

RÉPUBLIQUE D'HAÏTI
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE

LA STRATÉGIE NATIONALE D'ACTION
POUR L'ÉDUCATION POUR TOUS

septembre 2007

«L'éducation, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, n'est pas seulement une fin en soi, mais aussi l'un des plus puissants outils à notre disposition pour effectuer les changements nécessaires permettant de réaliser le développement durable».

Koïchiro Matsuura
Directeur Général UNESCO

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	ii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES DIAGRAMME ET FIGURES.....	ix
AVANT-PROPOS.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER : PRÉSENTATION DU CONTEXTE GÉNÉRAL D’HAÏTI ET DU SECTEUR DE L’ÉDUCATION.....	4
1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PAYS.....	5
Un environnement de plus en plus fragilisé par l’action de l’homme et les catastrophes naturelles.....	5
Une démographie caractérisée par une population jeune et un développement non maîtrisé de l’urbanisation.....	5
Une instabilité institutionnelle générée par des crises sociopolitiques récurrentes.....	6
Un environnement de récession économique et financier alimentant un appauvrissement de la population	7
Un environnement social marqué par un déficit de protection des groupes vulnérables particulièrement des enfants en difficulté.....	9
2. LE SECTEUR DE L’ÉDUCATION.....	11
Une diversité de profils et d’appartenance.....	11
Une offre éducative marquée par la prédominance du secteur non-public.....	12
Une forte proportion d’écoles non accréditées	12
Un système éducatif marqué par une réforme inachevée.....	12
Un sous-secteur de l’alphabétisation très préoccupant toujours en attente d’intégration au système éducatif.....	15
CHAPITRE DEUXIÈME : ANALYSE DIAGNOSTIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	17
1. L’ÉDUCATION FORMELLE.....	18
1.1. La couverture et l’offre.....	18
Une couverture encore insuffisante, incomplète et inégalement étendue.....	18
Un accès handicapé par des contraintes majeures.....	19
1.2. L’efficacité interne et la pertinence	22
Des rendements internes performés dans un environnement relativement lacunaire.....	22
Des contenus d’enseignement lacunaires.....	23
Des conditions d’apprentissage inappropriées.....	26
Des conditions d’enseignement difficiles et inadéquates.....	31
Un système d’évaluation des acquis des apprentissages très déficitaire.....	38
Le VIH/Sida, une maladie encore préoccupante mais sous contrôle.....	39
1.3. L’efficacité externe	41
Une faible congruence des curricula avec les finalités de l’éducation et les réalités socio-économiques nationales.....	41
Un faible impact de l’éducation sur le plan de l’insertion sur le marché de l’emploi.....	42
2. L’ÉDUCATION NON FORMELLE.....	45
Une approche limitative de la part des pouvoirs publics.....	45
Des actions d’alphabétisation qui n’ont pas produit les résultats escomptés	45
Un taux d’analphabétisme élevé chez les 31-55 ans.....	45
Une dispersion des programmes et des efforts en matière d’éducation non formelle.....	47
Une absence de programmes d’éducation de base non formelle pour certaines catégories d’enfants en situation difficile.....	47
3. LA GOUVERNANCE DU SECTEUR.....	48
Une inadéquation entre le cadre institutionnel en vigueur et les lois régissant le secteur.....	49
Un déficit des outils et instruments de pilotage.....	49
Une faible intégration des missions et attributions de certaines entités par les responsables	50
Un dispositif d’information relativement lacunaire.....	50
Un dispositif de communication relativement faible et désarticulé.....	51
Un dispositif rudimentaire de planification et de suivi-évaluation.....	51
Une insuffisance quantitative et qualitative des personnels.....	52
Une faible capacité d’intervention liée à l’insuffisance des moyens logistiques et à la faiblesse des systèmes de gestion.....	52
Un système de gestion marqué par une faible implication des partenaires.....	53
4. LE FINANCEMENT DE L’ÉDUCATION.....	54
CHAPITRE TROISIÈME : LES CHOIX STRATÉGIQUES NATIONAUX.....	58

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'EPT ET DES STRATEGIES POUR Y PARVENIR.....	59
2. LES CHOIX STRATEGIQUES NATIONAUX.....	62
2.1 Premier Choix stratégique : Promouvoir une plus grande équité dans le développement et la protection de la petite enfance.....	62
Objectif stratégique 1 : Accroître et améliorer l'offre d'éducation préscolaire pour les enfants de 0 à 5 ans...	62
Action 1: Accroissement des capacités d'accueil des structures d'encadrement de la petite enfance.....	62
Action 2: Amélioration de la pertinence des programmes et des conditions d'encadrement de l'éducation de la petite enfance	63
Objectif stratégique 2 : Améliorer l'état de Santé / Nutrition pour les enfants de 0-5 ans.....	64
Action 1: Amélioration de l'état sanitaire de la petite enfance.....	64
Action 2: Amélioration de l'état nutritionnel de la petite enfance.....	64
Objectif stratégique 3 : Renforcer la protection juridique et sociale de la petite enfance.....	65
Action 1: Renforcement de la protection légale et juridique de la petite enfance.....	65
Action 2: Amélioration de la capacité d'intervention des structures de protection sociale et d'assistance à la petite enfance.	66
Présentation synoptique du premier choix stratégique.....	67
2.2 Deuxième Choix stratégique : Promouvoir une plus grande équité dans l'accès à l'éducation formelle et non-formelle.....	68
Objectif stratégique 1 : Accroître la couverture de l'éducation de base formelle et non formelle.....	68
Action 1 : Augmentation/amélioration de l'offre publique d'éducation dans les zones rurales.....	68
Action 2 : Amélioration de la qualité des infrastructures d'accueil.....	70
Action 3 : Optimisation de l'utilisation des infrastructures existantes.....	70
Action 4 : Généralisation de l'alphabétisation de base.....	71
Action 5 : Extension et diversification des programmes de post alphabétisation.....	72
Action 6 : Prise en charge des exclus du système formel à travers un programme d'éducation de base non formel.....	72
Objectif stratégique 2 : Eradiquer le phénomène des surâgés.....	73
Action 1 : Gestion des élèves surâgés	73
Action 2 : Amélioration des flux des élèves au niveau de l'enseignement fondamental.....	74
Action 3 : Régulation de l'admission en première année du fondamental.....	75
Objectif stratégique 3 : Soutenir les familles dans la scolarisation de leurs enfants au niveau du fondamental.....	76
Action 1 : Réduction des coûts de scolarisation pour les familles en difficulté.....	76
Action 2 : Elimination des frais scolaires des élèves du secteur public.....	79
Action 3 : Réduction des coûts de scolarisation pour toutes les familles.....	80
Objectif stratégique 4 : Développer les niveaux d'enseignement subséquents à l'éducation de base.....	80
Action 1 : Achèvement du processus de mise en place de l'enseignement fondamental.....	80
Action 2 : Amélioration de l'offre publique d'enseignement secondaire.....	81
Action 3 : Amélioration de l'offre publique d'enseignement supérieur.....	81
Présentation synoptique du deuxième choix stratégique.....	83
2.3 Troisième Choix stratégique : Promouvoir une plus grande efficacité interne du système d'éducation de base.....	84
Objectif stratégique 1 : Améliorer les qualifications des nouveaux enseignants.....	84
Action 1 : Mise en place d'un dispositif de Formation Initiale Accélérée (FIA)	84
Action 2 : Mise en place d'un dispositif d'encadrement des nouveaux maîtres.....	85
Action 3 : Renforcement du dispositif existant de formation initiale des enseignants.....	86
Action 4 : Régulation du dispositif de formation initiale existant.....	87
Objectif stratégique 2 : Améliorer les qualifications des enseignants en poste	88
Action 1 : Extension/Généralisation de la démarche de mise en réseau des écoles	88
Action 2 : Transformation graduelle des réseaux d'école en EFACAP	89
Action 3 : Livraison de la formation professionnelle aux enseignants.....	91
Action 4: Livraison de la formation disciplinaire aux enseignants en poste.....	92
Objectif stratégique 3 : Améliorer la pertinence des curricula.....	93
Action 1: Refonte et actualisation des curricula	93
Action 2: Meilleure prise en charge de l'évaluation des performances par cycle.....	94
Action 3: Prise en charge de l'évaluation des apprentissages fondamentaux.....	95
Objectif stratégique 4 : Appliquer, au niveau du fondamental, une démarche de bilinguisme équilibré..... facilitant le développement des compétences linguistiques des élèves en créole et en français.	95

Action 1 : Elaboration d'un plan cohérent d'aménagement linguistique	95
Action 2 : Création d'une académie de la langue créole.....	96
Action 3 : Formation de tous les enseignants du fondamental aux méthodologies d'enseignement des deux langues.....	96
Action 4 : Expérimentation de programmes pilotes d'éducation bilingue dans le système scolaire haïtien.....	97
Action 5 : Incitation à la production d'ouvrages répondant à la politique linguistique pour l'école haïtienne.....	97
Objectif stratégique 5 : Améliorer la motivation des enseignants.....	97
Action 1 : Amélioration des conditions générales de travail des enseignants.....	97
Action 2: Définition et mise en application d'un plan de carrière pour la fonction enseignante.....	98
Action 3: Mise en place de mécanismes de valorisation des enseignants	98
Objectif stratégique 6 : Améliorer l'encadrement pédagogique.....	98
Action 1: Rénovation de la structure d'encadrement des écoles et des enseignants	98
Action 2: Définition d'un cadre national de supervision pédagogique	100
Action 3: Réaménagement de la structure de coordination et de gestion de l'éducation et de la formation à l'échelle du district scolaire	100
Objectif stratégique 7 : Améliorer l'état sanitaire et nutritionnel au niveau de l'enseignement fondamental.	101
Action 1: Accès équitable aux services de santé- nutrition.....	102
Action 2 : Fourniture d'un service de qualité au bénéfice de tous les enfants.....	103
Action 3: Prise en charge effective de la gestion du sous-secteur par un renforcement institutionnel du PNCS.....	103
Objectif stratégique 8: Sensibiliser et informer les jeunes des secteurs formel et non formel sur le VIH/SIDA.	104
Action 1: Campagne d'information et de sensibilisation de la population scolaire.....	105
Présentation synoptique du troisième choix stratégique.....	106
2.4 Quatrième Choix stratégique : Promouvoir une plus grande efficacité externe du système.....	107
Objectif stratégique 1 : Adapter les curricula aux réalités socioéconomiques nationales	107
Objectif stratégique 2: Répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des secteurs productifs de l'économie... 108	108
Action 1: Détermination des besoins des différents segments du marché de l'emploi.....	108
Action 2 : Développement d'une veille stratégique sur les opportunités des différents secteurs de l'économie.....	108
Action 3 : Elaboration et développement de programmes de formation adaptés aux besoins.....	109
Action 4 : Renforcement des capacités institutionnelles des structures de formation professionnelles.....	109
Présentation synoptique du quatrième choix stratégique.....	110
2.5 Cinquième Choix stratégique: Promouvoir un management efficace et performant.....	111
Objectif stratégique 1 : Assurer le renforcement des structures centrales et déconcentrées du ministère.....	111
Action 1: Actualisation du cadre légal et institutionnel du ministère.....	111
Action 2: Recentrage des missions des DT, DDE et autres entités du secteur	112
Action 3 : Renforcement de la compétence des personnels.....	112
Action 4 : Amélioration de la capacité d'intervention des entités du ministère.....	113
Action 5 : Renforcement du système de planification et de suivi-évaluation.....	113
Action 6 : Amélioration du système d'information et de communication.....	114
Objectif stratégique 2 : Renforcer le système de régulation du secteur non-public.....	114
Action 1 : Amélioration du système d'accréditation des écoles.....	114
Action 2 : Amélioration du contrôle et de l'encadrement des écoles non-publiques.....	115
Objectif stratégique 3 : Assurer une plus grande implication des partenaires et acteurs dans les décisions éducatives et dans la gestion de l'école	116
Action 1 : Renforcement de l'implication des principaux partenaires et acteurs dans les décisions éducatives.....	116
Action 2 : Renforcement de la participation des acteurs éducatifs dans la gestion de l'école (gestion de proximité).....	117
Présentation synoptique du cinquième choix stratégique.....	119
3. COÛTS GLOBAUX DE LA STRATEGIE NATIONALE D'ACTION-EPT ET BESOINS DE FINANCEMENT.....	120
BIBLIOGRAPHIE.....	123
ANNEXES.....	127
ANNEXE A: COÛTS DE LA STRATEGIE NATIONALE D'ACTION - ÉDUCATION POUR TOUS SELON LES DIFFERENTS SOUS-SECTEURS.....	128
ANNEXE B: TABLEAUX STATISTIQUES.....	150

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACDI	Agence Canadienne de Développement International
APE	Associations de Parents d'Elèves
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
BDS	Bureaux de District scolaire
BDC	Banque de Développement Caraïbe
BID	Banque Interaméricaine de Développement
BIZ	Bureaux d'Inspection de Zone
BM	Banque Mondiale
BND	Bureau de Nutrition et de Développement
BRH	Banque de la République d'Haïti
BUGEP	Bureau de Gestion de l'Education Préscolaire
BUNEXE	Bureau National des Examens d'Etat
CAP	Centre d'Appui Pédagogique
CARE	Cooperative for American Relief Everywhere
CARICOM	Marché Commun des Caraïbes
CCI	Cadre de Coopération Intérimaire
CEST	Centres d'Enseignement Supérieur et Technologique
CFEF	Centres de Formation pour l'Ecole Fondamentale
CFCE	Centre de Formation des Cadres de l'Education
CFCM	Centre de Formation Continue de Maîtres
CFP	Centre de Formation Professionnelle
CGE	Comités de Gestion des Ecoles
CM	Centres Ménagers
CNRFP	Conseil National de Réforme de la Formation Professionnelle
CONEF	Commission Nationale sur l'Education des Filles
CP	Conseiller Pédagogique
CRS	Catholic Relief Service
CTPEA	Centre de Techniques de Planification et d'Economie Appliquée
DAEPP	Direction d'Appui à l'Enseignement Privé et au Partenariat
DCQ	Direction du Curriculum et de la Qualité
DDE	Direction Départementale d'Education
DEF	Direction de l'Enseignement Fondamental
DES	Direction de l'Enseignement Secondaire
DESRS	Direction de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
DFP	Direction de la Formation et du Perfectionnement
DGA	Direction Générale –Adjointe
DGS	Direction du Génie Scolaire
DPCE	Direction de la Planification et de la Coopération Externe
DRH	Direction des Ressources Humaines
DSRP	Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté
DT	Direction Technique
EBCM	Enquête Budget-Consommation des Ménages
ECLAC	Economic Commission for the Latin America and the Caribbean (CEPAL en espagnol)
ECVM	Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages
EEP	Etablissement d'Enseignement Professionnel
EET	Etablissement d'Enseignement Technique

EFA	Ecole Fondamentale d'Application
EFACAP	Ecole Fondamentale d'Application -Centre d'Appui Pédagogique
EFIS	Etablissement de Formation Initiale Spécialisée
EMMUS	Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services
ENI	Ecole Normale d'Instituteurs
ENS	Ecole Normale Supérieure
EPT	Education Pour Tous
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
FIA	Formation Initiale Accélérée
FIM	Formation Initiale des Maîtres
FNUAP	Fonds des Nations - Unies pour la Population
FSE	Faculté des Sciences de l'Education
GPAS	Guide Pratique d'Administration Scolaire
GSP	Guide de supervision pédagogique
HTG	Gourdes
IBESR	Institut du Bien-Etre Social et de Recherches
IDH	Indice de Développement Humain
IES	Institutions d'Enseignement Supérieur
IHE	Institut Haïtien de l'Enfance
IHSI	Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
IMOA	Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'EPT
INFP	Institut National de Formation Professionnelle
IRA	Infections Respiratoires Aigues
IST/ SIDA	Infections Sexuellement Transmissibles / Syndrome d'Immuno-Déficience Acquise
ITAP	Initiation à la Technologie et aux Activités Productives
MARNDR	Ministère de l'Agriculture des Ressources Naturelles et du Développement Rural
MAS	Ministère des Affaires Sociales
MCFDF	Ministère à la Condition Féminine et aux Droits de la Femme
MENFP	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports
MINUSTAH	Mission des Nations Unies pour la Stabilisation d'Haïti
MPCE	Ministère du Plan et de la Coopération Externe
MSPP	Ministère de la Santé Publique et de la Population
MTPTC	Ministère des Travaux Publics, Transports et Télécommunications
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
ODM	Objectifs de Développement du Millénaire
OEA	Organisation des Etats Américains
OIM	Organisation Internationale pour la Migration
ONAAC	Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaire
ONAPE	Office National du Partenariat en Education
ONEC	Office National d'Education Communautaire
ONECA	Office National d'Education Communautaire et d'Alphabétisation
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONPEP	Office National pour la Participation à l'Education Populaire
ONUSIDA	Organisation des Nations Unies /Syndrome d'Immunodéficience Acquise
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PARGSEH	Programme de Renforcement de la Gouvernance du Secteur de l'Education en Haïti

PARQE	Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education
PIB	Produit Intérieur Brut
PIENASECO	Programme d'Implantation d'Ecoles dans les sections communales
PMA	Pays Moins Avancé
PEB	Projet d'Education de Base
PNEF	Plan National d'Education et de Formation
PNB	Produit National Brut
PNCS	Programme National de Cantines Scolaires
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPA	Parité de Pouvoir d'Achat
PRI	Projet de Renforcement Institutionnel
PRONEI	Programme National d'Education Intégrée
PSU	Programme de Scolarisation Universelle
RANIPH	Réseau Associatif National pour l'Intégration des personnes handicapées
RGPH	Recensement Général de la Population d'Haïti
SEA	Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation
SAEPP	Service d'Appui à l'Enseignement Privé et au Partenariat
SAP	Service d'Appui Pédagogique
SNA/ EPT	Stratégie Nationale d'Action d'Education Pour Tous
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TNS	Taux Net de Scolarisation
UCS	Unités Communales de Santé
UE	Union Européenne
UEH	Université d'Etat d'Haïti
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
USAID	United States Agency for International Development
VIH/SIDA	Virus d'Immunodéficience Humaine/Syndrome d'Immuno-Déficience Acquise

Tableau 1	: Part du public et du non public, dans le réseau scolaire (en %)	12
Tableau 2	: Répartition des surâgés dans les effectifs du préscolaire, du fondamental et du secondaire...	21
Tableau 3	: Taux de rendement en fin d'année scolaire des élèves aux deux premiers cycles du fondamental (Année 2003)	22
Tableau 4	: Evolution des dotations budgétaires globales nationales en gourdes courantes pour le secteur de l'éducation de 2001-2002 à 2005-2006	55
Tableau 5	: Répartition du budget du ministère de l'éducation, y compris l'UEH, de 2001-2002 à 2005-2006	55
Tableau 6	: Etat des engagements et des décaissements des bailleurs entre juillet 2004 et décembre 2005	56
Tableau 7	: Engagements des bailleurs au titre de l'année scolaire 2005-2006 (en US\$) par composante	57
Tableau 8	: Coûts globaux de la Stratégie Nationale – EPT ('000 USD)	121
Tableau 9	: Ressources domestiques anticipées et besoins de financement extérieur	121
Tableau A1	: Projection des indicateurs macro-économiques et financiers sélectionnés	137
Tableau A2	: Priorité pour l'éducation et besoins de financements extérieurs	137
Tableau A3	: Dépenses de fonctionnement dans l'enseignement Préscolaire	138
Tableau A4	: Dépenses d'investissement dans l'enseignement Préscolaire public	139
Tableau A5.1	: Coût du programme accéléré pour la prise en charge des enfants sur âgés	140
Tableau A5.2	: Dépenses courantes dans l'enseignement de base (1 ^{er} et 2 ^e cycles du Fondamental)	141
Tableau A6	: Dépenses d'investissement dans l'enseignement de base (1 ^{er} et 2 ^e cycles du Fondamental)	143
Tableau A7	: Dépenses courantes du programme d'Alphabétisation et d'Éducation non formelle	143
Tableau A8	: Les dépenses courantes de l'enseignement technique et professionnel	144
Tableau A9	: Les dépenses courantes de la formation initiale des enseignants et de la formation continue des agents éducatifs du fondamental (cycle I et II)	144
Tableau A10	: Les dépenses courantes du programme de santé nutrition (préscolaire, fondamental I, II et III)	145
Tableau A11	: Les dépenses courantes dans le 3 ^{ème} cycle du Fondamental et l'enseignement secondaire	145
Tableau A12	: Les dépenses d'investissement dans le 3 ^{ème} cycle du Fondamental et l'enseignement secondaire	148
Tableau A13	: Les dépenses courantes de l'enseignement supérieur	149
Tableau A13	: Les dépenses d'investissement de l'enseignement supérieur	149
Tableau B1	: Répartition des écoles, classes et élèves au niveau du fondamental 1 ^{er} et 2 ^{ème} cycle selon le type	151
Tableau B2	: Répartition des écoles, classes et élèves au niveau du 3 ^{ème} cycle du fondamental et du Secondaire selon le type	152
Tableau B3	: Répartition des effectifs dans les écoles fondamentales (1 ^{er} et 2 ^{ème} cycles), par secteur et par sexe, selon l'Année d'études	153
Tableau B4	: Répartition des effectifs du 3 ^{ème} Cycle du fondamental et de l'enseignement secondaire, par secteur et sexe, selon le milieu et l'année d'études	154
Tableau B5	: Répartition des sur âgés de l'éducation préscolaire par sexe/An. Scol. : 2002-2003	155
Tableau B6	: Répartition des sur âgés par année d'études et par sexe selon le secteur et le milieu / Niveau Fondamental 1 ^{er} et 2 ^{ème} cycles- Année 2002-2003	155
Tableau B7	: Répartition des sur âgés par année d'études et par sexe selon le secteur et le milieu / 3 ^e cycle Fondamental et Secondaire- Année 2002-2003	156
Tableau B8	: Répartition des redoublants en pourcentage par rapport aux effectifs par année d'études et le sexe selon le secteur / Niveau Fondamental 1 ^{er} et 2 ^{ème} cycles (Année 2002-2003)	157
Tableau B9	: Répartition des redoublants en pourcentage par rapport aux effectifs d'élèves du 3 ^{ème} cycle fondamental et du secondaire par secteur et par sexe et selon l'année d'études (Année 2002-2003)	158
Tableau B10	: Taux de réussite aux examens nationaux (6 ^{ème} Année fondamentale et 9 ^{ème} Année fondamentale) /Années 2003 à 2005	159
Tableau B11	: Taux de réussite aux examens nationaux (Rhéto + Philo)/ Années 2002 à 2005	159
Tableau B12	: Ratio élèves/classe par département aux niveaux préscolaire, fondamental et Secondaire	160
Tableau B13	: Evolution du ratio élèves/maîtres aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (entre 1993-94 et 2002-03)	160
Tableau B14-A	: Répartition des écoles logées dans des églises par département	161
Tableau B14-B	: Répartition des écoles logées sous des tonnelles par département	161
Tableau B14-C	: Répartition des écoles à cloisons en matériaux sommaires par département	161
Tableau B14-D	: Répartition des écoles à toits en paille ou sans toit par département	161

Tableau B15	: Répartition des enseignants du préscolaire par département selon leur formation.....	162
Tableau B16	: Répartition des enseignants du fondamental (1 ^{er} et 2 ^{ème} cycles) par département selon leur formation.....	162
Tableau B 17	: Répartition de la population analphabète par département géographique et par sexe.....	163

LISTE DES DIAGRAMME ET FIGURES

Diagramme 1	: Schéma d'organisation du système éducatif haïtien.....	13
Figure 1	: Répartition de la population par département.....	5
Figure 2	: Répartition de la population par âge.....	5
Figure 3	: L'activité par tranche d'âge quinquennale à l'échelle nationale et selon les milieux de résidence (1999-2000).....	42
Figure 4	: L'activité des jeunes à l'échelle nationale entre 1986-1987 et 1999-2000.....	43
Figure 5	: Profil des taux de chômage par âge et selon le milieu de résidence.....	44
Figure 6	: Répartition des analphabètes selon le sexe	46
Figure 7	: Répartition des analphabètes selon le milieu de résidence.....	46
Figure 8	: Évolution comparée des ressources nationales anticipées, des financements des familles et des dépenses pour tout le système éducatif, 2006-2015.....	122

AVANT-PROPOS

La préparation de ce document de Stratégie Nationale d'Action pour l'Education pour Tous répond à une obligation contractée par l'Etat Haïtien au Forum Mondial de l'Education tenu à Dakar en avril 2000.

Conformément aux engagements pris à l'occasion de ce Forum, cette stratégie nationale a été élaborée dans une dynamique participative, à l'instar de celle qui a sous-tendu l'élaboration du Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF), lui-même étant l'expression de la Politique Générale du Secteur Educatif haïtien pour les dix dernières années (1997-2007).

Diverses modalités de participation ont été aménagées tout au long du processus d'élaboration du document. En effet, dès le lancement des activités, et suite à un inventaire chiffré de la situation de l'éducation au niveau des dix départements géographiques du pays, le Ministère de l'Education Nationale a réalisé, avec l'appui du bureau de l'UNESCO en Haïti, et l'implication des divers secteurs et acteurs constitués en groupes thématiques, un certain nombre d'études portant sur les thèmes clés d'EPT. Ces études thématiques ont alimenté la réflexion sur les différents champs relatifs à l'EPT, à savoir : la petite enfance, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire, la formation professionnelle et alternative, l'alphabétisation

La démarche suivie par les groupes thématiques dans le traitement de leur champ respectif a consisté en deux étapes : la production d'un état des lieux puis d'un plan d'action. Des grilles articulées autour des quatre axes du PNEF, combinées aux objectifs et indicateurs du cadre de l'EPT ont orienté les travaux et permis une harmonisation entre les différents thèmes traités.

Des assises régionales réalisées à travers les dix départements géographiques du pays ont permis d'une part de mobiliser les agents de la communauté éducative, suivant une logique de décentralisation, à la cause de l'Education Pour Tous, et d'autre part de recueillir leur vision sur les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre l'EPT d'ici 2015.

Les résultats des diverses consultations, compilés et mis en cohérence par une équipe d'experts nationaux, oeuvrant sous l'autorité de la Cellule de Pilotage du PNEF, et bénéficiant de l'éclairage ponctuel de l'expertise internationale, ont permis, à la lumière d'un diagnostic élaboré du système éducatif haïtien, d'articuler, en accord avec les lignes d'orientation définies par le PNEF et par le Document de Stratégie Intérimaire de Réduction de la Pauvreté d'une part, et les recommandations du Cadre d'action de Dakar d'autre part, un certain nombre de choix stratégiques qui doivent permettre d'atteindre l'EPT d'ici 2015.

Suite à différentes rencontres de travail avec les bailleurs de fonds internationaux ainsi que les partenaires de la société civile, le document de SNA/EPT a été présenté aux plus hautes sphères de l'Etat en vue de solliciter leurs réactions sur les enjeux et implications financières de la stratégie, et ensuite soumis, de manière formelle, à l'appréciation et à la validation par l'ensemble des acteurs et partenaires du système éducatif et par la société civile en général, dans le cadre d'un Forum National tenu spécialement à cet effet.

C'est l'occasion de remercier ici tous ceux qui, à un titre quelconque, ont collaboré à la réalisation de ce document, en particulier les cadres du MENFP, les consultants et experts nationaux, les acteurs et partenaires de l'éducation et plus spécialement l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque Mondiale pour leur précieux concours aux plans technique, logistique et financier.

INTRODUCTION

1. Dès les premières heures de l'accession du pays à l'indépendance, les premiers dirigeants d'Haïti ont d'emblée senti la nécessité de pourvoir une éducation de base à toute la population, surtout à sa frange la plus défavorisée socialement et économiquement¹, en raison du fait qu'eux-mêmes en étaient issus. Les difficiles conditions dans lesquelles l'exercice de la souveraineté nationale a évolué tout au long de l'histoire n'ont pas permis la réalisation de performances notoires en la matière. Mais les successeurs des «Pères de la Patrie», dans l'ensemble, n'ont pas manqué de saisir toutes les opportunités qui s'offraient à eux pour contribuer à réaliser ce grand et noble idéal d'éduquer toute la population.

2. La création de l'Organisation des Nations Unies en 1945, suivie une année plus tard de celle de l'UNESCO, constitue à n'en pas douter, les tremplins dont Haïti s'est servie, à l'instar d'autres pays moins avancés, pour renforcer la mise en œuvre de sa politique éducative. L'avènement de ces deux organisations au milieu du 20^{ème} siècle inaugura une ère pendant laquelle l'éducation sera au centre des préoccupations de la communauté internationale, tant celle-ci apparaît comme le fondement essentiel du développement économique, social et culturel des peuples tant à l'échelle nationale que planétaire.

3. En 1990, les participants à la Conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien (Thaïlande) s'engagèrent à faire de l'éducation primaire universelle une réalité pour l'an 2000. Dix ans plus tard, lors du Forum mondial sur l'éducation pour tous tenu à Dakar (avril 2000), l'évaluation de la mise en œuvre des résolutions de Jomtien montre que les résultats obtenus restent nettement en deçà de ceux qui étaient escomptés. Des progrès ont certes été réalisés mais ils sont inégaux et beaucoup trop lents. Par ailleurs, la situation d'ensemble dans le monde reste relativement catastrophique pour la fréquentation de l'éducation préscolaire par les enfants de moins de six ans, pour l'accès des filles à l'enseignement primaire et pour l'analphabétisme qui touche 880 millions d'adultes dont la plupart sont des femmes. Cet échec est attribué à «des causes multiples : manque de volonté politique, insuffisance et mauvaise utilisation des ressources, fardeau de la dette, attention insuffisante aux besoins d'apprentissage des pauvres et des exclus, indifférence à la qualité de l'apprentissage et absence de volonté de surmonter les inégalités entre les sexes. »

4. Le Forum de Dakar a par ailleurs mis en exergue certains éléments dont il convient de tenir compte dans l'élaboration de documents d'action :

- a. la progression de la pauvreté est fortement corrélée avec la faiblesse des taux de scolarisation et de rétention, ainsi que la médiocrité des résultats scolaires ;
- b. l'implication des partenaires sociaux (parents, enseignants notamment) est indispensable pour l'atteinte des objectifs de l'EPT ;
- c. les langues locales sont importantes pour la première alphabétisation ;

¹ Le Roi Henry Christophe (1806-1820) entreprit d'importantes actions dans le domaine de l'éducation dans son royaume localisé dans le nord d'Haïti. – Source : www.haiticulture.ch

- d. La protection et l'éducation de la petite enfance contribuent à la réussite scolaire ultérieure ;
- e. L'éducation en vue de l'EPT doit être considérée de façon sectorielle et établir des liens forts entre éducation de base, santé, nutrition, assainissement et environnement naturel.

5. La rencontre de Dakar confirme en outre le caractère intégrateur du concept d'éducation pour tous qui «doit englober non seulement l'enseignement scolaire formel mais aussi l'éducation de la petite enfance et les programmes d'alphabétisation et d'acquisition des savoir-faire utiles dans la vie courante.» Elle rappelle néanmoins les menaces qui pèsent sur l'EPT dont : le risque de sacrifier la qualité au profit du développement de l'accès à l'éducation, la persistance de l'inégalité des filles devant l'éducation, les disparités entre les régions et les catégories sociales dues aux inégalités de revenus, le manque de moyens adéquats, équitables et durables à la disposition de l'EPT, la menace du VIH/sida et son impact sur les stratégies nationales d'EPT, l'insuffisance des capacités institutionnelles et la faiblesse des processus politiques, la mondialisation avec ses possibilités et ses risques, l'augmentation des tensions conflits et guerres. C'est donc sur la base du bilan des dix premières années d'expérience d'éducation pour tous et en tenant compte des facteurs qui seraient défavorables à sa réalisation que le Cadre d'action de Dakar adopté par les participants au Forum, précise les six objectifs essentiels de l'EPT et identifie les stratégies à engager en vue de les atteindre.

6. Dans l'histoire récente d'Haïti, bien avant Jomtien (1990), l'éducation pour tous avait fait l'objet de préoccupations majeures chez les décideurs de la politique éducative. Le Plan quinquennal d'Education (1981-1986) préparé dans le contexte de la Réforme en cours à l'époque, engageait déjà le pari de « l'extension de la scolarisation primaire de base à l'ensemble des enfants d'âge scolaire »². Quelques années plus tard (1997), le Plan National d'Education et de Formation (PNEF), s'inscrivant dans la mouvance des recommandations de Jomtien, exprimait, dans le cadre de la définition de la Politique Générale du secteur éducatif pour la décennie 1997-2007, la vision d'« une éducation haïtienne de qualité accessible à tous les citoyens... »³. A travers le programme d'expansion de l'offre scolaire y relatif, est explicité l'objectif de « garantir six (6) années de scolarisation complète à tous les enfants du groupe d'âge 6-11 ans »⁴. La mise en œuvre, dans les départements géographiques marqués par un faible taux de scolarisation (Centre, Sud, Grand'Anse), vers la fin des années 90 et le début du troisième millénaire, d'un programme de scolarisation universelle, malheureusement interrompu avant terme, et repris par la suite au travers de deux projets le PIENASECO et le PRONEI, n'a pas permis, étant donné la faiblesse des moyens disponibles et les limites d'une approche essentiellement basée sur l'amélioration de l'accès, de contrer, dans la réalité, le grave problème de la scolarisation de tous les enfants d'Haïti.

² Laguerre, P. M (2005). Le phénomène de l'exclusion dans le système formel d'éducation en Haïti. Constats et recommandations. Rapport d'étude UNESCO, p 45.

³ MENJS (1998). Le Plan National d'Education et de Formation PNEF, p. 52

⁴ Op. cit, p. 81

7. C'est sur la base des recommandations du Cadre d'action de Dakar, des orientations définies par le PNEF ainsi que des leçons tirées de la mise en œuvre de ce Plan, mais aussi des propositions faites dans le cadre de la Stratégie Intérimaire de Réduction de la Pauvreté⁵, que le Gouvernement haïtien a élaboré cette Stratégie nationale d'Action pour l'Education pour tous. Elle s'articule autour de trois chapitres principaux :

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

⁵ MPCE (2005). Document de Stratégie Intérimaire de Réduction de la Pauvreté

CHAPITRE PREMIER :

PRÉSENTATION DU CONTEXTE GENERAL D'HAITI ET DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION

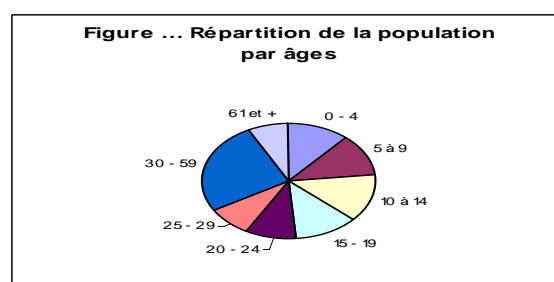
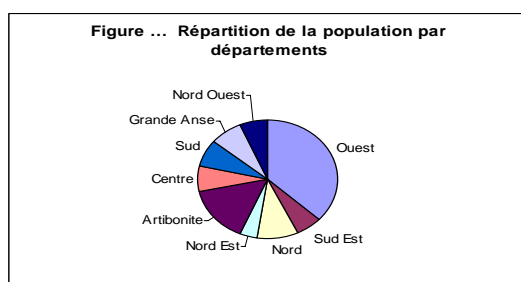
I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PAYS

Un environnement de plus en plus fragilisé par l'action de l'homme et les catastrophes naturelles.

8. Située dans la partie Ouest de l'île du même nom, Haïti s'étend sur une superficie de 27 750 km². L'ensemble du territoire est marqué par un relief accidenté comportant des massifs montagneux. 60 % des terres présentent des pentes supérieures à 20 %, qui se terminent en bordure de mer, par de rares plaines offrant parfois par de belles plages qui constituent une base pour l'industrie touristique. Avec un climat tropical, le pays connaît une saison pluvieuse s'étendant de mai à novembre, caractérisée par des pluies torrentielles et parfois d'ouragans cycloniques, mais favorable à la pratique des cultures vivrières et maraîchères et des cultures de rente, principalement le café, le cacao et la canne à sucre. On assiste cependant, depuis plusieurs décennies à une grave dégradation de l'environnement causée par une coupe anarchique du bois dans les zones jadis luxuriantes. On estime la couverture forestière à moins de 2% actuellement, et chaque année quelque 40 millions de tonnes de terre arable s'en vont irréversiblement à la mer du fait de l'érosion des sols.

Une démographie caractérisée par une population jeune et un développement non maîtrisé de l'urbanisation.

9. La population est estimée, selon le 4^{ème} Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2003⁶, à environ 8,373,750 d'habitants dont 51.8 % de femmes. Les trois derniers recensements, ceux de 1950, 1971 et 1982, ont respectivement enregistré une population de 3 097 220, 4 329 991 et 5 053 191 habitants. Le taux d'accroissement annuel moyen est de 2.2 %. La densité moyenne est de 301 h/km² et peut atteindre 375 h/km² dans la zone métropolitaine de Port au Prince. La population est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire. Plus du tiers de la population (37 %) habitent le Département de l'Ouest où se trouve la capitale. L'Artibonite (16%) et le Nord (10%) représentent après l'Ouest les départements les plus peuplés. Le poids de chacun des autres départements se situe entre 4 % et 7 % de l'ensemble (voir figure 1)



⁶ Ministère de l'Économie et des Finances - Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI). Recensement général de la population et de l'Habitat 2006. Résultats définitifs.

10. La population se caractérise principalement par :

- sa jeunesse : 48 % ont moins de 20 ans et 36.58 %, moins de 15 ans. Les tranches d'âge de 0 à 24 ans constituent 58 % de la population (voir figure 2)
- un taux d'urbanisation relativement important et en accroissement permanent. La part de la population urbaine dans l'ensemble de la population est passé respectivement, lors des trois derniers recensement précédemment évoqués, de 12.20 % à 20.3 % puis 20.6 % pour atteindre 40.82 % en 2003. Pour ces mêmes périodes, la population rurale passait de 87.8 % à 79.7 % puis 79.4 % pour atteindre 59.17 % en 2003. Il y a eu donc entre 1982 et 2003 presque un triplement de la population urbaine, qui est passé de 1 042 102 habitants à 3 418 508 et à une régression, de près de 20 points, du pourcentage de la population rurale. Cet afflux de la population vers le milieu urbain, s'explique par la paupérisation du monde rural qui engendre un déplacement massif de la population à la recherche de meilleures conditions de vie. La croissance de la population urbaine se concentre principalement dans la zone métropolitaine de Port au Prince qui regroupe, avec les communes avoisinantes plus de 2 100 000 habitants, soient plus de 63 % de la population urbaine totale.

11. La population active représente 54.4 % des personnes de 15 ans et plus. Par rapport au sexe, ce taux est de 65.5 % pour les hommes et de 46.4 % pour les femmes. Selon le lieu de résidence, il est de 50 % en milieu urbain et 50,9 % en milieu rural. Près de la moitié des actifs occupés (49.6 %), dont 93 % en milieu rural se concentre dans la branche «Agriculture, sylviculture, élevage, pêche) dominée par les hommes. La branche «Commerce de gros et détail surtout par les femmes vient en second rang avec une proportion de 25.3 %. Les femmes restent majoritaires dans cette branche avec 69.2% en milieu urbain et 88.0 % en milieu rural.

Une instabilité institutionnelle générée par des crises sociopolitiques récurrentes.

12. Depuis le début des années 80, Haïti fait face à une situation de crise sociopolitique ininterrompue. L'année 1986 a consacré en effet une sorte de « rupture » avec un passé qui a alterné des périodes de gloire et de tragédie mais toujours porteur d'espoir de changement. La promulgation de la Constitution de 1987 et la forte participation aux élections de 1990 avaient pourtant fait naître beaucoup d'espoirs. Cependant ces quinze à vingt dernières années ont mis en exergue les difficultés pour la mise en œuvre du projet de société prévu dans la Constitution haïtienne de 1987. Par suite des crises institutionnelles successives sous jacentes à des ruptures plusieurs fois constatées de l'ordre démocratique, les principales lois d'orientation, dont le pays avait tant besoin, ne pourront pas être votées et l'administration ne sera pas réformée ; le pays ne pourra pas se doter d'un cadre juridique et institutionnel nécessaire pour la reconstruction ainsi que pour la canalisation et la coordination de l'aide extérieure ; l'Etat a continué à s'affaiblir et les pratiques de mauvaise gouvernance ont continué à se multiplier.

13. Le retour fréquent à des violences politiques par des franges instrumentalisées de la population, la primauté de l'intérêt personnel au détriment de celui de la collectivité, la multiplication d'actes insurrectionnels, l'absence de culture de dialogue et du compromis vont entraîner, à la fin de l'année 2003, une polarisation extrême des principaux acteurs, malgré les efforts de médiation de l'OEA et de la CARICOM, qui aboutira, au début de l'année 2004, à une nouvelle rupture de l'ordre démocratique et à une deuxième occupation du territoire d'Haïti dans un intervalle de quinze ans, suivie de la mise en place d'une Mission des Nations Unies pour la Stabilisation d'Haïti (MINUSTAH). L'organisation d'élections générales, grâce à la mobilisation de la communauté internationale à travers le Cadre de Coopération Intérimaire (CCI), et l'installation récente, en juin 2006, d'un gouvernement démocratiquement élu relancent l'espoir de mettre en place des structures et institutions garantes d'une stabilité politique si nécessaire au développement économique et social du pays.

Un environnement de récession économique et financier alimentant un appauvrissement des populations.

14. Jusqu'à la fin des années 70, Haïti s'est révélée un pays à économie relativement stable dans l'environnement latino-américain caractérisé pourtant pendant de longues années par des déséquilibres importants sur le plan des finances publiques, de la balance commerciale et du niveau des prix (Montas, 1989 : 4)⁷. Cependant, après une décennie 70 prospère, l'économie haïtienne a vu sa situation s'aggraver considérablement et est entrée dans une ère de récession et de contre-performances généralisées dès 1980-81 (Jacob, 200 : 4)⁸ ; durant ce dernier exercice fiscal en effet, le PIB a décliné de 2,9% et en 1981-82 de 3,4% (IHSI rapporté dans BRH, 1999⁹). Dès lors, les déséquilibres macro-économiques et financiers (internes et externes) se sont installés et poursuivis durant les deux décennies qui s'en sont suivies. De la fin des années 70 à 2005, la croissance économique réelle a été de 0.34% l'an en moyenne tandis que la population a cru à un rythme annuel constant et non planifié d'environ 2% sur cette même période.

15. L'année 1986 a été marquée par l'entrée en vigueur d'un accord de Facilité d'Ajustement Structurel d'une durée de trois ans dont l'une des conditionnalités était le désengagement de l'État de certaines fonctions de production et de gestion directes. Mais les turbulences sociopolitiques avaient vite raison de ce programme dont l'application n'aura duré qu'une année. Les divers autres programmes successifs ont connu le même sort. Au début des années 2000, le pays s'est résolu à faire face au service de sa dette

7 MONTAS Rémy. (1989). Croissance, Stagnation et Déséquilibres : Une mise en perspective des programmes de stabilisation macro-économique en Haïti : 1982-1985. Port-au-Prince : Unité de Recherche du Centre de Techniques de Planification et d'Economie Appliquée (CTPEA).

⁸ Pendant la deuxième moitié de la décennie 70, la croissance réelle du PIB (Produit Intérieur Brut) a été de 3,7%, 6,2%, 7,6% et 7,4% en 1976-77, 1977-78, 1978-79 et 1979-80 respectivement (IHSI, BRH et ECLAC, 1990 rapportés dans JACOB Sergot. 2000. *Ajustement structurel en Haïti : Évaluation et Étude d'impacts*. Mémoire de Master en Gestion et Évaluation de Projets. Anvers (Belgique) : Université d'Anvers.

⁹ Site Internet de la Banque de la République d'Haïti : <http://www.brh.net/pib/>.

externe. La situation financière était telle que le financement externe net est devenu négatif depuis 1999¹⁰, et cette situation s'est aggravée avec les élections contestées de l'année 2000.

16. En 2002-2003, le pays a exporté seulement 13% de son Produit Intérieur Brut (PNUD, 2005) pendant qu'il est de plus en plus dépendant des importations pour nourrir sa population. Le taux de couverture des importations par les exportations n'a jamais dépassé 30% depuis 1994. Le déficit commercial est chronique et les déséquilibres de la balance des paiements persistent depuis de longues années. Le pouvoir d'achat international (mesuré par l'indice du pouvoir d'achat des exportations de biens) du pays diminue de plus en plus selon les statistiques de la CEPAL (1997). Et, un processus de désindustrialisation s'accroît à la faveur de la situation sociopolitique agitée que connaît le pays (qui décourage tout effort d'investissement privé), des distorsions de concurrence dont est victime le secteur secondaire suite à la libéralisation commerciale mal organisée, mais également du manque de diversification du secteur industriel trop axé sur l'assemblage, et de la trop grande dépendance de ce secteur des États-Unis d'Amérique (où sont destinés 90%¹¹ des exportations haïtiennes). Le secteur agricole (qui occupe le plus grand nombre d'actifs : 49,6% dans l'ensemble du pays et 93,3% dans le milieu rural)¹², quant à lui, 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.

