle s'appelle le Collège Univers,

Cette école existe..... en HAITI

Jean-Yves Abaléa, 09 novembre 2010

7. Le rôle des TICs : Raccourcis et Précautions

S'il est reconnu aux technologies de l'information et de la communication un rôle indéniable dans la construction de la nouvelle école haïtienne, notamment en raison des raccourcis qu'elles permettent et de l'ouverture sur le monde qu'elles favorisent, il a été souligné à maintes reprises la nécessité d'éviter les dérives de ramener la société de l'information à la société des machines traitant de l'information. Le discours sur les TICs et sur la société de l'information véhicule souvent le biais que certains types de connaissances (connaissances scientifiques, connaissances traduisibles en technologies) sont plus à valoriser que d'autres types de connaissances, comme les connaissances artistiques, les connaissances esthétiques, les connaissances intuitives, les connaissances artisanales, les connaissances relationnelles etc.

Ainsi, par delà le domaine des connaissances formalisables, l'école doit valoriser les savoirs tacites tels que savoirs intuitifs, savoir-faire, savoir-être, savoirs gestuels, savoirs pré cognitifs, virtuosités qui participent à la formation de l'intelligence individuelle et à la culture de la collectivité.

C'est la raison pour laquelle, le GTEF, relayant les préoccupations des participants aux forums et ateliers considère que l'enseignement de la littérature, de la philosophie, de l'anthropologie, de l'histoire, et plus généralement des Humanités, doit constituer une composante fondamentale de l'école haïtienne du Fondamental au Supérieur.

Cette réserve faite, il faut reconnaître les raccourcis et l'économie que les TICs peuvent apporter aux apprenants tant dans l'accès aux contenus (pour réduire la dépendance de l'élève et de l'étudiant vis-à-vis de la dictée de notes par le professeur), que dans les changements de méthodes pédagogiques, notamment à travers les processus heuristiques et les démarches associées à la résolution de problèmes comme mode de construction de la connaissance.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les universités haïtiennes peuvent tirer profit des ouvertures nouvelles amorcées par des universités américaines (MIT et UMass) et européennes (comité d'action franco-haïtien pour le renforcement de l'enseignement supérieur haïtien et Agence Universitaire de la Francophonie) pour mettre des contenus en ligne à la disposition des professeurs et des étudiants haïtiens. Compte tenu de la situation des bibliothèques universitaires et de la rareté des manuels scolaires, une telle ouverture représente une importante opportunité pour les étudiants et les professeurs. Graduellement, les universités haïtiennes devraient, elles aussi, développer une capacité complémentaire de production de cours en ligne, pour faire face, par exemple, aux besoins de formation des maîtres du Fondamental et aux besoins de l'éducation des adultes.

En ce qui concerne les autres niveaux, même si les perspectives peuvent paraître moins visibles, en raison notamment des ressources limitées même pour l'accès aux matériels de base traditionnels, le «saut technologique» doit être tenté, toutes les fois que c'est possible, avec l'esprit de parier sur le sens de la découverte des jeunes et des enfants. Par exemple, les logiciels d'apprentissage des langues étrangères (y compris le français), offrent des possibilités à ne pas sous-estimer, parce qu'ils sollicitent les apprenants de manière active ; les logiciels simulant des essais et des procédés de traitement dans des laboratoires « virtuels » de physique, de chimie, de géologie sont également à exploiter.

Il sera plus facile d'implanter ces ouvertures dans les pratiques scolaires haïtiennes si les modèles

de formation des maîtres auxquels le ministère de l'Éducation recourt favorisent l'emploi des nouvelles technologies.

8. Une formation professionnelle alignée sur les besoins de développement économique du pays.

La disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée est un atout indéniable pour un pays qui cherche à établir de solides bases productives et une capacité de participer à la compétition internationale dans la production et la vente de biens et de services. La formation professionnelle, domaine trop laissé pour compte dans les politiques publiques, doit être un axe de priorité dans les réformes de l'éducation. Il est demandé à l'État de prendre les dispositions pour améliorer la gouvernance du secteur en mettant d'abord de l'ordre dans l'action éclatée de l'appareil d'état où cinq ministères interfèrent dans le secteur, rapprochant les programmes des besoins des entreprises, associant les milieux d'entreprises à la planification et à la gestion du secteur, mettant en place des mécanismes de financement pérenne pour les centres de formation.

L'alphabétisation et l'éducation des adultes doivent faire l'objet de politiques publiques et servir comme moyen de lutte contre l'exclusion sociale. Trop de jeunes et d'adultes de ce pays sont condamnés au chômage, à la marginalité faute d'opportunités de se former et d'acquérir les éléments de connaissances et de compétences qui leur permettraient de s'intégrer harmonieusement dans la société. L'éducation pourrait renforcer chez les jeunes et les adultes en situation de marginalité sociale la prise de conscience des relations qui unissent l'homme à son environnement physique et culturel, et le souci d'améliorer cet environnement, de respecter et de protéger la nature, le patrimoine national et les biens communs.

Ces politiques publiques doivent contribuer à élargir l'Éducation, au-delà de la période de scolarité, aux dimensions de l'existence vécue, à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir, de telle sorte que les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, les enfants, les jeunes et les adultes, soient intégrés dans un ensemble cohérent et structuré. C'est ce qui permettra de corriger les inégalités d'accès à l'éducation de base, de reconnaître la valeur éducative des expériences vécues par l'adulte, de faciliter l'intégration de l'éducation dans le travail, d'assurer une plus grande perméabilité entre le système éducatif et son environnement social et culturel et d'instituer dans le milieu la culture d'une éducation tout au long de la vie.

8.1 Principes directeurs à promouvoir au niveau des politiques publiques

Quant à la formation technique et professionnelle, le Gouvernement, les partenaires économiques et les organisations de la société civile en général devraient adhérer à un dispositif de formation technique et professionnelle s'appuyant sur les principes directeurs suivants:

8. Le dispositif de formation technique et professionnelle doit être conçu pour concourir au développement économique et social de la nation de même qu'à l'épanouissement personnel de ses citoyens par la formation de personnes responsables, techniquement compétentes et capables de répondre aux exigences des emplois actuels et de s'adapter aux changements qui s'opèrent dans l'environnement de travail.

9. Le dispositif n'est pas dissocié du système éducatif national et en constitue une composante à part entière.
10. La finalité de la formation technique et professionnelle est de préparer les jeunes et la main-d'œuvre du pays à occuper les emplois faisant appel à des compétences professionnelles ou techniques qui seront de plus en plus en demande.
11. Le dispositif est résolument axé sur les besoins économiques du pays. Il se développe donc en partenariat avec les représentants du système productif et l'offre de formation évolue en fonction des exigences changeantes du marché du travail.
12. Le dispositif retient l'approche par compétences pour atteindre ses objectifs qualitatifs.
13. Le dispositif rejoint les standards internationaux de qualité des formations offertes et s'appuie sur un cadre national de qualification qui rejoint les standards de la CARI-COM, afin de faciliter la mise en application de la clause de mobilité des techniciens incluse dans les dispositions du Traité de Chaguaramas.
14. Le dispositif s'appuie sur un réseau d'établissements privés et publics solidement ancrés dans leurs milieux respectifs. Ces établissements bénéficient d'une large autonomie de gestion favorisant la mise en place de diverses formes de partenariat répondant aux besoins locaux. Il facilite le développement de services complémentaires adaptés à la situation des organismes et des entreprises de chaque région incluant les besoins de l'économie du secteur informel. Le système retenu permettra des formations de courte durée pour les clientèles déjà en emploi du secteur informel opérant dans tous les secteurs de l'économie.

8.2 Révision des mécanismes de financement de la formation professionnelle

Le système de financement de la formation professionnelle et technique doit permettre au ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle d'assumer son rôle de planification, de concertation et de régulation du système. Il doit aussi soutenir les établissements publics pour qu'ils s'acquittent adéquatement de la mission qui leur est confiée par l'État, soit la mise en œuvre locale des programmes d'études.

L'acquisition des compétences professionnelles répondant aux exigences du milieu du travail ne peut se faire que dans un environnement semblable au milieu de travail réel. C'est pour cela, qu'il est essentiel au moment d'élaborer le programme d'études de s'interroger sur la faisabilité organisationnelle des apprentissages.

L'État est habituellement la principale source de financement du système public de formation. Il est en mesure de fournir à l'établissement public les ressources financières requises pour le développement et l'implantation d'un programme d'études. Cette situation n'exclut cependant pas la recherche de sources complémentaires de financement auprès des instances régionales, des entreprises privées et non publiques, de la communauté locale et des bénéficiaires de la formation ou de leur famille.

À cet effet, il existe plusieurs moyens de contribuer à augmenter l'autofinancement des activités de formation, diminuant ainsi le coût net de la formation technique et professionnelle. Parmi les principales, on note la production et la vente de biens et des services, l'entretien et la rénovation des locaux et des équipements scolaires et le développement de la formation en entreprise et de la formation continue.

Les établissements de formation doivent cependant pouvoir compter sur un financement différencié et adapté aux coûts d'organisation de la formation pour chacun des programmes dispensés en fonction de critères précis et préétablis.

9. Pour une réingénierie du ministère de l'éducation.-

L'action du ministère de l'Éducation dans la gouvernance du secteur éducatif est trop faible : établissements privés qui naissent sans autorisation de l'État, maitres qui enseignent sans qualification, établissements publics incapables de servir de modèle pour une éducation de qualité, matériels didactiques indisponibles ou inadaptés, projets définis et gérés de manière éclatée par des structures ad hoc se rapportant directement aux agences de coopération, organisations non gouvernementales intervenant dans l'absence d'un schéma directeur et sans articulation avec les besoins du secteur ou les priorités du ministère. Ces déficits de la gouvernance sont un obstacle à la mise en place d'une éducation accessible et de qualité. Le ministère de l'Éducation doit reprendre en main la gouvernance du secteur éducatif ; il lui faut harmoniser et intégrer en un seul système de planification l'ensemble des éléments de planification et de gestion éclatés à travers les innombrables projets financés par les bailleurs de fonds et les ONG.

Ainsi, par exemple, les projets gérés par des agences d'exécution se rapportant directement aux bailleurs de fonds devraient être réintégrés au sein du ministère de l'Éducation et gérés par ses services compétents qui bénéficieraient directement des ressources de ces projets pour accroître leurs capacités institutionnelles et améliorer leur courbe d'expérience. La Secrétairerie d'Etat à l'alphabétisation pourrait opérer comme une composante intégrée au ministère de l'Éducation et élargir son spectre d'intervention à l'éducation des adultes, dans le cadre d'une politique éducative globale, cohérente, et mieux coordonnée. Il devrait être mis en place également au sein du ministère de l'Éducation une structure de recherche pédagogique pour produire des propositions d'amélioration et d'innovation pédagogiques portant sur tous les ordres d'enseignement, de la petite enfance à l'enseignement supérieur sans oublier l'éducation des adultes et la formation technique et professionnelle. Un Conseil national de l'éducation faisant place aux parents, aux enseignants et aux représentants du monde du travail et de la société civile devrait fonctionner auprès du ministère de l'Éducation comme un organe de conseil et d'orientation stratégiques.

Plus précisément, ces demandes en termes de gouvernance pourraient embrasser les volets suivants :

9.1 La municipalisation de l'éducation de base

Cette section reprend et renforce dans un cadre de gouvernance générale de l'éducation la demande spécifique maintes fois exprimée par les acteurs d'une implication graduelle des municipalités dans la prise en charge de certains processus de gestion de l'école au niveau de chaque commune.

La restructuration du MENFP doit faire place à une innovation majeure demandée par tous les acteurs : de la municipalisation de l'éducation de base par un transfert de compétences et de pouvoirs du niveau central aux municipalités. Ce transfert de compétences devrait s'opérer graduellement et concerner dans un premier mouvement l'éducation préscolaire (petite enfance) et les deux premiers cycles du Fondamental.

Le transfert de compétences pourrait porter sur certaines fonctions. D'abord, par exemple les fonctions de collecte d'informations relatives aux enfants de leur municipalité qui ne vont pas à l'école (nombre, situation socioéconomique des parents, etc.), de surveillance concernant le fonctionnement des établissements de leur municipalité (présence des directeurs et des enseignants, le respect du calendrier scolaire et des heures réglementaires d'ouverture et de fermeture de l'école, etc.).

Le processus de décentralisation se poursuivrait en s'étendant dans un deuxième temps à d'autres fonctions, puis dans un troisième temps, à l'ensemble des démarches administratives (élaboration de projet d'établissement, suivi, contrôle, évaluation, etc.) relatives au fonctionnement.

Cette proposition a fait un assez large consensus chez les divers acteurs rencontrés et dans des forums régionaux du GTEF. Elle nécessitera néanmoins certaines précautions et conditions.

Les fonctions et tâches pédagogiques et administratives spécialisées continueraient d'être accomplies par les structures déconcentrées du Ministère (DDE, BDS et BIZ) en concertation fonctionnelle avec les Conseils d'établissement et les Autorités municipales et sous la tutelle du MENFP. Par ailleurs, des mesures d'accompagnement devront être mises en œuvre en amont, en particulier des actions bien planifiées de formation des élus et agents des administrations municipales. Enfin la part du budget national consacrée à l'éducation devra être au moins départementalisée et les mécanismes de décaissement révisés dans le sens de leur assouplissement.

9.2 La mise en place d'un Système d'information et de gestion (SIG)

La mise en place d'un Système d'Information et de Gestion (SIG) s'avère plus que jamais importante et urgente. La nouvelle Direction de la Planification (DP) sera la dépositaire et la responsable du fonctionnement du SIG. Ses rôles et fonctions seront exercés au niveau des grands agrégats (Ensemble du système et Départements) en termes de collecte, de traitement et de première analyse des données pertinentes par rapport au Secteur et à son fonctionnement. Le but sera d'alimenter les décideurs politiques et administratifs et d'être capable de répondre à des demandes, tant internes qu'externes, d'informations fiables sur le système éducatif national.

9.3 L'exigence d'un partenariat responsable avec le secteur privé

Étant donné le poids du secteur non-public (80% des effectifs scolaires et 92% des écoles au niveau du Fondamental) dans l'offre des services éducatifs, sur la base du principe que l'éducation est un service public quels qu'en soient les prestataires, il y a lieu de souligner l'importance d'un ministère de l'Éducation fort et performant. Sa force ne sera pas nécessairement dans l'ordre du nombre mais dans sa capacité de réguler, d'évaluer, de promouvoir et de sanctionner.

Sa force sera aussi dans sa capacité de construire un partenariat avisé avec le secteur privé afin de s'assurer que le public comme le privé coordonnent leur effort pour pouvoir relever les grands défis auxquels est confronté le système éducatif national (accès à l'éducation, une éducation adaptée aux réalités et aux besoins du pays, égalité des chances notamment entre milieux ruraux et urbains et entre filles et garçons, qualité de l'enseignement et des apprentissages, acquisition d'un métier, d'une profession, etc.).

L'exigence de reconstruire le système éducatif en évitant de le reproduire à l'identique implique la mobilisation de toutes les ressources du secteur dans un cadre coordonné et avec un souci de renforcer la synergie des résultats entre les divers groupes d'acteurs : Etat, collectivités territoriales, organisations non gouvernementales, établissements privés, employeurs.

C'est dans ce sens que l'Office national du partenariat (ONAPE) peut être un instrument, au moins dans une phase de transition, de coordination de cet effort combiné, dans un contexte où l'objectif de l'accès universel implique la participation des écoles privées. Assurer le financement d'une offre privée d'éducation accessible aux plus pauvres imposera plusieurs exigences au ministère de l'Éducation, comme par exemple : mettre en place et maintenir de bons systèmes d'informations sur les établissements, les écoliers et les familles, afin d'atténuer les phénomènes d'éviction; améliorer le mode d'octroi et le système de gestion des accréditations; introduire la notion de permis d'enseigner pour les enseignants reconnus comme qualifiés ou faisant partie d'un dispositif de formation continue agréé par le ministère; répartir les subventions en tenant compte de la configuration de la carte scolaire etc.

La Loi établissant l'ONAPE a près de trois ans depuis qu'elle a été discutée, adoptée et publiée au Journal officiel de la République (No 102, 19 novembre 2007). Il faut donc passer à la mise en application.

Le spectre d'action de l'ONAPE pourrait s'élargir pour inclure des incitations à l'innovation dans l'éducation ou la préparation de matériels didactiques adaptés. Les échanges ont fait souvent ressortir l'absence d'ouvrages pour le secondaire, dans les matières scientifiques et dans une discipline aussi fondamentale que l'histoire. De même l'absence de laboratoires pour les travaux pratiques de chimie, de biologie et de physique. Les fonds de l'ONAPE pourraient servir à financer des initiatives de certains établissements publics ou privés voulant mutualiser l'usage des laboratoires, ou même de prestataires privés désirant mettre les laboratoires à la disposition de plusieurs écoles moyennant une participation aux frais.

9.4 La création au sein du Ministère d'une nouvelle structure de recherche et de programmation

Tous les acteurs soulignent que la disparition de l'Institut Pédagogique National (IPN) a causé un tort immense au Ministère. La proposition de créer une nouvelle structure d'études, de recherche et de programmation dans le champ pédagogique est une dominante de tous les débats sur la qualité et l'innovation. Le mandat de cette instance serait d'entreprendre, à sa propre initiative et sur demande des autorités du MENFP, des études et recherches pertinentes aux fins de bien connaître les réalités du Secteur, de préparer des éclairages et des propositions susceptibles d'alimenter leur réflexion et de les aider dans leur prise de décision.

9.5 La valorisation des conditions de travail des cadres du ministère de l'Éducation et l'amélioration des procédures de décaissement budgétaires

Les cadres du ministère qui doivent impulser les changements dans le système éducatif travaillent le plus souvent dans des conditions précaires, sans pouvoir compter sur les fournitures de base dont ils ont besoin pour opérer au quotidien. Ils sont dépourvus des moyens d'animation, de supervision et d'évaluation du système et dépendent le plus souvent du bon vouloir d'une ONG ou d'une « Unité d'Exécution de Projets », laquelle doit aller quérir pour chaque dépense la « non-objection » du bailleur de fonds de qui le Gouvernement haïtien a emprunté l'argent pour financer une mission d'évaluation, un atelier de réflexion, un séminaire de formation continue ou même l'achat de fournitures.

Le GTEF a essayé de comprendre pourquoi de grands services du ministère (les directions techniques par exemple) n'ont pas connaissance des ressources dont ils peuvent disposer pour leurs opérations propres et n'ont pas collaboré non plus à la production du budget du ministère. Pourtant le budget inclus dans la Loi des Finances est présenté par ministère et par direction. Il semble que la préparation du budget est plus un exercice formel qu'un travail de planification dynamique mettant en relation les activités programmées et les ressources exigibles. D'une manière plus globale, au niveau national, le budget porté par la Loi des Finances a fait l'objet de prévisions macro-économiques générales négociées avec les bailleurs de fonds, notamment avec le Fonds Monétaire International (FMI). La préparation de ce budget gagnerait à être précédée d'un exercice plus précis et plus détaillé axé sur de solides prévisions sectorielles, en tenant compte des objectifs et des contraintes de chaque sous-secteur. C'est ce document analytique - sorte de budget économique - qui devrait faire l'objet de débats avec les groupes d'acteurs de chaque secteur concerné avant qu'on en vienne à préparer un budget financier proprement dit.

Mais au-delà de ces contraintes, les rencontres effectuées entre le GTEF, la direction administrative du MENFP, et des cadres de la Direction du Budget et de la Direction du Trésor du ministère de l'Économie et des Finances, ont fait ressortir d'autres contraintes qui découlent des procédures de décaissement adoptées par l'État pour ses différents ministères. Le nombre d'étapes associées aux procédures de décaissement, le caractère discrétionnaire des décisions de décaissement, la faible capacité de prévision des dépenses sectorielles au regard de la contrainte du mode de gestion du budget de l'État (dépenses par douzième de fonctionnement en fonction de l'état des recettes collectées), le nombre d'étapes nécessaires au sein du MEN pour autoriser une dépense, rendent difficile une gestion rationnelle et efficace des ressources.

Par ailleurs, que dire du niveau des salaires incapables d'attirer ou de maintenir dans le secteur les cadres qualifiés ? Que dire des plans de carrière régulièrement contrariés par les changements ministériels ou par les interventions de tels élus voulant promouvoir leurs protégés en exigeant l'écartement des « forces anti-changement » ?

En vérité, si ces questions ne sont pas résolues, les bailleurs ont beau augmenter leurs ressources, le Gouvernement a beau adopter les meilleurs plans d'éducation, aucun changement sérieux et durable ne pourra intervenir dans la qualité et l'accès à l'éducation en Haïti.

ENCADRÉ NO. 2: DÉCLARATION DU NORD-EST(OUANAMINTHE ET FORT-LIBERTÉ) FORUM DU NORD-EST 22, 23 ET 24 JUILLET 2009, GTEF

Nous, les 120 participants au Forum du Nord-est, organisé à Ouanaminthe en dates du 22 au 24 juillet 2009 par le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF), et réunis à Fort Liberté le 24 juillet 2009, lançons un appel aux autorités compétentes de l'État ainsi qu'aux acteurs de la société civile afin qu'une action volontariste soit entreprise sans plus tarder pour répondre aux besoins éducatifs de la population du Nord-est.

À ce titre, nous confirmons notre pleine adhésion à la démarche de consultation engagée par le GTEF à l'échelle nationale dans le but de dégager un consensus entre Haïtiens sur le contenu d'un Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF) à proposer à la Nation pour l'horizon 2030.

Nous déplorons qu'après 200 ans d'indépendance et en tant que Première République Noire du Nouveau Monde, Haïti soit encore classée parmi les derniers pays de la planète du point de vue du développement humain, à cause du fait de n'avoir pas assumé avec responsabilité et en toute équité l'éducation de ses filles et de ses fils.

Nous considérons que le moment est venu où tous les partis politiques de ce pays doivent inscrire, dans leur agenda, l'éducation comme première priorité et s'engager concrètement dans la réalisation des objectifs d'éducation pour tous (EPT), fixés dans le cadre d'action de Dakar et des objectifs du millénaire.

Malgré le rythme de croissance démographique qui est un objet de préoccupation, la population haïtienne est pourtant une opportunité en tant que capital humain dans lequel il faut investir; ce qui en fera un réservoir de compétences, un des facteurs déterminants de la croissance économique, de l'emploi et du développement durable.

C'est dans ce contexte que nous, les 120 participants au Forum du Nord-est, proposons ce qui suit :

- L'État doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour dépolitiser le secteur éducatif et s'assurer en particulier que les décisions concernant le fonctionnement des écoles en ce qui a trait au recrutement et l'affectation des agents éducatifs sont prises en toute transparence et dans le respect des normes établies, notamment en privilégiant la voie de concours; les pratiques liées au clientélisme politique doivent être en ce sens sévèrement écartées et réprimées.
- Tous les usagers du système éducatif doivent avoir un accès équitable à l'information générée sur ce secteur. Des mécanismes efficaces doivent être conçus et mis en place par l'État pour produire ces informations et les rendre disponibles à temps pour les acteurs du monde éducatif et la société en général.
- Une attention spéciale doit être accordée par l'État à la question des langues dans le système éducatif haïtien, en sorte que tous les enfants aient la chance égale de s'exprimer correctement dans les deux langues officielles du pays, en Créole et en Français, dès la fin de la scolarité obligatoire. Compte tenu de la position géographique d'Haïti et des opportunités offertes par les processus d'intégration régionale, les écoliers haïtiens doivent également disposer d'un niveau de compétences suffisantes pour les rendre fonctionnels en Anglais et en Espagnol.
- L'État doit prendre les mesures nécessaires pour assurer la protection et l'éducation de tous les enfants de 0 à 5 ans. A cet effet, il doit faire en sorte que chaque enfant, à sa naissance, soit inscrit dans les registres de l'État civil, en exploitant les facilités qui peuvent être rendues disponibles à travers les structures des collectivités locales.

- *Des mesures appropriées doivent être prises par l'État pour s'assurer que les enseignants affectés à la protection et à l'éducation de la petite enfance soient recrutés parmi les mieux qualifiés, et qu'ils disposent en particulier des compétences nécessaires pour veiller à la santé scolaire des enfants confiés à leur charge.*
- *L'État doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour établir, dans les meilleurs délais, un cadre légal qui régit la protection et l'éducation de la petite enfance, en y incorporant les mesures relatives à l'ensemble des dimensions de cette protection, soit des apprentissages adaptés, un dispositif de sauvegarde des droits de l'enfant, un système de soins adéquats, la prise en charge des besoins de nutrition et l'encadrement de la famille afin que celle-ci devienne un prolongement efficace de l'école dans la réalisation de son projet éducatif.*
- *L'État doit accorder une attention spéciale à la protection et à l'éducation des enfants vulnérables, notamment les enfants handicapés, les enfants des rues ainsi que ceux qui sont orphelins ou en domesticité.*
- *Tenant compte du poids financier des manuels dans les budgets des familles, l'État doit s'engager à produire pour les quatre (4) premières années de l'école fondamentale, un seul manuel scolaire qui inclut et intègre tous les éléments de compétences que l'élève doit maîtriser à la fin de ce cycle d'études.*
- *Tout en reconnaissant la liberté des cultes, l'État doit s'assurer que le caractère confessionnel d'une école ne soit, en aucun cas, un critère d'exclusion au niveau de l'accès à l'éducation en Haïti.*
- *Les programmes d'études et les méthodes pédagogiques doivent tendre à développer chez les futurs citoyens des connaissances, des savoir-faire et des valeurs qui font une place particulière à la connaissance de soi, le respect et la protection de l'environnement, la créativité, la valorisation de l'héritage historique et du patrimoine culturel du pays, la capacité de résoudre des problèmes, l'autonomie et la responsabilité, la capacité d'apprendre par soi-même, l'esprit scientifique, le sens civique, la solidarité, l'intégrité. Ces connaissances, savoir-faire et systèmes de valeurs doivent être intégrés dans des socles minimums de compétences définis pour chaque niveau d'enseignement et des mécanismes doivent être conçus et mis en place pour les évaluer de façon continue.*
- *L'État doit mettre fin à l'éclatement des structures de gouvernance du sous-secteur de la formation technique et professionnelle et doter le MENFP de la mission de pilotage de l'ensemble du sous-secteur, en concertation avec les partenaires sociaux.*
- *La formation technique et professionnelle doit être, en priorité, développée en fonction des choix économiques stratégiques et des besoins du secteur productif. Elle vise à préparer les jeunes à l'exercice d'un métier. A cet égard, l'État doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour créer et mettre en place des structures de formation technique et professionnelle dans tous les chefs-lieux des Départements Scolaires du pays qui tiennent compte des besoins du secteur productif, des ressources et potentialités de chaque région et de la nécessité de créer de nouveaux emplois pour les jeunes.*
- *Des mécanismes doivent être conçus et mis en place par l'État pour faciliter l'évaluation et la certification des compétences des travailleurs évoluant dans le secteur non formel et qui en ont exprimé le besoin.*
- *Un système d'enseignement supérieur et universitaire accessible, efficace et pertinent représente un facteur clé de compétitivité de la Nation. Dans cette perspective, l'État doit prendre les dispositions pour rendre disponible dans chaque département une offre appropriée de formation à ce niveau.*
- *Les technologies de l'information et de la communication constituent un moyen pour accroître l'accès et améliorer la qualité de l'éducation. Ce domaine doit faire l'objet de politiques publiques avisées qui tiennent compte des différentes dimensions de cet enjeu (choix des infrastructures, mesures fiscales incitatives, développement de contenus adaptés etc.)*

- *L'État doit faire de l'obligation scolaire une réalité ainsi que de la gratuité qui en est le corollaire. L'État doit adopter les moyens pour que cet objectif s'applique aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental à l'horizon 2015 et aux trois cycles à l'horizon 2020; tant dans le secteur public que dans le secteur non public.*
- *Des mesures d'accompagnement doivent être envisagées par l'État pour encadrer les enfants qui sont en difficulté d'apprentissage, notamment la mise en place d'un système d'aide aux études et aux devoirs, en sorte que le phénomène de redoublement soit à terme éradiqué dans le système scolaire haïtien.*
- *Le statut des enseignants tant dans le secteur public que dans le secteur non public doit être doublement renforcé : d'une part par la définition officielle des profils de formation minimums qu'ils doivent avoir pour être admis en salle de classe et, d'autre part, par la fixation d'une échelle nationale de salaires correspondant aux niveaux d'enseignement et aux niveaux de qualification des enseignants. L'État devrait s'assurer de l'application de cette échelle de salaires au moins aux deux premiers cycles de l'École fondamentale, reconnaissant ainsi dans les faits l'obligation et la gratuité de l'enseignement à ces deux cycles.*
- *L'État doit mettre en place au niveau de chaque Département des structures de gestion décentralisée pour permettre une prise en charge plus efficace des programmes d'assurance santé et des fonds de pension des agents éducatifs.*
- *L'État doit prendre toutes les mesures nécessaires pour s'assurer que chaque écolier du préscolaire et du fondamental reçoive un plat chaud chaque jour, à l'échelle du pays, en privilégiant la consommation des produits locaux.*
- *L'État doit s'assurer que le secteur de l'éducation bénéficie des ressources suffisantes pour son fonctionnement et son développement. A cet égard, dans l'immédiat, au moins 25% du budget de l'État doit être consacré à l'éducation.*
- *L'État doit renforcer l'encadrement apporté aux écoles fondamentales tant publiques que non publiques, en fournissant notamment un appui financier aux budgets de fonctionnement des écoles, établis en fonction des besoins identifiés en vue de la prise en charge efficace des élèves.*
- *L'État doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour promouvoir la mise en place de la filière professionnelle au 3e cycle de l'école fondamentale. Il doit veiller à ce que l'orientation des enfants vers cette filière soit réalisée sur la base de leur aptitude et de leur intérêt, en mettant des psychopédagogues à la disposition des écoles.*
- *L'État doit prendre toutes les mesures appropriées pour s'assurer que l'évaluation des acquis des élèves soit faite en toute équité à l'échelle du pays. Il doit fixer à court terme la moyenne exigée pour le passage d'une année d'étude à une autre et veiller à sa stricte application dans toutes les écoles de la République.*
- *L'État doit faire du problème d'analphabétisme une préoccupation nationale, en adoptant des stratégies qui permettent de lier les actions éducatives aux dynamiques économiques, sociales et culturelles des populations locales.*
- *Des mécanismes doivent être établis par l'État pour mobiliser la participation citoyenne de tous les secteurs de la société haïtienne de façon à réduire au moins de 50% à l'horizon 2015 le taux d'analphabétisme au sein de la population haïtienne, conformément aux engagements pris dans le cadre d'action de Dakar et des objectifs du millénaire et auxquels il a adhéré.*
- *Le contrôle de la maîtrise des systèmes de planification et de gestion des projets et des programmes d'éducation doit être assumé pleinement par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle*

(MENFP). Toutes les mesures doivent être prises dans les meilleurs délais pour renforcer les structures internes destinées à cet effet.

- La solution aux problèmes de l'École haïtienne passe par une volonté politique forte, qui doit être traduite à travers un transfert de compétences et de ressources aux pouvoirs locaux dans la gestion des établissements dispensant l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental. À cet effet, il est du devoir de l'État d'aider les collectivités à s'organiser et à mettre en place différentes structures de gouvernance notamment : des commissions intercommunales qui puissent leur permettre de bien gérer les budgets alloués à l'éducation et d'assurer avec efficacité le contrôle et la supervision efficace des écoles.
- Tout en restant ouvert à la solidarité internationale, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) est la seule instance du pays habilitée, en concertation avec ses partenaires nationaux, à définir des politiques publiques en matière d'éducation en Haïti. A cet effet, il doit se doter des structures et des mécanismes appropriés.
- L'éducation est un service public. Le fait que l'offre éducative du pays soit majoritairement non publique n'enlève pas à l'éducation son caractère de mission publique. Le MENFP doit s'assurer que cette exigence est respectée à tous les ordres d'enseignement en mettant en place des outils de régulation tels que l'accréditation, l'évaluation, la certification, et en y associant pour leur application les structures existantes de partenariat, notamment l'ONAPE, et les réseaux associatifs d'écoles non publiques reconnues par l'État.
- Les critères de choix des représentants des institutions non publiques au Conseil d'Administration de l'ONAPE doivent être clairement établis. Les Articles 2 et 13-k de la loi sur l'ONAPE doivent être harmonisés, l'Article 9 doit être corrigé en y intégrant le Ministre de l'Économie et des Finances et en ramenant à 11 le nombre de membres du Conseil d'Administration.
- Nous demandons formellement aux membres du GTEF d'inscrire ces propositions dans le Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF) et nous nous engageons à veiller à leur mise en œuvre par les autorités actuelles ainsi que par celles à venir en fonction de nos choix.

Fait à Ouanaminthe et lu à Fort-Liberté, le 24 juillet 2009

LE FORUM

10. Pour un dispositif de gouvernance de l'enseignement supérieur et universitaire.

Aujourd'hui l'avantage comparatif d'une nation dépend de moins en moins des facteurs traditionnels comme l'abondance de ses ressources naturelles ou la main-d'œuvre bon marché : les processus d'accumulation du savoir sont au moins aussi déterminants que l'accumulation du capital. L'investissement en capital humain, que Bowman (1966) qualifiait déjà comme la « révolution dans la pensée économique », contribue à accélérer le développement économique, accroître le progrès économique et social et relever les standards de vie.

En dépit de quelques initiatives isolées dans le public et le privé, notre pays est en train globalement de vivre le délitement de son système d'enseignement supérieur. L'absence d'une vision stratégique pour le secteur, la précarité des ressources publiques allouées à cet ordre d'enseignement, les déficits en matière de politiques publiques et de régulation découragent l'émergence d'un système universitaire de qualité. L'un des éléments de réponse à véhiculer dans le Pacte se traduit par la proposition d'établir un organe de promotion, de gestion et de régulation du secteur sous la forme d'un ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation dont la vocation et la mission pourraient s'inspirer des suggestions suivantes, élaborées dans le cadre de diverses rencontres avec les acteurs de l'enseignement supérieur et notamment d'un atelier de synthèse conduit avec la coopération de la Conférence des recteurs et présidents d'universités de la Caraïbe (CORPUCA).

10.1 Affirmer la mission de l'enseignement supérieur

Haïti partage avec de nombreux pays du Sud les symptômes d'une crise générale des universités, dans un contexte de pauvreté aggravé par les turbulences économiques actuelles, crise marquée notamment par le piètre accès social à l'Enseignement supérieur, l'insuffisante garantie de la qualité des programmes et des diplômes, la mauvaise préparation des formations à l'emploi, la faible implantation de la Recherche et l'étroitesse des moyens qui lui sont consacrés, la difficulté à trouver des ressources, la mauvaise gestion, la fuite des cerveaux etc.

Mais il existe des éléments particuliers consubstantiels à Haïti :

- Les troubles récurrents traversés par le pays depuis plusieurs dizaines d'années.
- Le rôle de l'Etat marqué dans le passé par une volonté de contrôle répressif du pouvoir politique sur l'Université et, à l'époque actuelle, par une faiblesse, une incapacité à assurer l'autorité et à exercer son rôle de tutelle et de régulation. Il n'y a pas d'espace national ni de politique publique de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en Haïti.
- Le vide juridique et réglementaire dû à l'absence de loi sectorielle d'orientation et à l'inadéquation des prescriptions légales sur l'Enseignement supérieur, datant du décret du 16 décembre 1960 et de la Constitution de 1987, prêtant à interprétation, sur les rôles impartis à l'Université d'Etat d'Haïti et aux instances ministérielles de tutelle.
- Le développement désordonné, au cours des vingt dernières années, d'un nombre important d'établissements privés qui dispensent des formations de qualité insuffisante présentées comme étant de niveau universitaire.

La conséquence est que l'Enseignement supérieur haïtien dans son ensemble n'est pas en mesure actuellement de réaliser correctement ses missions : ses formations sont en grande

partie en dessous des standards internationaux ; la recherche scientifique universitaire est embryonnaire et sporadique ; la capacité d'innovation et la culture de services à la société sont pratiquement inexistantes.

Mission de l'Enseignement supérieur

Le rôle de l'Enseignement supérieur est stricto sensu la formation des étudiants et des cadres titulaires d'un diplôme du baccalauréat à la fin des études secondaires, en formation initiale et/ou formation en cours d'emploi ; il se décline en :

- transmission de connaissances académiques,
- formation professionnelle des cadres,
- formation à la Recherche et par la Recherche.

A cause de la fragilité actuelle du système d'Enseignement supérieur dont l'une des caractéristiques est la prolifération, en dehors du contrôle de l'Etat, d'un nombre considérable d'établissements privés offrant des formations au rabais, il sera décidé que l'Enseignement supérieur n'accueille dans un premier temps que les bacheliers. A l'avenir, lorsque le cadre institutionnel et les outils d'évaluation et de contrôle seront consolidés, il pourra être envisagé d'ouvrir l'Enseignement supérieur à des non bacheliers dans le cadre de la valorisation des compétences et des acquis de l'expérience ainsi que des équivalences.

Les choix de politiques publiques doivent assigner à l'Enseignement supérieur haïtien les vocations principales suivantes:

- Former des ressources humaines compétentes pour servir de levier au développement économique, social et culturel du pays, en attribuant une dimension particulière aux formations et aux initiatives de services à la société qui tendent à renforcer les moyens de lutte contre la pauvreté.
- Développer des travaux scientifiques, technologiques et d'innovation pour l'amélioration du savoir en général et le développement du pays par la valorisation de ses résultats, le développement de partenariats avec les services publics et les entreprises et la diffusion de la culture scientifique et technique.
- Contribuer à la transmission des valeurs morales et intellectuelles aux générations futures, notamment en matière de patrimoine culturel et de renforcement durable de la démocratie sociale et politique.

Les missions qui découlent de ces vocations doivent inclure :

- Une mission de service public en adéquation aux besoins de la société et du développement (formation des cadres et des chercheurs, organisation d'une recherche productive) ;
- Une mission de diffusion des connaissances et des savoirs technologiques, dans l'ensemble du maillage social ;
- Une mission éthique de défense et de renforcement de ce qu'on peut appeler les « vertus citoyennes » et notamment, pour Haïti, le renforcement durable de la Démocratie, de la Solidarité et de la Souveraineté.

- Une mission de sauvegarde et de valorisation du patrimoine culturel de la Nation ;
- Une mission de veille intellectuelle permanente sur les problèmes du pays en particulier et de l'Homme en général et de son environnement.

Les propositions qui découlent de cette vision et des missions de l'Enseignement supérieur concernent:

- a) Les choix de politiques publiques en matière d'Enseignement supérieur, de recherche et d'innovation scientifique et technologique ;
- b) Les décisions en vue de mettre au standard international l'offre de formation supérieure dispensée dans le pays, tant par les institutions publiques que par les institutions privées ;
- c) Les stratégies en vue d'accroître l'accès et la pertinence de l'enseignement supérieur;
- d) L'adoption de stratégies de financement qui accroissent l'accès et la pertinence de l'enseignement supérieur et universitaire ;
- e) L'organisation générale du sous-secteur de l'enseignement supérieur et son mode de gouvernance.

10.2 Les objectifs à poursuivre

OBJECTIF NO 1 : FORMULATION DE LA POLITIQUE PUBLIQUE EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE RECHERCHE ET D'INNOVATION SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

La politique publique en matière d'Enseignement supérieur et universitaire sera cristallisée dans des textes légaux et réglementaires qui explicitent la vision de l'Etat de l'enseignement supérieur et universitaire, les missions de l'université, l'organisation générale du secteur, les mécanismes d'accréditation des institutions d'Enseignement supérieur, les systèmes d'évaluation des institutions, les modes de certification des compétences et la nomenclature des diplômes, le statut des personnels de l'Enseignement supérieur et universitaire, les modes de financement de l'Enseignement supérieur, les conditions d'accès aux financements publics etc.

OBJECTIF NO 2 : AMELIORER LA QUALITE ET LA PERTINENCE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR HAÏTIEN ET OBTENIR LA RECONNAISSANCE NATIONALE ET INTERNATIONALE DES FORMATIONS DISPENSEES ET DES DIPLOMES DELIVRES

L'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'Enseignement supérieur haïtien sera obtenue à travers des mesures de régulation, de soutien au corps enseignant, d'évaluation des programmes et d'incitation.

Cet effort d'amélioration implique :

- La création d'un cadre normatif cohérent par la mise au point de procédures normalisées d'accréditation des établissements et de référentiels de compétences des enseignants, par l'harmonisation des parcours universitaires, des curricula et des diplômes. Ce cadre normatif sera complété par des dispositifs d'évaluation légitimés, basés sur des critères et indicateurs de qualité reconnus par les acteurs, et compatibles avec les normes internationales.

- Le renforcement de la formation continue des enseignants du Supérieur et l'élévation de leur niveau de diplômes, notamment leur formation à la Recherche et par la Recherche selon un double mécanisme: (i) mise en place d'un programme de bourses de troisième cycle à l'étranger pour les jeunes enseignants-chercheurs ; (ii) appui institutionnel direct (sous forme d'aide financière directe) des programmes de deuxième et troisième cycles mis en place par des universités haïtiennes en fonction de la qualité des programmes et de leur adéquation avec la politique nationale de développement des ressources humaines.
- La définition et l'adoption d'un statut des enseignants du Supérieur, dans la perspective de la création d'un véritable corps de professeurs d'Université.
- La mise en place d'un mécanisme d'aide publique aux universités (publiques et privées) selon des modalités différenciées mais normalisées, en tenant compte des performances et de la pertinence de l'utilisation justifiée des sommes allouées.
- L'institution d'un système d'informations sur l'enseignement supérieur assorti d'un service de la statistique et d'un dispositif de planification au sein du nouveau ministère en charge de l'enseignement supérieur.

OBJECTIF NO 3 : ACCROITRE L'ACCES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR HAÏTIEN

Cet objectif a plusieurs implications:

- 1) Renforcer la capacité de l'UEH à assurer le déploiement en provinces de certains de ses programmes dans le cadre d'un contrat plan quadriennal avec l'Etat dans lequel seront fixés les objectifs, les programmes, les ressources, les modalités de mise en œuvre, les calendriers de déploiement, les indicateurs de performance et le mode d'évaluation du contrat.
- 2) Organiser le déploiement d'un réseau d'institutions d'enseignement supérieur publiques placées sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation sur la base de cinq campus régionaux, en consolidant et en développant les pôles en place au Cap Haïtien, à Gonaïves, aux Cayes, à Jacmel et en complétant le dispositif par la création d'une nouvelle institution d'enseignement supérieure publique dans le Plateau Central. (si le projet de l'UEH de créer un nouveau campus de 10,000 étudiants dans le Nord se concrétise, le plan de déploiement de l'Université publique du Cap au Nord pourrait être révisé. Son déploiement pourrait se faire dans le Nord-Ouest et dans le Nord-est sous la forme d'instituts de technologie dispensant une formation supérieure courte)
- 3) Développer l'enseignement à distance en installant dans chaque département un campus numérique et en soutenant, par des appels d'offres réguliers, les initiatives des universités publiques et privées d'offrir des programmes de formation à distance répondant aux critères de qualité et de pertinence mis en place par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- 4) Mettre en place un programme de bourses pour aider les étudiants méritants à assumer les coûts de leur formation.
- 5) Encourager le développement de partenariats entre les universités et les acteurs du développement (entreprises, Etat et collectivités locales, et société civile) en vue

d'adapter les contenus des formations dispensées aux besoins de développement économique et social du pays.

OBJECTIF NO 4 : ACCROITRE ET DIVERSIFIER LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Cet objectif sera atteint à partir du budget national qui devra faire une place plus importante à ce secteur dans la Loi des Finances. Les autorités doivent également conduire les partenaires financiers internationaux à s'intéresser davantage à cet ordre d'enseignement et à orienter leurs ressources en fonction des priorités définies par l'Etat. L'ampleur des dommages qui affectent ce secteur par suite du séisme du 12 janvier appelle la création d'un Fonds spécial pour aider les universités haïtiennes à se reconstruire.

11. Pour une implication active des Haïtiens vivant à l'étranger dans la modernisation du système éducatif haïtien

Dans ses efforts pour impliquer les Haïtiens de l'étranger à la réflexion sur la production du Pacte national sur l'éducation, le GTEF a effectué des missions à Montréal, à Paris, à Boston, à Santo Domingo. A ces occasions, Samuel Pierre (Ecole Polytechnique de Montréal), Jean Marie Théodat (Panthéon-Sorbonne), Alix Cantave et Marc Prou (UMass et Haitian Studies), Steeve W. Moscosa et Kénold Rénoïd Jésusla, respectivement Coordonnateur général et Secrétaire général de Initiative Internationale de la Jeunesse pour la Coopération à la Transformation Intégrale d'Haïti (INIJECTIH ; PUCMM, Santiago-RD) ont joué un rôle de premier plan dans la planification et l'animation de ces rencontres. En plus des communiqués et rapports dans lesquels les Haïtiens vivant à l'étranger ont exprimé leurs points de vue et leur vision de l'éducation en Haïti (voir encadrés 1 et 2), des initiatives de suivi ont été mises en place dont certaines ont pris une force d'expression particulière après le 12 janvier, telles la création du GRHAN sur l'initiative de Samuel Pierre, la mise en place d'un Consortium d'universités américaines en vue de soutenir l'effort de reconstruction des universités haïtiennes sur l'initiative de Alix Cantave et de Marc Prou, la tenue d'un atelier de travail à MIT, sur l'initiative de Michel Degraff et avec le soutien de FOKAL, en vue de définir les stratégies d'amélioration de la qualité des enseignements dispensés par les universités haïtiennes en exploitant les ressources offertes par les technologies de l'information et de la communication.

Ces rencontres ont enrichi la réflexion du GTEF et lui ont permis de mieux apprécier la disponibilité et l'engagement de cette « deuxième communauté internationale » à participer à la reconstruction du système éducatif haïtien. L'entendement du GTEF est que le pays a besoin de se doter d'une structure propre pour permettre aux compétences disponibles dans la communauté internationale des Haïtiens vivant à l'étranger de se mobiliser de manière efficace et coordonnée.

Cette structure devrait prendre la forme d'une fondation de droit privée, dotée de la reconnaissance d'utilité publique, financée en partie par l'Etat haïtien et en charge de gérer la mobilité des compétences haïtiennes vivant à l'étranger désireuses d'intervenir en Haïti. Les diverses organisations d'Haïtiens de l'étranger devraient être invitées à se faire représenter au sein du Conseil d'administration de cette fondation aux côtés d'autres représentants de l'Etat haïtien, de la communauté académique haïtienne, du secteur privé et de la société civile. La Fondation serait en charge d'identifier les compétences disponibles à l'étranger, en coordination avec les associations haïtiennes vivant à l'étranger, de définir les termes de référence et les programmes des missions en étroite coordina-

tion avec les structures haïtiennes bénéficiaires (Gouvernement, établissements d'enseignement, collectivités locales, ONG et secteur privé), d'assurer la logistique et le financement des missions, d'offrir un accompagnement aux intervenants dans tous les aspects de leur immersion, d'assurer le suivi et l'évaluation des missions.