17. Les effets cumulés de toutes de ces crises macro-économiques ont incontestablement favorisé l'ampleur de la pauvreté en érodant, par l'inflation notamment, le pouvoir d'achat des ménages. Le taux de croissance du revenu par tête, témoin majeur de l'ampleur de la pauvreté au sein des familles, ne s'est pas orienté durablement dans le bon sens. En effet, Haïti présente une grande disparité en terme de PIB per capita (calculé en Parité de Pouvoir d'Achat / PPA) par rapport à ses voisins de la région et d'autres pays en voie de développement. Aujourd'hui seul PMA dans le continent américain, Haïti est considérée comme le pays le plus pauvre de la Caraïbe. Les résultats de l'ECVM, repris dans la Carte de pauvreté en Haïti, version 2004, que 55 % des ménages vivent dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1 US\$ par jour et 76 % en dessous du seuil de pauvreté avec moins de 2 US\$ par jour et par personne (PPA).

18. De plus, le ratio d'écart de revenu des personnes extrêmement pauvres est de 56 %, c'est-à-dire qu'en moyenne les ménages extrêmement pauvres ont un revenu par personne par jour de 44 % de la ligne de pauvreté, c'est-à-dire 0,44 US\$ (PPA). Il faudrait donc plus que doubler le revenu moyen des ménages extrêmement pauvres pour les sortir de la pauvreté extrême.

¹⁰ Voir Daniel Altiné, 2005. Analyse de l'exécution et de la performance budgétaire 2003-2004. In : *Situation économique et sociale d'Haïti en 2004*. pp. 9-29. Port-au-Prince : PNUD.

¹¹ Selon Labossière E. N. 2005. « Le Secteur réel, L'économie réelle et les perspectives du commerce extérieur ». In : *Situation économique et sociale d'Haïti en 2004*. pp. 51-72. Port-au-Prince : PNUD

¹² Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, 2006. Résultats définitifs du IVe Recensement Général de la Population et de l'Habitat, Ensemble du pays. Port-au-Prince : Ministère de l'Économie et des Finances (page 50 1^{ère} partie).

19. Il faut également souligner que les indicateurs sociaux indiquent que le pays fait face à un accès très précaire en services sociaux de base tel que l'éducation, la santé, l'eau courante et l'assainissement. Par exemple, au niveau de l'éducation, L'Enquête 2001 sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH-2001), révèle que (i) pour 21.2 % des enquêtés, le coût trop élevé de la scolarisation a constitué la principale contrainte à l'accès au savoir dispensé par l'école, (ii) pour 38.6 % des enquêtés, l'impossibilité de payer les frais de scolarisation a été le motif majeur de l'arrêt de la scolarité.

20. L'analyse spatiale de la pauvreté permet de mettre en relief une répartition très nettement inégale en fonction du milieu de résidence. En effet L'Enquête 2001 sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH-2001) a démontré que la pauvreté est d'abord et avant tout un phénomène rural avec 82 % de la population rurale vivant en dessous de la ligne de pauvreté de 2 US\$ par jour. Conséquemment, la contribution à la pauvreté extrême du milieu rural est excessivement élevée, soit 77 % et la profondeur de la pauvreté est de 0.33. Dans l'aire métropolitaine, ces deux dernières mesures se situent respectivement à 9 % et 0.09. Le ratio d'écart de revenus de 0,56 % en milieu rural comparativement à 0,45 dans l'aire métropolitaine indique «qu'il y a plus de pauvres en milieu rural, et il ont un revenu encore plus faible que les pauvres de la zone métropolitaine»¹³

21. La situation des autres milieux urbains, c'est-à-dire toutes les autres villes des provinces, se rapproche plus de celle du milieu rural que de celle de l'aire métropolitaine. Leur modeste population (1 118 758) comparée au poids du milieu rural (5 136 695) ou de l'aire métropolitaine (2 100 000) explique la faible contribution à la pauvreté extrême (14 %). A la fois un taux d'incidence de la pauvreté de l'ordre de 50 % et une profondeur de la pauvreté de 0,29 permettent de situer la pauvreté des provinces dans la continuité de celle du milieu rural.

Un environnement social marqué par un déficit de protection des groupes vulnérables particulièrement des enfants en difficulté.

22. Depuis les vingt dernières années, la société haïtienne fait face à des défis politiques, économiques et sociaux énormes, qui ont considérablement affecté les conditions de vie de la population. La crise généralisée découlant du processus de paupérisation de la population et accentuée, entre autres, par les phénomènes de banditisme et/ou d'insécurité installés, ces dernières années, dans l'environnement social haïtien a eu pour effet de déstabiliser les familles et d'accélérer la marginalisation d'un grand nombre d'enfants. L'émergence de nouvelles formes de vulnérabilité sous-jacentes aux désastres naturels enregistrés depuis quelque temps dans plusieurs zones du pays, et aux conflits armés qui ont provoqué des migrations internes, a encore aggravé la situation des enfants en difficulté.

¹³ Egset, W et P. Sletten, 2003 : 13

23. Selon les dernières statistiques disponibles¹⁴, il existe quelque 2 500 enfants de rues dans le pays (70-80% vivant à la capitale) dont la majorité, en situation de rupture familiale, évolue dans des conditions difficiles qui aboutissent à la stigmatisation et à l'exclusion, et les exposent à la violence et à l'exploitation sexuelle et économique. Selon les mêmes sources, 173 000 enfants (59% de sexe féminin) sont en domesticité, 2 000 sont trafiqués annuellement vers la République Dominicaine, environ 200.000 sont orphelins du SIDA et à peu près autant vivent avec au moins un parent séropositif ou malade du SIDA ; les autres catégories d'enfants en situation de vulnérabilité dont les enfants en conflit avec la loi, et ceux victimes de désastre naturel ou de conflit armé, d'abus ou d'exploitation sexuelle, étant plus difficiles à dénombrer.

24. Il est admis que « les enfants haïtiens subissent d'une façon ou d'une autre une certaine forme de violence, et qu'ils ne bénéficient non plus de mécanismes effectifs de protection, de réhabilitation, de réinsertion et de réparation »¹⁵. Les interventions localisées de l'IBESR et de quelques ONG et associations oeuvrant dans le domaine constituent des réponses qu'il convient d'apprécier à leur juste mesure mais qui sont loin d'être à la hauteur des besoins. L'absence d'une politique nationale de protection, à date, à même de garantir l'accès de tous les enfants, et indépendamment de leur sexe, aux services inclus dans leurs droits les plus fondamentaux a été longtemps perçue comme une preuve de la défaillance des structures de l'État face à la problématique des enfants en situation de vulnérabilité. Les dispositions, en la matière, du cadre juridique national et international, au titre des traités et conventions signés par le Gouvernement haïtien, dans ce dernier cas, dont la Convention relative aux Droits de l'Enfant (Nations Unies), ne connaissent dans la réalité qu'une application partielle.

25. La validation récente d'un Plan national de Protection de l'enfance vulnérable ou en difficulté qui entend d'une part œuvrer à la « construction/consolidation d'un cadre institutionnel et légal de promotion et de garantie des droits des enfants en situation difficile, et d'autre part, fixer le cadre d'intervention, les responsabilités, les orientations stratégiques et le contenu d'un paquet minimum de services pour la protection et la prise en charge des enfants en situation difficile ou de vulnérabilité » est un signe évident d'espoir dans ce domaine.

26. La situation des personnes handicapées, estimées à 124 534¹⁶ dont 51 % de femmes et 49 % d'hommes est aussi critique. En faveur de cette catégorie de la population vulnérable comportant

¹⁴ Ministère des Affaires Sociales et du Travail (2007). Plan National de Protection de l'enfance haïtienne vulnérable ou en difficulté.

¹⁵ Document de stratégie du programme de coopération UNICEF et État haïtien, cité par MAST(2007), *ibid.* p.33

¹⁶ Source : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, 2006. Résultats définitifs du IVe Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Port-au-Prince : Ministère de l'Économie et des Finances (page 262). Cependant les statistiques non officielles utilisées par les organisations travaillant avec les handicapés font référence à une population de loin plus élevée de l'ordre 800 000 (cf. RANIPH/OEA, Janvier 2002 « L'Élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées, page 3) à 1 000 000 de personnes, incluant les handicapés physiques et mentaux (cf. MAST 2007, *ibid.* p.22)

également des enfants, il est noté une quasi-inexistence des services de réadaptation et de structures d'intégration. C'est en quelque sorte une frange importante de la population qui vit quasiment en marge de la société avec un accès très réduit aux services sociaux de base. En l'absence d'une législation haïtienne appropriée, en la matière, la Convention interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées, signée par Haïti, attend encore d'être ratifiée par le Parlement Haïtien et d'être appliquée à la réalité haïtienne.

II . LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

Une diversité de profils et d'appartenance

27. Les diverses tribulations politiques et économiques qui ont affecté le pays ces vingt dernières années n'ont pas été sans conséquence sur le secteur de l'éducation. L'affaiblissement de l'Etat inhérent à la récurrence des crises sociopolitiques a eu pour premier effet l'installation sur l'ensemble du territoire d'un réseau scolaire caractérisé par une diversité de profils et d'appartenance.

28. A côté d'un secteur public presque en stagnation depuis les deux dernières décennies coexiste un secteur non public en perpétuelle expansion et assurant près de 85 % de l'offre éducative. Le secteur public regroupe les écoles publiques totalement financées et directement gérées par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), et les écoles congréganistes, dont l'Etat assure une partie du financement à travers le salaire des enseignants mais qui sont gérées et administrées par une congrégation religieuse. Bien que rangées sous la bannière écoles publiques, ces écoles sont pourtant perçues par les populations comme des écoles privées, en raison de leur procédure très sélective de recrutement, des conditions particulières de réussite exigées des élèves, de la place importante occupée par les activités religieuses, des frais de scolarité élevés souvent demandés.¹⁷

29. Le secteur non public regroupe des écoles financées sur des fonds le plus souvent non étatiques. Compte tenu des difficultés à les catégoriser de façon satisfaisante, on assiste à l'émergence de nouveaux concepts pour les distinguer, tels que «écoles non publiques à but lucratif» et «écoles non publiques à but non lucratif»¹⁸. Les premières regroupent les écoles financées sur des fonds privés et gérées par des particuliers qui s'efforcent, avec plus ou moins de bonheur, d'allier le souci de rendre service à celui de la rentabilité financière. Les secondes sont de tendance beaucoup plus communautaire. On peut y ranger les écoles communales, les écoles communautaires, soutenues par des ONG ou des associations, les écoles presbytérales et les écoles de mission (baptistes, protestantes, adventistes et pentecôtistes).

¹⁷ MENJS. Rapport préliminaire de l'étude sur l'Office national de Partenariat, septembre 2005

¹⁸ MERISIER, G.G. Style de gestion et modes d'organisation des écoles en Haïti - EDITEC, 2003

Une offre éducative marquée par la prédominance du secteur non-public

30. Le secteur éducatif est marqué, à tous les niveaux du système, par un important déséquilibre numérique en faveur du secteur non public (cf Annexe B-Tableaux B1, B2). Au niveau du préscolaire, seulement 5.5% des centres sont publics et leur effectif ne représente que 4.67% du total des effectifs de ce niveau d'éducation. Au fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles, 92% des écoles fondamentales des 1^{er} et 2^{ème} cycles sont non publiques et 81% environ du nombre total d'élèves inscrits (83% en milieu rural et 76,5% en milieu urbain) sont dans le privé. L'importance du secteur non public de l'éducation (cf. tableau 1) est encore prouvée au niveau du 3^{ème} cycle du fondamental et du secondaire (91% des écoles sont non-publiques et 75% des élèves environ).

Tableau 1 : Part du public et du non public, dans le réseau scolaire (en %)

	Secteur public		Secteur non-public	
	Ecoles	Elèves	Ecoles	Elèves
Préscolaire	5.5	4.67	94.5	95.33
Fondamental 1 ^{er} et 2 ^e cycles	8	18.54	92	81.46
Fond. 3 ^e cycle et Secondaire	9	25.36	91	74.64

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Cette situation de quasi-privatisation de l'éducation combinée à des facteurs d'ordre socio-économique complique l'accès à l'éducation à tous les niveaux du système éducatif.

Une forte proportion d'écoles non accréditées

31. La forte pression de la demande d'éducation conjuguée à la faiblesse des capacités régulatrices de l'Etat donnent à constater qu'une grande majorité des écoles non publiques fonctionnent bien souvent dans l'illégalité et ne sont pas accréditées. Selon les données émanant de la DAEPP, plus de 75 % des écoles fondamentales fonctionnent sans licence. Une telle situation laisse planer des doutes sur la qualité du service éducatif offert aux enfants par certains établissements.

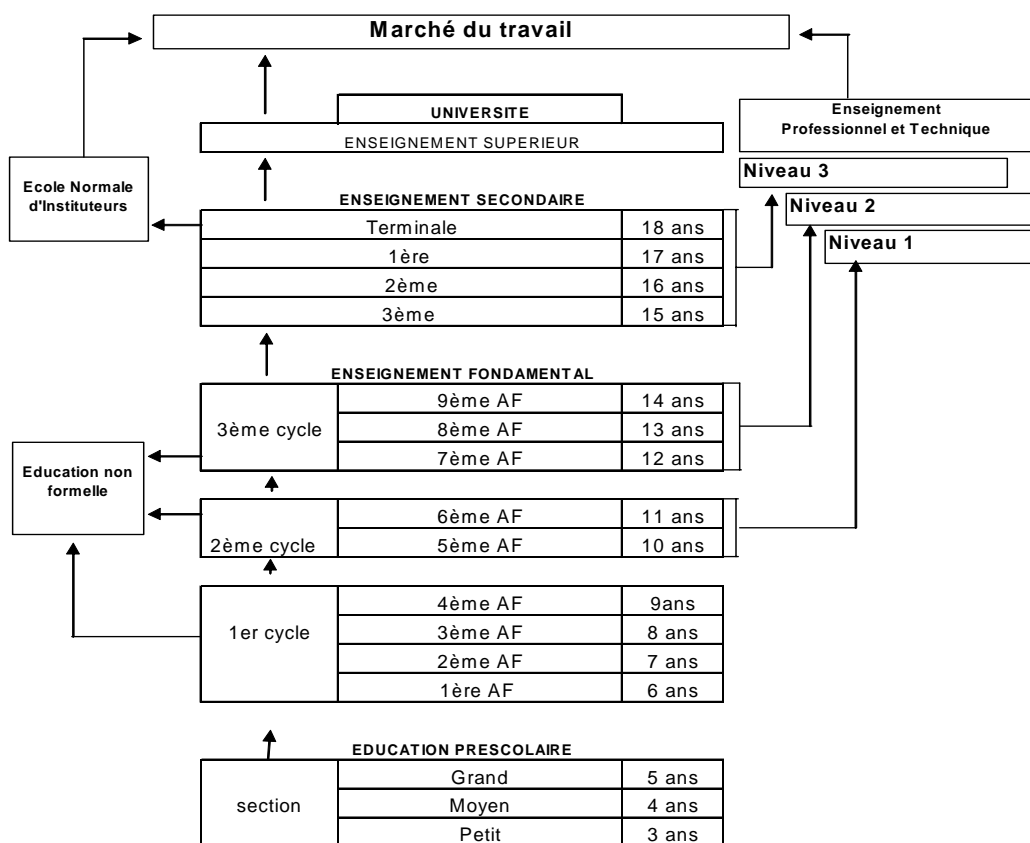
Un système éducatif marqué par une réforme inachevée

32. L'éducation en Haïti est régie par la Constitution de 1987 et le Décret-loi de 1989. Ceux-ci confèrent au Ministère en charge du secteur de l'éducation, la responsabilité de l'élaboration, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la mise à jour de la politique générale de l'État dans les domaines de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Formation Professionnelle. Les articles 32.1 à 32.3 de ladite Constitution stipulent que l'éducation est une charge de l'État et des Collectivités territoriales. Ils consacrent en même temps la gratuité de l'École et l'obligation de l'enseignement primaire tout en enjoignant l'État à encourager et faciliter l'initiative privée dans le domaine de l'éducation.

33. Les différents documents officiels qui définissent la politique éducative haïtienne, notamment la loi de 1901 sur l’instruction publique, le décret de décembre 1960 portant création de l’Université d’Etat et celui de mars 1978 portant création de l’enseignement primaire haïtien, le Plan National d’éducation et de Formation (PNEF, 1998) et le projet de loi d’orientation de l’éducation (Juillet 1998), assignent à l’école les finalités suivantes : «favoriser l’épanouissement de la personne dans toutes ses dimensions... former des citoyens responsables, agents de développement économique, social et culturel du pays, ... promouvoir l’identité et la culture nationales et s’ouvrir aux valeurs universelles, régionales ou caribéennes.... Elle est centrée sur l’être humain, l’apprenant, et doit répondre au triple impératif de la consolidation des institutions démocratiques, de la modernisation de l’économie nationale et du relèvement du standard de vie de la population.»

34. La mise en œuvre de ces finalités s’est faite à travers maintes réformes et innovations dont la plus importante est celle initiée par le Ministre Bernard et consacrée par le décret du 30 mars 1982 et poursuivie à travers le PNEF (1997). Selon cette réforme et les documents de politique qui ont suivi, le système éducatif formel comporte, comme l’indique le schéma d’organisation présenté ci-dessous (cf. Diagramme 1) : (i) l’éducation préscolaire, (ii) l’enseignement fondamental, (iii) l’enseignement secondaire (iv) l’enseignement technique et professionnel (v) l’enseignement supérieur. Le système non formel comprend quant à lui l’alphabétisation et l’éducation non formelle.

Diagramme 1. Schéma d'organisation du système éducatif haïtien



35. L'éducation préscolaire concerne les enfants de 0 à 5 ans et est dispensée à travers les garderies pour les 0-3 ans et les centres d'éducation préscolaire pour les 3-5 ans. A ce niveau, l'Etat ne dispose que des centres d'éducation préscolaire par contre le secteur non public comporte les deux types d'établissements.

36. L'enseignement fondamental accueille les enfants de 6 ans. Il dure 9 années et est constitué de 3 cycles, le premier de 4 ans, le deuxième de 2 ans et le troisième de 3 ans. Il a pour objectif d'amener le maximum d'élèves à un niveau de connaissances générales, scientifiques et techniques par la maîtrise des outils de base essentiels à leur accession au niveau secondaire ou à leur insertion dans le monde du travail à travers, au niveau du 3^{ème} cycle, des filières professionnelles. La promotion est automatique à l'intérieur d'un cycle et chaque cycle est sanctionné par un examen national d'Etat.

37. L'enseignement secondaire, a pour objectifs de développer «les qualifications indispensables à l'exercice d'une activité de production et à préparer l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire¹⁹». Il est organisé en un cycle de 4 années et comprend 3 filières : une filière générale, une filière pédagogique et une filière d'enseignement technique professionnel. Il est sanctionné par le Baccalauréat (Bac II)

38. La formation professionnelle est dispensée dans des centres regroupés en trois catégories : (i) les établissements d'éducation technique (EET) qui offrent en au moins neuf (9) années accomplies une formation à la fois pratique et théorique ; (ii) les établissements d'Education Professionnelle (EEP) qui nécessitent, à l'entrée, au moins sept ans d'études fondamentale et qui dispensent principalement une formation pratique ; (iii) les Centres Ménagers (CM) ou Centres de Formation Professionnelle (CFP), requièrent un niveau d'alphabétisation de base et offrent plutôt une formation de niveau technique moyen. Les établissements publics de formation professionnelle sont, soit placés sous la tutelle du Ministère de l'éducation soit sous celle d'autres Ministères. Un projet est actuellement en cours avec l'appui financier de la Banque Interaméricaine de Développement et de l'Union Européenne visant entre autres l'amélioration de la régulation, la normalisation et la rationalisation de l'organisation du secteur de formation professionnelle.

39. L'enseignement supérieur comprend l'enseignement universitaire et l'enseignement non universitaire. L'enseignement universitaire, de portée générale, est dispensé dans une université ou autre établissement assimilé reconnu par l'Etat. Pour le moment, les enseignements vont de la 3^{ème} jusqu'à la 6^{ème} année après le Bac II et sont sanctionnées par la délivrance de la licence (en 3 ou 4 ans selon les cas après le Bac II). Des efforts sont développés par l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) et d'autres Universités pour l'organisation de l'encadrement des étudiants afin de les préparer à l'obtention de la

¹⁹ MENJS (juillet 1998). Projet de loi d'orientation de l'éducation .

maîtrise puis du Ph.D/ Doctorat. L'enseignement supérieur non universitaire est d'orientation essentiellement pratique et a pour but de développer la capacité de l'étudiant à se placer sur le marché du travail. L'accès à l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire est subordonné à la possession du Bac II ou équivalent. Selon l'établissement sollicité, l'élève peut en plus être amené à subir un test ou un concours.

40. L'alphabétisation comporte, pour ce qui concerne le système non formel, le niveau d'alphabétisation de base et la post-alphabétisation. L'alphabétisation de base vise à donner aux apprenants des compétences en lecture, écriture et calcul. La post-alpha centre les actions d'apprentissage sur un métier exercé par les apprenants. Les campagnes d'alphabétisation sont menées tant par l'entité publique en charge du sous-secteur, savoir présentement la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA) que par des opérateurs non publics ou privés (ONG). Les formations sont dispensées généralement en créole par des moniteurs, souvent bénévoles, dans des locaux de fortune divers, savoir écoles, églises, etc., soit de façon présentielle, soit à travers la radio.

41. L'éducation non formelle fonctionne, quant à elle, sous forme de cours du soir s'adressant aux enfants déscolarisés ou non scolarisés, le plus souvent en difficulté ou socio économiquement marginalisés, paradoxalement sur la base des programmes du système formel. Elle est gérée par une entité relevant de la Direction de l'Enseignement Fondamental du MENFP.

42. Il est important de signaler que les dispositions qui devaient être prises pour opérationnaliser les innovations majeures de la réforme, tant aux plans pédagogique qu'administratif et organisationnel se sont heurtées, pour certaines, à des difficultés d'ordre institutionnel, inhérentes à l'instabilité engendrée par les tribulations sociopolitiques que le pays a connues. Ainsi en est-il (i) de l'Initiation à la Technologie et aux Activités Productives (ITAP), censée dispenser au cours du second cycle de l'enseignement fondamental quelques notions de savoir faire pratique à l'enfant, (ii) de la mise en place du troisième cycle du fondamental et (iii) du nouveau secondaire qui devrait consacrer la nécessaire mise en phase du système éducatif avec le développement économique, social et culturel de la société haïtienne. Cet inachèvement du processus aura pour conséquence la coexistence au sein du système éducatif national de divers types d'enseignement à travers le réseau scolaire d'autant plus que l'Etat fait preuve, comme on le verra un peu plus loin, d'une relative incapacité à réguler le secteur.

Un sous-secteur de l'alphabétisation très préoccupant toujours en attente d'intégration au système éducatif

43. On l'aura remarqué, le schéma d'organisation du système éducatif haïtien ne fait pas mention strictement de l'alphabétisation. Pourtant le nombre d'adultes à alphabétiser est nettement supérieur à celui des enfants à scolariser. Ce fait qui est révélateur de la ténuité, voire de l'inexistence, du lien entre

le système formel et le système non formel a, à terme, donné lieu à une tendance, pour la structure en charge de ce sous-secteur, à évoluer dans un cadre de semi autonomie avec les risques d'une absence d'intégration de l'un à l'autre sous-secteur. Cela, sans doute parce que les textes organiques régissant et le Ministère en charge de l'éducation et la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation n'ont pas toujours été explicites quant à la définition des liens organiques entre les deux Institutions.

CHAPITRE DEUXIEME :

ANALYSE DIAGNOSTIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

I. L'ÉDUCATION FORMELLE

1.1. LA COUVERTURE ET L'OFFRE

Une couverture encore insuffisante, incomplète et inégalement étendue

44. Les efforts déployés dans le cadre de la mise en œuvre du PNEF à travers les projets financés tant sur les ressources budgétaires nationales (PIENASECO, PSU) que par les partenaires bi et multilatéraux n'ont pas permis, à date, à l'offre éducative d'atteindre tous les enfants haïtiens en âge scolaire, toutes catégories confondues. En effet, entre les deux seuls recensements scolaires que le pays a connus ces dix dernières années, à savoir ceux qui ont concerné les années scolaires 1996-1997 et 2002-2003, le nombre des établissements et les effectifs ont connu un accroissement se situant entre 23 % et 25 %, selon le niveau d'enseignement²⁰. Malgré ces accroissements, les taux nets de scolarisation (TNS) restent encore inférieurs à 100 % à tous les niveaux du système éducatif. En 2002-2003, ils sont estimés à 56.37% au préscolaire, 76 % dans l'enseignement fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles, 22 % dans l'enseignement fondamental 3^{ème} cycle et secondaire²¹. On estime de ce fait à près de 400,000²² le nombre d'enfants (6-11 ans) non scolarisés au niveau de l'enseignement fondamental. Par ailleurs, si l'accès à l'école haïtienne est ouvert de manière presque égalitaire aux garçons et aux filles (51% de garçons et 49% de filles sont recensés dans les effectifs du fondamental et du secondaire ; au niveau préscolaire, l'égalité est renforcée avec une légère inclinaison en faveur des filles, cf. Annexe B-Tableaux B3, B4, B5), l'offre éducative à l'endroit des personnes handicapées est relativement déficitaire. On note une insuffisance des structures à même de leur permettre d'accéder à un système d'enseignement qui tienne compte de leur handicap. Le recensement général de la population de 2003 en dénombre 19 477 au sein de la population de 0 à 20 ans dont 8 546 pour les 6-14 ans.

45. À ces faiblesses, vient s'ajouter une inégale répartition géographique de l'offre éducative. La répartition des établissements et des classes, fait apparaître, à tous les niveaux du système, une prédominance du département de l'Ouest, suivi de l'Artibonite et du Nord (cf Annexe B-Tableaux B1, B2). Le poids de ces trois départements dans les infrastructures d'accueil (écoles et classes) se situe entre 65 % et 74 % au préscolaire, 53 % et 65 % dans l'enseignement fondamental et 69 % et 72 % dans l'enseignement secondaire et plus de 90 % dans l'enseignement supérieur. Cela s'explique sans doute par le poids de ces départements sur le plan démographique, mais, le ratio élèves/classe qui est l'indicateur d'une distribution équitable de l'offre éducative laisse percevoir un certain déséquilibre dans la réponse à la demande d'éducation. En effet, alors que dans l'Ouest, celui-ci est de 31 au préscolaire 37 au

²⁰ Annuaire statistiques et répertoire des écoles des recensements scolaires 1996-1997 et 2002-2003

²¹ En 1996-1997, les TNS étaient de 65% dans le fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles et de 15% dans le fondamental 3^{ème} cycle et le secondaire

²² Etablis par la DPCE/MENFP.

fondamental, il est dans le Centre et le Sud Est respectivement de 79 et 78 et de 69 et 70 (cf Annexe B-Tableau B12). Et selon les résultats de l'enquête menée dans le cadre de l'établissement de la carte de pauvreté d'Haïti, le Département du Centre vient en tête du classement en fonction du niveau de déficience d'accès à l'éducation de base, avec un taux de 91.6 %, avec 11 communes sur 12 dont le niveau d'accès à l'éducation de base se situe à faible (1 commune), très faible (2 communes) et extrêmement faible (8 communes).²³

Un accès handicapé par des contraintes majeures

Des coûts de scolarisation très élevés pour les familles

46. Cette situation d'ensemble de l'accès à l'éducation en Haïti trouve son explication dans trois facteurs principaux dont le premier est la lourdeur des charges éducatives pour les familles. L'Enquête 2001 sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH-2001)²⁴, révèle que (i) pour 21.2 % des enquêtés, le coût trop élevé de la scolarisation a constitué la principale contrainte à l'accès au savoir dispensé par l'école, (ii) pour 38.6 % des enquêtés, l'impossibilité de payer les frais de scolarisation a été le motif majeur de l'arrêt de la scolarité. Ce constat est corroboré par Moisset et Merisier selon lesquels «l'éducation en Haïti coûte très cher, particulièrement pour les parents, cela aussi bien dans le secteur public que dans le secteur non public»²⁵. En effet, il est important de se rappeler que le système éducatif est essentiellement caractérisé par l'importante prédominance du secteur non public dans l'offre éducative.

47. Du fait de cette situation, scolariser un enfant représente une charge énorme pour les familles dont on sait que 55 % vivent dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1 US\$ par jour et par personne et 76 % dans la pauvreté avec moins de 2 US\$ par jour et par personne.²⁶ Et pour 20 % de la population la plus pauvre, les frais de scolarité représentent, par enfant, environ 15 à 25 % des revenus annuels totaux ou 45 % à 60 % des revenus annuels d'une famille moyenne avec trois enfants en âge scolaire.²⁷

48. Le coût moyen de scolarisation d'un élève variait de 1296 HTG en 1^{ère} année de l'enseignement fondamental à 1600 HTG en 6^{ème} année au cours de l'année scolaire 2000-2001²⁸. Pour sa part, le PARQE a montré que ces valeurs ont largement accru et demeurent très variables d'un département à l'autre et d'un type d'école à l'autre²⁹. En effet, trois ans plus tard, en 2003-2004³⁰, le coût de d'un élève a connu une augmentation non négligeable atteignant ainsi la

²³ Ministère de la Planification et de la Coopération externe. Carte de Pauvreté d'Haïti version 2004 p. 39

²⁴ IHSI

²⁵ Moisset, J. J, Mérisier, G.G.(juin 2001). Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti : perspective comparative : école publique, école privée. MENJS

²⁶ Op.cit.

²⁷ MENJS. Cadre de Coopération Intérimaire. Groupe thématique Education, jeunesse et sports. Juin 2004

²⁸ Moisset, J. J, Mérisier, G.G. (juin 2001). Op. cit

²⁹ Dans les deux cas, les éléments pris en compte pour ce type de coût contient par exemple l'uniforme, la contribution scolaire, le transport, le salaire de l'enseignant...

³⁰ MENJS/PARQE (Novembre 2005). *Profil d'entrée des Ecoles*.

valeur de 1441 HTG en 1^{ère} année et 2506 HTG en 2^{ème} année dans les départements du Nord, du Sud, de la Grande Anse, du Centre et de l'Ouest. Le coût d'un élève a encore connu une hausse importante au cours de l'année académique 2004-2005 par rapport aux années précédentes, dans les départements considérés. Ils sont passés à 2173 HTG en 1^{ère} année à 2976 HTG en 6^{ème} année. Par ailleurs, quel que soit le type d'établissement dans lequel l'enfant est scolarisé, les familles doivent s'acquitter de frais dont la nature et le montant varient selon l'établissement.

49. Du fait qu'elles ne reçoivent de l'Etat que le salaire des enseignants, les écoles publiques sont autorisées à percevoir des frais de scolarité d'un montant de cent (100) HTG, directement payables à l'école, dont 60% sont gardés à l'école pour couvrir les coûts de fonctionnement et 40 % transmis aux entités de gestion départementale du ministère pour assurer le suivi et la supervision aux plans administratifs et pédagogiques.

50. Au niveau des écoles non publiques les frais d'inscription et les frais d'écologies (frais d'entrée annuels et frais mensuels)³¹ sont payables directement à l'école. Selon des informations fournies par différents partenaires de l'éducation, ils sont très variables et s'élevaient en moyenne à 2751 Gourdes en 2005. Néanmoins, cette moyenne cache la réalité des charges scolaires dans de nombreux établissements du sous-secteur privé où les frais requis des parents sont très variables et peuvent atteindre des plafonds difficiles à déterminer. A tous ces frais, il convient d'ajouter les coûts liés au transport, à l'uniforme scolaire, aux manuels et aux fournitures. De ce fait, l'effort financier des familles en éducation est estimé à US\$ 109 en moyenne par année, destinés prioritairement aux frais de scolarité, d'uniformes, de manuels et de fournitures scolaires.

Une admission limitée par le phénomène des surâgés et l'importance des redoublements.

51. Outre le facteur « coût de la scolarité », la demande d'éducation en Haïti est par ailleurs inassouvie en raison de la présence, dans les effectifs scolaires, à tous les niveaux du système éducatif des élèves surâgés³². Le phénomène semble être un trait caractéristique du système éducatif d'Haïti. Celui-ci en est affecté depuis l'année scolaire 1993-1994 où ils constituaient 51 % des effectifs.³³ Ce pourcentage n'a cessé d'évoluer au fil des années pour atteindre, en 2002-2003, un niveau tel que l'on n'hésiterait pas à avancer que les effectifs scolaires ne sont constitués que de surâgés. En effet, les données du recensement de 2002-2003 révèlent que la proportion moyenne des surâgés était de 38.% pour le préscolaire (cf Annexe B-Tableau B5), de 72 % pour l'enseignement fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles (cf Annexe B-Tableau B6), avec des pics graduels en 4^{ème} année (79 %), 5^{ème} année (81 %) et 6^{ème} année (85 %), et de 78 % pour le 3^{ème} cycle fondamental et secondaire (cf Annexe B-Tableau B7), avec des pics de l'ordre de 80% chez les garçons dans les classes d'examen (9^{ème} AF, Rétho, Philo). Le phénomène semble affecter plus les garçons que les filles à tous les niveaux du système; il est plus fréquent au sein des effectifs des établissements publics situés en

³¹ Pour certaines écoles, particulièrement, les écoles non publiques à but lucratif, les frais d'écologie comprennent les frais d'entrée et les frais mensuels.

³² Ce terme désigne l'élève dont l'âge biologique, à un niveau d'étude donné, est en dépassement de 2 ans et plus par rapport à l'âge normal requis à ce niveau, selon les normes admises.

³³ MENJS/DPCE : Aperçu du problème des surâgés dans le système éducatif haïtien - Septembre 1999

zone rurale plutôt que dans ceux des établissements non publics et situés en zone urbaine, comme l'atteste le tableau suivant :

Tableau 2 : Répartition des surâgés en % dans les effectifs du préscolaire, du fondamental et du secondaire

Niveaux	Sexe	Surâgés par milieu		Surâgés par secteur		Ensemble
		Urbain	Rural	Public	Non public	
Préscolaire	Garçons					39%
	Filles					37%
	Moyenne					38%
Fondamental 1 ^{er} et 2 ^{ème} cycles	Garçons	65%	77%	73%	72%	72%
	Filles	64%	76%	73%	71%	71%
	Moyenne	65%	77%	73%	71%	72%
Fondamental 3 ^{ème} cycle et Secondaire	Garçons	77%	90%	82%	78%	79%
	Filles	75%	87%	79%	76%	77%
	Moyenne	76%	89%	81%	77%	78%

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

52. La production de ce phénomène tient essentiellement à deux facteurs, l'entrée tardive à l'école et les mauvaises performances des élèves. L'inscription tardive survient dans le cas de l'inexistence, dans l'aire de recrutement, d'une école proche des habitations. Plutôt que d'exposer un enfant de 6 ans à des risques divers en le laissant parcourir quotidiennement une longue distance, les parents préféreront le garder encore avec eux en attendant qu'il soit plus grand surtout lorsque son aide est nécessaire pour l'accomplissement de certains travaux agricoles ou de certaines tâches ménagères. Elle peut également être simplement due à l'insuffisance de moyens financiers. Devant la nécessité de scolariser trois ou quatre enfants, sans ressources additionnelles venant de l'extérieur, il n'y a pas d'autre alternative que de faire attendre les frères ou soeurs cadets, quitte à ce que l'aîné(e) atteigne un niveau d'étude donné ou abandonne en raison de mauvais résultats.

53. Le second facteur de génération du phénomène demeure les mauvaises performances des enfants liées bien souvent à de mauvaises conditions d'apprentissage et /ou à une scolarité irrégulière tributaire de la capacité à verser à temps les frais d'écolage, ou encore de la disponibilité des enfants pour fréquenter l'école à certaines périodes de l'année, notamment en saisons de plantation et de récolte. Ces aspects seront du reste développés plus loin dans le diagnostic de l'efficacité interne. Ces mauvaises performances occasionnent des redoublements fréquents accentuant encore plus l'entrée tardive de beaucoup d'enfants à l'école. En 2002-2003, le pourcentage moyen des redoublants dans les effectifs de l'enseignement fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles était de 13 % (cf Annexe B-Tableau B8) ; le phénomène étant plus accentué dans les trois premières années du fondamental. Il était aussi de 13 % dans le 3^{ème} cycle fondamental et le secondaire (cf Annexe B-Tableau B9).

1.2. L'EFFICACITÉ INTERNE ET LA PERTINENCE

Des rendements internes performés dans un environnement relativement lacunaire

54. Le manque d'efficacité interne du système éducatif haïtien se traduit par des redoublements et des abandons importants³⁴. En 1997, le taux de redoublement pour le fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles était estimé à 17%, alors qu'en 2003, ce taux moyen a connu une diminution de 3%³⁵. Les taux de redoublement sont les plus élevés en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années estimés respectivement à 15%, 16% et 15% (cf. Tableau 3). Le taux d'abandon avant la fin du premier cycle fondamental, estimé à 13% en 1997, passe à 12% en 2003. Par contre, le taux d'abandon en 5^{ème} année est le plus faible (1%) ; en 6^{ème} année, ce taux est le plus élevé (26%). Ce dernier taux s'explique par le fait que beaucoup d'élèves décrochent après avoir été aux examens officiels de 6^{ème} année. Une certaine stabilité du taux de promotion des élèves s'observe cependant en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année du fondamental (en moyenne 75%) et un accroissement important de ce taux (87%) en 5^{ème} année.

Tableau 3. Taux de rendement en fin d'année scolaire des élèves aux deux premiers cycles du fondamental (Année 2003)

Taux de rendement	1 ^{ère} Année	2 ^{ème} Année	3 ^{ème} Année	4 ^{ème} Année	5 ^{ème} Année	6 ^{ème} Année	Moyen
Promotion	70%	76%	75%	76%	87%	63%	74%
Redoublement	15%	16%	15%	13%	12%	11%	14%
Abandon	15%	8%	10%	11%	1%	26%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

55. Le taux de réussite des élèves aux examens officiels est relativement bas. En 2003, 65,9 % ont réussi en 6^{ème} AF contre 62,5 % en 9^{ème} AF pour cette même année (cf Annexe B -Tableau B10). Deux ans plus tard, ce taux a atteint 66,5 % en 6^{ème} AF et 57,44% en 9^{ème} AF³⁶. Le taux de réussite pour les examens de fins d'études secondaires est encore plus alarmant, soit 48,34 % en 2005 (cf Annexe B -Tableau B11). Sur une cohorte d'enfants entrant en 7^{ème} A.F., 7,83 % d'élèves arrivent à décrocher leur diplôme de baccalauréat (2^{ème} partie), les autres abandonnant en cours de route.

56. Plusieurs facteurs expliquent cette maigre performance du système éducatif, sur le plan interne. En ce sens, les contenus d'enseignement, les conditions d'apprentissage des élèves et les conditions d'enseignement en sont des déterminants de premier ordre.

³⁴ De nombreux abandons s'expliquent par l'échec scolaire.

³⁵ Ces informations proviennent de l'Annuaire statistique de la DPCE/MENJS, 2005

³⁶ Source : MENFP/BUNEXE. Statistique de réussite par département. Juin 2006.

○ *Des contenus d'enseignement lacunaires*

57. A l'encontre du système d'enseignement qui ne prenait nullement en compte les besoins et réalités du pays, des options fondamentales ont été prises en 1982, puis en 1987 avec le vote de la Constitution en vigueur et plus tard en 1996 avec les Etats Généraux de l'Éducation qui ont donné lieu au PNEF, pour impartir au système éducatif haïtien de nouvelles finalités qui, depuis, orientent officiellement ses actions.

58. Dans l'esprit de mise en œuvre de ces grandes orientations, des documents de programmes officiels, axés sur la pédagogie par objectif, ont été conçus pour l'enseignement fondamental. Pour les deux premiers cycles, un programme est disponible pour chacune des six classes (1^{ère} à 6^{ème} année). Un plan d'études de huit disciplines prescrit le volume horaire alloué à chacune d'elles pour une semaine fixée à 24 heures. Y figurent : le Créole, le Français, les Mathématiques, les Sciences sociales, les Sciences Expérimentales, l'Education Esthétique et artistique, l'Initiation à la Technologie et aux activités productives et l'Education physique et sportive. Au troisième cycle troisième cycle (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année), l'ajout des langues étrangères (Anglais et Espagnol en option) complète l'offre curriculaire pour l'enseignement général, seule filière existant pour ce niveau, la filière professionnelle n'ayant pas été mise en œuvre.

59. Tout en reconnaissant l'effort qui a conduit à ces grandes orientations politiques ainsi que la richesse de ces documents, l'analyse objective de l'ensemble du curriculum et des données de la situation du terrain autorise les constats suivants : l'inachèvement des curricula, le manque de lisibilité des programmes, la présence de stéréotypes par rapport aux femmes et aux filles, l'absence de prescriptions méthodologiques et de propositions d'aménagement linguistique, la disjonction dans la transition du préscolaire au fondamental et enfin l'absence d'un dispositif de suivi et d'évaluation des programmes. De plus, les changements de la vie politique, sociale, culturelle et économiques ainsi que les turbulences environnementales, qui ont profondément modifié le contexte de l'utilisation des programmes au cours des quinze dernières années, font ressortir leur obsolescence.

60. Au niveau de l'enseignement secondaire, la situation est encore plus grave. Les programmes en vigueur datent de 1972. En sciences sociales et en littérature les contenus se réduisent à des dissertations élaborées par l'enseignant que les élèves apprennent par cœur, excluant la possibilité de leur permettre de réaliser des recherches et de la documentation. Plus spécifiquement, l'histoire d'Haïti et l'histoire littéraire constituent quasiment la quintessence des contenus respectivement de sciences sociales et de littérature. En mathématiques, le formalisme excessif, qui a perdu de sa prégnance dans beaucoup d'autres pays, est l'objet principal de l'enseignement de cette discipline. Les cours de sciences s'appuient sur des exposés magistraux excluant toute possibilité d'expérimentation.

61. Au niveau de l'enseignement Technique et Professionnel, les contenus des programmes de formation élaborés par l'INFP, proposés et appliqués dans les centres de formation, doivent être revisités et mis à jour compte tenu de l'évolution technologique.

Des curricula inachevés

62. Trois disciplines d'importance, étroitement liées aux finalités et prévues au Plan d'Etudes, n'ont pas été développées ou incluses dans les programmes du fondamental. Il s'agit notamment de l'Education esthétique et artistique, de l'Education physique et sportive et de l'Initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP).

L'absence d'instructions officielles et de choix méthodologiques clairs pour l'organisation pédagogique, qui auraient dû accompagner la mise en œuvre des curricula, a compromis les chances de relèvement du système éducatif. De plus, le langage technique des programmes, qui en limite la compréhension et l'utilisation, pose pour les enseignants une difficulté majeure à planifier l'enseignement et l'apprentissage.

Des propositions d'aménagement linguistique inexistantes

63. La réalisation du projet de bilinguisme éclairé annoncé dans les orientations de la Réforme éducative n'a pas reçu le support d'une politique et d'un plan cohérent d'aménagement linguistique pour accompagner le développement ordonné des compétences linguistiques des élèves haïtiens en créole et en français. L'enseignement du français est approximatif vu que la majorité des enseignants ne maîtrisent point cette langue qu'ils ne pratiquent que rarement dans leur vie quotidienne. Paradoxalement, leur impréparation et souvent le manque de conviction et de disposition à enseigner le créole et en créole ne favorisent pas non plus la qualité de l'enseignement et le développement académique des élèves dans leur langue maternelle, ce, en dépit de l'espace démocratique d'expression que les circonstances ont ouvert au créole dans la vie publique et dans l'école depuis 1986. D'un côté et de l'autre, c'est l'imprécision ou la démesure dans l'utilisation des plages horaires prévues au plan d'études des deux langues (créole et français) ou dans l'articulation de ces enseignements à une politique linguistique nationale qui tarde encore. Ainsi la maîtrise des compétences linguistiques liés à l'expression orale, à la lecture, à l'écriture et à la production écrite reflète une grande disparité en créole et en français quand ce ne sont pas des faiblesses conjuguées dans les deux langues. Certaines écoles n'introduisent l'enseignement du créole qu'en fin du deuxième cycle en prévision des examens d'Etat. La sensibilisation continue des agents éducatifs et des parents à l'importance du développement langagier des enfants pour leur succès académique et leur épanouissement affectif demeure la voie royale pour un changement de mentalité et de comportement.