**ENCADRÉ NO 3 : MANIFESTE DU 28 NOVEMBRE 2009
POUR UNE ÉDUCATION AUTHENTIQUE, UNIVERSELLE ET DE QUALITÉ COMME BASE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL D'HAÏTI**

Une analyse sérieuse des politiques d'éducation d'un grand nombre de gouvernements qui se sont succédé depuis l'indépendance d'Haïti nous révèle que l'éducation n'a pas toujours eu la place qu'elle mérite parmi les priorités de ces derniers. Une conséquence, parmi d'autres, de cette absence de volonté politique d'agir avec détermination et conviction dans un secteur, considéré comme fondamental pour le développement humain d'un pays, est qu'on se retrouve aujourd'hui, après plus de deux siècles d'indépendance, avec environ 500 mille Haïtiens en âge de fréquenter l'école qui n'y ont pas accès faute de moyens. De ces 500 mille jeunes, 57% sont des filles. Ce constat ne concerne que l'accès à l'éducation de base. Que dire alors de l'accès aux autres sous-secteurs de l'éducation?

Nous rappelons ici que l'accès universel à l'éducation de base constitue l'un des devoirs les plus fondamentaux de l'État. La Constitution haïtienne, en ses articles 32 et suivants, l'établit clairement, tout comme la déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948) dont Haïti est signataire.

Le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF) en Haïti, qui regroupe des personnalités d'allégeance et d'horizons divers mais tous profondément engagés dans le domaine de l'éducation, travaille depuis près de deux ans à élaborer un projet de Pacte national sur l'Éducation et la Formation couvrant tout le secteur éducatif haïtien : préscolaire, fondamental, secondaire, formation professionnelle, alphabétisation et université. Dans le processus d'élaboration de ce pacte, le GTEF a mené une large consultation à l'échelle du pays et, dans une certaine mesure, dans la diaspora haïtienne. Les citoyens et parents haïtiens, qui assument plus de 80% de l'effort national d'éducation, ont pu exprimer clairement leurs préoccupations et revendications en ce qui a trait à l'accès à l'éducation. Celles-ci se résument comme suit :

- *Accès garanti par l'État à un minimum de 6 années d'éducation fondamentale à tous les enfants du pays (déjà inscrit dans la Constitution de 1987);*
- *Garantie par l'État haïtien d'un repas chaud au minimum à tous les élèves d'Haïti, en priorisant les enfants des milieux défavorisés;*
- *Prise en charge par l'État d'un dispositif efficace garantissant l'accès aux livres et matériels scolaires de base à tous les élèves d'Haïti, en priorisant les enfants des milieux défavorisés;*
- *Conception et implantation d'un nouveau projet éducatif national favorisant la formation d'un nouveau type de citoyen haïtien mieux préparé au développement du pays.*

Considérant qu'aucun pays sur la terre n'a pu progresser ni se développer sans un investissement préalable systématique et soutenu dans l'éducation (Cuba, Vietnam, Taïwan, Singapour, etc.), il nous apparaît plus qu'évident que l'éducation demeure un passage obligé, une condition nécessaire – peut-être pas suffisant – pour qu'un pays accède à la modernité et au développement authentique.

- *Comment attaquer sérieusement le défi du contrôle démographique sans un meilleur accès à l'éducation?*
- *Comment exercer un meilleur contrôle sur l'environnement en prévenant la déforestation et les risques de catastrophes naturelles qui en découlent sans éduquer massivement la population?*
- *Comment améliorer la santé de la population et allonger son espérance de vie sans une éducation qui favorise la prévention des maladies?*

- *Comment créer des emplois et de la richesse dans la nouvelle économie basée sur le savoir sans un système d'éducation axé à la fois sur l'universalité et la qualité?*

La situation de l'éducation notamment au cours des deux dernières décennies, déjà fort préoccupante en elle-même, se trouve de plus en plus aggravée par une série de contingences qui pourraient conduire le pays dans un cercle vicieux dont il pourra sortir difficilement. En effet, le très faible niveau de scolarisation de la population, la prépondérance trop marquée du secteur privé dans le système d'éducation (plus de 85%), l'exode de plus en plus accéléré des éducateurs bien formés vers des lieux considérés plus cléments, la qualité sinon douteuse du moins approximative de l'enseignement dispensé par un trop grand nombre d'institutions d'enseignement, tout cela hypothèque lourdement le système d'éducation et affecte de manière significative le niveau réel de formation de la jeunesse du pays. Dans ce contexte, le danger qui guette le pays demeure l'incapacité de soutenir un processus adéquat de renouvellement générationnel de professionnels et de cadres qualifiés, ce qui compromettrait du même coup la mise en œuvre de tout plan de développement national. Il faut donc faire quelque chose et tout de suite, afin de garantir à terme l'accès à l'éducation de base tout au moins, à tous les enfants du pays, sans distinction.

Par la présente, nous les signataires de ce manifeste :

- *nous appuyons sans réserve les revendications du peuple haïtien en matière de développement socio-économique et de démocratie basée sur une scolarisation universelle et de qualité des enfants d'Haïti;*
- *nous appuyons sans réserve l'ensemble des familles haïtiennes qui affectent près de 40% de leurs maigres revenus à l'éducation de leurs enfants, Haïti étant l'un des trois pays de la planète où l'État se désengage autant du secteur éducatif;*
- *nous appuyons sans réserve les aspirations des parents et des jeunes Haïtiens à une éducation de qualité pour une participation pleine et entière à la vie démocratique du pays;*
- *nous appuyons sans réserve toute réforme du ministère de l'éducation nationale et de son système de gouvernance dans la perspective de la mise en œuvre de ces revendications;*
- *nous apportons notre appui sans réserve à l'idée d'un Pacte national sur l'éducation et la formation comme étant un consensus social sur lequel il est possible de fonder une société plus juste et mieux outillée pour affronter les défis du développement humain au cours des prochaines décennies.*

12. Une volonté politique affirmée pour faire de l'éducation le levier du développement économique et social d'Haïti.

Les recommandations les plus pertinentes en matière d'éducation et de formation n'auraient aucune chance de se concrétiser sans une volonté clairement affirmée pour faire de l'éducation un axe prioritaire dans la vision du développement économique et social à adopter pour Haïti. Cette volonté politique doit se manifester dans l'effort exceptionnel qui devra être consenti par les pouvoirs publics pour mobiliser et allouer à l'éducation les ressources nécessaires à son impulsion. La plupart des acteurs estiment que l'effort de financement de l'État est dérisoire par rapport aux défis dont l'État reconnaît lui-même l'ampleur : 9% du budget de l'État, à peine 2% du PIB; ce sont là des ressources bien insuffisantes. Les acteurs estiment que l'État devrait graduellement tendre à accroître jusqu'à 25% la part du budget public consacré à l'éducation, effort qui doit s'accompagner d'une volonté politique forte pour améliorer la performance fiscale globale du pays et la porter au niveau des 17% à 20% qui caractérise la plupart des pays de la Région.

**ENCADRÉ NO 4 : COMMUNIQUÉ DE PARIS
HAÏTI – FRANCE :**

Samuel Pierre et Adrien Bance

LES HAÏTIENS VIVANT EN FRANCE D'ACCORD POUR CONTRIBUER AU PACTE NATIONAL D'ÉDUCATION ET DE FORMATION POUR LES 25 PROCHAINES ANNÉES

Paris, le 28 juillet 2008 –

La plupart des Haïtiens de l'étranger sont ceux pour qui leur pays n'a pu rien faire, les obligeant le plus souvent à une expatriation non désirée. Maintenant, la question est posée autrement : quelle contribution ces Haïtiens de l'étranger qui représentent déjà par leurs transferts de fonds vers Haïti une force économique vitale pour le pays peuvent-ils apporter au relèvement de celui-ci? Quel rôle peuvent-ils jouer en particulier et de la manière la plus rapide dans le relèvement du système éducatif haïtien, condition sine qua non pour un développement économique et social soutenu? Quelles conditions doivent être remplies à l'intérieur du pays pour faciliter une participation directe et effective des Haïtiens de l'étranger à l'effort de reconstruction d'Haïti?

Ces questions ont été pendant deux jours au cœur des rencontres organisées par le Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF) mis en place par le président de la République d'Haïti et représenté par son coordonnateur, Jacky Lumarque, avec une soixantaine d'Haïtiens de France. Après une rencontre préparatoire tenue la veille, à Panthéon-Sorbonne, avec un groupe restreint de chercheurs, d'enseignants et d'étudiants de troisième cycle, le GTEF a participé à l'une des deux tables rondes (la double citoyenneté : quelle est la place des jeunes d'origine haïtienne dans les actions de solidarité avec Haïti?) organisées par la PAFHA (Plateforme d'Associations Franco-Haïtiennes) dans le cadre de sa 5ème Journée Portes ouvertes des associations franco-haïtiennes, tenue à la Bourse du Travail de Saint-Denis le 28 juin 2008.

La visite du GTEF à Paris, faisant suite aux rencontres exploratoires tenues avec les Haïtiens de Boston et de Montréal vise à initier une « mobilisation des forces vives et de l'ensemble de la société haïtienne de l'intérieur et de l'extérieur du pays – incluant l'État haïtien – autour d'un projet éducatif volontariste et rassembleur, capable d'accélérer le développement économique, social et culturel du pays ». Cette mobilisation doit permettre aux Haïtiens, toutes tendances politiques confondues, de se mettre d'accord sur un « Pacte national d'éducation et de formation » pour les 25 prochaines années.

Plusieurs idées forces se sont dégagées de ces rencontres; entre autres :

- Le processus de production du Pacte national sur l'éducation et la formation doit être le plus inclusif possible et incorporer non seulement les Haïtiens de l'étranger et leurs descendants, mais aussi les réseaux associatifs d'étrangers solidaires envers Haïti. Ce pacte ne doit pas être l'affaire d'une élite mais aussi celle de tous les Haïtiens, en particulier des parents d'élèves qui assurent la plus grande partie de l'effort de financement de l'éducation en Haïti.*
- Le projet d'élaboration du Pacte, comme l'inclut déjà l'agenda du GTEF, doit apporter une considération spéciale aux autres instruments de planification mis au point dans le pays, notamment le Plan national d'éducation et de formation (PNEF) et la Stratégie nationale d'éducation pour tous (EPT), seul moyen de garantir que la construction se fait selon un processus cumulatif, en évitant les gaspillages causés par les habituels retours en arrière qui caractérisent le plus souvent les initiatives nouvelles.*
- La force du Pacte ne doit pas résider dans la conduite de nouvelles études mais dans la mobilisation des Haïtiens autour de solutions concrètes à apporter aux problèmes de l'accès, de la pertinence et de la qualité de l'éducation*

en Haïti. Les études thématiques sont conçues comme des chantiers de connaissance où l'effort d'élaboration de l'information est orienté vers la prise de décision.

- La mobilisation des Haïtiens de l'étranger se trouve handicapée par un grand nombre de facteurs internes qui tiennent des lois en vigueur dans le pays ainsi que des conditions concrètes dans lesquelles les intervenants doivent évoluer, une fois sur place. Les Haïtiens de l'intérieur doivent consentir un premier niveau de mobilisation, au niveau des dirigeants, des responsables de partis politiques, des leaders d'opinion et de la société civile, pour promouvoir et assumer avec courage le projet de changement constitutionnel qui doit donner aux Haïtiens de l'étranger les moyens de participer pleinement au relèvement de leur pays.

À l'issue de cette série de rencontres, un Comité de travail Haïti-France a été mis en place, avec pour mission d'appuyer le GTEF dans sa démarche d'élaboration et de promotion du projet de « Pacte national d'éducation et de formation ». Le mandat de ce comité inclut également la prise en charge de l'effort de préparation et de mobilisation des Haïtiens de France, incluant ceux des départements d'outremer, en vue de participer au forum national devant se tenir en Haïti dans les prochains mois.

**Jean Marie Théodat, professeur de Géographie.
Coordonnateur du Comité de travail Haïti-France.**

Chapitre II :

La stratégie de mise en œuvre des recommandations du GTEF

Ce chapitre propose pour chaque recommandation ou pour chaque groupe de recommandations un ensemble de décisions ou d'actions concrètes à adopter pour faciliter le passage à l'action. Ces actions, pour la plupart, ont servi de référence au Task Force du MENFP pour la préparation du Plan opérationnel

Mise en œuvre de la Recommandation relative à l'éducation et la protection de la petite enfance

Recommandation no 1.-

Mettre en place un dispositif intégré d'éducation et de protection de la petite enfance (DIPE) qui tienne compte des différentes catégories de besoins des enfants et qui responsabilise les collectivités territoriales dans des programmes d'actions qui incluent la nutrition, la santé scolaire, la participation des parents, les activités éducatives.

Décisions stratégiques proposées

ACTION 1. DEVELOPPER, EN PARTENARIAT AVEC LES COMMUNAUTÉS ET LES SERVICES DE LA SOCIÉTÉ CIVILE ET DU SECTEUR PRIVÉ, DES « ZONES DE CONVERGENCE DIPE » POUR METTRE EN RESEAU TOUTES LES RESSOURCES ET SERVICES DES ZONES CIBLEES POUR LA REALISATION DES EXPERIENCES PILOTES, AVEC UNE FORTE IMPLICATION ET PARTICIPATION DES PARENTS.

Trois (3) à quatre (4) groupes de communautés ou sous-régions seront choisis pour planifier et mettre en œuvre des « Zones de Convergence DIPE ». Ils serviront de « sites de démonstration » pour leur Département, et ensuite pour les autres Départements.

Chaque Zone de Convergence DIPE aura plusieurs « portes d'entrée » pour les services, tels que : les Centres de santé, les services de nutrition, les Centres communautaires DIPE, les classes préscolaires, les écoles, et les services de protection. Chaque porte d'entrée référera les mères et les enfants aux autres services selon les besoins identifiés, et ensemble ils maintiendront un système unifié de services et d'activités de suivi.

Dans les Zones, en même temps qu'ils aideront à fournir certains services DIPE, les membres de chaque communauté effectueront la collecte des données, la planification, la supervision, et la préparation des rapports d'activités.

Un « Paquet Complet pour le DIPE » sera préparé, testé sur le terrain et finalisé en vue de son utilisation dans les Zones de Convergence, notamment pour la formation relative à la période précédant la conception, pendant la grossesse et l'éducation parentale pour le développement des nourrissons et des jeunes enfants. Ce Paquet comprendra i) des outils de formation portant sur la santé, la nutrition, le développement de l'enfant, la sécurité des enfants ainsi que sur les droits et protection des enfants et de la mère, l'hygiène, l'eau potable, l'assainissement ; ii) un soutien psychologique en cas de violence et de traumatismes ; et iii) un encadrement communautaire en cas de catastrophes naturelles.

Une attention particulière sera accordée à la formation des maires et d'autres leaders locaux, des éducateurs, des parents, des travailleurs communautaires polyvalents, des agents de soins de santé, des travailleurs des services de nutrition, des enseignants des écoles et des établissements préscolaires, des agents de protection de la petite enfance et des mères.

ACTION 2. METTRE, EN ETROITE COORDINATION AVEC L'ENSEMBLE DES ACTEURS NON PUBLICS, DES SERVICES COORDONNES AU NIVEAU COMMUNAUTAIRE POUR L'ÉDUCATION ET LES SOINS PRENATALS, NEONATALS ET POSTNATALS, POUR LA SANTE ET LA NUTRITION COMBINEES AVEC L'ÉDUCATION ET LE SOUTIEN PARENTAL POUR ATTEINDRE LE DEVELOPPEMENT INTEGRAL DU JEUNE ENFANT, AVEC EMPHASE SUR LA PERIODE ALLANT DE LA NAISSANCE A TROIS ANS.

Il s'agira, dans le cadre de cette action, de conduire une analyse de situation dans les zones marginalisées et d'assurer une meilleure coordination des différents services offerts à la population cible.

2.1. CONDUIRE UNE ANALYSE DE SITUATION SUR LES NIVEAUX DE DEVELOPPEMENT DES ENFANTS DE 0 A 3 ANS, NOTAMMENT DE CEUX ISSUS DES FAMILLES PAUVRES AFIN DE DEPISTER LES ENFANTS QUI SOUFFRENT DE RETARDS DE DEVELOPPEMENT, DE MALNUTRITION ET DE HANDICAPS.

Cette étude devra être renouvelée tous les 4 ans dans le but d'évaluer l'état de santé des enfants, de préparer un « mapping » des besoins des jeunes enfants, pour mieux cibler les interventions à faire en leur faveur.

Les mères seront sensibilisées sur les résultats de cette étude de façon à les amener à commencer les visites prénatales dès le premier trimestre de grossesse afin de bénéficier i) d'un paquet de micronutriments essentiels (acide folique, fer, sel iodé, vitamine A, zinc et autres à désigner) et ii) de la formation en matière de santé, de nutrition et d'éducation parentale, ainsi que de la préparation à l'accouchement.

Une liste des visites essentielles de soins de santé prévues devrait être établie pour les nourrissons et les enfants de zéro à trois ans et jusqu'à six ans, avec un carnet de santé pour chaque enfant comprenant une liste des vaccinations de l'enfant dès la naissance, entre autres thèmes.

2.2. COORDONNER LES SERVICES A BASE COMMUNAUTAIRE POUR LES SOINS PRENATALS, L'ÉDUCATION PARENTALE ET L'ÉDUCATION DU JEUNE ENFANT.

En étroite liaison avec le MSPP, le MAST et le MCFDF, le MENFP assurera la coordination des services à base communautaire pour les soins prénatals, l'éducation parentale et l'éducation du jeune enfant. Ces Centres et Services Communautaires DIPE travailleront en concertation avec les Centres de santé et les autres services pour les familles établis dans les communautés. Ils auront au moins un travailleur social, une auxiliaire et des agents polyvalents pour l'éducation parentale et les premiers soins en santé, nutrition, hygiène et protection. Ces agents effectueront des visites de DIPE à domicile et animeront des séances d'éducation parentale dans les centres.

Le MSPP assurera les soins de santé et de nutrition des jeunes enfants et des mères enceintes ou allaitantes. Le MTPTC et ses partenaires contribueront à l'assainissement et fourniront aux communautés tout autre service relevant de leurs compétences. Les communautés seront

habilitées à aider, coordonner, développer et améliorer les ressources existantes. Elles pourront aussi aider à la mise en place de nouveaux services pour remplir les vides existant et combler les lacunes, comme l'éducation parentale intégrée.

Le MSPP améliorera également les services intensifs d'intervention pour la petite enfance existant actuellement et renforcera la formation des personnels qui y sont affectés. En outre, un nouveau système de services intensifs d'intervention pour la petite enfance (IIFE) sera mis en place rapidement par le MSPP afin d'améliorer le développement des nourrissons dont le poids est insuffisant à la naissance ainsi que celui des enfants de zéro à trois ans ayant des retards de développement, souffrant de malnutrition ou présentant des handicaps. Le MSPP sera chargé de la coordination du système IIFE, avec l'appui du MENFP et du MAST.

ACTION 3. AUGMENTER LE NOMBRE DE CLASSES ET D'ÉCOLES PRÉSCOLAIRES PUBLIQUES ET TRAVAILLER EN PARTENARIAT AVEC LES CENTRES D'ÉVEIL, LES CRÈCHES, LES ORPHELINATS, LES ÉCOLES PRÉSCOLAIRES NON PUBLIQUES POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ DES SERVICES OFFERTS ET ASSURER UNE BONNE ENTRÉE À L'ÉCOLE FONDAMENTALE.

Étant donné le grand nombre de Centres d'éveil (garderies) non réglementés qui existent, un travail par étapes sera entrepris par le MENFP pour aider à les convertir en Centres pour les soins et le développement de la petite enfance de qualité acceptable. En coordination étroite avec le MAST, le MENFP et le MSPP assisteront les crèches et les orphelinats dans la délivrance de services intensifs d'éducation précoce en direction des enfants vulnérables et des jeunes enfants qui en ont besoin pour améliorer leur développement. Ces services seront planifiés à la Phase 1 et mis en place à la Phase 2 de la mise en œuvre du Cadre de Politique.

L'admission des enfants dans les établissements préscolaires sera strictement limitée à la tranche d'âge de 4 -5 ans, sans redoublement. Les enfants surâgés (de 6 ans ou plus) seront inscrits dans les écoles fondamentales, où ils seront bénéficiaires d'un programme d'apprentissage accéléré pour l'éducation fondamentale. Au besoin, on procédera à la mise en place de nouvelles écoles fondamentales dans certaines communautés où elles n'existent pas. Les enseignants de l'école primaire qui encadrent les enfants surâgés seront l'objet d'une formation spéciale, initiale et continue.

Progressivement, une offre préscolaire gratuite pour tous les enfants de 4-5 ans d'âge sera mise en place à travers des établissements et des classes préscolaires rattachées à des écoles fondamentales. À cet effet, chaque école fondamentale devra s'organiser pour avoir 2 classes de niveau préscolaire pour les enfants de 4 et de 5 ans, avec le souci d'utiliser les méthodes d'éducation appropriées à leur développement. Dès que possible, chaque district aura au moins un psychopédagogue avec l'objectif d'améliorer l'enseignement en relation avec les niveaux de développement des enfants. Il sera essentiel d'avoir une dotation en équipements, fournitures, matériels de base et un espace récréatif distinct de celui des enfants du fondamental.

L'accent sera mis aussi sur les Centres Communautaires DIPE pour fournir des services d'éducation parentale et d'éducation préscolaire de qualité pour les enfants de 4 et 5 ans d'âge, afin de permettre leur développement intégré. En étroite coordination avec le Programme national de Cantines Scolaires et le Ministère de l'Agriculture, le MENFP s'assurera que chaque Centre Communautaire de DIPE et les classes ou écoles préscolaires auront accès à un repas nutritif dans les cantines présco-

lares. Les enfants repérés comme souffrant de malnutrition recevront des services individualisés et intensifs de réhabilitation et de stimulation.

Un système de réglementation des Centres d'éveil, des services éducatifs des crèches et orphelinats, et des préscolaires sera élaboré par le MENFP, couvrant notamment la définition des normes, des standards, les outils d'assurance de qualité (par exemple, les grilles de supervision, de surveillance (monitoring) et de comptes rendus), l'enregistrement et l'octroi de licences annuelles aux établissements d'enseignement préscolaire, la certification des enseignants, et les critères pour les aides-enseignants.

Le système d'Inspection préscolaire sera modifié afin d'établir un nouveau cadre officiel d'agents pour le développement du DIPE qui va assurer la supervision, la formation en cours d'emploi, et les services de surveillance (monitoring). Le nombre de ces agents sera augmenté de 1 à 5 postes par département, et ensuite, dans la Phase 2, leur effectif sera élargi dans chaque cellule départementale, communale ou locale pour l'éducation préscolaire en fonction du nombre d'établissements et de classes préscolaires à couvrir. Ces équipes enverront leurs rapports au BUGEPE, et elles auront en charge tous les établissements et classes préscolaires ainsi que les Centres Communautaires DIPE dans leurs zones de responsabilité.

ACTION 4. ÉLABORER DES PLANS EN VUE D'ÉTABLIR UN SYSTÈME COHÉRENT DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES DIFFÉRENTS ACTEURS INTERVENANT DANS LA PRISE EN CHARGE DU DIPE.

Avant de préparer et de réaliser tout programme de formation, il faudra d'abord s'assurer que les curricula, les manuels, les matériels, les méthodes et les supports nécessaires ont été préalablement développés et prétestés sur le terrain sous la direction du MENFP. Ces éléments seront ensuite diffusés auprès des universités, des Écoles normales et des autres services de formation chargés de l'exécution des programmes DIPE.

Des programmes de formation initiale et continue seront fournis pour les professionnels, les paraprofessionnels (comme les mères éducatrices et les autres éducateurs communautaires polyvalents) et les volontaires, y compris : les directeurs d'écoles, les agents départementaux DIPE, les enseignants préscolaires, les aides-enseignants, les éducateurs communautaires polyvalents, les éducateurs communautaires chargés de l'éducation parentale, les éducateurs en santé communautaire, en nutrition et hygiène, les « responsables d'interventions pour la petite enfance » (pour les nourrissons et enfants vulnérables, avec un retard de développement ou des handicaps) et les thérapeutes, les travailleurs sociaux, les psychologues, etc.

Les jardiniers seront statutairement désignés « enseignants professionnels de la petite enfance ». Ils auront le Baccalauréat plus au moins 3 ans d'étude dans une École normale ou Université avec un diplôme de spécialisation en éducation préscolaire et le DIPE multisectoriel. Ils auront au moins une année de travail sur le terrain sous la supervision d'un spécialiste en éducation préscolaire. Les auxiliaires des préscolaires auront le Baccalauréat plus 3 à 6 mois de formation avant l'entrée en service et 8 heures mensuelles de formation en service dans un endroit proche de leurs écoles. Cette formation en service sera offerte par l'agent de Développement DIPE.

Les Écoles normales aideront progressivement, avec le concours des spécialistes en formation des secteurs de la santé, la nutrition, la protection et l'assainissement, à former les formateurs des Centres Communautaires DIPE et les agents communautaires polyvalents pour les services DIPE, particulièrement dans les Zones de Convergence. Ils utiliseront à cet effet le « Paquet Complet pour le DIPE » relatif à l'éducation parentale.

Sur une base progressive, un Centre de Ressources, Formation et Appui Pédagogique pour le DIPE sera installé dans chaque Département. Ces Centres seront consacrés à la démonstration en salles de classe, l'observation par les spécialistes, la démonstration et l'utilisation des méthodes et les pratiques de terrain. Une section de matériel éducatif sera incluse pour démontrer et promouvoir les techniques et méthodes locales de fabrication manuelle de jouets didactiques dans les foyers et les Centres.

ACTION 5. AMELIORER, EN ETROITE LIAISON AVEC LES PROGRAMMES DE LA SOCIETE CIVILE ET DU SECTEUR PRIVE, LA PROTECTION JURIDIQUE ET LES SERVICES POUR LA PROTECTION DES MERES ET DES ENFANTS, AVEC UNE ATTENTION SPECIALE POUR LES ENFANTS AFFECTES PAR LE SEISME OU AUTRES CATASTROPHES NATURELLES, POUR LES ENFANTS INFECTES OU AFFECTES PAR LE VIH/SIDA, POUR LES ENFANTS ABANDONNES, POUR LES CRECHES ET ORPHELINATS, POUR LES ENFANTS VICTIMES D'ABUS ET DE VIOLENCE ET POUR LES ENFANTS AVEC DES PROBLEMES PSYCHOSOCIAUX.

Les enfants affectés par le séisme du 12 janvier 2010 et d'autres catastrophes naturelles antérieures ainsi que par la violence bénéficieront en priorité du support psychologique approprié. Leurs parents, leurs enseignants et les personnels des programmes de services d'éducation, santé, nutrition, protection et autres dans les communautés devront tous être préparés à cet effet.

Dans le cadre du MJSP et du MAST, le « Code relatif aux Enfants » sera complété et mis en œuvre, en s'attachant aux besoins d'une législation additionnelle, pour mieux assurer qu'Haïti répondra aux exigences de la Convention internationale des Droits de l'enfant (CDE) et le Commentaire Général numéro 7 de la CDE, qui traite des droits relatifs au développement de la petite enfance.

Certains rapports d'études font état de nombreux enfants qui sont victimes d'abus physiques, psychologiques ou sexuels, notamment de châtiments physiques pénibles à travers le pays. Par conséquent, un effort particulier est nécessaire pour inclure la discipline positive dans les services d'éducation prénatale et parentale et pour développer une campagne de communication sociale. Les personnes en charge de soins aux enfants, les agents de police et les enseignants du préscolaire, des crèches et orphelinats seront sensibilisés à cet effet de façon à pouvoir identifier les signes de maltraitance, préparer les rapports relevant de tels abus, et pour aider au suivi de ces enfants dans le temps.

Le MAST, en coordination étroite avec le MENFP (BUGEP), révisera et établira des normes, des standards et des règlements pour le fonctionnement des crèches et des orphelinats afin de garantir le bon développement et l'éducation précoce des nourrissons et des jeunes enfants. La Loi sur l'Adoption devra être finalisée, retenue et appliquée ; il en est de même pour la Loi portant sur la Prévention du Trafic de Nourrissons et d'Enfants.

ACTION 6. DEVELOPPER LE PLAIDOYER, LA COMMUNICATION ET LA MOBILISATION SOCIALE EN FAVEUR DU DEVELOPPEMENT INTEGRE DE LA PETITE ENFANCE

Pour promouvoir le Cadre de Politique DIPE, des ateliers de plaidoyers seront organisés pour les dirigeants nationaux et régionaux sur les bénéfices du DIPE et les contenus du Cadre de Politique.

Un Forum National pour le DIPE sera planifié et mis en place avec les dirigeants nationaux et des représentants de toutes les régions d'Haïti pour introduire le Cadre de Politique, commencer sa mise en œuvre, et lancer une mobilisation sociale.

Dans le cadre du Plan de Communication Sociale pour le DIPE, une série de messages clés y relatifs seront émis chaque année à travers la radio, la télévision, les journaux, des banderoles et des affiches. Une forte priorité sera accordée aux messages portant sur les droits des mères, des nourrissons et des jeunes enfants ; sur l'éducation parentale, la santé, la nutrition, l'hygiène, la protection, l'importance de l'éducation préscolaire pour chaque enfant et sur la micro-économie et le développement social de la famille.

ACTION 7. METTRE EN PLACE DES STRUCTURES QUI PUISSENT PERMETTRE D'ASSURER EFFICACEMENT LA PRISE EN CHARGE DU DEVELOPPEMENT INTEGRE DE LA PETITE ENFANCE

Quatre types de structures devront être mises en place pour assurer efficacement la prise en charge du développement intégré de la petite enfance (DIPE) : une Commission Nationale Multisectorielle DIPE, un Comité Technique, des comités multisectoriels départementaux et des comités municipaux et communautaires.

- a. La Commission Nationale Multisectorielle pour le DIPE inclura les ministres et les dirigeants des autres agences du gouvernement impliquées dans la petite enfance, et les directeurs des institutions communautaires, des organisations non gouvernementales, des organisations religieuses, des associations professionnelles, d'autres entités de la société civile, et des établissements privés pour l'éducation, la santé, la nutrition, la protection et l'assainissement.
- b. Le Comité Technique DIPE sera constitué de spécialistes des entités membres de la Commission Multisectorielle et d'autres groupes invités. Le MENFP établira une Direction du Préscolaire et d'Éducation Initiale pour remplacer le BUGEP.
- c. 10 Comités Multisectoriels Départementaux DIPE. La création de ces Comités Multisectoriels Départementaux se fera au cours de la deuxième phase.
- d. Des Comités Municipaux et Communautaires DIPE seront placés au sein des Mairies et composés de cadres des secteurs d'éducation, de santé et nutrition, de protection et d'assainissement ; de parents, de représentants de la société civile et du secteur privé organisé.

ACTION 8. AUGMENTER LES INVESTISSEMENTS CONSACRES AU DEVELOPPEMENT INTEGRE DE LA PETITE ENFANCE (DIPE), DE LA PHASE PRENATALE A SIX ANS, EN ETABLISSANT UN FOND MULTISECTORIEL D'INNOVATION POUR LE DIPE, AVEC UNE ATTENTION SPECIALE AUX MERES ET ENFANTS AFFECTES ET DEPLACES PAR LE SEISME.

Avec l'appui du Ministère des Finances et du Ministère de la Planification et de Coopération Externe, chaque ministère impliqué dans le DIPE, à savoir le MENFP et son Bureau de Gestion pour l'Éducation Préscolaire (BUGEP), le MSPP (Divisions de Santé Materno-Infantile et de Nutrition), le MAST (Divisions pour les services de protection aux mères et jeunes enfants), le MJSP (la protection juridique), le MCFDF, le MTPTC augmenteront leurs budgets et dépenses pour les services multisectoriels, sectoriels et intégrés destinés aux mères enceintes et aux enfants de la naissance jusqu'à six ans, avec une attention spéciale aux populations vulnérables.

Avec l'appui technique et financier de plusieurs partenaires internationaux de développement, un Fond Multisectoriel d'Innovation pour le DIPE en Haïti sera établi avec l'objectif de développer des initiatives prioritaires dans le cadre de cette politique, de donner une priorité aux mères et enfants affectés et/ou déplacés par le séisme ou d'autres catastrophes naturelles ou violence communautaire.

Mise en œuvre des recommandations relatives au Fondamental

Recommandations 2 à 11. Recommandation 23.-

Décisions stratégiques proposées

Une école fondamentale gratuite et obligatoire, faisant appel à un nouveau socle de compétences et dont la gestion implique une responsabilisation graduelle des pouvoirs locaux, fait partie des exigences les plus urgentes qui doivent être satisfaites en matière d'éducation.

La présente section décrit la stratégie et le mode opératoire envisagés par le GTEF pour faciliter la mise en application des recommandations portant sur :

- La gratuité et l'obligation scolaires au niveau du Fondamental (Recommandation no 2) ;
- L'accroissement de l'offre publique d'éducation en privilégiant les sections communales dépourvues (Recommandation no 3);
- Les repas quotidiens à offrir à tous les écoliers du Fondamental (Recommandation no 4) ;
- La place à donner aux langues officielles et étrangères dans les nouveaux curriculums de l'École fondamentale (Recommandations 5 et 6) ;
- La définition du nouveau socle de compétences pour l'École fondamentale (Recommandation no 7) ;
- La révision du mode d'évaluation des apprentissages (Recommandation no 8) ;
- La révision des politiques de formation des maîtres du Fondamental (Recommandation no 10);
- La possibilité d'un livre unique pour les quatre premières années de l'École fondamentale (Recommandation no 10) ;
- La condition enseignante (Recommandation no 23) ;

- La responsabilisation des pouvoirs locaux dans une nouvelle forme de gouvernance de proximité de l'École fondamentale (Recommandation no 11) ;

Ces recommandations sont les suivantes:

Recommandation no 2.-

Faire de l'obligation scolaire une réalité en Haïti ainsi que de la gratuité qui en est le corollaire; en mobilisant tous les moyens nécessaires pour que cet objectif s'applique aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental à l'horizon 2015 et aux trois cycles à l'horizon 2020; tant dans le secteur public que dans le secteur non public.

Recommandation no 3.-

Accroître l'offre publique d'éducation en privilégiant les communes les plus défavorisées dans la carte de pauvreté, en commençant par construire une école fondamentale dans chacune des 143 sections communales dépourvues d'écoles publiques.

Recommandation no 4.-

Servir à tous les écoliers du Fondamental au moins un repas par jour en privilégiant une diète équilibrée basée principalement sur les produits locaux.

Recommandation no 5.-

Privilégier le créole comme langue d'apprentissage dans les deux premiers cycles de l'École fondamentale et rendre l'écolier fonctionnel dans les deux langues officielles du pays dès la fin du deuxième cycle fondamental.

Recommandation no 6.-

En plus d'une bonne maîtrise de l'écrit dans les deux langues nationales, l'École fondamentale doit rendre le diplômé ce cycle fonctionnel dans les deux langues étrangères : l'anglais et l'espagnol.

Recommandation no 7.-

Réviser le curriculum de l'École fondamentale pour y rendre plus prégnants les objectifs et les valeurs destinées à porter le nouveau projet de société du pays en adoptant un nouveau socle de compétences pour l'école obligatoire basé sur la maîtrise des deux langues nationales, la pratique de l'anglais et de l'espagnol, la capacité à apprendre par soi-même, l'ouverture sur une culture humaniste universelle mais tournée sur la connaissance de la Région Amérique Latine et Caraïbes, la maîtrise du raisonnement scientifique et des outils des technologies de l'information, la maîtrise des règles qui renforcent le sens de la citoyenneté, la culture de la paix et le respect de l'environnement.

Recommandation no 8.-

Revoir le système d'évaluation des apprentissages : encourager l'évaluation formative au niveau des établissements, confirmer la décision de promotion automatique entre la 1ère et la 2ème année et entre la 3ème et la 4ème année du Fondamental, supprimer l'examen d'état de 6ème année et le baccalauréat première partie.

Recommandation no 9.-

Revoir la politique de l'Etat en matière d'ouvrages scolaires et privilégier un livre unique au niveau du premier cycle fondamental.

Recommandation no 10.-

Réviser les politiques et les programmes de formation des maîtres en privilégiant la professionnalisation en associant à la démarche de formation les facultés des sciences de l'éducation des universités reconnues par l'Etat et en incitant celles-ci à offrir des programmes innovants de formation continue basés sur la maîtrise des compétences disciplinaires et pédagogiques.

Recommandation no 11.-

Redéfinir le partage des compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales en mettant en place des Commissions municipales de l'Education (CME) qui seront habilitées à participer graduellement à la prise en charge de la mission de développer et de superviser l'école fondamentale.

Recommandation no 23.-

Réviser le statut des enseignants d'une manière réaliste en mettant en place une combinaison de moyens impliquant l'adoption d'une grille salariale définie non pas en fonction du niveau de la classe d'affectation mais du niveau de qualification de l'enseignant, la réglementation de la rémunération pratiquée par les établissements privés accrédités, la mise en place de dispositifs incitatifs tels que les fonds de pension, la possibilité d'accès à des logements sociaux, des facilités pour la formation continue etc. mais aussi l'obligation pour chaque enseignant d'obtenir de l'Etat un permis d'enseigner.

Décisions stratégiques et actions proposées pour la mise en œuvre des recommandations ci-dessus:

ACTION 1. CREER ET METTRE EN PLACE DES COMMISSIONS MUNICIPALES D'ÉDUCATION (CME) COMME STRUCTURE LOCALE DE GOUVERNANCE

La première mesure proposée pour renforcer la gouvernance du secteur éducatif au niveau local, c'est de créer et de mettre en place, dans chaque commune, une Commission Municipale d'Éducation (CME) qui sera composée du Maire et de ses Assesseurs, des CASEC, des Inspecteurs Principaux et de Zone ayant juridiction sur la commune, de 3 représentants des Parents, de 3 représentants des directeurs d'écoles fondamentales ainsi que de 3 représentants des enseignants.

Cette Commission aura, entre autres, pour rôle i) de procéder régulièrement au recensement de tous les enfants qui sont en âge d'aller à l'école, ii) d'établir et de maintenir à jour la carte scolaire de la commune, iii) de préparer et de réaliser systématiquement la rentrée scolaire chaque année, et iv) de veiller au bon fonctionnement des écoles préscolaires et fondamentales tant publiques que privées s'établissant dans la commune.

Aussitôt mises en place, des sessions de formation seront organisées dans chaque Département scolaire du pays à l'intention des membres de ces commissions en vue de i) leur présenter les rôles qu'ils auront à jouer dans la gestion de l'éducation dans leur commune dans le cadre de l'application de la décision politique de scolarité obligatoire et gratuite, ii) leur expliquer ce que c'est qu'une carte scolaire et l'importance d'un tel outil dans le développement harmonieux d'un système éducatif; iii) leur montrer comment planifier la rentrée scolaire et établir le budget y relatif, et iv) les outiller de manière à pouvoir gérer le processus d'exécution du plan élaboré ainsi que du budget établi.

ACTION 2. REORGANISER L'OFFRE EDUCATIVE EN METTANT EN PLACE UNE CARTE SCOLAIRE DANS CHAQUE COMMUNE ET EN ACCUEILLANT A L'ECOLE FONDAMENTALE TOUS LES ENFANTS A PARTIR D'UN RENFORCEMENT DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES PUBLIQUES ET DU DEVELOPPEMENT D'UN PARTENARIAT AVEC LE SOUS-SECTEUR NON PUBLIC D'EDUCATION

En attendant l'établissement systématique des cartes scolaires communales prévues et tenant compte de la structure actuelle de l'offre scolaire en Haïti, marquée entre autres par le poids dominant des écoles non publiques par rapport aux écoles publiques, différentes voies seront utilisées pour faire entrer à l'école, à court terme, tous les enfants âgés de 6 à 12 ans non encore scolarisés et admettre par la suite régulièrement à l'école tous ceux qui auront atteint l'âge de 6 ans à l'échelle du pays.

1.2.1. Admission à court terme de tous les enfants de 6-12 ans non scolarisés

Selon les estimations disponibles, les enfants non scolarisés sont au nombre d'environ 500.000. Des données plus précises devront être recueillies sur ces enfants au moment du recensement qui sera réalisé par chaque Commission Municipale d'Éducation (CME) avant la rentrée scolaire. En regard de l'âge déjà avancé de la plupart d'entre eux par rapport à l'âge officiel d'admission en 1^e année du fondamental, ces enfants seront regroupés en trois catégories pour être scolarisés. Dans la première catégorie se trouveront tous les enfants âgés de 6 et de 7 ans. Puis dans la deuxième catégorie il y aura ceux qui ont 8 et 9 ans, et dans la catégorie III, ceux de 10 à 12 ans. Ces modes de regroupement donneront lieu à la répartition suivante de ces enfants par catégorie d'âge et par Département scolaire, comme le montre le tableau 1.

TABLEAU 1 : REPARTITION DES ENFANTS A SCOLARISER PAR CATEGORIE D'AGE ET PAR DEPARTEMENT

Département géographique	6 - 7ans	8 - 9 ans	10 - 12 ans	Total
Ouest	58686	43735	59803	162223
Sud-Est	12404	7176	6660	26241
Nord	25050	15416	12832	53298
Nord-Est	4970	1254	1034	7256
Artibonite	36497	21155	14206	71857
Centre	18741	14022	14380	47143
Sud	26480	15738	10472	52689
Grand-Anse	10219	6859	4335	21412
Nord-Ouest	8525	5331	7855	21711
Nippes	5110	1777	2618	9505
Total	206681	132462	134194	473337

Source combinées : IHSI (2005), IHSI (2008), DPCE (2005), DPCE (2008)

1.2.1.1. Les Programmes d'études

Trois programmes d'études différents seront établis en vue de la scolarisation de ces enfants : un programme à durée normale correspondant aux neuf années de l'école fondamentale et deux programmes accélérés dont l'un de 7 ans et l'autre de 6 ans.

i) Scolarisation des enfants de 6-7 ans

Pour cette catégorie qui regroupera un effectif d'environ 206.681 enfants qui ont l'âge normal de 6-7 ans, il s'agira tout simplement de créer l'offre scolaire là où la demande est exprimée ou incitée et faire suivre à ces enfants les programmes officiels en vigueur, qui seront toutefois revisités et adaptés en fonction du socle commun de connaissances et de compétences qui sera préalablement établi.

ii) Scolarisation des enfants de 8-9 ans

Dans cette catégorie d'âge seront regroupés environ 132.462 enfants qui ont déjà accumulé un retard d'au moins 2 ans par rapport à ceux de leur génération qui ont eu la chance de fréquenter l'école à temps. Un curriculum accéléré d'une durée de sept (7) ans leur sera adressé. Ces programmes seront établis en identifiant dans ceux de 9 années les connaissances et compétences éducatives essentielles (CCEE), qui seront également réorganisées en fonction du socle commun préalablement établi. Des classes spéciales seront créées au sein des écoles à cet effet.

À la fin du parcours scolaire de 7 ans, ces enfants seront habilités à continuer leur cheminement au niveau secondaire comme tous les enfants qui sont entrés à l'âge normal dans le système et qui seront à ce moment-là du même groupe d'âge qu'eux. Des passerelles seront aménagées entre le système d'enseignement général et celui de formation professionnelle en vue d'offrir de nouvelles alternatives de formation à ceux qui en auraient besoin.

iii) Scolarisation des enfants de 10-12 ans

Les enfants de cette 3e catégorie représentent 28.35 % de la population cible; ils sont au nombre d'environ 134.194 enfants selon les données statistiques disponibles. Ils ont au moins 4 ans de retard par rapport à l'âge officiel d'admission en 1e année. Ils vont donc subir un traitement tout-à-fait particulier qui consistera en une éducation accélérée d'une durée de six (6) années. En plus des savoirs classiques qu'ils auront acquis, il est envisagé de développer chez eux d'autres compétences et habiletés pratiques dans des domaines ciblés. À la fin de leur parcours, ils seront eux aussi habilités à poursuivre leurs études soit au niveau du secondaire, soit dans le système de formation professionnelle ou à intégrer carrément les marchés de l'emploi selon les opportunités qui s'ouvriront à eux.

1.2.1.2. Les infrastructures d'accueil

Quatre (4) approches seront combinées dans le but de trouver et de créer de nouvelles places assises dans le système scolaire pour accueillir les élèves : reconstruction des écoles fondamentales détruites par le séisme, construction d'écoles nationales dans les sections communales non encore pourvues, renforcement du système de double vacation, saturation de la capacité d'accueil des écoles communales existantes et subvention d'un certain nombre d'élèves orientés vers les écoles communautaires et privées existantes.

i) Reconstruction des écoles fondamentales détruites ainsi que celles grièvement endommagées

Le tremblement de terre du 12 janvier a détruit 57 écoles nationales et grièvement endommagé 193 autres dans les départements scolaires de l'Ouest, du Sud-est et des Nippes. Des dispositions doivent être prises pour reconstruire ces écoles selon les normes parasismiques dans des endroits bien ciblés et les équiper de façon à pouvoir fonctionner en double vacation et offrir les neuf (9) années d'école fondamentale.

Selon les données du MENFP, il y a également 1.211 écoles fondamentales non publiques qui ont été détruites lors du séisme dans les trois départements susmentionnés. À raison d'une moyenne de 129 élèves par école, le secteur de l'éducation a donc enregistré une perte de 156.219 places assises à ce niveau d'enseignement que l'État doit assumer soit en les construisant lui-même, soit en aidant le secteur non public à les reconstruire.

Dans la logique de l'obligation et de la gratuité scolaires poursuivie, il serait recommandé que l'État haïtien crée lui-même cette offre en construisant 521 nouvelles écoles fondamentales complètes dans les départements de l'Ouest (300), du Sud-Est (150) et des Nippes (71).

ii) Construction et équipement de nouvelles écoles publiques dans les sections communales non encore pourvues

Dans ce processus de reconstruction du système éducatif, l'État devra également prendre les dispositions nécessaires pour mettre en place une école fondamentale complète dans chacune des 145 sections communales où il n'y a aucune école nationale. La répartition de ces sections communales se fait comme le présente le tableau 2.

TABLEAU 2 : RÉPARTITION DE CES SECTIONS COMMUNALES PAR DÉPARTEMENT SCOLAIRE

Département scolaire	Nb d'écoles à construire
Ouest	57
Sud	24
Sud-Est	7
Grand-Anse	8
Nippes	8
Artibonite	6
Nord	8
Nord-Est	13
Nord-Ouest	7
Centre	7
Total	145

Ces deux dispositions une fois prises, cela permettra à l'État de disposer de 239.760 nouvelles places assises au niveau du fondamental pour accueillir des enfants non scolarisés de 6 à 12 ans, comme le montre le tableau 3.

TABLEAU 3 : RÉPARTITION DES NOUVELLES PLACES ASSISES PAR DÉPARTEMENT SCOLAIRE

Département scolaire	Nb d'écoles à construire	Nb de nouvelles places assises
Ouest	357	128.520
Sud	24	8.640
Sud-Est	157	57.240
Grand-Anse	8	2.880
Nippes	79	28.440
Artibonite	6	2.160
Nord	8	2.880
Nord-Est	13	4.680
Nord-Ouest	7	2.520
Centre	7	2.520
Total	666	239.760

En réservant ces écoles pour l'accueil exclusif des enfants de 6-12 ans non scolarisés au cours de la première année, il sera possible de constituer des classes doubles dans chacune d'elles pour les groupes d'âge 6-7 ans et 8-9 ans en 1^e vacation. Pour ce qui concerne le groupe d'enfants âgés de 6 à 12 ans, ils seront accueillis dans ces écoles en 2^e vacation, à raison de 6 classes de 40 élèves par école. Le tableau 4 présente la répartition des enfants non scolarisés qui pourront être admis dans ces écoles par groupe d'âge.

TABLEAU 4 : RÉPARTITION DES ENFANTS DE 6-12 ANS NON SCOLARISÉS DANS LES NOUVELLES ÉCOLES PAR GROUPE D'ÂGE ET PAR DÉPARTEMENT

Département	# nouvelles écoles	6-7 ans admis	Enfants 6-7 ans qu'il restera à accueillir	8-9 ans admis	Enfants 8-9 ans qu'il restera à accueillir	10-12 ans admis (2e vacation)	Enfants 10-12 ans qu'il restera à accueillir
Ouest	357	42840	15846	42840	895	59803	0
Sud-Est	157	7176	0	7176	0	6660	0
Nord	8	960	24090	960	14456	1920	10912
Nord-Est	13	1560	3410	1254	0	1034	0
Artibonite	6	720	35777	720	20435	1440	12766
Centre	7	840	17901	840	13182	1680	12700
Sud	24	2880	23600	2880	12858	5760	4712
Grand-Anse	8	960	9259	960	5899	1920	2415
Nord-Ouest	7	840	7685	840	4491	1680	6175
Nippes	79	5110	0	1777	0	2618	0
Total	666	79920	126761	79920	120862	84515	49679

Il restera donc 126.761 enfants de 6-7 ans dans 8 Départements, 120.862 de 8-9 ans dans 7 Départements et 49.679 de 10-12 ans dans 6 Départements à scolariser. Les deux premiers groupes d'enfants (6-7 ans et 8-9 ans) seront subventionnés par l'État et orientés vers des écoles non publiques pour être pris en charge en 1^e vacation. Le groupe de 10-12 ans pourra être accueilli en 2^e vacation dans les écoles nationales et communales existantes.

iii) Accueil des 6-7 ans et 8-9 ans dans les écoles non publiques existantes

Les Commissions Municipales d'Éducation (CME) devront négocier avec certaines directions d'écoles communautaires et d'écoles privées (presbytérales, de mission et indépendantes) établies dans les endroits où il y a des enfants non scolarisés de 6-7 ans et de 8-9 ans que les réseaux d'écoles publiques et communales n'ont pas pu accueillir. Leur répartition par sous-secteur se fera au prorata de leur poids dans le système scolaire, soit de la façon suivante : 22% vers les écoles communautaires, 11% vers les écoles presbytérales, 34% vers les écoles de mission et 33% vers les écoles indépendantes, comme le montrent respectivement les tableaux 5 et 6.

TABLEAU 5 : RÉPARTITION DES ENFANTS DE 6-7 ANS À ACCUEILLIR DANS LE SECTEUR NON PUBLIC

Département	Groupe 6-7 ans	Communautaire	Catholique	Protestante	Indépendante
Ouest	15846	3486	1743	5388	5229
Nord	24090	5300	2650	8191	7950
Nord-Est	3410	750	375	1159	1125
Artibonite	35777	7871	3935	12164	11806
Centre	17901	3938	1969	6086	5907
Sud	23600	5192	2596	8024	7788
Grand-Anse	9259	2037	1018	3148	3055
Nord-Ouest	7685	1691	845	2613	2536
Total	126761	27887	13944	43099	41831

TABLEAU 6 : RÉPARTITION DES ENFANTS DE 8-9 ANS À ACCUEILLIR PAR SOUS-SECTEUR

Département	8-9 ans	Communautaire	Catholique	Protestante	Indépendante
Ouest	895	197	98	304	295
Nord	14456	3180	1590	4915	4770
Artibonite	20435	4496	2248	6948	6744
Centre	13182	2900	1450	4482	4350
Sud	12858	2829	1414	4372	4243
Grand-Anse	5899	1298	649	2006	1947
Nord-Ouest	4491	988	494	1527	1482
Total	120862	26590	13295	41093	39884

L'État engagera des contrats de réciprocité avec ces écoles d'accueil et versera un montant de 5.000 Gourdes par enfant scolarisé par année en 3 versements : un 1^e versement à la rentrée scolaire de septembre, un 2^e versement au début de la 2^e session en janvier et un 3^e versement au début de la 3^e session en avril.

iv) Accueil des 49.679 enfants restants de 10-12 ans en 2e vacation dans 6 Départements

Selon les données disponibles (DPCE, 2003), il existe 1.159 écoles nationales à travers le pays qui fonctionnent à simple vacation. Elles sont réparties dans les 6 Départements concernés comme le fait ressortir le tableau 7.

TABLEAU 7 : RÉPARTITION DES ÉCOLES NATIONALES À SIMPLE VACATION PAR DÉPARTEMENT ET PAR MILIEU

Département	Milieu		Total	Capacité d'accueil en moyenne	
	Urbain	Rural			
Nord	73	122	195	195	61425
Artibonite	57	109	166	166	52290
Centre	29	68	97	97	30555
Sud	50	76	126	126	39690
Grand-Anse	36	70	106	106	33390
Nord-Ouest	26	57	83	83	26145
Total	271	502	773	773	243495

Source : Annuaire statistique des écoles fondamentales 1e et 2e cycles d'Haïti, DPCE, mars 2005.

Ces écoles accueillent en moyenne 315 élèves; soit donc une capacité d'accueil dans les écoles nationales fonctionnant à simple vacation de l'ordre de 243.495 places. Il est toutefois important de souligner que seulement 190 de ces écoles déclarent avoir de l'électricité et peuvent en conséquence recevoir dans l'immédiat une deuxième vacation. Le tableau 8 présente leur répartition par Département scolaire et par milieu géographique et du même coup le nombre d'enfants de 6-12 ans qu'elles pourront accueillir.

TABLEAU 8 : RÉPARTITION DES ÉCOLES NATIONALES À SIMPLE VACATION QUI ONT DE L'ÉLECTRICITÉ PAR DÉPARTEMENT ET PAR MILIEU

Département	Milieu		Total	Nb d'enfants de 10-12 ans qu'elles peuvent accueillir en 2e vacation	Enfants 10-12 ans qu'il restera à accueillir
	Urbain	Rural			
Nord	25	3	28	6720	4192
Artibonite	17	9	26	6240	6520
Centre	10	2	12	2880	9886
Sud	14	5	19	4560	152
Grand-Anse	4	0	4	960	1455
Nord-Ouest	2	0	2	480	5695
Total	150	40	190	45600	27900

Source : Annuaire statistique des écoles fondamentales 1e et 2e cycles d'Haïti, DPCE, mars 2005.

Il est à remarquer que les écoles nationales situées en milieu rural où se concentre la majorité des enfants non scolarisés sont les moins pourvues en électricité. Dans les Départements scolaires du Nord-Est, de la Grand-Anse, du Nord-Ouest et des Nippes, il n'y a aucune école nationale située en milieu rural qui en est pourvue. Des mesures doivent être prises pour résoudre ce problème.

Selon les données disponibles (DPCE, 2003), il existe également 804 écoles communales à travers le pays. Dans l'ensemble, ces écoles accueillent environ 100.000 élèves en simple vacation. De nouvelles dispositions doivent être prises pour mettre en place une deuxième vacation dans celles qui se trouvent dans les 6 Départements concernés de façon à accueillir les 27.900 enfants âgés de 10-12 ans non encore pris en charge. Ces écoles sont réparties à travers le pays comme le fait ressortir le tableau 9.

TABLEAU 9 : RÉPARTITION DES ÉCOLES COMMUNALES PAR DÉPARTEMENT SCOLAIRE ET PAR MILIEU

Département	Milieu		Total
	Urbain	Rural	
Nord	7	16	23
Artibonite	6	146	152
Centre	3	51	54
Sud	1	12	13
Grand-Anse	1	18	19
Nord-Ouest	4	115	119
Total	22	358	380

Source : Annuaire statistique des écoles fondamentales 1e et 2e cycles d'Haïti, DPCE, mars 2005.

En résumé, la scolarisation des 500.000 enfants non scolarisés, en partenariat avec les acteurs du secteur non public, pourra se faire de la façon suivante :

Catégorie d'écoles	Groupe d'enfants	Prévision d'enfants de 6 ans à admettre en 1e année l'année suivante		
	6-7 ans			
(1e vacation)	8-9 ans			
(1e vacation)	10-12 ans			
(2e vacation)				
Nationales existantes	-	-	46.000	45.600
Nationales nouvellement construites (666)	79.920	79.920	79.920	5.800
Communales	-	-	27.900	27.200
Communautaires	27.887	26.590	-	35.737
Catholiques	13.944	13.295	-	17.868
Protestantes	43.099	41.093	-	55.230
Indépendantes	41.831	39.884	-	53.605
Total	206.681	132.462	134.194	241.440

v) Dispositions spéciales pour l'accueil des enfants handicapés

Il est important à ce niveau de souligner qu'il existe un nombre appréciable de ces enfants non scolarisés qui ont un handicap quelconque. Selon les données de l'IHSI (2005), ils représentent 2,8% de la population; soit environ 14.000 enfants dont 8% de non voyants (1120 enfants) et 5% de sourds-muets (700 enfants). Des mesures spéciales seront prises en sorte que, dans toutes les nouvelles écoles publiques qui seront construites, il y ait des rampes d'accès pour faciliter le transport des enfants et des jeunes en fauteuils roulants et des rampes de support pour les enfants et les jeunes munis de béquilles ou de cannes.

Ils seront le plus possible admis dans les mêmes écoles que tous les autres enfants. Les écoles qui les accueilleront seront néanmoins équipées en matériels adaptés à leur handicap : des machines BRAILLE, des tablettes et poinçons, des bouliers compteurs, du papier BRAILLE, du

papier BRAILLON, des ordinateurs à synthèse vocale et imprimante BRAILLE, des magnétophones à quatre (4) pistes et des magnétophones simples, etc.

vi) Besoins en ressources humaines

L'État limitera à 40 élèves la taille maximale des classes au niveau du fondamental. Il sera recruté 666 directeurs d'écoles et 5.994 enseignants pour les écoles nationales nouvellement construites (1e et 2e vacations confondues) et 2.696 nouveaux enseignants pour les réseaux d'écoles nationales et communales déjà en fonctionnement. Soit donc un total de 666 directeurs d'école et 8.690 nouveaux enseignants à recruter sur concours et à déployer par l'État. Ces agents éducatifs bénéficieront de sessions de formation portant notamment sur les différents programmes d'enseignement à appliquer, tenant compte du socle commun de connaissances et de compétences définies pour la scolarité obligatoire, sur certains contenus des disciplines d'enseignement ainsi que sur la didactique de ces disciplines et sur la gestion de classe. Un certain nombre d'entre eux recevront une formation spécialisée qui puisse leur permettre de prendre en charge l'éducation des enfants à besoins spéciaux susmentionnés.

1.2.2. Admission à chaque rentrée scolaire de tous les enfants âgés de 6 ans en 1e année fondamentale

Deux dispositions seront prises à cet effet : mise à niveau des enfants âgés de 4 ans et de 5 ans dans des classes préscolaires et accueil de tous ceux de 6 ans à l'école fondamentale.

1.2.2.1. Mise à niveau des enfants de 4-5 ans dans des classes préscolaires

Tenant compte des difficultés économiques auxquelles fait face la majorité de la population haïtienne notamment en milieu rural, les enfants n'entrent pas tous à l'école avec les mêmes pré-requis de base. Ceux qui sont issus des familles les plus aisées où les parents sont alphabétisés, ont alors plus de chance de réussir que les autres.

Dans la cadre de la politique de scolarité obligatoire et gratuite, tous les enfants de 4-5 ans recevront au préalable une éducation préscolaire dont le but sera de les préparer sur le plan affectif, cognitif et émotionnel en sorte qu'ils aient tous le bagage minimum nécessaire en matière d'éveil au moment de leur admission en 1e année de l'école fondamentale.

Ainsi, dans chacune des 666 écoles fondamentales publiques qui seront nouvellement construites, deux classes additionnelles seront conçues et aménagées pour accueillir en préscolaire les enfants âgés de 4 ans et de 5 ans. À raison de 30 enfants par classe, il y aura donc la possibilité d'accueillir 19.980 enfants de 4 ans et également 19.980 enfants de 5 ans dans ces écoles.

Selon les données statistiques la DPCE/MENFP (2005), il y a 806 écoles nationales réparties à travers le pays qui n'ont pas de classes préscolaires. Des dispositions seront prises également pour doter ces écoles de 2 classes préscolaires. Elles seront alors en mesure d'accueillir dans l'ensemble 24.180 enfants de 4 ans et 24.180 enfants de 5 ans.

Sur des effectifs totaux de 121.680 enfants de 4 ans et 119.683 enfants de 5 ans projetés par l'IHSI pour l'année 2011 dont le système éducatif est déjà en mesure d'absorber 38 % (soit respectivement 46.238 et 45.480 enfants de 4 ans et de 5 ans), il resterait 75.442 et

74.203 enfants de 4 ans et de 5 ans à admettre au préscolaire. Par ces nouvelles dispositions, le réseau public sera alors en mesure d'accueillir en plus 44.160 nouveaux enfants de 4 ans ainsi que 44.160 nouveaux enfants de 5 ans les plus vulnérables. Il sera alors nécessaire de recruter 2.944 nouveaux éducateurs pour la prise en charge de ces enfants au préscolaire dans le public.

Les 31.282 enfants de 4 ans et 30.043 enfants de 5 ans qui resteront seront orientés vers le réseau non public pour leur prise en charge. Une subvention de 3.600 gourdes sera allouée par enfant aux écoles non publiques d'accueil. Les enfants au préscolaire bénéficieront tous du même paquet de soins et de nutrition prévu pour ceux qui se trouvent au niveau du fondamental.

1.2.2.2. Accueil de tous les enfants âgés de 6 ans à l'école fondamentale

L'État s'organisera pour accueillir régulièrement tous les enfants âgés de 6 ans à l'échelle du pays en 1^e année fondamentale. Cela se fera toujours en partenariat avec les acteurs du secteur non public de l'éducation. Selon les estimations de l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI, 2008), il y aura une cohorte de 241.800 enfants de 6 ans à accueillir gratuitement à l'école en 2011 à l'échelle du pays.

ACTION 3. RENFORCER LA CAPACITE DE RETENTION DU SYSTEME EDUCATIF

Six (6) actions seront entreprises pour renforcer le système éducatif dans sa capacité à retenir les enfants qui y sont admis : subvention aux élèves de la 1^e à la 6^e année provenant des familles pauvres, distribution gratuite d'un plat chaud à tous les élèves au préscolaire et à tous ceux des 1^e et 2^e cycles, mise en place d'un système de passage automatique des élèves dans certaines classes avec limitation à 10% au maximum des taux de redoublement dans d'autres, mise en place d'un programme de santé scolaire au profit de tous les élèves du fondamental, offre d'un programme d'aide aux études et aux devoirs, qualification de tous les enseignants et directeurs d'école et mise en place de mécanismes de gestion optimale des ressources humaines mobilisées.

1.3.1. Subvention aux élèves de la 1^e à la 6^e année provenant de familles pauvres

Selon les données fournies par l'IHSI (2005), 80% des familles haïtiennes vivent en-dessous du seuil de pauvreté, c'est-à-dire gagnent moins de 40 gourdes (\$US 1) par jour. Ainsi, même quand la plupart d'entre elles font l'effort d'envoyer leurs enfants dans une école privée faute de trouver une place pour eux dans une école publique, elles n'arrivent pas à les garder en classe au cours de l'année scolaire, n'ayant pas les moyens financiers pour continuer à payer entre autres les frais de scolarité mensuelle exigés.

Dans le cadre du processus de mise en œuvre de cette politique, l'État accordera une subvention à ces familles en vue du paiement de ses frais de scolarité et d'achat de matériels et équipements scolaires nécessaires. Cette mesure s'appliquera au profit de ceux qui fréquentent les deux premiers cycles de l'École fondamentale. À ce niveau d'enseignement, 70% des effectifs d'élèves (soit environ 1.474.764 enfants) se trouvent dans une école non publique.

En ciblant les enfants provenant des familles pauvres, il ressort qu'environ 1.179.810 en-

fants bénéficieront de cette subvention sera en moyenne de l'ordre de 5.000 gourdes l'an. Cet appui financier à ces familles dans le cadre de la scolarité obligatoire et gratuite sera maintenu jusqu'à ce que les enfants bouclent la 9e année de l'école fondamentale. En plus des frais de scolarité, ce montant couvrira également les coûts des matériels didactiques, de transport et de l'habillement.

Il est important de souligner que cette subvention sera donnée sous forme de voucher aux familles des enfants ciblés, tenant compte de la liste établie par les Commissions Municipales d'Éducation (CME). Les comptes d'éducation gérés par ces commissions seront régulièrement crédités à cet effet.

1.3.2. Distribution gratuite d'un plat chaud aux élèves du préscolaire et à ceux des 1e et 2e cycles

Dès la première année de mise en œuvre de cette politique, l'État et ses partenaires s'organiseront pour donner régulièrement un plat chaud à tous les élèves des deux premiers cycles du fondamental. Environ 3 millions d'enfants bénéficieront de cette intervention. Le Programme National de Cantines Scolaires (PNCS) déjà mis en place par l'État sera chargé de la coordination de cette participation avec la participation des Commissions Municipales d'Éducation (CME).

1.3.3. Mise en place d'un système de passage automatique des élèves dans certaines classes

Il sera instauré dans les écoles nationales, communales et privées sous contrats un système de passage automatique des enfants du préscolaire, des élèves de la 1e à la 2e année, de la 3e à la 4e année, de la 5e à la 6e année et de la 7e à la 8e année. Dans les autres classes telles que les 2e, 4e, 6e, 8e et 9e années, les taux de redoublement par classe seront tolérés jusqu'à un seuil maximum de 10% et en aucun cas un élève ne pourra redoubler plus d'une fois une même classe.

Cette mesure permettra d'augmenter le rendement interne du système éducatif à ce niveau d'enseignement en amenant sans redoublement 59% des élèves d'une cohorte donnée à la fin de la 9e année de l'École fondamentale et à 96% si l'on tient compte également de ceux qui arrivent à la fin du fondamental après avoir redoublé une fois les classes.

En ce qui concerne plus particulièrement les cohortes d'enfants âgés de 8-9 ans et de 10-12 ans, les taux de rendement interne du système éducatif seront encore plus élevés. Ils seront de l'ordre de 65.6% en fin de 9e année tenant seulement compte des élèves qui ont bouclé le cycle complet sans redoublement et de 96.6% quand on considère également ceux qui ont redoublé une fois les classes.

1.3.4. Mise en place d'un programme de santé scolaire au profit de tous les élèves du fondamental

Les objectifs poursuivis dans le cadre de ce programme consisteront à :

- créer au sein des écoles desservies un environnement favorable à la promotion de la santé des élèves et des enseignants;

- entreprendre des actions de prévention de certaines maladies immuno-contrôlables dans le milieu en faveur des élèves;
- dépister les troubles visuels et auditifs de croissance chez tous les élèves;
- dépister des problèmes de santé chez les enseignants; et
- assurer l'éducation sanitaire des élèves, des enseignants et des autres personnels scolaires.

Comme résultats d'un tel programme, on s'attend à ce que :

- la politique de santé soit connue et appliquée dans toutes les écoles desservies;
- tous les élèves aient un carnet de vaccination à jour selon le programme élargi de vaccination du MSPP;
- tous les élèves dépistés soient pris en charge;
- tous les élèves et tous les enseignants soient éduqués et informés sur les sujets de santé prioritaires du programme selon la séquence d'apprentissage donnée;
- toutes les écoles disposent de poubelles, de latrines et d'eau potable.

Cette intervention donnera lieu au développement d'un partenariat avec les centres de santé du MSPP présentes dans chaque commune, ainsi qu'avec les ONG qui interviennent dans le domaine de la santé et toutes autres structures de santé présente sur le terrain, à la formation des personnels enseignants et non enseignants des écoles, à la sensibilisation des parents des élèves sur le programme de santé mis en place au profit de leurs enfants ainsi que sur l'offre de services de santé disponible.

1.3.5. Offre d'un programme d'aide aux études et aux devoirs au profit des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Un effort devra être fait pour identifier systématiquement les enfants qui sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au niveau des écoles. Les Commissions Municipales d'Éducation (CME) auront l'obligation de fournir un encadrement particulier à ces enfants, qui pourra notamment prendre la forme d'aides aux études et aux devoirs.

1.3.6. Qualification de tous les enseignants et directeurs d'école du fondamental

La Direction de la Formation et du Perfectionnement (DFP) de concert avec la Direction de l'Enseignement Fondamentale (DEF) du MENFP établira un programme de formation visant à qualifier les enseignants et les directeurs d'école en vue de les habilitier à dispenser et à administrer le socle commun de connaissances et de compétences développées pour la scolarité obligatoire.

Une attention spéciale sera accordée aux enseignants des classes multigrades qui ont un poids très important dans l'organisation des classes au niveau des écoles fondamentales en Haïti. Au lieu de travailler à leur disparition, ces modèles d'organisation seront de préférence encouragés dans les endroits où il y a une très forte dispersion des habitats, notamment en milieu rural, dans le cadre de la poursuite des objectifs d'éducation pour tous poursuivis par l'État. Des matériels de support seront développés à l'attention des enseignants et des directeurs d'école dans le but de les aider dans la gestion et l'animation

pédagogique de ces classes. Ils recevront également une formation additionnelle en sorte qu'ils soient mieux préparés et outillés pour dispenser leur enseignement et rendre plus efficace le processus d'apprentissage des élèves.

Dans l'ensemble, un effectif d'environ 68.951 enseignants des 1e et 2e cycles du fondamental bénéficieront en moyenne de 360 heures de formation au cours des premières années de mise en œuvre de cette politique. En fin de formation, ces enseignants recevront une attestation qui les habilitera à exercer leur profession à ce niveau d'enseignement.

ACTION 4. METTRE EN PLACE UN MECANISME DE GESTION OPTIMALE DES RESSOURCES HUMAINES MOBILISEES

La sous utilisation des ressources humaines mobilisées dans le système éducatif constitue actuellement l'une des sources importantes de gaspillage des fonds affectées à ce secteur. Dans le but de faire une utilisation plus rationnelle de ces ressources, les Commissions Municipales d'Éducation (CME) seront chargées, sous la coordination de la Direction des Ressources Humaines (DRH) du MENFP, d'en faire l'inventaire, notamment celui des enseignants et des directeurs, engagés dans les écoles nationales et communales. Des données seront recueillies sur leurs profils de formation ainsi que sur leur utilisation réelle. Cela donnera lieu à la constitution d'une base de données sur ce personnel de façon à mieux assurer sa gestion.

Au cours des tournées de supervision et de contrôle qu'ils réaliseront dans les écoles, les membres de ces commissions s'assureront de la régularité de la présence de ces agents sur leurs lieux de travail. Des outils de gestion et de suivi seront conçus, développés et appliqués à cet effet.

I. MOBILISER ANNUELLEMENT LES RESSOURCES FINANCIÈRES SUIVANTES

Items	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6	Année 7	Année 8	Année 9	Année 10
Mise en place des CME	2.100.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Établissement des Cartes scolaires communales	4.640.000	-	-	-	-	4.640.000	-	-	-	-
Construction de 666 écoles	199.800.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frais de scolarisation des 4-5 ans	17.378.136	26.239.968	26.392.680	26.541.504	26.672.544	26.782.992	26.680.408	26.966.160	27.038.520	27.095.400
Frais de scolarisation des 6-12 ans	61.617.125	92.037.000	122.671.125	153.514.500	184.254.476	215.121.043	235.121.898	249.866.990	274.853.584	289.756.496
Subvention	147.476.250	117.981.000	94.384.800	75.507.840	60.406.272	48.325.018	38.660.014	30.928.011	24.742.409	19.793.927
Plat chaud	112.860.200	143.268.120	130.652.400	118.099.880	128.067.032	115.482.214	99.409.327	104.215.797	112.287.107	117.117.559
Santé scolaire	2.821.505	3.139.253	2.745.480	2.352.520	2.474.995	2.081.635	1.600.513	1.631.025	1.669.892	1.664.641
Formation	129.411.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	678.104.216	382.665.341	376.846.485	376.016.244	401.875.320	412.432.901	401.672.161	413.607.983	440.591.512	455.428.023

Différentes sources seront identifiées et combinées pour financer cette politique de scolarité obligatoire et gratuite. Citons entre autres : le Trésor Public, les bourses qui seront obtenues du secteur privé d'éducation ainsi que du secteur privé des affaires, les ressources externes (bilatérales et multilatérales) mobilisées à travers les projets et les programmes d'éducation, les organisations non gouvernementales (ONG) nationales et internationales et les Haïtiens vivant à l'étranger.

Plus particulièrement au niveau national, des efforts seront faits pour rationaliser l'utilisation de toutes les ressources matérielles, financières et humaines mobilisées par tous les intervenants dans le système éducatif. Des mesures spéciales seront également prises répondant aux vœux exprimés par les centaines de participants aux forums réalisés dans les Départements scolaires du pays. Rappelons à cet effet la part du budget national de l'ordre de 25% à allouer à l'éducation et la taxe scolaire de 5% à imposer aux propriétés foncières à l'échelle du pays.

II. Suivre au cours de l'Année I le Plan d'action suivant

Activités	Période/Échéancier	Acteurs Impliqués	Indicateurs/Produits	Budget estimatif
1. Création des Commissions Municipales d'Éducation (CME)	À déterminer	Chef de l'État	Arrêté Présidentiel	-
2. Constitution et mise en fonctionnement de ces Commissions	À déterminer	Commission de suivi + MENFP + Ministère de l'Intérieur	Liste des CME et leurs membres	-
3. Préparation et organisation des séminaires départementaux d'information et de formation à l'intention des membres des CME	À déterminer	Commission de suivi + MENFP + Ministère de l'Intérieur	- Programme de formation - Rapport	2.100.000
4. Organisation et lancement d'une campagne de sensibilisation des parents	À déterminer	Commission de suivi + MENFP + CME	- Programme et matériels de sensibilisation - Rapport	200.000
5. Organisation et lancement du recensement communal des enfants de 0-12 ans et des écoles	À déterminer	Commissions Municipales d'Éducation	- Document de base du recensement - Rapports	4.200.000
Activités	Période/Échéancier	Acteurs Impliqués	Indicateurs/Produits	Budget estimatif
6. Constitution des bases de données sur les enfants de 0-12 ans dans les Mairies, les DDE et la DPCE	À déterminer	Mairies + DDE + DPCE + Commission de Suivi	Trois (3) Bases de données constituées	300.000
7. Préparation des Cartes Scolaires Communales	À déterminer	CME + DPCE + Conseillers Techniques	- Cartes Scolaires Communales	140.000
8. Construction de 666 écoles fondamentales publiques	À déterminer	MENFP + Commission de Suivi + CME + Firmes	- Liste des Sections communales bénéficiaires - Rapports périodiques de supervision - Rapport d'inauguration	199.800.000
9. Recrutement et affectation des nouveaux enseignants et directeurs d'école	À déterminer	MENFP + Commission de Suivi + CME	- Liste des nouveaux enseignants et directeurs d'école avec leurs lieux d'affectation	200.000
10. Établissement par Section communale des listes d'enfants des deux premiers cycles à subventionner	À déterminer	CME + MENFP	Listes d'enfants par Section communale	30.000
11. Subvention de 1.179.810 enfants	À déterminer	MENFP + MEF + CME	Rapports de subvention par DDE	147.476.250

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

12. Préparation et organisation des séminaires d'orientation et de formation à l'intention de 71.895 directeurs d'école et enseignants	À déterminer	MENFP + Opérateurs	- Programme de formation - Rapports de formation	129.411.000
13. Répartition des enfants de 6-12 ans dans les écoles ciblées et dans les classes	À déterminer	CME	- Listes des enfants accueillis par école et par Section communale	-
Activités	Période/Échéancier	Acteurs Impliqués	Indicateurs/Produits	Budget estimatif
14. Inventaire des ressources humaines dans les écoles	À déterminer	CME	- Fiche signalétique de tous les enseignants et directeurs d'école par commune	-
15. Supervision de la rentrée scolaire des enfants de 6-12 ans	À déterminer	MENFP + Commission de Suivi + CME	Rapport	-
16. Passation de contrats avec les directeurs d'écoles privées ciblées	À déterminer	MENFP + CME	- Rapports - Les contrats signés	-
17. Préparation et distribution régulière de plats chauds à 2.821.505 élèves	À déterminer	PNCS + CME + Opérateurs	- Rapports	112.860.200
18. Mise en place du Programme de santé scolaire dans les écoles	À déterminer	MENFP + MSPP + CME	- Document de programme - Rapports	2.821.505
19. Enregistrement des enfants dans les Mairies et lancement du processus de préparation des actes de naissance	À déterminer	Mairies + CME + Ministère de la Justice	Des Registres d'enregistrement établis et remplis	2.800.000
20. Suivi de la mise en œuvre de la politique	À déterminer	MENFP + Commission de Suivi + CME	- Comptes-rendus des réunions périodiques de suivi - Rapports périodiques de suivi	280.000
21. Bilan de la 1 ^e année de mise en œuvre de la politique	À déterminer	Commission de Suivi + MENFP + CME + MSPP + Ministère de l'Intérieur + Ministère de la Justice + Firme	Rapport	280.000
22. Préparation du Plan d'action de l'année II	À déterminer	Commission de Suivi + MENFP + CME	- Plan d'action II	

Mise en œuvre des recommandations relatives au Secondaire

Recommandation no 12 :

Dispenser au niveau du secondaire un enseignement général d'une durée de 4 ans, avec des programmes rénovés faisant suite au socle commun de connaissances et de compétences établi pour la scolarité obligatoire au Fondamental et sanctionné par un seul examen d'Etat de fin d'études secondaires (et, par voie de conséquence, la suppression du baccalauréat première partie) avec possibilité pour les 100 premiers lauréats d'accéder à l'université sans concours d'entrée, sur seule base d'une analyse de leurs dossiers qui prendra en considération la relation entre leurs performances dans les différentes disciplines et les programmes dans lesquels ils s'inscrivent.

Recommandation no 13 :

Mettre en place un système d'incitations en vue d'encourager la production de manuels scolaires pour le secondaire ainsi que l'implantation par le secteur privé et les municipalités de laboratoires accrédités par le ministère de l'Éducation, pouvant desservir plusieurs établissements pour les travaux pratiques scientifiques et technologiques.

Décisions stratégiques et actions proposées :

ACTION 1. DISPENSER CET ENSEIGNEMENT EXCLUSIVEMENT DANS DES LYCEES ET DES COLLEGES DONT LE FONCTIONNEMENT COMMENCE A PARTIR DU SECONDAIRE I

À cet effet, aucune inscription en 7^e année ne devra être admise à la rentrée scolaire de 2012 dans aucun de ces établissements où l'admission ne sera autorisée que pour les élèves qui ont bouclé avec succès les examens officiels de 9^e année. Il sera toutefois exceptionnellement accepté que les classes de 8^e et de 9^e années continuent à fonctionner dans ces établissements jusqu'à leur disparition progressive et complète à la rentrée scolaire de septembre 2014.

Selon les statistiques disponibles pour 2009, il y a aurait un effectif total d'environ 557.589 élèves au 3^e cycle fondamental qui continue à fonctionner dans les collèges et les lycées; soit 235.621 élèves en classe de 7^e, 166.387 élèves en classe de 8^e et 155.531 élèves en classe de 9^e. Dès la rentrée scolaire de 2011, il faut penser à créer au moins ces 557.589 nouvelles places assises au niveau du 3^e cycle des écoles fondamentales pour accueillir ces élèves. À raison de 40 élèves par classe, il faudra donc construire environ 13.940 salles de classes additionnelles au fondamental.

À raison de 3 classes de plus dans les écoles nationales, il faudrait en conséquence réhabiliter ou agrandir toutes les 1.221 écoles nationales existantes en y adjoignant 3 nouvelles salles de classe et laisser au secteur non public le soin d'absorber l'effectif de 411.069 élèves restants, ou carrément étendre l'offre publique au fondamental en construisant 4.647 nouvelles écoles fondamentales complètes capables d'absorber les 557.589 élèves.

ACTION 2. REVISITER TOUS LES PROGRAMMES D'ETUDES

Les programmes d'études qui s'appliquent actuellement au niveau du secondaire en Haïti datent de plus de 30 ans. Il est donc temps de revoir leurs contenus en tenant compte du socle de connaissances et de compétences établi pour la scolarité obligatoire au fondamental et d'y ajouter d'autres disciplines d'enseignement telles que : Culture et Patrimoine, Étude des Caraïbes, Démographie et Environnement, etc.

ACTION 3. REPENSER LE DISPOSITIF INSTITUTIONNEL DE FORMATION ET DE DEVELOPPEMENT DES ENSEIGNANTS EN CREAT ET ACCREDITANT DES INSTITUTIONS DESTINEES A CET EFFET

Selon les statistiques du MENFP, seulement 12% des enseignants au secondaire proviennent de l'École Normale Supérieure de l'Université d'État d'Haïti. 58% viennent de différentes Facultés et Institutions d'Enseignement Supérieur du pays et exercent au secondaire sans avoir reçu au préalable une formation pédagogique et didactique à cet effet. Il sera donc important de créer et d'accréditer d'autres institutions du pays dont la mission sera d'assurer la formation initiale et continue d'enseignants pour le niveau secondaire. Un dispositif de formation continu devra être conçu et mis en place pour garantir la mise à jour et le développement réguliers des enseignants du secondaire.

ACTION 4. ORGANISER UN SEUL EXAMEN D'ÉTAT AU SECONDAIRE POUR EVALUER LES ELEVES

L'État organise actuellement deux examens officiels au secondaire : les examens de rhéto et ceux de philo. Dès l'année scolaire 2011-2012, il est recommandé d'éliminer les examens de rhéto et d'organiser un seul examen de fin d'études secondaires. Ces examens devront porter sur l'ensemble des connaissances et des compétences jugées essentielles (CCE) qu'un finissant au secondaire doit maîtriser. Ces CCE doivent être clairement identifiées et faire l'objet d'une publication très large à l'adresse de toutes les écoles concernées. Des modèles types d'examens devront être conçus et élaborés aux fins de sensibilisation et d'entraînement des élèves finissants, et administrés au sein de leurs écoles.

ACTION 5. ÉVALUER ET ACHEVER L'EXPERIMENTATION DE LA FILIERE TECHNIQUE ENVISAGEE AU SECONDAIRE DEPUIS DE NOMBREUSES ANNEES AFIN DE TESTER SA PERTINENCE EN REGARD DU DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNELLE PROPOSE ET TENANT COMPTE DES BESOINS DU PAYS EN RESSOURCES HUMAINES QUALIFIEES

Un ensemble d'activités a déjà été lancé depuis quelques années dans le but de rénover l'enseignement au secondaire. Il s'agissait entre autres de mettre en place deux grandes filières générales et techniques avec différentes options au sein de chacune d'elles. Il revient à présent de faire une première évaluation du travail déjà réalisé de façon à faire le point sur l'évolution de la situation, identifier les points forts et les points faibles de la stratégie de mise en œuvre appliquée aux fins de décisions.

À la lumière des recommandations qui découleront de cette évaluation, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la formation Professionnelle (MENFP), en concertation avec ses partenaires, prendra les dispositions nécessaires pour mener à terme la phase d'expérimentation de cette réforme. Puis, il sera conduit une évaluation finale de cette phase d'expérimentation dont les résultats devront permettre de décider si oui ou non il est pertinent d'offrir la filière technique en plus de la formation générale dispensée au niveau du secondaire.

Le seul examen d'État prévu à la fin de l'année scolaire 2011-2012 au niveau du secondaire prendra en compte, s'il y a lieu, les élèves qui auront suivi le cheminement technique dans le cadre de la phase expérimentale.

ACTION 6. ORGANISER DES APPELS A PROPOSITIONS POUR LA PRODUCTION DE MANUELS SCOLAIRES

A quelques exceptions près, il existe peu de manuels pour les enseignements prévus dans les 4 filières du secondaire. Pour un grand nombre de disciplines, les matériels didactiques disponibles restent en majorité des photocopiés produits par les enseignants eux-mêmes qui n'ont reçu aucune validation de la part du ministère de l'Éducation. Les écoles sont tributaires aussi de manuels étrangers, notamment français, élaborés sur la base de programmes évoluant plus rapidement, qui ont cessé de ressembler aux programmes haïtiens (par exemple les programmes de Physique enseignés actuellement sont vieux de plus de 50 ans).

Le MENFP devra lancer des appels à proposition pour encourager les auteurs haïtiens (particuliers,

centres de recherches, associations professionnelles et universités) à produire des manuels scolaires pour les différents disciplines enseignées au secondaire, en priorisant les disciplines stratégiques dans lesquelles les productions sont insuffisantes ou de qualité douteuse : histoire et géographie, mathématiques et sciences expérimentales. Seuls les ouvrages homologués par le ministère pourront faire l'objet de subvention de la part des pouvoirs publics.

ACTION 7. ETABLIR DES LABORATOIRES COMMUNAUX PUBLICS ET INCITER LE SECTEUR PRIVE A OFFRIR LE SERVICE DE LABORATOIRES A D'AUTRES ETABLISSEMENTS

Les travaux pratiques en laboratoires sont pratiquement inexistantes dans les lycées et dans la majorité des établissements privés du secondaire. Les ressources du Trésor vont être très sollicitées par l'objectif de la scolarisation universelle. Le ministère devra mettre en place des laboratoires communaux desservant plusieurs lycées ; les établissements privés pourraient y avoir accès moyennant recouvrement des droits d'utilisation. Pareillement, l'Etat peut aussi encourager l'implantation de laboratoires privés par des consortiums d'établissements privés, des collectivités locales, des universités, des particuliers qui mettront en place des droits de recouvrement pour les usagers.

Pour encourager les investissements dans ce secteur, l'Etat peut reconnaître aux investisseurs les mêmes avantages prévus dans le Code des Investissements pour la catégorie des investissements dits privilégiés. Ainsi, les incitations peuvent inclure : des subventions directes pour la mise en place des installations et l'achat des équipements spécialisés, des avantages incitatifs comme ceux inclus dans le Code des investissements au profit des secteurs privilégiés (exonération de droits de douanes pour l'importation des équipements et fournitures ; exonération d'impôt sur le revenu selon un calendrier dégressif etc.), des prêts à taux subventionnés et même des garanties de l'Etat pour les prêts auprès des banques commerciales etc.

Les laboratoires seront accrédités par le ministère sur la base de cahiers de charges précis, en fonction d'une exigence de couverture géographique au niveau de chaque commune. Les accréditations seraient données pour une période précise qui peut être renouvelée périodiquement à partir d'inspections et d'évaluations régulières permettant d'assurer que les conditions mises en place initialement sont maintenues tout au long du fonctionnement du laboratoire.

Mise en œuvre des recommandations relatives à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes
Recommandations 14, 15, 16

La proposition présentée ici décrit les fondements d'une réforme du système national de formation professionnelle et d'éducation des adultes.

Dans le domaine de la formation technique et professionnelle, la proposition explicite les orientations qui pourraient avantageusement soutenir la démarche de révision de son pilotage, les grands choix qui s'offrent au Gouvernement haïtien, les chantiers à entamer pour mettre à jour le dispositif actuel et les conditions minimales de succès d'une telle entreprise.

En ce qui concerne l'éducation des adultes, la proposition se place dans une perspective de transition des programmes d'alphabétisation traditionnelle vers la mise en place d'une politique et d'une structure de prise en charge de l'éducation des adultes.

La réforme complète de ces deux dispositifs de formation technique et professionnelle et d'éducation des adultes constitue un travail d'envergure qui requiert dès le départ des orientations précises et des indications claires sur le rôle et les responsabilités du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. C'est aussi une entreprise de longue haleine qui prend nécessairement un certain temps à se réaliser. Il faudra donc prévoir à différentes étapes des moments pour établir les priorités de développement. Il est suggéré que cet arbitrage s'effectue au plus haut niveau, c'est-à-dire au Conseil des ministres.

Recommandation no 14

Réorganiser les institutions s'occupant de la formation professionnelle en un dispositif intégré de formation orienté vers le marché du travail en transformant l'INFP en une structure autonome de gestion tripartite et en faisant appel à l'approche par compétences comme démarche générale de transformation du système national de formation professionnelle.

Recommandation no 15.-

Alphabétiser 2,500,000 personnes et mettre en place des activités de post-alphabétisation pour 3 millions de personnes, sur l'horizon 2010-2015, en reprenant le dispositif du plan global préparé par la Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation (SEA) depuis 2006, tout en mobilisant les services des ONG, des écoles, des institutions religieuses, des mairies et autres services publics.

Recommandation no 16.-

Mettre en place une structure d'éducation des adultes qui permet d'orienter les écoliers sur-râgés et les adultes néo alphabétisés vers l'enseignement fondamental et secondaire ou vers l'apprentissage de métiers dans les diverses branches de l'agriculture, de l'industrie et des services.

Décisions stratégiques et actions à adopter

ACTION 1.- CONFIER LA RESPONSABILITE DU PILOTAGE ET DE LA COORDINATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU MINISTERE DE L'EDUCATION, A TRAVERS LA CREATION D'UNE SECRETAIRERIE D'ETAT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA TRANSFORMATION DE L'INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN UN ORGANISME AUTONOME DE GESTION TRIPARTITE DEDIE A LA MISE EN PLACE D'UN SYSTEME DE FORMATION PROFESSIONNELLE ORIENTE VERS LE MARCHE DU TRAVAIL.

1.1 Le fait que plusieurs institutions gouvernementales se partagent la responsabilité d'offrir des services de formation technique ou professionnelle constitue en soi un facteur de complexité qui rend difficile une approche globale. Cette absence de pilotage a été documentée et elle est considérée comme un des premiers problèmes auquel il faut apporter une réponse adéquate. Les impératifs de pilotage et de coordination sont de trois ordres. En premier lieu, il est important qu'une même vision d'une politique de formation technique et professionnelle soit exprimée au sein du Gouvernement et mise en œuvre dans les différents établissements. En deuxième lieu, les jeunes, leurs parents et les employeurs potentiels doivent comprendre à quels types de formation et de compétences correspondent les divers diplômes délivrés par les établissements. Enfin, la FTP doit être considérée à la fois comme une voie valable de formation et d'intégration sociale et économique et comme un outil national de développement du pays,

justifiant ainsi les investissements qui doivent y être consentis.

1.2 Pour accompagner le processus de reconstruction du pays et créer les conditions pour que les entreprises et les structures de production du secteur informel puissent accroître leur productivité en disposant de ressources humaines qualifiées, il importe de mettre en place un dispositif spécial capable d'assurer, en dehors des circuits formels d'éducation, la formation massive d'une main-d'œuvre qualifiée pour le pays, orientée vers les besoins du marché du travail. Le choix qui est proposé par le Groupe de travail est le suivant : il s'agit de placer sous l'autorité d'un seul ministre le pilotage du système, soit le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, à travers un organisme autonome, doté de la personnalité juridique et en charge de mettre en place et d'animer un système intégré de formation technique et professionnelle orienté vers l'emploi, à travers des programmes de formation professionnelle, de perfectionnement, de spécialisation et de reconversion des travailleurs. Pendant une période de transition, afin de valoriser le secteur, il est peut être souhaitable de créer une Secrétairerie d'Etat à la formation professionnelle qui coiffera l'Institut national de formation professionnelle et s'assurera que la coordination soit effective au niveau des actions du Gouvernement.

Ce choix présente les avantages suivants :

- a) Il est simple à comprendre.
- b) Il permet de désigner sans aucune ambiguïté le grand responsable, au sein du Gouvernement, des politiques et de la prestation de services de FTP dans tout le pays, facilitant de beaucoup la cohérence d'ensemble du système, les choix de priorités de développement du dispositif, l'accréditation des établissements et l'homologation des diplômes.
- c) Il lance un signal clair à la population, aux investisseurs, aux employeurs et aux bailleurs de fonds que le Gouvernement entreprend et concrétise résolument la réforme de la FTP et qu'il désigne un ministre qui en est spécifiquement chargé.
- d) Il fait place à la participation des acteurs sociaux en associant le patronat et les travailleurs à la prise de décision stratégique en ce qui concerne le déploiement des programmes de formation professionnelle dans le pays.

1.3 La modalité la plus simple pour mettre en application ce choix est de transformer par loi ou décret-loi, l'actuel Institut national de Formation professionnelle (INFP) en un organisme autonome, à caractère administratif, doté de la personnalité juridique et administré par un Conseil d'administration tripartite composé de neuf membres :

- 1) Le Ministre de l'Éducation à titre de président du Conseil ;
- 2) Le Ministre des Affaires sociales et du Travail, à titre de premier vice-président du Conseil ;
- 3) Le Secrétaire d'Etat à la formation professionnelle et à l'emploi, comme deuxième vice-président du Conseil;
- 4) Trois représentants des travailleurs choisis parmi les syndicats ou les fédérations de syndicats légalement constitués et enregistrés au ministère des Affaires sociales ;

5) Trois représentants du secteur patronal choisis parmi les chefs d'entreprises ou présidents de chambres de commerce ou d'associations patronales, en s'assurant qu'au moins l'un de ces membres représente des associations localisées en provinces.

1.4 Redéfinir les mandats et réorganiser la structure centrale de pilotage du système par le ministère.- L'exercice du leadership en matière de formation technique et professionnelle et la gestion d'ensemble de l'action du Gouvernement et de ses mandataires dans ce domaine nécessitent le soutien d'une équipe centrale chargée de conseiller et d'appuyer le ministre, d'établir les liens avec le système éducatif, les autres ministères sectoriels et le système productif et de prendre en charge l'ingénierie de la formation, le support aux établissements de formation et la mise en œuvre d'un dispositif de formation des maîtres.

De manière plus détaillée, la structure centrale du pilotage doit assumer des responsabilités :

Au plan de la gestion du système :

- a) élaborer des projets de politiques et orientations ;
- b) définir un cadre légal ainsi que la réglementation afférente et en assumer la mise à jour en lien avec l'évolution de l'ensemble du système;
- c) déterminer la nature et le statut des différents diplômes et attestations ainsi que les conditions de délivrance;
- d) préciser les règles d'accès à la formation;
- e) définir et mettre en œuvre un mécanisme d'accréditation des établissements de formation privés et publics;
- f) définir et mettre en œuvre les mécanismes de gestion des établissements;
- g) définir et mettre en œuvre les mécanismes d'évaluation de la performance du système et formuler des recommandations en matière d'inflexions et d'ajustements;
- h) définir et mettre en œuvre les mécanismes de reddition de compte au plan national;
- i) définir les mécanismes de gestion des établissements d'enseignement relevant directement du ministère;
- j) déterminer les conditions d'exercice et assumer la gestion de l'offre de formation du secteur privé;
- k) veiller à l'implantation d'un programme de formation des maîtres reconnu et financé par l'État.

Au plan de la planification de l'offre de formation :

- a) réaliser ou superviser la réalisation des études sur le marché du travail en lien avec la nature et la répartition des emplois par secteurs économiques et la situation de l'offre de formation ainsi que les besoins quantitatifs de formation;

- b) préparer, pour adoption au Conseil des ministres, des plans annuels et triennaux de développement des divers secteurs de formation, en fonction de l'évolution socio-économique du pays (indiquant ainsi les priorités de développement des filières et d'affectation des ressources en fonction des disponibilités);
- c) s'assurer que le cadre d'élaboration des programmes par compétences est appliqué pour l'élaboration ou la révision des programmes d'études;
- d) élaborer et proposer au ministre une répartition géographique des diverses filières de FTP (carte des enseignements).