De la disjonction dans la transition du préscolaire au fondamental

64. Le point précédent s'avère particulièrement crucial au plan de la mise en oeuvre des curricula du fondamental. En effet, alors que la prescription de l'enseignement par le créole, langue maternelle s'appuie sur la justification de son importance pour le développement cognitif et affectif de l'enfant, ce principe est foulé aux pieds par un enseignement en français au préscolaire qui inclut l'initiation pure et dure à la lecture. Il en résulte deux problèmes cruciaux qu'aucune instruction officielle n'est venue réguler : d'une part, la sélection sauvage et discrète à l'entrée du fondamental en faveur de ceux qui ont déjà reçu la formation préscolaire ; d'autre part, l'accélération en première année fondamentale de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, considérées comme déjà acquises par les enseignants. L'éducation préscolaire, étant un service en grande partie urbain, privé et coûteux, ces pratiques foulent aux pieds, dès l'entrée de l'école, le principe des chances égales à accorder à tous, et vouent à l'échec des milliers d'enfants au fondamental en s'appuyant, au départ, les effets des programmes d'études même les plus adéquats.

65. De plus, le curriculum de l'enseignement fondamental se caractérise par une rupture drastique (excepté pour les mathématiques) avec les méthodes d'enseignement dynamique utilisées pour la petite enfance, excluant l'autonomie, le jeu et les activités de créativité et d'imagination.

66. Cette tendance est aussi flagrante au niveau du Plan national de formation qui méconnaît les besoins spécifiques de formation des enseignants du cycle de base de l'éducation, notamment pour l'enseignement -apprentissage de la lecture. Ce domaine si crucial pour la maîtrise par tous les enfants des apprentissages fondamentaux ne fait l'objet d'aucune mesure, d'aucun projet, d'aucune recherche qualitative en vue du renversement des tendances et l'amélioration des performances du système scolaire tout entier.

Des Curricula peu maîtrisés par les enseignants

67. Une promotion continue des programmes officiels s'est effectuée au fil des années, notamment à partir de 1992, année de l'utilisation systématique des curricula pour les évaluations officielles. En dépit de la promotion continue des programmes (distribution annuelle autant par le Ministère de l'Education que par des institutions non publiques et projets éducatifs), ces documents de programme ont été fort peu visibles dans les écoles comme instruments de travail. Au cours des récentes années, leur utilisation comme base des examens officiels a particulièrement influencé leur prise en compte par les directions d'école, notamment pour les classes d'examen.

68. La planification de l'enseignement pour les classes reflète beaucoup plus l'utilisation progressive des manuels scolaires que la poursuite des objectifs des programmes.

La présentation des contenus de programmes, quoique ordonnée pour chaque thème, ne suggère pas la chronologie d'enseignement de ces thèmes pour une utilisation efficiente des programmes. Cette absence

de proposition de progression par matière ainsi que des regroupements transdisciplinaires possibles a encouragé l'encyclopédisme dénoncé dans les diagnostics et non un développement d'habiletés et de compétences. La publication de propositions de progression par plusieurs organismes privés témoigne de l'importance de cette lacune pour la mise en œuvre cohérente des curricula par les enseignants.

En résumé, peu d'enseignants démontrent la maîtrise des programmes au point de pouvoir en agencer créativement les apports et en compenser adéquatement les failles par l'utilisation d'autres supports.

Absence d'un dispositif de suivi et d'évaluation de l'application des programmes

69. Les lieux de suivi de la mise en œuvre ordonnée des curricula ne semblent pas clairement identifiés ou efficaces. Si les Directions départementales sont reconnues comme maîtres d'œuvre et responsables du développement de l'éducation au plan local, la poursuite ordonnée et efficace des grands objectifs du PNEF incombe également aux directions centrales, notamment à la DEF et à la DCQ. Pourtant, il existe peu d'évidence de l'existence de mécanismes et de canaux de retour d'information issus des districts scolaires en direction de ces instances centrales en vue d'opportunes rétroactions. Le degré de mise en application des programmes ainsi que les succès et difficultés rencontrés sur le terrain constituent des domaines sur lesquels l'ensemble de la communauté éducative est le moins informé. Les élèves développent-ils le profil de citoyen qu'expriment les finalités ? Les évidences portent à en douter.

70. L'élaboration, la promotion et le renforcement des normes et standards nationaux de qualité en lien avec la poursuite des finalités par la mise en application de curricula appropriés, constituent encore de grands besoins afin de s'assurer que l'école haïtienne enseigne aux élèves non seulement les savoirs académiques de base, mais aussi les valeurs, les attitudes sociales appropriées ainsi que les savoir-faire pratiques nécessaires à leur efficacité économique et sociale.

○ *Des conditions d'apprentissage inappropriées*

Un ratio élèves/classe très élevé

71. Du fait de l'insuffisance de l'offre scolaire par rapport à la demande d'éducation, une surcharge excessive des salles de classe est observée en dépit des normes définies par le ministère de l'éducation en ce qui concerne le ratio élèves/classe. Cette situation est constatée à tous les niveaux du système éducatif (cf. Annexe B -Tableau B12). Au niveau préscolaire, un écart considérable est observé par rapport à la norme définie par le ministère de l'éducation (20 élèves par classe). Dans neuf départements, les effectifs ont plus que doublés ; sauf, dans l'Ouest où le ratio élèves/classe est 31. Au niveau de l'enseignement fondamental, l'Ouest et le Sud sont les seuls départements qui soient dans la norme (40 élèves par classe), avec des ratios respectifs de 37 et 40. La situation est similaire pour l'enseignement secondaire.

Infrastructures inadéquates

72. Les infrastructures scolaires, déterminant de la qualité de l'environnement physique des écoles, tout en étant une composante de l'accès, conditionnent, dans une certaine mesure, la réussite du processus d'enseignement et d'apprentissage. Des données de l'annuaire statistique de 2003 font état de la disparité et de la précarité des infrastructures scolaires aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (cf. Annexe B-Tableaux B14). Mis à part l'état de délabrement de certains locaux scolaires, il y a également lieu de souligner que 3857 écoles ne fonctionnent que sous des tonnelles et d'autres dans des églises. 4018 ont des cloisons en matériaux sommaires (bois, planche, clissage, tôle) ; 3664 ont des toits en paille (ou sans toits) et 4018 ont des parquets en matériaux de fortune (terre, bois). Deux types de constatations peuvent donc être faits i) la grande majorité des écoles présentant des infrastructures défectueuses se trouve à plus de 80% dans le secteur privé ; ii) il existe une forte concentration de ces écoles en milieu rural avec un pourcentage d'environ 75%.

73. Au niveau de l'enseignement Technique et Professionnel, s'il existe peu d'informations sur l'état des conditions d'apprentissage des centres privés, en ce qui concerne les centres publics de formation, les locaux sont dans l'ensemble mal entretenus et ont besoin de rénovations importantes. Dans certains centres, les infrastructures de base (eau, électricité, téléphone etc.) sont précaires ; dans d'autres, elles sont pratiquement inexistantes.

74. Au niveau supérieur, le cadre physique de la très grande majorité des IES n'est pas du tout approprié à la fonction à laquelle les bâtiments sont affectés. Il n'y a aucune structure pour accueillir et héberger les étudiants qui viennent de l'extérieur de Port-au-Prince et ceux d'origine modeste qui ne peuvent pas assumer les coûts de la vie dans la Capitale.

Infrastructures pédagogiques obsolètes ou inexistantes

75. Au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire, l'apprentissage se développe généralement sur la base d'une accumulation de description, sans travaux pratiques. En sciences expérimentales particulièrement, il existe très peu de laboratoires et ceux qui existent comportent des instruments et des matériels le plus souvent obsolètes.

76. Les établissements ne contiennent que rarement des bibliothèques ne contenant pas toujours les documents qui permettraient aux élèves de réaliser la recherche documentaire. Elles sont, dans la plupart des cas, logées dans des espaces inappropriés. Quant aux laboratoires de langues, ils sont très rares dans les écoles et souvent mal équipés.

77. Au niveau de l'enseignement Technique et Professionnel, la déficience en matériels didactiques peut être qualifiée de totale. En effet, l'absence des supports pédagogiques nécessaires pour l'apprentissage des étudiants influence la qualité de la formation. D'autant que la désuétude des outillages paralyse le

bon fonctionnement des ateliers. Les équipements, quand ils existent, sont sans dispositifs de sécurité ayant été amortis depuis longtemps, en mauvais état, obsolètes.

78. Au niveau de l'enseignement supérieur, il convient de souligner qu'aucune des institutions ne possède une vraie bibliothèque de niveau universitaire, les manuels d'enseignement et la documentation font sévèrement défaut. La consultation en ligne de document n'est pas offerte aux étudiants, c'est le Campus numérique de l'AUF qui permet à la population étudiante de la Capitale de pouvoir accéder à cette possibilité. Dans quelques rares exceptions, il y a des laboratoires d'enseignement, mais on ne dispose pas d'informations précises quant à leur état.

79. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont très faiblement exploitées à tous les niveaux du système

Inadéquation des manuels disponibles

80. En ce qui concerne l'enseignement fondamental, la disponibilité des programmes nationaux et le balisage plus cohérent des champs disciplinaires au service de meilleurs apprentissages ont considérablement facilité le travail des élaborateurs de manuels. Plusieurs éditeurs et auteurs indépendants ont pu ainsi, soit effectuer des mises à jour acceptables des matériels scolaires qu'ils avaient produits; soit en élaborer de nouveaux sur la base des indications bien plus détaillées que n'en fournissaient les programmes notionnels d'autrefois.

81. Une pléthore de manuels scolaires haïtiens d'aspect attrayant et aux contenus stimulants sont aujourd'hui en utilisation à travers le système éducatif. La politique de subvention (à 70%) des manuels scolaires mise en œuvre par l'Etat haïtien, depuis la fin des années 90, ou encore la distribution annuelle de manuels aux élèves autant par le Ministère de l'Education que par des organismes non-publics a assuré à plus d'un élève l'accès au manuel scolaire dont l'importance pour la qualité des apprentissages n'est plus à prouver.

82. Toutefois, en dépit des prescriptions de la loi du 6 mars 1989 promulguant les programmes et prescrivant les structures et procédures de démarches de régulation par l'Etat de la qualité des manuels scolaires, une situation anarchique prévaut encore aujourd'hui où des écoles utilisent aussi bien des manuels homologués que non homologués, ainsi qu'une grande diversité de matériels d'apprentissage de facture et de niveaux disparates (polycopies, compilations, textes ronéotypés), pour la plupart truffés de stéréotypes sexuels, qui coexistent chez les bouquinistes et dans les écoles sans un contrôle cohérent et continu de l'Etat.

Temps d'apprentissage insuffisant

83. Depuis environ une dizaine d'années, le ministère de l'Éducation Nationale multiplie les efforts en vue d'arriver à une augmentation substantielle du nombre de jours de classe par année. Ainsi, plusieurs mesures ont été prises pour faire passer la moyenne de 142 à 185 jours, qui reste malgré tout en dessous de la moyenne internationale de 200. Cependant, des problèmes liés à l'instabilité politique de ces dernières années, la dégradation de la situation économique, du pays qui pousse certaines écoles à travailler moins de cinq jours par semaine, le non-respect du temps scolaire dû entre autres à des raisons culturelles ont empêché d'atteindre cet objectif. Cet échec s'explique aussi par le fait que les personnels pédagogiques et les directions d'écoles, n'étant pas formés à utiliser l'évaluation pédagogique comme un moment fort de l'apprentissage des élèves, considèrent celle-ci comme une opération isolée indépendante du processus d'enseignement et d'apprentissage.

A côté de tout cela, il faut souligner la disparité du temps scolaire entre les départements et aussi entre les écoles d'un même département qui crée un problème d'équité dans le système éducatif par rapport aux temps d'apprentissage des élèves.

Déficiences relatives de l'état sanitaire et nutritionnel

84. Les taux de mortalité infantile (57 pour mille) et infanto juvénile (86 pour mille), quoique en régression à cause de nombreuses interventions faites sur le plan sanitaire en Haïti, demeurent encore élevés (EMMUS IV)³⁷. La mortalité infanto juvénile qui est aussi un indicateur de pauvreté, voire même de précarité économique en Haïti est attribuée à trois causes principales: la diarrhée, la malnutrition et les Infections respiratoires aiguës (IRA), principalement la pneumonie. En effet, le profil épidémiologique des enfants haïtiens d'âge préscolaire est particulièrement affecté par les maladies infectieuses, généralement contrôlables, et la sous-nutrition.

85. EMMUS III³⁸ a permis de répertorier les pathologies les plus fréquentes chez ces enfants, savoir: les fièvres (40,6%), les IRA (39,93%), et les diarrhées (25,7%). Avec les maladies infectieuses s'installent les problèmes nutritionnels; ces derniers rendent aussi l'enfant plus vulnérable aux maladies contagieuses, d'où un « cercle vicieux infections-malnutrition ».

86. Il faut signaler que la forme chronique de malnutrition (il s'agit d'enfants accusant un retard de croissance) touche près d'un quart (22,7%) des enfants d'âge préscolaire. Cette malnutrition s'installe rapidement avant que l'enfant ait atteint son deuxième anniversaire (vers 18 mois environ); cette affection se maintenant en plateau (autour de 20%) tout au long de la période préscolaire, l'enfant paiera un lourd tribut face à cette situation, ce retard staturo pondéral pouvant contrarier son développement scolaire.

³⁷ IHE. Enquête Morbidité, Mortalité et Utilisation de services (EMMUS IV en préparation)

³⁸ IHE (2000). Enquête Morbidité, Mortalité et Utilisation de services . EMMUS III

87. La situation nutritionnelle des enfants est plus alarmante dans le Centre (33 %) et le Sud (29 %). Elle s'améliore avec le niveau d'instruction de la mère. Les infections parasitaires sont souvent liées à la malnutrition de l'enfance. Des études conduites en 1991 révèlent que 97% des enfants de 12 à 59 mois ont des infestations parasitaires³⁹.

88. En ce qui concerne la *carence en micronutriments*, les troubles dus aux carences en Iode affectent le rendement scolaire et la performance physique. Les départements les plus affectés sont l'Artibonite, le Plateau Central et l'Ouest – à l'exclusion de Port au Prince. L'anémie par carence en fer affaiblit également les capacités physiques et intellectuelles des enfants et augmente leur vulnérabilité aux infections. En Haïti, près des deux tiers (65,3 %) des enfants de moins de cinq ans sont anémiés (taux d'hémoglobine inférieur à 11 g/dl). L'anémie sévère est observée chez 1,6% des enfants de moins de cinq ans (hémoglobine sanguine inférieure à 7,0 g/dl) [EMMUS III]. Cette anémie ferriprive est deux fois plus fréquente en milieu urbain qu'en milieu rural. Selon EMMUS III, seulement 31% des enfants de 6-59 mois auraient reçu des suppléments de vitamine A, étant entendu que la carence en vitamine A, cause de xérophtalmie, entraîne la cécité, et diminue les capacités immunitaires pour lutter contre les infections.

89. A côté des faiblesses notées en matière d'accès et de couverture de santé, sur le plan national, des facteurs comportementaux liés à l'adoption ou non de pratiques favorables à la santé, tel l'hygiène (seulement 23,2% des mères en milieu rural et 28,4% en milieu urbain se lavaient les mains avant de donner à manger aux enfants)⁴⁰ d'une part, et des facteurs environnementaux liés aux conditions précaires d'accès à l'eau potable et au manque de système pour l'évacuation des excréta d'autre part, favorisent le développement de maladies chez les enfants d'âge préscolaire et influencent en quelque sorte la survie et le développement de la petite enfance.

90. Il faut certes signaler des progrès observés, au cours des dernières années, en ce qui concerne la couverture vaccinale; citons en particulier la lutte contre la poliomyélite et la rougeole à travers des campagnes massives de vaccination. Mais des efforts restent à faire, car selon EMMUS IV, seulement 41,3% des enfants seraient complètement vaccinés.

91. Les besoins en iodation du sel sont élevés, notamment dans l'Artibonite et l'Ouest où 94,4% de la population n'a pas d'accès au sel iodé [EMMUS III].

92. En ce qui concerne la fourniture de suppléments alimentaires, certains efforts ont été initiés .Des programmes de distribution de denrées alimentaires ciblant particulièrement les enfants de moins de cinq ans, les femmes enceintes et allaitantes, certaines couches vulnérables (personnes infectées ou affectées

³⁹ C. Vilgrain, La Santé des Enfants d'âge préscolaire en Haïti. Un état des lieux (draft). UNICEF, déc.2006

⁴⁰ Selon une enquête conduite par Intell Consult et PSI Haïti en 2005, cité par Hudicourt D., Vilgrain C., Lemaire D. Analyse de la situation de la petite enfance en Haïti et Proposition d'une politique intégrée et active pour les enfants de zéro à six ans. UNICEF, Janvier 2007

par le VIH/SIDA), certains patients tuberculeux, ont été mis en route à l'initiative du Programme National de Nutrition, des programmes de l'USAID, du PAM, contribuant à apporter aux populations éloignées et défavorisées économiquement, des suppléments alimentaires constitués de rations sèches définies généralement pour une famille.

93. A l'adresse des élèves du fondamental et du secondaire, au titre des cantines scolaires, une ration alimentaire, sous forme d'un plat chaud (90% des bénéficiaires) ou d'un snack (environ 10% des bénéficiaires) est offerte à un effectif de 464 361 élèves de ces deux niveaux d'enseignement, inégalement répartis dans les départements d'éducation. Ainsi 20% environ des effectifs du fondamental (17,25% des effectifs du fondamental et du secondaire) sont desservis, pendant 150 jours de classe en moyenne par année, par cinq opérateurs dont le PNCS (24,67 %), le PAM (31,19 %), le BND (30,68%), le CRS (9,47%), et la CARE (3,98 %). En tenant compte des effectifs scolaires des départements, le taux de couverture est de moins de 20% dans le département de l'Ouest Il est de moins de 25% dans le Nord, autour de 21% dans l'Artibonite, autour de 14% dans le Centre et le Sud, et de 49% dans le Nord'Est. Dans trois départements (Les Nippes, le Nord Ouest et le Sud Est), le taux de couverture tourne autour de 3%, ce qui donne une idée de l'état des besoins en termes de cantines scolaires quand on connaît les conditions de pauvreté d'un large secteur de la population.

94. Les rations apportent, dans le cas du plat chaud, entre 984 et 1055 kilocalories, et seulement 623 kilocalories dans le cas du snack. En ce sens, elles comblent très peu les besoins énergétiques des élèves estimés, journalièrement à 1700 - 2000 Kilocalories par jour, de l'avis des experts. Ces données montrent les déficiences présentées par les rations appliquées si l'on considère que bon nombre d'enfants ne disposent journalièrement que de l'alimentation donnée à l'école. En outre, selon les nutritionnistes, les repas offerts ne sont pas équilibrés, étant donné leur carence en aliments protecteurs représentés par les fruits et les légumes.

95. Sur le plan de la santé scolaire à l'adresse de cette catégorie de jeunes, les rares interventions très localisées opérées par des acteurs non-publics (BND, PAM) portent sur la formation des enseignants sur les thèmes : hygiène, nutrition, IST/SIDA et sur le déparasitage des élèves, avec le support du MSPP.

A part le fait que le rôle de la nutrition sur l'assimilation des élèves est bien connu, l'impact des cantines scolaires sur le rendement scolaire des élèves n'a pas été établi.

- ***Des conditions d'enseignement difficiles et inadéquates***

Un ratio élèves/mâitre hors norme

96. Les données du recensement de 2003 révèlent une nette détérioration des conditions d'encadrement avec des classes beaucoup plus surchargées qu'elles ne l'étaient au cours des années 90 (cf. Annexe B- Tableau B13). La situation est beaucoup plus critique dans l'Ouest, le Nord et l'Artibonite qui sont

passés respectivement des ratios de 32, 35 et 32 en l'année 1997-98 à des ratios de 48, 51 et 48 en 2002-2003. Il n'y a que les Nippes dont le ratio 39 élèves/maître est en dessous de la norme définie par le MENFP (40 élèves par maître).

Des compétences très faibles de la majorité des enseignants et des niveaux de formations multiples

97. Les dernières informations sur le profil, l'état de la formation et les conditions de travail des enseignants révèlent une situation en déclin qui ne peut garantir la qualité du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, au niveau préscolaire, sur les 19893 enseignants, 65% (soient 13099 enseignants) n'ont reçu aucune formation spécifique dans le domaine, dont 32% environ (4219) n'ont pas le niveau académique équivalent à la classe de 9^{ème} AF (cf. Annexe B - Tableau B15). Au niveau des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental, la situation n'est guère brillante (cf. Annexe B - Tableau B16). Sur les 60261 enseignants évoluant dans le sous-secteur, 79% (soient 47678) n'ont reçu aucune formation initiale de base. Environ 10% de ces 79% n'ont pas le niveau académique de 9^{ème} AF. Les autres sont des universitaires (2789 ou 4.84%), normaliens (6136 ou 10.64%) et capistes (3658 soit 6.34%). Le département de l'Ouest, en plus d'avoir le plus grand nombre d'enseignants, possède un pourcentage plus élevé d'enseignants qualifiés⁴¹ 53% (universitaires, normaliens, jardinières, aides jardinières). Par contre les Nippes ont le pourcentage le plus faible d'enseignants qualifiés, soit 4.8%.

98. Au niveau de l'enseignement Technique et Professionnel, les formateurs sont en grande partie sous-qualifiés au point de vue technique et n'ont pas de formation pédagogique. L'absence d'un système de formation initiale pour les enseignants du secteur de la formation professionnelle et technique, fait que la majorité des formateurs ont acquis leurs expériences sur le tas. Le faible niveau de qualification des enseignants explique en partie l'inefficacité des centres.

99. Au niveau de l'enseignement supérieur, la qualification académique des professeurs varie grandement d'une institution à l'autre. La majorité des enseignants ont le niveau de licence et de maîtrise. Ils n'ont pas reçu de formation à la pédagogie universitaire. Bien que ces dernières années, des initiatives ont été entreprises en vue de familiariser les professeurs à l'importance de la pédagogie de l'enseignement supérieur, mais cela reste marginal par rapport aux besoins en cette matière si déterminante pour la qualité de l'enseignement dispensé.

100. Le faible niveau de compétence et la diversité des profils des enseignants du fondamental, en particulier, sont dus, entre autres, à un dispositif de formation initiale lacunaire, diversifié, dont le contrôle échappe au ministère ; celle-ci créant une diversité de profils au sein du corps enseignant se traduisant par des pratiques pédagogiques diversifiées et ne facilitant pas les actions de recyclage/perfectionnement dans le cadre de la formation continue.

⁴¹ Les universitaires, normaliens et capistes représentent les enseignants formés. La DFP les présente cependant en trois niveaux de compétence. Le manque de données ne permet pas de concilier les deux modèles.

101. Depuis le lancement de la Réforme Educative en 1982, la formation des enseignants est devenue une préoccupation majeure des responsables de l'éducation tant du secteur public que du secteur non public. C'est ainsi que la formation (initiale ou continue) a fait l'objet de nombreuses initiatives qui n'ont pas toujours abouti aux résultats escomptés.

102. Au cours des cinquante dernières années, le système de la formation initiale des maîtres du fondamental a connu de sérieuses transformations. Pendant très longtemps, les écoles normales constituaient l'unique lieu de formation des enseignants du primaire. La réforme Bernard des années 80 avait apporté un nouveau souffle à ces écoles par la mise en place d'un nouveau système de gestion, la rénovation des curricula et l'organisation de formation des formateurs à travers cinq Universités d'été. Cette réforme visait le relèvement de la fonction enseignante par l'amélioration du niveau de formation des enseignants. Dès lors, l'Institut Pédagogique National, créé au cours de la décennie 70, offrait un appui technique à l'ENI en renforçant les capacités des formateurs et en organisant le suivi pédagogique. Dans la foulée, le programme d'études des ENI de 1976 a été remanié et harmonisé avec ceux de l'Ecole Fondamentale.

Cette transformation de la FIM s'est manifestée à travers l'évolution des structures et l'expansion de la formation vers l'enseignement supérieur et l'Université.

103. Si depuis longtemps, les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) étaient les seules institutions de formation initiale des enseignants pour les deux premiers cycles du fondamental à côté de l'Ecole Normale Supérieure qui forment ceux du secondaire, il y a lieu de constater maintenant l'émergence d'autres lieux de formation initiale qui forment des enseignants pour tous les niveaux d'enseignement de l'école haïtienne. Il existe au moins six lieux différents de formation initiale des enseignants de l'enseignement fondamental qui développent des curricula différents sur des durées différentes de formation. Ces disparités de lieux, de curricula et de durée de formation entraînent nécessairement des disparités au niveau des profils des formateurs et des profils de sortie des formés.

104. En dépit de cette diversité des lieux de formation initiale impliquant nécessairement une augmentation de l'offre de formation, le défi quantitatif en terme de maîtres dépositaires d'une formation initiale reste à relever dans le système éducatif. En effet, sur les 60261 maîtres évoluant aux deux premiers cycles du fondamental, environ seulement 17% ont eu accès à une formation initiale.

105. Les opérateurs développent leurs propres programmes de formation, différents les uns des autres et répondant à des logiques et visions différentes de la FIM. Face à cette évolution accélérée, le MENFP à travers sa structure de coordination de la formation, la DFP, s'efforce de s'ajuster et de redéfinir les standards ainsi que les normes de qualité en vue d'éviter que ces initiatives, pour le moins, heureuses, ne

se développent dans l'anarchie, en dehors de tout contrôle, et délivrent sur le marché des enseignants peu qualifiés.

106. Même si d'autres dispositifs de formation initiale prennent progressivement place dans le système éducatif, les ENI restent encore, compte tenu de leur nombre, le lieu le plus important d'accueil d'élèves-maîtres. Les autres structures de FIM sont encore en nombre très limité et la majorité d'entre elles se trouve circonscrite dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince même quand elles ont pour la plupart des annexes dans des villes de province.

Des programmes de formation très diversifiés

107. Les lieux de formation étant différents, des disparités sont relevées au niveau i) du profil académique de recrutement (niveau d'entrée), ii) de la durée de la formation, iii) des programmes de formation, iv) du mode de certification des formés, v) des opérateurs publics et non publics.

108. Les ENI dispensent des programmes de formation très anciens dont l'élaboration remonte à la fin des années 80. A l'exception des ENI publiques dirigées par des congrégations religieuses où il est possible de repérer une pratique professionnelle avec des plans d'études systématiques, des stages d'observation et en responsabilité, la majorité de ces instituts de formation privées fonctionne de manière complètement anormale, appliquant de façon mitigée le programme de formation, fonctionnant seulement en fin de semaine, disposant d'une clientèle d'enseignants en exercice uniquement motivés par la recherche d'un diplôme. Le programme de formation du CFEF, est basé sur l'approche par compétence et comporte des stages d'observation et en responsabilité. Pour leur part, les FSE relèvent de l'Université et développent chacun leur propre programme de formation articulé suivant un système de crédits. L'ENS, relevant de l'Université, développe des programmes de formation dans plusieurs champs disciplinaires : mathématiques, physique, sciences sociales, chimie/sciences naturelles, philosophie, langues vivantes, lettres classiques. Un début de mise en place d'un département de pédagogie était réalisé au début des années 90. Cependant, le développement de ce département a été vite stoppé par le poids de la tradition et de l'inculture pédagogique de l'ENS. A l'instar du CFEF, le CEST est une institution d'enseignement supérieur non universitaire. Il forme des étudiants dans plusieurs domaines dont celui de l'enseignement. Il applique des programmes qui lui sont propres suivant un système de crédits.

Des plans d'études disparates

109. Concernant les plans d'études, il y a lieu de signaler des disparités entre des opérateurs d'une même catégorie (par exemple, les ENI publiques et privées) et des opérateurs de catégories différentes (par exemple disparité entre ENI et FSE). Si les ENI publiques fonctionnent entre six à huit heures de temps par jour pour une moyenne de 960 heures par année, certaines ENI privées ne travaillent que six heures

par semaine et ne font en moyenne que 192 heures par année. Les FSE fonctionnent suivant un système de crédits dispensant en moyenne 120 crédits correspondant à 1800 heures de formation pour le cycle d'études. Le CFEF totalise en moyenne 960 heures de formation par année.

Des profils des formateurs très divers

110. L'un des problèmes auxquels font face les opérateurs de FIM est la diversité des profils de formation de leurs formateurs. Il n'existe pas de lieu spécifique de formation de ces formateurs qui sont recrutés dans plusieurs bassins et avec des profils différents. Par exemple, le personnel enseignant du CFEF de Martissant (Port-au-Prince) a été recruté dans les secteurs de l'enseignement secondaire, de l'Université et des Ecoles Normales (ENI et ENS). Pour la plupart des FSE, le personnel est formé à l'étranger et dans différents pays.

Le faible encadrement des enseignants

111. L'encadrement des enseignants, assuré par des catégories différentes d'agents⁴² assurant l'encadrement des enseignants au niveau des deux premiers cycles de l'école fondamentale, constitue une des composantes de l'encadrement scolaire et s'évalue à partir du ratio enseignants/inspecteur et/ou conseiller pédagogique. D'une manière générale, le système éducatif fait face à des problèmes structurels en matière de supervision qui affectent sérieusement l'encadrement des enseignants. Il est évident que 460 inspecteurs dont 410 inspecteurs de zone, évoluant aux deux premiers cycles du fondamental avec des responsabilités pédagogiques et administratives (ratio = 147 enseignants par inspecteur) ne peuvent répondre valablement aux besoins d'encadrement des enseignants surtout dans un système connu pour le faible niveau de qualification de ses enseignants.

112. A côté de tout cela, certaines ONG comme la CARE et d'autres réseaux d'écoles mis en place par des projets mettent en œuvre leur propre stratégie d'encadrement des enseignants. Cette situation se caractérise d'une part, par l'absence complète de coordination entre les deux secteurs (public et non public) et, d'autre part, par la cacophonie créée par l'intervention désordonnée et non référencée de ces nombreux acteurs qui distribuent aux mêmes enseignants des outils d'accompagnement différents. L'existence d'encadreurs au niveau des deux secteurs n'a pas pour autant contribué à l'amélioration du taux d'encadrement des enseignants. L'absence de coordination évoquée précédemment explique le chevauchement constaté et la non complémentarité des interventions.

Des enseignants peu motivés

113. Au niveau de l'enseignement fondamental, secondaire et professionnel, la précarité du travail de l'enseignant ainsi que l'absence de perspective d'un plan de carrière sont à l'origine du départ de

⁴² Ils sont connus sous des appellations différentes et ont des niveaux de formations différentes: inspecteurs, superviseurs, conseillers pédagogiques, moniteurs

nombreux enseignants, devenus peu motivés, du système. En effet, des mesures incitatives pouvant prendre la forme d'avantages financiers (salaires décents, allocations et prestations supplémentaires, formation professionnelle, subventions de logement, de nourriture ou de transport) aux divers stades de leur carrière ne sont pas mises en place en vue de leur offrir une satisfaction professionnelle et par voie de conséquence d'améliorer l'enseignement qu'ils dispensent. D'autres avantages non financiers ne sont pas non plus appliquées ni même envisagées pour inciter leur motivation : statut professionnel et reconnaissance des rendements fournis par exemple. Bien que la liberté d'association professionnelle soit reconnue par la constitution, les formes de négociation salariale n'existent pas.

Ces problèmes se posent avec beaucoup plus d'acuité dans le secteur non public. Les conditions de travail des enseignants dans ce secteur laissent en effet à désirer. Contrairement aux établissements scolaires publics où les enseignants bénéficient de certains avantages sociaux (assurance et prêt sous forme d'avance de salaire), rares sont les écoles non publiques à leur octroyer certains privilèges.

114. L'insécurité et les perturbations sociopolitiques qui frappent sévèrement le secteur de l'éducation depuis 1986 concourent également à la démotivation des enseignants et à leur sortie du système pour s'adonner à d'autres activités génératrices de revenus stables et à l'abri des incertitudes. Cette situation, ne permet pas, non seulement de garder les enseignants déjà en exercice dans le secteur, n'y attirent pas non plus de nouveaux massivement.

115. En somme, la précarité du travail de l'enseignant marquée par des salles de classe pléthoriques et hors normes, des espaces physiques inadéquats, la sous-alimentation, la rémunération dérisoire, les distorsions qui existent entre les directives des plans et lois d'éducation et la réalité des conditions de travail constituent des entraves majeures à sa motivation et à l'efficacité de son acte pédagogique.

116. Au niveau de l'enseignement supérieur, le statut des professeurs en fait un corps tout à fait disparate. La très grande majorité des enseignants sont des vacataires, c'est-à-dire des chargés d'enseignement payés en fonction du nombre d'heures de cours dispensés. Dans certaines institutions, il existe un petit noyau d'enseignants à temps plein, mais les limites financières des établissements ne leur permettent pas de les fidéliser sans qu'ils aient besoin d'offrir leurs services ailleurs. Par exemple, L'Université d'État d'Haïti (UEH), avec ses 700 enseignants, a le corps professoral le plus grand de l'ensemble des IES. Mais pour la plus grande partie d'entre eux, l'enseignement universitaire n'est pas la seule forme d'exercice professionnel capable de leur assurer les moyens nécessaires d'une vie décente, ce qui expliquerait parfois l'ampleur du phénomène d'absentéisme constaté chez les enseignants du supérieur. L'idée d'un petit noyau d'enseignants à temps plein semble tout à fait insuffisante, à elle seule, pour dynamiser la vie institutionnelle. Cette situation a des conséquences néfastes sur la qualité de la formation supérieure en général : il y a de toute évidence un manque de disponibilité des professeurs pour encadrer les étudiants, pour participer à la vie de l'institution, pour contribuer au développement

d'une expertise sur les problèmes de la société haïtienne et à la production du savoir qui, en retour, aide à enrichir l'enseignement dispensé.

Absence de cadre de référence d'encadrement et de suivi pédagogiques

117. Le système scolaire souffre d'absence de cadre de référence national et d'un plan de supervision pédagogique devant contribuer à harmoniser et uniformiser les interventions dans ce domaine. Il faut signaler qu'au cours de ces trois dernières années, des efforts ont été réalisés par la Direction de l'Enseignement fondamental du Ministère qui avait préparé un outillage technique à l'usage des inspecteurs visant à améliorer la qualité de la supervision pédagogique et l'encadrement offert aux enseignants.

118. Si le GPAS (Guide Pratique d'Administration Scolaire) élaboré à la fin des années 90 tend à devenir un document de référence dans le système éducatif haïtien, par contre, le GSP (Guide de supervision pédagogique) élaboré vers la même période s'écarte définitivement de l'environnement des écoles pour des raisons liées au manque d'appui à son application au niveau des BDS (Bureau de District Scolaire).

119. La diversité de profils des personnels des corps d'encadrement reflète la qualité très inégale des services offerts aux enseignants en matière d'accompagnement pédagogique. Les lieux prévisionnels de formation initiale de ces agents (le CFEF et le CFCE non encore stabilisés dans le système) avaient fait l'objet, au cours des 5 dernières années, d'un manque d'intérêt flagrant par les responsables du MENFP qui, pourtant, à la fin des années 90 et en l'année 2000, les avaient pompeusement lancés.

120. Les inspecteurs du secteur public évoquent souvent la carence des moyens techniques et logistiques comme freins à la réalisation de leur mission. Si, dans certains cas, ils ont raison, compte tenu de la précarité des ressources disponibles au niveau des DDE; cependant, dans d'autres cas, ils dissimulent un manque de volonté manifeste et leur impréparation, tout en ne se sentant pas suffisamment informés sur les orientations et les décisions centrales, et de plus outillés pour fournir les services d'appui nécessaires aux enseignants.

En définitive, l'absence de cadre de référence, la diversité des acteurs et la disparité des interventions contribuent à faire de la pratique de l'encadrement pédagogique une nébuleuse multiforme.

Des pratiques pédagogiques désuètes

121. Au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire, les pratiques pédagogiques sont fondées sur une dynamique verticale, faite de violence physique, psychologique et verbale. Elles sont sclérosées et ne répondent plus aux mutations sociales qu'a connues la société haïtienne depuis les vingt dernières années. Les relations verticales tissées entre le maître et les élèves ne garantissent nullement le développement des valeurs démocratiques chez ces derniers. Favorisant fortement la mémoire et le

mimétisme, ces pratiques ne peuvent en aucun cas rendre possible leur épanouissement personnel, servant plutôt à former des automates.

122. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'enseignement est dispensé généralement sous le mode présentiel, à partir de cours magistraux le plus souvent, ou en ligne grâce à l'appui du bureau régional de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), à travers son Campus numérique. La recherche scientifique n'est pas complètement absente. Il s'en fait dans quelques rares institutions au gré de la volonté et du dynamisme de certains professeurs. Mais, comme elle ne fait pas partie formellement de la fonction enseignante, le petit programme d'appui aux activités à caractère scientifique du Ministère de l'Éducation nationale qui a duré de 1998 à 2000, de même que les programmes actuels de l'AUF en cette matière sont très insuffisantes pour arriver à ancrer la recherche dans la pratique de l'enseignement supérieur en Haïti. Cette dimension de la fonction professorale demeure à un stade tellement embryonnaire qu'elle ne peut avoir vraiment d'effet sur la qualité de l'enseignement comme tel.

o *Un système d'évaluation des acquis des apprentissages très déficitaire*

123. Deux examens d'Etat sanctionnent les études prévues aux trois cycles de l'Ecole fondamentale : une au terme du deuxième cycle (6^{ème} année) et l'autre à la fin de la 9^{ème} année. Aucun contrôle n'est prévu au terme du premier cycle qui constitue cependant la phase cruciale des apprentissages fondamentaux et la période stratégique du non-retour à l'analphabétisme.

Plusieurs constats autorisent la mise en doute de la fiabilité de ces opérations majeures et coûteuses : Il s'agit notamment de la validité des examens, de la rigueur des procédures et de la fiabilité des résultats.

Validité des Examens

124. Les structures institutionnelles sur lesquelles repose annuellement la responsabilité de mener à bien les tâches récurrentes de construction intensive des tests des divers examens d'Etat souffrent de déficience et d'essoufflement du fait de ressources humaines limitées et de l'utilisation de procédures obsolètes et inadéquates. L'absence de standards nationaux de performances par niveaux limite la fiabilité de la conception de examens et d'appréciation des résultats. La base des examens ne prend non plus en compte ni les compétences acquises progressivement à travers chaque cycle d'étude mais bien le dénominateur commun de ce qui a été « vu » par un échantillon d'écoles au cours de la dernière année du cycle, temps scolaire souvent tronqué (depuis 1986) par la crise politique.

Des procédures peu rigoureuses et des résultats manquant de fiabilité

125. Les courroies de transmission d'information et de prise de responsabilités entre les instances dans la conduite des différentes étapes de l'opération d'évaluation des acquis ne semblent pas imperméables. L'insuffisance de ressources humaines qualifiées pour conduire professionnellement les différentes

opérations liées à l'administration des tests, à la correction normalisée, à la saisie des performances individuelles et au traitement des données jusqu'à la publication des résultats affecte également la fiabilité des résultats.

126. Même en utilisant des instruments équivalents mais différents pour réduire les tentatives de fuite et autres fraudes, la diversité des conditions de passation des tests d'un département géographique à l'autre rend inadéquates les comparaisons des performances à travers les départements géographiques. La signification des résultats dans l'ensemble du système est aussi biaisée.

127. La rigueur du processus n'est nullement assurée (inexistence de Manuel de procédures). Il en est de même du contrôle de l'étanchéité des canaux de transmission tout au long de la chaîne des opérations ; élaboration, administration des épreuves, correction, saisie, analyse et interprétation des résultats nationaux.

○ *Le VIH/SIDA, une maladie encore préoccupante mais sous contrôle*

128. En l'absence d'études spécifiques récentes sur la question, plusieurs facteurs démontrent que les jeunes haïtiens, de la période adolescente (11 à 18 ans), sont à fort risque de contracter les IST/SIDA. Au titre de ces facteurs, citons :

- ✓ La précocité de l'initiation sexuelle. En effet, selon l'Emmus III, 34% des filles et 52% des garçons de 15 à 19 ans ont déjà eu leurs premiers rapports sexuels.
- ✓ La faible utilisation du condom chez les adolescents des deux sexes. Seulement 15% des adolescents et 25% des adolescents de 15 à 19 ans ont utilisé un condom au cours de leur dernier rapport sexuel. Enseignants et enseignantes ne sont pas mieux lotis : respectivement 12% et 19% (Emmus III).
- ✓ La faible perception du risque. Toujours selon la même source, 93% des jeunes de 15 à 19 ans ne s'estiment point à risque de contracter le VIH/sida. La situation n'est pas plus brillante du côté du corps professoral ou moins de 5% s'estime exposé au VIH.
- ✓ La méconnaissance du statut sérologique. A 15 – 19 ans, moins de 2% des adolescentes et moins de 1% des adolescents ont effectué un test de dépistage du VIH. Chez les enseignants, les statistiques se chiffrent à 7% quel que soit le sexe.
- ✓ L'absence d'éducation sexuelle dans les familles, la faible prise de conscience dans la propagation des modes de contamination du VIH/sida, le brassage sexuel entre élèves et professeurs et entre élèves d'âge différent appartenant à une même classe (phénomène des surâgés) sont autant d'autres facteurs contribuant à la vulnérabilité des adolescents.

129. Par ailleurs, pendant de longues années, l'image d'Haïti a été associée fortement au VIH-Sida. Jusqu'à la fin des années 90, la République Dominicaine et Haïti regroupaient 90% des quelques 440.000 cas de personnes vivant avec le VIH dans la zone Caraïbe. S'agissant d'Haïti, les statistiques publiées en

2004 ont établi pourtant que sur les dix dernières années, la séroprévalence chez les adultes a été réduite de 50%, passant de 6.2% à 3.1% (IHE, Policy Project, CERA, UCC (2004 :1)⁴³. Dans la région, Haïti est désormais le seul pays où la pandémie est en recul. Cela est évidemment à mettre au crédit de plusieurs interventions stratégiques dont le Programme « *Haiti's Response to HIV-AIDS* » qui a permis au pays de bénéficier des crédits du Fonds Mondial de Lutte contre le Sida, la Tuberculose et la Malaria. Ces interventions visent notamment à réduire la transmission du VIH de la mère à l'enfant, et à promouvoir dans les communautés la prise en charge des orphelins du SIDA sur le plan santé et éducation. L'enjeu pour le Gouvernement est de maintenir le cap de la prévention et de la prise en charge dans la triple perspective de réduction du risque, de la vulnérabilité et de l'impact de la maladie. C'est la condition pour que le secteur de l'éducation soit le moins affecté par les dégâts de cette maladie.

⁴³ IHE et all. (2004)- *Le VIH/Sida en Haïti : Une raison d'espérer. Mise à jour des projections épidémiologiques du VIH/SIDA en Haïti*. Port-au-Prince.

2.3. L'EFFICACITE EXTERNE

Une faible congruence des curricula avec les finalités de l'éducation et les réalités socio-économiques nationales

130. La mise en œuvre des programmes nationaux devrait contribuer à la réalisation du profil de sortie des élèves non seulement en termes des savoirs scolaires académiques et des connaissances accumulés au bout de chacun des cycles, dans le temps prévu mais aussi de leur capacité à mobiliser spontanément ces savoirs et savoir-faire et à utiliser adéquatement leurs connaissances de la vie courante et les acquis dans les circonstances de la vie quotidienne.

131. Cette efficacité externe des programmes renvoie d'une part à la maîtrise des compétences académiques que nécessite la vie moderne et de l'autre au développement des capacités natives (capacité de communication et d'expression des talents, de la créativité et de l'adresse manuelle et/ou corporelle manifestées dans la vie pratique et/ou dans la résolution des problèmes du quotidien). Les trois matières du curriculum minorées ou ignorées (ITAP, Education Physique et sportive, Education esthétique et artistique) dont il a été fait mention précédemment, auraient dû contribuer également au développement de l'efficacité sociale et économique de tous les jeunes; ce qui n'est point le cas. L'inachèvement des curricula en raison de l'absence de ces matières étroitement liées à la capacité de l'haïtien scolarisé à faire face avec succès aux diverses situations de la vie quotidienne affecte donc directement le développement personnel des jeunes, leur insertion heureuse sur le marché du travail et/ou leur capacité à valider socialement leurs acquis. Ainsi, non seulement ces derniers sont desservis par les déficiences de la formation dispensée par l'école, mais encore, ceux qui se retrouvent en difficulté d'apprentissage sont doublement pénalisés par la survalorisation d'une seule forme d'intelligence : celle qui se manifeste dans la réalisation des tâches académiques.

132. Cette efficacité, également indiquée par le nombre d'années que mettent les élèves à compléter la durée de chacun des cycles ainsi que leur habileté à suivre avec succès l'enseignement des classes supérieures est mise en question par le grand nombre de redoublants et de surâgés : le profil des jeunes issus de l'école fondamentale semble encore très éloigné des attentes formulées dans les finalités de l'éducation énoncées au début de la Réforme éducative et qui servent encore de référence au système.

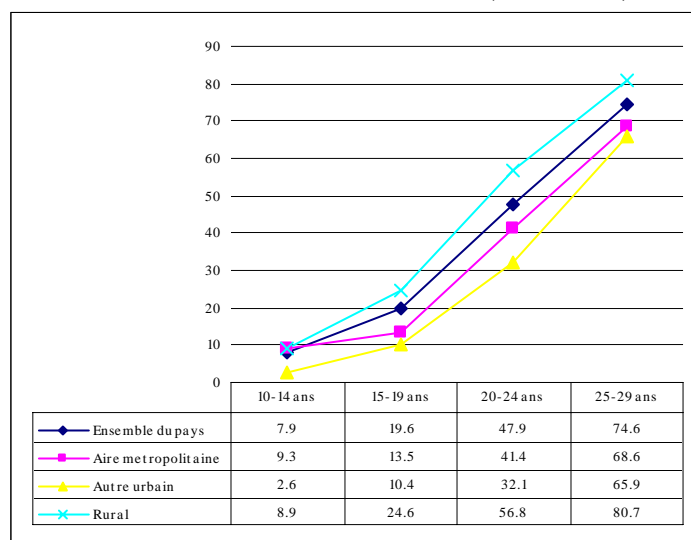
133. Par ailleurs, l'option démocratique prise par Haïti, la nécessité de revoir les options fondamentales de l'éducation à la lumière de l'insertion d'Haïti dans l'ensemble caraïbéen et latino américain, la perte de valeurs constatée, le déficit de citoyenneté qu'a provoqué la persistance de la crise de société, les orientations économiques à prendre, etc. devraient réalimenter la réflexion sur le rôle que doit jouer l'éducation et sur les efforts à fournir pour que l'école réponde aux aspirations profondes de toutes les couches de la société haïtienne. La non-prise en charge par les curricula scolaires de toutes les préoccupations de la vie débattues dans les médias et dans le quotidien par tous les haïtiens (violence,

sexualité responsable, spiritualité, prévention de maladie, protection de l'environnement, promotion de la culture nationale, préservation du patrimoine, santé mentale, inclusion des handicapés, inclusion sociale, citoyenneté, justice sociale, justice, sécurité, valeurs morales, etc.) entraîne chez l'haïtien éduqué, étant donné la faible internalisation des valeurs de tolérance, de règlement des divergences par le dialogue, etc., une faible capacité à résoudre certains problèmes fondamentaux. Un tel vide n'est pas de nature à contribuer à mettre Haïti sur la voie de l'épanouissement auquel aspire sa population.

Un faible impact de l'éducation sur le plan de l'insertion sur le marché de l'emploi

134. La manière la plus appropriée pour apprécier l'efficacité externe du système éducatif est de s'intéresser à la contribution effective ou potentielle des jeunes dans la production des richesses à l'échelle nationale. L'enquête Budget-Consommation des Ménages (EBCM-1999-2000) renseigne bien sur les taux brut et net d'activité de la population en 1999-2000. Pour cette année, dans l'ensemble du pays, le taux brut d'activité (qui mesure le rapport entre les actifs occupés et les chômeurs d'une part et la population totale de l'autre est de 39% (IHSI, 2000 : 96).⁴⁴ Cependant, le taux net d'activité qui exprime les actifs occupés et les chômeurs en pourcentage de la population en âge⁴⁵ de travailler est 54,5% (IHSI, op. cit. : 96). Mais des différences sont observées selon le milieu de résidence et les classes d'âge. Les plus jeunes ont un taux d'activité qui croît avec l'âge et ce taux est en même plus élevé dans le milieu rural (figure 3). Pour ce qui est du milieu rural, cela s'explique sans doute par l'engagement des enfants dans les travaux des champs.

Figure 3 : L'activité par tranche d'âge quinquennale à l'échelle nationale et selon les milieux de résidence (1999-2000)



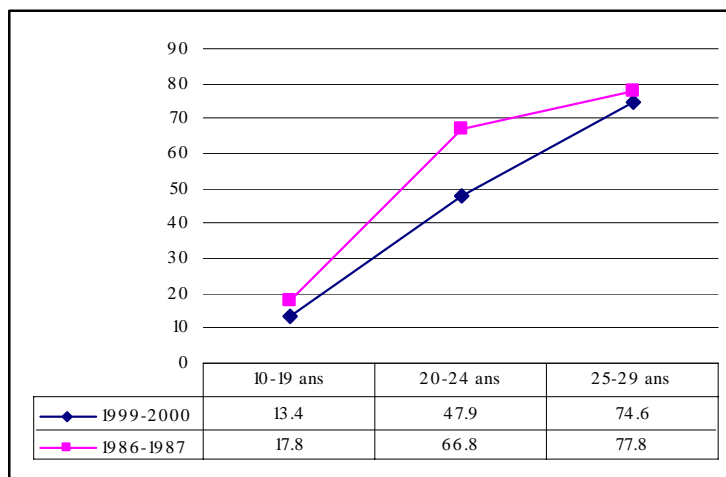
Source : Extrait de IHSI, EBCM-1999-2000. p. 97.

⁴⁴ IHSI. 2000. *Budget-Consommation des Ménages (EBCM-1999-2000), Volume I : Population, Ménages et Emploi*. Port-au-Prince : IHSI-Division du Recensement et des Enquêtes Nationales.

⁴⁵ Le seuil minimal établi pour Haïti depuis l'EBCM-1986-1987 est de 10 ans.

135. Cela étant, il est évident que les jeunes scolarisés ont une participation effective ou potentielle à la production de biens et/ou de services marchands, et par conséquent à la formation du PIB. Mais si le taux net d'activité a reculé dans l'ensemble du pays de 1986-1987 à 1999-2000 passant de 57.2% à 54.5% (IHSI, op. cit. :98), les jeunes voient leur taux d'activité reculer avec une ampleur plus accentuée (figure 4). Pour l'IHSI (op. cit. : 98), cet état de choses s'explique principalement par la scolarisation massive des jeunes entre les deux périodes.

Figure 4 : L'activité des jeunes à l'échelle nationale entre 1986-1987 et 1999-2000

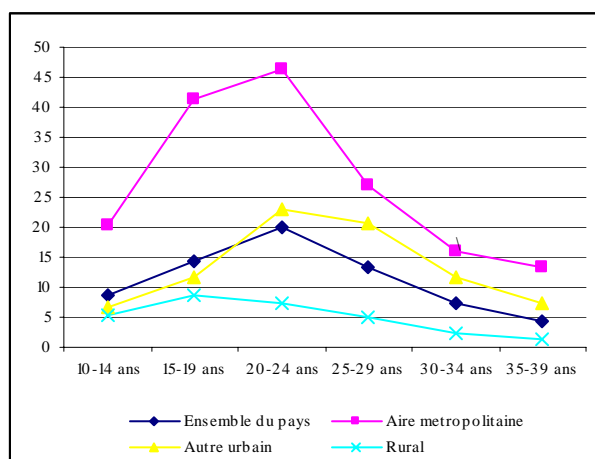


Source : Extrait de IHSI, EBCM-1999-2000. p. 99

Il est évident que dans les tranches d'âge analysées, les individus âgés de 20-24 ans et de 25-29 ans regroupent des jeunes qui ont l'âge d'entrée ou de sortie du premier cycle universitaire. Dans ces conditions, le raisonnement vaut également pour l'enseignement supérieur. Il faut toutefois garder à l'esprit que comme pour le fondamental, le secondaire traîne aussi son lot de sur-âgés.

136. Par ailleurs, en Haïti, le taux de chômage est l'un des indicateurs souvent évoqués pour exprimer l'état du sous-développement du pays. Le taux de chômage ouvert est de 7.3%, mais ce sont surtout les jeunes de moins de 30 ans (69.5%) qui sont frappés par ce phénomène (IHSI, op. cit. : 111-112). Dans la zone métropolitaine, le phénomène est encore plus inquiétant (figure 5).

Figure 5 : Profil des taux de chômage par âge et selon le milieu de résidence



Source : Extrait de IHSI, 2000, p.112

137. Mais la distribution de la population des chômeurs selon le niveau d'études atteint reste inquiétante : « 50% des chômeurs en milieu rural n'ont pas ne sont pas allés à l'école au-delà du cycle primaire alors qu'en milieu urbain – tant dans la capitale que dans les autres villes du système urbain – 60% au moins des chômeurs ont achevé avec succès au moins une année du cycle secondaire ... En deçà du supérieur, l'éducation ne protège pas contre le chômage... Mais la détention du niveau universitaire ne suffit pas à éviter le chômage ...» constate l'IHSI (op. cit. : 115-116).

138. Il importe toutefois de prendre en compte le poids de la conjoncture sur le marché du travail. Il ne fait aucun doute que la crise multidimensionnelle que traverse la société haïtienne depuis au moins vingt ans nuit à l'efficacité et aux impacts économiques des investissements éducatifs.

II. L'ÉDUCATION NON FORMELLE

Une approche limitative de la part des pouvoirs publics

139. On entend par éducation non formelle toute forme d'apprentissage organisé qui prend place en dehors des structures du système formel et qui aborde des besoins de formation spécifiques de n'importe quel sous-groupe particulier d'adultes ou d'enfants. Dans ce dernier sous-groupe, on retrouve de nombreuses catégories d'enfants avec des besoins spéciaux parmi lesquels on compte les surâgés, les déscolarisés ou les enfants en situation difficile. Il importe, à ce titre de relever que l'intervention de l'Etat dans le domaine de l'éducation non formelle semble se limiter à l'alphabétisation en raison sans doute de l'ampleur et de la persistance du problème. La Secrétairerie d'Etat à l'alphabétisation semble limiter son domaine d'action au libellé de l'institution et la petite unité du non formel fonctionnant à la DEF (MENFP) se concentre seulement sur les cours du soir et des cours d'arts ménagers pour jeunes femmes.

Des actions d'alphabétisation qui n'ont pas produit les résultats escomptés

140. Malgré les vastes campagnes d'alphabétisation et de post alphabétisation menées tant par l'Etat⁴⁶, à travers les diverses structures mises en place⁴⁷, que par des opérateurs privés, savoir les églises et les ONG⁴⁸, le taux d'analphabétisme reste encore le plus élevé de la Caraïbe. Une enquête menée en 2000 par la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation révèle que sur les 5.119.491 personnes âgées de 13 ans et plus recensées, 2.930.697 d'entre eux sont des analphabètes. Ce qui donne un taux moyen national d'analphabétisme de 57.24 % (cf. Annexe B-Tableau B17) dont 59.14 % chez les filles et les femmes et 55.27 % chez les garçons et les hommes. Les départements les plus affectés, selon les données de cette enquête, sont l'Ouest et le Nord (65 %), le Nord Est étant celui où l'on enregistre le plus faible taux d'analphabètes (44.2 %).

Un taux d'analphabétisme élevé chez les 31-55 ans

141. L'examen de la structuration de cette population d'analphabètes laisse apparaître les constats suivants : (i) l'existence d'une proportion relativement importante des enfants d'âge de la scolarité obligatoire (6-12 ans) et dont le taux d'analphabétisme est de 37.7 %. Cette situation trouve son explication dans les abandons scolaires précoces liées soit aux difficultés d'apprentissage soit à des

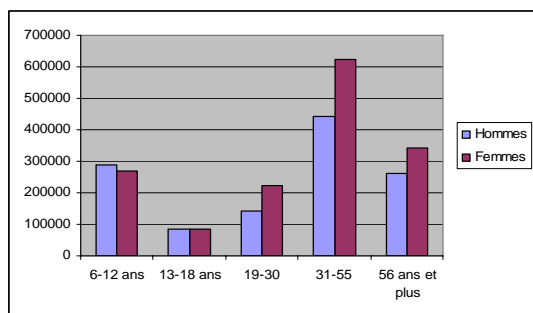
⁴⁶ La première remonte à 1947 avec l'expérimentation, dans la Vallée de Marbial, de méthodes nouvelles d'alphabétisation décidée par la 1^{ère} Conférence générale de l'UNESCO

⁴⁷ En 1947, Direction Générale de l'Education des Adultes ; en 1950, l'Office de l'Education des Travailleurs (OET) et la section de l'Education des Adultes ; en 1961, Office National d'Education Communautaire (ONEC) ; 1967, Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaire (ONAAC) ; en 1986, ONPEP, Office National pour la Participation à l'Education Populaire ; en 1988, ONECA, Office National d'Education Communautaire et d'Alphabétisation ; En 1991, Bureau National d'Alphabétisation (BNA) ; en 1994, Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA).

⁴⁸ Notamment l'Eglise catholique, à travers la Mission Alpha, l'Eglise Méthodiste, la Fondation Paul Gerin Lajoie, Helvetas, comme l'indique le rapport préliminaire d'Évaluation des besoins en rapport avec les défis de l'alphabétisation en Haïti produit par la SEA, Oct 2006

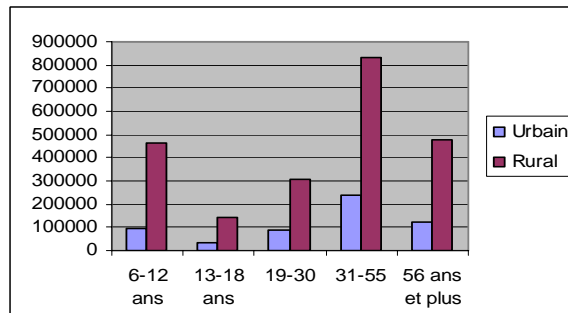
raisons d'ordre économique ; (ii) l'accroissement du niveau d'analphabétisme à partir de 31 ans : 55.8 % pour les 31-22 ans et 81.8 % pour les 56 ans et plus ; (iii) les femmes en sont plus affectées que les hommes, 41.1 % contre 35.4 % et surtout à partir de 31 ans (62.5 % pour les 31-55 ans contre 48.5 % chez les hommes) ; la prédominance du phénomène dans les zones rurales, 52.9 % contre 19 % en zone urbaine.

Fig. 6 : Répartition des analphabètes selon le sexe



Source : Merisier Rapport préliminaire d'évaluation des besoins - Octobre 2006

Fig. 7: Répartition des analphabètes selon le milieu de résidence



Source : Merisier Rapport préliminaire d'évaluation des besoins Octobre 2006

142. Les modestes résultats obtenus par les diverses campagnes tiennent à plusieurs facteurs. On peut tout d'abord signaler les difficultés d'accès aux centres d'alphabetisation. Dans les zones rurales les conditions d'accès sont assez difficiles tant pour les apprenants que pour les moniteurs et les superviseurs, car les obstacles physiques ne manquent pas : pistes en très mauvais état devenant impraticables en cas de crue de la rivière qu'ils empruntent, montagnes aux pentes abruptes etc. Même les matériels didactiques et de formation élaborés par la SEA parviennent difficilement aux apprenants et aux moniteurs. Quand on ajoute à ce facteur le caractère bénévole de la fonction de moniteur et de superviseur, on ne peut s'attendre qu'à une fréquentation irrégulière des centres et par voie de conséquence à des performances relativement faibles qui ne peuvent maintenir haut et de manière durable le niveau d'alphabetisation.

143. Un autre facteur de ces résultats, somme toute mitigée, c'est la faiblesse dans la coordination, au plan national, des actions d'alphabetisation. Il n'existe pas de standards nationaux en ce qui concerne tant les contenus et processus des apprentissages que les processus d'évaluation des acquis. On se retrouve de ce fait en face de multiples opérateurs qui interviennent, chacun selon ses approches, dans les actions d'alphabetisation sans que les résultats obtenus ne soient homologués par une instance régulatrice. Et la SEA ne dispose pas, à date, ni des instruments légaux nécessaires, ni d'un dispositif institutionnel adapté, ni des ressources humaines et matérielles suffisantes pour assumer cette responsabilité. Cette hétérogénéité des interventions ne permet pas d'apprécier l'impact des efforts développés ici et là et d'élaborer, le cas échéant, les stratégies susceptibles d'enrayer durablement le phénomène.

Une dispersion des programmes et des efforts en matière d'éducation non formelle

144. L'essentiel des programmes dans le non formel est le fait des ONG et dans un moindre degré des Ministères de l'Agriculture et de la Santé. La plupart de ces programmes fonctionnent dans l'ignorance totale les uns des autres. Il n'y a pas d'approche commune en matière de curriculum, d'évaluation et des normes pédagogiques. Chacun établit ses propres besoins et développe ses propres programmes pour des populations cibles séparées, ce qui réduit encore les opportunités de communication.

Une absence de programme d'éducation de base non formelle pour certaines catégories d'enfants en situation difficile

145. En ce qui concerne l'éducation de base non formelle, très peu d'expériences en la matière ont été inventoriées. Parmi les plus significatives, il y a lieu de citer le projet pilote de l'UNICEF à Bombardopolis en 1998, le programme de COHADE/UNICEF (1997-1999) à Port-au-Prince, les Foyers Maurice Sixto pour les enfants en domesticité, Lakay (foyers pour les enfants des rues) et PAPE (Programme d'Alphabétisation et de Promotion de l'Enfant) de la Mission Evangélique Baptiste du Sud d'Haïti (MEBSH) offrant un encadrement aux enfants en domesticité dans 44 localités du Sud.

146. Le projet pilote de l'UNICEF a donné lieu en 1999 à l'élaboration d'un cadre de référence pour l'éducation de base non formelle validé par le MENFP et d'un programme d'études pour le non formel basé sur l'approche par compétences qui n'a jamais été expérimenté, voire appliqué.

147. Les dernières données statistiques (DPCE/MENFP, 2003) révèlent qu'un effectif d'environ 400 000 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas l'école. Parmi ce groupe, il existe certainement une catégorie d'enfants (incluant les enfants des rues estimés à 2 500, des enfants travailleurs, certains groupes d'enfants en domesticité, ...) qui ne pourront jamais intégrer le système formel du fait de leur situation irrégulière de vie et pour laquelle il faudra nécessairement mettre en place un système d'éducation non formelle en vue d'atteindre les objectifs de scolarisation universelle d'ici 2015.

3. LA GOUVERNANCE DU SECTEUR

Une faible capacité à assurer le pilotage du système et à exercer les fonctions de contrôle et de régulation

148. L'un des maux majeurs dont souffre le système éducatif haïtien est la faiblesse de la gouvernance qui se traduit par la faible capacité du ministère de tutelle à assurer le pilotage du système et à exercer ses fonctions de contrôle et de régulation. Malgré les efforts entrepris pour remédier à la situation à travers, entre autres, le Projet de Renforcement Institutionnel (PRI) de 1996 à 1998, le Programme de Renforcement de la gouvernance du Secteur de l'Éducation en Haïti (PARGSEH) de 2000 à 2003, le déficit en la matière demeure.

149. Au niveau du secteur, les niveaux d'enseignement ne sont pas pris en charge de manière rigoureuse. Au niveau préscolaire, le secteur non public dominant à plus de 90% évolue de façon quasi-anarchique, sans une coordination effective. Une forte proportion des centres préscolaires n'utilise pas le programme officiel du MENFP et un manque d'articulation est noté entre les différentes instances publiques et privées, responsables de la formation des éducateurs préscolaires.

150. La situation n'est guère différente aux niveaux fondamental et secondaire. Les structures centrales et départementales chargées de la gestion du système ont peu d'impact sur les écoles. Par suite de leurs faiblesses structurelles, elles sont peu en mesure d'exercer les tâches de contrôle, de supervision, d'encadrement et d'appui pédagogique qui leur sont dévolues. Cette faiblesse institutionnelle est d'autant plus alarmante, que la grande partie de l'offre de services éducatifs est assurée par des opérateurs privés, non nécessairement motivés par la recherche de la qualité.

151. En conséquence, plus de 75 % des écoles non-publiques ne sont pas accréditées par le ministère et fonctionnent dans l'illégalité la plus totale.

152. Le sous-secteur de la formation professionnelle paraît être un ensemble disparate, sans normes communes et sans gouvernance. Direction déconcentrée du MENFP, l'INFP qui en assure la tutelle n'a pas su jouer son rôle de recteur de la formation professionnelle, étant donné ses faiblesses institutionnelles.

153. En ce qui concerne le sous-secteur de l'enseignement supérieur haïtien, le constat le plus évident est qu'il évolue dans l'anarchie généralisée. Sans aucune préoccupation des normes et des standards de base, des établissements d'enseignement supérieur voient le jour sous la dénomination d'université.

La faiblesse de la gouvernance du secteur résulte d'un certain nombre de facteurs caractéristiques qui peuvent être approchés dans les termes suivants :

- **Une inadéquation entre le cadre institutionnel en vigueur et les lois régissant le secteur**

154. Un certain nombre de structures ou d'entités créées ou rendues opérationnelles dans la foulée de la grande réforme qu'a connue le secteur dans le sillage de la mise en œuvre du PNEF, à la fin des années 90, n'ont pas encore été légalisées. C'est le cas du BUNEXE, de la DCQ, de la DESRS, du CFEF, des CEST, etc....L'une des conséquences de cette mise en place virtuelle est que le fonctionnement de ces structures s'est trouvé quelque peu handicapé étant donné que leurs missions et attributions n'ont pas toujours été clairement établies ou assumées en raison de l'absence d'un cadre légal et normatif, d'une part, et qu'ainsi elles n'ont pu être pourvues en ressources dans le cadre de lois budgétaires, d'autre part.

155. Pour ce qui concerne le sous-secteur de l'enseignement supérieur haïtien, l'absence de cadre légal définissant les responsabilités politiques, académiques et administratives ainsi que le statut de chacune des catégories d'acteur est à l'origine de ce vide politico-juridique qui caractérise ce sous-secteur. Les articles relatifs à ce domaine dans la Constitution de 1987 (art. 211-212) ont plus contribué au maintien de la confusion entre le rôle de l'État dirigé par le Gouvernement et celui de l'Université d'État d'Haïti dirigée par son Rectorat, en ce qui concerne la gouvernance du sous secteur. Cette situation explique pourquoi le domaine de l'enseignement supérieur évolue sans des lignes spécifiques établissant les grandes orientations de son développement, sans pilotage et sans supervision.

156. Quant au système non formel, en plus du fait que sa gestion est éclatée au sein du ministère, étant assurée à la fois par la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation et la DEF, son articulation par rapport au système formel d'éducation est mal définie.

- **Un déficit des instruments et outils de pilotage**

157. Le secteur est certes doté d'un cadre de référence de la politique de développement de l'éducation, en l'occurrence le PNEF. En ce qui concerne l'enseignement Fondamental, le système a mis au point, au cours des deux dernières années, deux instruments d'amélioration de la qualité, à travers le document de référence et les textes d'application de l'EFACAP d'une part, et le programme-cadre de formation continue des agents éducatifs, d'autre part. Parmi les problèmes affectant encore la gouvernance des niveaux d'enseignement fondamental et secondaire, l'absence d'un plan national de supervision qui fixe les orientations du MENFP, en ce qui concerne les normes et les procédures de supervision, et l'inexistence d'un dispositif d'évaluation des connaissances et des acquis scolaires pour assurer adéquatement la rigueur et la fiabilité du système d'évaluation sont évidentes. D'autres instruments et

outils de pilotages en vue de prendre en charge les préoccupations majeures du système dont le problème des sur-agés, l'accréditation des écoles non-publiques, la problématique des frais scolaires ou de subvention des écoles etc.. font encore gravement défaut.

- **Une faible intégration des missions et attributions de certaines entités par les responsables**

158. A part le fait que les missions et attributions de certaines entités ne sont pas toujours clairement définies, quand elles le sont, elles ne sont pas toujours bien intégrées par les responsables. Si les directions d'enseignement (DEF, BUGEPE, DES et DFP) ont pour mission de concevoir, d'élaborer et d'organiser, à l'échelle nationale, un système de gestion et d'administration rationnel de leur sous-système respectif, dans quelle mesure ces fonctions sont-elles assumées par les entités concernées? Si, dans une perspective de déconcentration et dans un cadre de micro planification, le Ministère a décidé de déléguer une partie des pouvoirs des directions de niveaux aux structures déconcentrées, savoir les Directions Départementales du MENJS qui sont au nombre de 10 et qui ont pour mandat d'assurer la gestion locale de l'éducation dans tous ses aspects, entre autres la supervision et l'encadrement de l'ensemble des écoles tant publiques que privées du département par le biais des inspecteurs départementaux, dans quelle mesure ces fonctions sont-elles assumées par les directions départementales ?

159. En effet si depuis 1991, les Directions d'enseignement ont perdu leur statut de direction exécutive ou gestionnaire au profit des Directions Départementales à l'exception de la DFP qui gère toujours les écoles Normales d'Instituteurs, elles peuvent être considérées, vu leur faible influence sur le système, comme étant encore à la recherche de leur équilibre dans leur nouveau rôle de direction technique et d'appui.

- **Un dispositif d'information relativement lacunaire**

160. Même si de façon sporadique et très irrégulière, certaines informations et/ou données statistiques sont rendues disponibles par les structures concernées du ministère, il n'est pas exagéré de conclure à la quasi-inexistence d'un dispositif efficace et efficient à même d'assurer la production systématique d'informations et le traitement des données statistiques régulièrement actualisées en vue de permettre la prise, à bon escient, de décisions majeures en rapport avec le secteur. Les deux derniers recensements du système éducatif ont été réalisés au cours des dix dernières années et dans un intervalle de six à sept ans. Si de ce fait on a pu disposer de données concernant le système formel, ces recensements ne fournissent aucune donnée sur l'alphabetisation et/ou le système non formel. L'inexistence de la carte scolaire et d'alphabetisation est par ailleurs gravement ressentie.

Et en dehors des structures de projets, la tradition d'informer systématiquement sur les interventions du secteur ou encore de documenter les actions ou réalisations existe peu au sein du ministère.

- **Un dispositif de communication relativement faible et désarticulé**

161. Le même constat est valable en ce qui concerne le système de communication au sein du ministère. Bien que la communication soit identifiée comme étant une fonction importante dans le secteur, vu la nécessité de solliciter l'adhésion sociale sur les grands chantiers des réformes éducatives portées en dehors du PNEF et par ce dernier, en vue d'une plus grande motivation et d'une meilleure implication des acteurs / partenaires, il y a lieu de noter que le système de communication au MENFP comporte de sérieuses faiblesses.

162. Sur le plan interne, en dehors du réseau de communication formelle directe pour parler des échanges écrits le plus souvent à caractère administratif, le MENFP dispose de deux instruments de communication indirecte (de masse), savoir le MENFP-Info (et autrefois L'Education en action), et la Radio Éducative. Cependant, les défauts de communication à propos des grands chantiers éducatifs qui ont souvent été stigmatisés, persistent encore aujourd'hui. Si des activités de communication sous forme de symposiums, d'ateliers ou de colloques sont observées lors du montage d'un dossier ou du lancement d'une opération, la chaîne d'information n'est pas toujours continue, ni accessible à tous les niveaux de personnels, en ce qui entraîne le plus souvent des difficultés de solliciter l'engagement de ces personnels et leur adhésion à certains projets de modernisation du secteur. Dans le cadre d'un environnement non générateur d'échanges, une telle faiblesse n'est pas de nature à faciliter le développement des personnels des niveaux intermédiaires, encore moins à préparer la relève.

163. Sur le plan externe, la faiblesse et l'inefficacité des échanges, du fait de l'inexistence de cette chaîne continue d'information, ou encore en raison de la nature des flux de communication qui interviennent par à-coup, parce que non inscrits dans un plan global de communication, compromettent souvent la recherche et l'obtention de l'adhésion sociale.

- **Un dispositif rudimentaire de planification et de suivi-évaluation**

164. Les fonctions de planification et de suivi-évaluation sont faiblement assurées, en raison d'une part de la faible capacité d'intervention des entités concernées mais également d'un certain flou existant entre les attributions des deux entités assumant théoriquement cette fonction, savoir la Cellule de Pilotage du PNEF et la DPCE. En fait les activités de planification et de suivi-évaluation se résument le plus souvent à la préparation de fiches ou de documents de projets sollicités par la coopération internationale et au suivi des interventions financées.

- **Une insuffisance quantitative et qualitative des personnels**

165. L'une des faiblesses clairement identifiées sur le plan de la gouvernance du système c'est l'insuffisance des personnels à la fois sur les plans quantitatif et qualitatif, technique et administratif. Il a été déjà mis en évidence au titre de l'analyse de l'efficacité interne du système éducatif la faible capacité du ministère à assurer l'encadrement et la supervision pédagogique en raison, d'une part, de l'insuffisance numérique des personnels, faisant ainsi référence au corps des Inspecteurs et des Conseillers pédagogiques, et d'autre part de la sous qualification académique et professionnelle des Inspecteurs de zone.

166. Si par ailleurs, les directions de niveaux sont notées peu performantes dans leur rôle technique de pilotage des sous-systèmes d'enseignement, c'est en raison de la faiblesse de leur pôle technique, faisant référence aux personnels appelés à assurer les fonctions de conception au sein du système, étant généralement dotée d'une structure de personnel largement dominée par les personnels auxiliaires et d'appui.

- **Une faible capacité d'intervention liée à l'insuffisance des moyens logistiques et à la faiblesse des systèmes de gestion**

167. Au titre des facteurs identifiés dans le dysfonctionnement des structures centrales, décentralisées et déconcentrées du ministère, figurent en bonne place l'insuffisance des moyens logistiques et la faiblesse des systèmes de gestion.

168. L'absence de locaux adéquats et de moyens de locomotion est souvent invoquée pour expliquer les difficultés des Inspecteurs à assumer leur fonction d'encadrement pédagogique et de supervision. Le même raisonnement est valable pour les cadres des services centraux et des services administratifs déconcentrés du ministère qui font face dans la plupart des cas à la pénurie la plus totale en termes de moyens matériels dans leur environnement de travail.

169. Au niveau du ministère en général, les systèmes de gestion des ressources humaines, financières et matérielles se révèlent très défailants. La base de données du personnel est inopérante depuis plusieurs années et ne permet ni l'enregistrement des mouvements de personnel ni la communication entre les directions départementales responsables de la gestion quotidienne des enseignants et la direction centrale des ressources humaines. Il n'existe aucune politique de développement du personnel et des cadres administratifs. La gestion des ressources humaines ne réfère à aucun cahier de charges, en tant que préalable à l'imputabilité. La gestion des ressources financières et matérielles ne réfère à aucun manuel

rigoureux de procédures et d'opérations et ne permet guère la transparence et le suivi des opérations. Les liaisons y relatives entre les entités centrales et départementales restent faibles et ponctuelles.

- **Un système de gestion marqué par une faible implication des partenaires**

170. La configuration de l'offre d'éducation crée pour le Ministère l'obligation de susciter l'implication des partenaires dans la gestion éducative. Or, si le partenariat est une approche clairement identifiée dans le cadre du PNEF, en vue d'associer l'ensemble des acteurs éducatifs aux grandes décisions du secteur, l'institutionnalisation de ce partenariat tarde encore à se matérialiser. Le projet de loi sur la création de l'ONAPE, soumis au vote du Parlement, à la suite de plusieurs tentatives de formalisation des relations entre les secteurs public et non-public, n'a pas encore été approuvé. En attendant, les échanges avec les partenaires non-publics continuent de s'inscrire dans un cadre informel et non structuré.

171. D'un autre côté, la gestion de proximité prônée par la DAEPP/MENFP entend renforcer le rôle des conseils d'écoles, impliquant des acteurs clés tels les parents, dans la gestion de l'établissement scolaire. Or à cette phase de développement du secteur, environ 50 % des établissements sont dotés de conseils, encore qu'ils doivent être appuyés pour être véritablement opérationnels et être en mesure de participer effectivement à la gestion de l'école.

4. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

172. Comme il a été rappelé précédemment, l'éducation est un service très coûteux en Haïti au point d'expliquer 59.1% des cas de non scolarisation des enfants de 6-11 ans et 63.5% des cas d'abandon en 2000.⁴⁹ Dans leur étude, Moisset et Merisier (2001), après analyse des résultats des données d'enquêtes avaient déjà affirmé que : « l'éducation en Haïti coûte très cher, particulièrement pour les parents, cela aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé »⁵⁰. Dans ce pays où le PNB par tête est d'environ 9 000 gourdes, les coûts moyens annuels par élève sont de 3 000 gdes pour le préscolaire, 1 600 gdes pour le fondamental et de 3 070 gdes pour le secondaire. Les données de l'Enquête sur les conditions de vie et des ménages publiées par l'IHSI (2003 : 101) montrent déjà une nette augmentation des dépenses moyennes des ménages par enfant et par an, soit de 2514, 3605, 7224 Gdes respectivement dans le préscolaire, le primaire (1^{er} et second cycles du fondamental) et le secondaire.

173. Moisset et Mérisier ont fait remarquer que les chiffres cachent des disparités entre les diverses catégories d'appartenance de l'école fréquentée se situant, au préscolaire par exemple, dans un rapport pouvant aller de 1 à plus de 10. Bien entendu, les coûts moyens les plus élevés se rencontrent dans les villes et dans les écoles privées indépendantes (sans néanmoins la garantie de meilleures performances). Les coûts moins élevés concernent les établissements publics dans les zones rurales. Au nombre des éléments constitutifs des coûts, les salaires des enseignants en sont les principaux. Ils déterminent pour une grande part les coûts dans le public car les enseignants y sont mieux traités. Les autres éléments constitutifs sont, par ordre d'importance décroissante, les frais de transport, les droits de scolarité, les uniformes et le matériel didactique.

174. On notera que les familles assurent l'essentiel du financement de l'éducation compte tenu du fait que la majorité des établissements du réseau scolaire (92%), ainsi que des effectifs (plus de 80%), sont de statut non public. Mais, l'Etat demeure un agent majeur de financement, notamment dans le secteur public à travers les salaires des personnels enseignants et non enseignants dont il assure plus de 90% du financement selon Moisset et Mérisier (2001 : 201). Dans le budget de l'exercice 2004-2005, ils représentaient 80% du budget total du MENJS⁵¹. Mais sur la période 2001-2002 à 2005-2006, le volume du budget alloué au ministère de l'éducation, y compris l'Université d'Etat d'Haïti (UEH), a presque doublé entre 2001-2002 à 2005-2006, ce qui traduit sans nul doute l'importance que les pouvoirs publics veulent accorder au développement de l'éducation (tableau 4). Toutefois, en termes de pourcentages, c'est, en moyenne, 13.6 % du budget global de la République qui était alloué au ministère de l'éducation,

⁴⁹ Voir IHSI. 2005. *Enquête sur les conditions de vie des ménages en Haïti (ECVM-2001)*. Volume II. Port-au-Prince : Ministère de l'Économie et des Finances. p. 145-146.

⁵⁰ Moisset et Mérisier (juin 2001). *ibid.* p. 115

⁵¹ Banque mondiale Éducation fondamentale en Haïti. Document de travail..

durant la période considérée, ce qui, au demeurant restait encore insuffisant au regard des divers défis à relever⁵².

Tableau 4
Evolution des dotations budgétaires globales nationales en gourdes courantes pour le secteur de l'éducation de 2001-2002 à 2005-2006.

	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	Montant	%	Montant	%	Montant	%	Montant	%	Montant	%
Toutes institutions (1)	13,278,432,336		15,333,250,787		18,853,450,000		21,493,200,000		36,523,661,643	
Secteur social (2)	4,014,091,296	30%	2,781,687,745	18%	2,666,769,332	14%	4,109,135,600	19%	5,506,347,891	15%
MENJS et UEH (3)	2,215,250,073	17%	1,990,079,342	13%	2,006,912,784	11%	3,315,091,000	15%	4,323,128,203	12%
UEH (4)	177,405,596	1%	250,000,000	2%	184,578,736	1%	277,345,000	1%	327,345,000	1%

Source : Le Moniteur, numéros spéciaux

175. Par ailleurs, comme le montre le tableau 5 ci-après, on constate que sur la même période, en moyenne 85 % des ressources budgétaires du Ministère de l'éducation sont consacrés au fonctionnement. Les charges d'investissement sont en grande partie assurées par la communauté des bailleurs de fonds bi et multilatéraux, sous forme de prêt, de subventions ou d'appuis budgétaires.

Tableau 5
Répartition du budget du ministère de l'éducation, y compris l'UEH, DE 2001-2002 à 2005-2006

	2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	Montant	%	Montant	%	Montant	%	Montant	%	Montant	%
Fonctionnement	1,348,540,437	64%	1,380,140,720	79%	1,734,328,669	100	3,037,746,000	100	3,345,783,203	82%
Investissement	752,204,040	36%	375,938,622	21%	0	0	0	0	750,000,000	18%
Total	2,100,744,477		1,756,079,342		1,734,328,669		3,037,746,000		4,095,783,203	

Source : Le Moniteur, numéros spéciaux

176. A ces deux principaux agents de financement, il convient d'ajouter, les Églises (catholique et protestante), à travers les Missions et les ONG (Organisation Non Gouvernementale) qui interviennent de manière significative dans le financement des droits de scolarité, des matériels et des équipements, des cantines scolaires et cela tant dans les écoles privées que dans les écoles publiques.

177. Les bailleurs de fonds internationaux et les agences de coopération financent de manière appréciable le secteur l'éducation en Haïti. Il faut tout de même signaler que durant la période intérimaire, la communauté internationale a manifesté un regain d'intérêt pour Haïti à travers le Cadre de Coopération Intérimaire. Sur la période juillet 2004-décembre 2005, les engagements financiers des bailleurs en faveur du système éducatif, ont atteint plus de 86 millions de dollars, mais seulement 26% ont été décaissés à la fin de la période, soit quelques 22 millions de dollars (Tableau 6). Cette situation est révélatrice d'une double réalité : (i) la faible capacité d'absorption du Ministère en charge de l'éducation et de l'État en général sous la triple perspective technique, administrative et financière, (ii) mais aussi des lourdeurs administratives des instances de coopération.

⁵² A la faveur du budget rectificatif 2005-2006 cependant, des amendements ont été apportés dans les pourcentages y relatifs, et la part du budget allouée à l'éducation pour la fin de l'exercice 2005-2006 est alors passée à près de 18.5% (voir Tableau A1 en Annexe A). Cette annexe présente également des projections de dotations budgétaires jusqu'à 2015

Tableau 6
Etat des engagements et des décaissements des bailleurs entre juillet 2004 et décembre 2005

<i>Axe d'Intervention</i>	<i>Total des engagements</i>	<i>%</i>	<i>Total des décaissements</i>	<i>%</i>	<i>Décaissement (% des Engagements)</i>
Gouvernance	15 917 725,00	18,47%	6 581 058,78	29,80%	41,34%
Qualité	29 949 969,59	34,75%	8 894 089,75	40,28%	29,70%
Accès	35 391 617,27	41,06%	6 607 738,61	29,92%	18,67%
Efficacité externe	4 886 265,00	5,67%	0	0,00%	0,00%
Jeunesse, Sports et Éducation Civ.	50 000,00	0,06%	0	0,00%	0,00%
Totaux	86 195 576,86	100,00%	22 082 887,14	100,00%	25,62%

Source : Bilan des financements et des réalisations - Période : juin 2004-décembre 2005 ; mars 2006

178. Le tableau 7 donne un aperçu intéressant sur les engagements des différentes agences et bailleurs intervenant dans le domaine de l'éducation pour l'année scolaire 2005-2006. Ces engagements répartis selon différents axes d'intervention se sont chiffrés à quelques 26.647.816 dollars américains.

Tableau 7
Engagements des bailleurs au titre de l'année scolaire 2005-2006 (en US\$) par composante

<i>Composante</i>	<i>Apport des bailleurs au titre du CCI et d'autres projets de Coopération</i>								<i>Total</i>	<i>% de la Composante</i>
	UE/PARQE	BID/PEB	ACDI	USAID	UNESCO	BM	OIM/UNICEF	UNICEF		
1a. Construction d'écoles ou salles de classe		1 696 000	405 146					162 066	2 263 212	8,49%
1b. Réhabilitation d'écoles ou de salles de classes	1 780 000	1 854 800	405 146					900 000	4 939 946	18,54%
2. Acquisition et distribution de mobilier scolaire			405 146		10 000		365 360	64 359	844 865	3,17%
3. Support a la scolarité (Frais scol.(2), manuels, kits et uniformes)	2 142 857		810 292	5 840 000			333 386		9 126 535	34,25%
4. Cantine scolaire (1)			1 458 526	4 900 000		1 089 000			7 447 526	27,95%
5a. Distribution de documents administratifs dans les écoles			810 292						810 292	3,04%
5b. Distribution de Programmes pédagogiques dans les écoles									0	0,00%
6. Paiement d'arriérés de salaires des contractuels du fond.			1 053 380						1 053 380	3,95%
Logistique & Frais de gestion			162 058						162 058	0,61%
Total	3 922 857	3 550 800	5 509 988	10 740 000	10 000	1 089 000	698 746	1 126 424	26 647 816	100,00%
Poids des contributions (% enveloppe globale)	14,72%	13,32%	20,68%	40,30%	0,04%	4,09%	2,62%	4,23%	100,00%	

Source : Bilan des financements et des réalisations - Période : juin 2004-décembre 2005 ; mars 2006

CHAPITRE TROISIEME :

LES CHOIX STRATEGIQUES NATIONAUX

179. L'analyse diagnostique, présentée au chapitre précédent, met à nu les faiblesses du système éducatif haïtien à la fois sur les plans de l'accès, de l'efficacité interne et externe, et de la gouvernance. Les déficiences identifiées apparaissent globalement comme des blocages à l'atteinte des objectifs de l'Education Pour Tous. Il devient donc indispensable d'opérer des choix stratégiques au niveau national en vue de lever les contraintes à la réalisation de l'EPT.

180. Conformément aux principes de base d'élaboration de tout plan national d'EPT, ces choix s'articulent autour des grands axes du PNEF, considéré comme le cadre de référence pour la modernisation du système éducatif haïtien.

181. Après un rappel des objectifs de l'EPT et des stratégies de mise en œuvre définies dans le Cadre d'Action de Dakar, ce chapitre est donc consacré à préciser les choix stratégiques effectués par l'Etat haïtien pour relever le niveau de performance du système éducatif en vue d'atteindre l'EPT d'ici à 2015.

1. Rappel des objectifs de l'EPT et des stratégies pour y parvenir

182. Les objectifs définis au Forum mondial de l'Education pour Tous à Dakar (2000) sont au nombre de six :

Objectif 1 :

Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Objectif 2 :

Faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

Objectif 3 :

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Objectif 4 :

Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

Objectif 5 :

Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

Objectif 6 :

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

183. L'ensemble des stratégies proposées à Dakar montre la nécessité d'une approche diversifiée qui ne se limite pas au «cadre des systèmes formels d'éducation» à savoir :

1. Susciter, au niveau national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base.
2. Promouvoir des politiques d'EPT dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement.
3. Faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation.
4. Mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives réactifs, participatifs et responsables.
5. Répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par les conflits, les catastrophes naturelles et l'instabilité et conduire des programmes d'éducation qui soient de nature à promouvoir la compréhension mutuelle, la paix et la tolérance et à contribuer à prévenir les violences et les conflits.
6. Mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui reconnaissent la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques.
7. Mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida.

8. Créer un environnement éducatif sain et sûr qui favorise un apprentissage efficace, notamment en fournissant des matériels didactiques de qualité qui permettront à tous les apprenants d'atteindre et de dépasser des niveaux d'acquisition bien définis.
9. Améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants.
10. Mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.
11. Assurer un suivi systématique des progrès accomplis pour atteindre les objectifs et mettre en œuvre les stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international.

2. LES CHOIX STRATEGIQUES NATIONAUX

2.1. PREMIER CHOIX STRATÉGIQUE : PROMOUVOIR UNE PLUS GRANDE ÉQUITÉ DANS LE DÉVELOPPEMENT ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

184. La situation de la petite enfance haïtienne est tributaire d'un certain nombre de facteurs historiques, sociologiques et économiques qui sont autant d'obstacles au respect de ses droits les plus élémentaires tels le droit à une identité, à une famille etc. De plus, ce sont les enfants qui payent le plus lourd tribut de toutes ces crises sociopolitiques que le pays vit de façon récurrente depuis deux décennies. Tenant compte du fait que la construction d'une société solidaire et ouverte au dialogue prend racine dès le plus bas âge, la stratégie nationale d'action pour l'Education pour tous, en vue de réaliser **l'objectif 1 du Cadre d'Action de Dakar**, oeuvrera pour un développement équitable de la petite enfance de manière à ce que, le petit enfant issu d'une famille à faibles revenus résidant en milieu rural ait les mêmes chances que son camarade issu d'une famille à hauts revenus résidant en milieu urbain au plan de l'éducation, de la santé/nutrition et de la protection juridique et sociale. La priorité sera accordée dans cette démarche aux départements où la pauvreté est la plus perceptible au regard de la Carte de pauvreté.