Au plan de la coordination d'ensemble :

- a) instituer et animer (à titre de facilitateur) un dispositif permanent de consultation, de coordination et de liaison avec les ministères sectoriels, les partenaires économiques, les représentants de la communauté et de la société civile. Le mandat de ce dispositif devrait porter notamment, sur la détermination des priorités d'intervention, l'approbation des programmes d'études et la répartition des enseignements (carte des enseignements);
- b) assurer un lien avec les Groupes de travail sur la compétitivité et celui sur les nouvelles technologies de l'information et des communications pour mieux intégrer les besoins du secteur productif à cet égard. Ces deux tables alimenteront le ministère par des éléments complémentaires de réflexion;
- c) assurer le secrétariat et l'animation du dispositif de liaison avec les partenaires représentant le système productif;
- d) élaborer, en association avec les partenaires du marché du travail, des stratégies nationales de promotion et de valorisation de la FTP, d'intéressement du secteur productif et de recherche active de financement ;
- e) organiser et animer le système national d'apprentissage dans l'entreprise. Notons que le Code du travail actuel (Décret du 24 février 1984) prévoit tous les éléments d'un Code de l'apprentissage dans la Loi no III du Code (articles 72 à 90) avec notamment la définition des conditions de l'apprentissage et du contenu du contrat d'apprentissage, le fonctionnement de conseils de métiers tripartites pour chaque corps de métier, animés par la Direction de la Main-d'œuvre du MAST, la création d'un Conseil technique tripartite chargé de l'élaboration du programme de formation de l'apprenti, la délivrance d'un certificat d'aptitude professionnelle à l'apprenti etc. Ces dispositions qui n'ont actuellement aucune application dans la pratique devraient être amendées et donner lieu à des règlements détaillés pour permettre à l'INFP, par délégation de la Secrétairerie d'Etat à la formation professionnelle, de faire fonctionner un véritable système d'apprentissage, en coopération avec les entreprises.
- f) Mettre au point un système de certification des compétences basé sur la reconnaissance des acquis de l'expérience. Un tel système permettra d'intégrer graduellement dans le système national de formation professionnelle les ouvriers et techniciens formés sur le tas et dont les compétences ne sont sanctionnées par aucun titre.

Au plan du soutien offert aux établissements de formation :

- a) contribuer à la mise à niveau et au perfectionnement du personnel administratif et du personnel enseignant responsable de l'implantation d'un programme d'études;
- b) revoir le mode de fonctionnement des établissements impliqués dans l'approche par compétences en appuyant la mise en place d'une fonction d'appui pédagogique aux enseignants impliqués dans ces formations et en instaurant un programme de formation des maîtres reconnu qui leur est dédié;
- c) contribuer à l'évolution des politiques de gestion et de développement des ressources humaines engagées dans les établissements de formation;
- d) appuyer la mise en place de diverses formules organisationnelles susceptibles d'encourager les initiatives des établissements dans la mise en place de services de formation aux entreprises tant pour le secteur formel que pour le secteur informel et de services de formation continue adaptés à l'environnement local.

Au plan du fonctionnement des établissements publics de formation :

- a) soutenir les établissements dans l'aménagement des locaux, l'acquisition de mobiliers et d'équipements nécessaires à la réalisation de la formation;
- b) préciser les orientations favorisant les liens avec le secteur productif et la formation du Conseil d'administration associant les représentants des entreprises, des organismes du milieu et des parents, la participation des entreprises à l'accueil de stagiaires et le renforcement de l'autonomie de gestion des établissements;
- c) élaborer les termes des conventions à établir avec les structures locales qui se verront confier la gestion des établissements publics de formation et les cahiers des charges qui préciseront les paramètres, les rôles, les responsabilités et les obligations du ministère et de la structure responsable de la gestion.

Les fonctions découlant de l'ingénierie de formation

Trois fonctions découlent de cette responsabilité : les liens avec le marché du travail, l'élaboration des programmes de formation, la certification des formations (diplômes et attestations de formations)

1.5 Les liens avec le marché du travail

Un dispositif de formation professionnelle performant est celui qui rend disponible au système productif des personnes responsables, techniquement en mesure de répondre aux exigences des emplois et capables de s'adapter aux changements qui surviennent dans l'environnement de travail. Pour ce faire, le dispositif de formation a absolument besoin de connaître le marché

du travail afin de :

- préparer les élèves à répondre aux exigences des emplois actuels;
- pouvoir anticiper les compétences associées à l'apparition de nouveaux emplois;
- attirer dans les filières où l'emploi est en demande, les candidats qui, de par leur compétence, apporteront une contribution tangible à l'essor économique du pays;
- pouvoir offrir aux diplômés des perspectives réelles d'intégration au marché du travail.
- favoriser l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail, il est essentiel de savoir :
- Où sont les emplois actuels?
- Quelle qualification professionnelle conduit à ces emplois?
- Quelles en sont les fonctions types;
- À quel endroit cette formation est-elle accessible?
- Comment les sortants des établissements de formation s'intègrent-ils au marché du travail?
- Qui sont les employeurs qui recrutent et pour quel type de main-d'œuvre?
- Quels sont les secteurs qui enregistrent des gains d'emplois et ceux qui connaissent des reculs sur ce plan?
- Quelle est la situation dans les différentes régions du pays?
- Quelles sont les perspectives de développement de l'emploi dans les divers secteurs de l'activité économique?
- Et comment évoluent les exigences des nouveaux emplois, en termes de compétences?

Les éléments de base de cette information sur l'emploi et les compétences doivent être accessibles au ministère. Or, pour constituer cette information, à plus forte raison dans les pays où les enquêtes statistiques sont peu disponibles, il faut tisser des liens étroits avec le système productif. En effet, les entreprises détiennent une partie importante de l'information sur les emplois actuels et les compétences. Elles sont les plus aptes à valider les compétences et les besoins de main-d'œuvre à court et à moyen terme. Enfin, soulignons que la formation en milieu de travail, notamment l'accueil des stagiaires, se décide en entreprise.

Le Gouvernement devrait faire appel aux représentants du système productif (entreprises et créateurs d'emploi) selon quatre modes de collaboration active.

1. Les partenaires du marché du travail devraient à la fois être consultés et être partie prenante aux orientations de la politique de FTP, aux priorités de développement des divers secteurs et aux stratégies d'implication des entreprises dans le dispositif. Il s'agit d'une intervention de nature plus stratégique qu'opérationnelle. Il y aurait avantage à mettre en interface directe les partenaires, le ministre responsable du pilotage et certains de ses collègues ministres (responsables des ministères sectoriels) sur les grands enjeux et les grands choix de développement du système.

2. Les entreprises sont appelées à collaborer à des études et enquêtes visant à mieux cerner les fonctions du travail, à identifier les compétences requises pour l'exercice des emplois et les perspectives de développement de l'emploi par secteur d'activités. Les « portraits de secteur » constituent une source importante d'information sur ces sujets dans la mesure où les entreprises offrent une collaboration réelle. Il faut rappeler que les entreprises bénéficient grandement, et à peu de frais, de l'apport d'un dispositif FTP parce qu'elles peuvent y recruter les ouvriers qualifiés et techniciens dont elles ont besoin pour leur croissance.
3. Les représentants des entreprises sont essentiels à l'identification des compétences requises et des exigences des emplois ainsi qu'à la validation des contenus de formation et des programmes. Cet exercice d'identification et de validation est généralement assuré par le concours de travailleurs exerçant depuis un certain temps les fonctions de travail pour lesquelles les programmes d'études sont conçus ou révisés. Il faut accorder une grande crédibilité à cet exercice parce qu'il apporte un éclairage majeur sur la pertinence d'un programme ou son degré d'adaptation à la réalité concrète du marché du travail.
4. Enfin, les représentants du secteur productif sont appelés à siéger sur les conseils d'administration des établissements de formation. Ils contribuent, de ce lieu, au rayonnement de l'établissement dans la communauté ou la région et favorisent les échanges entre les entreprises et le lieu de formation : accueil de stagiaires, insertion des diplômés, organisation d'activités de perfectionnement ou de mise à niveau des compétences de la main-d'œuvre en emploi, accès à des équipements, participation au financement des établissements, etc.

1.6 L'élaboration et la révision des programmes

L'élaboration d'un nouveau programme ou la révision d'un programme est une responsabilité déléguée à un établissement d'enseignement et elle est conduite par des spécialistes en cette matière. Elle peut aussi être déléguée à une université, une firme de consultant, une ONG ou tout autre organisme qui peut réaliser le travail en conformité avec le Cadre méthodologique de l'approche par compétences et en suivant les étapes suivantes :

- La réalisation d'une analyse minimale du marché du travail. Le traitement des données relatives à l'emploi par secteur et par type de compétences fournit généralement ce premier éclairage. De même, certaines analyses sectorielles complémentaires désignées comme les « portraits de secteur » fournissent les données de base sur lesquelles peut s'appuyer l'alignement du programme. Idéalement, il faudrait aussi connaître l'évolution prévisible des compétences exigées pour l'exercice de ces emplois à l'avenir, mais ces données sont plus difficiles à rassembler et ne sont donc pas toujours disponibles de manière fiable.
- La réalisation d'une analyse systématique des situations de travail (AST) élaborées et validées en association étroite avec des travailleurs expérimentés œuvrant dans le domaine d'activités. Cette confrontation avec la réalité concrète de l'emploi est essentielle, même si elle est exigeante.
- L'établissement responsable de l'élaboration du programme doit aussi s'adjoindre, dans certains cas, des représentants des ministères sectoriels concernés par le programme afin, d'une part, de réaliser et de valider les analyses de situations de travail (AST) et l'identification des besoins prévisibles en main-d'œuvre et, d'autre part, de favoriser l'adhésion des repré-

tants du secteur à la démarche d'élaboration ou de révision des programmes d'études.

Une réforme d'un système de FTP d'envergure se réalise généralement au cours d'un laps de temps plus ou moins long pouvant s'étaler sur une ou plusieurs décennies. Elle comporte plusieurs étapes allant de la définition des niveaux de qualification à l'implantation des nouveaux programmes d'études et leur impact.

Souvent, l'expérimentation de l'APC se réalise dans un établissement pilote (approche expérimentale) pour ensuite se généraliser progressivement. Pour éviter toute confusion et assurer la plus grande visibilité possible à la réforme, il est nécessaire de bien mettre en évidence les éléments qui caractérisent le nouveau diplôme et l'enseignement des programmes définis par compétences. Une façon d'y parvenir consiste à accompagner le diplôme d'un relevé de compétences. La présentation de ces compétences favorise la reconnaissance par les employeurs de la formation offerte favorisant d'autant l'insertion des élèves.

1.6.1 La formation continue

Dans un pays comme Haïti où les adultes (et même les jeunes) ont eu peu d'occasions d'acquérir une formation avant d'entrer sur le marché du travail, le besoin de formation pour accéder de ce marché et de perfectionnement en cours d'emploi est nécessairement très grand d'autant plus que le secteur informel offre des formations partielles sur le tas sans trouver réponse à sa demande de besoins sur mesure. La formation continue devrait devenir, assez vite, une composante importante de l'offre de service des établissements de formation. Il s'agit, en premier lieu, d'une façon concrète de se rapprocher des entreprises et d'ajuster l'offre de formation à leurs besoins particuliers. Enfin, comme les adultes fréquentent souvent les établissements en dehors des heures régulières d'enseignement des jeunes, leur participation contribue à rentabiliser les équipements acquis et à maximiser l'utilisation des installations.

Il est clair qu'à court terme, les ressources disponibles doivent être affectées en priorité à l'augmentation de la capacité d'accueil des centres participant au dispositif FTP et à l'amélioration de la qualité de la formation qu'ils dispensent aux jeunes. Toutefois, il faudra sans tarder, une fois que les formations seront disponibles, envisager d'exploiter ces ressources pour apporter une solution aux besoins de formation exigés par le secteur informel.

1.6.2 Les diplômes et attestations de formation

Le Cadre national de qualification⁷ prévoit deux filières d'enseignement professionnel et technique. Chacune des filières regroupe des métiers ou techniques distincts nécessitant des exigences de formation de base, des capacités de raisonnement et des habiletés différentes. Les deux principaux profils auxquels prépare le dispositif de formation technique et professionnel d'Haïti sont les profils d'ouvriers qualifiés et de techniciens.

Quant aux employés semi qualifiés exécutant des tâches simples, ils sont généralement formés en milieu de travail. Les programmes de courte durée qui préparent ces travailleurs

⁷ Les mécanismes de contrôle de la qualité de la formation professionnelle en Haïti, projet HA-T1014, Rapport final, Capital Consult SA., septembre 2006, 166p

seront sanctionnés par des attestations en fonction des compétences du champ disciplinaire concerné. Les formations plus complexes seront sanctionnées selon le nombre d'heures par des diplômes d'études professionnelles et des diplômes d'études techniques.

En soi, il n'y a pas de problème de fond à ce qu'un dispositif FTP conduise à divers niveaux de qualification et que les seuils d'accès varient en fonction de la complexité des compétences à acquérir et des diplômes recherchés. Il importe cependant de bien délimiter les niveaux de qualification qui seront sanctionnés en conformité aux niveaux de compétences visés et d'en généraliser l'application dans l'ensemble du dispositif. Par exemple, la formation requise pour obtenir un diplôme d'études techniques doit être de niveau comparable, que cette formation soit offerte dans un établissement public ou privé. Un outil de classification des fonctions de travail pourra éventuellement être créé pour faciliter le classement des fonctions et leur répartition entre les deux filières retenues.

Les seuils d'accès à la formation conduisant à ce diplôme devraient également être les mêmes. Cette uniformisation doit, à fortiori, s'appliquer à l'ensemble des établissements. Si des différences significatives sont observables entre les compétences réellement acquises selon les régions ou les établissements pour un même diplôme ou une même attestation officielle, c'est l'ensemble du dispositif qui perd en crédibilité. On entretient également une confusion quant à la valeur d'un diplôme en termes de compétences maîtrisées, ce qui complique l'insertion en emploi des diplômés.

L'économie d'Haïti étant appelée à s'ouvrir de plus en plus, il est important que l'appellation des diplômes et les contenus de formation qui y conduisent, tout en étant adaptés à la réalité du pays, soient conformes à certains standards internationaux, notamment la certification des compétences de la CARICOM. Un diplôme d'ouvrier qualifié ou de technicien a une signification internationale qui ne peut être dénaturée ou réduite substantiellement sans que la crédibilité de l'ensemble du dispositif n'en souffre. Les employeurs sont généralement familiers avec la nomenclature des diplômes et attestations étrangers. Ils ont une bonne idée de ce qu'un détenteur d'un diplôme d'études techniques ou d'un diplôme d'études professionnelles est capable d'accomplir. Si l'on souhaite que ceux-ci embauchent des personnes issues du système, il faut que les employeurs reconnaissent chez ces diplômés les compétences normalement associées au diplôme obtenu.

L'application de l'approche par compétences dans le développement des programmes d'études et plus particulièrement les résultats des analyses de situation de travail mettent en évidence le degré de complexité, le nombre et l'importance des compétences à développer pour un métier ou une technique donnée. Ainsi les durées de formation pour les deux filières retenues pourront varier en fonction de ces éléments.

ACTION 2.- METTRE EN PLACE UN MODE DE GESTION DECENTRALISEE DES CENTRES PUBLICS DE FORMATION IMPLIQUANT LE PASSAGE A L'AUTONOMIE AVEC RENFORCEMENT DES MECANISMES D'EVALUATION ET DE REDDITION DE COMPTES.

Le Ministère de l'Éducation a déjà réalisé une certaine décentralisation de facto de la gestion des établissements publics. Il a responsabilisé les établissements publics de formation technique et professionnelle dans la conduite des activités de formation en les laissant à eux-mêmes, puisqu'aucun

établissement public de formation professionnelle n'a reçu de frais de fonctionnement depuis ces dix dernières années. Avec un double effet : 1) les centres de formation professionnelle sont obligés de trouver à travers des activités productives ou des prestations payantes de formation les moyens de faire fonctionner les ateliers; 2) les revenus générés échappent au contrôle du ministère et de l'Institut national de Formation professionnelle. Toutefois, on peut tabler sur cette situation pour aller plus loin dans l'autonomie de gestion. La gestion des établissements par un conseil d'administration exige l'acquisition de nouvelles compétences de gestion et l'implantation de mécanismes d'évaluation et de reddition de comptes.

En plus de la mise en place d'un conseil d'administration, le ministère doit identifier des structures locales (chambres de commerce locales, ONG, mairies etc.) qu'il associera à la charge de gestion des établissements publics de formation technique et professionnelle.

Une attention particulière devrait être portée à la mise en place de deux nouveaux volets dans la gestion d'un établissement. Le fait d'associer les représentants du secteur productif et de la communauté à la gestion, en confiant celle de l'établissement à une structure locale et par la mise en place de conseils d'administration, implique un plus grand effort dans la planification et le contrôle des activités (tableaux de bord, suivi, indicateurs de rendement, etc.), ainsi que dans la reddition de comptes. Un effort doit aussi être fourni sur l'encadrement pédagogique et l'appui au personnel enseignant.

La fonction de direction d'établissement de formation et d'encadrement pédagogique devra être consolidée. Il y aurait lieu de revoir l'ensemble des approches de gestion des établissements pour, d'une part, consolider les capacités de gestion des directions d'établissements, (renforcement des compétences en matière de planification, d'organisation, de gestion, de contrôle et d'évaluation) et d'autre part, ajuster les modes de gestion aux nouvelles exigences découlant de l'introduction de l'enseignement basé sur l'approche par compétences.

L'autonomie d'un établissement s'exerce dans le respect du cadre réglementaire, c'est-à-dire dans la conformité aux exigences d'un programme, à son cadre pédagogique et aux règles de sanction des études. Un cahier des charges très précis doit être établi pour encadrer le processus de gestion des établissements partageant clairement les rôles, responsabilités et obligations du Ministère et de l'organisation chargée localement de la gestion. Un budget cadre devra être inclus dans l'entente afin de bien préciser les besoins financiers du fonctionnement de chacun des établissements publics et identifier les sources de financement.

En ce sens, l'organisation centrale porte une responsabilité à l'égard de l'accompagnement et de l'encadrement des établissements. Il appartient néanmoins à l'institution chargée localement de la gestion de composer avec les ressources humaines et financières dont il dispose pour atteindre les objectifs nationaux qui lui sont implicitement fixés, pour adapter son offre de formation à la réalité de son milieu et pour établir des liens harmonieux avec le système productif et avec la communauté ou la région.

Par contre, le conseil d'administration de l'établissement constitue le mécanisme privilégié d'ouverture de l'établissement sur son milieu, en particulier sur le milieu économique, et des efforts doivent être déployés pour y faire siéger des gens capables d'exprimer un point de vue externe, d'enrichir la réflexion de l'institution et de collaborer à un meilleur arrimage formation-emploi. Le

conseil d'administration peut contribuer à dynamiser l'établissement, à faciliter les échanges avec les employeurs et à faire évoluer l'offre de formation afin qu'elle réponde aux besoins et aux changements enregistrés dans les entreprises. Les membres du conseil d'administration sont nommés par la communauté en conformité avec les spécifications du cahier des charges préparé à cet effet. Ce dernier précise entre autres les règles de conduite à adopter et les droits et obligations des parties soit: l'État, les représentants patronaux, les représentants syndicaux et les représentants des collectivités locales. Une fois que le conseil d'administration est constitué, il gère l'établissement de formation de sa communauté. Il a aussi comme responsabilités le pouvoir de recruter le personnel et d'établir les frais de scolarité en conformité avec le cahier des charges.

Il faut certes pour les représentants du système productif et de la communauté une période de familiarisation avec leur nouveau rôle. Ils connaissent mal l'organisation d'un établissement et ne voient pas le rôle utile qu'ils peuvent y jouer ou leur intérêt à participer à un conseil d'administration. Ici, le rôle du directeur de l'établissement est essentiel à la sensibilisation et à l'engagement de membres actifs au sein du conseil d'administration.

La direction de l'établissement de formation a la responsabilité de tout mettre en œuvre pour offrir la formation attendue en dépit des contraintes de diverses natures et pour répondre aux exigences en termes de contenu de formation et de sanction des études. Elle a la responsabilité de mener les études de faisabilité et de les soumettre au conseil d'administration et au ministère avant de procéder au développement ou à la révision d'un programme d'étude. Il lui appartient aussi de signaler au conseil d'administration et à l'organisation centrale les lacunes, notamment en matière de ressources humaines et d'équipements, qui ont des conséquences significatives sur la qualité de la formation offerte ou qui risquent de compromettre l'atteinte des objectifs.

Les établissements de formation doivent rendre des comptes à leur conseil d'administration et à l'organisation centrale. Cette tâche sera facilitée par l'élaboration d'un projet d'établissement définissant la mission, les orientations stratégiques et les axes de développement de l'établissement. La reddition de comptes sera réalisée par le biais d'un rapport annuel qui fournit des informations factuelles, notamment sur :

- le nombre et le profil des élèves accueillis dans chacun des programmes;
- le cheminement de ces élèves : succès, échecs, abandons, obtention du diplôme;
- le nombre, le profil de compétences et la provenance professionnelle des formateurs à temps plein et à temps partiel;
- les ressources financières consacrées aux divers programmes et une estimation des coûts moyens de formation par programme et par élève;
- les relations avec le système productif et la communauté;
- quelques informations sur l'insertion professionnelle des finissants;
- certaines indications sur les perspectives de développement de l'établissement et les besoins en ressources humaines et matérielles.

ACTION 3.- RAPATRIER AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION LES FONCTIONS D'ÉLABORATION ET DE CERTIFICATION DES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DISPENSES PAR LES AUTRES MINISTÈRES

3.1 Pour assurer l'harmonisation et la cohérence du dispositif de formation professionnelles dans le public le ministère de l'Éducation devra conduire deux groupes d'actions simultanés : rationaliser la carte de formations dans les centres de référence retenus dans le cadre du projet de formation financé par la BID ; négocier avec les ministères sectoriels concernés le rapatriement de l'élaboration des programmes de formation professionnelle sous leur juridiction, les centres de formation dispensant ces programmes et les équipements en place, le budget alloué et le personnel affecté à ces dossiers.

Les centres concernés par cette dernière mesure sont actuellement sous la juridiction des ministères suivants : Affaires sociales, Jeunesse, Sports et Action civique, Tourisme, Agriculture et Développement rural. Une décision devra être prise concernant certains centres ménagers dépendant du MENFP ou du MAST et qui devront être transformés en centres d'éducation des adultes à placer sous la tutelle de la Secrétairerie d'Etat à l'Éducation des Adultes.

Ces centres comme ceux de l'INFP seront gérés selon un mode décentralisé par des conseils d'administration composés du Directeur de centre, de représentants des entreprises, de représentants des enseignants, de représentants des ministères concernés, de représentants des collectivités territoriales. La gestion des centres sera assujettie à des audits périodiques tant sur le plan des opérations que sur le plan de la gestion financière.

Le ministère devra créer un Comité national des programmes comme lieu favorisant la concertation des différents partenaires socio-économiques. Il pourra initier dans le même mouvement l'instauration de comités sectoriels de main d'œuvre composés de représentants des employeurs et des employés.

Dans le cas où, pour des raisons particulières, un ministère conserverait la gestion directe de certains centres (parce que les formations correspondent à des besoins spécifiques de recrutement d'une main d'œuvre qualifiée par ledit ministère), cette gestion devrait être entendue au sens d'une délégation reconnue par le ministère de l'Éducation qui garderait au niveau de ses propres services spécialisés la responsabilité pour l'élaboration des programmes et la certification des diplômés.

ACTION 4.- SOUTENIR L'IMPLANTATION DES PROGRAMMES REVISES PAR LE RENFORCEMENT DES COMPETENCES DES FORMATEURS ET DES GESTIONNAIRES ET AMELIORER LES CONDITIONS DE TRAVAIL PAR LA REVISION DES REGLES DE CLASSIFICATION ET DE REMUNERATION DU PERSONNEL.

On a beau concevoir les meilleurs programmes d'études, il faut s'assurer que leur implantation dans les établissements s'opère dans des conditions qui favorisent la gestion du changement et le relèvement de la qualité de la formation offerte. Ainsi l'évaluation des conditions requises pour le développement d'un programme d'études et son implantation doit être effectuée au tout début des travaux. En effet, il ne sert à rien de développer un programme qui ne répond pas à la demande du

marché du travail. Il est aussi inutile de développer un programme qui ne pourra être implanté faute de ressources. Il est impératif d'agir sur l'ensemble des ressources.

Le niveau de compétences des formateurs n'est pas suffisamment élevé pour assurer une formation de qualité. Ainsi un programme structuré de mise à niveau des compétences des formateurs et des gestionnaires d'établissement devra être mis en place. Enfin, les règles de classification et de rémunération du personnel des établissements ne sont pas de nature à attirer les candidats de calibre sur lesquels devrait pourtant compter un bon dispositif.

Il est également impératif de doter le dispositif d'une structure minimale de formation des formateurs. Deux types de formation devraient y être dispensés : une formation de type pédagogique axée sur les méthodes d'enseignement, cette formation devrait mettre l'accent sur les approches d'enseignement par compétences. À cet effet le Groupe de travail recommande un programme universitaire de formation des maîtres reconnu et financé par l'État.

Cet effort incontournable en faveur de la formation des formateurs sera complété par la mise à disposition des enseignants de guides ou documents d'appui à l'implantation et à l'enseignement des programmes définis par compétences.

ACTION 5.- REVISER ET REORIENTER LA CARTE DES FORMATIONS DISPENSEES DANS LES CENTRES EN PRIORISANT LES CRENEAUX RECONNUS COMME PORTEURS DANS LES PLANS DE DEVELOPPEMENT DU PAYS, A SAVOIR, L'AGRICULTURE ET L'ELEVAGE, LE SECTEUR DE L'HABILLEMENT, LE TOURISME, LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET LE SECTEUR DE L'EXTERNALISATION DES SERVICES, LA CONSTRUCTION.

Les nouveaux emplois exigent des compétences de plus en plus élevées. Dans plusieurs pays occidentaux, plus de 60 % des emplois créés au cours des vingt dernières années furent occupés par des personnes (principalement des jeunes) ayant une formation professionnelle ou technique. Dans les économies en émergence, on estime qu'entre 35% et 50 % des nouveaux emplois exigeront un niveau de compétence correspondant grosso modo à la formation professionnelle à des niveaux plus ou moins élevés.

Quand on étudie la structure de l'emploi dans les économies actuelles, on se rend compte que les postes de travail faisant appel à une formation universitaire représentent entre 15 % à 25 % des emplois totaux. Les emplois qui requièrent une formation professionnelle plus ou moins poussée sont trois fois plus nombreux (45% à 65 % des emplois). Enfin, même dans les pays fortement industrialisés, il subsiste des emplois qui ne nécessitent pas vraiment de qualification spécifique ; c'est le cas d'environ 20 à 40 % des emplois totaux, dépendant du niveau de développement du pays.

La formation professionnelle devient donc un outil indispensable de développement économique. La qualification de la main-d'œuvre représente un facteur déterminant pour l'attrait des investissements qui attachent une importance grandissante à la disponibilité d'une main-d'œuvre formée. Or, le gros du contingent des personnes qualifiées dans une entreprise, sauf exception pour des entreprises hautement technologiques, sont des gens de métiers et de techniques, bref, des personnes qui ont acquis des compétences associées à la formation professionnelle.

Le système de formation professionnelle est en quelque sorte stimulé par la vigueur des secteurs d'activités économiques qui offrent des perspectives d'emplois. Les personnes, surtout les jeunes, s'inscriront dans des filières de formation professionnelle si elles ont raisonnablement confiance d'accéder à des emplois correspondant à leur qualification au terme de leur parcours de formation. L'économie est pour ainsi dire la locomotive véhiculant des systèmes de formation professionnelle.

C'est pourquoi il est essentiel que les dispositifs de formation professionnelle soient bien connectés au secteur productif. Idéalement, il faudrait même que la formation devance légèrement les investissements. On s'assurera ainsi que la main-d'œuvre qualifiée est au rendez-vous des investissements.

Cette articulation entre les besoins des entreprises en main-d'œuvre qualifiée et l'offre de formation professionnelle est certes difficile. Peu d'entreprises sont en mesure de préciser leurs besoins de main-d'œuvre sur un horizon de 5 à 10 ans. À peu près aucune entreprise ne garantira non plus qu'elle embauchera les finissants d'un programme de formation, même si ce programme a été élaboré avec sa collaboration active. Les aléas conjoncturels de l'économie rajoutent à cette incertitude. Dans un pays déstructuré où l'économie informelle occupe une place prépondérante, aucun système de veille ne peut offrir une lecture fiable des réalités du marché du travail et des besoins de formation qu'il faudrait déployer pour répondre aux demandes des employeurs.

C'est d'abord par l'emploi qu'Haïti assurera son développement. Le pays doit impérativement relever le défi de l'intégration économique de sa population active, en particulier celle des jeunes, condition essentielle d'émancipation nationale et de stabilité.

Le GTEF a examiné avec les membres du Groupe de travail sur la compétitivité les pôles de croissance proposés et l'impact de ces propositions sur l'emploi et la formation professionnelle. Les actions suggérées ci-après proviennent essentiellement de l'atelier GTEF-GTC-GTIC organisé à cet effet.

ACTION 5.1 REVISITER LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES METIERS DE L'AGRICULTURE ET DE L'ELEVAGE

Les rapports sont unanimes à reconnaître l'impérative nécessité d'assurer le développement de l'agriculture et de l'élevage. Plusieurs objectifs peuvent être poursuivis en même temps

- Assurer la sécurité alimentaire de la population;
- Améliorer la situation économique des paysans;
- Stabiliser le sol et lutter contre l'érosion (les plantations de mangues dans les zones moyennement accidentées);
- Réduire substantiellement les pertes de produits agricoles par l'amélioration du réseau routier, l'amélioration des techniques de stockage et de conditionnement et le développement de circuits de distribution;
- Remplacer une bonne partie des produits agricoles importés par une production domestique;
- Tirer profit de la variété de microclimats et d'une grande gamme de fruits et de légumes exo-

tiques pour exporter ces produits, principalement aux États-Unis;

- Créer de nouvelles entreprises et favoriser l'expansion des entreprises actuellement engagées dans la production, la distribution et la mise en marché des produits agricoles haïtiens.

Dans la continuité du secteur agricole, il y aurait lieu de mentionner l'industrie agroalimentaire, la pêche et l'aquaculture.

L'industrie agroalimentaire. Cette industrie représente un secteur économique très important qui contribue à la sécurité alimentaire de la population, valorise considérablement la production agricole, procure des milliers d'emplois dans les régions rurales et stimule les exportations⁸. Là comme ailleurs, plusieurs facteurs internes font obstacle au développement d'un secteur agroalimentaire en Haïti. Mais certains de ces obstacles peuvent être levés graduellement. Il y a lieu d'étudier davantage le potentiel de création d'emplois que représente le secteur de la transformation alimentaire. Il y aurait lieu de faire un portrait du secteur et d'identifier les emplois nouveaux qui pourraient être créés ainsi que les formations d'accompagnement nécessaires.

La pêche. La question des pêches maritimes est plus complexe. Les ressources sont fragiles et, dans de nombreux pays, elles ont été surexploitées. Il est évident qu'avec les bateaux et les équipements rudimentaires de pêche qui sont utilisés en Haïti, de nombreuses ressources ne sont pas exploitées. On peut raisonnablement considérer que si un certain nombre de pêcheurs disposaient de bateaux à moteur (de 6 à 10 mètres) et qu'ils avaient accès à une formation adéquate, ils pourraient exploiter correctement les ressources côtières qui, tout en étant à proximité, demeurent actuellement hors de leur portée.

L'aquaculture est pratiquée à grande échelle dans plusieurs pays. Elle représente une alternative à l'épuisement de plusieurs stocks de poissons, mollusques et crustacés. Plusieurs pays d'Asie ont misé sur cette activité et ont réduit leur déficit commercial, souvent en exportant massivement les produits aquicoles (surtout les crevettes et autres crustacés). Haïti jouit, de toute évidence, d'un climat propice à l'aquaculture. Cette dernière requiert cependant, dans plusieurs types de production, d'importantes quantités d'eau, ce qui peut poser problème en Haïti. Il y a lieu d'étudier le potentiel de développement de ce champ.

Les divers types de formation qui peuvent être mis en place pour accompagner le développement de ce secteur pourraient être les suivants :

A court terme :

- Ouvrier spécialisé en production agricole ;
- Ouvrier spécialisé en production animale ;
- Assistant vétérinaire ;
- Technicien en production agricole et animale. Ces techniciens, formés en moins grand nombre que les ouvriers, agissent principalement comme coordonnateurs des ouvriers et à titre de

⁸ Au Québec, par exemple, la transformation alimentaire procure 3 fois plus de recettes que la production agricole (17,6 milliards \$ vs 5,6 milliards \$ en 2007).

conseillers techniques pour les projets d'une certaine envergure dans les milieux ruraux (irrigation, construction et entretien d'infrastructures, aménagements favorisant la lutte contre l'érosion...)

Dans une deuxième étape, il sera nécessaire de former :

- Des ouvriers et techniciens en salubrité et innocuité des aliments de même qu'en contrôle de qualité, principalement pour les entreprises d'expédition et de transformation des produits agricoles ;
- Des techniciens en procédés industriels ;
- Des cadres intermédiaires pour la gestion et le suivi de projets en milieu rural et pour agir comme contremaître dans les usines de transformation ;
- Des agents de commercialisation et d'exportation.

Ces types de formation ne couvrent pas, loin de là, l'ensemble des compétences qu'il faut rassembler pour moderniser l'agriculture et l'agroalimentaire haïtiens. Mais en lançant des initiatives structurées de formation pour ces emplois-types, l'État et ses partenaires offrent au secteur un outil essentiel à son développement, soit un contingent de main-d'œuvre qualifiée.

La question de l'embauche des conseillers et techniciens agricoles se pose. Jusqu'ici, ces personnes ont été à l'emploi du ministère de l'Agriculture, et encore, en nombre nettement insuffisant pour répondre aux besoins considérables d'aide conseil aux paysans. Ce ministère n'a pas la capacité d'embaucher tous les conseillers et ne disposera pas de ces moyens dans l'avenir prévisible. Il est évident que les entreprises du secteur agroalimentaire peuvent recruter de tels conseillers ; elles ont tout intérêt à encadrer les paysans qui leur fournissent la matière première. De même, plusieurs ONG travaillant en milieu rural amélioreraient leurs services s'ils pouvaient compter sur des conseillers bien formés.

ACTION 5.2 REVISIER LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SECTEUR DE L'HABILLEMENT

Le secteur de l'habillement est incontestablement le créneau d'emplois urbains le plus porteur, celui qui peut donner des résultats à très court terme. Haïti a une longue tradition de confection de vêtements ; il dispose d'une main-d'œuvre abondante et relativement expérimentée. Des entrepreneurs locaux sont déjà engagés dans ce secteur d'activités et ils ont établi des contacts avec de grands donneurs d'ordres aux Etats-Unis et en Corée. Le marché américain est ouvert sans restriction pour les dix prochaines années grâce à HOPE II. Des entrepreneurs locaux estiment que l'on peut créer à court terme au moins 15 000 à 25 000 emplois dans la région de Port-au-Prince. Le professeur Paul Collier soutient que cette industrie offre un potentiel de plusieurs centaines de milliers d'emplois, potentiel qui pourrait se réaliser en quelques années seulement⁹. Les unités de production peuvent en outre être déployées dans des zones franches situées dans plusieurs régions du pays.

⁹ Collier, Paul. *Haïti : des catastrophes naturelles à la sécurité économique. Rapport au Secrétaire général de l'ONU. Janvier 2009.*

Il n'est pas nécessaire de développer un programme de formation destiné aux dizaines de milliers de personnes qui vont travailler comme couturières. Comme on l'a déjà signalé, un grand nombre d'Haïtiennes ont déjà acquis les compétences de base dans ce domaine et une formation d'appoint de quelques jours, d'une à deux semaines tout au plus, serait suffisante pour leur transmettre les connaissances et habiletés de base à partir desquelles elles pourront effectuer leur travail avec une efficacité grandissante. Cette formation d'appoint peut être associée à la familiarisation à la tâche et elle ne peut être offerte efficacement que dans les entreprises mêmes. Les employeurs doivent considérer cette dépense comme un investissement minimal dans leur main-d'œuvre.

Mais si l'industrie, comme elle ambitionne de le faire, veut dépasser le stade de la production d'unités bas de gamme et s'orienter assez rapidement vers la confection de vêtements plus chers, elle devra compter sur des couturières d'un autre niveau. Peu de personnes ont eu l'occasion d'acquérir ce genre de compétences en Haïti jusqu'ici. Il est très important de développer ce secteur de formation afin de faire profiter le pays d'un créneau d'emplois de plus grande envergure et de positionner Haïti comme un centre majeur de confection vestimentaire.

Le secteur de l'habillement, même s'il demeure très intensif en main-d'œuvre, se mécanise. Il faut donc former du personnel capable d'installer et de réparer les machines à coudre et les équipements plus complexes qui seront graduellement implantés dans les usines. Il serait hautement souhaitable que les entreprises aident les centres de formation à acquérir de telles machines afin que la formation corresponde aux besoins de l'industrie. Elles pourraient également accueillir des stagiaires de la formation. Enfin, une industrie de plusieurs milliers d'emplois fait appel à des cadres intermédiaires, des contremaîtres de production, des agents de commercialisation, des expéditeurs et des employés administratifs.

En somme, il est impératif de développer les formations professionnelles suivantes :

- Formation structurée en couture et confection (1 à 2 ans d'études) ;
- Réparateur de machines à coudre (1 an de formation) ;
- Superviseur de production et manager intermédiaire (1 à 2 ans d'études, idéalement en formation continue complémentaire à un travail en usine) ;
- Agent de commercialisation et d'exportation (2 ans). Cette formation n'est pas spécifique au secteur de l'habillement ; elle peut s'appliquer à plusieurs autres domaines d'exportation.

ACTION 5.3 REVISITER LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SECTEUR DU TOURISME

Le tourisme international est une industrie en plein essor. Selon l'Organisation du tourisme mondial, 924 millions de touristes ont visité un autre pays que le leur en 2008. En 2020, le nombre de visiteurs internationaux pourrait atteindre 1,6 milliards. Les recettes du tourisme mondial, qui furent de 944 millions de dollars US en 2008, pourraient dépasser les 3 000 milliards de dollars en 2020.

À court terme, surtout lorsque l'on analyse les perspectives de développement du secteur touristique dans l'optique d'une offre de formation professionnelle, il vaut mieux se fier à des repères plus fiables, en l'occurrence les projets d'investissement concrets qui sont en cours de planification avancée ou de réalisation. Ces projets concernent essentiellement le secteur hôtelier et les services

connexes à offrir aux visiteurs d'affaires et à la diaspora haïtienne. Il est important qu'une main-d'œuvre qualifiée permette de rentabiliser ces investissements et qu'elle contribue au rayonnement de cette industrie sur la lente voie de la diversification.

Géographiquement, Haïti est admirablement situé, dans une sorte de carrefour touristique international hautement fréquenté et prisé. Mais plusieurs de ses « beautés naturelles » se retrouvent aussi dans les îles voisines et ces pays concurrents les ont habilement exploitées depuis de nombreuses années. Haïti pourrait difficilement démarrer une industrie qui reposerait sur des séjours tout compris, comme ceux que l'on retrouve abondamment en République Dominicaine et à Cuba. Le coût des infrastructures à développer (notamment des aéroports de proximité), des établissements et d'un marketing agressif rendrait l'aventure hautement périlleuse.

La Commission présidentielle sur la compétitivité propose de miser sur les éléments suivants :

- L'accueil structuré lors des escales des croisiéristes ;
- Le développement de circuits de la « découverte africaine » ;
- L'exploitation de l'exotisme de l'héritage afro-caribéen ;
- La mise en valeur du patrimoine historique ;
- L'écotourisme.

Le document de Stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté, pour sa part, prenant appui sur le Plan directeur du tourisme, préconise notamment des actions de promotion touristique ciblée sur nos diasporas.

C'est ainsi que nous proposons que les formations suivantes soient disponibles à court terme :

- Anglais langue seconde associé aux services à la clientèle dans les établissements hôteliers (formation ad hoc) ;
- Services à la clientèle touristique (formation ad hoc de quelques semaines) ;
- Technicien en gestion hôtelière (2 à 3 ans de formation) ; Restauration (gestion et cuisine, 1 à 2 ans de formation, selon le niveau de qualification recherché) ;
- Interprétation du milieu naturel et de la culture haïtienne (formation de 2 à 4 mois offerte à des personnes déjà scolarisées, de niveau BACC). Ces formations devraient conduire aux emplois de guide pour les croisiéristes.

ACTION 5.4 REVISITER LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ET LE SECTEUR DE L'EXTERNALISATION DES SERVICES

En cette ère de l'économie du savoir, les technologies de l'information ouvrent aujourd'hui des perspectives qui étaient proprement inimaginables il y a quelques années à peine. Certaines sociétés ont fait de prodigieux bonds en avant grâce à ces technologies. De nos jours, on ne saurait concevoir de développement sans compter sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Elles envahissent toutes les sphères de l'activité publique, privée, communautaire et gouvernemen-

tale, tant en matière de travail, que de culture et de divertissement.

Haïti ne peut négliger cette incontournable sphère d'activités. Il s'est déjà engagé, selon ses moyens, dans le phénomène Internet et la téléphonie cellulaire. Il n'échappera pas à la révolution numérique. Il n'entend pas s'y dérober non plus ; ce ne serait aucunement dans son intérêt.

Les TIC vont nécessairement pénétrer de plus en plus dans la société et l'économie haïtiennes. Cela touche les télécommunications par satellite, la téléphonie cellulaire, la télévision et l'audio-visuel de même que tout le potentiel d'Internet. Le succès étonnant qu'a connu récemment le service de téléphonie cellulaire en Haïti témoigne de la relative facilité et de l'extraordinaire rapidité avec lesquelles une société, même lorsqu'elle est en proie à toutes sortes de difficultés, peut prendre le virage des télécommunications. D'un outil de communication convivial, comme le téléphone cellulaire, on passe au suivant et le phénomène s'amplifie, fait boule de neige.

Des milliers d'emplois, comportant un niveau très variable de complexité et de technicité, seront nécessaires pour soutenir cette poussée inévitable des TIC.

L'accès de plus en plus facile aux TIC va changer les manières d'offrir certains services, tant dans les entreprises privées que dans les services publics. Il va modifier les façons de faire du commerce. Le recours de plus en plus généralisé aux TIC va transformer les rapports et les liens au sein de la société civile et entre cette dernière et l'État. Une sorte de métamorphose est en train de s'opérer. Et elle va presque inévitablement déboucher sur davantage d'ouverture et de transparence.

L'ensemble du secteur des télécommunications et des services connexes fait appel à une grande diversité de compétences conduisant à de nombreux corps d'emploi, depuis l'ouvrier assurant les branchements Internet à l'ingénieur concevant des réseaux et des systèmes informatisés de gestion.

La Jamaïque a réussi à créer plus de 18 000 emplois dans les centres d'appels au cours des dernières années¹⁰. Cette réussite est inspirante. Une fois l'infrastructure technologique mise en place, l'implantation de tels services ne nécessite pas un lourd investissement en capital. Il est également possible de commencer sur une base d'affaires relativement modeste et d'étendre graduellement les services par la suite.

Il existe, selon toute vraisemblance, un bon potentiel de création d'emplois à court terme dans les centres d'appels en Haïti. Le développement des autres services sera probablement plus lent. Les entreprises américaines du secteur financier vont hésiter, à tort ou à raison, à confier des mandats à des sous-traitants haïtiens.

En matière de formation professionnelle, il faut d'abord répondre aux besoins de milliers de personnes chargées des travaux qui, tout en demeurant essentiels au développement du secteur, ne sont pas très complexes. Une formation de quelques mois suffit généralement pour rendre cette main-d'œuvre compétente et fonctionnelle. Il s'agit notamment d'ouvriers chargés :

- d'installer des systèmes de télécommunications ;

10 *Source : Jamaica Cleaner, 9 septembre 2007.*

- d'effectuer les branchements et les interconnexions de ces systèmes et des services informatiques de base dans les résidences et les petites entreprises ;
- d'offrir des conseils de base à la clientèle qui achète des appareils associés aux TIC ou des services de premier dépannage aux employés qui exploitent de tels appareils dans une entreprise ou un service public ;
- de produire des sites web élémentaires et d'autres activités connexes.

Ces personnes doivent acquérir une formation de base très axée sur les besoins des entreprises et développer en travaillant une maîtrise de plus en plus grande de leur savoir-faire.

Le secteur doit aussi pouvoir compter sur des techniciens en informatique et en télécommunication d'un niveau supérieur. Les programmes de formation sont bien connus dans les pays industrialisés; certains d'entre eux sont déjà offerts en Haïti, principalement dans le domaine de l'informatique. Ces programmes d'études, adaptés à la réalité du pays et répondant aux besoins des principaux employeurs potentiels sont d'ailleurs en voie de révision, notamment dans le cadre d'un projet de coopération canadien.

Bien sûr, le pays doit former, dans le domaine des TIC, des ingénieurs, des informaticiens et des spécialistes des réseaux. Il appartient à la communauté universitaire d'accorder une certaine priorité au développement des programmes qui conduisent à ces emplois stratégiques.

L'externalisation des services, du moins dans les premiers stades du développement, ne fait pas appel à beaucoup de compétences spécifiques. L'élément essentiel est la bonne maîtrise de l'anglais et idéalement d'une troisième langue, l'espagnol. Les autres habiletés à maîtriser, notamment les éléments essentiels d'un bon service à la clientèle, peuvent s'apprendre en entreprise. Ils font partie de l'entraînement à la tâche.

En somme, nous suggérons l'offre de formation professionnelle suivante à court terme :

- Ouvrier d'installation et d'opération d'équipements de télécommunication (formation de 4 à 9 mois);
- Opérateur de services informatiques et Internet de base (formation de 6 à 9 mois) ;
- Technicien en télécommunication et technicien en informatique (formation de 2 ans) ;
- Anglais, français et espagnol, pour les futurs employés des centres d'appels (Formation de 6 à 12 mois, dépendant du niveau de maîtrise de ces langues au départ) ;
- Formations dans les emplois de soutien : secrétariat, bureautique, comptabilité, gestion (formations non spécifiques au secteur des TIC et couvertes par les programmes réguliers qui devraient cependant être révisés afin de répondre aux besoins d'une économie qui se modernise).

ACTION 5.5 REVISITER LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SECTEUR DE LA CONSTRUCTION

Dans presque tous les pays du monde, la construction constitue un secteur d'activités important, un élément étroitement associé à la vigueur de l'économie.

En Haïti, le potentiel d'emplois du bâtiment et des travaux publics est immédiatement pointé vers l'effort de reconstruction du pays. Les besoins sont colossaux et la reconstruction peut mobiliser des millions de personnes qui sont en chômage chronique depuis longtemps. La réparation et l'entretien des infrastructures représentent à elles seules un immense chantier. Avant même le tremblement de terre du 12 janvier 2010, Paul Collier suggérait de faire de la reconstruction le premier pivot de la relance de l'emploi à court terme. Cette catastrophe a exacerbé les besoins dans le domaine de la construction de logements et certains experts de la Commission présidentielle de reconstruction n'hésitent pas à mentionner le chiffre de quatre milliards de dollars pour évaluer le marché de la reconstruction du pays au cours des 10 à 15 prochaines années.

Cette recommandation est hautement pertinente. La construction répond à des besoins qui vont bien au-delà de la réparation et de l'entretien des infrastructures. Elle représente une activité continue, dans le secteur industriel, commercial et résidentiel. On peut diriger des centaines de milliers de personnes dans cette filière sans risque de se tromper. Le secteur privé est lui-même un puissant générateur d'activités de construction et de rénovation. Bien entendu, le secteur de la construction sera soumis à la disponibilité de capitaux dans les infrastructures et aux projets d'investissement du secteur privé.

En Haïti, à de rares exceptions près, les travaux de construction sont exécutés par des hommes sans qualification. Les écoles de formation sont rares et elles dispensent une formation archaïque avec des moyens de fortune et des outils d'une autre époque. Le secteur de la construction souffre donc d'une très faible productivité. Un effort de rehaussement majeur des compétences s'impose donc.

On comprend que les ouvriers pas ou peu qualifiés continueront de constituer le gros du contingent des personnes engagées dans le secteur de la construction pour les prochaines années. Mais il est urgent de former, dans des conditions convenables, des « hommes de métier » dans divers domaines : charpenterie, menuiserie, plomberie, soudure, électricité, briqueteur, maçon, carreleur, « ferailleur », etc... Ces personnes qualifiées vont pouvoir occuper des emplois de meilleure qualité dans des entreprises haïtiennes qui veulent sortir de la construction artisanale et qui ont des contrats dans les infrastructures et la construction ou la rénovation d'immeubles. Disposant d'une main-d'œuvre plus compétente et des outils plus performants, ces entreprises vont être en mesure de raccourcir nettement les délais de construction, au bénéfice de l'économie.

Le système de formation professionnelle et ses partenaires publics et privés doivent donc se préparer à développer des centres de formation ou des programmes dans les divers métiers de la construction. Les formations suivantes seraient offertes à trois niveaux :

- Apprenti (formation largement donnée sur les chantiers, après une formation en établissement de quelques semaines) ;
- Ouvrier semi spécialisé (formation de 6 à 10 mois) ;
- Ouvrier spécialisé dans divers domaines de la construction (2 ans de formation) ;
- Entrepreneur en construction (formation offerte aux ouvriers ayant une bonne expérience de travail sur les chantiers et/ou aux détenteurs du baccalauréat)
- Techniques en génie civil (3 ans de formation) ;

- Gestionnaire intermédiaire de chantier (un an en formation continue, à l'intention des travailleurs ayant déjà acquis une bonne expérience en construction).

ACTION 6.- ALPHABETISER 2 500 000 ANALPHABETES DE 15 A 45 ANS D'ICI A 2015 ET METTRE EN PLACE UN PROGRAMME DE POST-ALPHABETISATION POUR 3 MILLIONS DE PERSONNES

L'activité proposée ici est en expérimentation depuis trois ans, sur l'initiative de la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation, avec l'appui de la Coopération cubaine. Elle reprend exactement les propositions élaborées par la SEA et discutées avec le GTEF et le MENFP au cours de plusieurs séances préparatoires notamment à l'occasion de la préparation du Plan d'opération par le Task Force MENFP-GTEF.

Le cadre opérationnel prévoit l'élimination à brève échéance de l'analphabétisme et de toutes les causes et sources de ce phénomène. L'action s'étalera sur l'horizon 2010-2015, sur la base du dispositif du plan global préparé par la SEA depuis 2006. La mise en œuvre fera appel à un partenariat très large embrassant les ONG, les établissements scolaires, les institutions religieuses, les mairies et autres services publics.

Le programme d'alphabétisation, tenant compte des actions qui ont été menées sur le terrain depuis 3 ans, prendra pour cible 2 500 000 personnes. Pour la post-alphabétisation, étant donné que rien n'a pu être fait dans ce domaine en dépit de l'émergence de nouveaux alphabétisés, l'échantillon cible restera à 3 000 000 de personnes.

Il est prévu, par année, pour l'alphabétisation, deux sessions de 300 000 personnes chacune pendant les quatre premières années, et deux sessions de 50 000 personnes chacune la dernière année. La mise en œuvre se fera selon le chronogramme suivant :

Effectif des participants distribué par session et par année

	An 1	An 2	An 3	An 4	An 5	Total
Session 1	300 000	300 000	300 000	300 000	50 000	1 250 000
Session 2	300 000	300 000	300 000	300 000	50 000	1 250 000
TOTAL	600 000	600 000	600 000	600 000	100 000	2 500 000

Au cours de cette même période, il faudra garantir la post-alphabétisation de 3 000 000 de néo alphabétisés, afin de s'assurer qu'ils ne redeviennent plus des analphabètes. A cet effet, il sera nécessaire de leur procurer du matériel de lecture intéressant la vie de la nation, leurs occupations courantes, la famille, la société, la citoyenneté, le civisme, la conduite personnelle, l'environnement, la santé, l'histoire nationale, l'économie, l'agriculture, la pêche, les métiers, la vie associative, etc.

Chaque session d'alphabétisation sera suivie d'une session de post-alphabétisation d'une durée de 2 mois et inclut l'ensemble des participants de la session d'alphabétisation.

ACTION 7.- METTRE EN PLACE UN PROGRAMME PERMANENT D'EDUCATION DES ADULTES SUR LA PERIODE (2012-2015)

Le programme d'alphabétisation fera place graduellement à un véritable programme d'éducation des adultes destiné à s'assurer que les néo alphabétisés s'intègrent de manière productive dans la

vie sociale et économique de leur communauté.

Ce programme d'éducation des adultes se développera selon six axes :

- Formation à la vie associative et au développement communautaire
- Orientation vers les techniques de base (maîtrise de gestes professionnels)
- Programme accéléré d'éducation de base
- Passage à l'enseignement secondaire
- Passage à l'enseignement technologique
- Instauration d'un système d'éducation continue tout au long de la vie

1. Formation à la vie associative et au développement communautaire.

- Durée de la formation : Sessions de 1 semaine à 15 jours.
- Approche méthodologique : Andragogie dialogue et animation
- Autres contenus: : Renforcement de la lecture, de l'écriture et du calcul, formation à la vie associative et au développement communautaire
- Niveau : Lecture, écriture, calcul
- Cohorte initiale : 2 500 000
- Diplôme : Certificat 1, 2, 3
- Passage vers : Programme accéléré

Dans un deuxième temps, vers 2012 et au-delà de 2021, il faut assurer la mise en place d'un véritable système d'éducation des adultes à l'intention des 2 500 000 de personnes qui auront complété le cycle d'alphabétisation et de post alphabétisation. On considère que, pour des raisons diverses, près de 500 000 ne parviendront pas à compléter ce cycle. Le reste, soit 500 000, sera orienté vers l'animation, le développement des associations coopératives, les banques de proximité, le développement en général. Cette formation sera donnée en sessions de 8 jours, qui à l'occasion, pourront être répétées en devenant plus poussées.

2. Orientation vers les techniques de base.

- Durée de la formation : Sessions de 3 à 6 mois.
- Approche méthodologique : Dialogue, utilisation de l'audio-visuel
- Autres contenus : Domaine des métiers de base, formation correspondante en calcul, en géométrie, en technique de prise de mesures
- Niveau : Simple ouvrier, maître, contremaître

Pour un Pacte National pour l'Éducation en Haïti

- Cohorte initiale : 1 000 000
- Diplôme : Suivant le nombre de sessions

Sur les 2 millions qui restent, environ 50 % seront orientés vers les techniques de base et l'autre 50% vers une éducation de base avec une approche technique. Répartis par groupe de 40 participants, cela donne 25 000 groupes pour l'orientation vers les techniques de base et 25 000 groupes pour l'éducation de base et le passage vers le secondaire.

Chaque année la formation aux techniques de base sera offerte à 10 % de ces groupes, soit 2 500 groupes et 2 500 de l'autre. Ce qui équivaut à 100 000 participants d'un côté et 100 000 de l'autre. L'approche andragogique y sera privilégiée

Le tableau suivant donne l'éventail des filières de formation qui pourront être offertes dans le cadre des techniques de base et les effectifs annuels de chacune :

EFFECTIFS		FILIERE TECHNIQUE
ANNUELS	DIX ANS	
5 000	50 000	Métiers de la mécanique
5 000	50 000	Maçonnerie
5 000	50 000	Métiers du fer et de la ferblanterie
5 000	50 000	Coupe, couture et métiers du vêtement
5 000	50 000	Cordonnerie et métiers du cuir
2 500	25 000	Ébénisterie, charpenterie
2 500	25 000	Électricité de maison
2 500	25 000	Plomberie
12 500	125 000	Métiers de l'agriculture : production fruitière, forestière, pépinières, conservation de sol, parcs et jardins, conservation des récoltes, production de céréale
10 000	50 000	Pêcherie et conservation des produits de la pêche
5 000	50 000	Boucherie et conservation de la viande
10 000	100 000	Élevage
2 500	25 000	Production de beurre et de fromage
2 500	25 000	Petite savonnerie
10 000	100 000	Artisanat, dessin, peinture, sculpture, bijouterie
2 500	25 000	Cuisine et alimentation
2 500	25 000	Petite pâtisserie, sucrerie
5 000	50 000	Bureautique, réparation matériel informatique
2 500	25 000	Cosmétologie, pédicure, manucure
2 500	25 000	Petites entreprises et mise en marché
TOTAL	100 000	

Le programme donnera accès à trois niveaux de formation, avec un certificat correspondant à chaque niveau : 1. Initiation, 2. Formation de maître qu'on appelle « Bòs » en créole, formation de contremaîtres. Un même individu aura le droit de se présenter à chacune des formations, mais pas en même temps.

Chacune des filières de formation sera accompagnée d'études de thèmes transversaux : environnement, santé et hygiène, comportement citoyen, développement communautaire, vie associative, etc.

Il faut savoir que les adultes sont intéressés d'abord par ce qu'ils font ou par ce qu'ils voudraient faire. Le travail d'éducation se fera d'abord sur le terrain, sans omettre la création de véritables écoles ou des centres de formation, tels que écoles des pêches, centres d'apprentissage agricole, de foresterie, de coupe et couture, de menuiserie, cordonnerie, maçonnerie, électricité, mécanique, informatique et électronique, les coopératives et les associations, etc.

Toutes ces filières proposeront des formations de courtes durées de 3 mois, 6 mois, 9 mois, 12 mois, suivant les besoins. On utilisera à fond toutes les ressources des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Il faudra également assurer la formation pédagogique ou andragogique des directeurs, des maîtres, des moniteurs impliqués dans ce travail. Ils devront acquérir une bonne connaissance en développement communautaire.

L'implantation des programmes se fera progressivement de département en département par groupe de 3 ou 4 à la fois, en privilégiant des communes, 3 communes pour chaque département, jusqu'à impliquer l'ensemble des communes. Un plan devra être préparé à cet effet.

La mise en œuvre d'un tel plan exigera du personnel, des locations ou constructions d'immeubles et aussi des moyens logistiques. Cela suppose l'existence d'un budget annuel. Pour alléger ce budget, le gouvernement aura à compter sur la formation de partenariats avec les institutions de la société civile auxquelles il pourra présenter ses besoins prioritaires dans chaque département ou dans chaque commune. Il pourra aussi aiguiller les ONGs ou les associations vers tels besoins spécifiques de leurs zones d'opération. Il pourra aussi compter sur le support de certains pays qui ont déjà développé chez eux des activités similaires avec des collègues communautaires notamment.

3. Programme accéléré d'éducation de base. (2012– 2025)

- Durée de la formation : Quatre ans + deux ans
- Approche méthodologique : Pédagogie classique
- Autres contenus : Langue, littérature, mathématiques, histoire, + 1 métier
- Niveau : 4 ans = CEP + 2 ans = Fin fondamental.
- Cohorte initiale : 500 000
- Diplôme : C EP et Fin fondamental

Le groupe des plus jeunes, soit des 15 à 23 ans, pourra bénéficier d'une éducation de base équivalant à la neuvième année fondamentale, avec, en plus, une approche technique. Cette éducation, en empruntant une passerelle spéciale, s'étendra sur 6 ans. Ce groupe aura la possibilité d'évoluer vers le secondaire et même vers l'universitaire tout en privilégiant l'approche technique. Encore là il faudra compter avec des professeurs préparés, un curriculum rigoureusement établi, des locaux et des moyens logistiques. Profitant de cette occasion on pourra tenter de récupérer les surâgés du système classique et tous ceux qui auront prématurément abandonné ce système.

Les surâgés de l'Enseignement fondamental pourront éventuellement bénéficier de ce programme, comme aussi du programme d'orientation vers les techniques de base.

Le tableau qui suit donne les effectifs annuels, le nombre de salles de classe qui sera nécessaire, le nombre de professeurs :

Répartition annuelle des effectifs de classes, évolution de l'effectif des professeurs et du nombre de salles			
ANNÉES	EFFECTIFS	EVOLUTION DE L'EFFECTIF TOTAL	EVOLUTION DE L'EFFECTIF DES PROFESSEURS ET DES SALLES DE CLASSES
AN 1	100 000	100 000	2 500
AN 2	100 000	200 000	5 000
AN 3	100 000	300 000	7 500
AN 4	100 000	400 000	10 000
AN 5	100 000	500 000	12 500
AN 6	100 000	600 000	15 000
AN 7	100 000*	600 000 Sortie d'une promotion	15 000
AN 8	100 000	600 000	15 000
AN 9	100 000	600 000	15 000
AN 10	100 000	600 000	15 000
AN 11		500 000	12 500
AN12		400 000 Sortie d'une promotion	10 000
AN 13		300 000	7 500
AN 14		200 000	5 000
AN 15		100 000	2 500
AN 16		000 000 Sortie d'une promotion	
AN 17		000 000	
AN 18		000 000	
AN 19		000 000	

REMARQUE : A partir de la 7e année, passage au secondaire pour les uns, éducation professionnelle et technique pour les autres.

4. Passage à l'éducation secondaire (A partir de 2019)

- Durée de la formation : 4 ans
- Approche Méthodologique : Études classiques + approche technique, professionnelle et technologique
- Autres contenus : Enseignement secondaire, Option: Mathématiques, Physique, Chimie, Biologie.
- Niveau : Enseignement secondaire
- Cohorte initiale : 500 000
- Diplôme : Baccalauréat général I et II, Technologie I et II

En 2019, on commencera à assurer, pour ceux qui le désirent, le passage à l'enseignement secondaire. La durée de cette formation sera de 4 ans. On profitera de cette occasion pour instituer un baccalauréat technologique, basé sur des connaissances relatives à des pratiques de la vie réelle.

Le Ministère de l'Éducation nationale assurera alors la prise en charge de ce programme.

5. Passage à l'enseignement technologique. (A partir de 2019)

- Durée de la formation : 2 ans + 4 ans
- Approche méthodologique : Technologique et classique
- Autres contenus : Langues, Maths, Physique, Chimie, Biochimie, Biologie
- Niveau : Brevet de technologie
- Cohorte initiale : 500 000
- Diplôme : Brevet de technologie, Baccalauréat de technologie I et II

Ceux qui ne désireront pas poursuivre un enseignement secondaire auront la possibilité de choisir un perfectionnement dans un domaine technologique ou artisanal. La durée de la formation technique sera de 1 à 2 ans.

Ce programme sera consacré au développement des technologies intermédiaires : Technologies agricoles, technologies alimentaires (fabrication, transformation, hôtellerie et tourisme, fabrication des alcools, biscuiterie et confiserie, santé animale, charcuterie et salaison, mécanique, air conditionné, fabrication de briques, de tuiles et de céramiques, etc.

6. Éducation continue. Formation tout au long de la vie (A partir de 2025)

Il s'agira au départ d'un ensemble de cours, de conférences, de séminaires qui seront donnés sur des thèmes précis, avec un esprit de continuité et d'enchaînement, et dont le niveau sera adapté aux diverses couches de la population. Ces manifestations peuvent avoir lieu dans les salles publiques, tout comme à la radio et à la télévision. Elles peuvent être enregistrées sur DVD, distribuées ou vendues à la population. Elles peuvent donner lieu à la création de salles de conférence. Elles pourront porter sur des thèmes précis tels la culture, l'histoire, l'environnement, la santé etc.

Elles pourront porter sur la connaissance ou le perfectionnement d'un métier, d'une profession, d'un art, la pratique d'un artisanat quelconque : cuisine populaire, broderie, tissage, pliage, décoration, jardinage etc.

Mise en œuvre des recommandations relatives à l'enseignement supérieur et universitaire Recommandations 17 à 23

Recommandation no 17.-

Adopter une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur et universitaire prévoyant la mise en

place d'un ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en charge de la régulation du secteur, une conférence des recteurs et présidents d'universités reconnues par l'Etat, un dispositif d'assurance qualité (pour l'accréditation des programmes), un nouveau mode de financement de l'enseignement supérieur orienté à la fois vers l'offre (pour soutenir la recherche et l'innovation) et la demande (subvention, bourses et crédit éducatif).

La structure recommandée prendra la forme d'un double dispositif : (i) la création d'un ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, comme organe de l'Etat pour la régulation du secteur; (ii) la mise en place d'une conférence des recteurs et présidents d'universités, comme organe d'expression académique propre du monde universitaire.

Pour éviter la création d'un ministère « zonbi », qui semblerait parachuté sans préparation suffisante, la mise en opération de ce ministère pourrait être précédée d'une structure de transition pouvant prendre la forme d'un Conseil national de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (CONESRI).

Conseil national de l'Enseignement supérieur

Le Conseil national de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation est un organe de l'Etat, créé par loi et doté de la personnalité juridique. Le mandat de ce Conseil est de réguler le secteur de l'Enseignement supérieur pendant la phase de transition qui durera entre 12 et 18 mois et de préparer les outils académiques, organisationnels et administratifs qui permettent d'assurer la mise en fonctionnement du nouveau ministère.

Actions à mener.-

Cinq actions devront être menées par le Conseil national de l'Enseignement supérieur pendant la phase de transition. Ce sont : (i) un diagnostic complet sur l'Enseignement supérieur à partir d'un recensement portant sur la totalité des Etablissements offrant des programmes de niveau tertiaire qu'ils soient reconnus ou non, (ii) la conception d'un système sur l'Enseignement supérieur ; (iii) la définition d'un cadre normatif de base pour permettre à l'Etat de réguler le secteur ; (iv) la préparation d'un plan stratégique pour le secteur de l'Enseignement supérieur ; (v) l'accompagnement des universités dans leur effort de reconstruction, par suite du séisme du 12 janvier.

ACTION 1.- REALISER UN DIAGNOSTIC COMPLET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR A L'ECHELLE DU PAYS.

Ce diagnostic complètera le travail du GTEF et approfondira l'analyse des problèmes et des opportunités de changement résultant de l'impact du séisme du 12 janvier 2010 en poursuivant et en complétant l'enquête nationale initiée par le GTEF avant le séisme du 12 janvier 2010. Ce diagnostic portera sur les 54 institutions reconnues par l'Etat et s'étendra aussi aux 150 autres établissements repérés comme institutions d'Enseignement supérieur. Ce diagnostic embrassera tous les aspects en relation avec l'organisation, le fonctionnement, le financement et mettra un accent particulier sur la qualité des formations offertes. Les conclusions de ce diagnostic serviront de base aux décisions ultérieures qui seront adoptées par le CONESRI pour la mise aux normes des établissements d'Enseignement supérieur.

ACTION 2.- CONCEVOIR ET METTRE EN PLACE UN SYSTEME D'INFORMATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.-

Conception et mise au point d'un système d'informations sur l'Enseignement supérieur, la recherche et l'innovation. Ce système d'informations dont les principaux éléments seront identifiés au moment de l'enquête nationale sera constitué d'abord d'une base de données sur les établissements d'enseignement entre autres, les renseignements suivants :

- Statut de chaque établissement et mode d'organisation
- Programmes académiques et régimes des études
- Effectifs étudiants selon les programmes d'études
- Vie étudiante
- Ressources matérielles et technologiques (campus, laboratoires, bibliothèques etc.)
- Profil et statut des personnels académiques et administratifs
- Coût des études et programmes d'aide aux étudiants
- Ressources financières (sources et emplois)
- Programmes de recherche et publications scientifiques
- Programmes d'extension universitaire
- Coopération internationale et programmes de mobilité (étudiants et professeurs)
- Coopération avec l'Etat, les entreprises, les autres institutions d'enseignement supérieur
- Etc.

Ce système d'informations servira de base pour les décisions concernant les autorisations d'application des programmes.

ACTION 3.- DEVELOPPER ET APPLIQUER UN NOUVEAU CADRE NORMATIF POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET UNIVERSITAIRE -

Mettre au point un cadre normatif minimal incorporant: (i) la catégorisation des d'institutions d'enseignement supérieur ; (ii) les normes et procédures pour la création, l'organisation et le fonctionnement des institutions d'Enseignement supérieur et des centres de recherche ; (iii) la nomenclature des diplômes et grades académiques ; (iv) les critères d'octroi des grades, des diplômes et des titres honorifiques par les établissements d'Enseignement supérieur; (iv) la réglementation des Établissements publics d'Enseignement supérieur ; (v) les règles de financement des établissements publics d'Enseignement supérieur ; (vi) les critères d'allocations de ressources publiques aux établissements privés d'Enseignement supérieur ; (vii) les procédures et les critères d'évaluation et de reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger ; les règles d'équivalences des périodes d'études universitaires et des diplômes ; les procédures et les critères spécifiques en rapport avec les études médicales et couvrant les accréditations des écoles des sciences de la santé ainsi que les programmes, les conditions de réalisation des stages, du service d'internat, du service social et de la résidence hospitalière etc.

ACTION 4.- ACCOMPAGNER LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LEUR EFFORT DE RECONSTRUCTION.-

Le système universitaire haïtien ne se relèvera pas tout seul si l'Etat ne met pas en place un programme d'encadrement pour accompagner les universités haïtiennes dans la normalisation de leurs activités académiques, la conception et la mise en œuvre de leurs plans de reconstruction. Plusieurs actions allant des programmes de soutien aux étudiants et enseignants-chercheurs au financement d'infrastructures universitaires devront être initiées pendant la phase de transition, en incluant le secteur privé de l'enseignement supérieur dans le programme d'accompagnement, compte tenu de la contribution indéniable que ce secteur apporte au développement du secteur. Le rôle du Conseil est de servir d'interlocuteur officiel du milieu universitaire haïtien auprès des instances internationales et d'assurer la coordination des programmes de coopération avec le pays dans le développement de l'université. C'est aussi d'animer avec les acteurs du monde universitaire un dialogue permanent sur leurs besoins, leurs stratégies de redressement, les efforts de mutualisation des ressources, les initiatives en vue d'améliorer l'accès, le relèvement des standards académiques, la création de laboratoires de recherche et le développement de programmes d'innovation.

ACTION 5.- ELABORER UN PLAN STRATEGIQUE POUR LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.-

Pour guider le nouveau ministère de l'Enseignement supérieur dans son nouveau mandat, il sera nécessaire de disposer d'un plan stratégique dans lequel l'Etat explicite sa vision du système universitaire à bâtir pour le pays, définit les objectifs, les stratégies et les ressources qu'il envisage de mobiliser pour concrétiser la création d'un réseau universitaire haïtien de mission publique, pertinent et moderne.

Ce plan stratégique dont la préparation exigera un effort de concertation très large avec le monde universitaire et le monde de l'entreprise, pourra bénéficier pour sa réalisation de l'aide d'institutions internationales prestigieuses avec lesquelles le pays collabore déjà dans le domaine universitaire, notamment l'Agence universitaire de la Francophonie, la Mission de coopération française, le IESALC/UNESCO et la CORPUCA.

ACTION 6.- FACILITER LA MISE EN PLACE D'UNE CONFERENCE DES RECTEURS ET PRESIDENTS D'UNIVERSITES.

Mandat.- La Conférence des recteurs et présidents d'universités est une association à but non lucratif regroupant toutes les institutions universitaires reconnues par l'Etat sur une base volontaire. La conférence serait, au nom des universités membres de l'association, le principal interlocuteur du gouvernement pour l'ensemble des questions se rapportant à la vie universitaire. Elle donne son avis sur tous les projets de loi ou les projets de réforme que le gouvernement envisage d'implanter dans le secteur universitaire. Espace d'échanges et de propositions, la conférence se prononce sur l'ensemble des questions se rapportant à l'organisation de l'enseignement et de la recherche, le mode de gouvernance des universités, le financement des universités, la vie étudiante, la coopération internationale. Elle encourage l'harmonisation des politiques et des programmes et promeut les bonnes pratiques en matière de gouvernance universitaire. A travers des études spécialisées, colloques, conférences, séminaires, elle entretient la formation et le perfectionnement des person-

nels des universités membres. Elle anime également des services collectifs tels que le développement et la gestion de systèmes d'informations et de bases de données sur les étudiants, le corps enseignant et le marché du travail, la diffusion des innovations en matière scientifique et technologique, la mise en place de bibliothèques et la gestion des prêts entre bibliothèques universitaires, la gestion de centres numériques etc.

Exemples de services.- Parmi les exemples de services aux universités membres que la conférence aura à constituer, on peut mentionner :

- Des comités d'évaluation des projets de programmes que les institutions membres envisagent d'instituer;
- Des accords relatifs à l'accès en commun de divers services tels que le développement de logiciels de gestion ou l'acquisition des licences d'accès à des logiciels spécialisés;
- La gestion des prêts entre bibliothèques;
- La mise en place de projets de bibliothèques virtuelles ;
- La coordination des programmes d'échanges d'étudiants à l'échelle internationale dans le cadre de conventions entre des établissements haïtiens et étrangers portant sur la mobilité étudiante ;
- La gestion de systèmes d'informations sur les admissions des étudiants dans les différentes institutions membres ainsi que sur les personnels de ces institutions.

Organisation.- La Conférence serait administrée par un Conseil d'administration composé des chefs d'établissements universitaires, soutenu par un secrétariat général composé de professionnels. La Conférence bénéficierait également de l'appui d'un certain nombre de comités et de sous-comités permanents formés de cadres supérieurs en charge des grands domaines de l'activité universitaire : enseignement, recherche, relations internationales, financement, gouvernance, services à la collectivité, partenariats avec l'Etat et les entreprises etc.

Conférences de doyens de facultés.- En plus de la conférence des recteurs et présidents d'universités il faut également encourager l'émergence de conférences de doyens de facultés particulières comme celle qui vient de se créer pour les écoles de médecine reconnues par l'Etat. Le rôle d'une telle Conférence des Doyens de Facultés de Médecine est de travailler à mettre au standard international la qualité de l'enseignement délivré aux étudiants en médecine, en même temps que la formation est orientée vers la satisfaction des problèmes de santé du pays.

Recommandation no 18.-

Soutenir la réforme de l'Université d'Etat d'Haïti en mettant à sa disposition, dans le cadre d'un contrat-plan quadriennal, les ressources nécessaires pour qu'elle se dote d'un vrai campus universitaire et réalise les réformes académiques et administratives qui doivent la transformer en une université d'excellence pour Haïti et la Caraïbe. Le contrat-plan, renouvelable, prévoira les ressources du Trésor public à affecter à ses programmes d'investissement et à son fonctionnement sur la base d'objectifs, de stratégies, de modes opératoires, d'indicateurs de performance et de mécanismes d'évaluation et de critères de redevabilité convenus entre l'Etat et l'UEH.

Le caractère d'indépendance de l'UEH, garanti par la Constitution de 1987, interdit au ministère de l'Éducation et à toute autre autorité de l'État d'exercer un droit de tutelle sur cette institution, même lorsque l'exercice de ce droit de tutelle se ferait dans le plus strict respect de l'autonomie universitaire, comme cela se pratique, presque partout ailleurs. Il est néanmoins important que les pouvoirs publics prennent toutes les initiatives appropriées, dans le respect de la loi, pour aider cette institution à sortir de la crise permanente qu'elle vit depuis 1986. D'abord, en mettant à sa disposition un volume significatif de ressources pour lui permettre de mettre en place un véritable cadre institutionnel propice au développement d'une formation de qualité et d'une recherche pertinente. La stratégie proposée pour cela est un contrat-plan quadriennal dans lequel, en contrepartie des ressources que l'État met à sa disposition, l'UEH s'engage à mettre en œuvre un plan d'action définissant avec précision les objectifs poursuivis, les résultats attendus, les stratégies et les calendriers de mise en œuvre, les indicateurs de performance, le dispositif de contrôle et d'évaluation.

ENCADRÉ NO 5: ÉLÉMENTS POUVANT FAIRE PARTIE DU CONTRAT-PLAN QUADRIENNAL AVEC L'UEH

Le contrat-plan mobilisera à l'intention de l'UEH les ressources nécessaires pour les investissements dans les infrastructures et les laboratoires et pour les dépenses récurrentes qui permettent de relever les standards de formation académique et initier de nouveaux programmes de recherche.

Les éléments qui peuvent faire partie de ce contrat-plan sont :

la préparation d'un plan stratégique de l'UEH incluant la rationalisation de l'offre de formation à travers les différentes facultés et écoles supérieures et l'adoption d'une nouvelle structure académique basée sur le crédit, afin de faciliter la reconnaissance des apprentissages des étudiants tant en Haïti qu'au niveau international ;

la préparation d'un plan d'établissement pour le campus de Limonade, dans lequel sont explicités les objectifs de la nouvelle entité, sa structure académique et administrative, le statut du corps enseignant et des autres personnels, les programmes offerts, son articulation avec l'ensemble de l'UEH, le mode de financement, ses relations avec la communauté etc. ;

les initiatives envisagées pour développer les capacités de recherche et d'innovation, pour améliorer la gouvernance et la qualité, accroître l'accès, etc..

Plan stratégique de l'UEH.- Le plan stratégique de l'UEH sera aussi l'occasion pour cette importante institution de préciser sa vision de développement et de déploiement sur le territoire dans les 15 à 20 prochaines années et de définir sa compétence distinctive, c'est-à-dire les éléments qui peuvent fonder sa force comme une institution d'excellence dans la Caraïbe. C'est aussi l'occasion pour cette université de se doter d'une loi organique redéfinissant son mode de gouvernance académique et administrative.

Plan d'établissement du campus de Limonade.- La pose de la première pierre du nouveau campus de l'UEH prévue pour le 31 juillet 2010 et le projet de rendre les nouveaux bâtiments disponibles pour le 11 janvier 2011 rendent nécessaire pour l'UEH la préparation d'un plan d'établissement. Ce plan d'établissement sera l'occasion pour les responsables de l'UEH de préciser la mission dévolue à ce campus, son mode d'organisation, les programmes de formation et de recherche qui y seront développés, les stratégies de partenariats avec les pouvoirs locaux et les entreprises de la région, les incitations envisagées pour y attirer et maintenir un corps professoral de qualité etc.

Amélioration de la qualité et de l'accès, et développement des capacités de recherche et d'innovation.- Ainsi, les pouvoirs publics pourront exiger, par exemple, un accroissement des capacités d'accueil dans les filières scientifiques et techniques où la faiblesse du pays est alarmante : mathématiques, sciences physiques, sciences de l'ingénieur, sciences de la vie et de la terre, ou dans toutes autres filières prioritaires dans les politiques publiques ou même en avance sur ces politiques (sécurité alimentaire, environnement, gestion de l'eau etc). Ils peuvent exiger aussi la rationalisation des programmes offerts par les différentes facultés, la régularisation du statut de l'enseignant-chercheur et le recrutement d'un corps de professeurs à plein temps doté des qualifications appropriées, la conduite de travaux de recherche assortis de publications scientifiques dans des domaines correspondant aux grandes priorités stratégiques nationales, etc..

Recommandation no 19.-

Développer et consolider un deuxième réseau public d'universités autonomes en région, dotées des moyens de mettre en œuvre de véritables programmes de recherche et de services à la société, en soutien de l'effort de décentralisation et de diversification de l'enseignement supérieur.

Organiser le déploiement d'un réseau d'institutions d'Enseignement supérieur publiques placées sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation sur la base de cinq campus régionaux, en consolidant et en développant les pôles en place au Cap Haïtien¹¹, à Gonaïves, aux Cayes, à Jacmel (en formation) et en complétant le dispositif établi par la création d'une nouvelle institution d'Enseignement supérieure publique dans le Plateau Central.

Les trois universités des Cayes, du Nord et des Gonaïves ont été récemment admises à l'AUF comme membres associés pour une durée de cinq ans, période pendant laquelle elles doivent relever leur standard de qualité pour devenir des membres permanents de l'Agence. Pour aider à améliorer l'accès et la qualité de la formation dans ces Etablissements, il est suggéré les actions suivantes :

ACTION 1.- FORMALISER LES STATUTS ET LES STRUCTURES DE GESTION DES TROIS UNIVERSITES PUBLIQUES EN REGION.-

Il faut doter ces institutions d'un cadre légal et normatif approprié, sous la forme d'une loi organique leur octroyant le statut d'une institution publique autonome à caractère scientifique, dotée de la personnalité juridique, placée sous tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et jouissant de l'autonomie administrative et financière (articles 119 à 124 du décret sur l'Administration centrale de l'Etat). Le personnel de ces institutions devrait bénéficier d'un statut spécifique hors fonction publique. La loi de création définira la mission, les fonctions propres, la structure générale, le nombre de membres composant le Conseil d'administration de chaque université. Des règlements plus spécifiques seraient par la suite adoptés par le Conseil d'administration de chaque université afin de réguler le fonctionnement académique (règlements académiques) et administratif (règlements administratifs).

ACTION 2- ELABORER UN PLAN STRATEGIQUE POUR CHACUNE DES UNIVERSITES PUBLIQUES EN REGION.

Chaque université du nouveau réseau bénéficiera d'un plan stratégique propre mais les plans devront être élaborés de manière coordonnée entre les universités et avec l'appui du Conseil national de l'Enseignement supérieur, de manière à mieux répondre aux besoins du pays selon une carte de formations qui tienne compte des complémentarités et des compétences distinctives de chacune des institutions.

11.- L'établissement à Limonade du campus offert à l'UEH par la République Dominicaine offre l'occasion de repenser la vocation et la relocalisation de l'Université publique du Nord. Il existe déjà au Cap-Haïtien onze institutions d'enseignement supérieur dont deux institutions publiques (incluant la Faculté de Droit « affiliée » à l'UEH) auxquelles vient s'ajouter le campus de Limonade. Une analyse plus détaillée est nécessaire en vue d'approfondir les options possibles.

ACTION 3- DEVELOPPER UN RESEAU DE CAMPUS REGIONAUX.-

Le plan d'opération du nouveau ministère devra inclure, comme indiqué plus haut, des investissements en infrastructures. Cette composante est singularisée ici dans une action spécifique pour souligner son importance pour la condition étudiante (la condition enseignante aussi). Il a été dit qu'un nombre croissant d'étudiants haïtiens vont réaliser leurs études en République Dominicaine en raison des nombreux facteurs définissant la condition étudiante qui font défaut dans leur pays d'origine : un vrai campus universitaire, des restaurants subventionnés offrant des repas de qualité, des possibilités de se loger dans des conditions décentes pour des tarifs compétitifs, des moyens de transport adéquats, l'accès à des bibliothèques, l'accès à l'internet et le coût de celui-ci etc. C'est cet ensemble de dispositifs de support aux études qui définissent la condition étudiante et qui doivent être pensés dans la mise en place des nouveaux campus publics.

Recommandation no 20.-

Initier la mise en place d'un Institut haïtien supérieur de mathématiques comme premier embryon d'un réseau d'instituts caribéens de mathématiques (CIMS : Caribbean Institutes of Mathematical Sciences) en charge de former des jeunes mathématiciens de talent. Le premier institut sera installé dans une ville de province et recevra, sur la base d'un concours national, les meilleurs candidats du pays.

ACTION 1- DEFINIR LE CAHIER DE CHARGES POUR LA MISE EN PLACE DE L'INSTITUT ET FORMER LE CONSORTIUM.-

A terme, un tel Institut doit concentrer sa mission sur des formations de 2ème et 3ème cycle mais, compte tenu de la rareté de compétences scientifiques dans notre milieu, notamment dans les domaines des sciences mathématiques et physiques, l'Institut peut commencer ses opérations en offrant des programmes de licence afin de préparer les compétences de base pour les niveaux plus avancés. Simultanément, il offrira des programmes de master, sous une forme intensive, avec une période de mise à niveau d'un an, en recrutant parmi les meilleurs étudiants du pays dotés d'une licence dans ces domaines.

L'Institut sera une entité autonome avec conseil d'administration placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation (et plus tard sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation). La mise en œuvre de ses programmes académiques sera assurée avec l'aide d'un consortium d'universités étrangères qui accepteront de déléguer leurs professeurs et chercheurs en missions d'enseignement à l'Institut. Les universités qui font partie du Consortium seront représentées au Conseil d'administration de l'Institut.

Les installations physiques de l'Institut comprendront des laboratoires et des salles de cours équipées selon les normes internationales. L'accès à l'Internet à large bande passante sera garanti. L'Institut disposera également de résidences pour les étudiants, le personnel enseignant permanent et les professeurs invités.

Le financement de l'Institut sera assuré par des fonds du Trésor public, de fondations et d'entreprises du secteur privé, haïtien et étranger, et éventuellement de la coopération internationale bilatérale ou multilatérale.

L'implantation du premier Institut pourrait se faire dans une ville de province. Plutôt que de créer à Jacmel, comme l'envisage le MENFP, une nouvelle université publique sur le modèle précaire des universités publiques en région installées déjà dans les départements du Nord, de l'Artibonite et du Sud, le ministère pourrait prendre le temps de monter un véritable projet et de chercher les ressources pour l'implantation de ce nouvel institut dans la ville de Jacmel.

Ce premier institut sera l'embryon d'un Institut Caribéen des mathématiques ou (CIMS-Caribbean Institute of Mathematical Sciences), comme l'a été en Afrique le African Institute for Mathematical Sciences (AIMS) pour le projet AIMS-NEI (Next Einstein Institute).

Sur la base des données qui précèdent, il sera mis en place un groupe de travail, sous le patronage de l'UNESCO, plus précisément de la Division de l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO, qui mettra au point le projet d'établissement et qui assurera la promotion du projet auprès des meilleures universités de l'Europe et de l'Amérique afin de former le Consortium et de rechercher les financements.

ACTION 2- DEBUTER L'IMPLANTATION DE L'INSTITUT ET COMMENCER LES PROGRAMMES SELON UNE MODALITE EXTRA MUROS.-

Le Trésor public dégagera les ressources pour la construction une fois le projet d'établissement élaboré et le Consortium en place. L'Institut peut commencer à fonctionner sur le modèle d'un établissement hors les murs en utilisant les ressources des universités haïtiennes membres du Consortium. Cela permet ainsi d'envisager le début des premiers cours dès la rentrée de janvier 2012, selon un calendrier de mise en place qui pourrait se définir comme suit :

- Formation du Groupe de travail : Décembre 2010-Janvier 2011
- Elaboration du projet d'établissement : Février-Avril 2011
- Discussions pour la formation du Consortium et promotion du projet : Avril- Juin
- Mise en place du Consortium : Juin-Juillet 2011
- Préparation du plan stratégique et du plan opérationnel : Juillet-Septembre 2011
- Elaboration des programmes académiques et des procédures académiques et administratives : Juillet-Octobre 2011
- Mobilisation des financements : Avril-Septembre 2011
- Recrutement du personnel de direction et des enseignants à plein temps : Octobre-Novembre 2011
- Recrutement des étudiants : Décembre 2011-Janvier 2012
- Début des opérations hors les murs : Février 2012

**ENCADRÉ NO. 6: NEXT EINSTEIN INITIATIVE (NEI)
«A PROPOS DE AIMS ET DU PROJET NEXT EINSTEIN INITIATIVE (NEI)»**

Le African Institute for Mathematical Sciences (AIMS) est un centre de formation et de recherche basé à Cape Town, en Afrique du Sud. AIMS a été établi en 2003 comme une institution à but non lucratif (Charitable Trust) fondée en partenariat par les six universités suivantes : Cambridge, Cape Town, Oxford, Paris Sud XI, Stellenbosch, et Western Cape. Les objectifs de AIMS sont les suivants:

Promouvoir les mathématiques et la science en Afrique

Recruter et former des professeurs et des étudiants de talent

Accroître les capacités de l'Afrique dans les domaines de l'éducation, la recherche et la technologie.

L'Institut est localisé à Muizenberg, dans une petite banlieue de Cape Town au bord de la mer. C'est un centre résidentiel doté de laboratoires informatiques, d'une bibliothèque et de salles de cours. Professeurs et étudiants vivent et prennent leur repas dans le même bâtiment ce qui renforce le contact entre les deux groupes et contribue à créer un esprit collégial.

L'administration de AIMS est assurée par un Conseil formé des représentants des six universités partenaires. Le Conseil académique (Advisory Board) conseille l'Institut sur tous les aspects relatifs aux programmes, notamment sur leur intégration aux autres programmes et projets de recherche en Afrique du Sud et dans d'autres universités africaines. Enfin, la gestion régulière est assurée par un directeur assisté d'un Comité de direction.

Depuis sa création, l'Institut a gradué 305 étudiants en provenance de 30 pays de l'Afrique.

Le projet AIMS-NEI (Next Einstein Initiative) consiste à établir en Afrique un réseau de 15 Instituts sur le modèle de AIMS dans les dix prochaines années, avec la possibilité de graduer un total de 500 nouveaux jeunes chaque année. Pour son financement, le Projet AIMS-NEI compte sur des sponsors pour financer les coûts d'investissement et constituer une dotation (Endowment Fund) afin de financer les boursiers. Les gouvernements des pays d'accueil doivent participer aux coûts récurrents mais le projet compte également sur le financement du secteur privé, des ONG et de particuliers. Le budget d'implantation d'un Institut s'établit à 500,000 dollars.

Recommandation no 21.-

Etablir un système d'incitations pour l'Enseignement supérieur en le rendant éligible aux avantages du Code des investissements et en mettant en place des mécanismes d'incitation financière ciblés en vue d'encourager la recherche et l'innovation scientifique et technologique au sein des universités.

Le système incitatif proposé pour l'Enseignement supérieur et universitaire comprend plusieurs volets : un volet général d'incitation étendant aux institutions éducatives l'ensemble des privilèges octroyés par le Code des investissements aux secteurs économiques, un volet spécifique d'incitations pour la recherche et l'innovation sous forme d'appels à projet financés par l'Etat, à travers le ministère en charge de l'Enseignement supérieur.

ACTION 1.- ETENDRE AUX UNIVERSITES ET AUX ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN GENERAL DU SECTEUR PRIVE LE REGIME INCITATIF PREVU DANS LE CODE DES INVESTISSEMENTS.

Il est proposé que ce régime ne se limite pas aux universités mais s'étende à tous les autres établissements du système scolaire national. Ainsi, les universités et établissements d'enseignement de tous niveaux pourront bénéficier des avantages incitatifs suivants :

- Franchise douanière et fiscale sur les importations de biens d'équipements et de matériels nécessaires à la construction, au réaménagement, aux activités pédagogiques quand ce matériel ou ces équipements ne peuvent pas être trouvés localement dans les mêmes conditions de quantité, de qualité et de prix.
- Exonération de la Contribution Foncière des Propriétés Bâties sur les dix (10) premières années de construction ou de reconstruction des bâtiments dédiés aux activités académiques.
- Exonération de l'impôt sur le revenu individuel pour les revenus générés par l'investissement.
- Exonération de la taxe sur la masse salariale et autres taxes internes directes pour une durée ne dépassant pas quinze (15) ans
- Exemption des frais de vérification.

ACTION 2.- METTRE EN PLACE UN REGIME SPECIFIQUE D'INCITATIONS EN VUE D'ENCOURAGER LA RECHERCHE, L'EXCELLENCE ACADEMIQUE ET L'INNOVATION

Ce volet utilisera le mécanisme d'appels à projets pour financer des initiatives innovantes et des projets de recherche correspondant aux domaines ou aux problématiques prioritaires par les politiques publiques. Dans certains cas, les financements pourront être consacrés à développer de nouveaux programmes de formation afin de corriger les biais naturellement développés dans le système en défaveur des formations techniques et scientifiques, par exemple.

La composante Innovation du programme d'incitation peut aller jusqu'à financer la mise au point, par des universitaires et chercheurs haïtiens, de nouveaux produits et procédés jusqu'à leur exploitation commerciale, ce qui implique un accompagnement pour la phase de montage et éventuellement des financements de démarrage (startups). Ces concours seront ouverts aux institutions publiques et privées d'Enseignement supérieur. Ce mécanisme sera géré par le Conseil national de

l'Enseignement supérieur en attendant que le relais soit assuré par le nouveau ministère en charge de l'Enseignement supérieur.

Recommandation no 22.-

Créer un Institut interuniversitaire international de hautes études en Haïti en tant que centre de ressources documentaires accessibles en ligne et en tant que lieu de mémoire et espace d'échanges interdisciplinaires, notamment avec les universités de l'Amérique Latine et de la Caraïbe.

Cette idée a été suggérée par la Commission de commémoration du bicentenaire de l'Indépendance, présidée par Michel Hector. Elle a fait l'objet de plusieurs ateliers de travail en vue d'analyser sa faisabilité et les stratégies de sa mise en place. La présente proposition est un résumé des conclusions provenant de ces échanges.

ACTION 1.- EXPLICITER LES FINALITES ET LES OBJECTIFS DE L'INSTITUT

Une entente devrait être trouvée entre les promoteurs d'un projet sur les finalités et objectifs de l'Institut. Les éléments ci-après qui découlent des premières discussions préparatoires peuvent servir de base à cet exercice.

Compte tenu du rôle de pionnier joué dans le passé par de grands personnages originaires d'Amérique Latine, comme Francisco Miranda, originaire de la Grande Colombie de l'époque, il s'agit de créer en Haïti un Institut interuniversitaire international de hautes études en partenariat avec des universités d'Amérique Latine. L'intention est d'implanter celui-ci dans un lieu symboliquement révélateur des liens historiques entre l'Amérique Latine et Haïti.

Cet Institut à vocation non seulement d'offrir un véritable centre de ressources documentaires accessibles en ligne, mais aussi d'être un lieu de mémoire et un espace d'échanges, de séminaires de niveau Master et Doctorat, tant en présentiel qu'à distance (supports technologiques modernes), appuyés sur la Recherche, et enfin un lieu d'accueil, de colloques et de congrès. Dans un contexte économique, politique, et social tel que celui d'Haïti, le pays apparaît comme un laboratoire, espace privilégié d'observation des phénomènes tant sociaux que sociétaux. Aussi, un tel institut est-il appelé à favoriser le développement de recherches internationalement reconnues, et à recevoir des étudiants engagés dans des travaux de recherche, tout autant que des chercheurs étrangers confirmés intéressés notamment par une approche comparée (par exemple, la population des déplacés comme phénomène social et ses impacts psychosociaux).