185. 3 objectifs stratégiques se rattachent à ce premier choix stratégique et un certain nombre d'actions stratégiques se trouvent associées à la réalisation de chaque objectif stratégique

Objectif stratégique 1 : Accroître et améliorer l'offre d'éducation préscolaire pour les enfants de 0 à 5 ans

Résultats attendus

- a) Le taux net de fréquentation au préscolaire est passé de 56,37% à 75% en 2015.
- b) les centres d'éducation préscolaire sont équipés de matériels didactiques adéquats
- c) les programmes d'éducation centrés sur le développement intégral de l'enfant sont révisés et largement diffusés ;
- d) Les conditions d'encadrement de l'éducation préscolaire sont améliorées

Actions et stratégies

Action 1: Accroissement des capacités d'accueil des structures d'encadrement de la petite enfance.

Stratégie de mise en œuvre :

186. La stratégie envisagée passe par la réhabilitation, la construction et l'équipement de structures d'encadrement préscolaire, notamment de structures publiques d'éducation préscolaire Le nombre de places

assises dans les structures publiques est augmenté de 35% d'ici à 2015. Les salles devraient être adaptées au besoin des handicapés.

187. Au profit des sections communales, et particulièrement des zones très reculées et non pourvues de structures d'encadrement préscolaire, l'approche définie vise à intégrer dans un même environnement les centres d'éducation préscolaire et les structures de l'enseignement fondamental, dans le cadre de la mise en place d'écoles fondamentales de premier cycle assorties de structures préscolaires (ref : Deuxième choix stratégique : promouvoir une plus grande équité dans l'accès à l'éducation formelle et non formelle / Objectif stratégique 1 : Accroître la couverture de l'éducation de base formelle et non formelle / Action 1 : Augmentation/amélioration de l'offre publique d'éducation dans les zones rurales).

188. La stimulation de l'offre privée d'éducation préscolaire est également envisagée par un appui, en termes de prise en charge des frais scolaires, au bénéfice des familles nécessiteuses. L'aménagement et l'équipement d'espaces pour le préscolaire non formel sont fortement encouragés.

189. La stratégie vise à mettre place un programme intégré (éducation/santé/nutrition) de développement de la petite enfance et à développer une synergie intersectorielle dans la mise en œuvre des actions y relatives.

Action 2: Amélioration de la pertinence des programmes et des conditions d'encadrement de l'éducation de la petite enfance

Stratégie de mise en œuvre :

190. La stratégie est axée sur la révision des programmes d'éducation préscolaire et leur adaptation à un cycle général de 3 ans, ou spécial de 2 ans au moins. L'approche définie vise surtout à mettre en adéquation les programmes d'éducation préscolaire avec les programmes de l'enseignement fondamental. Elle met l'accent sur la formation initiale et continue des moniteurs et monitrices d'éducation préscolaire, développée dans des lieux certifiés de formation et sur la base de programmes de formation revus et adaptés. Elle prône une meilleure prise en charge du sous-système préscolaire par la mise en place de structures fonctionnelles de supervision et la clarification de leurs missions et responsabilités.

Les aspects psychoaffectifs doivent être particulièrement pris en compte dans l'encadrement de la petite enfance.

191. La stratégie prône enfin un cadre de fonctionnement impliquant fortement les parents dans la gestion des programmes non formels d'éducation de la petite enfance, surtout à l'intention de la tranche d'âge 0-3 ans.

Objectif stratégique 2 : Améliorer l'état de Santé / Nutrition pour les enfants de 0-5 ans

Résultats attendus

- a) 25 % des enfants de 0-5ans, en particulier les plus vulnérables et les plus nécessiteux accèdent à une meilleure couverture sanitaire
- b) Leur état nutritionnel est renforcé par l'accès, sur une base régulière, à une alimentation saine et équilibrée.

Actions et stratégies

Action 1: Amélioration de l'état sanitaire de la petite enfance

Stratégie de mise en œuvre :

192. Les principaux vaccins sont administrés gratuitement aux enfants de 0 à 5 ans particulièrement à ceux des couches défavorisées en respectant les normes établies en la matière. Des micros nutriments et des vermifuges sont également mis à leur disposition. Les principaux acteurs et partenaires sont sensibilisés et formés aux problèmes sanitaires de la petite enfance. La mise en œuvre de cette stratégie suppose une étroite collaboration avec le Ministère de la Santé Publique et de la Population (MSPP), dans l'organisation des campagnes de vaccination et de distribution de vermifuges notamment, dans la dotation des Unités Communales de Santé (UCS) en matériels, équipements et personnels spécialisés dans les soins pédiatriques.

193. A l'adresse de la petite enfance, l'offre de santé devra être envisagée globalement sous forme de services intégrés de santé et de soutien à la santé à l'intention des futurs parents, des enfants et des familles.

194. Les garderies, les crèches devront également jouer un rôle d'accompagnement dans l'appréciation et le maintien de la santé des enfants, en posant les jalons d'un développement et d'un apprentissage adéquat. Il est important que soient inculquées aux parents, éducateurs et prestataires de soins les connaissances nécessaires, les compétences adéquates et les méthodes favorables à la santé des jeunes enfants, particulièrement en ce qui concerne l'hygiène (traitement de l'eau, hygiène des mains, hygiène de l'environnement : toilettes adéquates, réduction de gîtes, etc).

Action 2: Amélioration de l'état nutritionnel de la petite enfance

Stratégie de mise en œuvre :

195. Au minimum une ration journalière équilibrée et adaptée à leurs besoins de croissance est fournie gratuitement à 30% des effectifs du préscolaire et à ceux des centres de prise en charge des enfants en dehors du préscolaire

196. L'amélioration de l'état nutritionnel en milieu défavorisé doit être également envisagée sous la forme de distribution de sel iodé dans les zones de goitre endémique, de démonstration de jardins potagers dans les écoles, de campagnes d'éducation des parents pour une nutrition adéquate de leurs enfants, et particulièrement dans la mise en place, par le MSPP, de centres de récupération nutritionnelle pour les enfants présentant des signes de malnutrition. La mise en œuvre de cette stratégie suppose que les principaux acteurs et partenaires soient également sensibilisés aux problèmes nutritionnels de la petite enfance.

Objectif stratégique 3 : Renforcer la protection juridique et sociale de la petite enfance

Résultats attendus

- a) Tous les droits de tous les enfants, sans discrimination aucune, sont connus et respectés à tous les niveaux de la société.
- b) Les facteurs socioculturels de violation des droits de l'enfant sont éliminés progressivement de l'environnement social et culturel.
- c) Les enfants bénéficient d'une meilleure assistance sociale

Actions et stratégies

Action 1: Renforcement de la protection légale et juridique de la petite enfance

Stratégie de mise en œuvre :

197. La stratégie est axée sur la révision de la législation nationale actuelle relative aux droits de l'enfant en vue de s'assurer de son adéquation avec les conventions internationales déjà ratifiées, sur l'organisation de campagnes de formation, d'information et de sensibilisation sur les droits de l'enfant, et sur la formation des acteurs concernés à la prise en compte et au respect des droits de l'enfant.

198. Elle suppose qu'un référentiel commun sur la petite enfance soit établi en vue de la sensibilisation, de la mobilisation et de la formation des agents de la fonction publique, de tous les partenaires et acteurs concernés.

199. Elle suppose enfin la mise en place de bureaux d'état civil dans toutes les communes et dans toutes les sections communales et la création d'une structure opérationnelle de concertation interministérielle chargée de la promotion et du respect des droits de l'enfant dans toutes les sphères d'activités.

Action 2 : Amélioration de la capacité d'intervention des structures de protection sociale et d'assistance à la petite enfance.

Stratégie de mise en œuvre :

200. La stratégie est axée sur la définition et la mise en œuvre d'une politique d'assistance aux familles à faibles revenus avec des enfants de 0 à 5 ans et sur le renforcement des capacités d'intervention des structures d'assistance à la petite enfance (0 à 5 ans).

201. Un système de protection sociale prenant en charge le logement, les services de santé et d'éducation et d'autres mesures de soutien sur le plan social doit être particulièrement envisagé à l'adresse des groupes d'enfants vulnérables : handicapés, enfants affectés par le sida, orphelins, enfants des rues, en domesticité, victimes de violence, victimes de traite et de trafic, etc., en vue de les rendre plus autonomes et/ou de faciliter leur insertion dans la société.

Présentation synoptique du premier choix stratégique : Promouvoir une plus grande équité dans le développement et l'éducation de la petite enfance

Objectifs stratégiques	Résultats attendus	Actions
1. Accroître et améliorer l'offre d'éducation préscolaire pour les enfants 0-5 ans	1. Le Taux Net de fréquentation au préscolaire est passé de 56.37% à 75 % en 2015 2. Les centres d'éducation préscolaires sont équipés de matériels didactiques adéquats 3. Les programmes d'éducation sont révisés et centrés sur le développement intégral de l'enfant 4. Les conditions d'encadrement de l'éducation préscolaire sont améliorées	1. Accroissement des capacités d'accueil des structures d'encadrement de la petite enfance 2. Amélioration de la pertinence des programmes et des conditions d'encadrement de l'éducation de la petite enfance
2. Améliorer l'état de santé nutrition des 0-5ans	1. 20% des enfants de 0-5 ans au moins accèdent à une meilleure couverture sanitaire 2. L'état nutritionnel des enfants nécessiteux est renforcé par une alimentation saine et équilibrée	1. Amélioration de l'état sanitaire de la petite enfance 2. Amélioration de l'état nutritionnel de la petite enfance
3. Renforcer la protection juridique et sociale de la petite enfance	1. Les droits de tous les enfants, sans discrimination aucune sont connus et respectés à tous les niveaux de la société 2. Les facteurs socioculturels de violation des droits de l'enfant sont éliminés progressivement de l'environnement social et culturel 3. Les enfants bénéficient d'une meilleure assistance sociale	1. Révision et large diffusion de la législation en la matière 2. Élaboration d'un référentiel sur la petite enfance 3. Mise en place de bureaux d'état civil dans toutes les sections communales et d'une structure de concertation interministérielle pour la promotion et le respect des droits de l'enfant 4. Amélioration des capacités d'intervention des structures de protection sociale et d'assistance à la petite enfance

2.2. DEUXIÈME CHOIX STRATÉGIQUE : PROMOUVOIR UNE PLUS GRANDE ÉQUITÉ DANS L'ACCÈS A L'ÉDUCATION FORMELLE ET NON FORMELLE

202. Ce second choix stratégique répond à un souci du gouvernement de se conformer à une disposition de la Constitution haïtienne qui affirme l'obligation et la gratuité de l'éducation de base pour tous les haïtiens. Il implique la prise de mesures tendant à donner à tous et à toutes les mêmes chances d'accès à l'éducation. Dans cette perspective, le Ministère entend prendre les mesures qui s'imposent pour lever les obstacles majeurs qui constituent des freins à l'accès au service éducatif et à la participation au processus d'apprentissage et d'acquisition des «connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante» (Cadre d'Action de Dakar). Dans cet ordre d'idées et dans le souci d'améliorer l'accès au service social de base qu'est l'éducation, les efforts seront concentrés sur l'atténuation maximale des contraintes financières tout en prenant les mesures nécessaires en vue d'élargir l'offre d'éducation et de la rendre accessible aux couches les plus défavorisées de la population. En somme, l'objectif visé à travers ce choix est de faire de l'éducation de base universelle une réalité en Haïti.

203. Ce choix stratégique réfère aux objectifs 2, 3, 4, 5 de l'EPT. 3 objectifs stratégiques directs s'y rattachent et un certain nombre d'actions stratégiques se trouvent associées à la réalisation de chaque objectif stratégique. Un (1) objectif stratégique indirect touchant le 3^{ème} cycle du fondamental, le secondaire et le supérieur a été défini ici dans une perspective de prise en charge des flux provenant du fondamental.

Objectif stratégique 1 : Accroître la couverture de l'éducation de base formelle et non formelle

Résultats attendus

- a) Le taux net de scolarisation est de 100 % en 2015
- b) Le taux d'admission dans l'enseignement fondamental est de 100 % en 2015
- c) Les taux de transition au niveau des enseignements fondamental, secondaire et supérieur sont améliorés
- d) Le taux d'analphabétisme est réduit à 0 %

Actions et stratégies

Action 1 : Augmentation/amélioration de l'offre publique d'éducation dans les zones rurales

Stratégie de mise en oeuvre : mise en place d'écoles fondamentales de premier cycle en réseau avec des écoles fondamentales complètes existantes.

204. Une des principales caractéristiques du secteur éducatif haïtien est la prédominance du secteur non public dont on sait, surtout pour ce qui concerne le sous-secteur à but lucratif, que les zones privilégiées d'intervention

sont celles où le souci d'offrir un service social de base va de pair avec la rentabilité financière. L'analyse de la problématique de l'accès révèle une certaine disparité dans la distribution géographique des écoles de telle sorte que l'offre publique d'éducation n'existe pas dans plusieurs sections communales. Ceci est dû à une combinaison de facteurs dont les plus importants sont : i) les limitations budgétaires du MENFP ; ii) la dispersion de l'habitat en milieu rural ; iii) le relief très accidenté du pays ; iv) les faibles effectifs scolaires de certaines localités ne nécessitant pas la construction d'une école. Il en résulte l'éloignement des écoles par rapport aux habitations, obligeant ainsi les élèves à parcourir plusieurs kilomètres de route pour s'y rendre. Cette situation contraint souvent les parents à garder beaucoup plus longtemps les enfants d'âge scolaire (souvent 6-12 ans) à la maison, éloignés des salles de classe, attendant qu'ils deviennent plus âgés et qu'ils possèdent l'énergie nécessaire pour parcourir tous les jours une longue distance.

205. Dans le but d'apporter une réponse appropriée à ce problème, le Gouvernement entend intervenir en mettant en place exceptionnellement des écoles fondamentales de premier cycle assorties de structures préscolaires, comportant trois (3) salles de classes, une salle pour le préscolaire, et pour l'enseignement fondamental, une (1) salle pour les 1^{ère} et 2^{ème} années, une (1) autre pour les 3^{ème} et 4^{ème} années. Pour ce qui est de leur fonctionnement, ces écoles seront astreintes aux mêmes normes et règles appliquées aux écoles comportant les deux ou les trois cycles du fondamental. Elles seront associées à des réseaux ou à des sous-réseaux d'écoles des EFACAP. Elles seront soumises à un mode de gestion partenariale entre les 3 enseignants de l'école (la monitrice du préscolaire, les deux enseignants du fondamental dont l'un fera office de directeur de l'école) et le comité de gestion de l'école. Au plan pédagogique, elles développeront le système des classes multigrades tant pour le préscolaire que pour le fondamental. Les élèves qui fréquentent ces écoles pourront retrouver plus tard, après leur 4^{ème} année, une école fondamentale complète un peu éloignée de leur lieu de résidence pour compléter le 2^{ème} cycle du fondamental, suivant une formule préalablement établie par le ministère.

206. Ces écoles de premier cycle, sur la base de la proximité géographique ou en fonction des données de la future Carte scolaire, devront en effet être associées formellement à d'autres écoles fondamentales existantes de 2 ou 3 cycles, de manière à former des « grappes » de 5 à 7 écoles susceptibles de se transformer plus tard en réseaux d'écoles selon la nouvelle organisation pédagogique (EFACAP) prônée par le MENFP. La formation des grappes présente un double avantage : elle permettra i) d'initier une démarche de qualité dans ces écoles par la valorisation du concept d'équipe-école et l'institutionnalisation de la formation continue des maîtres ; ii) d'associer les écoles de premier cycle à des écoles fondamentales complètes (de deux ou de trois cycles) destinées à accueillir dans le futur, et suivant un mécanisme automatique, les élèves provenant des écoles de premier cycle de telle sorte que l'inscription de ces derniers dans une école complète pourra être prévue et garantie dès leur première année de fréquentation scolaire.

207. Il est prévu la construction, d'ici à 2015, d'environ quatre cents (400) écoles de ce type, soit mille deux cents (1200) salle de classes. Leur implantation se fera prioritairement dans les sections communales ou les zones très reculées et non pourvues de structures scolaires, particulièrement les zones où l'accès à l'éducation est extrêmement faible au regard de la Carte de la pauvreté d'Haïti et s'accompagnera de campagnes d'information et de sensibilisation auprès des parents, des collectivités locales et des enseignants, et d'une formation appropriée de ces derniers à la gestion des classes multigrades.

Action 2 : Amélioration de la qualité des infrastructures d'accueil

Stratégie d'intervention : réhabilitation de classes/normalisation d'écoles

208. L'examen de la qualité des écoles telle que décrite dans les document du dernier recensement scolaire révèle qu'un nombre important d'écoles de l'actuel réseau scolaire ne dispose pas des infrastructures appropriées : entre 23 % et 40 % des écoles fondamentales, en majorité issues du secteur non public, fonctionnent dans des locaux inadéquats : églises (23 %), tonnelles (25 %), avec parfois des cloisons (40 %), des toits (24 %), et des parquets (27 %) en matériaux sommaires.

209. En vue de remédier à cette situation, le gouvernement entreprendra des actions de réhabilitation des salles de classes et de normalisation des écoles quelque soit le secteur d'appartenance. Environ 10 000 écoles seront concernées par cette action d'ici à 2015. La priorité ira aux départements où le ratio élèves:classe est supérieur à la moyenne nationale. Le financement de ces actions, pour ce qui concerne le secteur non public, se fera à travers l'Office National de Partenariat en Education sur la base d'un cahier de charges et dans le respect des procédures définies par cette structure.

Action 3 : Optimisation de l'utilisation des infrastructures existantes

Stratégie de mise en œuvre : extension du système de la double vacation

210. La demande scolaire s'exprime de manière forte en milieu urbain, dans la zone métropolitaine notamment, et on devrait s'attendre à ce qu'elle augmente sous l'effet conjugué de l'urbanisation, en plein essor dans le pays et de l'accroissement de la population scolarisable dont le taux d'accroissement se situe à 2.6 %. De ce fait, le recours à la double vacation se présente déjà, dans certains urbains, comme une solution alternative, dans certaines écoles, 14 % selon le dernier recensement scolaire, pour répondre à demande d'éducation. Compte tenu, des difficultés objectives à construire de nouvelles salles de classes pour accueillir les élèves, notamment dans les villes, le gouvernement va privilégier cette approche en l'étendant à davantage d'écoles. Le nombre de celles-ci devrait être d'environ 4 025, soit 25.7 % du réseau scolaire actuel, à l'horizon 2011. Cette proportion

devrait passer à 35 % en 2015. L'approche visera prioritairement les écoles localisées dans les villes et réunissant les conditions nécessaires, plutôt que celles des zones rurales pour les raisons évidentes suivantes : : i) l'éloignement des écoles par rapport aux lieux d'habitation ; ii) la tombée très tôt de la nuit en certaines périodes de l'année ; du fait de l'éloignement des écoles, les élèves rentreraient à la maison fort tard dans la nuit ; iii) dans certaines régions du pays, les élèves doivent traverser des rivières pour se rendre à l'école ; en saison pluvieuse, le retour à la maison peut s'avérer problématique ; iv) les familles des campagnes ont pris l'habitude d'occuper les enfants le soir, après le retour de l'école ; ces derniers participent à la vie économique de leur famille pour laquelle des responsabilités leur sont confiées (le jardinage, la préparation de la nourriture, la garde d'enfants plus petits, les courses au marché, la vente des produits du jardin, la lessive, la conduite du bétail à la rivière, etc.). Elle sera bien entendu assortie de mesures d'accompagnement à savoir, des campagnes de sensibilisation en l'endroit des partenaires sociaux en éducation (parents, enseignants, responsables des collectivités etc.) et la formation des enseignants à la gestion des classes à double vacation. Des mesures incitatives seront également prises à l'endroit de ces derniers.

Action 4 : généralisation de l'alphabétisation de base

Stratégie d'intervention : promotion de l'alphabétisation télévisuelle et radiale (par la radio) inspirée de la méthode cubaine «Yo si, puedo».

211. Les autorités du gouvernement en charge de ce sous-secteur sont convaincues que pour permettre aux populations des villes et des campagnes d'accéder au maximum à des programmes d'alphabétisation de base, il faut mener des actions à grande échelle. Il s'agira dans cet esprit, de procéder, à l'image de ce qui s'est passé dans certains pays de l'Amérique latine au lancement de campagnes d'alphabétisation télévisuelle inspirée de la méthode cubaine «Yo si, puedo ». Celles-ci nécessiteront (i) l'aménagement et l'équipement de 40 000 centres d'alphabétisation, (ii) le recrutement et la formation de 480 000 moniteurs et superviseurs (iii) la production de 3 500 000 livrets et guides en vue d'alphabétiser les 3 000 000 de personnes visées. Bien entendu, les handicapés devront bénéficier d'un traitement spécial en se voyant offrir des formes alternatives d'alphabétisation. Ces programmes d'alphabétisation devraient être complétés par la création d'un environnement lettré en langue créole (journaux écrits, bibliothèques régionaux et ouvrages littéraires) afin de permettre aux alphabétisés d'investir dans le quotidien les acquis des campagnes d'alphabétisation.

En cohérence avec la politique du Gouvernement en matière d'alphabétisation, la cible définie dans le cadre de cette stratégie nationale vise à atteindre, à l'horizon 2015, la population analphabète estimée à 3 000.000 de personnes.

Action 5 : extension et diversification des programmes de post alphabétisation

Stratégie d'intervention : mise en œuvre de programmes de consolidation de l'alphabétisation de base et de formation professionnelle dans divers domaines d'activités professionnelles en fonction des réalités économiques des régions.

212. L'alphabétisation de base devant être soutenue par la post alphabétisation, le gouvernement entend assurer celle-ci par la consolidation des programmes de base et la mise en œuvre, avec l'appui de l'INFP, de formations professionnelles de courte durée ou stages dans divers domaines de l'activité économique en tenant compte des réalités et potentialités des diverses régions et en donnant la priorité aux femmes des zones les plus touchées par la pauvreté et aux personnes handicapées. A terme, environ 300 000 personnes devraient être touchées.

Action 6 : Prise en charge des exclus du système formel à travers un programme d'éducation de base non formel

Stratégie de mise en œuvre : Conception et élaboration d'un programme non formel d'éducation de base

213. L'analyse de l'accès des enfants à l'éducation de base a montré qu'il existe une catégorie d'enfants qui, du fait de leur situation de vie irrégulière sont incapables d'intégrer le système d'éducation formelle. Or, l'objectif de scolarisation universelle peut ne pas être atteint si on ne tient pas compte de cette catégorie pour laquelle un système plus flexible serait mieux adapté.

214. Dans le but de répondre aux besoins d'éducation des exclus du système formel et prendre en charge la scolarisation de cette catégorie d'enfants, il est nécessaire pour le MENFP de concevoir un programme d'éducation de base non formel se basant sur des principes de flexibilité, d'adaptabilité et développant les mêmes compétences que le système formel. Le MENFP fera appel à des partenaires spécialisés dans le domaine de la protection des enfants en situation de vulnérabilité en vue de constituer une commission chargée de concevoir et de développer ce programme.

215. Il est à signaler que les enfants concernés par ce programme non formel devront bénéficier d'un appui psychosocial afin de leur offrir une possibilité de réhabilitation et ainsi leur permettre éventuellement de découvrir ou de retrouver leur enfance et/ou leur adolescence.

Objectif stratégique 2. Eradiquer le phénomène des surâgés

Résultat attendu :

Les effectifs de l'enseignement fondamental ne comptent plus d'élèves surâgés

Actions et stratégies

Action 1 : Gestion des élèves surâgés

Stratégie d'intervention : développement, sur la base des classes multigrades, de 2 programmes accélérés d'étude assortis de formation professionnelle

216. Dans le but de réduire la présence massive des surâgés dans le sous-secteur de l'enseignement fondamental (1^{er} et 2^{ème} cycles), voire enrayer, à plus ou moins long terme ce phénomène qui limite les places disponibles dans les écoles et, en même temps affecte, l'efficacité interne du système, le MENFP entend intervenir en offrant aux surâgés deux programmes accélérés d'études de 3 et de 4 ans à travers des classes multigrades. Ces dernières regrouperont des élèves de trois niveaux différents au plus, dont un ou deux groupes appliquant le programme accéléré. Le programme accéléré de 3 ans s'adresse aux surâgés possédant déjà les premiers rudiments de lecture et d'écriture et faisant preuve de capacités d'apprendre à un rythme plus accéléré ; tandis que celui de 4 ans est destiné aux surâgés qui ne maîtrisent pas ces premiers éléments, notamment des enfants et jeunes adultes non encore scolarisés.

217. En planifiant ce programme accéléré, le MENFP fait l'hypothèse qu'il est possible d'écourter le temps de scolarisation de base des surâgés en capitalisant sur leurs acquis expérimentiels. Cette hypothèse s'appuie et se justifie par les résultats obtenus des expériences réalisées ou en cours de réalisation avec les surâgés pendant ces 4 dernières années.

218. Les projections de la DPCE pour l'année académique 2006-2007 font état d'un pourcentage de 72% de surâgés dans les effectifs des 1^{er} et 2^{ème} cycles du fondamental (première à la sixième année). La stratégie d'intervention qui sera mise en œuvre consistera à :

1) Rendre l'offre des programmes d'études accélérés disponibles à travers des classes multigrades. La mise en place se fera de la manière suivante i) 1000 écoles en l'année 2008-2009 dont 2 classes multigrades par école; ii) 2500 écoles en l'année 2009-2010 y compris les mille de l'année précédente ; 5000 écoles en l'année 2010-2011 y compris les 2500 de l'année précédente ; 10000 écoles en l'année 2011-2012 y compris les 5000 de l'année précédente. Au moins quatre cent cinquante mille (450000) élèves surâgés seront accueillis

dans des programmes accélérés d'études dans des classes multigrades pour un ratio de trente cinq (35) élèves par maître.

2) Mettre en place, parallèlement aux programmes accélérés d'études académiques un programme d'initiation professionnelle à l'intention des surâgés de 15 ans et plus. Ce programme de formation professionnelle sera coordonné au niveau national par l'INFP.

3) Mettre en application, à partir de septembre 2008 dans les 1000 écoles offrant le programme accéléré d'études à travers des classes multigrades, des mesures de régulation des flux scolaires, notamment le respect de l'âge prescrit par le MENFP d'inscription en 1^{ère} année. Ces mesures de gestion de flux scolaires s'étendront au fur et à mesure à toutes les autres écoles appliquant le programme accéléré d'études. En 2012-2013, elles s'étendront à toutes les écoles fondamentales (1^{er} et 2^{ème} cycles) du pays.

Action 2 : amélioration des flux des élèves au niveau de l'enseignement fondamental

Stratégie d'intervention : mise en œuvre du principe de la promotion automatique de la 1^{ère} à la 2^{ème} année et de la 3^{ème} à la 4^{ème} année du fondamental

219. Il est évident que l'une des causes principales générant une présence massive de surâgés aux deux premiers cycles du fondamental est la pratique démesurée du redoublement scolaire et la faiblesse de notre système d'évaluation des apprentissages scolaires. Les écoles font aux élèves des exigences de performance exprimée en terme de moyenne. Ces dernières, si elles ne sont pas atteintes à la fin de l'année scolaire, obligent des élèves concernés à reprendre une seconde fois le même niveau académique.

220. Bien que prônée par la réforme Bernard des années 80, la promotion automatique n'a jamais été systématiquement appliquée dans le système scolaire en Haïti. Selon le vœu de cette réforme, le passage automatique devait se réaliser de la 1^{ère} à la 2^{ème} année et de la 3^{ème} à la 4^{ème} année de l'enseignement fondamental. Les curricula du premier cycle de l'enseignement (4 premières années) fondamental ont été préparés en conséquence.

221. La mise en œuvre de cette mesure qui permettra de réduire considérablement, sinon d'éliminer les effectifs des surâgés aux quatre premières années du fondamental répond au moins à cinq obligations fondamentales non exclusives : i) la définition d'un cadre national de référence d'évaluation des apprentissages des élèves ; ii) la valorisation de l'évaluation formative et continue pour le suivi des apprentissages par les enseignants ; iii) l'encadrement systématisé et individualisé des élèves en vue de la mise en place de mécanismes d'enseignements correctifs ; vi) la disponibilité de ressources psychopédagogiques dans/pour les écoles ; v) le développement d'une véritable culture d'évaluation chez les personnels pédagogiques des écoles fondamentales.

222. La promotion automatique de la 1^{ère} à la 2^{ème} année sera introduite dans le système scolaire à partir de l'année académique 2008-2009 auprès de 1000 écoles, postérieurement à la mise en place des mesures d'accompagnement consistant en l'élaboration et la diffusion d'un cadre national d'évaluation pédagogique et la formation des enseignants en ce domaine. La cohorte d'élèves de 1^{ère} année des 1000 écoles (en moyenne 100 écoles par département) sera suivie et encadrée de 2008 à 2012. Cette mesure devra se généraliser dans toutes les écoles du pays en l'année scolaire 2012-2013.

Action 3 : régulation de l'admission en première année du fondamental

Stratégie d'intervention : campagnes de sensibilisation et mise en place d'écoles fondamentales de 1^{er} cycle assorties de structures préscolaires de manière à ce que les enfants n'entrent pas en 1^{ère} année après l'âge requis

223. Les surâgés ne sont pas à proprement parler considérés comme étant problématiques par la plupart des acteurs et partenaires du système éducatif. En effet, ceci est souvent considéré comme une nouvelle pratique, découlant entre autres des difficultés économiques des parents et de l'éloignement des écoles, et à laquelle on semble plutôt s'habituer. Or, il ne saurait y avoir de changements à cet égard sans une prise de conscience du problème et de ses conséquences et la mise en place d'actions visant une meilleure gestion des flux scolaires.

224. La stratégie d'intervention consistera à :

1) sensibiliser les cadres scolaires et les parents à la situation des surâgés, ses causes et ses conséquences sur le système scolaire et la progression des enfants.

Dans le but de faciliter une meilleure compréhension du phénomène des surâgés par les acteurs et usagers du système éducatif et ses conséquences sur l'accès et la qualité de l'éducation, une campagne d'information et de sensibilisation sera menée, dans un premier temps par la DEF et la DCQ, auprès des agents d'encadrement et de démultiplication (inspecteurs, conseillers pédagogiques, cadres des DDE,) au cours du troisième trimestre de l'année académique 2006-2007, pour améliorer leurs connaissances de la problématique des surâgés. A leur tour, ils démultiplieront, au cours de ce même trimestre, l'information et mèneront une campagne de sensibilisation auprès des directions d'écoles, des équipes-écoles, des comités de parents et des collectivités territoriales. Ces quatre entités, sur la base d'une planification concertée sur deux ans, tâcheront de sensibiliser les familles et la communauté des parents sur l'ampleur et les conséquences de ce phénomène.

2) implanter des centres d'éducation préscolaire dans l'environnement immédiat d'écoles fondamentales

Au cours des dix dernières années, les centres d'éducation préscolaire ont connu une expansion significative dans le système éducatif. Toutefois, en dépit de cette évolution, l'offre d'éducation préscolaire demeure très limitée, et, dans les régions rurales, elle est le plus souvent inexistante. Le développement d'une stratégie de prise en charge de la petite enfance à travers une structure préscolaire mise en place dans l'environnement immédiat d'une école fondamentale amènera à un changement de mentalité des familles, surtout celles vivant en milieu rural. Ces dernières, généralement, initient très tôt leurs enfants à leurs activités économiques. Ainsi, les enfants deviennent des agents économiques et, au fil des années, se voient de plus en plus impliqués dans cette dynamique et sont très peu disponibles pour se rendre à l'école. En augmentant l'offre préscolaire et en accueillant tous les enfants de 3 à 5 ans dans ces structures, le MENFP parviendra d'une part à les soustraire des activités domestiques ou économiques de leurs familles et, d'autre part, à créer chez les parents cette habitude d'envoyer les enfants à l'école à l'âge prescrit par le Ministère de l'Education Nationale.

Objectif stratégique 3 : Soutenir les familles dans la scolarisation de leurs enfants au niveau du fondamental

Résultat attendu :

Le paiement des frais scolaires ne constitue plus, pour des élèves des ménages surtout pauvres, une contrainte d'accès à l'école fondamentale et de fréquentation de celle-ci.

Actions et stratégie d'intervention

Action 1 : Réduction des coûts de scolarisation pour les familles en difficulté

Stratégie d'intervention : prise en charge des frais scolaires des élèves inscrits dans les établissements non publics

225. L'expérience des autres pays montre que les stratégies de réduction des frais scolaires réussissent d'autant mieux qu'elles ont été bien planifiées au préalable (Ghana, Ethiopie). Le développement d'une stratégie de réduction ou abolition des frais doit aller de pair avec une évaluation des effets possibles qu'une explosion subite de la demande éducative peut avoir sur le système en termes d'offre insuffisante (enseignants, infrastructures, matériel pédagogique...) ou de baisse éventuelle de la qualité. De ce fait, elle devrait nécessairement s'intégrer à un cadre programmatique plus large prenant en compte tous les problèmes à résoudre pour pouvoir atteindre les objectifs de l'EPT: développement équilibré de l'accès entre le Public et le Non Public, le problème des « surâgés » et la qualité, le renforcement des capacités de régulation (accréditation des écoles, supervision).

226. Les frais de scolarité posent donc un sérieux problème stratégique dans le secteur de l'éducation et mérite d'être pris en compte au niveau des politiques publiques, en vue d'atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous aux 1^{er} et 2^{ème} cycle de l'enseignement fondamental.

227. La stratégie de réduction des frais scolaires doit s'inscrire dans des cadres programmatiques plus larges tels que le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté, ce qui assurera *ipso facto* sa viabilité. Dans le contexte qui prévaut, elle ne peut porter fruit que si elle est développée de manière intégrée dans le cadre d'une politique globale en abordant également le problème des élèves «surâgés», celui de l'équilibre entre les secteurs public et non public ainsi que le renforcement des capacités du MENFP en management du système.

228. Des expériences réalisées par d'autres pays montrent qu'il est préférable d'appliquer des stratégies graduelles dans le temps et dans l'espace. Cela permettrait d'atténuer les effets pervers d'une explosion subite de la demande et d'inclure progressivement les enfants les plus vulnérables et des écoles du sous secteur mixte à but lucratif, respectivement vivant et situées dans les communes les plus pauvres, entre autres, dans les départements du Nord-Est et du Nord-Ouest qui sont au bas de l'échelle de la pauvreté et où l'accès à l'éducation est très problématique. De plus, dans les communes des départements du Centre, du Sud, de l'Artibonite et de l'Ouest, une forte déficience étant constatée au niveau de l'accès à l'éducation, il conviendrait également d'y intervenir prioritairement.

229. Les éléments de politique à mettre en place viseraient à favoriser l'entrée de tous les enfants de 6 ans en première année, tout en ciblant ceux des autres années issus des familles les plus démunies pour combattre l'abandon scolaire.

230. La diversité des écoles non publiques se traduit par une grande variabilité des services offerts, des frais exigés et des modes de financement. Cette variabilité requiert une pluralité d'approches qui doivent être adaptées aux différents contextes ou une uniformisation des structures de coûts de scolarité. Il est opportun que le MENFP procède à la définition d'un paquet minimum de services comme un des éléments fondamentaux de l'accréditation et que toutes les écoles, aussi bien publiques que non publiques, devraient offrir. Cela permettrait non seulement d'améliorer la qualité en s'assurant que tous les services essentiels sont fournis mais aussi de réduire la charge financière des parents en leur indiquant les dépenses minimales incompressibles. L'opportunité de la fourniture de tout autre service complémentaire dans une école serait discutée entre la Direction et l'APE/CGE. Elle devrait aussi impliquer une évaluation de l'offre existante tant dans le secteur public que non public et une estimation des besoins qui se créeront suite au saut brusque de la demande qui accompagne habituellement l'abolition ou la réduction des frais. Toute stratégie de réduction des coûts encourus par les

parents devrait aussi prendre en compte le renforcement des capacités de gestion, suivi, supervision et contrôle du MENFP.

231. Si, pour les écoles publiques, il est possible d'envisager une suppression des frais d'écolage assortie d'une allocation budgétaire conséquente pour leur fonctionnement, les revenus générés par les frais payés par les parents aux écoles non publiques doivent nécessairement être compensés pour permettre à ces dernières de fonctionner. Dans cet ordre d'idées, des écoles non publiques sélectionnées pourraient, pour chaque élève inscrit, bénéficier d'une compensation couvrant les coûts des services compris dans le paquet minimum, en référence aux exigences d'accréditation. Les frais, directement payables à l'école, pour d'autres services, ne devraient être envisagés qu'exceptionnellement et de manière facultative (non obligatoires) et devraient faire l'objet de négociations avec le comité de gestion de l'école (conseil d'école) ou le comité de parents.

232. Parmi les critères d'éligibilité pour les subventions devraient figurer, l'acceptation du paquet minimum de services en plus de l'accréditation et de la mise en place d'un comité de gestion de l'école. Pour les frais non directement payables à l'école, des mesures d'atténuation de la charge des parents pourraient être prises : (i) la dotation gratuite de tous les élèves, dont les parents sont en dessous d'un certain seuil de revenus, en kits de fournitures, (ii) la dotation ou la location des manuels à tous les enfants ; et (iii) l'application de tarifs de transport préférentiels pour les élèves sur présentation de la carte d'identité scolaire. Cette dernière mesure pourrait, par exemple, faire l'objet de négociations avec les compagnies de transport publics et les syndicats des transporteurs privés.

233. Enfin, pour tenir compte des frais non directement payables aux écoles et des coûts d'opportunité, il est indispensable d'aborder d'autres problèmes tels que la politique des manuels scolaires et la fixation de normes et standards quant aux programmes, aux manuels scolaires, guides du maître et des uniformes scolaires.

234. En tant que premiers obligataires pour la jouissance du droit à l'éducation par tous les enfants, les parents doivent être impliqués dans le processus de réduction des frais scolaires. Leur implication a, en outre, l'avantage d'assurer la transparence dans la gestion des fonds, l'appropriation et la pérennisation de tout le processus. Cela peut se faire à travers les organisations communautaires autour des écoles telles que les Associations de Parents d'Elèves (APE) et/ou les Comités de Gestion des Ecoles (CGE). Dans la situation actuelle, ces associations n'existent et ne sont pas toujours fonctionnelles. Un sérieux effort de plaidoyer et de mobilisation sociale reste à déployer pour sensibiliser les communautés et les amener à mettre en place ces associations qui seraient ensuite formées, responsabilisées et impliquées dans le processus.

235. Dans le cas où un appui financier direct aux parents devrait être envisagé, il ne devrait pas inclure les frais directement payables à l'école qui, en plus de créer une dépendance, requièrent des mécanismes de suivi et de contrôle assez complexes. Il est préférable que cet appui consiste en des mesures additionnelles ciblant les ménages les plus pauvres et les enfants les plus vulnérables pour les uniformes, le transport et, dans certains cas, la compensation du manque à gagner lié aux coûts d'opportunité.

236. Compte tenu des difficultés de gestion et de suivi liées à l'appui direct aux familles, il est important d'intégrer dans la stratégie d'abolition/réduction des coûts un volet de compensation des frais directement payables à certaines écoles non publiques choisies selon les critères définis à cet effet.

237. En vue de compenser les charges des familles, le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle envisagera de mettre en place, à partir de l'année scolaire 2007/2008, un mécanisme de compensation des frais directement payables aux écoles à travers lequel chaque école retenue recevra une subvention d'environ 3000 Gourdes par élève inscrit. Cette subvention établie sur la base de l'évaluation des services essentiels à prendre en compte (ref. diagnostic : coûts scolaires), sera accordée dans le double but (i) d'aider les parents à surmonter la barrière financière créée par les frais scolaires et (ii) de compenser les pertes de revenu qui résulteraient, pour les établissements concernés, de la prise en charge des enfants ainsi subventionnés.

238. Des directives détaillées devraient être développées dans le manuel de procédures de décaissement et d'utilisation de la subvention aux écoles. Ce manuel devrait prendre en charge les aspects de contrôle, suivi/supervision de l'utilisation des fonds par les comités de gestion ainsi que la supervision des écoles par les instances concernées

Action 2 : élimination des frais scolaires des élèves du secteur public

Stratégie d'intervention : versement aux établissements concernés, à partir du budget du MENP, d'une compensation équivalente à la part devant être versée par les parents.

239. Les frais perçus dans les écoles publiques ne se justifient que dans la mesure où l'Etat ne joue pas entièrement son rôle qui est, entre autres, celui de pourvoyeur de budget pour ces écoles. Ainsi, il est possible d'envisager l'abolition des frais d'écolage dans les écoles publiques si l'Etat s'engage à supporter, en contrepartie, leurs charges courantes. Cette décision qui devrait contribuer à une réduction effective de la charge financière des parents irait de pair avec l'allocation de ressources budgétaires suffisantes et régulières aux établissements publics, en termes de mesures d'accompagnement, pour leur permettre de couvrir leurs frais de fonctionnement ainsi qu'aux DDE pour leur permettre d'assurer le suivi et la supervision des écoles.

Action 3. Réduction des coûts de scolarisation pour toutes les familles

Stratégie d'intervention : subvention des manuels et des fournitures scolaires, des uniformes et du transport de façon graduelle en tenant compte des revenus des ménages : les ménages les plus pauvres seront subventionnés pour l'ensemble, les moins pauvres en partie.

240. Le recours à une approche graduelle permettrait d'atteindre d'abord les familles se situant dans les zones les plus pauvres. Au vu de la situation actuelle, il est difficile pour l'Etat Haïtien de s'engager dans cette voie sans prendre des mesures d'accompagnement. Quelles pourraient être ces mesures ?

241. Des manuels scolaires peuvent être distribués sous forme de dotation aux écoles. L'administration centrale du MENFP utilisera comme canaux de distribution les directions départementales qui assureront la dotation, avec l'appui des comités de gestion des écoles. Chaque élève recevra, sans payer de frais, le paquet de manuels, défini par le MENFP, nécessaires à son apprentissage et devra le remettre à la direction de l'école à la fin de chaque année. Un fonds sera réservé pour la réparation de ceux qui sont endommagés. Les manuels devraient être utilisés sur une période allant de trois à cinq ans. L'Etat remplacerait progressivement les manuels non utilisables sur la base de rapport fourni par les écoles et validés par la direction départementale de tutelle. Les fournitures ainsi que les uniformes peuvent être directement attribuées aux élèves par les instances du MENFP, étant entendu que la représentation de la structure partenariale (ONAPE), s'il y a lieu, les comités de gestion d'écoles incluant les représentants de parents doivent être impliqués dans le processus en vue de garantir sa transparence.

Objectif stratégique 4 : développer les niveaux d'enseignement subséquents à l'éducation de base

Résultats attendus

- Les taux de transition à la 9^{ème} année du fondamental, au secondaire et au supérieur connaissent une amélioration
- La participation des filles à l'enseignement secondaire est améliorée

Actions et stratégies

Action 1 : Achèvement du processus de mise en place de l'enseignement fondamental

Stratégie d'intervention : opérationnalisation du 3^{ème} cycle fondamental

242. Les différentes actions qui seront développées en vue d'atteindre « l'éducation primaire universelle » recommandée par le Cadre d'Action de Dakar entraînera, à n'en pas douter, une massification des effectifs au

niveau de la 6^{ème} année du fondamental. Pour absorber ceux-ci et donner au système éducatif sa cohérence nécessaire, le gouvernement entend, d'une part, accroître les capacités d'accueil à ce niveau d'enseignement, particulièrement dans les périphéries des zones urbaines et des zones rurales, encourageant ainsi le développement d'écoles fondamentales complètes, et d'autre part, assurer l'opérationnalisation du 3^{ème} cycle fondamental à travers la mise en place des filières professionnelles conformément à l'esprit de la réforme Bernard. La priorité sera donnée aux établissements du secteur public implantés dans les zones à flux élevé d'effectifs.

Action 2. Amélioration de l'offre publique d'enseignement secondaire

Stratégie d'intervention : renforcement des capacités d'accueil des établissements publics dans les périphéries des zones urbaines et dans les zones rurales

243. Une fois l'enseignement fondamental complété, le gouvernement entend poursuivre le processus en prenant les mesures nécessaires en vue d'accroître les capacités d'accueil du secondaire public particulièrement dans les périphéries des zones urbaines et des zones rurales, en commençant par les communes les plus pauvres. Bien entendu, cette stratégie s'inscrit dans le cadre plus large de la poursuite du processus de mise en place du nouveau secondaire entamé depuis l'année scolaire 2006-2007. Le gouvernement entend veiller, par ailleurs, à ce que la participation des filles à ce niveau soit totale. Dans cet esprit, des mesures incitatives à la scolarisation des filles seront prises et la Commission Nationale pour l'éducation des filles (CONEF) créée en 1999, sera redynamisée, affirmée et institutionnalisée dans sa mission d'observatoire de l'égalité d'accès des filles à l'éducation.

Action 3 : Amélioration de l'offre publique d'enseignement supérieur

Stratégie d'intervention : mise en place de centres régionaux d'enseignement supérieur

244. Sous l'effet de l'accroissement des effectifs scolaires dû en grande partie à la mise en œuvre de l'EPT, les flux provenant des niveaux fondamental et secondaire vont exercer des pressions sur l'Enseignement supérieur dont les structures d'accueil sont pour l'instant très limitées pour pouvoir répondre à l'augmentation de la demande. Dans cette perspective, le MENFP entend développer, sur une base régionale, des institutions d'enseignement supérieur ou universitaire de qualité afin de faciliter l'accès d'un pourcentage plus élevé de jeunes finissants du secondaire à ce niveau d'enseignement.

245. Ainsi, six institutions d'enseignement supérieur seront implantées, d'ici 2015, dans les régions suivantes : Cap-Haïtien, Port-de-Paix, Gonaïves, Hinche, Cayes, Jérémie. Ces institutions devront dispenser des enseignements de qualité pour répondre aux besoins de formation des jeunes.

246. Il demeure évident que des dispositions en rapport avec l'établissement d'un cadre institutionnel et normatif plus cohérent pour l'enseignement supérieur en général, doivent être impérativement prises en vue d'une meilleure gestion de ce sous-système d'enseignement.

Présentation synoptique du deuxième choix stratégique : Promouvoir une plus grande équité d'accès à l'éducation formelle et non formelle

Objectifs stratégiques	Résultats attendus	Actions
1. Accroître la couverture de l'offre d'éducation formelle et non formelle	1. Le TNS de l'enseignement fondamental est 100 % en 2015 2. Le taux d'admission dans l'enseignement fondamental est de 100% en 2015 3. Les taux de transition au niveau des enseignements fondamental, secondaire et supérieur sont améliorés 4. Le taux d'analphabétisme est réduit à 0 %	1. Augmentation de l'offre publique d'éducation prioritairement dans les zones rurales à travers la mise en places d'écoles fondamentales de 1 ^{er} cycle 2. Amélioration de la qualité des infrastructures par des réhabilitations /normalisations 3. Optimisation de l'utilisation des infrastructures par l'extension de la double vacation 4. Généralisation de l'alphabétisation de base (alpha télévisuelle et radiale) 5. Extension et diversification des programmes de post alphabétisation 6. Prise en charge des exclus du système formel à travers un programme non formel d'éducation de base
2. Éradiquer le phénomène des surâgés	Les effectifs de l'enseignement fondamental ne comptent plus d'élèves surâgés	1. Gestion des élèves surâgés (programmes d'éducation accélérée et de formation professionnelle) 2. Amélioration du flux des cohortes (promotion automatiques) 3. Régulation de l'admission en 1 ^{ère} année Fondamentale
3. Soutenir les familles dans la scolarisation de leurs enfants au niveau fondamental	Le paiement des frais scolaires ne constitue plus pour les enfants des ménages pauvres une contrainte d'accès à l'école et de fréquentation régulière de celle-ci	1. Réduction des coûts de scolarité pour les familles en difficulté (prise en charge des frais d'inscription dans le non public) 2. Élimination des frais scolaires pour les élèves du public (versement d'une compensation) 3. Réduction des coûts de scolarisation pour toutes les familles (subvention pour les manuels, fournitures et uniformes)
4. Développer les niveaux d'enseignement subséquents à l'éducation de base	1. Les taux de transition à la 9 ^{ème} année du fondamental, au secondaire et au supérieur connaissent une amélioration 2. La participation des filles à l'enseignement secondaire est améliorée	1. Achèvement du processus de mise en place de l'enseignement fondamental (opérationnalisation du 3 ^e cycle) 2. Augmentation de l'offre publique d'enseignement secondaire (renforcement des capacités des établissements publics) 3. Amélioration de l'offre publique d'enseignement supérieur (mise en place de centres régionaux d'enseignement supérieur)

2.3. TROISIÈME CHOIX STRATÉGIQUE : PROMOUVOIR UNE PLUS GRANDE EFFICACITE INTERNE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION DE BASE.

247. Le développement quantitatif d'un système éducatif va de pair avec son développement qualitatif car l'amélioration de l'efficacité interne contribue à une évolution optimale des cohortes, favorise une amélioration du taux d'admission et produit un rapport coût/efficacité optimum. Dans cette perspective, le gouvernement, s'attachera, à travers ce choix stratégique, à prendre les mesures nécessaires pour un renforcement de la qualité des enseignements. Des dispositions seront prises pour que, à quelque niveau ou secteur que ce soit, le système éducatif dispose d'enseignants aux compétences professionnelles avérées et fiers d'appartenir à la profession et que le processus d'acquisition des connaissances et d'apprentissage se déroule dans les meilleures conditions possibles, en particulier à travers un bilinguisme à la fois éclairé et fonctionnel, de manière à ce que tous les enfants accédant à la première année du fondamental parviennent au terme de cet ordre d'enseignement et le quittent avec les connaissances requises

248. Ce choix stratégique réfère aux objectifs 2 & 6 de l'EPT et concerne la qualité des programmes d'éducation de base sans considération de genre. 8 objectifs stratégiques s'y rattachent et un certain nombre d'actions stratégiques se trouvent associées à la réalisation de chaque objectif stratégique

Objectif stratégique 1 : Améliorer les qualifications des nouveaux enseignants

Résultats attendus :

- a) Tous les nouveaux enseignants reçoivent une formation pédagogique avant leur entrée en fonction
- b) Tous les nouveaux maîtres bénéficient d'un encadrement pédagogique.
- c) Le dispositif existant de formation initiale des maîtres est rénové.

Actions et stratégies de mise en œuvre :

Action 1 : Mise en place d'un dispositif de Formation Initiale Accélérée (FIA)

Stratégie de mise en œuvre :

249. Selon les données recueillies à la Direction de la Formation et du Perfectionnement, le système de l'enseignement fondamental (1^{er} et 2^{ème} cycles) connaît actuellement un déficit de 3000 enseignants. En considérant aussi, d'une part, les nouveaux besoins du système en maîtres estimés à 4000 par année, dus à la mobilité des enseignants, au départ à la retraite, à la progression des effectifs scolaires conséquemment à l'accroissement de la population et à la mise en œuvre de l'EPT, et, d'autre part, les limites des dispositifs de

FIM existants à répondre adéquatement à ces nouveaux besoins, il s'avère une nécessité de mettre en place un dispositif de Formation Initiale Accélérée (FIA) d'une année qui permettrait de former 10500 maîtres au cours des 5 prochaines années.

250. Cette formation sera donnée par les structures de formation initiale et continue existantes, notamment le CFEF, les FSE, les ENI, les CAP. Ces structures seront sélectionnées après évaluation de leur capacité opérationnelle (structure d'accueil, profils et disponibilité de leurs formateurs, ...) à recevoir un ou plusieurs groupes d'élèves- maîtres.

251. A partir de l'année académique 2007-2008, et cela jusqu'en 2010-2011, la FIA s'adressera, chaque année, à une cohorte de 2625 élèves- maîtres qui seront répartis en des groupes de 35 à 40 participants. Au total, un effectif de 67 groupes sera en formation à tous les ans. L'étude des besoins en maîtres par département déterminera le nombre de maîtres à former par année dans chaque département. Toutefois, la priorité sera accordée aux régions les plus défavorisées où les besoins sont généralement les plus importants.

252. La FIA sera coordonnée, au niveau national, par la DFP. Au niveau des départements d'éducation, les équipes SAP (Service d'Appui à la Pédagogie) se chargeront de la coordination régionale.

La mise en place de ce dispositif nécessite :

- l'identification des lieux de formation,
- la définition d'un référentiel de compétences,
- l'élaboration des programmes de formation,
- la définition des critères de recrutement des élèves- maîtres,
- la définition des profils des formateurs,
- l'élaboration d'un manuel de gestion de la FIA,

253. En vue d'attirer le plus grand nombre possible de candidats à ce programme de formation et de s'assurer, plus tard, au cours de la mise en œuvre, de l'engagement sans faille des élèves- maîtres, il leur sera versé, à tous les mois, la moitié du salaire d'un recruté pendant l'année de la formation.

Action 2 : Mise en place d'un dispositif d'encadrement des nouveaux maîtres

Stratégie de mise en œuvre :

254. Le dispositif de la FIA sera assorti d'un plan d'encadrement des nouveaux maîtres à travers soit, les équipes-écoles des réseaux EFACAP qui constitueront leur lieu de formation continue et de développement professionnel, soit les BDS à défaut d'installation de réseaux EFACAP.

Au bout de deux ans (l'année de la FIA + une première année d'encadrement dans les équipes-écoles), les nouveaux maîtres formés obtiendront le statut de capiste. Cette catégorie qui correspond à un niveau de salaire dans le système éducatif devra être redéfinie par la DFP, tout en ayant soin de déterminer les profils de compétences y relatives et de déterminer le lien avec la formation continue.

Action 3 : Renforcement du dispositif existant de formation initiale des enseignants.

Stratégie d'intervention:

255. Dans le but de donner une véritable identité au sous-système de l'enseignement fondamental, le PNF (Plan National de Formation), reprenant certaines dispositions du PNEF, a prévu le CFEF comme lieu de formation des personnels pédagogiques de ce niveau d'enseignement. Ainsi le CFEF est appelé à former les enseignants pour les trois cycles du fondamental, les directeurs d'écoles et les conseillers pédagogiques et doit être l'institution de référence des EFACAP. A date, il existe seulement deux CFEF (un public et un non public) circonscrits dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince. A défaut de cette mise en place, on constate une difficulté pour l'enseignement fondamental à s'affirmer pleinement en tant que niveau d'enseignement, étant encore écartelé entre un enseignement primaire traditionnel et le secondaire actuel. Le CFEF a été planifié avec des missions i) de formation initiale des personnels pédagogiques de l'Enseignement fondamental, ii) de formation continue des personnels de l'EFACAP, iii) de recherche appliquée à l'éducation, plus spécifiquement dans le champ de l'enseignement fondamental.

256. Par ailleurs, le système éducatif connaît une pénurie de cadres intermédiaires d'éducation due à l'absence et/ou à l'inadéquation de lieux de formation. Les formés du CFEF, de par la formation reçue seront potentiellement des cadres intermédiaires d'éducation qui pourront, par suite de formations complémentaires reçues et dans une perspective de carrière, intégrer les structures pédagogiques centrales et déconcentrées du MENFP.

257. Considérant l'importance de ce centre et la délicatesse de ses missions qui nécessitent la mobilisation de ressources compétentes, les CFEF seront déployés sur une base régionale. Ainsi, quatre (4) CFEF seront créés dont un par région : Ouest, Artibonite, Nord, Sud. Le CFEF de l'Ouest à Port-au-Prince desservira les départements de l'Ouest, du Sud-Est et des Nippes ; celui de l'Artibonite aux Gonaïves desservira l'Artibonite, le Nord-Ouest et une partie du Centre ; celui du Nord au Cap-Haïtien desservira le Nord, le Nord-Est et l'autre partie du Centre ; celui du Sud aux Cayes desservira le Sud et la Grande Anse. A noter que le CFEF de Martissant (Port-au-Prince) qui fonctionne depuis plus de six ans sera renforcé pour devenir le CFEF de l'Ouest.

Ainsi, la mise en place de ces CFEF sera réalisée d'après le calendrier suivant :

2007-2008 : Amélioration des capacités opérationnelles du CFEF de l'Ouest

2008-2009 : Ouverture des trois autres CFEF (Artibonite, Nord et Sud)

Action 4 : Régulation du dispositif de formation initiale existant

Stratégie de mise en œuvre :

258. Les ENI sont des établissements de formation d'enseignants pour les deux premiers cycles du fondamental. Elles sont limitées par le niveau de formation dispensée qui ne répond plus aux exigences actuelles en matière de formation des enseignants. De plus, l'expansion des ENI privées, loin d'apporter une réponse appropriée aux besoins du système en maîtres formés, a plutôt dénaturé la formation initiale qui s'adresse dans la majorité des cas à des maîtres en exercice. Les constats suivants sont donc faits :

- 1) les programmes de formation des ENI sont obsolètes ;
- 2) la clientèle des ENI privées est constituée de maîtres en activité ;
- 3) les pratiques de formation dans les ENI sont diversifiées et présentent des déficits énormes quant à la qualité et à la durée du cycle de formation.

259. L'accroissement des effectifs scolaires nécessiterait encore dans le système, même après l'implantation des CFEF, le maintien des établissements spécialisés dans la formation initiale des enseignants des deux premiers cycles du fondamental. Les CFEF, déployés sur une base régionale avec d'autres missions en plus de celles d'enseignement, ne pourront pas répondre à eux seuls aux besoins du système en maîtres formés. De plus, les enseignants en exercice seront destinés à la formation continue revalorisée et diplômante, faisant partie intégrante du plan de carrière des enseignants. Les ENI qui prétendent alors former en formation initiale des maîtres en exercice manqueront leur cible et perdront leur place dans le système en tant que centre de formation initiale.

260. Tenant compte de ces différents facteurs, il sera entrepris la transformation des ENI en EFIS (Etablissement de Formation Initiale Spécialisée) et en CFCM (Centre de Formation Continue des Maîtres). A l'instar des ENI, les EFIS seront des établissements de formation initiale des enseignants pour les deux premiers cycles du fondamental. En ce sens, ils accueilleront des jeunes détenteurs au moins du baccalauréat de première partie qui se proposent de devenir enseignants. Quant aux centres de formation continue des maîtres (CFCM), ils auront la mission de former des enseignants en exercice selon les programmes de formation développés par la DFP.

261. Le processus de transformation des 51 ENI existantes (9 publiques et 42 non publiques/privées) débutera en septembre 2008 pour prendre fin en septembre 2010. Les années 2007 et 2008 seront consacrées à l'élaboration des programmes de formation des EFIS et à l'étude des dossiers des ENIS à transformer.

La DFP pilotera le processus de transformation en :

- définissant les critères de transformation ;
- évaluant chaque ENI en vue de sa transformation en EFIS ou en CFCM ;
- coordonnant l'élaboration des programmes des EFIS ;
- faisant la promotion de l'offre de programmes de formation continue diplômante ;
- généralisant le plan de formation continue des enseignants.

Objectif stratégique 2 : Améliorer les qualifications des enseignants en poste

Résultats attendus :

- a) Les compétences professionnelles de tous les enseignants sont renforcées.
- b) Tous les enseignants ont acquis les compétences/connaissances du niveau de la 9^{ème} année fondamentale.

Actions et stratégies de mise en œuvre

Action 1 : Extension/Généralisation de la démarche de mise en réseau des écoles

Stratégie de mise en œuvre :

262. L'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage dans l'ensemble des établissements scolaires existants nécessite la mise en place d'un système de formation capable de toucher l'ensemble du personnel enseignant et d'un système d'organisation pédagogique facilitant la transformation du directeur d'école en leader pédagogique dans son école. D'où le concept d'équipe –école qui organise les enseignants et le directeur d'une même école en groupe de réflexion sur l'école dans tous les aspects liés à son développement et qui les engage dans un processus de formation professionnelle continue.

263. La mise en réseau des écoles représente un dispositif stratégique susceptible de favoriser la transformation des pratiques pédagogiques des équipes- écoles et de faciliter le fonctionnement des écoles suivant le modèle <<d'organisation apprenante>>, c'est-à-dire que les équipes-écoles sont capables d'identifier les problèmes de l'école à travers un processus participatif et de mettre en œuvre des stratégies en vue de leur résolution. Il s'agit aussi, d'initier, par le biais de ce dispositif, la démarche formative de la << pratique réflexive >> et de l'<<analyse des pratiques professionnelles>> génératrice de développement professionnel. Cette dynamique pédagogique créée au sein d'une école s'étendra à un ensemble d'écoles regroupées sur la base de proximité de

manière à faciliter les déplacements, lors des formations ou des rencontres d'échanges, des enseignants et directeurs d'école du réseau. Un réseau d'écoles est constitué d'un noyau central de 21 écoles (une école de référence et 20 écoles associées) et de 20 sous-réseaux comprenant chacun au plus 4 écoles. Chaque sous-réseau est en correspondance avec une école associée. Ainsi, un réseau complet comportera au plus 101 écoles.

264. La mise en réseau des écoles fondamentales dans les différentes DDE nécessitera l'encadrement par la DCQ, la DEF et la DFP des équipes SAP, des conseillers pédagogiques et des Inspecteurs des BDS. En effet, ces directions techniques devront vulgariser le modèle en organisant des sessions d'information/formation sur la compréhension du modèle par les acteurs régionaux d'éducation. La mise en réseau des écoles se réalisera d'abord, à titre pilote, dans le département de l'Artibonite de septembre à novembre 2007. A la lumière de l'expérience de l'Artibonite, les neuf (9) autres départements scolaires feront la mise en réseau de leurs écoles de janvier à mars 2008, tout en ayant soin d'identifier l'école de référence, les écoles associées et la composition des différents sous-réseaux possibles. Chaque département devra préparer une carte de leurs réseaux d'écoles indiquant ces différents éléments.

Action 2 : Transformation graduelle des réseaux d'école en EFACAP

Stratégie de mise en œuvre :

265. Le PNEF a prévu la création d'EFACAP dans les 133 communes de la République, à raison d'une EFACAP par commune. Cette mise en place d'établissements de référence met en œuvre tous les éléments de la stratégie générale du PNEF :

- une approche graduelle pour atteindre puis consolider les résultats par palier
- la déconcentration et la décentralisation de la gestion pédagogique dans les écoles et les DDE
- la gestion de proximité et la concertation avec les partenaires dans le sens d'un accroissement de l'implication et de la participation des usagers, des agents et des communautés
- l'amélioration continue comme outil de contrôle et de soutien des innovations introduites.⁵³

266. Défini par le PNEF comme une école fondamentale de qualité, appartenant au secteur public ou privé, devant non seulement offrir un enseignement performant à ses élèves mais aussi servir de relais aux DDE en matière d'encadrement pédagogique des écoles fondamentales tant publiques que non publiques, l'EFACAP doit notamment jouer le rôle à la fois d'Ecole Fondamentale d'Application (EFA) pour les sortants des CFEF et de Centre d'Appui Pédagogique (CAP) pour assurer la formation continue des enseignants et des directeurs en cours d'emploi. Par son mode de fonctionnement et ses résultats, l'EFACAP constitue un modèle d'école de référence, d'encadrement déconcentré et de gestion de proximité. Actuellement, le MENFP dispose d'un

⁵³ PNEF – partie II – p 97-99

document de référence et des textes d'application de l'EFACAP à partir desquels plusieurs projets d'éducation expérimentent le modèle. Ces derniers ont mis en place 35 EFACAP à travers les dix départements scolaires du pays.

267. Compte tenu des difficultés économiques auxquelles fait face le pays et de la pénurie de ressources humaines qualifiées et compétentes, il serait tout à fait illusoire de vouloir généraliser, à plus ou moins long terme, le modèle EFACAP dans sa structure première tel qu'il est défini dans le document de référence⁵⁴. Cela aurait nécessité, pour le pays, la mise en place de 800 EFACAP/Réseaux de 21 écoles et le recrutement de 800 directeurs d'EFACAP et de 2400 conseillers pédagogiques et aurait coûté beaucoup trop au système en terme de construction de bâtiments, d'acquisition d'équipements et d'engagement de nouveaux personnels.

268. Ce qui importe le plus dans ce modèle, c'est d'abord la nouvelle démarche pédagogique, génératrice de compétences professionnelles, instaurée à travers la mise en place des équipes-écoles, des réseaux d'écoles et des communautés scolaires dynamiques, mais aussi la structuration des lieux de formation continue des enseignants (CAP) selon une stratégie déconcentrée et décentralisée. En ce sens, le redimensionnement du réseau, (par rapport au nombre d'écoles le constituant) élargi à des sous réseaux comprenant au plus 4 écoles pour lesquelles les équipes-écoles forment un groupe de formation, n'affectera guère la qualité tant recherchée. Au contraire cette stratégie facilitera l'extension rapide de la démarche pédagogique et la réduction des coûts d'implantation et permettra, en fin de compte, de résoudre le problème lié à la difficulté de pouvoir toujours regrouper 21 écoles sur une base de proximité.

269. Chaque sous-réseau est encadré par une école associée du réseau qui, elle-même, pourrait à la longue, devenir l'école-étoile (EFA) d'un nouveau réseau d'écoles (d'une nouvelle EFACAP). Ainsi, dans le modèle théorique d'une EFACAP, il y a, d'une part, l'école-étoile et ses 20 écoles associées et, d'autre part, 20 sous-réseaux de plus de 4 écoles chacun. Cela laisse comprendre qu'une EFACAP complète pourrait avoir jusqu'à 101 écoles. Sur l'ensemble du pays, en tenant compte du nombre d'écoles fondamentales existantes (15664), il sera question de mettre en place environ 156 réseaux d'EFACAP.

270. Chaque EFACAP est gérée par une équipe composée du directeur d'EFACAP, du directeur du CAP, du directeur de l'EFA et de 3 conseillers pédagogiques qui assurent l'encadrement des enseignants et leur formation continue. Cela nécessitera, pour l'ensemble du pays, le recrutement progressif des personnels suivants : 156 directeurs d'EFACAP, 156 directeurs de CAP, 468 conseillers pédagogiques.

⁵⁴MENJS /DEF/DFP (2005). Document de Référence de l'EFACAP – pages 7-8

271. La transformation des réseaux d'école en EFACAP sera réalisée suivant un processus comportant : i) l'identification/confirmation de l'EFA, ii) normalisation de l'EFA en terme de profil des personnels ; iii) le recrutement et la formation des personnels de l'EFACAP (CP, directeurs d'EFACAP et d'EFA, enseignants de l'EFA; iv) mise en place du troisième cycle fondamental dans l'EFA ; v) mise en place du CAP.

272. Etant donné que 156 EFACAP seront nécessaires pour mettre en réseau les 15664 écoles du fondamental à raison de 101 écoles par réseau et considérant que des projets ont déjà mis en place 35 EFACAP suivant le modèle initial de 21 écoles, il s'agira maintenant de normaliser les 35 qui existent au cours de l'année 2008 et de compléter ce qui reste entre 2009 et 2011.

Ainsi, la transformation des réseaux d'écoles en EFACAP se fera au rythme suivant :

Années	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Nombre d'EFACAP installées	35	41	40	40	156

Action 3 : Livraison de la formation professionnelle aux enseignants

Stratégie de mise en œuvre :

273. La formation professionnelle sera livrée à tous les enseignants à partir des équipes – écoles. En vue d'alimenter les réseaux constitués, avant même leur transformation en EFACAP, immédiatement après leur constitution, ces derniers, seront en tout premier lieu, initiés, à travers des journées pédagogiques, à la démarche d'implantation des bases d'une école de qualité résultant de la fusion de quatre modules : école de qualité, équipe-école, diagnostic participatif de l'école, projet pédagogique d'école. Quant aux autres modules du programme de formation professionnelle, ils seront dispensés aux équipes-écoles suivant des modalités définies au point suivant. Les directeurs d'école, appelés à gérer les équipes – écoles devront en plus recevoir une formation complémentaire en leadership pédagogique et administratif.

274. La formation professionnelle sera animée par les conseillers pédagogiques des réseaux EFACAP et coordonnée par les équipes SAP au niveau départemental et par la DFP au niveau national. Elle s'étend sur 50 heures, comporte des modules dont les contenus sont définis dans le plan de formation continue de la DFP et représente un socle minimal de compétences professionnelles que tout agent du fondamental devra maîtriser. La formation professionnelle sera réalisée sur un mode itératif, en ce sens que les contenus de formation feront toujours l'objet de renforcement et d'approfondissement au sein des réseaux d'écoles et alimenteront les échanges et débats au sein des équipes – écoles sur la problématique de leur application et de leur transfert.

Cette formation devra être complétée par toutes les équipes – écoles appartenant à un réseau dans un délai ne dépassant pas deux années académiques, c'est-à-dire entre 2008 et 2012.

Action 4: Livraison de la formation disciplinaire aux enseignants en poste

Stratégie de mise en oeuvre:

275. L'analyse de la problématique de la qualité de l'éducation révèle, en ce qui concerne le niveau de qualification des enseignants, une situation très détériorée. Sur les 60 261 enseignants dénombrés lors du recensement de 2003, environ 30 000 ne maîtrisent pas les compétences des deux premiers cycles du fondamental. Cela signifie que près de 50% des maîtres aux deux premiers cycles du fondamental n'ont pas le profil de sortie de ce niveau d'enseignement. Quant à l'autre moitié, les profils sont très diversifiés et reflètent la qualité très inégale de l'enseignement au niveau de ce sous-système.

Il est évident que, pour les cinq prochaines années (2007-2012), la priorité doit être accordée aux premiers 30000 dont le profil réel de compétences est en dessous du profil de sortie de 6^{ème} année fondamentale.

276. La DFP a défini un plan de formation comportant deux volets pour lesquels les stratégies de mise en oeuvre sont différentes. Le volet de formation professionnelle est dispensé sur la base d'équipes – écoles à partir des réseaux d'écoles, impliquant tous les enseignants et le directeur de l'école; tandis que la formation disciplinaire, échelonnée sur quatre niveaux d'entrée, sera mise en oeuvre sur une base individuelle à travers les CAP et/ou par des opérateurs de formation disciplinaire spécialisés.

277. La stratégie d'intervention consiste à dispenser la formation disciplinaire des niveaux 1 et 2 aux 30 000 enseignants dont les profils de compétences se seront révélés en dessous du profil de sortie du 2^{ème} cycle fondamental suite aux résultats obtenus à des tests de classement administrés en vue de les amener à la maîtrise des compétences dispensées au niveau de 9^{ème} année correspondant au niveau 2 du plan de formation. L'offre de formation disciplinaire sera disponible à travers tous les réseaux d'EFACAP au fur et à mesure de leur mise en place. Les conseillers pédagogiques et d'autres formateurs et cadres des DDE assureront l'animation des formations. Il n'est toutefois pas exclu que des centres de formation spécialisés en formation disciplinaire puissent développer des partenariats avec des réseaux d'EFACAP pour la planification et l'exécution de la formation disciplinaire ; ce qui facilitera le transfert de compétences aux équipes de formation des réseaux EFACAF fraîchement constitués.

Les technologies de l'information et de la communication ainsi que les techniques de formation à distance devraient être mises à profit dans le cadre de ces activités.

278. Suivant le rythme de transformation des réseaux d'écoles en EFACAP, la formation continue des 30 000 enseignants sera réalisée d'après le calendrier suivant :

Années	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
1 ^{ère} cohorte	4000	4000	4000	4000	4000
2 ^{ème} cohorte		10000	10000	10000	10000
3 ^{ème} cohorte			16000	16000	16000
TOTAL	4000	14000	30000	30000	30000

Objectif stratégique 3 : Améliorer la pertinence des curricula

Résultats attendus :

- a) La congruence des curricula est améliorée
- b) Tous les enseignants maîtrisent les programmes d'enseignement
- c) Les performances/apprentissages des élèves par cycle sont régulièrement évaluées
- d) Les performances des élèves, en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux, sont régulièrement évaluées

Actions et stratégies de mise en œuvre

Action 1: Refonte et actualisation des curricula

Stratégie de mise en œuvre :

279. Les missions de conception, d'élaboration, de révision et d'évaluation de curricula dans le système sont confiées depuis quelques années à la Direction du Curriculum et de la Qualité (DCQ). Pour que cette structure soit en mesure d'accomplir ces missions, elle doit être renforcée dans ses capacités institutionnelles : i) renforcement en personnel qualifié ; ii) renforcement en moyens logistiques ; renforcement des structures déconcentrées dans les DDE).

280. Les curricula des 3 cycles de l'enseignement, élaborés et appliqués de façon mitigée depuis environ une vingtaine d'années n'ont jamais été expérimentés. Des disciplines prévues dans le curriculum (éducation physique et sportive, éducation esthétique et artistique, ITAP) n'ont pas été élaborées jusqu'ici. Il est urgent que le MENFP, à travers la DCQ renforcée entreprenne des actions visant à compléter les programmes manquants, réviser les programmes existants et mettre en place des dispositifs d'expérimentation, de suivi et

d'évaluation permanents des programmes d'enseignement. Dans le cadre de la refonte des curricula, il est impérieux de prendre en compte les problèmes liés aux stéréotypes par rapport aux filles et femmes dans les curricula et les manuels scolaires.

281. Les travaux de révision et d'élaboration des curricula de l'enseignement fondamental devront démarrer en septembre 2007 en privilégiant une méthodologie axée sur la collecte, l'analyse et l'intégration des documents curriculaires élaborés sur toute l'étendue du territoire du milieu éducatif. Pour la réalisation de ces activités, seront nécessairement associées des ressources humaines nationales des secteurs public et non public, regroupées au sein d'une « Commission nationale pour la refonte du curriculum » placée sous l'autorité et la supervision de la DCQ.

282. Les curricula revisités et élaborés devront faire l'objet de vulgarisation et de diffusion massive dans les écoles afin de s'assurer qu'ils sont effectivement disponibles dans les salles de classe. De plus, le développement des capacités d'utilisation des curricula par les enseignants est pris en charge par la formation continue qui constitue une action stratégique de la SNA/EPT.

Action 2: Meilleure prise en charge de l'évaluation des performances par cycle

Stratégie de mise en œuvre :

283. Les résultats annuels des examens d'Etat, notamment ceux des deuxième et troisième cycles du fondamental suscitent des interrogations sur les performances du système éducatif. Il y a lieu de « réingénierer » la structure centrale du MENFP investie de la mission d'évaluation dans le système et de renforcer ses capacités opérationnelles en la dotant de ressources humaines compétentes et qualifiées. De plus, il est nécessaire d'identifier et de former, au niveau départemental, des ressources appelées à participer, au besoin, aux diverses étapes de l'évaluation.

284. Cette structure centrale chargée de l'évaluation dans le système s'attachera à i) définir, pour tous les niveaux, des normes nationales de performances ; ii) mettre en place une banque d'items informatisée et alimentée de manière continue ; iii) organiser des sessions d'évaluation périodiques pour répondre à des besoins d'évaluations certificatives ; iv) mettre en place un système d'évaluation nationale pour l'évaluation générale et continue des élèves. De plus, elle s'attachera à rendre disponibles, pour toutes les parties concernées, les produits des analyses des résultats.

Action 3: Prise en charge de l'évaluation des apprentissages fondamentaux

Stratégie de mise en œuvre :

285. L'analyse de la fonction d'évaluation au sein du système éducatif a fait ressortir la nécessité, pour le système, de se renseigner sur la maîtrise par les élèves des apprentissages fondamentaux après la quatrième année : lecture, écriture et mathématiques. Cette évaluation qui devra se faire de manière continue par l'instance du MENFP chargée de l'évaluation nécessitera : i) la mise en place des normes de performances en lecture dans les deux langues ; ii) la promotion des activités de promotion des habiletés en lecture/écriture ; iii) la mise au point d'une banque d'items pour les apprentissages fondamentaux du premier cycle ; iv) la conduite d'évaluations des compétences de base des élèves par des équipes mobiles ; v) la mise au point d'un classement national des écoles sur la base des performances de leurs élèves du premier cycle dans les apprentissages fondamentaux.

Objectif stratégique 4 : Appliquer, au niveau du fondamental, une démarche de bilinguisme équilibré facilitant le développement des compétences linguistiques des élèves en créole et en français.

Résultats attendus :

- a) Un plan cohérent d'aménagement linguistique est élaboré et mis en oeuvre;
- b) Une académie de la langue créole est instituée ;
- c) Tous les agents éducatifs, en particulier les enseignants du préscolaire et du fondamental sont informés des éléments-clés de la politique et formés aux méthodologies d'enseignement des deux langues ;
- d) Des ouvrages pour l'école haïtienne répondant à la politique linguistique sont produits ;
- e) Des programmes pilotes d'éducation bilingue susceptibles d'être généralisés sont expérimentés dans des écoles fondamentales

Actions et stratégies de mise en oeuvre

Action 1 : Elaboration d'un plan cohérent d'aménagement linguistique

Stratégie de mise en œuvre :

286. La réforme Bernard des années 80 introduit le créole à l'école comme langue d'enseignement et langue enseignée. Cependant, cette initiative a été prise et mise en œuvre en absence d'une politique linguistique bien définie. Environ trente ans après, la situation n'a pas évolué. Les deux langues (le créole et le français) continuent de cohabiter dans les salles de classe sans une planification préalablement définie et connue des

acteurs. Dans une perspective de valorisation des deux langues et de facilitation des apprentissages des élèves haïtiens, il est impératif de définir un plan cohérent d'aménagement linguistique prenant en compte l'utilisation des deux langues.

287. L'élaboration de ce plan nécessitera la création d'une commission de spécialistes (linguistes, sociologues, éducateurs). Cette commission regroupera des représentants de différentes entités dont l'Université, le secteur non public de l'éducation, le MENFP. Des termes de référence devront définir clairement le mandat de la commission.

Action 2 : Création d'une académie de la langue créole

Stratégie de mise en œuvre :

288. Les événements sociopolitiques de février 1986 sont à l'origine du changement de statut social que connaît la langue créole. Depuis, cette langue n'arrête de s'enrichir. Cependant en absence de structure de recherche, de contrôle et d'évolution de la langue, son enrichissement se fait dans une certaine anarchie. Aucune démarcation n'est faite entre la langue écrite et la langue parlée. En considérant l'importance de la langue maternelle dans le processus d'acquisition des premières connaissances, la nécessité de structurer et de contrôler l'évolution de la langue créole en vue d'un enrichissement plus systématisé s'impose.

289. « En vue de fixer la langue créole, et de permettre son développement scientifique et harmonieux », une académie de la langue créole, tel que prévu par la Constitution de 1987 (art. 213), sera instituée dès l'année 2008. Cette académie comprendra des linguistes aux compétences éprouvées, des sociologues et des éducateurs et sera créée par arrêté présidentiel. Un des premiers mandats de cette académie est de définir une politique linguistique nationale dans des délais réalistes.

Action 3 : Formation de tous les enseignants du fondamental aux méthodologies d'enseignement des deux langues

Stratégie de mise en œuvre :

290. La Direction de la Formation et du Perfectionnement a établi un plan de formation continue des enseignants de l'enseignement fondamental. La formation des enseignants aux méthodologies d'enseignement des deux langues sera prise en charge dans le cadre de ce plan de formation continue (voir Objectif stratégique 2 : Amélioration de la qualification des enseignants en poste ; Action 3 : Livraison de la formation professionnelle aux enseignants).

Action 4 : Expérimentation de programmes pilotes d'éducation bilingue dans le système scolaire haïtien.

Stratégie de mise en œuvre :

291. Dans le but de faciliter la mise en place, à l'échelle nationale, d'un bilinguisme équilibré et fonctionnel devant répondre aux façons et aux besoins d'apprendre des élèves, il sera implanté, à titre pilote, des programmes d'éducation bilingue. Ceux-ci auront pour objectif de déterminer les meilleures démarches de réalisation d'un bilinguisme adapté à la réalité haïtienne et seront coordonnés au niveau central par les directions techniques concernées du MENFP et mis en œuvre au niveau départemental par les DDE à travers les EFACAP.

Action 5 : Incitation à la production d'ouvrages répondant à la politique linguistique pour l'école haïtienne

Stratégie de mise en œuvre :

292. Il est impossible de concevoir la mise en place d'un bilinguisme fonctionnel sans prévoir le développement de matériels didactiques et de toutes sortes d'ouvrages susceptibles d'alimenter et d'opérationnaliser la politique linguistique. La production de ces matériels et ouvrages sera facilitée par la mise en place de mécanismes d'incitation à l'intention des auteurs et éditeurs haïtiens.

Objectif stratégique 5: Améliorer la motivation des enseignants

Résultats attendus :

Les enseignants deviennent plus performants et développent de l'intérêt pour l'enseignement

Actions et stratégies de mise en œuvre

Action 1 : Amélioration des conditions générales de travail des enseignants

Stratégie de mise en œuvre :

293. Les conditions difficiles dans lesquelles travaillent les enseignants constituent des facteurs de démotivation pour la profession enseignante. L'analyse réalisée sur la motivation des enseignants dans le chapitre précédent fait état de la situation dégradante des conditions de travail. Bien que l'amélioration de certains aspects liés aux conditions de travail de l'enseignant soit prise en compte dans le développement d'autres choix stratégiques de la SNA/EPT (aménagement de salles de classes, respect du ratio maître/élèves prescrit, plan de formation continue pour les enseignants, matériels didactiques disponibles,...), il y a lieu de : i) doter les écoles de salles de rencontre et de travail pourvues de références documentaires (livres du maître, ouvrages de références) et des technologies de l'information et de la communication au bénéfice des enseignants ; ii) avoir de l'eau potable disponible dans les écoles et autant que possible un service de cafétéria ; iii) mettre en place, en faveur des

enseignants, des moyens de transport surtout dans les régions urbaines où le système de transport en commun laisse à désirer, et un système d'accueil, en termes de logement temporaire, en milieu rural.

Action 2: Définition et mise en application d'un plan de carrière pour la fonction enseignante

Stratégie de mise en œuvre :

294. De manière générale, les personnels du MENFP sont régis par le statut général de la fonction publique. Les besoins spécifiques de l'éducation nécessitent l'élaboration d'un statut particulier pour les personnels de l'éducation qui sont composés de personnel proprement enseignant et de personnels d'appui à l'éducation. La carrière étant une composante du régime légal et réglementaire relatif au Statut Général de la Fonction Publique et du statut particulier des enseignants de l'école fondamentale, il y a lieu de : i) structurer la fonction publique enseignante en corps composés de grades correspondant aux missions d'enseignement, de direction d'école, de conseil pédagogique, d'inspection et de coordination de district scolaire ; ii) déterminer les droits et obligations des personnels de l'éducation ; iii) définir les règles de recrutement, de promotion et d'avancement, de structuration de la carrière en différents corps, de grilles indiciaires, de procédures disciplinaires, de procédures d'affectation, iv) identifier les fonctions qui peuvent être assurées temporairement par des titulaires de certains corps au moyen de la mise en position de détachement.

Action 3: Mise en place de mécanismes de valorisation des enseignants

Stratégie de mise en œuvre :

295. A côté du plan de carrière considéré comme un des mécanismes de valorisation dans le système, il y a lieu de penser à d'autres types d'avantages sociaux et à des actions de valorisation qui pourraient être mis en place en vue de leur offrir une satisfaction professionnelle. Dans le cadre du partenariat établi entre les secteurs public et non public, incluant les associations et les syndicats, une commission multipartite créée par le MENFP se chargera de faire des propositions relatives aux avantages sociaux et actions de valorisation en faveur des enseignants.

Objectif stratégique 6 : Améliorer l'encadrement pédagogique

Résultat attendu :

Les écoles et les enseignants reçoivent un encadrement pédagogique de meilleure qualité

Actions et stratégies de mise en œuvre

Action 1: Rénovation de la structure d'encadrement des écoles et des enseignants

Stratégie de mise en œuvre:

296. L'analyse de la problématique de l'encadrement pédagogique a fait ressortir les difficultés liées à ce domaine. La diversification des corps d'encadrement, le taux d'encadrement, l'absence de cadre de référence d'encadrement et de suivi pédagogiques, le manque de formation des encadreurs, le manque de moyens techniques et logistiques ont été les principales faiblesses analysées. S'il est vrai que l'inspection scolaire jouit actuellement d'une certaine reconnaissance sociale, il faut quand même reconnaître qu'elle a très peu d'ancrage institutionnel : pas de lieu de formation des inspecteurs, pas de remontée des rapports d'inspection, peu de relations pédagogiques de l'inspection avec les écoles. Tenant compte du faible niveau de qualification des maîtres et de la nécessité de les encadrer en vue de l'amélioration continue du processus d'enseignement – apprentissage, il s'avère urgent de rénover l'encadrement pédagogique dans ses aspects structurels et organisationnels.

297. Les réseaux des EFACAP viennent avec une structure d'encadrement pédagogique des écoles associées et des écoles des sous – réseaux. Au moins trois conseillers pédagogiques seront affectés à chaque EFACAP regroupant environ cent une (101) écoles, dépendamment de la proximité géographique des écoles. Le taux d'encadrement sera au plus de 34 écoles pour un conseiller pédagogique. Cette nouvelle structure d'encadrement pédagogique met en valeur une double démarche : une première démarche consistant pour les équipes – écoles à s'«<<auto – encadrer>>» à travers les rencontres d'analyses de pratiques et à se constituer en «<<communautés d'apprentissage>>» ; une deuxième démarche concerne l'intervention planifiée du conseiller pédagogique auprès d'un enseignant ou d'une équipe – école qui en fait la demande, sur un problème vécu par l'ensemble des enseignants et du directeur d'école de l'équipe.

298. Les conseillers pédagogiques seront installés dans le système au rythme d'implantation des EFACAP. Ils recevront leur formation initiale au CFEF et constitueront plus tard un corps dynamique capable d'accompagner le renouveau pédagogique des écoles. Ainsi, en tenant compte du calendrier d'implantation des EFACAP ci-devant présenté, le calendrier de recrutement des CP se présente de la manière suivante :

Années	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Nombre de CP recrutés	180 (y compris ceux déjà en fonction)	180	68	40	468

299. Il est important de souligner que les aspirants à la fonction de conseiller pédagogique passeront deux épreuves de sélection :

- la première épreuve se base sur des critères d'admissibilité : il s'agira de sélectionner des candidats conseillers pédagogiques pour la formation initiale qui s'étendra sur une année. Tout candidat doit préalablement recevoir la formation initiale avant l'occupation d'un poste de conseiller pédagogique
- la deuxième épreuve se base sur des critères d'admission. Elle concerne l'évaluation des postulants suite à la formation reçue. Cette évaluation est déterminante pour la nomination au poste.

300. En attendant la mise en place des trois autres CFEF régionaux, en tant que lieu de formation des conseillers pédagogiques, les candidats au poste venant des DDE concernés par les trois CFEF suscités recevront leur formation au CFEF de Port-au-Prince suivant des modalités qui seront définies par le MENFP.

Action 2: Définition d'un cadre national de supervision pédagogique

Stratégie de mise en oeuvre:

301. A côté des problèmes structurels que connaît l'encadrement pédagogique des écoles et des enseignants, le système éducatif ne s'est jamais doté d'un cadre national de référence en la matière. Or, dans la perspective de mise en place des 156 EFACAP qui seront dotées de leur propre structure de supervision pédagogique, il est nécessaire, pour s'assurer de la cohérence des démarches de supervision mises en oeuvre, de définir un cadre national de supervision pédagogique. Ce cadre permettra d'harmoniser les interventions dans le domaine de l'encadrement pédagogique, donnera des éléments de référence pour l'analyse et l'évaluation de ces interventions et facilitera les échanges dans ce domaine entre différents réseaux d'EFACAP.

302. La DEF et la DCQ se chargeront de la coordination des activités d'élaboration du cadre national de supervision pédagogique qui devra intégrer : i) la philosophie de supervision (les finalités, les orientations, les valeurs et fondements sous-jacents), ii) la méthodologie de supervision (les stratégies et démarches, la cueillette et l'exploitation des données), iii) la gestion de la supervision (les responsabilités des acteurs, le processus de prise de décision, la remontée de l'information), ... Une assistance technique pourrait accompagner la DEF et la DCQ dans le processus d'élaboration du document du cadre de supervision. Des consultations avec des entités appartenant aux deux secteurs (public et non public) intéressés à la question devront être organisées. Des séminaires de validation interne et externe au MENFP devront être réalisés par le MENFP à la recherche d'un consensus national sur les propositions faites dans le document.

Action 3: Réaménagement de la structure de coordination et de gestion de l'éducation et de la formation à l'échelle du district scolaire

Stratégie de mise en oeuvre:

303. La généralisation de la démarche EFACAP tend à une prise en charge complète, par les CAP, de la supervision scolaire qui est la mission principale des BDS. Dans cette perspective, il est nécessaire de redéfinir les missions des BDS dans le but de leur confier d'autres responsabilités dans le système. En considérant que plusieurs réseaux d'EFACAP sont appelés à fonctionner dans un district scolaire, la nécessité d'une coordination locale s'impose. Le BDS se présente comme la structure à « réingénierer » pour assurer cette coordination au niveau local. L'idée est de transformer le BDS pour qu'il devienne la plus petite unité de gestion de l'éducation au niveau du district scolaire. Dans ce contexte de transformation, les inspecteurs de zone, en tant que tels, ne seront d'aucune utilité dans les BDS. Ces derniers devront être reconvertis, sur la base de leurs profils en conseillers pédagogiques, techniciens ou superviseurs au BDS, directeurs d'EFACAP ou cadres intermédiaires dans les DDE. Une étude des dossiers personnels des inspecteurs devra être réalisée afin que les reconversions à effectuer répondent véritablement à leurs profils de compétence.