Cet institut est envisagé comme un véritable lieu d'innovations pédagogiques (articulation entre des dispositifs utilisant les TICs et du présentiel) et d'échanges de pratiques fondés sur une pluralité d'interventions universitaires à partir de thématiques transversales qui appellent une réflexion féconde fondée sur une perspective interdisciplinaire (de cette façon les chercheurs peuvent s'émanciper des logiques de reconnaissance disciplinaire conditionnant l'évolution des carrières...). Cette démarche a non seulement pour vocation d'organiser des manifestations scientifiques thématiques en favorisant, par exemple, l'implantation de chaires supportées par des pays d'Amérique Latine engagés dans le projet, et en reconnaissant les formations mises en œuvre par des crédits universitaires (unités capitalisables d'enseignements de Master), mais aussi vocation de favoriser le développement de cotutelles de thèses de doctorat.

Trop nombreuses sont les Ecoles doctorales à subir dans les pays en développement une transformation de leur vocation de recherche à la formation. Même si l'usage le plus répandu dans les échanges est celui du français, l'institut devrait pouvoir accueillir des intervenants s'exprimant dans une langue étrangère, notamment en espagnol. Pour pérenniser les activités de cet institut et attirer les étudiants et les partenaires internationaux, cet institut doit aussi pouvoir être un lieu de stage (encadrement, tutelle de l'étudiant stagiaire chaque année, dès 2011) et d'animation de prix de thèses.

ACTION 2.- METTRE EN PLACE UN GROUPE DE TRAVAIL ET FINALISER LE PROJET D'IMPLANTATION DE L'INSTITUT

A court terme, il s'agit de créer dès la fin de l'année 2010, lors d'une journée d'étude-colloque organisée par les partenaires potentiels (Commission du bicentenaire, universités haïtiennes, le réseau REDFORD, l'Université Paris Est Créteil, la UNICA, le Colegio de Mexico) en Haïti, l'Institut interuniversitaire International de Hautes d'Etudes en programmant l'organisation d'activités scientifiques dès sa première année de fonctionnement. L'un des premiers thèmes pourrait d'ailleurs être consacré à l'étude des conditions nécessaires à la création d'une masse critique de chercheurs et d'équipes de recherche (dans une perspective fédérative et coopérative...). Ainsi, dans un premier temps, cette initiative pourrait-elle prendre la forme d'un institut sans murs, fondé sur une structure légère, tout en rayonnant sur l'ensemble du pays.

Afin de faciliter la mise en œuvre de cet institut, il s'agit de créer un groupe de travail préfigurant un futur conseil d'orientation et de décision, dans lequel les membres fondateurs seront majoritaires. Pour cela, il convient de dresser une liste des membres fondateurs et d'inventorier les ressources scientifiques et l'élargissement envisageable du potentiel associé en précisant les champs disciplinaires et thématiques de recherche tant des membres fondateurs qu'associés.

Enfin, il convient d'identifier les ressources financières mobilisables pour accompagner la mise en place, puis le fonctionnement du projet (financements multiples : ambassades des différents pays concernés et impliqués, entreprises, organismes publics, Banque mondiale...).

Il faut aussi veiller à ce que le projet n'entre pas en concurrence avec l'offre universitaire déjà existante, mais favoriser plutôt la recherche de complémentarités.

L'objectif est d'élaborer une première grille de programmation de conférences, séminaires... (Liste de thèmes de séminaires transversaux à dresser, par exemple : la formation doctorale dans une perspective comparée), afin de débiter au plus vite les activités de cet institut.

Recommandation no 23.-

Introduire dans le plan de révision de la Constitution de 1987 une clause éliminant les dispositions relatives au rôle de l'université d'Etat d'Haïti dans la décision de l'Etat d'autoriser le fonctionnement de nouvelles institutions d'Enseignement supérieur.

ACTION :

Cette action est incorporée dans les recommandations du Groupe de travail sur la Constitution. L'amendement, en temps voulu, de la Constitution de 1987, résoudra cette question.

Mise en œuvre des recommandations relatives à la gouvernance du système éducatif

Recommandations 24 à 27

Recommandation no 24.-

Adopter une nouvelle loi établissant un Conseil national de l'éducation devant servir comme organe de consultation pour le ministère de l'Éducation dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques de l'éducation.

ACTION 1 : METTRE EN PLACE UN GROUPE DE TRAVAIL POUR LA PREPARATION DU PROJET D'ETABLISSEMENT DU CONSEIL NATIONAL DE L'ÉDUCATION

Pour l'élaboration du projet de loi. Le Groupe s'inspirera du Rapport du GTEF sur la gouvernance et le partenariat dans l'éducation ainsi que des travaux antérieurs réalisés sur la période 1997-1998. Il animera des ateliers de travail et organisera des auditions pour s'assurer que les points de vue des acteurs sont pris en compte de manière complète.

Le projet de loi sera validé dans un atelier de travail réunissant les directions techniques du ministère, les directions départementales, les représentants du COSPE, les représentants des syndicats d'enseignants et des associations patronales, les représentants de la Fédération nationale des maires haïtiens (FENAMAH)

Recommandation no 25.-

Créer un institut de recherche pédagogique comme organe d'expertise et de conseil pour le compte du ministère de l'Éducation, placé sous la double tutelle du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et avec la mission: d'animer la communauté éducative par la conduite de travaux de recherche en éducation, et de mettre les résultats de la recherche au service de l'innovation pédagogique et du pilotage national de l'éducation.

ACTION 1 : REALISER L'ETUDE DE FAISABILITE DU NOUVEL INSTITUT DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Le Ministère de l'Éducation commanditera une étude de faisabilité de cette institution en mettant en place un groupe de travail avec les termes de référence correspondants. Ce groupe de travail disposera d'un délai de trois mois pour produire son rapport dans lequel seront explicités la vision, la mission, les objectifs, le statut, le mode d'organisation et de fonctionnement de l'Institut, le profil des ressources humaines nécessaires à ses activités, les types de programmes et services à offrir par l'Institut, le calendrier de mise en œuvre, les prévisions budgétaires (investissements et coûts récurrents) etc. Ces éléments seront consignés dans un plan stratégique et un plan opérationnel assortis d'un plan et d'un calendrier de mise en œuvre.

ACTION 2 : ELABORER LE PROJET DE LOI ET LE PLAN D'ACTION DE L'INSTITUT

Sur la base des termes de référence établis dans l'action précédente, le ministère de l'Éducation invitera un groupe d'experts à préparer le projet de loi organique de cet Institut.

Les plans stratégique et opérationnel ainsi que le projet de loi organique de l'Institut seront validés dans un atelier de travail réunissant les directions techniques du ministère, les directions départementales, les représentants du COSPE, les représentants des syndicats d'enseignants et des associations patronales, les représentants de la Fédération nationale des maires haïtiens (FENAMAH)

Recommandation no 26.-

Rendre au ministère de l'Éducation le contrôle du système de planification et de gestion des projets en supprimant les unités techniques d'exécution et en responsabilisant les directions et services du ministère concernés par les domaines d'intervention de ces projets.

ACTION 1 : ENGAGER LA TRANSFORMATION DU MINISTERE DE L'ÉDUCATION EN COMMENÇANT PAR RENFORCER LA DIRECTION DE LA PLANIFICATION DU MENFP, RAPATRIER AU MINISTERE LES UNITES TECHNIQUES D'EXECUTION DES PROJETS, REVOIR LE MANDAT DE LA CELLULE DE PILOTAGE DU PNEF, INTEGRER LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS L'ORGANISATION GENERALE DU SYSTEME EDUCATIF NATIONAL

Cette action est envisagée dans le cadre de la réingénierie globale du Ministère de l'Éducation. Cependant, sur la base des nombreux rapports, analyses et notes techniques disponibles, il est possible, sans recourir à de nouveaux diagnostics institutionnels, de prendre un certain nombre de décisions qui peuvent, dans l'immédiat, apporter des changements considérables à la qualité des services offerts par le Ministère de l'Éducation.

En premier lieu, il faut rapatrier au Ministère la coordination des projets, qui sont pour le moment indirectement gérés par certains bailleurs de fonds sous forme d'unités techniques d'exécution, dont l'action contribue à débiliter les services réguliers du Ministère. Cela demande une action immédiate de renforcement de la Direction de la planification pour améliorer ses capacités d'analyse sectorielle et de gestion de bases de données, de réingénierie de la Cellule de pilotage du PNEF pour en faire un service rattaché à la Direction de la planification ou carrément une Direction de coordination des projets rattachés à la Direction générale.

Cette entité serait en charge de la gestion des projets financés par les différents bailleurs, et dont l'exécution serait assurée directement par les services techniques ou directions concernés par le domaine d'action de ces projets. C'est le seul moyen de faire que ces nombreux projets qui « surfent » l'appareil d'Etat aboutissent à un véritable renforcement des capacités institutionnelles du Ministère tout en garantissant la pérennité des résultats.

Une décision doit être prise également pour intégrer la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation au MEN tout en la transformant en une Secrétairerie d'Etat à l'Éducation des adultes. Il en est de même de l'INFP qui doit devenir un organisme autonome, sous tutelle directe du ministère de l'Éducation, avec un conseil d'administration tripartite dans lequel doivent siéger le Ministre des Affaires sociales et du Travail, le Ministre de l'Agriculture, le Ministre du Tourisme, le Ministre de la Santé ainsi que les représentants des autres acteurs sociaux, à savoir le patronat et les syndicats.

Mise en œuvre des recommandations relatives au financement de l'Éducation

Recommandations 28 à 30

Recommandation no 28.-

Accroître le financement public de l'éducation en relevant, dans le budget national, la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation, d'abord à 20% à partir de 2011, puis à 25% en 2015, et enfin à 30% en 2025.

ACTION 1 : AMELIORER LES CAPACITES DE PREVISION SECTORIELLE DANS L'EDUCATION

Le Ministère de l'Éducation devra, à travers sa Direction de planification, renforcer sa capacité d'établir des prévisions sectorielles plus fines afin d'accroître son pouvoir de négociation avec le Conseil des ministres dans le processus de préparation de la Loi des Finances. Il faudra éviter, comme cela a souvent été le cas, que le Système d'information de gestion (SIG) soit un simple accident de parcours survenant à l'occasion d'un projet financé par un bailleur mais que la production d'informations sur le système éducatif responsabilise tous les acteurs concernés, à tous les niveaux, afin d'organiser la remontée vers la Direction de planification des informations d'une manière systématique et régulière.

La capacité de prévision sectorielle sera renforcée par le recours à des études commanditées auprès des universités, des consultants ou des groupes de travail afin de mieux cerner l'évolution de certains déterminants des coûts de l'éducation.

Parmi les premières études à entreprendre, il faut envisager la production de divers scénarios budgétaires sur la base des hypothèses de 20%, de 25% et de 30% en mettant les résultats en relation avec les prévisions de croissance du PIB et d'amélioration de la pression fiscale du pays.

ACTION 2 : METTRE EN PLACE UN DISPOSITIF D' INFORMATION ET DE PROMOTION DU PROJET

Une fois ces données établies, le MENFP devra rendre les informations disponibles de la manière la plus large possible, en interpellant le Conseil national de l'Éducation et en organisant des ateliers d'information et de réflexion avec les autres groupes d'acteurs impliqués dans l'éducation : syndicats d'enseignants, associations de directeurs d'établissements, collectivités locales, organisations non gouvernementales, associations patronales etc.

L'adhésion de ces groupes d'acteurs renforcera le pouvoir de négociation du Ministère de l'Éducation au moment des arbitrages associés à la préparation de la Loi des Finances.

Recommandation no 29.-

Diversifier les sources de financement de la formation professionnelle en transformant la Taxe sur la Masse Salariale (TMS) en taxe d'apprentissage affectée aux programmes de formation professionnelle, en mettant en place un système d'incitation pour les entreprises qui investissent dans des activités de formation professionnelle et en responsabilisant les usagers pour certains programmes de formation.

Quatre décisions peuvent être envisagées pour faciliter la mise en application de cette proposition :

ACTION 1 : MODIFIER LE DECRET-LOI RELATIVE A LA TAXE SUR LA MASSE SALARIALE (TMS) ET LE TRANSFORMER EN TAXE D'APPRENTISSAGE EN AFFECTANT SES REVENUS AU FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.

Il existe un précédent dans le pays, cette taxe ayant servi depuis sa création en 1973 jusqu'à 1989 à financer les activités de l'INFP et du CFPF. Il faut amender le décret sur la TMS et la transformer en taxe d'apprentissage dont les produits seront affectés au financement de la formation professionnelle.

A défaut d'amender la TMS, le Gouvernement devra créer une nouvelle loi établissant la taxe d'apprentissage comme une taxe séparée dont le taux pourrait varier entre 1.5% et 2% de la masse salariale. Les entreprises qui financent directement des activités de formation professionnelle continue pourraient bénéficier de déductions fiscales correspondant aux dépenses effectuées.

ACTION 2.- ETABLIR UN MECANISME D'INCITATION POUR ENCOURAGER LES ENTREPRISES A FINANCER DIRECTEMENT DES ACTIVITES DE FORMATION PROFESSIONNELLE.

La législation haïtienne a comporté dans le passé des mesures tendant à encourager la participation du secteur privé à l'effort de développement de la formation professionnelle. En effet, l'ancien code des investissements de 1989 amendé pendant le deuxième mandat du Président Aristide par la loi du 9 octobre 2002, prévoyait à l'article 70 un mécanisme de déductions fiscales pour les entreprises mettant en œuvre des activités de formation :

Article 70 « Lorsqu'une entreprise se livre à des activités de formation au profit de ses ouvriers et employés, soit à travers des programmes internes propres, soit par le financement total ou partiel de leur participation à des cours ou stages portant sur des matières liées à leurs occupations professionnelles, les dépenses dûment justifiées, jusqu'à concurrence de deux pour cent (2%) du montant des salaires payés pendant l'année en cours, non compris les charges de gestion, seront déductibles du revenu imposable.

Il faut remettre en place un mécanisme similaire en vue d'encourager les entreprises à financer des programmes de formation professionnelle pour leur personnel.

ACTION 3 : AUTORISER LES CONSEILS D'ADMINISTRATION DES CENTRES PUBLICS A APPLIQUER, SELON LES PROGRAMMES, DES MECANISMES PARTIELS DE RECUPERATION DU COUT DE LA FORMATION, EN RESPONSABILISANT LES USAGERS, EN VENDANT DES BIENS ET SERVICES, EN INTERVENANT DANS L'ENTRETIEN ET LA RENOVATION DES LOCAUX ET DES EQUIPEMENTS SCOLAIRES ET EN DEVELOPPANT DE LA FORMATION EN ENTREPRISE.

Les centres publics qui ont résisté à la disparition des frais de fonctionnement ont réussi à fonctionner grâce à de tels mécanismes, en mettant en place des programmes de formation pour lesquels il existe une demande privée importante. Malheureusement, ces activités se sont déroulées dans des cadres purement informels sans contrôle de la part du ministère ou de l'INFP.

Les conseils d'administration peuvent, sur la base du contexte de chaque établissement, d'une analyse des besoins de la société et de la demande privée de formation, décider quelles sont les formations à dispenser gratuitement et celles dont les coûts peuvent être répercutés totalement ou partiellement sur les bénéficiaires.

ACTION 4 : METTRE EN PLACE UN FONDS NATIONAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE FINANCE A PARTIR DE LA TAXE D'APPRENTISSAGE ET ARTICULER LE MECANISME DE SUBVENTION DES CENTRES PRIVES EN FONCTION DES DOMAINES QUE L'ETAT RECONNAIT COMME PRIORITAIRES DANS LES PLANS DE DEVELOPPEMENT NATIONAUX.

Les subventions qui seraient données à partir de ce Fonds cesseraient d'être accordées d'une manière aveugle ou par tradition, comme c'est le cas actuellement. Le fonds devrait servir comme mécanisme d'incitation pour encourager le développement ou le déploiement de programmes de formation dans les centres privés comme publics qui tiennent compte des secteurs porteurs et donc du potentiel de création d'emplois qualifiés.

Les fonds seraient accordés à des programmes en fonction d'un double critère : (i) la localisation du centre dans les zones reconnues comme pôles de développement, (ii) la relation du programme avec les priorités nationales, régionales ou locales.

Recommandation no 30.-

Créer un Fonds national de 250 millions de dollars pour la reconstruction des universités haïtiennes en apportant une contribution directe aux universités privées et en modernisant l'infrastructure technologique nationale en vue de faciliter le développement de l'enseignement numérique.

Il est entendu que le contrat-plan de l'Etat avec l'UEH devra permettre de mobiliser les ressources pour que cette importante institution du pays puisse en priorité avoir accès aux fonds nécessaires à la construction de ses campus. Indépendamment des fonds que l'Etat haïtien devra mettre à la disposition de l'UEH, il est proposé ici la création d'un Fonds national pour la reconstruction des universités privées haïtiennes d'un montant de 250 millions de dollars. Le Fonds sera utilisé de deux manières : (i) apporter une contribution directe aux universités privées pour les aider à faire face aux besoins de remise en place de leurs capacités institutionnelles et opérationnelles ; (ii) créer une solide infrastructure technologique nationale avec connectivité internationale à large bande passante en vue de permettre aux institutions éducatives publiques et privées d'échanger des contenus, d'avoir accès aux services éducatifs offerts par des institutions internationales partenaires et d'étendre leurs propres services éducatifs à une plus large couche de bénéficiaires dans le pays.

Deux actions sont envisagées dans la mobilisation et l'utilisation du Fonds de reconstruction.

ACTION 1 : ETUDIER LA FAISABILITE ET ASSURER LA MISE EN PLACE DU FONDS NATIONAL DE RECONSTRUCTION.-

Le Fonds sera constitué à partir de contributions des Haïtiens de l'étranger qui seront invités à faire partie de son Conseil d'administration, des ressources du Trésor public (un certain pourcentage du budget dédié à l'éducation) et des apports du secteur privé haïtien et de la communauté internationale. La gestion du Fonds sera confiée à un organisme spécialisé mais les décisions d'allocation seront prises par un Conseil spécial mis en place à côté du Conseil national de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation dans lequel pourront siéger des représentants de la diaspora, des représentants du monde éducatif haïtien ainsi que du secteur privé.

Le Fonds pourra inclure plusieurs fenêtres : des contributions non remboursables sous forme de subvention directe aux institutions universitaires, des prêts de caractère concessionnel (taux d'inté-

rêt réduit, délai de grâce, période de remboursement au-delà de 10 ans etc.), fonds de garantie des prêts commerciaux des institutions universitaires sur le marché financier haïtien.

Pour permettre aux banques commerciales de prêter aux universités et écoles aux meilleures conditions, il est suggéré que la Banque de la République réduise l'exigence de réserves obligatoires sur les ressources employées aux prêts aux institutions éducatives, sur le modèle de la décision qui vient d'être prise pour encourager le financement de l'immobilier résidentiel.

Les ressources du Fonds seront affectées en priorité aux investissements nécessaires à la reconstruction. Cependant, des appuis au fonctionnement sous forme de support budgétaire direct et de bourses aux étudiants peuvent aussi être envisagés.

Les critères d'éligibilité seront définis par le Conseil national de l'enseignement supérieur et devront inclure, entre autres, la qualité des programmes d'enseignement et de recherche de l'institution, son potentiel d'innovation dans le domaine de l'Enseignement supérieur, la disponibilité de programmes pour permettre à des jeunes bacheliers talentueux dépourvus de moyens financiers d'effectuer des études universitaires, le statut de l'institution et son mode de gouvernance, la qualité de son management, le profil de son corps enseignant etc.

ACTION 2. DEVELOPPER UN NOUVEU RESEAU TECHNOLOGIQUE NATIONAL BASE SUR L'INTERNET

L'action recommandée consiste à mettre en place une infrastructure technologique à vitesse rapide et à coût réduit pour connecter les institutions éducatives et les centres de santé et leur permettre d'échanger des contenus à coût réduit. Les caractéristiques de cette infrastructure pourraient inclure :

Une infrastructure à couverture urbaine et rurale connectant les universités, les écoles et les hôpitaux à des vitesses allant de 100 mb à 1 G.

Un accès international de capacité de 10 G connectant les institutions haïtiennes aux universités et centres de recherche internationaux.

Ce réseau sera utilisé pour développer les programmes de formation à distance, notamment pour la formation des maîtres, mais aussi, et plus largement, pour donner aux étudiants haïtiens, presque partout dans le pays, la possibilité d'avoir accès à ces programmes. Ce réseau pourra aussi être mis à profit pour des applications en télémédecine pour assister les cliniques et hôpitaux du pays dans le diagnostic des patients.

Mise en œuvre des recommandations relatives à l'appui dynamique de la société civile à la mise en œuvre du Pacte national sur l'Éducation

Recommandations 31 à 33

Recommandation no 31.-

Définir un cadre national d'action concertée avec les ONG sanctionné par une convention Etat-ONG articulée autour de la poursuite cohérente des grands objectifs nationaux d'éducation, en priorisant dans un premier temps l'objectif d'école fondamentale gratuite et obligatoire.

ACTION 1. ORGANISER LE FORUM NATIONAL DES ONG IMPLIQUEES DANS L'ÉDUCATION

Tenir le Forum national des ONG autour du plan du GTEF et du Plan opérationnel du ministère de l'Éducation.

Près de 400 ONG sont officiellement autorisées à fonctionner en Haïti. Un nombre croissant d'entre elles qui n'avaient pas l'éducation comme mission première ou secondaire s'adonnent à des activités éducatives de toutes sortes: infrastructures scolaires, formation des maîtres et des directeurs, dons de matériels éducatifs et de fournitures scolaires aux élèves, financement de cantines scolaires, animation de structures de participation communautaire, alphabétisation et éducation des adultes, financement de bourses de scolarité dans des écoles privées, études sectorielles, appui à la gouvernance etc. Le nombre de ces intervenants non étatiques s'est accru considérablement depuis le 12 janvier 2010 et leurs interventions se font dans le système de manière très peu ordonnée, et le plus souvent, à l'insu des autorités nationales ou des pouvoirs locaux.

Le volume de ressources engagées dans ces actions éparses n'est pas connu. On peut penser que si ces ressources étaient canalisées de manière synergétique dans le cadre de la stratégie du nouveau plan d'éducation, les chances d'atteindre les objectifs d'une école fondamentale gratuite et de qualité seraient grandement améliorées.

Le Forum proposé permettra de définir le cadre d'un nouveau partenariat entre l'Etat et les ONG pour la mise en œuvre du Pacte national sur l'éducation. Le Forum permettra en particulier :

- La mise à jour de la carte d'intervention des ONG intervenant dans l'éducation au niveau des dix départements scolaires ;
- Une meilleure concertation entre l'Etat et les ONG dans la mise en œuvre du plan d'action découlant du Pacte ;
- La définition d'un cadre cohérent permettant de mobiliser des financements complémentaires au trésor public selon les priorités découlant du Pacte.

ACTION 2 : OBTENIR L'ENGAGEMENT FORMEL DES ONG A LA MISE EN ŒUVRE DU PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION

- Faire signer le Pacte national de l'Éducation par les ONG opérant dans le secteur. Mettre en place un dispositif de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre des engagements respectifs des parties.

Recommandation no 32.-

Mettre en place une structure d'accueil et de gestion de la mobilité des compétences haïtiennes vivant à l'étranger en vue de relever rapidement le niveau des services académiques et administratifs mis à la disposition des institutions éducatives haïtiennes.

ACTION 1 : REALISER L'ETUDE DE FAISABILITE DE LA NOUVELLE INSTITUTION

Mettre en place un Groupe de travail en vue de réaliser l'étude de faisabilité de cette nouvelle institution, à partir des idées convenues. La nouvelle entité sera une fondation de droit privé administrée par un Conseil d'administration dans lequel sont représentés : les associations d'Haïtiens vivant

à l'étranger, le Gouvernement et les pouvoirs locaux, la communauté académique, le secteur privé et les organisations de la société civile.

La fondation sera active sur, au moins, les trois domaines d'action suivants :

Gestion de la mobilité des compétences haïtiennes vivant à l'étranger : mise en place de bases de données de compétences, identification des ressources, recrutement des intervenants, termes de référence et calendriers des missions, accompagnement sur place, suivi et évaluation.

Gestion logistique : gestion des déplacements (transports internationaux et déplacements à l'intérieur du pays), hébergement, sécurité et cadre de vie.

Financement : Financement de tous les aspects de la mission (transport, hébergement, nourriture, déplacements locaux, fournitures de travail, encadrement, rapports, suivi des recommandations et des mises en œuvre etc.).

ACTION 2 : TENIR UN FORUM AVEC LES ORGANISATIONS HAÏTIENNES DE L'ÉTRANGER EN VUE D'ADOPTER LE PROJET DE LA NOUVELLE ORGANISATION ET DE PRENDRE LES DISPOSITIONS POUR SA MISE EN OPERATION.

Ce Forum réunira tous les groupes d'acteurs concernés et aboutira à la formation du Conseil d'administration, l'adoption du plan stratégique et du plan opérationnel, le calendrier de mise en œuvre, la mobilisation des financements de démarrage.

Recommandation no 33.-

Adopter un Pacte national sur l'éducation sanctionné par les partis politiques, l'Exécutif, le Parlement, les organisations syndicales et patronales et les Organisations non gouvernementales mettant en évidence les objectifs de l'accès universel au niveau fondamental, le renforcement de la gouvernance publique de l'éducation, la responsabilisation des pouvoirs locaux dans la gestion de proximité du système scolaire.

ACTION 1 : METTRE LE PACTE EN DISCUSSION AUPRES DES DIVERS GROUPES D'ACTEURS

ACTION 2 : ORGANISER UNE CAMPAGNE DE COMMUNICATION AUTOUR DU PROJET DE PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION

ACTION 3 : OBTENIR L'ADHESION DES DIVERS GROUPES D'ACTEURS AU PACTE PAR UN ACTE DE SIGNATURE FORMELLE AVEC LES REPRESENTANTS DES SECTEURS CONCERNES.

Chapitre III.

Moyens financiers nécessaires et Stratégies de financement¹²

3.1 LE MODELE DE SIMULATION FINANCIERE : UNE VUE GENERALE

Au cours des deux dernières décennies, des efforts majeurs de planification ont été entrepris dans le secteur de l'éducation. Cependant, le seul exercice de planification financière détaillée remonte à 2007 et s'inscrivait dans le cadre de la préparation de la Stratégie Nationale-Education pour Tous (SNAEPT) conçue pour la période 2007-2015. Cet exercice, qui a fait l'objet d'une large concertation, a permis d'estimer les coûts financiers pour la mise en œuvre de la SNAEPT en vue d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement en matière de scolarisation. Suggéré par la Banque Mondiale, le modèle¹³ de simulation financière développé par le Secrétariat Technique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA ou Fast Track Initiative : FTI en anglais) de l'EPT a été profondément modifié et adapté à la réalité éducative haïtienne et utilisé en vue d'estimer les coûts des différentes composantes de la SNAEPT. Vu le large consensus autour de ce modèle, ce dernier est réadapté pour prendre en compte des changements majeurs intervenus dans le système durant les trois dernières années ayant suivi la préparation de la SNAEPT et la nécessité de refonder le système éducatif à la suite du séisme du 12 janvier 2010. Le modèle en lui-même comporte trois blocs essentiels : (A) les ressources nationales, (B) les dépenses courantes, et (C) les dépenses d'investissement anticipées. Le modèle tient compte du cadre des dépenses à moyen terme du Gouvernement ainsi que de ses performances économiques. Les ressources nationales sont estimées à partir de l'effort fiscal global anticipé par le Gouvernement et ses arbitrages en faveur du secteur de l'éducation. Il s'agit en tout cas d'hypothèses qui ne tiennent pas compte des contingences potentielles du milieu. La dynamique démographique est intégrée dans l'analyse afin de mieux apprécier l'évolution des populations scolarisables à différents niveaux.

L'avantage du modèle est de permettre de confronter a priori les disponibilités financières nationales avec les besoins à différents niveaux du système, eux-mêmes déterminés notamment par la croissance des effectifs d'élèves et des cibles retenues pour les actions envisagées à l'horizon 2015. Les projections de certains indicateurs macro-économiques combinés à ceux liés aux arbitrages en faveur du secteur éducatif permettent notamment d'apprécier dans le temps les ressources domestiques dédiées au secteur éducatif. La différence $A - (B+C)$ permet de déterminer les besoins de financement externes pour la mise en œuvre du Plan. L'année de référence est 2010¹⁴, tandis que l'horizon temporel retenu est celui du Plan Opérationnel (2011-2015).

¹² Ce chapitre est le même que celui développé dans le Plan opérationnel ; il a été développé conjointement par l'équipe des consultants du MENFP et l'équipe du GTEF sur la base d'hypothèses concertées.

¹³ En attestent l'endossement de la SNAEPT par l'ensemble des bailleurs et opérateurs du secteur en Haïti (en 2007) et l'adhésion d'Haïti à l'IMOA et par conséquent au Fonds Catalytique (en 2008).

¹⁴ Les données de cette année proviennent des différentes sources officielles nationales ou internationales dont le Ministère de l'Économie et des Finances (MEF), la BRH, le MENFP (DPCE, DRH, DFP, PNCS, DGS, BUGEPE, Cellule de Pilotage), l'IHSI, chacune en ce qui la concerne. Les Agences de Coopération (la Banque Mondiale, l'ACDI, l'UNICEF, l'USAID, la Banque de Développement de la Caraïbe, l'UNESCO, et la Banque Interaméricaine de Développement, l'AECID, l'UNFPA, le PAM, l'AFD-France, l'UE, les Coopération Suisse et Chilienne, le FTI) ont fourni leur programmation financière entre 2010 et 2014, ce qui a permis de mieux apprécier les ressources qui peuvent être considérées comme sécurisées.

3.2 METHODES, HYPOTHESES ET CONVENTIONS

Les calculs couvrent à la fois les aspects financier, physique et numérique. Les effectifs scolarisés dans le préscolaire, les cycles Fondamental I, II et III, et le secondaire ont été ajustés à partir des données de la SNAEPT (MENFP 2007) et projetés sur l'horizon du Plan. Pour ce faire, trois groupes d'indicateurs (les taux d'accès, d'achèvement et de redoublement) ont été combinés pour calculer un taux brut de scolarisation qui a permis de projeter les effectifs à partir de la population scolarisable estimée par l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI). L'horizon-cible retenu est l'année 2015. Un taux de change nominal, constant en moyenne, équivalent à celui observé sur les trois dernières années, soit de 40 HTG/dollar américain, a été retenu pour les calculs financiers et leur projection. Partant de l'hypothèse de refondation du système, le scénario présenté ici repose essentiellement sur l'hypothèse de relèvement prudent en matière de croissance économique et de pression fiscale du PDNA. Les cibles en matière d'éducation sont retenues en concertation avec le GTEF, les directions techniques du Ministère de l'Éducation, la Cellule de Pilotage et les Groupes thématiques mis en place dans le cadre de la Task Force chargée de préparer le Plan. Elles visent à corriger les problèmes diagnostiqués à la suite du séisme du 12 janvier 2010, mais il faut bien reconnaître qu'à bien des égards ces problèmes se posaient pour la plupart dans les mêmes termes avant le séisme (voir Chapitre 1).

Quoi qu'il en soit, des facteurs de risque qui tiennent autant à l'environnement naturel, institutionnel, politique, économique, légal et de coopération, etc. (voir Chapitre 4) sont susceptibles d'handicaper la mise en œuvre efficace du Plan. Bien que des stratégies de mitigation soient explorées, l'incertitude qui peut en résulter s'ajoute évidemment aux marges d'erreur qu'impliquent toutes projections. Il est évident en effet que le rythme de croissance de la population haïtienne—qui reste une population très jeune—combiné à l'ampleur des problèmes diagnostiqués dans le Plan (voir supra) rendront difficiles le financement et par conséquent, la réalisation des objectifs contemplés. Sur le long terme, la solution durable semble passer par la mise en œuvre simultanée d'une politique qui vise à maîtriser la démographie, et une politique d'accroissement et de rationalisation de l'effort fiscal en vue de garantir une meilleure soutenabilité budgétaire à partir de ressources nationales croissant au rythme de développement de l'économie. Il faudra aussi et surtout un arbitrage plus favorable au secteur de l'éducation en vue de doter le pays du stock de capital humain nécessaire à son développement. Autrement dit, la refondation du système suggère une plus grande mobilisation de ressources tant nationales que de la communauté internationale. La recommandation du GTEF consistant à allouer 25% du budget national (à l'horizon 2015) au secteur de l'éducation s'inscrit dans cette perspective.

Les conventions et abréviations suivantes sont adoptées:

- « - » est utilisé entre les années (par exemple 2010-2011) pour désigner une année fiscale qui commence le 1er octobre et se termine le 30 septembre de l'année suivante ou pour indiquer une période qui s'étend de la première à la dernière année inclusivement (2011-2015, par exemple). Par ailleurs, 2010 renvoie à l'année fiscale 2009-2010;
- Le phénomène de l'inflation est ignoré dans les projections. Il est assumé en effet que l'inflation dans le secteur de l'éducation, tout comme l'inflation générale, seront maîtrisées par une

politique monétaire saine. Ainsi les prix constants de 2010 sont appliqués sur la durée du Plan Opérationnel ; etc..

- **\$US** = dollar de 2010 des États-Unis d'Amérique.

3.3 BESOINS ET RESSOURCES ANTICIPES

3.3.1 Coûts financiers agrégés et besoins de financement

La mise en œuvre du Plan entre 2011 et 2015 nécessitera plus \$US 4.3 milliards. Les dépenses courantes représentent 67% tandis que les dépenses d'investissement 33%. Les coûts annuels des interventions nécessaires se chiffrent en moyenne à \$US 865 millions (Tableau 3.1). Cependant, sur la période du Plan, les ressources publiques totales ne permettront de mobiliser qu'environ \$US 4 milliards (en tenant compte des hypothèses de relèvement prudent du PDNA, voir infra : Tableau 3.3) dont jusqu'à 25% seront dédiés selon une montée progressive au secteur de l'éducation. Dans ces conditions, les ressources nationales pour les dépenses d'éducation sont évaluées à \$US 952 millions, soit 22% des coûts totaux du Plan. D'un autre côté, les crédits déjà programmés par les Agences de coopération entre 2011 et 2015, totalisent quelque \$US 404 millions additionnels, soit 9% des coûts estimés (Tableau 3.1). Il en ressort une dépendance des financements externes de 67% en moyenne. Cela étant, les besoins de financement sont estimés en moyenne à \$US 594 millions l'an.

TABLEAU 3.1
COÛTS, RESSOURCES ET BESOINS DE FINANCEMENT ('000 \$US), 2011-2015

Coûts, ressources et besoins de financement ('000 \$US), 2011-2015							
	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL	% de la rubrique
Dépenses courantes	371 563	484 171	571 406	683 358	782 518	2 893 017	66.9%
Dépenses de Capital	228 501	257 151	242 000	320 016	383 047	1 430 715	33.1%
Coût total	600 064	741 322	813 405	1 003 375	1 165 565	4 323 732	100%
Ressources publiques anticipées pour l'éducation	121 504	152 885	186 912	223 444	267 035	951 780	70%
Promesses de PTFs du secteur	181 031*	80 710	72 200	70 200		404 141	30%
Ressources totales	302 535	233 594	259 112	293 644	267 035	1 355 921	100%
Gap de financement	297 530	507 728	554 293	709 731	898 530	2 967 811	
Dépendance par rapport aux financements externes	50%	68%	68%	71%	77%		

Dépendance par rapport aux financements externes 50% 68% 68% 71% 77% Notes.— *Les levées de fonds successives au lendemain du 12 janvier par différentes agences et les opérations sur le terrain pour la relance des activités scolaires après le séisme peuvent aider à expliquer ce décalage.

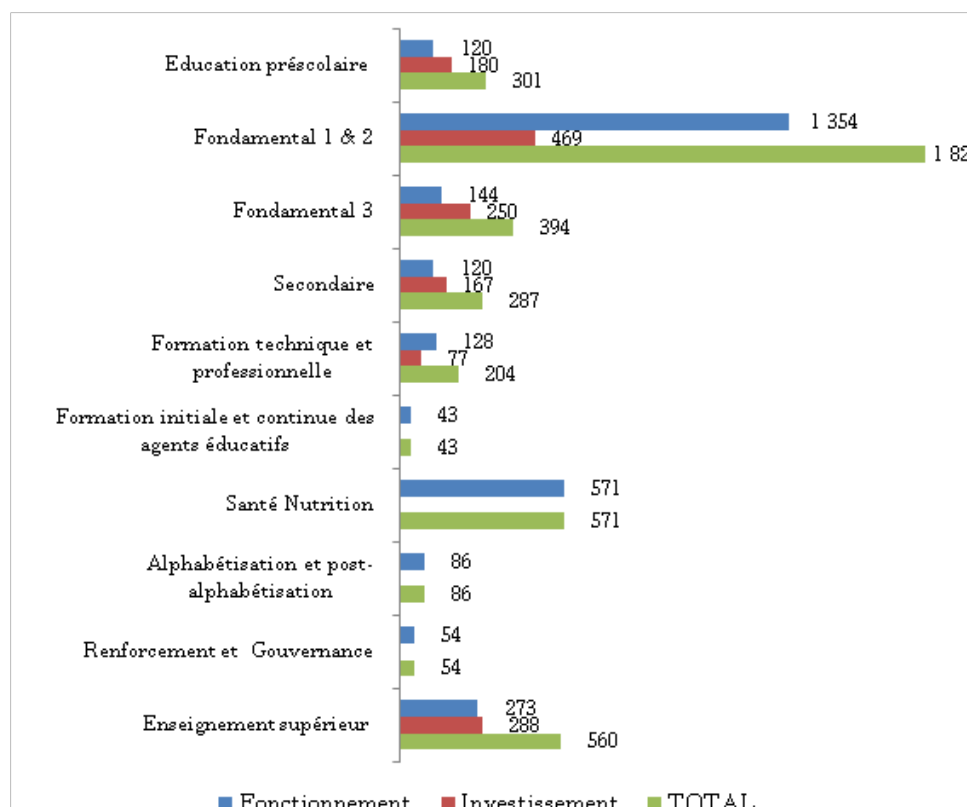
Le tableau 3.2 présente les crédits nécessaires par an et par axe d'intervention. Avec peu d'exceptions, les coûts sont croissants sur la période du Plan. Les cycles 1 et 2 du fondamental, qui accueillent actuellement plus de 2 millions d'enfants, l'enseignement supérieur et le programme de Santé-Nutrition sont ceux qui nécessitent le plus de ressources. Les crédits nécessaires pour la reconstruction des bâtiments scolaires et universitaires détruits par le séisme constituent l'un des déterminants majeurs de ces régularités. Mais parallèlement, l'obligation et la gratuité scolaires prônées par l'État dans les deux premiers cycles du fondamental pour les 5 prochaines années lui imposent de subventionner le sous-secteur non public en tenant compte de l'incidence de la pauvreté au sein de la population. Tous types de dépenses confondus, le fondamental 1 et 2 mobilisera 42% des coûts totaux du Plan, tandis que l'enseignement supérieur ou le programme Santé-Nutrition absorbera chacun quelque 13% des crédits destinés à la mise en œuvre du Plan. La figure 3.1 présente les coûts estimés par axe d'intervention et par type de dépenses pour les 5 années du Plan.

TABLEAU 3.2

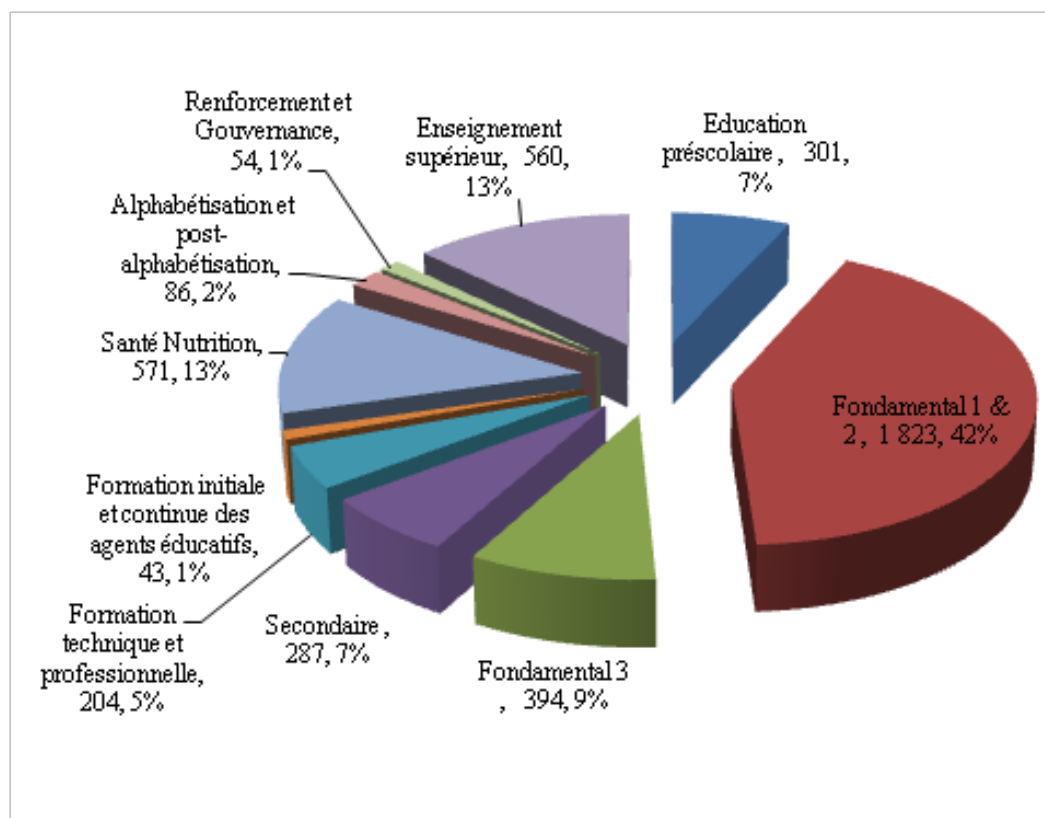
Crédits nécessaires par axe d'intervention et par an ('000 000 \$US)						
Axe d'intervention	Année					TOTAL
	2011	2012	2013	2014	2015	
Education préscolaire	31	34	51	74	110	301
Fondamental 1 & 2	266	334	346	411	465	1 823
Fondamental 3	41	55	61	100	136	394
Secondaire	31	41	58	79	78	287
Formation technique et professionnelle	16	25	33	62	69	204
Formation initiale et continue des agents éducatifs	9	9	9	9	8	43
Santé Nutrition	72	114	122	132	131	571
Alphabétisation et post-alphabétisation	2	5	11	23	46	86
Renforcement et Gouvernance	30	15	5	2	2	54
Enseignement supérieur	101	109	117	112	120	560
TOTAL	600	741	813	1 003	1 166	4 324

Figure 3.1
Crédits nécessaires par axe d'intervention
et type de dépenses ('000 000 \$US), 2011-2015

Volet A



Volet B



3.3.2 Du défi de financer l'éducation à partir des ressources nationales

Vu les coûts estimés plus haut, l'un des défis majeurs reste celui de mobiliser des ressources suffisantes pour la mise en œuvre du Plan. Or une telle perspective n'est pas indemne de risques quand on se réfère, d'une part, à la petitesse de l'économie haïtienne et de son budget national, et, d'autre part, aux modalités d'octroi et de gestion de l'aide au pays. Le PDNA du tremblement de terre a déjà amplement analysé le contexte macro-économique et anticipé son évolution probable. Qu'il nous suffise ici de rappeler quelques éléments de ce contexte qui sont liés au secteur éducatif. Avant le séisme dévastateur et meurtrier du 12 janvier 2010, Haïti avait pratiquement retrouvé les voies de la croissance économique (PDNA 2010 ; Chap. 3). Le séisme a eu pour effet d'inverser cette tendance. Différents scénarios analysés dans le PDNA laissent entendre que le Produit Intérieur Brut (PIB) va reculer en 2010 (Tableau 3.3). A court et à moyen termes en effet, la croissance économique anticipée se fonde sur les hypothèses à la base de différents scénarios de reconstruction. Ceux-ci à leur tour se fondent sur la mobilisation effective des ressources et de la capacité d'absorption de celles-ci.

**TABLEAU 3.3
IMPACT DU SÉISME SUR LE PIB**

IMPACT SUR LE PIB	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ligne de base sans séisme	2.9	3.6	3.9	4.0	4.2	4.3
Pertes (sans reconstruction)	2.9	-8.3	0.6	3.6	4.1	4.2
Relèvement prudent	2.9	-5.1	5.8	6.3	5.1	4.2
Relèvement prudent (IMF)	2.9	-8.5	9.3	8.5	5.8	4.7
Reconstruction prudent	2.9	-2.6	13.5	9.5	7.1	5.6
Reconstruction complet	2.9	3.6	17.8	11.1	8.2	6.3

Source : PDNA, 2010 : Tableau 48

En se référant au scénario de « Relèvement prudent » du PDNA, on s'attend à ce que les activités économiques connaissent un recul qui se traduirait par une croissance négative de -5.1% en 2010. Un regain d'activités est attendu en 2011 où la croissance prévue est de 5.8% et 6.3% en 2012, et baissant à 4.2 % en 2014 (Tableau 3.3). Tel que mentionné plus haut, nos projections macroéconomiques s'appuient sur les hypothèses de croissance de ce scénario prudent du PDNA. Il en est de même de la pression fiscale qui tombera en 2010 à 7% (contre 12% en 2009 et 10.2% en 2006) du PIB avant de passer à 13% en 2015. Cet effort fiscal programmé devrait permettre de générer des ressources additionnelles dédiées aux dépenses courantes de l'État. Dans le secteur de l'éducation, les dépenses courantes—estimées à 18.5% en 2006 et à 21.4% en 2010 des dépenses courantes totales—atteindront 25% à l'horizon 2015 (Tableau 3.4). Comme indiqué précédemment, les crédits budgétaires ainsi anticipés totaliseront sur la période 2011-2015 quelque 22% des crédits totaux nécessaires à la mise en œuvre du Plan. Par ailleurs, exprimées en % du PIB, les dépenses courantes d'éducation sont actuellement de 2.65% et devraient atteindre 3.25% en 2015. Ce niveau est encore faible comparé à celui des pays qui ont réalisé la scolarisation universelle où la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB est comprise entre 5 et 6%¹⁵. Le Tableau 3.4 fournit l'évolution des diverses variables économiques, et démographiques sur la période du Plan.

¹⁵ Voir Ministère de l'Éducation (2005). *Programme décennal de l'Éducation et de la formation : Plan d'action de la deuxième phase 2005-2007*. Dakar : Ministère de l'Éducation.

Parallèlement, la population totale estimée à quelque 9 001 471 habitants en 2003 à la faveur du RGPH (IHSI, 2005 :42) ¹⁶, pouvait être estimée à près de 10 millions en 2010. Avec une dynamique de croissance de 2.08% l'an, la population totale devrait dépasser les 10 millions dès 2012¹⁷. Quant aux populations scolarisables à différents niveaux d'enseignement, elles augmentent aussi rapidement (2% l'an pour la population de 0-5 ans, 2.7% l'an pour les populations de 6-11 ans, les 12-14 et les 15-18 ans selon la SNAEPT (2007), ce qui aura de fortes incidences sur la demande sociale d'éducation.