304. En fonction des nouvelles missions qui seront confiées au BDS, les ressources humaines nécessaires doivent être numériquement très limitées et ceci devra varier en fonction de leur taille. En tant que structure de coordination, le BDS devra disposer d'un coordonnateur de bureau ; de services techniques impliquant la planification, la gestion pédagogique et la supervision administrative des écoles (confiée à des inspecteurs dont le nombre variera en fonction de la taille et du nombre d'écoles ou de réseaux EFACAP du district); d'un service d'appui administratif et logistique.

305. La transformation des BDS se réalisera au rythme d'implantation des EFACAP. Un BDS pourra intégrer la nouvelle structure quand toutes les écoles du district se retrouvent dans des réseaux EFACAP. Dépendamment du positionnement géographique des écoles, il peut s'avérer utile de procéder au redécoupage des districts scolaires, tenant compte aussi du réalisme qui doit guider le traitement de ce dossier.

En ce qui concerne les inspecteurs à reconvertir, ils doivent être informés des différents postes disponibles pour lesquels des avis de recrutement doivent être publiés.

Objectif stratégique 7 : Améliorer l'état sanitaire et nutritionnel au niveau de l'enseignement fondamental

Résultat attendu :

Des services de santé et de nutrition de qualité sont offerts à 30% des effectifs du fondamental, particulièrement au bénéfice des élèves des milieux pauvres.

Actions et stratégies de mise en œuvre

Action 1 : Accès équitable aux services de santé- nutrition

Stratégie de mise en œuvre :

306. La stratégie envisagée consiste à étendre les services de santé et de nutrition à un plus grand effectif d'élèves du fondamental. Cependant, cette extension se fera suivant une séquence bien définie qui va des populations les plus défavorisées vers les moins pauvres. Ainsi, les écoles publiques des zones marginales, les écoles municipales, les établissements non publics regroupant des élèves défavorisés seront particulièrement ciblés. Les écoles non publiques devront cependant souscrire aux exigences de fonctionnement établies par le Ministère de l'Éducation nationale, en termes d'accréditation.

307. Le PNCS pourra exploiter les cinq régimes de services en vigueur sur l'ensemble du pays, savoir :

- a) Il existe des écoles disposant des structures adéquates pour préparer sur place la nourriture au bénéfice des enfants. La plupart des agences sur le terrain exploitent cette forme de service. Les enfants reçoivent un plat chaud.
- b) Une deuxième catégorie d'écoles est complètement dépourvue des structures de cantines. Du fait de l'obligation de l'État d'apporter la nourriture aux enfants, des prestataires sont engagés sous contrat pour préparer le service de repas chauds à l'extérieur et l'amener à l'école. Le PNCS est seul sur le terrain à suivre cette voie.
- c) Dans une localité, une école peut posséder les infrastructures pour le fonctionnement normal d'une cantine tandis que ces commodités sont absentes dans les établissements environnants. La nourriture est préparée au sein de la première école qui devient alors une cantine centrale pour le service de ses propres élèves. Une partie des aliments est expédiée vers les autres établissements de la périphérie pour la consommation des autres élèves. Le Bureau de nutrition et de développement expérimente ce procédé.
- d) Un quatrième groupe d'établissements reçoit un petit déjeuner préparé à l'extérieur par des prestataires sous contrat. Le PNCS utilise cette stratégie dans le cadre d'un projet de restauration des enfants du quartier du Bel air à Port-au-Prince.
- e) Dans certaines régions (Plateau central), des opérateurs achètent directement des associations locales qui fabriquent des cassaves ou des biscuits, ce qui réduit les coûts.

Aucune des stratégies ici décrites ne devra être négligée. Le PNCS cherchera avant tout à maximiser l'efficacité de ses services en réduisant autant que possible les charges opérationnelles.

308. D'autres modalités visant la même finalité pourront être également mises en place dont l'utilisation des services des associations communautaires. Il s'agira de traiter directement avec les associations locales déjà impliquées dans divers projets de développement communautaire. Leurs expertises seront mises à profit pour la préparation des repas à destination des écoliers de la localité. Cette forme de service sera exploitée partout où fonctionnent de tels regroupements et où les écoles ne sont pas dotées des infrastructures appropriées.

Action .2 : Fourniture d'un service de qualité au bénéfice de tous les enfants

Stratégie de mise en œuvre :

309. Un certain nombre de mesures seront appliquées aux fins d'améliorer graduellement la qualité des services de santé / nutrition. En matière de santé, tous les enfants des établissements sélectionnés auront droit à un déparasitage systématique en réaction aux maladies provoquées par des vers intestinaux. Par ailleurs, un supplément de vitamines essentielles, la vitamine A par exemple, sera administré à tous les enfants. Un suivi régulier de leur développement physique sera fait, entre autres, par une prise de taille et de poids. En matière de nutrition, l'alimentation servie sera saine et équilibrée. Elle comportera des nutriments dont l'organisme d'un enfant en pleine croissance a besoin.

310. Pour améliorer la qualité, la formation des personnels servant dans les cuisines est envisagée. Même les employés engagés par les prestataires privés seront invités à suivre des séminaires portant sur l'hygiène, les mesures, les rations, la diète, ...

311. Des contacts étroits seront établis avec des institutions du pays évoluant dans la recherche agricole pour rester au fait des nouveautés et des valeurs ajoutées qui peuvent être obtenues à partir des produits locaux. Cela dans l'objectif ultime d'améliorer la qualité des services.

Action .3 : Prise en charge effective de la gestion du sous-secteur par un renforcement institutionnel du PNCS

Stratégie de mise en œuvre :

312. Une meilleure prise en charge des autres opérateurs doit être assurée par le PNCS, dans une perspective de régulation effective du sous-secteur

313. La mise en place de la Commission multisectorielle de santé-nutrition, impliquant l'ensemble des principaux acteurs dans le domaine, et le renforcement des structures du PNCS sont autant d'éléments de stratégie à envisager en vue de garantir une gouvernance efficace du volet santé / nutrition.

314. Des travaux de la Commission devront sortir : une harmonisation des rations, une liste des sanctions (positives et négatives) qui seront appliquées, la définition des normes d'entrée d'un établissement dans le programme, la définition des exigences de qualité attendue des écoles bénéficiaires, les exigences de services des opérateurs intervenant dans les secteurs santé et nutrition à l'école.

315. Un renforcement institutionnel du PNCS est à envisager sous la forme d'une meilleure dotation en ressources humaines de haut niveau et aptes à assumer les missions et attributions du Programme d'une part, et en moyens financiers, matériels et logistiques adéquats d'autre part.

316. Le PNCS en tant qu'instrument de l'État, se donnera les moyens pour maintenir la permanence en matière de supervision générale des opérations santé / nutrition à travers le pays. Pour cela, l'Unité de planification et de suivi du PNCS sera rôtée par une formation de qualité et disposera des outillages techniques d'appoint pour exécuter cette lourde mission. Une logistique adéquate comprenant des véhicules tout terrain, des motocyclettes et des bêtes de somme sera utilisée.

317. le PNCS devra exploiter les structures de gestion présentes dans les écoles, tels les Comités de parents et de gestion, ou les Conseils d'école, en vue de recueillir des informations de première main sur le fonctionnement des activités dans les établissements.

318. Une base de données nationales centralisera l'ensemble des informations générées en rapport avec les opérateurs, les services fournis, leurs modalités, les publics cibles, les écoles, les élèves, les profils, les résultats académiques, les modes d'approvisionnements, les localités du pays, leurs ressources, etc.

Objectif stratégique 8: Sensibiliser et informer les jeunes des secteurs formel et non formel sur le VIH/SIDA

Résultats attendus :

La population scolaire (élèves, personnel enseignant, personnel administratif des écoles) est mieux informée.

Action et stratégie de mise en œuvre

Action 1: Campagne d'information et de sensibilisation de la population scolaire et des jeunes du secteur non-formel

Stratégie d'intervention :

319. De nombreuses actions visant la sensibilisation de la population scolaire et des jeunes du secteur non-formel sur les méfaits des IST, en particulier le VIH/SIDA ont été réalisées par le MENFP au cours des dernières années. Des fascicules d'information ont été préparés pour les élèves et des modules de formation pour les enseignants ; des journées d'information à l'adresse des jeunes du secteur non formel et des sessions de formation ont été également organisées. Il s'agira d'intensifier ces différentes interventions tout en ayant soin de mieux les systématiser. En ce sens, un module sur la santé de la reproduction sera élaboré par le MENFP et ses partenaires à l'intention des enseignants et sera dispensé dans le cadre des actions de formation continue animées par les BDS ou par les CAP. Les enseignants, quant à eux feront le transfert du module à leurs élèves dans les salles de classe.

Présentation synoptique du troisième choix stratégique : Promouvoir une plus grande efficacité interne du système d'éducation de base

Objectifs stratégiques	Résultats attendus	Actions
1. Améliorer les qualifications des nouveaux enseignants	Tous les enseignants, avant leur entrée en fonction, reçoivent une formation appropriée et bénéficient d'un encadrement pédagogique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mise en place d'un dispositif de formation initiale accélérée 2. Mise en place d'un dispositif d'encadrement des nouveaux maîtres 3. Renforcement du dispositif actuel de formation initiale 4. Régulation du dispositif de formation initiale existant
2. Améliorer les qualifications des enseignants en poste	Les compétences professionnelles de tous les enseignants sont renforcées	<ol style="list-style-type: none"> 1. Extension/généralisation de la démarche de mise en réseau des écoles 2. Transformation graduelle des réseaux d'écoles en EFA/CAP 3. Livraison de la formation professionnelle aux enseignants
3. Améliorer la pertinence des curricula	<ol style="list-style-type: none"> 1. La congruence des curricula est améliorée 2. Tous les enseignants maîtrisent les programmes 3. Les performances/apprentissages des élèves par cycle sont régulièrement évalués 4. Les performances dans les apprentissages fondamentaux sont régulièrement évalués 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refonte et actualisation des curricula 2. Amélioration de la prise en charge de l'évaluation des performances par cycle 3. Organisation de l'évaluation des apprentissages fondamentaux
4. Appliquer, au niveau du fondamental, une démarche de bilinguisme équilibré facilitant le développement des compétences linguistiques des élèves en créole et en français.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un plan cohérent d'aménagement linguistique est élaboré et mis en oeuvre; 2. Une académie de la langue créole est instituée ; 3. Tous les agents éducatifs sont informés des éléments-clés de la politique et formés aux méthodologies d'enseignement des deux langues ; 4. Des ouvrages conformes à la politique linguistique sont produits pour l'école haïtienne ; 5. Des programmes pilotes d'éducation bilingue susceptibles d'être généralisés sont expérimentés dans des écoles fondamentales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboration d'un plan cohérent d'aménagement linguistique 2. Création d'une académie de la langue créole 3. Formation de tous les enseignants du fondamental aux méthodologies d'enseignement des deux langues 4. Expérimentation de programmes pilotes d'éducation bilingue dans le système scolaire haïtien 5. Incitation à la production d'ouvrages répondant à la politique linguistique pour l'école haïtienne
5. Améliorer la motivation des enseignants	Les enseignants sont plus performants et développent plus d'intérêt pour l'enseignement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amélioration des conditions générales de travail des enseignants 2. Définition et mise en application d'un plan de carrière pour l'enseignement 3. Mise en place d'un mécanisme de valorisation de la fonction enseignante
6. Améliorer l'encadrement pédagogique	Les écoles et les enseignants reçoivent un encadrement pédagogique amélioré	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rénovation de la structure d'encadrement des écoles et des enseignants 2. Définition d'un cadre national de supervision pédagogique 3. Réaménagement de la structure de coordination et de gestion de l'éducation et de la formation à l'échelle du district scolaire
7. Améliorer l'état sanitaire et nutritionnel dans l'enseignement fondamental	Des services de santé-nutrition de qualité sont offerts à 30% des élèves du fondamental. 1 ^{er} et 2 ^{ème} cycles et à 15% de ceux du 3 ^{ème} cycle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promotion d'un accès équitable aux services de santé nutrition 2. Fourniture d'un service de qualité au bénéfice de tous les élèves 3. Renforcement institutionnel du PNCS
8. Sensibiliser la population scolaire et les jeunes du secteur non formel sur les IST et le VIH/SIDA	La population scolaire dans son ensemble est mieux informée sur les méfaits des IST et le VIH/SIDA	Organisation de campagnes d'information et de sensibilisation

2.4. QUATRIÈME CHOIX STRATÉGIQUE : PROMOUVOIR UNE PLUS GRANDE EFFICACITÉ EXTERNE DU SYSTÈME

320. La triple fonction, sociale, culturelle et économique, assignée à l'éducation, traduit l'impact que celle-ci doit avoir sur l'individu et le milieu dans lequel celui-ci vit. L'éducation doit transformer positivement et harmonieusement l'individu et la collectivité. Ce quatrième choix stratégique s'inscrit dans cette logique. Et en se l'imposant, le gouvernement entend viser l'adaptation des contenus d'éducation et de formation aux réalités sociales, culturelles et économiques d'Haïti, tout en accroissant les capacités d'intervention des structures de formation professionnelle.

321. Ce Choix stratégique réfère à l'objectif 3 de l'EPT et concerne l'efficacité externe des programmes d'éducation. 2 objectifs stratégiques s'y rattachent et un certain nombre d'actions stratégiques se trouvent associées à la réalisation de chaque objectif stratégique

Objectif stratégique 1 : Adapter les curricula aux réalités socioéconomiques nationales

Résultat attendu :

La congruence des curricula est améliorée

Action et stratégie de mise en œuvre :

Les action et stratégie relatives à cet objectif sont prises en charge de façon concomitante au titre de la « Refonte et actualisation des curricula » envisagée dans le développement du troisième choix stratégique (ref Objectif 3).

322. De manière plus spécifique, il convient d'insister sur le fait que la révision curriculaire envisagée ici, au titre de l'amélioration de l'efficacité externe, devra notamment viser à adapter les programmes aux nouvelles réalités socio-économiques nationales. En effet, il a été clairement exprimé au chapitre précédent que « l'option démocratique prise par Haïti, la nécessité de revoir les options fondamentales de l'éducation à la lumière de l'insertion d'Haïti dans l'ensemble caraïbéen et latino américain, la perte de valeurs constatée, le déficit de citoyenneté qu'a provoqué la persistance de la crise de société, les orientations économiques à prendre, etc. devraient réalimenter la réflexion sur le rôle que doit jouer l'éducation et sur les efforts à fournir pour que l'école réponde aux aspirations profondes de toutes les couches de la société haïtienne ». Les activités de révision des curricula devront donc s'attacher à intégrer dans les nouveaux programmes toutes les préoccupations de la vie quotidienne, au titre notamment de l'exercice de la démocratie, de la protection de l'environnement, de la promotion de la culture nationale, de la préservation du patrimoine, de la sécurité nationale, de l'inclusion sociale, de l'inclusion des handicapés, de la justice sociale, etc. en vue de mieux

développer chez l'haïtien, le profil de « citoyen », tel que défini dans le cadre des finalités actuellement assignées à l'éducation en Haïti.

Objectif stratégique 2 : Répondre aux besoins de main –d'œuvre qualifiée des secteurs productifs de l'économie

Résultats attendus

- a) Le système de formation professionnelle offre une masse suffisante de main-d'oeuvre qualifiée pour répondre aux objectifs de croissance de l'économie
- b) Un observatoire renseigne en temps utiles sur les opportunités à saisir sur le marché du travail
- c) Une offre diversifiée de formation professionnelle stimule la productivité des différents secteurs de l'économie
- d) Les capacités institutionnelles des structures de formation professionnelle sont améliorées

Action1: Détermination des besoins des différents segments du marché de l'emploi

Stratégie de mise en œuvre : Conceptualisation et réalisation d'études

323. L'inadéquation de l'offre de formation professionnelle aux besoins réels du marché de l'emploi a toujours été une préoccupation des entrepreneurs en Haïti qui, pour répondre à leurs besoins de service, font souvent appel à des techniciens étrangers. Une telle situation ne saurait contribuer à résorber le phénomène du chômage pour atteindre un niveau acceptable de développement économique. Il s'agira non seulement de qualifier la main-d'œuvre mais aussi et surtout d'adapter sa formation aux besoins du marché de l'emploi. Cela nécessite alors de concevoir et de réaliser des études visant à déterminer, en différents domaines d'activités, les besoins en ressources formées des divers secteurs d'activités de production et de service. Ces études, en plus de se baser sur les besoins immédiats, doivent être aussi de nature prospective pour anticiper les besoins futurs.

Action 2 : Développement d'une veille stratégique sur les opportunités des différents secteurs de l'économie

Stratégie de mise en oeuvre: Mise en place d'un Observatoire du marché de travail et conception d'une base de données

324. Le secteur de la formation professionnelle fait face au problème lié à son incapacité d'anticipation et de prise en compte des opportunités émergeant des différents secteurs de l'économie. Le secteur, à défaut de pouvoir saisir les opportunités nouvelles, se retrouve dans une situation de sclérose qui ne profite guère ni à son développement ni à celui de l'économie nationale.

Pour dynamiser le secteur de la formation professionnelle, il s'avère nécessaire de développer une veille stratégique sur les opportunités des différents secteurs de l'économie. Pour cela, il y a lieu de : i) mettre en place un observatoire du marché de travail en vue de comprendre et d'analyser ses besoins en matière de ressources humaines formées, mais aussi d'anticiper les changements ; ii) créer une base de données sur les offres de formation et les réalités du marché, accessible à tous les intervenants du secteur de la formation professionnelle.

Action 3 : *Elaboration et développement de programmes de formation adaptés aux besoins*

Stratégie de mise en oeuvre: *Conception et développement de programmes de formation axés sur une approche par compétences*

325. L'identification des nouveaux besoins en formation professionnelle devra conduire à la conception et à l'élaboration de nouveaux programmes de formation. La structure du MENFP chargée de concevoir les curricula de formation professionnelle, en l'occurrence l'INFP, devra être techniquement renforcée de manière à pouvoir répondre aux nouvelles exigences en matière de conception et d'élaboration de curriculum nécessitant la maîtrise de l'approche par compétence. Considérant que la demande actuelle du secteur économique concerne surtout la formation de techniciens de niveau intermédiaire, des programmes de formation devront être préparés et développés pour cette catégorie de techniciens. A ce niveau, les filières professionnelles envisagées dans le cadre de la rénovation du secondaire devraient être également mises à profit.

Action 4 : *Renforcement des capacités institutionnelles des structures de formation professionnelles*

Stratégie de mise en oeuvre: *Réalisation d'Audits institutionnels – Développement d'outils- Développement de compétences*

326. Les structures de formation professionnelle se caractérisent par leurs insuffisances institutionnelles. Les objectifs stratégiques définis pour le secteur de la formation professionnelle ne pourront pas être atteints sans renforcement des capacités institutionnelles non seulement des structures chargées de la gestion et de la coordination du secteur mais aussi de celles chargées des opérations de formation. Le renforcement des structures de formation nécessitera : i) la réalisation d'audits institutionnels en vue de déterminer les réels besoins de modernisation des structures ; ii) le développement d'outils nécessaires à la gestion, au suivi et à l'évaluation des structures ; iii) le développement des compétences managériales et professionnelles des structures.

Présentation synoptique du quatrième choix stratégique : Promouvoir une plus grande efficacité externe du système

Objectifs stratégiques	Résultats attendus	Actions
Adapter les curricula aux réalités socio-économiques nationales	Améliorer la congruence des curricula	Refonte et actualisation des curricula
Répondre aux besoins de main d'œuvre qualifiée des secteurs productifs de l'économie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le système de formation professionnelle offre une masse suffisante de main d'œuvre qualifiée en phase avec les objectifs de croissance du pays 2. Un observatoire renseigne sur les opportunités du marché de l'emploi 3. Une offre diversifiée de formation professionnelle stimule la productivité des différents secteurs de l'économie 4. Les capacités institutionnelles des structures de formation professionnelles sont améliorées 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Détermination des différents segments du marché de l'emploi 2. Détermination d'une veille stratégique sur les opportunités des différents secteurs de l'économie 3. Élaboration de modules de formation adaptés aux besoins 4. Renforcement des capacités institutionnelles des structures de formation professionnelles

2.5. CINQUIEME CHOIX STRATÉGIQUE : PROMOUVOIR UN MANAGEMENT EFFICACE ET PERFORMANT DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION.

327. Face à la forte pression de la demande d'éducation entraînant la prolifération des structures d'enseignement et la domination du secteur non-public, en même temps qu'une massification des effectifs, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle est confronté à des difficultés énormes pour jouer son rôle de représentant de la puissance publique de l'Etat, garant d'une bonne qualité du service éducatif. A travers ce cinquième choix stratégique, le gouvernement entend doter le Ministère des moyens, instruments et outils nécessaires au pilotage du système. Il vise en outre à créer les conditions idoines qui rendent toutes les structures administratives centrales et déconcentrées aptes à remplir leur rôle respectif et à instaurer une culture de gestion qui implique tous les partenaires sociaux de l'éducation.

328. Ce choix stratégique intervient en appui aux objectifs de l'EPT et concerne la gouvernance du système d'éducation. 3 objectifs stratégiques s'y rattachent et un certain nombre d'actions stratégiques se trouvent associées à la réalisation de chaque objectif stratégique.

Objectif stratégique 1 : Assurer le renforcement des structures centrales et déconcentrées du ministère

Résultats attendus

- a) Le ministère est doté d'un cadre légal et institutionnel approprié.
- b) Les structures centrales et déconcentrées du ministère sont pleinement imbues de leur mission et attributions
- c) Le ministère dispose de cadres qualifiés et sa structure de personnel est réarticulée
- d) Les structures centrales et déconcentrées du ministère sont dotées de moyens matériels et logistiques appropriés à leurs besoins et sont pourvues d'outils modernes de gestion.
- e) La capacité du ministère à assurer un pilotage efficace des plan et programmes de modernisation du secteur ainsi que le suivi des interventions y relatives est améliorée
- f) La capacité du ministère à produire sur une base systématique et régulière les informations nécessaires à la prise de décision et à échanger avec les acteurs et partenaires du système est renforcée

Actions et stratégies de mise en oeuvre

Action 1: Actualisation du cadre légal et institutionnel du ministère

Stratégie de mise en œuvre :

329. La prise en charge par le ministère de tous les niveaux du système éducatif depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur doit être convenablement appuyée des textes légaux établissant les missions et attributions du ministère et des entités qui le composent, en tant que puissance publique, chargée de la régulation et du pilotage du système éducatif. Dans cette perspective, un certain nombre d'instruments légaux portant, entre autres, sur l'orientation de l'éducation, sur la structure et le fonctionnement du ministère, sur la régulation du secteur non-public (accréditation des écoles, contrôle du secteur), sur l'implication des partenaires dans les décisions éducatives, sur la gestion de l'enseignement supérieur notamment, doivent être précisés, définis ou actualisés et validés par les instances législatives concernées.

Une meilleure articulation de l'éducation non formelle au système formel d'éducation doit par ailleurs être recherchée et consacrée formellement dans des textes légaux.

Action 2: Recentrage des missions des DT, des DDE et autres entités du secteur

Stratégie de mise en œuvre :

330. Les missions des Directions techniques doivent être réaffirmées pour leur permettre d'assumer leur rôle de conception et de pilotage de leur sous-système respectif. Dans la même veine, les missions des Directions départementales chargées d'assurer la gestion locale de l'éducation, en particulier sur les plans de l'encadrement et de la supervision doivent être clairement établies pour prévenir tout chevauchement de nature à alimenter une confusion des rôles. Une meilleure intégration de leur mission et attributions par les responsables des entités doit être envisagée par le biais d'ateliers de réflexion en rapport avec la structure et le fonctionnement des entités et une meilleure distribution des fonctions au sein de l'appareil de ces directions.

Les missions des organes de gestion de l'éducation non formelle devraient par ailleurs être revisitées, précisées et mieux définies.

Action 3 : Renforcement de la compétence des personnels

Stratégie de mise en œuvre :

331. Une des grandes préoccupations du ministère doit être de renforcer son pôle technique, au niveau de ses entités dites techniques, compte tenu de son mandat d'assumer les fonctions de conception et de pilotage des sous-systèmes d'enseignement. Ainsi, la structure de personnel des entités techniques en particulier devra être revue pour accorder une plus grande place aux cadres techniques de haut niveau et réduire le poids des personnels auxiliaires et d'appui. Dans cette perspective, s'imposent une réorientation de la politique de recrutement ainsi que de la politique de développement des ressources humaines. Une meilleure exploitation du

CFCE devra être envisagé en vue du relèvement de la qualification des personnels existants. Parallèlement, un plan de motivation des cadres articulé autour de l'application transparente des critères de promotion d'une part, et de l'établissement d'un plan de carrière d'autre part, devrait permettre de stimuler les besoins de formation des cadres et de mieux les fidéliser.

Action 4 : Amélioration de la capacité d'intervention des entités du ministère

Stratégie de mise en œuvre :

332. La faiblesse des moyens matériels constatée dans l'environnement de travail des principales entités du ministère devra être relevée par la dotation des dites unités en équipements modernes appropriés à leurs exigences de travail.

333. La nécessité de mettre en place un système moderne de gestion s'impose au ministère en vue d'améliorer la capacité d'intervention des principales entités aussi bien en ce qui concerne la gestion des personnels que des moyens matériels et logistiques. Ainsi une politique de définition systématique des profils des postes et des cahiers de charge devrait permettre d'améliorer la gestion des ressources humaines et de mieux s'assurer de l'imputabilité des personnels. Le développement de manuels de procédures et leur stricte application devraient permettre d'instaurer une plus grande rigueur et de garantir une plus grande transparence dans la gestion des ressources financières, matérielles et logistiques.

334. En vue de leur permettre de mieux faire face aux défis de leurs sous-secteurs, le renforcement de la capacité globale d'intervention des sous-systèmes de formation professionnelle et d'éducation non formelle ou d'alphabétisation devra être envisagé par une augmentation de leurs moyens matériels et une rationalisation de leur gestion.

Action 5 : Renforcement du système de planification et de suivi-évaluation

Stratégie de mise en œuvre :

335. Le pilotage des plan et programmes de développement et de modernisation du système éducatif requiert de grands efforts de planification des interventions prévues et de suivi après la mise en œuvre. La nécessité de dynamiser le système de planification et de suivi-évaluation s'impose en vue d'assurer le développement de manière articulée des interventions, la gestion efficace de l'exécution des opérations y relatives et de faciliter l'évaluation des progrès accomplis. La stratégie à envisager devra prendre en charge le renforcement des capacités d'intervention des entités concernées et la clarification de leurs rôles et fonctions, poser les bases d'un observatoire permanent de suivi et prévoir la mise au point de certains instruments clés de planification dont la carte scolaire.

Action 6 : Amélioration du système d'information et de communication

Stratégie de mise en œuvre :

336. La production de l'information sur une base systématique et régulière doit être recherchée par le ministère en ce qui concerne les données statistiques en rapport avec l'évolution des effectifs, des écoles, des enseignants aussi bien que l'évaluation des conditions d'apprentissage et des acquis scolaires. Ainsi la nécessité de réaliser les recensements scolaires sur une base plus régulière s'impose.

337. Les échanges avec les partenaires et acteurs du système devraient être dynamisés par une meilleure politique de communication visant à les informer sur l'état de développement des plan et programmes de modernisation du secteur ou encore des chantiers majeurs exécutés en application de ces plan et programmes, de manière à susciter l'adhésion collective aux innovations souhaitées.

Objectif stratégique 2 : Renforcer le système de régulation du secteur non-public

Résultats attendus

- a) Tous les établissements scolaires non-publics sont accrédités par le ministère d'ici 2015
- b) Le ministère assure de manière effective la gouvernance du secteur non-public, notamment sur le plan du contrôle, de l'encadrement et de la supervision des écoles non-publiques ;

Actions et stratégies

Action 1 : Amélioration du système d'accréditation des écoles

Stratégie de mise en œuvre :

338. Dans la foulée des dispositions à prendre pour que le ministère exerce sa pleine autorité sur tout le système éducatif, l'un des premiers jalons à poser concerne l'accréditation de tous les établissements scolaires non-publics. Des dispositions spéciales doivent être prises au niveau de l'État en ce qui concerne le fonctionnement des écoles qui suivent un curriculum établi pour des systèmes éducatifs étrangers (écoles internationales).

339. A cette date, étant donné le faible pourcentage d'écoles accréditées, il importe, à côté du renforcement des capacités d'intervention des instances responsables des activités liées à l'accréditation, de mieux comprendre, au moyen d'études exploratoires, les facteurs particuliers qui entravent le processus d'accréditation des écoles. Il est un fait que la localisation ou les conditions d'accès à l'école sont susceptibles d'agir sur son accréditation.

340. Parallèlement à l'installation des SAEPP au niveau des DDE, les outils d'accréditation devraient être affinés en vue de les rendre plus compréhensibles et carrément plus objectifs, les éléments d'appréciation des écoles par les inspecteurs devant être abordés de manière moins subjective. Une meilleure exploitation par la DAEPP, en particulier les SAEPP, de la base de données de la DPCE, devrait permettre de disposer d'un ensemble de données sur chacune des écoles du pays dont les acteurs de la gestion de proximité sur le terrain devraient pouvoir s'en servir pour un meilleur suivi des écoles de leur juridiction.

341. A coté des dispositions légales, en termes de lois régissant la matière, à mettre au point, il est essentiel que la promotion de l'accréditation appelle une large campagne d'information et de sensibilisation pour informer la communauté en général sur la nécessité d'avoir des écoles qui répondent aux normes et critères de fonctionnement exigés par le ministère.

342. Un autre élément de la stratégie d'intervention demeure l'exploitation des réseaux d'écoles ou des organisations d'appui aux réseaux en vue de l'encadrement et ou de la préparation des écoles à l'accréditation.

Action 2 : Amélioration du contrôle et de l'encadrement des écoles non-publiques

Stratégie de mise en œuvre :

343. Une prise en charge effective du secteur non public implique qu'au-delà de l'accréditation ou de la reconnaissance de l'école par le ministère, celui-ci en tant qu'organisme responsable de la régulation du système, exerce un contrôle permanent sur les établissements scolaires non-publics, en matière par exemple de l'observance par l'école des normes pédagogiques, de la performance des élèves aux examens officiels. Ceci peut être envisagé au travers de l'encadrement et de la supervision pédagogique et administrative qui vise à former et à aider les directeurs des écoles accréditées à améliorer leur gestion. Des programmes de formations renforcés par des guides pédagogiques et administratifs peuvent ainsi être prévus, au travers de l'ONAPE, dans le cadre des services d'appui aux réseaux.

344. Le système de taxation des écoles non publiques accréditées devrait être revisité avec le MEF et une étude réalisée en vue de l'élaboration d'un cadre fiscal plus adapté. Une meilleure politique de taxation des écoles devrait servir d'incitations à l'amélioration de la qualité, étant entendu que tout investissement dans la qualité pouvant faire l'objet de dégrèvement fiscal.

345. Le renouvellement périodique des licences constitue également une autre stratégie importante de prise en charge. Le MENFP, ayant la charge de garantir l'éducation à travers le pays, la situation et le fonctionnement des écoles doivent être constamment questionnés et analysés. Parallèlement, au processus d'accréditation qui

facilite l'inventaire de toutes les écoles du pays, le processus de renouvellement devrait permettre le classement des écoles du pays à partir des services offerts, en fonction de la formation du personnel et selon leur niveau de performance aux examens officiels, afin d'avoir une vue d'ensemble sur la qualité des écoles non publiques du pays. Cette catégorisation devrait servir d'incitation à la qualité et de critère-clé à l'octroi d'avantages financiers aux écoles non publiques (subventions aux élèves).

346. Par ailleurs, le développement d'un pays, présupposant un système d'éducation qui répond à la politique et aux objectifs de développement du pays, la prise en charge responsable du système nécessite un contrôle strict pour qu'il y ait une seule école avec une seule philosophie pour tous les enfants du pays. Le contrôle par l'Etat des écoles pratiquant un autre curriculum (école internationale) s'avère donc nécessaire en vue de garantir une éducation qui satisfait aux besoins de développement du pays.

Objectif stratégique 3 : Assurer une plus grande implication des partenaires et acteurs dans les décisions éducatives et dans la gestion de l'école

Résultats attendus

- a) L'implication des partenaires est renforcée
- b) La participation des acteurs est renforcée par la mise en place et la dynamisation des conseils d'écoles au niveau de tous les établissements scolaires

Actions et stratégies

Action 1 : Renforcement de l'implication des principaux partenaires et acteurs dans les décisions éducatives

Stratégie de mise en œuvre : mise en place de l'ONAPE

347. En vue de formaliser les relations du secteur public représenté par l'Etat et du secteur non-public représenté par les partenaires de l'éducation (réseaux d'écoles, syndicats d'enseignants, association de parents d'élèves, associations régionales, organismes d'appui aux réseaux, ONG intervenant dans le domaine de l'éducation) d'une part, et de faciliter l'émergence d'une réelle participation des associations et des organisations partenaires dans les politiques et programmes de développement de l'éducation, il est essentiel qu'une structure d'échanges, de concertation, et de gestion partenariale soit mise en place. En ce sens, la poursuite des démarches en vue de l'approbation par le Parlement du projet de loi relatif à l'ONAPE doit être renforcée.

348. L'ONAPE devrait viser à instaurer l'établissement d'un partenariat actif avec le secteur non-public notamment par la rationalisation et l'harmonisation des initiatives et des pratiques partenariales d'une part, et la dynamisation des structures partenariales à travers la mise en œuvre de plans d'action visant le renforcement des structures du partenariat, la mobilisation des acteurs et leur organisation, et l'appui aux activités définies par ces structures.

Action 2 : Renforcement de la participation des acteurs éducatifs dans la gestion de l'école (gestion de proximité)

Stratégie de mise en œuvre : mise en place et dynamisation des conseils d'écoles au niveau de tous les établissements scolaires

349. La société haïtienne s'inscrivant dans l'exercice démocratique, la gestion participative des écoles est non seulement un outil de développement de la qualité mais également de démocratisation. Comme au temps des "combites", l'amélioration de l'école haïtienne nécessite que tous les acteurs concernés se mettent ensemble pour organiser le système éducatif. A cette fin, diverses actions doivent être menées parallèlement pour encourager l'acceptation de cette approche partenariale dans la gestion de l'école.

350. En vue d'arriver à l'établissement d'un cadre de fonctionnement efficace pour les conseils évoluant dans les écoles publiques et non publiques, il est important que les études portant sur les expériences en gestion de proximité dans le système éducatif haïtien soient actualisées. Ces mises à jour devraient permettre de tirer les enseignements nécessaires et de mieux appréhender les facteurs majeurs qui ont gêné ou favorisé la réussite des différents éléments de politique mis en œuvre en la matière, ainsi que le degré d'implication des structures de gestion participative dans la gestion effective des établissements scolaires.

351. Des activités d'animation et de formation devraient être envisagées pour permettre aux conseils d'être plus fonctionnels et opérationnels. Des outils de gestion appropriés devraient être mis à leur disposition en vue de renforcer leur efficacité sur le plan de la gestion, d'autant qu'ils sont appelés à gérer éventuellement des projets d'écoles..

352. Des campagnes de relations publiques devraient permettre d'informer la communauté sur les avantages de la participation de tous les partenaires à la gestion de l'école et d'encourager les directeurs des écoles non publiques à implanter ces comités, étant entendu que toute aide financière de l'Etat aux écoles doit nécessairement passer par les comités de gestion. Il faudra s'assurer de la participation des collectivités

territoriales qui, en référence à l'article 32,2 de la Constitution en vigueur, se doivent d'assurer, de concert avec le MENFP, la prise en charge de l'éducation au niveau de leur zone

353. La démocratie étant une culture, un apprentissage, il est essentiel que le suivi et l'encadrement des activités de gestion participative dans les écoles, soient assurés par les instances d'appui, à travers l'ONAPE par exemple, jusqu'à ce qu'une culture de participation communautaire soit établie dans toutes les écoles du pays.

Présentation synoptique du cinquième choix stratégique : Promouvoir un management efficace et performant du secteur de l'éducation

Objectifs stratégiques	Résultats attendus	Actions
Assurer le renforcement des structures centrales et déconcentrées du ministère	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le ministère est doté d'un cadre institutionnel légal approprié 2. Le ministère dispose de cadres qualifiés et sa structure de personnel est réarticulée 3. Les structures centrales et déconcentrées sont dotées de moyens matériels et logistiques appropriés 4. La capacité de pilotage du ministère est améliorée 5. La capacité à produire les informations nécessaires à la prise de décisions est renforcée. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actualisation du cadre institutionnel légal 2. Recentrage des missions des DT, des DI et autres entités du secteur 3. Renforcement des compétences des personnes 4. Amélioration des capacités d'intervention des entités du ministère 5. Renforcement du système de planification suivi évaluation 6. Amélioration du système d'information communication
Renforcer la régulation du secteur non public	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tous les établissements scolaires non publics sont accrédités par le ministère d'ici 2015 2. Le contrôle, l'encadrement et la supervision des écoles non publiques sont effectifs 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amélioration du système d'accréditation des écoles non publiques 2. Amélioration du contrôle et de l'encadrement des écoles non publiques
Assurer une plus grande implication des partenaires et acteurs dans les décisions éducatives et la gestion des écoles	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'implication des partenaires est renforcée 2. La participation des acteurs dans la gestion des écoles est renforcée 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Renforcement de l'implication des principaux partenaires et acteurs dans les décisions éducatives 2. Renforcement de la participation des acteurs éducatifs dans la gestion des écoles (gestion de proximité)

3. COÛTS GLOBAUX DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATEGIE NATIONALE D'ACTION – EPT

354. Le modèle de simulation financière développé par l'équipe de l'EPT-IMOA (Banque Mondiale) a été adapté à la réalité éducative haïtienne et utilisé en vue d'estimer les coûts des différentes composantes de la Stratégie Nationale d'Action – EPT. Le Cadre des Dépenses à Moyen Terme (CDMT) du Gouvernement a été respecté ainsi que ses projections de croissance économique faites par le Ministère de l'Économie et des Finances de concert avec les services du Fonds Monétaire International (FMI). Les projections de certains indicateurs macro-économiques et des indicateurs liés aux arbitrages en faveur du secteur éducatif ont permis notamment d'apprécier l'évolution des ressources publiques qui seront consacrées au secteur éducatif. La comparaison de ces ressources domestiques avec les coûts des interventions nécessaires, eux-mêmes déterminés notamment par la croissance des effectifs à scolariser ciblés et de l'étendue des problèmes à résoudre, à l'horizon 2015, permettent de mesurer les « gaps » financiers qu'il conviendrait de rechercher auprès de la communauté internationale. Les coûts globaux, répartis en dépenses courantes et dépenses de capital, pour les différents niveaux d'enseignement du système éducatif sont estimés dans le tableau 3.1. Dans chacun des cas, l'envergure de ces coûts est directement fonction des cibles retenues – de concert avec les Directions techniques du Ministère de l'Éducation – en vue de corriger la situation diagnostiquée en référence à l'année de base 2005-2006. Plusieurs scénarii ayant permis d'apprécier l'impact de plusieurs futurs probables ont été effectués en vue d'éclairer les autorités tant du secteur de l'éducation que des finances et des autres secteurs. La présentation au Conseil de Gouvernement du 13 avril 2007 de ces différents scénarii a constitué le premier pas vers le processus de validation politique des choix et des arbitrages qui sont proposés. Un scénario médian, qui a eu l'aval des autorités du secteur de l'éducation et validé au Forum National du 22 mai 2007, fait l'objet d'une présentation détaillée dans l'Annexe A qui couvre les aspects à la fois financier, physique et numérique. Il allie les objectifs de croissance économique et d'une plus forte mobilisation de ressources domestiques (qu'il faut désormais mieux arbitrer en faveur du secteur éducatif) à une politique de contrôle de la croissance démographique et permet ainsi de mieux baliser l'ampleur de l'effort financier nécessaire selon les hypothèses de travail retenues.

355. Il est évident en effet que le rythme de croissance de la population haïtienne – qui reste une population très jeune – combiné avec les problèmes diagnostiqués dans le système éducatif lui-même (voir Chapitres I et II) rendra difficile la réalisation des objectifs de la SNA-EPT. Or, si on devait se baser sur le passé pour prédire l'avenir, il n'est pas tout à fait certain que l'économie puisse croître au rythme anticipé. Les différents scénarii montrent en effet très clairement que la croissance économique est nécessaire et indispensable, mais ne suffit guère à elle seule pour supporter une pression fiscale suffisante en vue de faire face aux coûts de la Stratégie EPT. La mise en œuvre parallèlement d'une politique de planning familial en même temps qu'une démarche

d'accroissement et de rationalisation de l'effort fiscal, doublé d'un arbitrage qui va même au-delà des cibles recommandées par l'IMOA, est le scénario qui permettrait au pays de garantir une meilleure soutenabilité budgétaire. En tout état de cause, l'atteinte des objectifs de l'EPT suggère une plus grande mobilisation de ressources tant nationales que de la communauté internationale.

Tableau 8
Coût agrégé de la Stratégie Nationale – EPT ('000 USD de 2006)

	<i>2007-2010</i>	<i>2011-2015</i>	<i>2007-2015</i>	<i>%</i>
Dépenses courantes	899 107	2 147 821	3 046 928	84%
Dépenses de Capital	226 031	354 845	580 876	16%
TOTAL	1 125 139	2 502 666	3 627 804	100%

356. Sous les différentes hypothèses et cibles retenues, la mise en œuvre de la SNA-EPT entre 2007 et 2015 coûtera en effet quelque 3.6 milliards de dollars, dont 84% en dépenses courantes et 16% en dépenses d'investissement (Tableau 8). Les ressources nationales anticipées, provenant des recettes fiscales et parafiscales sous les hypothèses officielles de croissance du Gouvernement⁵⁵, sont estimées à 1 758 836 milliers de dollars de 2006 (Tableau 9), ce qui correspond à 48% du coût global de la Stratégie. En y ajoutant les crédits déjà programmés par les Agences de coopération qui totalisent (pour ce que l'on connaît déjà) 461,92 millions de USD, soit 13% des coûts estimés, il est possible d'anticiper par conséquent une soutenabilité financière de quelque 61% des crédits nécessaires. Dans ces conditions, les besoins de financement extérieur sur la même période seront de 1 407 049 milliers de dollars pour tout le système (Tableau 9), soit 39% du coût global de la SNA-EPT.

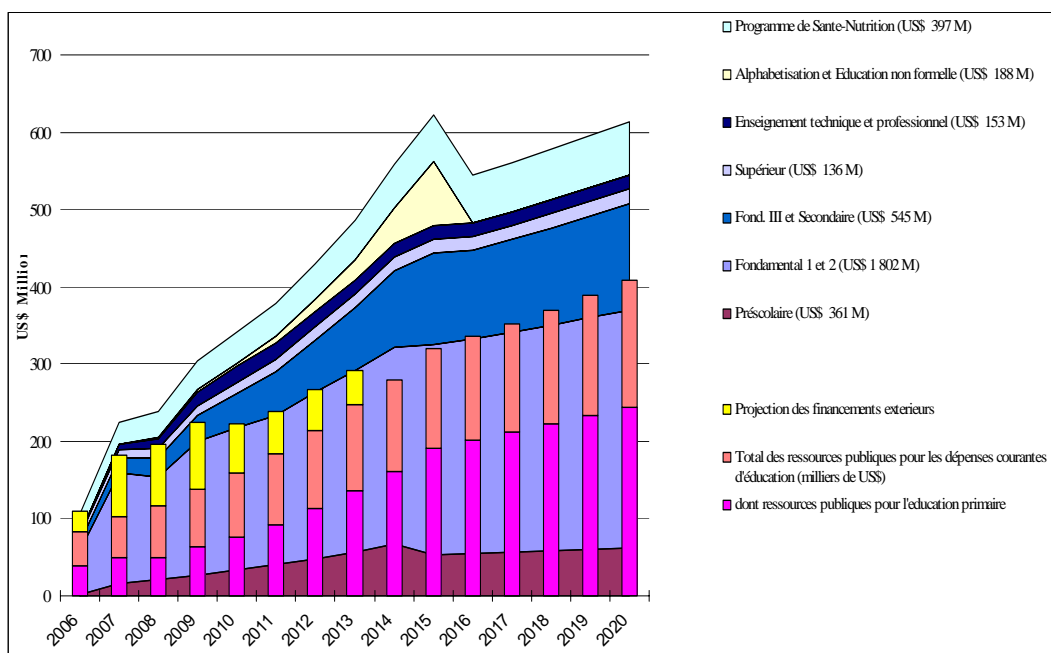
Tableau 9
Ressources anticipées et besoins de financement ('000 USD de 2006)

	<i>2007-2010</i>	<i>2011-2015</i>	<i>2007-2015</i>	<i>% des coûts de la SNA-EPT</i>
Ressources nationales anticipées	516 140	1 242 696	1 758 836	48%
Promesses de Crédits non - budgétaire des bailleurs	308 920	153 000	461 920	13%
TOTAL DES RESSOURCES ANTICIPÉES	825 060	1 395 696	2 220 756	61%
Besoin de financement	300 079	1 106 969	1 407 049	39%

⁵⁵ La prévision de la croissance et de la situation économique est un exercice particulièrement délicat dans le cas d'Haïti (se référer au Chapitre I pour un aperçu des performances passées). Un choix a dû être fait en fonction de ce qui est officiel, discuté et retenu pour pouvoir établir des prévisions chiffrées. Évidemment, dans tout effort de prospective, la prudence est de rigueur. Les projections de croissance économique du Gouvernement sont faites par le Ministère de l'Économie et des Finances en concertation avec le FMI. Le document du FMI (IMF. 2006. *Haiti : Enhanced Initiative for Heavily Indebted Poor Countries*. Washington DC : IMF. September. IMF Country Report No.06/338) contient (p. 38) les projections officielles de croissance du Gouvernement entre 2005 et 2025. Celles-ci anticipent une croissance moyenne de 4.2% l'an en termes réels entre 2005 et 2015, contre 5% entre 2016 et 2025. Pour tenir compte cependant de quelques effets cycliques liés à l'environnement sociopolitique haïtien, ces projections ont été réajustées pour certaines années (dont 2010, 2011, 2012 et 2015).