**TABLEAU 3.4
INDICATEURS ÉCONOMIQUES, FINANCIERS ET DÉMOGRAPHIQUES PROJETÉS**

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015
PIB ('000 \$US)			6 332 297	6 699 571	7 121 644	7 484 847	7 799 211	8 216 469
Taux de croissance réel annuel du PIB (%)			-5.1%	5.8%	6.3%	5.1%	4.2%	5.4%
Population totale (en milliers)			9 785	9 989	10 197	10 409	10 625	10 846
PIB per capita (\$US)			647	671	698	719	734	758
Ressources domestiques totales (en % du PIB)	2015	13.0%	7.0%	8.2%	9.4%	10.6%	11.8%	13.0%
Dépenses courantes totales (milliers \$US)			784 993	549 365	669 434	793 394	920 307	1 068 141
% Dépenses courantes d'Éducation dans le budget courant de l'État	2015	25%	21.4%	22.1%	22.8%	23.6%	24.3%	25.0%
Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation ('000 \$US)			167 961	121 504	152 885	186 912	223 444	267 035
Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation (en % du PIB)			2.65%	1.81%	2.15%	2.50%	2.86%	3.25%

Sources : Données BRH, IHSI et calculs propres.

Notes.—Taux de change : 1US\$=40 HTG. Nous adoptons les hypothèses de croissance économique du scénario « Relèvement Prudent » du PDNA pour la période 2010-2014. Le taux de croissance en 2015 est une moyenne des taux sur la période 2011-2014. Accroissement annuel de la population globale=2.08%.

3.4 DETAILS DES COÛTS PAR AXE D'INTERVENTION

Combinant les cibles retenues à l'horizon 2015 et la situation de référence en 2010, les coûts financiers estimés sont regroupés par axe d'intervention dans cette section. Ils sont divisés en: (1) dépenses de fonctionnement (salaires, subventions de scolarisation aux élèves et étudiants des sous-secteurs publics et non publics, dépenses hors-salaires, santé-nutrition, formation initiale des maîtres et formation continue des agents du système éducatif) et (2) dépenses d'investissement (constructions, reconstructions et équipements d'écoles, de salles de classe, et de cantines scolaires dans les écoles fondamentales ; réhabilitations et équipements divers). Par ailleurs, en vue de réduire les risques liés aux catastrophes naturelles, les nouvelles construc-

¹⁶ IHSI-Ministère de l'Économie et des Finances (2005). 4eme Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Résultats définitif (RGPH). Ensemble du pays. Port-au-Prince : Bureau du Recensement.

¹⁷ Les 300 000 victimes officielles causées par le séisme sont retranchées de la population estimée pour 2010.

tions tiendront désormais compte des normes parasismiques (un pourcentage de 10-12% a été retenu par la DGS dans ses estimations du coût au mètre carré construit) et para cycloniques. Elles incluront également des rampes d'accès et de support (pour accommoder les handicapés dont le nombre a fortement augmenté à la suite du séisme), un laboratoire informatique, un réfectoire, des équipements et installations sportives et des sanitaires. Avec cet idéal, le mètre carré construit et équipé ne coûtera pas moins de \$US 505, tandis qu'une école fondamentale complète de 9 salles, dotées aussi de deux salles préscolaires coûtera \$US 558 030. Les coûts des actions envisagées sont détaillés ci-après.

3.4.1 Éducation pré-scolaire

Quelque 328 079 enfants de 4-5 ans fréquentent actuellement le préscolaire sur une population estimée à 489 670 enfants, soit un taux de fréquentation de 67%. Pourtant, seulement 7% d'entre eux sont accueillis dans des écoles préscolaires publiques. Il est prévu d'augmenter le pourcentage des enfants dans le préscolaire public jusqu'à 40% en 2015. Pour parvenir à cette fin, toutes les écoles fondamentales seront dotées de deux salles dédiées au préscolaire¹⁸. Il s'agit d'augmenter considérablement le nombre de salles disponibles pour répondre aux besoins de prise en charge des 4-5 ans. Dans le même temps, le nombre d'enfants par salle, actuellement 54, est ciblé à 25 à l'horizon 2015. Dans ces conditions, il faudra avoir construit plus de 8 000 salles au bout des cinq ans du Plan pour accueillir les enfants dans le sous secteur public. Tandis que de nouveaux moniteurs (un par salle)—rémunérés aux taux de salaire d'un normalien—assureront la prise en charge des enfants dans le public.

Actuellement si on se réfère aux crédits budgétaires alloués au préscolaire public, la dépense unitaire annuelle s'établit à quelque \$US 81 par enfant et par an. Avec les efforts supplémentaires en termes d'espaces appropriés, rénovés et dotés de services de cantine et d'un paquet santé en vue de leur donner un bon départ dans la vie, la dépense par enfant augmentera considérablement dans le public. En effet, en dehors des dépenses salariales et en infrastructures, une dépense additionnelle de \$US 90 est envisagée par enfant et par an dans le public. Le tableau 3.5 illustre autant l'évolution des différentes grandeurs physiques et numériques pour le préscolaire que leurs implications financières. Les actions envisagées dans le sous-secteur totaliseront en effet \$US 301 millions sur la période quinquennale du Plan.

¹⁸ Il existait avant le séisme 1 421 écoles fondamentales publiques dont 443 avaient une salle de classe destinée au préscolaire.

TABLEAU 3.5
MOYENS FINANCIERS POUR LE PRÉSCOLAIRE PUBLIC

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Population scolarisable 4-5 ans			489 670	499 463	509 453	519 642	530 035	540 635
Taux brut de fréquentation préscolaire	2015	100%	67%	85%	89%	93%	96%	100%
Effectif projeté d'enfants dans le préscolaire			328 079	426 209	453 413	481 535	510 600	540 635
% d'enfants dans le préscolaire public	2015	40%	7%	14%	20%	27%	33%	40%
Nombre d'enfants dans le préscolaire public			24 086	59 129	92 519	129 709	170 889	216 254
Nombre d'enfants par salle	2015	25	54	48	43	37	31	25
Nombre de moniteurs nécessaires dans le préscolaire public				1 219	2 171	3 530	5 535	8 650
Masse salariale enseignante ('000 \$US)				3 249	5 785	10 159	15 931	24 897
DEPENSES COURANTES TOTALES DANS LE PRÉSCOLAIRE PUBLIC ('000 \$US)				8 571	14 111	21 833	31 311	44 360
Nombre de salles nécessaires			443	1 219	2 171	3 530	5 535	8 650
Construction de nouvelles salles par an				1 073	951	1 359	2 005	3 115
COÛT DE LA CONSTRUCTION DES SALLES ('000 \$US)				22 774	20 189	28 838	42 553	66 101
DÉPENSES TOTALES DANS LE PRÉSCOLAIRE PUBLIC ('000 000 \$US)				31	34	51	74	110

Notes.—Accroissement annuel de la population 4-5 ans=2%. Coût par salle construite et équipée y compris les sanitaires et les nouvelles normes parasismiques=\$US 21 219. Coût au mètre carré construit et équipé=\$US 505. Selon les normes de la Direction du Génie Scolaire, la dimension d'une salle du préscolaire est de 42 m².

3.4.2 Enseignement fondamental (1er et 2e cycles)

Les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental totalisent en 2010 un effectif de 2.1 millions d'enfants incluant les sur-âgés. Cet effectif est appelé à se réduire au rythme de décroissance du taux brut de scolarisation et de la promotion automatique dans le cycle en vue de faire accroître le taux net de scolarisation. Le combat à mener en effet est celui de la lutte contre le phénomène des sur-âgés—c'est-à-dire les enfants âgés de 2 ans et plus par rapport à l'année dans laquelle ils sont scolarisés (72% en moyenne dans le cycle)—couplé à celui de l'accroissement de l'accès et de l'achèvement dans le cycle. Sur un autre plan, le poids du sous-secteur non-public dans le fondamental 1 et 2 est exagéré : 81.5% des effectifs scolarisés. La réforme envisagée permettra à l'État de rééquilibrer ce décalage en accueillant davantage d'enfants dans des écoles publiques de qualité. La cible retenue à cet effet est de 40% d'ici à 2015. L'augmentation de l'offre publique dans les zones où elle est insuffisante ou inexistante se doublera également de subventions aux écoles non-publiques. Au total, tenant compte de l'incidence de la pauvreté, 76% des effectifs dans le secteur non public bénéficieront d'une

subvention publique d'ici à 2015¹⁹. Celle-ci est établie à \$US 100 par enfant et par an pour la période du Plan²⁰. L'effet attendu de cette politique est d'abord une réduction des frais de scolarité exorbitants exigés par les écoles privées aux parents, l'amélioration de la qualité et des conditions d'apprentissage dans ces écoles, et in fine la réduction de la charge financière pour les familles qui financent actuellement la quasi-totalité des enfants inscrits dans le non public.

19 En d'autres termes, le non public ne comptera que 60% des effectifs scolarisés dans le fondamental.

20 Bien entendu, cette subvention ne constitue qu'une contribution aux coûts éducatifs par enfant et par an qui doivent être bien plus élevés. Elle prendra en charge notamment les frais de scolarité, les uniformes, les kits scolaires.

TABLEAU 3.6
INDICATEURS SÉLECTIONNÉS ET DÉPENSES ANTICIPÉES POUR L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL
REGULIER 1E ET 2E CYCLE

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Population scolarisable 6-11 ans			1 421 584	1 459 967	1 499 386	1 539 869	1 581 446	1 624 145
Taux d'accès total	2015	100%	169%	143%	123%	115%	108%	100%
Taux d'achèvement total	2015	100%	68%	84%	100%	100%	100%	100%
% de redoublants dans le cycle	2015	5%	13%	11%	10%	8%	7%	5%
Taux Brut de Scolarisation Simple			136%	128%	124%	117%	111%	105%
Taux Brut de Scolarisation ajusté*			128%	120%	117%	113%	109%	105%
Nombre total d'élèves projetés dans le cycle			2 106 805	1 748 288	1 760 403	1 745 531	1 728 638	1 709 626
% d'élèves dans le non public	2015	60.0%	81.5%	77%	73%	69%	64%	60%
Nombre d'élèves dans le public			390 618	399 180	477 500	548 381	617 265	683 850
Nombre d'élèves par enseignant dans le public	2015	40.0	38.5	38.8	39.1	39.4	39.7	40.0
Nombre d'enseignants nécessaires dans le public			10 158	10 298	12 221	13 925	15 552	17 096
Besoins annuels de nouveaux enseignants				2 129	1 948	1 906	1 855	804
Masse salariale enseignante dans le public (\$US)				30 005 370	35 736 825	40 865 751	45 804 027	50 532 327
Dépenses totales hors salaires enseignants (\$US)			25 830 118	37 194 308	52 500 826	69 494 838	88 583 730	109 619 769
Dépenses totales hors salaires enseignants (en % dépenses courantes totales)	2015	68%	50%	55%	59%	63%	66%	68%
Dépenses courantes totales dans le fondamental I et II public (\$US)			51 352 364	67 199 679	88 237 651	110 360 589	134 387 756	160 152 096
ECOLES NON PUBLIQUES								
Nombre d'élèves du fondamental (1 et 2) non-public financé par l'Etat				175 582	399 244	632 158	876 371	1 082 950
Part des effectifs du non-public en école accréditée	2015	100%	30%	44%	58%	72%	86%	100%
Effectifs subventionnés par l'Etat (en % des effectifs totaux du non public)	2015	76%	1%	16%	31%	46%	61%	76%
Total subventions aux écoles non publiques (\$US)				12 678 974	28 775 384	45 532 320	63 100 809	77 958 950
DEPENSES COURANTES PUBLIQUES TOTALES POUR L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL 1 & 2 (US\$)**				166 002 040	219 960 595	272 502 957	330 289 453	365 044 736

Notes.—Taux de déperdition=2%. Accroissement annuel de la population de 6-11 ans=2.7%. Coût moyen annuel par enseignant dans le cycle (annuel en multiple du PIB/hab.)=3.7. Subvention par enfant dans le non public = \$US 100. * Le calcul d'une concavité en combinant le taux brut simple et la population de 6-11 ans, permet d'ajuster le taux simple. **Incluant les coûts du programme de prise en charge des enfants en dehors du système, et de l'introduction des nouvelles technologies dans l'école fondamentale. Ces coûts sont détaillés dans les tableaux 3.7 et 3.9 suivants.

Dans le sous-secteur public, les enseignants en classe (10 158 en 2010 dont 34% de normaliens) augmenteront progressivement pour faire face aux besoins de scolarisation dans le cycle. Il est prévu d'augmenter significativement la qualification des enseignants en poste tandis que de nouveaux enseignants seront recrutés et formés. Compte tenu du taux de déperdition de 2% estimé du personnel enseignant, il sera nécessaire de recruter en moyenne 1 728 nouveaux enseignants par an entre 2011 et 2015. Les salaires de ces fonctionnaires seront augmentés de 17% tous les 3 ans selon les pratiques en cours au MENFP dans la perspective d'amélioration de la condition enseignante. Cela étant, la masse salariale enseignante va augmenter conséquemment (Tableau 3.6), tandis que les dépenses hors salaires (examens, supervisions, partenariat) estimées à 50% en 2010 évolueront jusqu'à 68% en 2015 des dépenses courantes totales dans le public. Estimées à quelque \$US 26 millions en 2010, ces dépenses hors-salaires progresseront de manière constante sur la durée du Plan dans un souci d'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans le secteur public, les dépenses courantes de l'État devront plus que doubler entre 2011 et 2015 étant donné les ambitions de refondation du système que se donne l'État.

Une autre préoccupation majeure concerne les enfants d'âge scolaire actuellement en dehors du système. Ils sont actuellement estimés à 507 561 âgés de 6 à 12 ans dont 218 437 sont âgés de 8 à 12 ans. Il est prévu de prendre en charge progressivement (25% tous les ans) la totalité de ces enfants sur les 4 prochaines années. Selon leur âge, ces enfants seront scolarisés d'après diverses modalités : les 6-7 ans seront destinés au cycle fondamental régulier, tandis qu'un cycle accéléré de 4 ans pour les 8-9 ans, et de 3 ans pour les 10-12 ans seront mis en place pour fournir à ces enfants le socle de compétences des deux premiers cycles de l'école fondamentale²¹. Quelque 40% de l'effectif global sera canalisé vers des écoles publiques et les autres vers des écoles non publiques subventionnées par l'État. Une subvention unitaire annuelle de \$US 100 sera payée pour la totalité des enfants pris en charge peu importe le sous-secteur dans lequel ils sont scolarisés. Les coûts récurrents de cette action (subventions, dépenses salariales et hors-salaires) sont programmés dans le tableau 3.7. Elles totalisent \$US 217 millions sur la période du Plan, soit \$US 43 millions en moyenne l'an.

²¹ Les enfants ainsi pris en charge dans les cycles accélérés pourront une fois le cycle complété, s'orienter vers le troisième cycle du fondamental ou le programme de formation professionnelle. Pour cette dernière destination, un tiers du groupe des 10-12 ans est considéré pour le moment. Par ailleurs, un taux de redoublement de 10% en années 3, 5 ou 6 est anticipé et le passage automatique en années 1, 2 et 4.-

TABLEAU 3.7
PRISE EN CHARGE DANS LE CYCLE FONDAMENTAL DES ENFANTS EN DEHORS DU SYSTÈME

	2011	2012	2013	2014	2015
Nouveaux entrants et effectifs 6-7 ans dans le cycle régulier	72 281	144 562	202 387	274 668	247 201
Nouveaux entrants et effectifs 8-9 ans dans le cycle accéléré de 4 ans	29 994	59 988	83 983	113 977	102 579
Nouveaux entrants et effectifs 10-12 ans dans le cycle accéléré de 3 ans	24 615	49 231	68 923	86 646	77 981
Effectif cumulé additionnel dans le système	126 890	253 781	355 293	475 291	427 762
Nombre d'enseignants nécessaires dans le public	1 269	2 538	3 553	4 753	4 278
Masse salariale (\$US)	3 182 798	6 628 751	9 554 804	13 047 336	12 118 761
Dépenses hors salaires (\$US)	636 560	1 325 750	1 910 961	2 609 467	2 423 752
Total subventions (\$US)	12 689 030	25 378 060	35 529 284	47 529 085	42 776 176
Cout total de la prise en charge des enfants non scolarisés (\$US)	16 508 388	33 332 561	46 995 048	63 185 888	57 318 690

Notes.—% d'effectifs des nouveaux entrants à canaliser vers le public=40%. Rapport élève-maître dans le public=40. Salaire mensuel moyen enseignant en multiple du Pib/hab.= 3.74. Dépenses hors salaire (en % masse salariale enseignante)=20%. Subvention par enfant = \$US 100. % d'élèves avec subvention=100%.

3.4.3 Formation initiale et continue des maîtres

La formation initiale et continue des maîtres et des agents éducatifs de l'École fondamentale a été retenue comme levier pour infléchir la qualité de l'éducation. Dans cette perspective, le souci est de former tous les enseignants non qualifiés jusqu'à une certification équivalente au niveau d'un normalien, tandis que le personnel non enseignant recevra à son tour aussi des formations ciblées dans le cadre de son travail quotidien. Pour cela, un volume total de 360 heures (incluant 25 heures pour l'introduction aux nouvelles technologies) sera nécessaire par enseignant non qualifié en termes de formation (professionnelle et disciplinaire) continue. La mise en place des réseaux et sous-réseaux d'EFACAP devrait permettre de réduire énormément les coûts horaires de la formation continue de ces enseignants. En 2010, quelque 7% des 86 308 agents éducatifs du système avaient bénéficié de formation—coordonnée par la Direction de la Formation et du Perfectionnement (DFP)—dans le cadre de différents projets de coopération. Pour ces besoins de formation continue des agents éducatifs du fondamental tant public que non public, et aussi des nouveaux gradués de la formation initiale, plus de \$US 7 millions

de dollars sont nécessaires annuellement (Tableau 3.8). Par ailleurs, au coût unitaire de \$US 800 par an et par étudiant-maitre, le programme de formation initiale en vue de combler le déficit d'enseignants coûtera annuellement en moyenne \$US 1.4 million l'an sur les cinq prochaines années.

Au final, les dépenses courantes pour la formation des enseignants et des agents éducatifs s'élèveront à \$US 8.6 millions en moyenne l'an et totaliseront quelque \$US 43 millions de dollars pour les 5 années du Plan. L'évolution des différentes grandeurs numériques et de leurs implications financières est présentée au tableau 3.8.

**TABLEAU 3.8
FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET FORMATION CONTINUE
DES AGENTS ÉDUCATIFS DU FONDAMENTAL I ET II**

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
FORMATION CONTINUE								
Effectif cumulé d'agents éducatifs à former (en % des effectifs totaux)	2015	100%	7%	26%	44%	63%	81%	100%
% d'agents à former par an			19%	19%	19%	19%	19%	19%
Nombre total cumulé d'agents éducatifs à former			6 198	22 220	38 242	54 264	70 286	86 308
Nombre d'agents à former par an				16 022	16 022	16 022	16 022	16 022
Nombre total d'agents éducatifs à former par an (y compris les nouveaux diplômés de la formation initiale)				18 151	17 970	17 928	17 877	16 826
Nombre d'heures annuelles cumulées pour la certification par agent éducatif non qualifié	2015	360		72.0	144.0	216.0	288.0	360.0
Nombre d'heures annuelles de formation continue par agent non qualifié				72.0	72.0	72.0	72.0	72.0
Coût annuel total de la formation continue (en \$US)				7 242 812	7 242 812	7 242 812	7 242 812	7 242 812
FORMATION INITIALE								
Coût unitaire de la formation initiale (en \$US)				800.0	800.0	800.0	800.0	800.0
Coût annuel total de la formation initiale (en \$US)**				1 703 161	1 558 673	1 524 430	1 484 382	642 819
COÛT TOTAL DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS (\$US)				8 945 973	8 801 485	8 767 242	8 727 194	7 885 632

Notes. — Nombre d'heures de formation nécessaire jusqu'à la certification d'un enseignant non qualifié du fondamental =360. Coût horaire de la formation continue d'un agent éducatif (en \$US)=5.991. Coût unitaire annuel de la formation continue=\$US 452. ** Ces crédits sont destinés à former les nouveaux enseignants dans le cycle (voir tableau 3.6 pour les besoins annuels de recrutement d'enseignants).

3.4.4 Introduction aux nouvelles technologies dans le cycle fondamental

En 2010, 11 000 enfants bénéficient du programme OLPC (One Laptop per Child) dans quatre sites à travers le pays (Jacmel, Kenscoff, Thomazeau et Lascahobas) à partir d'un financement annuel de \$US 2 500 000 de la BID et de la Fondation OLPC. Dans le but de généraliser la culture technologique dans l'École fondamentale, le MENFP entend exposer les enfants dès la première année aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Il envisage dans ce cadre de fournir à l'horizon 2015 à 2 000 000 d'enfants un ordinateur portable personnel relié à l'internet à partir des établissements scolaires. Le Tableau 3.9 présente la montée progressive du nombre de bénéficiaires ainsi que des moyens financiers nécessaires. Sur les cinq années du Plan, cet axe d'intervention coutera \$US 348 millions.

TABLEAU 3.9
COÛT DE L'INTRODUCTION DES NITC

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Effectif d'enfants bénéficiaire du programme	2015	2 000 000	11 000	408 800	806 600	1 204 400	1 602 200	2 000 000
Nouveaux bénéficiaires par an				397 800	397 800	397 800	397 800	397 800
Coût total du programme ('000 \$US)			2 500	69 615	69 615	69 615	69 615	69 615

3.4.5 Investissement dans le fondamental public I et II

Dans les deux premiers cycles du fondamental public, 5 946 salles de classe (déduction faite des salles sous les tonnelles et dans les églises répertoriées lors du Recensement 2002-2003 et dont 14% seulement sont utilisées en double flux) existaient avant le séisme. Pourtant, 8 911 salles de classe étaient nécessaires dans ce cycle bien avant le séisme. Cependant, ce dernier a détruit 67% des salles dans le fondamental public dans les départements de l'Ouest, du Sud-Est et des Nippes. Il importe, non seulement de remplacer les pertes, mais aussi de disposer de places assises suffisantes dans le public. Combinant le ratio élèves-maître (ciblé à 40 en 2015) et à l'objectif de double flux dans les salles de classe (ciblé à 50% en 2015), il faudra faire un effort de construction de 5 165 salles de classe entre 2011 et 2012 pour ce niveau d'enseignement²² en vue, d'une part, de remplacer les salles détruites, et, d'autre part, d'améliorer l'accès à l'éducation dans le public avec comme corollaire le rééquilibrage de poids entre le public et le privé. Cet effort se réduira au fur et à mesure de la mise en place de la double vacation et de l'achèvement du programme accéléré pour les sur-âgés en dehors du système.

²² *Compte est également tenu des enfants en dehors du système dont 40% seront accueillis dans des écoles publiques.*

TABLEAU 3.10
INVESTISSEMENTS NÉCESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (1ER ET 2 CYCLES)

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Pourcentage de classes en double flux	2015	50.0%	14.0%	14.0%	23.0%	32.0%	41.0%	50.0%
Nombre de salles nécessaires dans le public			8 911	9 437	9 723	10 481	11 134	12 081
Construction de nouvelles classes par an				2 439	2 726	757	653	948
Coût annuel total pour la construction et l'équipement des salles de classe ('000 \$US)				61 621	68 863	19 129	16 494	23 941
% de salles de classes réhabilitées	2015	50%	0.0%	32.2%	36.7%	41.1%	45.6%	50.0%
Coût annuel total pour la réhabilitation des salles de classe ('000 \$US)				38 406	45 032	54 422	64 062	76 298
Nombre d'écoles publiques			1 498	1 521	1 610	1 642	1 675	1 709
% d'écoles dotées de réfectoire équipé	2015	50%	35%	38%	41%	44%	47%	50%
Coût de construction et d'équipement des cantines ('000 \$US)				373	284	294	305	
COÛT ANNUEL TOTAL DES BATIMENTS ('000 \$US)				100 401	114 179	73 845	80 861	100 060

Notes.—Sont également considérés, les enfants en dehors du système. Coût par salle construite aux normes para sismiques et équipée y compris le coût des sanitaires =25 261 \$US. Coût unitaire de réhabilitation (% coût d'une salle neuve)=50%. Dimension d'une salle du fondamental et 2=50 m2.

Dans le même temps, il sera nécessaire de procéder à la réhabilitation des salles de classe dans les zones non directement touchées par le séisme. Une cible de 50% des salles a été fixée à l'horizon 2015. La réhabilitation d'une salle coûtera en moyenne environ 50% du coût de la construction d'une salle neuve (selon des estimations de la DGS). Il sera aussi nécessaire de doter 50% des écoles d'infrastructures de cantine scolaire (35% en disposent actuellement) toujours selon une montée progressive sur la période du Plan. Le coût unitaire des constructions de cantines est estimé à 3% du coût total de la construction d'une école fondamentale incomplète de six classes. Le tableau 3.10 indique le coût annuel pour les investissements dans le fondamental I et II. Ces dépenses totalisent \$US 469 millions pour les 5 années du Plan, soit \$US 94 millions l'an.

3.4.6 Enseignement fondamental (Cycle 3)

Les données disponibles sur le 3e cycle du fondamental établissent un effectif scolarisé de 318 136 élèves (dont 74% dans le sous-secteur non public). Cet effectif se doublera d'ici à 2015 et passera à 737 766 élèves comme résultat à la fois de la croissance naturelle de ces effectifs, de l'accès en 7e année et de l'achèvement dans le cycle précédent. Et de la décision également d'y canaliser une partie sortant des programmes accélérés des sur-âgés pour les non-scolarisés en dehors du système scolaire (35% des enfants âgés de 10-12 ans issus du programme accéléré de 3 ans et 60% des 8-9 ans du programme de 4 ans), et de diminuer du taux de redoublement. Il est parallèlement envisagé de ramener l'effectif des élèves dans le fondamental 3 non public à 60% des effectifs totaux. L'ambition est aussi de ramener le nombre d'élèves par

enseignant à 40 (contre 48,8 actuellement) dans le public. Il sera alors nécessaire de recruter plus d'un millier d'enseignants annuellement entre 2011 et 2014 pour faire face aux besoins. La masse salariale ainsi que les dépenses courantes hors salaires (qui doivent passer de leur niveau actuel de 20% à 30% d'ici à 2015) dans le Fondamental 3 public sont fournies annuellement dans le Tableau 3.11. Ces dépenses courantes totaliseront \$US 144 millions de dollars sur la durée du Plan.

**TABLEAU 3.11
INDICATEURS SÉLECTIONNÉS ET DÉPENSES COURANTES DANS LE FONDAMENTAL 3 PUBLIC**

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux de transition Fond.2-Fond. 3	2015	95.0%	74.5%	79%	83%	87%	91%	95%
Nouveaux entrants dans le fondamental 3			119 165	158 949	203 994	219 907	236 530	253 891
Population 12 ans			232 456	238 526	244 701	250 982	257 368	263 859
Population 12-14 ans			689 701	707 710	726 032	744 666	763 614	782 874
Population 14 ans			227 147	233 078	239 112	245 249	251 490	257 833
Taux de survie dans le cycle	2015	90%	65.2%	70.2%	75.1%	80.1%	85.0%	90.0%
% de redoublants dans le cycle	2009	3%	4.5%	3.7%	3.0%	3.0%	3.0%	3.0%
Taux d'accès en 7ème			51%	67%	83%	87%	91%	96%
Taux d'achèvement en 9ème année			33%	47%	63%	70%	78%	86%
Taux brut de scolarisation			46%	59%	75%	81%	87%	94%
NOMBRE TOTAL D'ELEVES PROJETES			318 136	416 858	546 366	605 662	669 382	737 766
% d'élèves dans l'enseignement non public	2015	60.0%	74.0%	71.2%	68.4%	65.6%	62.8%	60.0%
Nombre d'élèves dans le non public			235 487	296 872	373 783	397 365	420 400	442 660
Nombre d'élèves dans le public			82 649	119 985	172 583	208 297	248 982	295 107
Nombre d'élèves moyen par enseignant dans le public	2015	40.0	48.8	47.1	45.3	43.5	41.8	40.0
Nombre total d'enseignants en classe dans le public			1 692	2 549	3 809	4 784	5 961	7 378
Besoins de nouveaux enseignants				1 311	1 051	1 272	1 536	347
Masse salariale enseignante totale publique ('000 \$US)				10 929	17 008	21 994	27 972	35 728
Autres dépenses courantes pour le fondamental 3 public (en % de la masse salariale)	2015	30.0%	20%	22%	24%	26%	28%	30%
Autres dépenses courantes dans le Fond. 3 public ('000 \$US)				2 404	4 082	5 718	7 832	10 719
DEPENSES COURANTES PUBLIQUES TOTALES DANS LE FOND. 3 PUBLIC ('000 \$US)				13 333	21 090	27 712	35 804	46 447

Notes.—Accroissement annuel de la population 12-14 ans =2.7%. Taux de déperdition du personnel enseignant=2%. Taux de survie dans le cycle=Non-redoublants en dernière année du Fondamental 3 divisé par le nombre de nouveaux entrants dans le Fondamental 3. Taux d'accès en 7ème=Non-redoublants en 6ème en % de la population de 12 ans. Taux d'achèvement du Fond. 3=Non-redoublants en dernière année en % de la population de 14 ans. Salaire annuel moyen dans le cycle (en multiple du PIB per capita)=6.4.

Par ailleurs, dans le Fondamental 3 public, 14% des salles sont actuellement utilisées en double flux. Il est prévu d'augmenter ce ratio à 50% à l'horizon 2015. Toutefois, pour suppléer au manque de salles existantes et remplacer les salles détruites par le séisme, il sera nécessaire de construire annuellement plus de 800 salles de classe durant les deux premières années du Plan. Les dépenses de réhabilitation sont estimées sur la base d'un coût unitaire de 50% du coût d'une salle neuve. Il est prévu également de réhabiliter 50% des salles de classe du fondamental à l'horizon 2015. Les dépenses annuelles de capital pour le cycle sont présentées au tableau 3.12. Elles totalisent \$US 250 millions sur la période du Plan.

**TABLEAU 3.12
CONSTRUCTIONS ET RÉHABILITATIONS NÉCESSAIRES DANS LE FONDAMENTAL 3 PUBLIC**

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Pourcentage de classes en double flux	2015	50.0%	14.0%	21.2%	28.4%	35.6%	42.8%	50.0%
Nombre de salles nécessaires dans le public			1 484	1 902	2 760	3 369	4 580	6 030
Besoin de nouvelles salles par an				812	858	609	1 211	1 450
Coût annuel pour la construction des salles de classe ('000\$US)				24 617	26 016	18 458	36 706	43 940
% cumulé de salles de classes réhabilitées	2015	50%	0.0%	10.0%	20.0%	30.0%	40.0%	50.0%
Coût annuel pour la réhabilitation des salles de classe ('000 \$US)				2 883	8 368	15 320	27 768	45 695
COÛT TOTAL POUR LA CONSTRUCTION ET LA RÉHABILITATION ('000 \$US)				27 500	34 384	33 778	64 475	89 636

Notes.—Coût unitaire de réhabilitation d'une salle de classe (% coût salle neuve)=50% selon les estimations de la Direction du génie scolaire du MENFP. Coût par salle construite et équipée y compris le coût des sanitaires=\$US 30 313. Dimension d'une salle du Fondamental 3=60m2.

3.4.7 Enseignement secondaire

En 2010, 196 016 élèves fréquentent le secondaire dont 76.7% dans le non public. L'action à mettre en place se traduira autant dans une augmentation du taux de transition Fondamental 3-Secondaire (de 80 à 95%), du taux de survie (de 56 à 90%), de l'accès (27 à 83%) et de l'achèvement (de 15 à 75%) dans le cycle. La mise en place et l'extension du nouveau secondaire permettraient au MENFP de rééquilibrer les rapports en accueillant jusqu'à 40% des effectifs dans le public. Dans ces conditions, plus d'un millier de nouveaux enseignants devront être recrutés annuellement entre 2011 et 2015 pour satisfaire les besoins. Les crédits nécessaires aux dépenses courantes sont programmés dans le tableau 3.13. A ce titre, sur les 5 ans du Plan, le secondaire public nécessitera \$US 120 millions.

TABLEAU 3.13
DÉPENSES COURANTES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux de transition Fondamental 3-Secondaire	2015	95.0%	80%	83%	86%	89%	92%	95%
Nouveaux entrants dans le secondaire			60 488	90 160	128 481	152 924	180 698	212 119
Population 15 ans			224 230	230 085	236 042	242 100	248 260	254 522
Population 15-18 ans			879 274	902 233	925 591	949 347	973 503	998 057
Population 18 ans			215 611	221 241	226 969	232 794	238 717	244 738
Taux de survie dans le cycle	2015	90%	56.0%	62.8%	69.6%	76.4%	83.2%	90.0%
% de redoublants dans le cycle	2015	3%	5.6%	5.1%	4.6%	4.1%	3.5%	3.0%
Non-redoublants en dernière année du secondaire			32 545	54 412	85 952	112 316	144 546	183 569
Taux d'accès en Secondaire 1			27%	39%	54%	63%	73%	83%
Taux d'achèvement dans le secondaire			15%	25%	38%	48%	60%	75%
Taux brut de scolarisation			22%	34%	48%	58%	69%	81%
Nombre total d'élèves projetés			196 016	303 229	447 697	551 211	672 758	814 632
% d'élèves dans l'enseignement non public	2015	60.0%	76.7%	73.3%	70.0%	66.7%	63.3%	60.0%
Nombre d'élèves dans l'enseignement public			45 751	80 879	134 329	183 753	246 688	325 853
Nombre d'élèves moyen par enseignant dans le public	2015	50.0	45.8	46.6	47.5	48.3	49.2	50.0
Nombre total d'enseignants nécessaires dans le public			999	1 734	2 829	3 803	5 018	6 517
Besoins de nouveaux enseignants				1 130	1 030	1 291	1 599	306
Masse salariale enseignante totale publique ('000 \$US)				7 559	12 843	17 774	23 942	32 091
Autres dépenses courantes pour le 2ndaire public (en % de la masse salariale)	2015	30.0%	20%	22%	24%	26%	28%	30%
Autres dépenses courantes publiques pour le secondaire public ('000 \$US)				1 663	3 082	4 621	6 704	9 627
Dépenses courantes totales dans le secondaire public ('000 \$US)				9 222	15 925	22 396	30 646	41 718

Notes.—Taux de déperdition du personnel enseignant=2%. Taux d'accès en Secondaire 1=Non-redoublants en 9ème année en % de la population de 15 ans. Taux d'achèvement du Secondaire = non-redoublants en dernière année en % de la population de 18 ans. Non-redoublants en dernière année du secondaire =Population de 18 ans multiplié par le taux d'achèvement du secondaire. Accroissement annuel de la population 15-18 ans = 2.6%. Salaire annuel moyen (en multiple du PIB/Tête)=6.5.

TABLEAU 3.14
CONSTRUCTIONS ET RÉHABILITATIONS NÉCESSAIRES DANS LE SECONDAIRE

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Pourcentage de salles de classe en double flux	2015	50.0%	14.0%	21.2%	28.4%	35.6%	42.8%	50.0%
Nombre de salles nécessaires			876	1 294	2 050	2 678	3 437	4 345
Besoin de nouvelles salles par an				651	628	759	908	117
Coût annuel pour la construction des salles de classe ('000\$US)				19 721	19 036	23 008	27 517	3 556
% cumulé de salles de classes réhabilitées	2015	50%	0.0%	10.0%	20.0%	30.0%	40.0%	50.0%
Coût annuel pour la réhabilitation des salles de classe ('000 \$US)				1 961	6 214	12 177	20 837	32 926
COÛT TOTAL POUR LA CONSTRUCTION ET LA RÉHABILITATION ('000 \$US)				21 682	25 250	35 185	48 354	36 482

Notes.—Coût unitaire de réhabilitation (% coût salle neuve)=50% selon les estimations de la Direction du génie scolaire du MENFP. Coût par salle construite et équipée y compris le coût des sanitaires=\$US 30 313.

D'un autre côté, comme dans le cycle précédent, 14% des salles sont actuellement utilisées en double flux dans le secondaire public. Il est prévu d'augmenter ce ratio à 50% à l'horizon 2015. Pour suppléer au manque de salles existantes et remplacer les pertes dues aux effets du séisme, il sera nécessaire de construire en moyenne 613 nouvelles salles annuellement pendant la durée du plan. Les dépenses de réhabilitation sont estimées sur la base d'un coût unitaire de 50% du coût d'une salle neuve. Il est prévu également de réhabiliter 50% des salles de classe du secondaire à l'horizon 2015. Les dépenses annuelles de capital pour le secondaire sont présentées au tableau 3.14. Elles totalisent 167 millions de \$US pour la période.

3.4.8 Programme de Santé-Nutrition

La cantine scolaire est identifiée comme un déterminant majeur de la rétention des enfants à l'école en agissant comme un filet social de sécurité. Son effet se traduirait notamment dans un meilleur état nutritionnel et par conséquent des résultats scolaires améliorés. Dans cette perspective, le PNCS a desservi en 2010 quelque 250 000 enfants en leur donnant un plat chaud par jour. Le Gouvernement envisage de fournir un plat chaud à plus de 2 millions d'enfants dans les prochaines années. L'arbitrage du MENFP est ainsi effectué : 100% des enfants du pré-scolaire public, 80% dans le Fondamental 1 et 2 (public et non public) pour accompagner l'objectif de gratuité et d'obligation scolaires dès 2012. Par contre, dès 2011, les enfants en dehors du système scolarisés progressivement bénéficieront du programme de Santé-Nutrition, peu importe le sous-secteur dans lequel ils sont scolarisés. Le coût unitaire calculé pour le programme est de \$US 65 par enfant et par an. Le programme ne visera pas seulement à donner un plat chaud aux enfants, il inclura aussi une campagne intégrée de santé scolaire (déparasitage, vermifuge, dépistage précoce de certains dysfonctionnements, etc.) et de sensibilisation par rapport à la santé reproductive et au VIH/Sida. Les dépenses courantes annuelles programmées ainsi que les effectifs des bénéficiaires sont fournis au Tableau 3.15. A ce titre, les dépenses totaliseront \$US 571 millions entre 2011 et 2015, soit en moyenne \$US 114 millions par an.

TABLEAU 3.15
DÉPENSES COURANTES DU PROGRAMME SANTÉ-NUTRITION

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
% d'enfants du pré-scolaire bénéficiant du programme	2011	100%	5%	100%	100%	100%	100%	100%
% d'enfants du fondamental I et II bénéficiant du programme	2012	80%	25%	53%	80%	80%	80%	80%
% d'enfants provenant en dehors du système et bénéficiant du programme	2011	100%	0%	100%	100%	100%	100%	100%
Nombres total d'élèves bénéficiaires de la cantine			250 000	1 106 842	1 754 621	1 881 426	2 029 091	2 011 717
Coût annuel du programme de Santé-Nutrition ('000 \$US)				71 945	114 050	122 293	131 891	130 762

Notes. — Coût Unitaire-PNCS (\$US/élève/an)=\$US 65.

3.4.9 Alphabétisation et post-alphabétisation

La Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation (SEA) indique que sur les trois dernières années (2007-2010), 40 820 personnes de 13 ans et plus ont été alphabétisées à travers le pays.²³ Pourtant, 2.5 millions de personnes de plus de 15 ans et plus attendent ce service pour pouvoir disposer des rudiments nécessaires à l'écriture et au calcul. De plus, pour permettre aux bénéficiaires de consolider les acquis des activités d'alphabétisation et de tirer le meilleur parti du processus pour leurs activités professionnelles, un volet post-alphabétisation sera mis en place. Il est prévu à cet effet un coût unitaire croissant entre 2011 et 2015. Il est évidemment permis de penser qu'avec la scolarisation massive des enfants, il sera de moins en moins nécessaire de maintenir ce type de programme. Toutefois, pour en finir, il est prévu à l'horizon 2015 de faire bénéficier 2 500 000 personnes du programme alphabétisation et de post-alphabétisation. Au total, \$US 86 millions de dollars sont prévus pour ce programme pour la durée du Plan. Les détails sont fournis au Tableau 3.16.

23 En 2005-2006, 17 160 personnes âgées de 13 ans et plus ont bénéficié d'un programme d'alphabétisation assorti de certification à travers quelques 500 centres d'alphabétisation répartis dans les départements du Nord-ouest, de la Grand-Anse, de l'Ouest, de l'Artibonite et du Centre (SEA, 2006: Bilan et perspectives. Port-au-Prince : SEA).

TABLEAU 3.16
DÉPENSES COURANTES DU PROGRAMME ALPHABÉTISATION ET POST ALPHABÉTISATION

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Subvention par personne bénéficiaire (\$US)				17.5	24.1	30.7	37.3	43.9
Nombre cumulé de bénéficiaires de plus de 15 ans du programme	2015	2 500 000	40 820	286 462	492 363	846 259	1 454 527	2 500 000
Nombre de personnes à alphabétiser par an				119 795	205 901	353 897	608 267	1 045 473
Total dépenses courantes publiques pour le programme ('000 \$US)				2 102	4 967	10 866	22 679	45 859

3.4.10 Formation technique et professionnelle

En 2010, \$US 4.5 millions devaient permettre d'appuyer la formation de l'équivalent de 8 641 jeunes au coût unitaire annuel de \$US 525 par étudiant. Il est prévu de multiplier par 7 au moins le nombre d'étudiants dans le programme de formation technique et professionnelle en vue d'accroître le nombre de personnes qualifiées nécessaires aux besoins de croissance économique du pays. L'effort vise aussi à accueillir à partir de 2014 environ 30% des sortants du programme accéléré de trois ans pour les sur-âgés—actuellement en dehors du système—dont la scolarité aura été prise en charge. Ces dépenses totalisent sur les cinq années du Plan \$US 128 et 77 millions respectivement pour les dépenses de fonctionnement et d'investissement, soit au total \$US 204 millions. Les dépenses d'investissement sont estimées à 60% des dépenses courantes annuelles. Le tableau 3.17 montre l'évolution des dépenses annuelles qui seront nécessaires pour cet axe d'intervention.

TABLEAU 3.17
DÉPENSES COURANTES ET DE CAPITAL POUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nombre d'étudiants du programme formation professionnelle	2015	60 000*	8 641	18 913	29 185	39 457	73 591	81 850
Total dépenses courantes publiques pour l'enseignement professionnel (000 \$US)			4 537	9 929	15 322	20 715	38 635	42 971
Total des dépenses d'investissement (000 \$US)				5 958	9 193	12 429	23 181	25 783
TOTAL DES DÉPENSES (000 000 \$US)				16	25	33	62	69

Notes.—Coût unitaire ou subvention par étudiant en formation professionnelle= 525 \$US. *A cet effectif sont ajoutés, à partir de 2014, 30% des enfants scolarisés dans le cycle accéléré de trois ans.

3.4.11 Renforcement institutionnel et gouvernance

La réforme envisagée ne réussira pas sans un renforcement institutionnel adéquat et la mise en place de nouvelles structures. Pour ce faire, plusieurs nouvelles structures sont envisagées (par exemple : UEP, ONAPE, INERE) tandis que les structures existantes seront renforcées en vue d'augmenter l'efficacité productive du système. Ce programme coûtera au total 54 millions sur la durée du Plan. Les crédits annuels nécessaires sont programmés au tableau 3.18.

**TABLEAU 3.18
DÉPENSES DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS**

	2011	2012	2013	2014	2015
	30 250	14 517	5 005	2 105	2 098
Coût total (\$US)	480	880	780	480	980

3.4.12 Enseignement supérieur

Les estimations de la Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (DESR) du MENFP établissent que l'enseignement supérieur public et non-public accueille actuellement quelque 100 000 étudiants dont 40% fréquentent le sous-secteur non-public. Dans ces conditions, il existerait seulement 985 étudiants pour 100 000 habitants. Pour répondre aux besoins du pays en matière de ressources humaines qualifiées, il faudra augmenter considérablement cet effectif. A l'horizon 2015, il est envisagé de faire passer ce nombre à 1182 étudiants pour 100 000 habitants. Pour ce faire, l'État prendra directement en charge les coûts de fonctionnement et d'investissement de l'enseignement supérieur public, tandis qu'il accordera au secteur non-public une subvention pour soutenir la qualité et l'accès. Cette subvention sera prioritairement affectée à l'équipement et à l'innovation dans les institutions universitaires qui satisferont aux critères définis par la nouvelle structure de gestion de l'enseignement supérieur. Préalablement, l'État appuiera la reconstruction de bâtiments universitaires privés par la mise en place de facilités de crédit préférentiel. Dans le même temps, le développement de l'offre publique en région se poursuivra dans les 4 pôles déjà opérationnels (Sud, Artibonite, Nord, Sud-Est).

Par ailleurs, une subvention par étudiant et par an estimée à \$US 600 permettra à l'État de soutenir la demande dans le non public en allégeant la charge financière des familles et des étudiants méritants mais disposant de faibles ressources. Comme résultat de cet effort, la prise en charge des effectifs du supérieur non public croîtra de 15 points de pourcentage entre 2011 et 2015, passant de 0 à 15% diminuant ainsi le poids financier sur les familles et les étudiants.

TABLEAU 3.19
MOYENS FINANCIERS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2011-2015

	Année cible	Valeur cible	2010	2011	2012	2013	2014	2015
DEPENSES COURANTES								
Nombre total d'étudiants			100 000	102 305	108 450	114 806	121 379	128 176
Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	2015	1182	985	1024	1064	1103	1142	1182
Nombre d'étudiants dans le supérieur public			60 000	62 406	67 239	72 328	77 683	83 315
% d'étudiants dans le supérieur non-public	2015	35.0%	40%	39%	38%	37%	36%	35%
Nombre d'étudiants dans le supérieur non-public			40 000	39 899	41 211	42 478	43 696	44 862
Dépenses courantes totales dans le supérieur public ('000 \$US)			10 929	37 444	40 343	43 397	46 610	49 989
Nombre total d'étudiants dans le secteur non-public financés par les familles			40 000	46 196	52 603	58 611	64 210	69 389
% d'élèves dans le secteur non-public financé par les familles	2015	80.0%	100%	89%	87%	84%	82%	80%
Nombre d'étudiants du non public financés par l'État				4,433	5,495	6,608	7,768	8,972
Dépenses publiques dans le supérieur non public (US\$)				2 659 934	3 296 873	3 964 624	4 660 960	5 383 409
Masse salariale et fonctionnement de la structure provisoire de gouvernance de l'enseignement supérieur ('000 \$US)				11 159	11 784	11 954		
Dépenses publiques totales dans le supérieur Public et Non public ('000 \$US)				51 262	55 424	59 315	51 271	55 372
DEPENSES DE CAPITAL								
Coût annuel total pour la reconstruction et l'équipement des bâtiments universitaires publics ('000 \$US)				29 955	32 275	34 717	37 288	39 991
Appui à l'équipement des universités privées reconstruites ('000 \$US)				18 722	20 172	21 698	23 305	24 994

Notes.—Subvention par étudiant dans le non public=600 \$US. Les coûts de la reconstruction et de l'équipement des bâtiments universitaires publics (UEH et Universités publiques en régions) sont estimés à 75% des dépenses courantes annuelles envisagées dans ces institutions. L'appui à l'équipement et à l'innovation aux universités privées est estimé à 30% des dépenses courantes annuelles dans le public.

La loi de finances 2009-2010 en cours programme au total HTG 437 millions (\$US 10 929 000) pour le fonctionnement de l'Université d'État et le développement de l'Université publique en régions. Avec l'effectif actuel des étudiants du public, cette dotation est l'équivalent de \$US 182 dollars dépensés par étudiant—qui peut être vue comme une subvention unitaire dans le public. Il est prévu de faire passer ce montant à \$US 600 en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage. Les dépenses publiques courantes elles-mêmes augmenteront en suivant le rythme de croissance des effectifs dans le public. Les dépenses d'investissement dans le public (construction et réhabilitation) et le non public (équipements) sont respectivement estimées à 80% et 50% des dépenses courantes dans le public. Au final, \$US 560 millions seront nécessaires pour transformer l'Enseignement supérieur, soit \$US 273 et \$US 288 millions en dépenses de fonctionnement et dépenses de capital respectivement. Le Tableau 3.19 indique les crédits nécessaires annuellement par type de dépense dans l'Enseignement supérieur public et non public.

3.5 STRATEGIES DE FINANCEMENT DU PLAN

Lourdement frappé par le séisme, le secteur de l'éducation qui connaissait déjà de sérieux problèmes structurels nécessitera, pour faire face à ses besoins importants, un accroissement de ressources (tant domestiques qu'internationales). Pourtant dans le court terme, les recettes fiscales et douanières resteront faibles. En effet, après le séisme, en janvier et février 2010, l'administration fiscale avait pu percevoir respectivement 29% et 55% des recettes moyennes du premier trimestre de l'exercice en cours. Les lourdes conséquences sur les finances publiques et les pertes de capacités de l'administration fiscale condamnent le pays à s'appuyer fortement sur l'aide financière de la communauté internationale ou d'autres mécanismes de financement au moins dans le court et le moyen terme. Le rythme de la réforme dépendra donc de l'efficacité de l'aide qui—faut-il le rappeler—est habituellement entâchée d'incertitudes de nature diverse. C'est la raison pour laquelle le financement du Plan opérationnel combinera plusieurs stratégies.

Coût annuel total pour la reconstruction et l'équipement des bâtiments universitaires publics ('000 \$US²⁴

24 Dans l'éventualité de la mise en place d'un Ministère de l'Enseignement supérieur pour succéder à la structure provisoire, des fonds supplémentaires sont à mobiliser en vue de faire fonctionner ce nouveau Ministère en fonction de la loi organique qui sera adoptée.

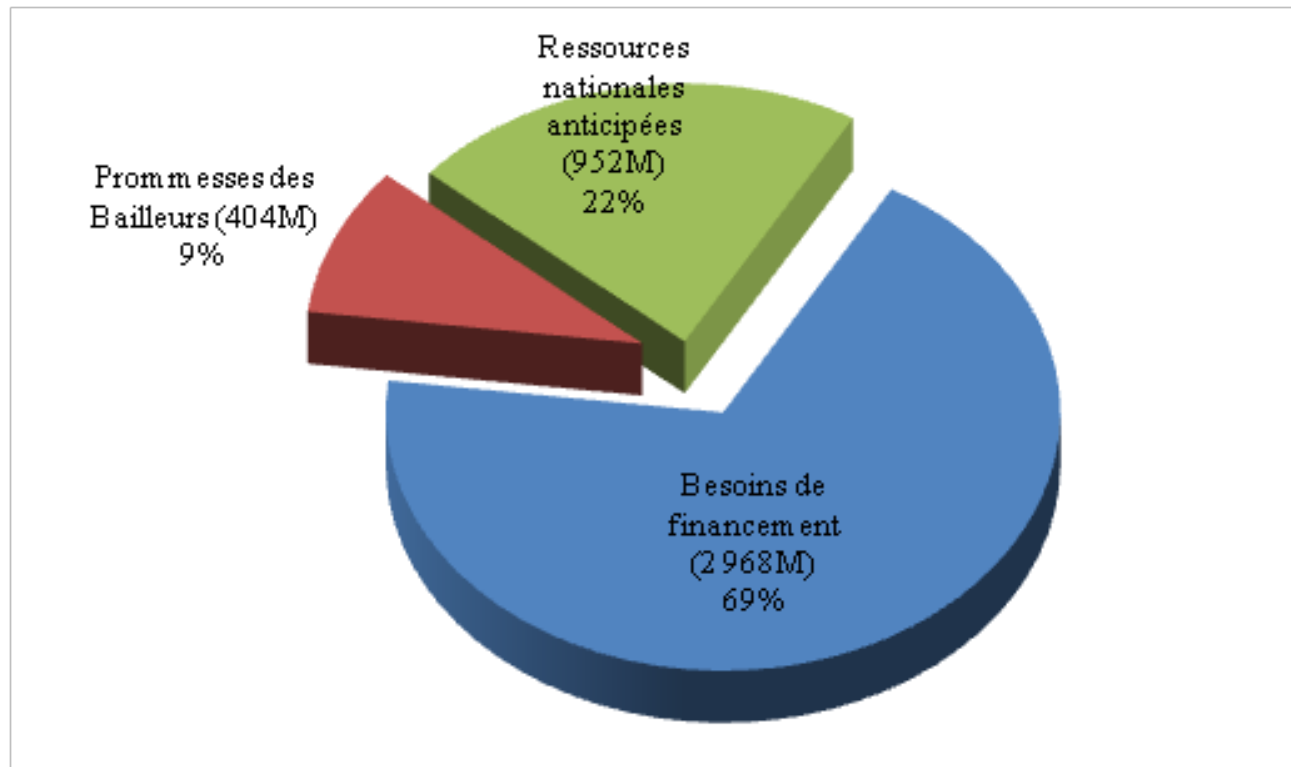


Figure 3.2
Disponibilités et besoins (en % des coûts estimés du Plan)

Comme mentionné précédemment, les crédits domestiques anticipés sont évalués à quelque 22% des crédits totaux nécessaires, tandis les PTFs en ont déjà programmé 10%. Les besoins de financement extérieur par conséquent totaliseront \$US 2.9 milliards pour tout le système et sur toute la durée du Plan (Figure 3.2). Ils totaliseront 68% des montants totaux nécessaires. Il en ressort une forte dépendance par rapport aux financements extérieurs conditionnée autant par l'insuffisance des ressources nationales, alors même qu'elles sont appelées à augmenter, que par la croissance rapide (2.7%) des différents segments de populations scolarisables.

Les différentes sources de financement identifiées sont :

○ **L'augmentation de la contribution publique au financement de l'éducation**

La première source de financement sur laquelle peut compter Haïti pour l'éducation est son propre effort en vue de financer le secteur. L'État haïtien augmentera, pour ce faire, sa participation annuelle au financement de l'éducation jusqu'à 25% d'ici à 2015 tel que suggéré par le GTEF. Dans la mesure où l'économie croît grâce à des investissements directs massifs, tandis que le processus fiscal dans l'ensemble est rationalisé et l'assiette élargie, les ressources domestiques destinées à l'éducation seront croissantes.

○ **La coopération bi et multilatérale**

Plusieurs agences bilatérales (l'ACDI, l'USAID, l'AECID, l'AFD-France, les Coopérations Brésilienne, Suisse et Chilienne) et multilatérales (la Banque Mondiale, la Banque Interaméricaine de Développement, la Banque de Développement de la Caraïbe, l'UNICEF, l'UNESCO, l'UNFPA, le PAM, le FTI) sont déjà actives dans le secteur de l'éducation. Il leur sera sollicité un effort

supplémentaire. Les fonds ainsi obtenus seront utilisés en priorité pour : (1) financer des investissements pour la reconstruction de bâtiments publics détruits par le séisme et la construction d'écoles nouvelles dans des zones non pourvues en infrastructures ; et (2) combler les écarts pour couvrir les dépenses courantes telles les subventions aux écoles, jusqu'à ce que les fonds locaux obtenus de diverses sources suffisent pour garantir les subventions nécessaires dans la double perspective de l'obligation et de la gratuité scolaires.

○ **L'élargissement du Fonds fiduciaire ;**

Un Fonds fiduciaire est actuellement administré par la Banque Mondiale à travers le projet EPT. Le FTI en est le premier contributeur. La Banque de Développement de la Caraïbe, la Banque Mondiale, l'ACDI en sont les actuels contributeurs. D'autres partenaires pourront bien sûr rejoindre ce Fonds.

○ **La création d'un Fonds pour l'Éducation alimenté par le Secteur privé haïtien**

Un premier pas a déjà été franchi en 2007 à l'initiative de la Fondation Canadienne pour les Amériques (FOCAL). Celle-ci a permis de réunir à Atlanta (GA, USA) autour d'une même table le Secteur privé haïtien et le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle et des associations haïtiennes de l'éducation. Cette initiative, dénommée Initiative d'Atlanta, n'a donné lieu à aucune avancée sinon que la naissance de l'idée en soi. Il s'agira pour l'État de reprendre cette idée et de créer les conditions pour inciter le secteur privé à s'impliquer dans le financement de l'éducation. Ainsi, un Fonds pour l'Éducation est envisagé. Il sera alimenté par le secteur privé national et éventuellement la diaspora haïtienne dans différents pays et territoires étrangers. Pour créer la confiance nécessaire, un Conseil d'Administration composé de représentants du MENFP, des chambres de commerce impliquées, de la diaspora, etc. administrera ce fonds. L'ONAPE assurera la gestion du Fonds.

○ **La sollicitation de crédits auprès des fondations étrangères.**

Une forte générosité a été observée au lendemain du séisme du 12 janvier. Toutefois, sans la résolution définitive des problèmes du secteur de l'Éducation en vue de promouvoir le processus de développement économique, Haïti restera toujours fortement dépendante de ses partenaires étrangers. Pour briser ce cycle, les grandes Fondations—particulièrement celles établies dans les pays du Nord—seront sollicitées pour contribuer aux efforts de financement en vue de refonder le système éducatif.



**Groupe de travail
sur l'Éducation
et la Formation**

l'Éducation par dessus tout

**Pour un Pacte National
pour l'Éducation en Haïti**

Rapport au Président de la République

**Port-au-Prince, Haïti
Août 2010**

QUATRIÈME PARTIE

Chapitre 1 : Pacte National sur L'Éducation

2009

Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF)

Conclu entre le Gouver-
nement de la République
d'Haïti, les Partis Politiques
et les Secteurs Organisés
de la Société Civile pour la
Période 2010-2030

GTEF

Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation

9/12/2009

Le Gouvernement de la République d'Haïti, les partis politiques et les secteurs organisés de la Société Civile dénommés les trois (3) Parties dans le cadre du présent Pacte,

Soulignant les dispositions de la Constitution de la République d'Haïti par lesquelles elles souscrivent à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948, et proclamant leur détermination à défendre les droits de tous les Haïtiens en ce qui concerne leur possibilité d'accès à l'éducation,

Réaffirmant également leur attachement à la Constitution de la République d'Haïti qui stipule que « L'État garantit le droit à l'éducation et veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population »,

Ayant analysé de manière approfondie les différentes composantes du système éducatif, tant du point de vue de l'orientation et de l'articulation des différents niveaux d'enseignement, de la qualité et de l'organisation des savoirs et des compétences enseignés, des différents profils des acteurs qui sont chargés de dispenser et de superviser ces enseignements, que du point de vue du financement de ce système et de son mode de gouvernance,

Désireux de travailler à la mise en place d'un système éducatif plus efficace dans sa mission de répondre aux besoins éducatifs des Haïtiens et des Haïtiennes, de la société haïtienne dans son ensemble ainsi que des besoins du pays en ressources humaines qualifiées,

Ayant conduit une vaste consultation tant à l'échelle nationale qu'internationale auprès d'un grand nombre de citoyens et citoyennes haïtiens, et d'organisations et institutions relevant de différents secteurs composant la société haïtienne sur la problématique de l'éducation en Haïti,

Ayant recueilli, traité et analysé leurs points de vue et leurs attentes en ce qui a trait au fonctionnement et au développement du système éducatif à mettre en place ainsi qu'aux types de gouvernances à établir pour assurer son administration et son contrôle, ont, à l'issue de leur dialogue et de leur entente, convenu ce qui suit :

Titre I

PRINCIPES DIRECTEURS DU PACTE

1. Le présent Pacte est le cadre dans lequel seront assurés l'orientation et le développement du système éducatif haïtien jusqu'en 2030.
2. Le contenu du présent Pacte est un engagement solennel ses dispositions irréversibles convenues par les trois (3) Parties, lient ainsi tous les haïtiens et leurs institutions éducatives. À cet égard, la pérennité des dispositions statutaires de ce Pacte et la mise en œuvre de ses autres dispositions seront garanties par l'État.
3. Les dispositions du présent Pacte et du plan d'opération qui en découle constituent un ensemble indissociable dont la mise en œuvre sera menée conformément au calendrier défini dans le Pacte lui-même.
4. Les dispositions du présent Pacte sont applicables à l'échelle du pays, dans le secteur public comme dans le secteur privé de l'éducation.

Titre II

DU DROIT À L'ÉDUCATION

1. Les trois (3) Parties reconforment par cet acte leur pleine adhésion aux dispositions de l'Article 26, alinéa 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 à savoir que «Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite».

2. Elles s'engagent à se mettre ensemble pour faire de l'obligation scolaire une réalité en Haïti ainsi que de la gratuité qui en est le corollaire. Elles mobiliseront tous les moyens nécessaires pour que cet objectif s'applique aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental à l'horizon 2015 et aux trois cycles à l'horizon 2020. La modalité consistera à accroître graduellement l'offre publique d'éducation en priorisant de nouvelles constructions scolaires dans les 145 sections communales non pourvues d'établissements publics et à recourir à des prestataires privés qualifiés dans le cadre de conventions avec le ministère de l'Éducation permettant de réduire puis d'éliminer les frais scolaires pour les enfants inscrits à l'École fondamentale.

3. Elles s'entendent également pour promouvoir la mise en place d'un dispositif intégré d'éducation et de protection de la petite enfance en accordant une attention spéciale à la protection et à l'éducation des enfants vulnérables, notamment les enfants handicapés, les enfants des rues ainsi que ceux qui sont orphelins ou en domesticité.

Les trois (3) Parties reconnaissent en conséquence l'urgente nécessité qu'il y a à réformer la gouvernance du système éducatif tant dans sa structure existante que dans le partage des responsabilités en ce qui concerne son administration et son contrôle, à redéfinir les structures de coûts et du financement de l'éducation et de la formation dispensées à tous les niveaux, à revisiter les savoirs et les compétences enseignés, à repenser le dispositif mis en place pour évaluer les apprentissages et les compétences et à renforcer les ressources de support mobilisées pour dynamiser le processus d'enseignement et d'apprentissage.

CHAPITRE I

DE LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF HAÏTIEN

4. La solution aux problèmes de l'École haïtienne passe par une volonté politique forte, qui doit être traduite à travers un transfert de compétences et de ressources aux pouvoirs locaux dans la gestion des établissements dispensant l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental. À cet effet, dans le processus de mise en œuvre de ce Pacte, les collectivités territoriales seront renforcées au cours de la période 2010-2011, notamment à partir de la mise en place de différentes structures de gouvernance telles que les Commissions municipales d'éducation (CME) dans chaque municipalité et des commissions intercommunales d'éducation dans chaque arrondissement, de façon à leur permettre de bien gérer les budgets alloués à l'éducation et d'assurer avec efficacité le contrôle et la supervision des écoles.

5. Un nouveau cadre légal sera établi dès l'année 2011 pour fixer, entre autres, la réorganisation du Ministère de l'Éducation Nationale qui sera chargé d'exécuter ce Pacte, son rôle et ses responsabilités, ainsi que le rôle et les responsabilités des collectivités territoriales dans l'administration et le contrôle de l'éducation au niveau du préscolaire et du fondamental. Le nouveau cadre légal fera place également à la création d'un nouveau ministère en charge de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ainsi qu'à l'établissement de partenariats entre l'État et le secteur privé pour le développement de programmes de formation adaptés aux besoins du marché du travail.

6. L'État prendra toutes les dispositions nécessaires pour soustraire le secteur éducatif à l'influence des politiciens et s'assurer en particulier que les décisions concernant le fonctionnement des écoles en ce qui a trait au recrutement et l'affectation des agents éducatifs sont prises en toute transparence et dans le respect des normes établies, notamment en privilégiant la voie de concours; les pratiques liées au clientélisme politique seront en ce sens sévèrement écartées et réprimées.

7. L'éducation est un service public. Le fait que l'offre éducative du pays soit majoritairement non publique n'enlève pas à l'éducation son caractère de mission publique. Le Ministère de l'Éducation s'assurera que cette exigence est respectée à tous les ordres d'enseignement en mettant en place des outils de régulation tels que l'accréditation, l'évaluation, la certification, et en y associant pour leur application les structures existantes de partenariat, notamment l'ONAPE, et les réseaux associatifs d'écoles non publiques reconnues par l'État.

8. Les technologies de l'information et de la communication constituent un moyen pour accroître l'accès et améliorer la qualité de l'éducation. Ce domaine fera l'objet de politiques publiques avisées qui tiennent compte des conditions concrètes de leur implantation et des différentes dimensions de cet enjeu qui appellent une action plus décisive des pouvoirs publics, notamment dans le choix d'une infrastructure technologique à haut débit et à coût réduit facilitant les échanges de contenus entre les institutions éducatives et de santé ainsi que l'accès des maîtres et des jeunes universitaires de provinces à des programmes de formation à distance. Ces politiques publiques s'accompagneront aussi de mécanismes d'incitation et de financement en vue d'encourager les investissements privés dans les infrastructures et le développement de nouveaux contenus adaptés aux besoins du milieu par les universités et les centres de recherche haïtien.

CHAPITRE II

DES COÛTS ET DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

9. Les trois (3) Parties, signataires de ce Pacte, s'engagent à conjuguer leurs efforts pour s'assurer que le secteur de l'éducation bénéficie des ressources suffisantes pour son fonctionnement et son développement. A cet égard, dans l'immédiat, au moins 25% du budget de l'État seront consacrés à l'éducation. Ce niveau d'allocation des ressources budgétaires à ce secteur sera maintenu jusqu'au terme du présent Pacte.

10. Elles s'engagent aussi à veiller à la bonne utilisation et la bonne gestion de ces ressources,

à canaliser les financements des bailleurs de fonds et les ressources des ONG, du secteur privé des affaires et de la communauté des Haïtiens vivant à l'étranger, en fonction des objectifs et des priorités du plan d'opération mis au point par le Ministère de l'Éducation. Des mécanismes de pilotage et de suivi seront conçus et mis en place à cet effet.

11. Les trois (3) Parties reconnaissent que les distances parcourues par les élèves pour atteindre leurs écoles représentent l'un des facteurs d'inefficacité et d'inefficience du système scolaire haïtien. Dans le cadre du processus de mise en œuvre de ce Pacte, elles s'engagent à conjuguer leurs efforts et leurs ressources pour délimiter les aires de recrutement d'élèves par les écoles, en tenant compte de la configuration de la carte scolaire. La subvention de l'État à la scolarisation au profit des parents et des élèves sera conditionnée à cet effet.

12. Les faibles taux d'utilisation des ressources matérielles, physiques et humaines consacrées à ce secteur constituent des facteurs déterminants des coûts importants induits pour l'État et les familles. Les trois (3) Parties s'engagent à travailler ensemble pour mettre en place ou rendre fonctionnels les structures et mécanismes de contrôle destinés à cet effet. Les conditions seront créées en ce sens pour augmenter à 80% les taux d'utilisation des espaces physiques d'accueil des écoles ainsi que des agents éducatifs dont les enseignants, les directeurs d'école et les inspecteurs.

13. Il sera créé un Fond de promotion de la formation professionnelle à partir des ressources d'une nouvelle taxe d'apprentissage dont les ressources serviront à financer des programmes de formation professionnelle axés sur la demande du secteur productif.

CHAPITRE III

DES STRUCTURES, DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES ENSEIGNÉS

14. Les programmes d'études et les méthodes pédagogiques seront revisités de façon à développer chez les futurs citoyens des connaissances, des savoir-faire et des valeurs qui font une place particulière à la connaissance de soi, le respect et la protection de l'environnement, la créativité, la valorisation de l'héritage historique et du patrimoine culturel du pays, la capacité de résoudre des problèmes, l'autonomie et la responsabilité, la capacité d'apprendre par soi-même, l'esprit scientifique, le sens civique, la solidarité, l'intégrité. Ces connaissances, savoir-faire et systèmes de valeurs seront intégrés dans des socles minimums de connaissances et de compétences définis pour chaque fin de cycle d'enseignement et des mécanismes seront conçus et mis en place pour les évaluer de façon continue.

15. Une attention spéciale sera accordée à la question des langues dans le système éducatif haïtien, en sorte que tous les enfants aient la chance égale de s'exprimer correctement dans les deux langues officielles du pays, en Créole et en Français, dès la fin de la scolarité obligatoire. Compte tenu de la position géographique d'Haïti et des opportunités offertes par les processus d'intégration régionale, il sera fait en sorte que les écoliers haïtiens disposent également à la fin de l'école fondamentale d'un niveau de compétences suffisantes pour les rendre fonctionnels en Anglais et en Espagnol.

16. Toutes les dispositions seront prises pour promouvoir la mise en place de programmes de formation adaptés à la demande des secteurs productifs, à travers des centres de formation auto-

nomes gérés avec la participation des entreprises, en prenant en considération les besoins des travailleurs du secteur informel qui représentent une grande partie de la main d'œuvre active du pays ainsi que les exigences liées aux filières de formation nécessaires à la reconstruction du pays.

CHAPITRE IV

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DES COMPÉTENCES

17. L'État prendra toutes les mesures appropriées pour s'assurer que l'évaluation des acquis des élèves est réalisée en toute équité à l'échelle du pays. Il fixera à court terme la moyenne exigée pour le passage d'une année d'étude à une autre et veillera à sa stricte application dans toutes les écoles de la République.

18. Les examens officiels de sixième année seront définitivement supprimés dès l'année scolaire 2011-2012. Ils seront remplacés par un système d'évaluation continue des acquis des élèves, sur la base du socle commun de connaissances et de compétences définis pour la scolarité obligatoire dans le cadre du Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF).

19. Les examens officiels de fin de cycle fondamental dits examens de neuvième année seront maintenus et organisés de façon à mesurer la maîtrise des élèves du socle de connaissances et de compétences liées à la scolarité obligatoire d'une part, et à les qualifier pour la poursuite des études au niveau du secondaire suivant les filières établies, d'autre part, tenant compte de leurs aptitudes, de leurs intérêts et de l'orientation de la politique de l'État en matière de développement des ressources humaines.

20. Dès l'année scolaire 2012-2013, il y aura un seul examen officiel de fin d'études secondaires, à la fin duquel les diplômés seront habilités à accéder aux études post secondaires en Haïti.

CHAPITRE V

DES RESSOURCES DE SUPPORT À L'ENSEIGNEMENT ET À L'APPRENTISSAGE

21. Les trois (3) Parties s'engagent à travailler ensemble pour s'assurer que, d'ici 2015, chaque écolier du préscolaire et du fondamental reçoive un plat chaud chaque jour, à l'échelle du pays, en privilégiant la consommation des produits locaux.

22. Tenant compte du poids financier des manuels dans les budgets des familles, l'État recommande la production, pour les quatre (4) premières années de l'école fondamentale, d'un seul manuel scolaire qui inclut et intègre tous les éléments de connaissances et de compétences que l'élève doit maîtriser à la fin de ce cycle d'études.

23. Des mesures d'accompagnement seront envisagées et mises en œuvre pour encadrer les enfants qui sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, notamment la mise en place d'un système d'aide aux études et aux devoirs, en sorte que le phénomène de redoublement soit à terme éradiqué dans le système scolaire haïtien.

24. Le statut des enseignants tant dans le secteur public que dans le secteur non public sera doublement renforcé : d'une part par la définition officielle des profils de formation minimums qu'ils doivent avoir pour bénéficier du permis d'enseigner et, d'autre part, par la fixation d'une échelle nationale de salaires correspondant aux niveaux d'enseignement et à leurs niveaux de qualification. L'État s'assurera de l'application de cette échelle de salaires au moins aux deux premiers cycles de l'École fondamentale, reconnaissant ainsi dans les faits l'obligation et la gratuité de l'enseignement à ces deux cycles.

Titre III

DES AUTRES ORDRES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

25. L'État s'engage à prendre les mesures nécessaires pour assurer à l'horizon 2030 la protection et l'éducation de tous les enfants de 0 à 5 ans. A cet effet, il fera en sorte que chaque enfant, à sa naissance, soit inscrit dans les registres de l'État civil, en exploitant les facilités qui seront rendues disponibles à travers les structures des collectivités locales.

26. Des mécanismes de recrutement appropriés seront mis en place pour s'assurer que les enseignants affectés à la protection et à l'éducation de la petite enfance soient recrutés parmi les mieux qualifiés, et qu'ils disposent en particulier des compétences nécessaires pour veiller à la santé scolaire des enfants confiés à leur charge.

27. Il sera établi dans les meilleurs délais un cadre légal qui régit la protection et l'éducation de la petite enfance, en y incorporant les mesures relatives à l'ensemble des dimensions de cette protection, soit des apprentissages adaptés, un dispositif de sauvegarde des droits de l'enfant, un système de soins adéquats, la prise en charge des besoins de nutrition et l'encadrement de la famille afin que celle-ci devienne un prolongement efficace de l'école dans la réalisation de son projet éducatif.

28. La réforme de l'enseignement au secondaire sera poursuivie, en sorte que d'ici 2015, les élèves qui accèdent à ce niveau du système éducatif haïtien puissent choisir un cheminement scolaire en 4 ans qui correspond à leurs aptitudes et leurs intérêts, et tenant compte des besoins du pays en ressources humaines qualifiées. Le Ministère de l'Éducation mettra en place un système d'incitations en vue d'encourager: a) la production de manuels scolaires pour ce niveau d'enseignement; b) l'implantation par le secteur privé et les municipalités de laboratoires accrédités par l'État pouvant desservir plusieurs établissements publics et privés dans la réalisation de travaux pratiques scientifiques et technologiques destinés à renforcer la culture scientifique chez les jeunes lycéens et collégiens.

29. La formation technique et professionnelle sera, en priorité, développée en fonction des choix économiques stratégiques et des besoins du secteur productif. Elle visera à préparer les jeunes à l'exercice d'un métier. A cet égard, l'État prendra conjointement avec ses partenaires toutes les dispositions nécessaires pour créer et mettre en place des structures de formation technique et professionnelle dans tous les chefs lieux des Départements Scolaires du pays qui tiennent compte des besoins du secteur productif, des ressources et potentialités de chaque région et de la nécessité de créer de nouveaux emplois pour les jeunes.

30. Des mécanismes seront conçus et mis en place pour faciliter l'évaluation et la certification des compétences des travailleurs évoluant dans le secteur non formel et qui en ont exprimé le besoin.
31. Toutes les dispositions seront prises pour mettre fin à l'éclatement des structures de gouvernance du sous-secteur de la formation technique et professionnelle et doter le MENFP de la mission de pilotage de l'ensemble du sous-secteur, en concertation avec les partenaires sociaux.
32. L'État prendra les dispositions nécessaires pour transformer l'actuelle taxe sur la masse salariale en une taxe d'apprentissage dont les revenus seront affectés au financement des programmes de formation professionnelle. L'État amendera de même l'actuel Code des investissements pour faire de l'éducation un secteur éligible aux avantages incitatifs et pour octroyer des dégrèvements fiscaux aux entreprises qui consacrent des investissements au développement de programmes de formation professionnelle.
33. Un système d'Enseignement supérieur et universitaire accessible, efficace et pertinent représente un facteur clé de compétitivité de la Nation. L'État développera et consolidera un deuxième réseau public d'universités autonomes en région, dotées des moyens de mettre en œuvre de véritables programmes de recherche et de services à la société, en soutien de l'effort de décentralisation et de diversification de l'enseignement
34. Il sera adopté une nouvelle loi sur l'Enseignement supérieur et universitaire prévoyant la mise en place d'un ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en charge de la régulation du secteur, une conférence des recteurs et présidents d'universités reconnues par l'État, un dispositif d'assurance qualité (pour l'accréditation des programmes), un nouveau mode de financement de l'Enseignement supérieur orienté à la fois vers l'offre (pour soutenir la recherche et l'innovation) et la demande (subvention, bourses et crédit éducatif).
35. L'État soutiendra la réforme de l'Université d'État d'Haïti en mettant à sa disposition, dans le cadre d'un contrat-plan quadriennal, les ressources nécessaires pour qu'elle se dote d'un vrai campus universitaire et réalise les réformes académiques et administratives qui doivent la transformer en une université d'excellence pour Haïti et la Caraïbe. Le contrat-plan, renouvelable, prévoira les ressources du Trésor public à affecter à ses programmes d'investissement et à son fonctionnement sur la base d'objectifs, de stratégies, de modes opératoires, d'indicateurs de performance et de mécanismes d'évaluation et de critères de redevabilité convenus entre l'État et l'UEH.
36. Une attention spéciale sera accordée à l'enseignement des sciences médicales en Haïti, notamment la formation au 3e cycle en médecine et les résidences hospitalières. Des dispositions importantes sont prises à cet effet, comme indiqué en annexe II du présent Pacte.

Titre IV

DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

37. Les trois (3) Parties s'engagent à faire du problème de l'analphabétisme une préoccupation nationale, en adoptant des stratégies qui permettent de lier les actions éducatives aux dynamiques économiques, sociales et culturelles des populations locales et en mettant en place un programme

accéléralé permettant d'alphabetiser 2.5 millions d'analphabetes de 15 à 25 ans d'ici à 2015 et un programme de post-alphabetisation pour 3 millions de personnes.

38. Des mecanismes seront établis pour permettre la transition graduelle du programme d'alphabetisation vers un programme d'éducation des adultes destiné à faciliter l'intégration des néo alphabetisés de manière productive dans la vie sociale et économique de leur communauté, de telle sorte que les adultes en général puissent bénéficier de conditions et de ressources appropriées pour s'intégrer dans un véritable projet d'éducation tout au long de la vie.

Titre V

DE LA COOPÉRATION INTERNATIONALE ET DES ORGANISATIONS NON GOUVERNEMENTALES

39. L'appui technique et financier fourni tant par la communauté internationale que par les organisations non gouvernementales (ONG) au développement du secteur de l'éducation en Haïti est vital pour ce secteur. Toutes les dispositions seront prises pour rendre cet accompagnement plus efficace dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte. À cet effet, il sera fait en sorte que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) soit la seule instance du pays habilitée, en concertation avec ses partenaires, à définir des politiques publiques en matière d'éducation en Haïti. Il sera doté des structures et mecanismes adaptés en conséquence.

40. De plus, le contrôle de la maîtrise des systèmes de planification et de gestion des projets et des programmes d'éducation sera assumé pleinement par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) qui sera soutenu par un Conseil National de l'éducation comme organe de consultation stratégique et un Institut de Recherche Pédagogique agissant comme organe d'expertise et de conseil et dont les résultats des travaux de recherche en éducation seront mis au service du pilotage national de l'éducation. Toutes les mesures seront prises dans les meilleurs délais pour renforcer les structures internes du ministère destinées à cet effet.

Titre VI

DU CALENDRIER DE MISE EN ŒUVRE DES DISPOSITIONS DU PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

41. Les trois (3) Parties s'engagent à respecter le caractère indissociable de l'ensemble des clauses du présent Pacte. Aux fins d'en assurer la mise en œuvre sereine et loin de toute contestation ou malentendu, les trois (3) Parties s'engagent sur le calendrier de mise en œuvre ci-après :

42. Soixante douze (72) heures après sa signature par les trois (3) Parties en sol haïtien, le présent Pacte sera promulgué au journal officiel de la République d'Haïti par le Président de la République.

43. Quinze (15) jours après la signature de cet accord, une commission de suivi et de mise en œuvre du Pacte sera établie sur l'initiative du Président de la République.

44. Cinq (5) ans après la signature du Pacte, un premier bilan sera réalisé pour vérifier le degré d'application de la scolarité obligatoire aux deux premiers cycles de l'École Fondamentale à travers

le pays afin de prendre les mesures de redressement appropriées. Il en sera de même pour ce qui concerne le plat chaud quotidien à donner aux élèves en salle de classe.

45. Dix (10) ans après la signature de cet accord, un deuxième bilan sera réalisé pour vérifier le degré d'application de la scolarité obligatoire aux trois cycles de l'École Fondamentale à travers le pays afin de prendre les mesures appropriées pour faire respecter ces dispositions du Pacte s'il y a lieu. Il en sera de même pour ce qui concerne le plat chaud quotidien à donner aux élèves en salle de classe.

46. Quinze (15) ans après la signature de cet accord, un troisième bilan sera réalisé pour vérifier le degré de réalisation de toutes les dispositions du Pacte afin de prendre les mesures de réajustement appropriées, s'il y a lieu.

Titre VII

DU FINANCEMENT DU PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

47. Le Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF) et le plan d'opération qui en découle seront financés à partir des ressources de l'État, mobilisées dans le cadre du budget national et également à partir des ressources négociées dans le cadre de la coopération nationale et internationale.

48. Un fonds spécial de financement du PANEF sera créé pour recevoir les contributions volontaires des Haïtiens et des Haïtiennes vivant à l'étranger.

Titre VIII

DE LA GARANTIE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PACTE

49. Les trois (3) Parties ont affirmé que la garantie première de respect et de mise en œuvre du présent Pacte réside dans les intérêts fondamentaux que la Nation a à faire de l'éducation un levier de développement, telle qu'elle est articulée dans le présent document, dans la bonne foi qui les anime et dans leur engagement irréversible à travailler ensemble pour améliorer la qualité de vie de toutes les Haïtiennes et de tous les Haïtiens.

50. La Partie gouvernementale a rappelé que la Constitution du 29 mars 1987 fait obligation à l'État de garantir le droit à l'éducation et de veiller à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population.

51. De leur côté, les parties politiques et les secteurs organisés de la société civile ont réitéré leur volonté et celle des populations qu'ils représentent d'œuvrer pour le succès de ce Pacte.

52. C'est pourquoi les trois (3) Parties ont solennellement exprimé leur engagement irréversible à veiller à la mise en œuvre sincère, intégrale et inaltérable de toutes les dispositions du présent Pacte.

53. Conscientes de leurs responsabilités nationales, les trois (3) Parties prennent à témoin de cet engagement solennel le peuple haïtien, les représentants des Pays amis d'Haïti et les personnalités invités à la cérémonie de signature de ce Pacte National.

54. Aux fins de prévenir tout malentendu dans l'application sincère et loyale du présent Pacte, les trois (3) Parties décident de mettre sur pied une Commission de Suivi et de Mise en Œuvre du Pacte.

55. La dite Commission sera installée dans les quinze (15) jours suivant la signature de l'Accord et mènera sa mission pendant la durée du présent Pacte.

56. La Commission de Suivi sera composée en permanence de représentants des trois (3) Parties et comprendra sept (7) membres dont trois (3) seront désignés par le Président de la République, deux (2) par les parties politiques et deux (2) par les secteurs organisés de la société civile. Elle sera présidée sur une base régulière par chacune des trois (3) Parties avec alternance annuelle, la première présidence revenant à l'État.

57. La Commission de Suivi tiendra périodiquement des sessions spéciales en présence du Président de la République. Ces sessions, chargées d'examiner et de solutionner tout contentieux éventuel lié à la mise en œuvre du présent Pacte, se tiendront chaque trimestre suivant la signature de l'Accord. Ces sessions seront sanctionnées par des procès-verbaux et des communiqués de presse.

DISPOSITIONS FINALES

58. Le présent Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF) est établi en trois (3) originaux en langue française et en langue créole signés par chacune des trois (3) Parties. Un exemplaire original sera conservé par chacune des trois (3) Parties.

59. Les observateurs invités à la cérémonie de signature et sollicités comme témoins recevront chacune une copie du présent document.

60. Le présent Pacte sera ratifié par le Parlement haïtien en toute diligence et promulgué au journal officiel de la République d'Haïti par le Président de la République.

Fait à Port-au-Prince, le

Pour le Gouvernement de la République d'Haïti :

Pour les Partis Politiques :

Pour les Secteurs Organisés de la Société Civile :

RÉFÉRENCES

- Bertrand, E. et al. (2008). Rapport final de la Mission Région Wallonne portant sur l'état de la formation professionnelle en Haïti, 7-19 juillet 2008, GTEF.
- Becker, Gary S. 1974.2d ed.1975. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: National Bureau of Economic Research.
- CARE-HAITI. 2005. Rapport final de l'étude réalisée aux Gonaïves et à Gros-Mornes sur les enfants en domesticité préparé par Gaston Georges MÉRISIER, septembre 2005.
- CAPITAL CONSULT. 2006. Mécanismes de contrôle de la qualité de la formation professionnelle en Haïti. Rapport final, Projet HA-T1014, septembre 2006.
- CIDE. 2007. Rapport final de l'étude sur la formation initiale accélérée (FIA), septembre 2007.
- DCQ/MENJS. 2001. PNEF, Lignes d'orientation pour un curriculum revisité du SEH, février 2001.
- DEF/MENFP. 2005. EFACAP, Textes officiels, janvier 2005.
- DPCE/MENJS. 1998. L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000, Rapport d'Haïti, 1998.
- DPCE/MENJS. 2005. Recensement scolaire 2002-2003, Annuaire statistiques, mars 2005.
- DPCE/MENJS. 2008. Données du recensement scolaire 2007-2008, décembre 2008.
- MPCE. 2007. Document Stratégique National de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSNCRP), Secteur Éducation, juillet 2007.
- GTEF. 2007. Document de travail no.2, octobre 2007.
- Hudicourt, R. D., Lemaire, D., Vilgrain, C. et Vandal, Y. 2006. Analyse de la situation de la petite enfance en Haïti, proposition d'une politique intégrée et active pour les enfants de 0 à 6 ans, décembre 2006, UNICEF-Haïti.
- IHSI. 2005. 4e recensement général de la population et de l'habitat-2003, résultats définitifs, mars 2005.
- IHSI/CELADE/CEPAL. 2008. Estimations et projections de la population totale, urbaine, rurale et économiquement active, mai 2008.
- IHSI. 2003. Enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECVH-2001), juillet 2003.

- Jamison D.T., and Lawrence J. Lau. 1982. Farmer education and Farm Efficiency. Baltimore, Md.: John Hopkins University Press.
- Lumarque, J., « Enseignement technique et professionnel en Haïti », dans Dictionnaire encyclopédique d'Haïti (à paraître).
- Lumarque, J., « Enseignement supérieur et universitaire en Haïti » dans Dictionnaire encyclopédique d'Haïti (à paraître).
- Lumarque, J., « Le système éducatif haïtien », dans Dictionnaire encyclopédique d'Haïti (à paraître).
- Lumarque, J., « L'Université d'État d'Haïti », dans Dictionnaire encyclopédique d'Haïti (à paraître).
- MENJS/UNESCO.2006. Le développement de l'éducation, Rapport national d'Haïti, août 2004.
- MENFP. 2007. La Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation Pour Tous, janvier 2007.
- MENFP. 2007. Mise en œuvre et suivi de rencontres sur la gouvernance de la formation professionnelle. Rapport final de la consultation réalisée par Jacky LUMARQUE pour l'UCP, juillet 2007.
- MERISIER, G.-G. 2002. L'Éducation en Haïti, un regard prospectif, EDITEC, P-au-P.
- MIDY, F., Alphabétisation, dans Dictionnaire encyclopédique d'Haïti (à paraître).
- Moisset, J.-J. et Merisier, G.-G. 2001. Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti : perspective comparative : école publique, école privée, MENJS, juin 2001.
- Psacharopoulos, G. 1982. The Economics of Higher Education in Developing Countries. Comparative Education Review 26, no. 2 (June)
- UEH. 2006. Effectifs des Facultés et entités de l'UEH pour la période académique 2005-2006.
- SAVE THE CHILDREN-HAITI. 2008. Rapport final de l'étude sur les enfants non scolarisés préparé par Gaston Georges MÉRISIER, septembre 2008.
- UNESCO. 2008. Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes (EdFoA), Rapport national de la République d'Haïti, sous la coordination de Jean Luc TONDREAU, Commission nationale haïtienne de coopération avec l'UNESCO, avril 2008.
- UNESCO. 2006. Données de base du pays, République d'Haïti, août 2006, Institut de Statistique de l'UNESCO.

Acronymes et sigles

- ABC Agence brésilienne de coopération
- ACDI Agence canadienne de développement international
- ADEPH Association des écoles privées d'Haïti
- AECID Agence espagnole de coopération internationale et de développement
- AHTIC Association haïtienne pour le développement des TIC
- AIMS African Institute of Mathematical Sciences
- ALC Amérique Latine et Caraïbe
- ANEEH Association nationale des écoles épiscopaliennes d'Haïti
- ANR Agence nationale de la Recherche
- APC Approche par compétences
- APE Association de parents d'élèves
- AUF Agence universitaire de la Francophonie
- BCD Banque caribéenne de développement
- BID Banque interaméricaine de développement
- BIT Bureau international du travail
- BUGEP Bureau de gestion de l'enseignement préscolaire
- CAINFO Centre d'apprentissage en Informatique
- CAP Certificat d'aptitude professionnelle
- CASEC Conseil d'administration des sections communales
- CASM Centre d'apprentissage de St Martin
- CDE Convention sur les droits de l'enfant
- CEDAM Centre diocésain des Arts et Métiers

- CEEC Commission épiscopale pour l'Éducation catholique
- CEP Certificat d'études primaires
- CETEMOH Centre de technologie moderne d'Haïti
- CFP Centre de formation professionnelle
- CFPH Centre de formation professionnelle d'Haïti
- CFPA Centre de formation professionnelle agricole
- CFEF Centre de formation des enseignants du Fondamental
- CIDE Consortium international de développement en Education
- CIMS Caribbean Institute of Mathematical Sciences
- CISA Centre d'Informatique, de Statistiques et d'Administration
- CIRH Commission intérimaire de reconstruction d'Haïti
- CM Centre ménager
- CME Commission municipale de l'éducation
- CNE Conseil national de l'Éducation
- CONESERI Conseil national de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
- CORPUCA Conférence des recteurs et présidents d'universités de la Caraïbe
- COSPE Consortium d'organisations du secteur privé de l'éducation
- CPFP Centre pilote de formation professionnelle
- CPFPC Centre polyvalent de formation professionnelle de Carrefour
- CSCCA Cour supérieure des Comptes et du contentieux administratif
- CTPEA Centre de techniques de planification et d'économie appliquée
- DEF Direction de l'Enseignement fondamental
- DESR Direction de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

- DSRP Document de stratégie de réduction de la pauvreté
- DFP Direction de la formation et du perfectionnement
- DIPE Dispositif intégré de la petite enfance
- DMO Direction de la main d'œuvre
- DPCE Direction de la planification et de la coopération externe
- ECVM Etude sur les conditions de vie des ménages
- EEP Etablissement d'enseignement professionnel
- EET Etablissement d'enseignement technique
- EFA Ecole de formation agricole
- EFACAP Ecole fondamentale et Centre d'application pédagogique
- EMAF Ecole moyenne d'agroforesterie
- EMDH Ecole moyenne d'Agriculture de Hinche
- EMPSA Ecole moyenne de Production et de santé animale
- ENAM Ecole nationale des Arts et Métiers
- ENARTS Ecole nationale des Arts
- ENGA Ecole nationale de géologie appliqué
- ENI Ecole nationale d'instituteurs
- ENS Ecole normale supérieure
- ENST Ecole nationale supérieure de technologie
- EPT Education pour tous
- EPPE Education et protection de la petite enfance
- FEPH Fédération des écoles protestantes d'Haïti
- FECAP Fédération des écoles autonomes privées

- FOCAL Fondation canadienne des Amériques
- FOKAL Fondasyon Konesans ak Libète
- FONHEP Fondation haïtienne de l'enseignement privé
- IES Institution d'enseignement supérieur
- HOPE Haitian Hemispheric Opportunity through Partnership Encouragement Act
- IESALC International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean
- IHECE Institut des hautes études commerciales et économiques
- INUJED Institut universitaire des sciences juridiques, économiques et de développement régional
- IMOA Initiative de mise en œuvre accélérée
- INAREM Institut national des ressources minières
- INFP Institut national de formation professionnelle
- IERAH Institut d'études et de recherches africaines en Haïti
- IHSI Institut haïtien de statistiques et d'informatique
- INAGHEI Institut national d'administration, de gestion et des hautes études internationales
- ISERSS Institut supérieur d'études et de recherches en sciences sociales
- ODM Objectifs de développement du millénaire
- OMEP Organisation mondiale d'éducation préscolaire
- ONU Organisation des Nations unies
- MAST Ministère des Affaires sociales et du Travail
- MCDEF Ministère à la condition féminine et aux droits de la Femme
- MINUSTHA Mission des Nations unies pour la stabilisation de la paix en Haïti
- MPCE Ministère de la planification et de la Coopération externe
- MSPP Ministère de la Santé publique et de la Population

- MTPT Ministère des travaux publics, transports et communications
- PAM Programme alimentaire mondial
- PDNA Post Disaster Needs Assessment
- PIB Produit intérieur brut
- PNEF Plan national d'éducation et de formation
- PNCS Programme national de cantines scolaires
- PNUD Programme des Nations unies pour le développement
- SIG Système d'informations de gestion
- SNAEPT Stratégie nationale de l'Éducation pour tous
- STI Sciences et techniques industrielles
- STA Sciences et techniques agricoles
- STT Sciences et techniques tertiaires
- STDR Sciences et techniques de développement rural
- STMS Sciences et techniques médico-sociales
- TA Taxe d'apprentissage
- TMS Taxe sur la masse salariale
- TIC Technologie de l'information et de la communication
- UCP Unité de coordination de projets
- UAG Université Antilles Guyane
- UEH Université d'Etat d'Haïti
- UE Union européenne
- UNAM Université autonome de Mexico
- UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

- UNFPA United Nations Population Fund
- UNICEF United Nations Children's Fund
- UPAG Université publique de l'Artibonite aux Gonaïves
- UPSAC Université publique du Sud aux Cayes
- UPNCH Université publique du Nord au Cap-Haïtien

Annexes

- 1. Rapport du forum départemental du Nord-est
- 2. Rapport du forum départemental du Nord-ouest
- 3. Rapport du forum départemental des Nippes
- 4. Rapport sur la condition enseignante
- 5. Rapports des ateliers thématiques
- 6. Rapport du Forum international sur la reconstruction de l'enseignement supérieur et universitaire
- 7. Rapport sur la gouvernance et le partenariat public- privé dans l'éducation
- 8. Rapport de l'étude sur le Fonds de développement de l'éducation
- 9. Document de consultation du GTEF
- 10. Manifeste du 28 novembre 2009
- 11. Rapport des missions effectuées dans la communauté des Haïtiens vivant à l'étranger
- 12. Diagnostic de l'enseignement technique et professionnel
- 13. Cadre conceptuel pour la réingénierie de la formation professionnelle
- 14. Rapport sur les priorités de développement de l'offre de formation professionnelle à titre de soutien au développement des créneaux porteurs de croissance et d'emplois en Haïti
- 15. Rapport de l'atelier sur le partage des compétences entre l'Etat et les collectivités locales
- 16. Rapport sur la définition du socle de compétences à l'école obligatoire
- 17. Rapport sur la réforme des études médicales en Haïti
- 18. Compte rendus des auditions
- 19. Compte rendus des séances plénières
- 20. Plan de travail du GTEF

- 21. Code d'éthique du GTEF
- 22. Règlement intérieur du GTEF
- 23. Rapport d'activités du GTEF
- 24. Discours et messages officiels
- 25. Correspondances





**Groupe de travail sur l'Éducation
et la Formation**

www.commissioneducation.ht