357. Le tableau 9 montre, pour les deux sous-périodes retenues, les besoins de financement nécessaires, tandis que la figure 8 illustre l'évolution des principaux flux financiers liés aux différentes composantes de la SNA-EPT et le « gap » annuel à combler entre 2007 et 2015 pour tout le système éducatif et pour l'enseignement de base respectivement. Les besoins annuels de financement selon les différents ordres d'enseignement sont présentés dans le tableau A2 (Annexe A).

Figure 8
Évolution comparée des ressources anticipées
et des dépenses nécessaires, 2007-2015 ('000 USD de 2006)



BIBLIOGRAPHIE

- ALTINÉ, D., (2005). Analyse de l'exécution et de la performance budgétaire 2003-2004. In: *Situation économique et sociale en Haïti en 2004*.pp.9-29. Port-au-Prince: PNUD.
- Banque Mondiale.(2003). Le financement de l'Education Pour Tous en 2015: Simulations pour 33 pays d'Afrique subsaharienne. Région Afrique, Département du Développement Humain.
- BARBIER J-M.(Décembre 1996). Formation et dynamiques identitaires. Revue Education permanente N0 128
- CHATEL E. (2001). Comment évaluer l'éducation, Delachaux et Niestlé S.A Lausanne.
- FMI. 1999. Haiti: Statistical Annex, Series: IMF Staff Country Report, No. 99/118, (20 October), Washington, D.C.
- FMI /IMF. (2006). *Haïti : Enhanced Initiative for Heavily Indebted Poor Countries*. Washington DC : IMF Country Report No.06/338)
- Gouvernement d'Haïti (1987). Constitution de la République d'Haïti, 29 mars 1987
- HOLBORN P. (1993). Devenir enseignant – A la conquête de l'identité professionnelle, traduit par Jacques HEYNEMAND et Dolorès GAGNON, Collection Formation des Maîtres, Editions Logiques.
- HUDICOURT D., VILGRAIN C., LEMAIRE D. Analyse de la situation de la petite enfance en Haïti et Proposition d'une politique intégrée et active pour les enfants de zéro à six ans. UNICEF, Janvier 2007
- IHE et all. (2004)- Le VIH/Sida en Haïti : Une raison d'espérer. Mise à jour des projections épidémiologiques du VIH/SIDA en Haïti. Port-au-Prince.
- IHE (2000). Enquête Morbidité, Mortalité et Utilisation de services
- IHSI (2000). Budget – Consommation des ménages (EBCM-1999 -2000), Volume I : Population, Ménages et Emploi.. IHSI- Division du Recensement et des Enquêtes nationales, Port-au-Prince
- INRP (1991). Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Revue « Recherche et Formation » No 10
- Institut Universitaire Quisqueya d'Amérique : Le marché de l'emploi en Haïti : Rétrospective et prospective 1997-2007, Editions INUQUA, 2004
- JACOB, S.,(2000).Ajustement structurel en Haïti.: évaluation et étude d'impacts. Mémoire de Master, Université d'Anvers. Anvers:
- LABOSSIÈRE, E. N.,(2005). Le secteur réel, l'économie réelle et les perspectives du commerce extérieur. In: *Situation économique et sociale en Haïti en 2004*.pp.51-72. Port-au-Prince: PNUD.
- LAFORTUNE L. et DEAUDELIN C. (2001). La formation continue – De la réflexion à l'action. Presses de l'Université du Québec
- LAGUERRE, P. M (2005). Le phénomène de l'exclusion dans le système formel d'éducation en Haïti. Constats et recommandations. Rapport d'étude UNESCO,

LANGLOIS L. et LAPOINTE C. (2002). Le leadership en éducation, Les Editions de la Chenelière Inc.

LEGAULT J-P. (2004). Former des enseignants réflexifs, Les Editions logiques

MAST (2007). Plan National de Protection de l'enfance haïtienne vulnérable ou en difficulté

MEF (2006). Loi de Finances 2006-2007. Port-au-Prince.

MEF/IHSI (2005). Enquête sur les conditions de vie des ménages en Haïti (ECVM), Volume II. Port-au-Prince.

MEF/IHSI (2005). 4^{ème} Recensement général de la population et de l'habitat. Résultats définitifs. Ensemble du pays. Port-au-Prince.

MEF/MPCE (juin 2005) Statistiques économiques.

MENFP/ BUNEXE (2006). Statistique de réussite par département.

MENJS (1995). Étude organisationnelle. Premiers éléments de synthèse, Projet HAI/95/05 PNUD/UNESCO

MENJS (1997). L'enseignement supérieur en Haïti : état, enjeux et perspectives.

MENJS (1998). Annuaire statistiques 1996-1997.

MENJS (septembre 1999). Evaluation de l'éducation pour tous (EPT 2000).

MENJS (septembre 1999). Aperçu du problème des surâgés dans le système éducatif haïtien. Port-au-Prince

MENJS, (mai 2000), Enjeux et perspectives des mutations de l'éducation. Séminaire du Xaragua

MENJS (1995). Diagnostic technique du système éducatif haïtien. Rapport de synthèse. (RTI-AED-Educat S.A.)

MENJS (1998). Plan National d'Education et de Formation, PNEF. Port-au-Prince.

MENJS (1998). Répertoire des écoles fondamentales et secondaires d'Haïti.

MENJS (1998). Projet de loi d'orientation de l'éducation, Port-au-Prince.

MENJS (janvier 2001). Avant projet de loi sur le fonctionnement des Ecoles non publiques

MENJS (juin 2004) Enoncé de politique éducative sur la petite enfance. Draft

MENJS (2004). Cadre de coopération intérimaire. Groupe thématique Education, Jeunesse et Sports (2004).

MENJS (mars 2006). Cadre de coopération intérimaire : Bilan des financements et des réalisations - Période : juin 2004-décembre 2005.

MENJS / BUGEP Novembre 2001 Education Préscolaire, objectifs et programme, Réédition MENJS / IPN

MENJS/DAEPP (février 2005). Contrat pédagogique d'école

MENJS/DAEPP (1997). Politique de subvention des écoles.

MENJS/DAEPP (Mai 2004). Processus d'octroi du certificat d'accréditation aux écoles non publiques.

MENJS/DAEPP (juin 2004). Extrait du guide informatif de l'accréditation des écoles non publiques.

MENJS/DAEPP (avril 2006). Politique de gestion de proximité en milieu éducatif haïtien.

MENJS/DFP (1997). Plan National de Formation (PNF)

MENJS/GIRED-UNICEF, (Juin 1999). Cadre de référence de l'éducation de base non formelle

MENJS/DES (2002). Document d'orientation pour la rénovation du secondaire, Port-au-Prince.

MENJS/DEF, (Août 2000), Les grandes orientations de la politique éducative en matière de Scolarisation Universelle

MENJS/ DFP, (Juillet 2002). Rapport de la Commission Nationale sur la Formation Continue des Personnels du Fondamental

MENJS/ DFP (2002). Plan National de Formation des Agents de l'Enseignement Fondamental

MENJS/ INFP, (Septembre 2005). Etat des lieux du Système National de Formation Professionnelle

MENJS/ DEF/DFP (2006). Textes de référence de l'EFACAP

MENJS (2005).Répertoire des écoles préscolaires, fondamentales et secondaires d'Haïti.

MENJS/DPCE (2005). Annuaire statistique des écoles du troisième cycle fondamental et du secondaire d'Haïti

MENJS/DPCE (2005). Annuaire statistique des écoles fondamentales (1^{er} et 2^{eme} cycles) d'Haïti.

MENJS/DPCE (2005). Annuaire statistique des écoles préscolaires d'Haïti.

MENJS/PARQE (2005). Profil d'entrée des écoles.

MENJS/SEA(2006). Bilan et perspectives.

MENJS/Association Haïtienne des Economistes, (mai 2006), Actes du colloque sur l'économie de l'éducation (31 mars – 1^{er} avril 2005)

MENJS (Septembre 2005) Étude relative à la mise en place de l'Office National du Partenariat et du Fonds National du Partenariat. UNESCO

MÉRISIER, G.G. (2003). Style de gestion et modes d'organisation des écoles en Haïti. EDITEC.

MÉRISIER (Octobre 2006). Les défis de l'alphabétisation en Haïti. Une Évaluation des besoins. Rapport préliminaire. UNESCO

Ministère de l'Éducation du Sénégal (2005). Programme décennal de l'Éducation et de la formation : Plan d'action de la deuxième phase 2005-2007. Dakar.

MOISSET, J.J., MÉRISIER, G.G.(2001). Coûts, financements et qualité de l'éducation en Haïti; perspective comparative: école publique et école privée. MENJS. Port- au- Prince

MONTAS, R. (1989). Croissance, Stagnation et Déséquilibres: Une mise en perspective des programmes de stabilisation macroéconomique en Haïti: 1982-1985. Port-au-Prince: Unité de recherché du Centre Technique de Planification et d'Économie appliquée.

MPCE (2004). Carte de pauvreté d'Haïti. Port-au-Prince.

MPCE (2005). Document de Stratégie Intérimaire de Réduction de la Pauvreté

MSPP (2006). *Le planning familial pour contrôler une démographie galopante*. In: Le Nouvelliste .No.37526.

Organisation des Nations Unies, Commission Économique pour l'Amérique Latine et les Caraïbes (CEPALC) : Haïti, évolution économique de l'année 2004, perspectives pour 2005. Septembre 2005

PNUD avec la collaboration de l'Association Haïtienne des Economistes : *Situation économique et sociale d'Haïti en 2004*, août 2005

PNUD : Haïti, bilan commun de pays, octobre 2000

PNUD. Rapport sur le Développement Humain dans le Monde. Diverses Editions (2005, 2004, 2003, 2001, 2000, 1999).

Presses Nationales d'Haïti. Le Moniteur. Budget de la République 2002, 2003, 2004, 2005. Numéros spéciaux

RANIPH/OEA, Janvier 2002 « L'Élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées.

SEA (Novembre 2006). Projet de Campagne Nationale d'Alphabétisation.

TARDIF M. (1993). Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités, Université de Montréal – Faculté des Sciences de l'Éducation

THELOT C. (1993). L'évaluation du système éducatif, Editions Nathan

UNESCO (2000). Cadre d'Action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Paris

UNESCO (2005). Rapport d'étude sur la participation des filles dans l'enseignement secondaire en Haïti : recommandations et leçons, Port au Prince, 2005

UNESCO (2005). Éducation pour tous, L'exigence de la qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Éditions UNESCO, Paris.

World Bank. 2000. World Development Report 1999/2000, Entering in the 21st century. Washington, D. C.: World Bank.

ANNEXES

ANNEXE A

COUTS DE LA STRATEGIE NATIONALE D'ACTION - ÉDUCATION POUR TOUS SELON LES DIFFERENTS SOUS-SECTEURS

COÛTS DE LA STRATÉGIE NATIONALE D'ACTION - ÉDUCATION POUR TOUS SELON LES DIFFÉRENTS SOUS-SECTEURS ET COMPOSANTES

1. Considérations liminaires, hypothèses et conventions

La population globale d'Haïti estimée à la faveur du RGPH-2003 est de 8 373 750 habitants (IHSI, 2005 :42)⁵⁶. Cette population croît à un rythme de 2.08% l'an.⁵⁷ En 2006, les estimations de la Banque Mondiale établissent le stock de la population globale à 10 154 226 habitants. Même sous l'hypothèse d'une croissance démographique ralentie (c'est-à-dire, moins de 2.08% l'an), cette population passera à plus de 12 millions en 2015. Les populations scolarisables de différents ordres d'enseignement augmentent également rapidement (2% l'an pour la population de 3-5 ans, 2.7% l'an pour les populations de 6-11 ans et 12-18 ans), ce qui aura de fortes incidences sur le système éducatif.

Le modèle simulation financière, suggéré par la Banque Mondiale, a été profondément modifié et utilisé pour calculer les coûts de la Stratégie Nationale d'Action - Éducation Pour Tous (SNA-EPT). Il comporte trois parties essentielles : (A) les ressources nationales, (B) les dépenses courantes, et (C) les dépenses d'investissements. Les ressources nationales anticipées sont définies par l'effort fiscal du Gouvernement et ses arbitrages en faveur du secteur de l'éducation. La différence A - (B+C) permet de déterminer les écarts de financement pour la mise en œuvre de la SNA-EPT, et par conséquent les besoins de financement extérieurs. L'année de base retenue dans les projections est l'exercice fiscal 2005-2006. Les données de cette année proviennent des différentes sources officielles nationales ou internationales dont le Ministère de l'Économie et des Finances, le MENFP (DPCE, DRH, DFP, PNCS, DGS, BUGEP, Cellule de Pilotage), l'IHSI et 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).

Les effectifs scolarisés dans le préscolaire, le fondamental I, II et III, et le secondaire ont été projetés à partir des effectifs du recensement scolaire 2002-2003 de la DPCE-MENFP. Pour ce faire, trois indicateurs (le taux d'accès, le taux d'achèvement et le taux 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. L'horizon retenu est l'année 2015 (sauf indication contraire), date à laquelle devront être atteints les objectifs arrêtés au titre de l'Éducation Pour Tous dans la perspective de l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée - IMOA (Fast Track Initiative). Un taux de change nominal, constant en moyenne, équivalent à celui observé en 2005-2006, soit de 40 HTG/dollar américain, a été adopté pour les calculs financiers et les projections. Dans ces dernières également, le phénomène de l'inflation est ignoré. En tout état de cause, l'incertitude qui entoure l'environnement général du pays s'ajoute aux marges d'erreur qu'impliquent toutes projections.

Les conventions et abréviations suivantes sont adoptées pour la présente annexe :

⁵⁶ IHSI- Ministère de l'Économie et des Finances. Mars 2005. *4eme Recensement Général de la Population et de l'Habitat. Résultats définitifs. Ensemble du pays*. Port-au-Prince : Bureau du Recensement.

⁵⁷ Ce taux a été retenu pour les projections de la population globale jusqu'à 2015 dans plusieurs scénarii. Mais dans le scénario médian présenté ici, il est tenu compte des intentions du Ministère de la Santé Publique et de la Population qui entend repositionner la Planification Familiale en Haïti en tant que composante de la Stratégie Nationale pour la réalisation des ODM (Objectifs de Développement du Millénaire) en promouvant la prévalence contraceptive dont le taux actuel serait de 25% pour ce qui est des méthodes modernes (voir « Le planning familial pour contrôler une démographie galopante ». *Le Nouvelliste*. No. 37526. Jeudi 14 décembre 2006). Dans ces conditions, un taux de croissance démographique de 1.83% à l'horizon 2015 a été retenu comme cible pour projeter la population. Le FMI (ibid : p. 6) anticipe en revanche un taux moyen de croissance annuelle de la population de 1.4% pour la période 2003-15 (contre 1.3% pour la région Amérique Latine et Caraïbe et 1.6% pour les pays à faibles revenus).

- « - » indique le chiffre est égal à zéro dans les tableaux ;
- « - » placé devant un montant indique ce montant correspond à un besoin extérieur de financement car les ressources nationales sont insuffisantes ;
- « - » est utilisé entre les années (par exemple 2005-2006) pour désigner une année fiscale qui commence le 1^{er} 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 (2007-2015, par exemple). Mais, 2007 renvoie à l'année fiscale 2006-2007, par exemple ;
- USD = dollar courant de 2006 des États-Unis d'Amérique ; et
- HTG = Gourdes.

2. Le secteur de l'éducation et le cadre macro-économique : situation et perspectives

Le taux de croissance réel de l'économie haïtienne a été de 1.8% et de 2.3% respectivement en 2004-2005 et en 2005-2006. Pour l'année 2006-2007, le Gouvernement table sur un taux une croissance de 4% en termes réels, validé par le Fonds Monétaire International qui approuve la politique macro-économique du Gouvernement.⁵⁸ Comme le montre le tableau A1, la population globale continuera de croître à un rythme rapide de 2% l'an environ. Et le PIB *per capita* ne devrait pas dépasser, en 2015, quelque 500 dollars de 2006 des Etats-Unis, son niveau actuel étant de 414 dollars. Tandis que l'effort fiscal anticipé sur la base des calculs effectués à partir du modèle des coûts, qui pour l'heure est de 10.2% du PIB pour l'exercice 2005-2006, devrait augmenter à quelques 18% d'ici à 2015, ce qui aurait comme implication de rendre disponibles davantage de ressources domestiques pour les dépenses courantes de l'État, mais aussi et surtout pour le secteur de l'éducation. Les dépenses courantes d'éducation sont estimées pour l'année 2005-2006 à 18.5% des dépenses publiques courantes (soit 82 859 milliers de dollars) et devraient augmenter à 28% à l'horizon 2015 dépassant ainsi les 22% recommandés par l'IMOA dans les pays pauvres. Exprimées en % du PIB, ces dépenses courantes qui sont estimées pour 2005-2006 à 1.97%, niveau qui est encore faible comparé aux pays qui ont réalisé la scolarisation universelle où la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB est comprise entre 5 et 6%,⁵⁹ mais qui pourrait atteindre de telles performances vers l'horizon 2015. Toutefois, la Dépense Intérieure d'Éducation, qui donne une idée plus précise de toutes les dépenses engagées par tous les acteurs dans le pays, est de 8.54%⁶⁰ pour l'année 2005-2006 (Tableau A1).

3. Les ressources publiques anticipées pour l'éducation

L'éducation fondamentale I et II absorbent actuellement 38% de l'ensemble des ressources publiques consacrées au secteur éducatif. Mais ce ratio doit passer 60% d'ici à 2015 (soit 5 points de pourcentage en plus de ce que recommande l'IMOA habituellement dans les pays qu'elle appuie financièrement dans la voie de l'éducation pour tous). Cela est nécessaire pour que l'État puisse dégager un flux croissant de ressources pour cet ordre d'enseignement (Tableau A2). Malgré tout, les besoins de financements

⁵⁸ Voir : Ministère de l'Économie et des Finances. 2006. *Loi de Finances 2006-2007*. Il faut reconnaître néanmoins qu'il s'agit là pour certains observateurs d'une hypothèse optimiste dans l'état actuel de l'économie du pays et de l'environnement sociopolitique, ce non seulement pour 2006-2007 mais aussi à moyen terme. Cela étant, si ces prévisions devaient s'avérer inexactes, les besoins de financement extérieur du pays seront encore plus grands car les ressources domestiques qu'il faudra dégager sont directement corrélées au processus de création de richesses (croissance économique) et à la pression fiscale. Dans de telles conditions, il sera aussi plus difficile pour le pays de faire face aux enjeux de l'éducation à court terme et de l'EPT à l'horizon 2015.

⁵⁹ Voir : Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2005. *Programme décennal de l'Éducation et de la formation : Plan d'action de la deuxième phase 2005-2007*. Dakar.

⁶⁰ Il s'agit d'une mesure approximative qui prend en compte les dépenses des familles, celles de l'État et des projets de coopération bi- et multilatérale hors appui budgétaire, et les rapporte au PIB.

extérieurs restent élevés par rapport aux ressources nationales. Il en ressort des taux de dépendance⁶¹ par rapport aux financements extérieurs relativement élevés (27% dans le fondamental I et II et 52% en moyenne dans l'ensemble du système entre 2007 et 2015) pour les dépenses totales, mais moins élevés que dans les autres scénarii (qui ne sont pas présentés ici). Ce niveau de dépendance à moyen et long termes est corrélé à l'accroissement de la population qu'il faudra scolariser dans le fondamental I et II et dans les autres niveaux d'enseignement, mais aussi à la volonté de l'État de réduire la charge financière des familles. Dans le même temps, l'insuffisance des ressources nationales, alors même qu'elles sont appelées à augmenter, détermine aussi l'ampleur de cette dépendance aux financements externes. Mais cette dépendance se réduira au rythme d'un meilleur arbitrage en faveur du secteur de l'éducation recommandé par le présent scénario. Les besoins de financements extérieurs pour les dépenses totales pour tout le secteur éducatif iront par conséquent croissant jusqu'à 2015 (Tableau A2).

4. Les coûts des interventions par sous-secteur et par composante

Compte tenu des cibles définies à l'horizon 2015 (sauf indication contraire) et de la situation de référence qui est celle de 2005-2006, les simulations permettent d'établir les envergures tant physique que numérique, mais aussi - et surtout - financière de la SNA-EPT en fonction des hypothèses de travail retenues. Les coûts des interventions nécessaires comprennent d'une part les dépenses de fonctionnement et, de l'autre, les dépenses d'investissement. Les premières comprennent les salaires, les subventions des frais de scolarisation des élèves des sous-secteurs public et non public, les dépenses hors-salaires, et - particulièrement pour l'éducation de base, la santé-nutrition, la formation initiale des maîtres et la formation continue de tous les agents éducatifs du fondamental I et II. Les dépenses d'investissement comprennent les constructions et l'équipement de salles de classe, la réhabilitation de salles de classe et la construction et l'équipement de cantine scolaire dans les écoles fondamentales.

4.1. L'éducation préscolaire

4.1.1. Les dépenses de fonctionnement

Les quelque 595 229 enfants qui fréquentent actuellement le préscolaire seront 711 354 en 2015. Il est prévu d'augmenter le pourcentage des enfants dans le préscolaire public de 4% actuellement à 40% en 2015. Dans ce sous-secteur, le coût unitaire annuel s'établit à 20% du PIB/tête pour l'année 2006 si on se réfère aux dotations budgétaires publiques à cet ordre d'enseignement. Mais l'État envisage une subvention unitaire additionnelle de quelque 30 USD à tous les enfants dans le sous-secteur public, ce qui portera le coût unitaire annuel moyen à 113 USD en 2007, montant qui ira légèrement croissant jusqu'à atteindre 128 USD en 2015. Pour ce faire, les dépenses de fonctionnement dans le préscolaire public devront augmenter passant de 1 951 024 de dollars américains en 2006 à 36 294 022 dollars (de 2006) en 2015.

L'État prévoit aussi d'alléger la charge financière des familles qui pour l'heure font face à 94.86% des coûts totaux dans cette partie basse du système. Cela étant, une subvention annuelle par enfant de 65 USD sera octroyée à un nombre de plus en plus croissant d'enfants dans le préscolaire non public où sont actuellement concentrés 96% des enfants. Au final, les dépenses courantes publiques dans le préscolaire public et non-public devront passer de leur niveau de 1 951 024 dollars américains actuellement (compte tenu que les familles financent actuellement à 100% le préscolaire non public) à 46 004 001 de dollars en 2015. Parallèlement, les familles qui financent actuellement 100% des effectifs du non-public et 94.86% des dépenses totales pour ce niveau d'éducation devraient voir ces pourcentages s'établir à 65% et à

⁶¹ Il est obtenu en rapportant les besoins de financement extérieurs aux dépenses totales auxquelles il importe de faire face étant donné le diagnostic technique établi pour les différents sous-secteurs.

27.53% respectivement d'ici à 2015. Le tableau A3 illustre l'évolution des différents flux du compte du Préscolaire ainsi que leurs implications financières.

4.1.2. Les dépenses d'investissement

Il existe actuellement 1421 écoles fondamentales publiques dont 443 ont une salle de classe destinée au préscolaire. Il faudra quasiment doubler ce nombre en 2007 pour répondre aux besoins. Le MENFP envisage par ailleurs de doter toutes les écoles fondamentales publiques de deux salles de classe dédiées au préscolaire. Dans ces conditions, il faudra construire en moyenne 1270 salles de classe par an, ce jusqu'à 2015. Les coûts annuels totaux de ces constructions sont estimés à un peu plus 15 millions de dollars en moyenne l'an entre 2007 et 2015 (Tableau A4).

4.2. L'enseignement fondamental (Cycles I et II)

4.2.1. Les dépenses de fonctionnement dans le fondamental I et II public et non-public

L'éducation de base compte en 2005-2006 un effectif de 2 106 805. Cet effectif atteindra en 2015 quelque 2 256 146 enfants âgés de 6-11 ans car les sur-âgés seront canalisés vers le cycle accéléré dès 2007 (voir infra et Tableau A5.1). En 2005-2006, le fondamental non-public totalise, 81.5% des effectifs scolarisés. Il est prévu de réduire ce pourcentage à 70% d'ici à 2015 conséquemment à l'augmentation de l'offre publique dans les zones où cette offre est insuffisante ou inexistante. Dans le sous-secteur public, quelque 10 158 enseignants sont en classe en 2005-2006, mais aucun d'entre eux ne travaille en double vacation et seulement 34% sont des normaliens. Il est prévu d'augmenter à 5% le nombre d'enseignants en double vacation et à 50% le nombre d'enseignants normaliens à l'horizon 2015. Par ailleurs, face au taux de déperdition de 2%, il sera nécessaire de recruter en moyenne 810 enseignants par an jusqu'à 2015. Les enseignants du fondamental I et II ont reçu en 2006-2007 une augmentation salariale de 17%. Pour contribuer à une amélioration de leur qualité de vie, le MENFP envisagera en leur faveur 2 vagues d'augmentation successive de 20% en 2009 et 2012 respectivement. Dans cette perspective, la masse salariale enseignante sera en 2007 de plus de 21 millions de dollars et va plus que doubler en 2015. Les dépenses hors salaires sont estimées à 50% des dépenses courantes totales pour l'année 2006 et sont appelées à augmenter à hauteur de 70% à l'horizon 2015. Mais en valeur absolue, ces dépenses qui sont actuellement estimées à 15 905 625 dollars américains progresseront de manière constante jusqu'à atteindre 100 055 321 dollars américains en 2015. Le Ministère envisage par ailleurs de subventionner les frais de scolarisation des élèves des écoles publiques à hauteur de 42.5 dollars par élève. En 2015, 100% de ces élèves seront subventionnés. Dans le sous-secteur public, les dépenses courantes de l'État qui sont estimées à 31 621 669 en 2006 et seront alors 142 723 782 de dollars étant donné les ambitions de l'État (Tableau A5.2.).

Dans le sous-secteur non public, l'État entend soutenir la demande d'éducation en subventionnant une proportion de plus en plus croissante des effectifs. Actuellement, l'équivalent de 0.4% des effectifs est subventionné par l'État au coût unitaire de 109 dollars américains, et ce pourcentage sera ramené à 70% en 2015. La finalité de la démarche est de réduire les coûts de scolarisation supportés par les familles. Ce faisant, les dépenses familiales devront diminuer passant de 78% des dépenses courantes totales d'éducation fondamental I et II actuellement (soit 186 483 129 dollars) à 17% en 2015 (soit 50 745 058 de dollars). Dans ces conditions, les dépenses publiques courantes pour le fondamental I et II (y compris le cycle accéléré développé plus bas) devront passer au total des 53 228 616 de dollars qu'elles sont en 2005-2006 à 248 667 578 de dollars, soit une augmentation de 367%.

4.2.2. Les dépenses courantes pour le programme accéléré de scolarisation fondamentale

Le programme accéléré se fonde sur deux objectifs majeurs : (i) prendre en charge selon 4 vagues annuelles successives de 54 609 enfants en moyenne les quelques 218 437 enfants sur-âgés (c'est-à-dire ayant 8 à 11 ans ou plus)⁶² en dehors du système scolaire⁶³ dont le tiers sera orienté vers des écoles publiques, et (ii) permettre au système éducatif d'éliminer le phénomène des sur-âgés. Dans cette perspective, les enfants en dehors du système seront scolarisés selon un cycle de 4 ans tandis que ceux qui sont à l'intérieur du système (sous-secteurs public et non public) seront pris en charge à travers deux cycles de durées différentes : 2 ans pour ceux qui sont actuellement en 3^e et 4^e années ; et 4 ans pour ceux qui sont actuellement en 1^e et 2^e années fondamentales. Dans ce cadre, le MENFP envisage également de subventionner cette scolarisation accélérée. Il importe dans ces conditions de faire face à des coûts unitaires de subvention de 42.5 USD pour 100% des effectifs dans le sous-secteur public, et de 109 USD pour 70% des enfants dans le cycle accéléré non public (qui comportera d'ailleurs les autres 2/3 vers des enfants actuellement en dehors du système).

Les coûts récurrents annuels de ce programme accéléré tant en termes de subventions, que de dépenses salariales et hors-salaires sont présentés dans le tableau A5.1.⁶⁴ Dans une telle perspective, dès 2012-2013, les enfants sur-âgés en dehors du système seront tous scolarisés et seront prêts à intégrer dès 2010 – pour la première cohorte - le troisième cycle du fondamental (pour 2/3 d'entre eux) ou le programme de formation professionnelle (pour le 1/3 restant). Les coûts y relatifs sont pris en compte dans les tableaux A11 et A8 respectivement dans lesquels les effectifs sont agrégés.

4.2.3. Le coût du programme de formation initiale et continue des maîtres

La formation initiale des maîtres et la formation continue de tous les agents éducatifs du fondamental I et II ont été ciblées par le MENFP comme moyen pour soutenir la qualité de l'éducation dans ce cycle. Dans cette perspective, la DFP bénéficie d'une dotation budgétaire unitaire annuelle équivalente à 829 HTG qui a permis de soutenir la formation continue des agents des deux premiers cycles du fondamental. A ce montant, devrait s'ajouter un coût unitaire additionnel de 48 USD qui reste à mobiliser dans le souci de former tous les enseignants non qualifiés jusqu'à une certification équivalente au niveau d'un enseignant normalien. Pour cela, un volume total de 325 heures 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 de la formation continue de ces enseignants. Ainsi, entre 2007 et 2015, un peu plus de 424 000 dollars seront nécessaires annuellement en vue de faire face aux besoins de formation continue des agents éducatifs du fondamental tant public que non public, mais aussi des nouveaux gradués de la formation initiale (Tableau A9). Parallèlement, il faudra recruter annuellement dans le fondamental public un peu plus d'un millier de nouveaux enseignants pour faire face aux besoins d'enseignants alimentés par un taux de déperdition annuel de 2% de ce personnel, et compte tenu également du ratio élèves-maître fixé à 40 et de l'objectif de la double vacation (Tableau A6). Le

⁶² Pour calculer ce nombre, la structure par âge de la population selon le DHS 2000 (EMMUS IV) a été appliquée par un consultant de la Banque Mondiale aux données, car, il a été établi par la Banque Mondiale que si le RGPH-2003 donne une meilleure évaluation du stock de la population, il reste que l'EMMUS-2000 offre une meilleure estimation de la structure par âge de la population. Ainsi les effectifs scolarisés ont retranchés des populations de différents groupes d'âge spécifiques.

⁶³ Les 6-7 ans, qui sont estimés à 289 124 en 2006, intégreront le cycle de scolarisation fondamentale régulier dès 2007. Le taux brut de scolarisation a été ajusté en vue de prendre en compte cet effectif supplémentaire dans la projection des effectifs.

⁶⁴ Les dépenses d'investissement sont prises en compte dans le tableau A6.

programme de formation initiale coûtera annuellement en moyenne quelques 232 503 dollars l'an au coût unitaire annuel de 300 USD (Tableau A9). Au final, les dépenses courantes pour la formation des enseignants et des agents éducatifs s'élèveront à 657 011 dollars en moyenne l'an et totalisera quelque 6 millions de dollars pour les 8 prochaines années. Le tableau A9 montre l'évolution des différentes grandeurs numériques et de leurs implications financières.

4.2.4. Les dépenses d'investissement dans le fondamental public I et II

Les deux premiers cycles du fondamental public totalisent 5 946 salles de classe (déduction faite des salles sous les tonnelles et dans les églises répertoriées lors du Recensement 2002-2003) dont 14% seulement sont utilisées en double flux. Cependant, 8 911 salles de classe sont nécessaires dans l'état actuel des infrastructures scolaires. A l'horizon 2015, il est prévu d'augmenter à 35% le pourcentage de salle de classe utilisé en double flux. Cela représente une économie en termes de construction de salles de classe. Malgré tout, il faudra en 2015 ramener le nombre total de salle à 12 742 salles (nouvelles constructions comprises), ce qui suppose un effort constant en termes de construction de salle de classe en vue d'améliorer l'accès à l'éducation. Par conséquent, les dépenses d'investissement au titre de la construction et de l'équipement des salles de classe suivront le rythme des nouvelles constructions nécessaires et de l'utilisation en double flux des salles (Tableau A6). Le coût unitaire d'une salle construite, équipée et dotée de sanitaires dans le fondamental est de 492 860 HTG, soit 12 322 dollars de 2006 selon les normes de la DGS (MENFP).

Dans le même temps, il sera nécessaire de procéder à la réhabilitation des salles de classes. Une cible de 50% des salles a été fixée à l'horizon 2015. La réhabilitation d'une salle coûtera environ 30% du coût de la construction d'une salle neuve (selon des estimations de la Direction du Génie Scolaire – MENFP). Il sera aussi nécessaire de doter 50% des écoles d'infrastructures de cantine scolaire (35% des écoles en disposent actuellement). Le coût unitaire des constructions de cantines est estimé à 10% du coût total de la construction d'une école fondamentale normalisée de six classes. Le tableau A6 indique le coût annuel total de la construction des bâtiments dans le fondamental I et II. Ces dépenses d'investissement totalisent 209 millions USD pour les 8 prochaines années.

4.3. Le troisième cycle du fondamental et le secondaire

4.3.1. Les dépenses courantes

Les données du Recensement scolaire-2002/2003 relatives au 3e cycle du fondamental établissent un effectif scolarisé de 336 262 élèves (dont 74% dans le sous-secteur non public). Ce nombre passera à 908 390 élèves en 2015, soit un accroissement de 170% résultant de la croissance naturelle de ces effectifs, de l'éventualité d'y canaliser quelque 2/3 des sortants du programme accéléré des sur-âgés en dehors du système scolaire, mais également de la croissance du taux d'accès en septième année des élèves du fondamental II et de la diminution du taux de redoublement. Il sera parallèlement nécessaire de ramener l'effectif des élèves dans le fondamental 3 non public à 60% des effectifs totaux. L'objectif est également de ramener le nombre d'élèves par enseignant à 40 (contre 48,8 actuellement). Compte tenu du nombre insuffisant d'enseignant en salle dans le public et du taux de déperdition de 2%, il sera nécessaire de recruter en moyenne 908 enseignants l'an entre 2007 et 2015. Le salaire annuel moyen d'un enseignant du Fondamental 3 public représente actuellement 6.4 fois le PIB/tête. Il est prévu de garder cet ordre de grandeur à l'horizon 2015. Le tableau A11 indique 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. Au final, les dépenses courantes dans le Fondamental 3 public doivent croître de 5 676 milliers de dollars actuellement à 37 742

milliers de dollars en 2015. De façon agrégée, le budget nécessaire entre 2007 et 2015 sera de l'ordre de 182 millions de USD.

Pour supporter l'accès au Fondamental 3, il sera nécessaire aussi pour le Gouvernement de subventionner un certain nombre d'élèves du non public (jusqu'à 25% des effectifs en 2015) à hauteur de la moitié des dépenses moyennes des familles dans le 3^e cycle (soit 90 dollars au prix de 2005 établis par l'IHSI, 2003). Pour ce faire, le montant annuel 718 000 USD en 2007 au titre des subventions devra passer à plus de 12 millions de dollars en 2015 (Tableau A11). Dans le même temps, les dépenses des familles sont appelées à baisser de leur pourcentage actuel de 82.54% à 44.84% des dépenses courantes d'éducation secondaire (incluant le 3^e cycle du fondamental). Le tableau A11 indique l'effort financier nécessaire dans le Fondamental 3 et le secondaire.

4.3.2. Les dépenses d'investissement dans l'enseignement fondamental 3 et le secondaire

Dans le secondaire public, 14% des salles sont actuellement utilisé en double flux. Il est prévu de ramener ce ratio à 30% à l'horizon 2015. Pour suppléer au manque de salles existantes, il sera nécessaire de construire en moyenne 765 salles de classe par an entre 2007 et 2015. Le coût unitaire d'une salle neuve équipée est le même que dans le premier et le second cycle du fondamental (voir supra). Les dépenses de réhabilitation sont estimées sur la base d'un coût unitaire de 30% du coût unitaire 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 sont présentées au tableau A12. Elles cumulent 136 millions de USD pour la période.

4.4. Le coût du programme de Santé-Nutrition

Le PNCS a desservi, pour l'année 2005-2006, 17.3% des effectifs du fondamental I, II et III, soit 464,361 enfants au total.⁶⁵ Le coût unitaire de ce programme est de 57 dollars par enfant et par an, soit 12 HTG par jour et par enfant pendant les 190 jours de classe durant l'année scolaire. L'intention d'ici à 2015 est de desservir 30% des effectifs du préscolaire, 30% des effectifs du fondamental I et II, 30% des effectifs du programme accéléré et 15% des effectifs du fondamental 3. Cela étant, les effectifs des enfants bénéficiaires de la Cantine sont appelés à croître à un rythme constant jusqu'à atteindre 1 014 737 d'enfants en 2015. Mais le coût unitaire devra augmenter légèrement (de 5%) afin de financer une campagne intégrée de santé scolaire (déparasitage, vermifuge, ...) et de sensibilisation par rapport à la santé reproductive et au VIH/Sida. Les dépenses courantes annuelles suivront également un rythme comparable passant de 27 932 246 à 60 732 034 dollars entre 2007 et 2015 (Tableau A10).

4.5. L'alphabétisation, la post-alphabétisation et l'éducation non-formelle

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, l'Artibonite et du Centre (SEA, 2006 :7)⁶⁶. Le budget exécuté pour ce résultat était de 17 402 279.00 HTG (SEA, op. cit. : 23), soit 435 057dollars. Cela étant, le coût unitaire était de 25 dollars. Il est évidemment permis de penser qu'avec la scolarisation massive des enfants, il sera de moins en moins nécessaire de supporter les dépenses courantes de ce cycle de formation. Toutefois, pour en finir, il est prévu à l'horizon 2015 de multiplier par 175 le nombre de personnes (de 13

⁶⁵ Voir PNCS. 2006. *Version préliminaire de Stratégie d'action*. Port-au-Prince : MENFP.

⁶⁶ Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation. 2006 (Avril). *Bilan et perspectives*. Port-au-Prince : SEA.

ans et plus) alphabétisées pour ramener le nombre d'alphabétisés à un effectif cumulé de 3 000 000 dont environ 300 000 participeront dès 2010 à un programme post-alphabétisation pour lequel le coût unitaire de base doit augmenter (il est multiplié par un facteur de 2.5 dès 2010), mais aussi dans le souci d'améliorer la qualité de cet enseignement. Le volet post-alphabétisation du programme est destiné à consolider les acquis des activités d'alphabétisation. Dans ce cadre, les dépenses publiques courantes pour l'alphabétisation et l'enseignement non formel doivent ainsi augmenter passant de 435 057 USD à 83 017 084 dollars en 2015 (Tableau A7). Au final, ce programme coûtera 188 millions de dollars durant les 8 prochaines années.

4.6. L'enseignement technique et professionnel

En 2005-2006, 2 542 137 dollars ont permis de supporter la formation de l'équivalent de quelque 16 948 personnes au coût unitaire annuel de 150 dollars (qui est un ordre de grandeur proposé). Il est prévu, à l'horizon 2012, de multiplier par 6, dès 2009, le nombre de personnes formées en vue de contribuer aux besoins de la croissance économique du pays. L'effectif sera alors porté dès 2010 à 118 445 personnes formées, car il incorporera le tiers des sortants du programme accéléré des sur-âgés – actuellement en dehors du système – qui auront été pris en charge. Le tableau A8 montre l'évolution des dépenses courantes annuelles qui seront nécessaires pour ce type de formation. En 2015, 6 fois le montant de base sera nécessaire pour faire face aux dépenses courantes. Et le programme lui-même coûtera 133 millions USD sur les 8 prochaines années. Quand aux dépenses d'investissement, elles ont été estimées à 50% des dépenses courantes totales et se chiffrent à quelques 66 Millions de USD pour les 8 années à venir (Tableau A8). Au final, l'enseignement technique et professionnel totalisera un montant global de 199 millions de USD.

4.7. Les dépenses courantes et d'investissement dans l'enseignement supérieur

Les estimations disponibles laissent entendre que l'enseignement supérieur public et non-public totalise quelque 40.000 étudiants environ en 2006. Dans ces conditions, il existerait 394 étudiants pour 100.000 habitants. Il est nécessaire de doubler ce nombre en 2015. Le sous-secteur public représente 30% des effectifs totaux. Cet indicateur augmentera de 10 points de pourcentage suite à l'extension l'offre publique d'enseignement supérieur dans les différents départements géographiques. L'État dépense pour le moment 6 934 milliers de dollars dans l'enseignement public, soit 248 dollars par étudiant et par an ; montant qui sera gardé inchangé jusqu'à 2015, mais les dépenses publiques courantes augmenteront au rythme d'augmentation des effectifs (Tableau A13). Elles s'établiront à environ 109 millions de dollars entre 2007 et 2015. Quant aux dépenses d'investissement, elles sont globalement estimées à 25% des dépenses courantes publiques annuelles dans l'enseignement supérieur pour faire face aux coûts de réhabilitation et de construction des bâtiments (Tableau A14).

Tableau A1
Projection des indicateurs économiques, financiers et démographiques sélectionnés

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
PIB (milliers \$US)			4 200 850	4 368 884	4 543 639	4 725 385	4 961 654	5 110 504	5 314 924	5 580 670	5 859 704	6 035 495
Taux de change			40									
Taux de croissance réel annuel du PIB (%)			2.30%	4.00%	4.00%	4.00%	5.0%	3.0%	4.0%	5%	5.0%	3.0%
Population totale (en milliers)			10,154	10 363	10 575	10 788	11 004	11 222	11 442	11 664	11 888	12 114
Accroissement annuel de la population globale	2015	1.83%	2.08%	2.05%	2.02%	2.00%	1.97%	1.94%	1.91%	1.89%	1.86%	1.83%
PIB/Tête (USD)			414	422	430	438	451	456	465	479	494	500
Ressources domestiques (en % du PIB) - Pression fiscale	2015	18.0%	10.2%	11.1%	12.0%	12.8%	13.7%	14.6%	15.4%	16.3%	17.1%	18.0%
Budget courant (milliers de HTG) hors PPTE courant			17 902 259	19 524 530	22 620 792	25 462 128	27 987 598	30 939 172	34 409 804	38 150 152	41 375 109	45 628 340
Budget courant (milliers de USD) hors PPTE courant			447 556	504 614	565 520	636 553	699 690	773 479	860 245	953 754	1 034 378	1 140 709
% Dépenses courantes d'Éducation dans le budget courant de l'État	2015	28.0%	18.5%	21.0%	20.6%	21.7%	22.7%	23.8%	24.8%	25.9%	26.9%	28.0%
Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation (milliers de HTG)			3 314 359	4 100 151	4 664 796	5 519 109	6 361 525	7 358 523	8 546 666	9 877 807	11 148 920	12 775 935
Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation (milliers de USD)			82 859	102 504	116 620	137 978	159 038	183 963	213 667	246 945	278 723	319 398
Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation (en % du PIB)			1.97%	2.35%	2.57%	2.92%	3.21%	3.60%	4.02%	4.43%	4.76%	5.29%
Annances de Crédits hors budget des Bailleurs (USD)			26 647 816	80 020 000	79 600 000	86 050 000	63 250 000	54 000 000	54 000 000	45 000 000		
Dépense Intérieure d'éducation (en % du PIB)			8.54%	8.91%	8.55%	8.43%	8.20%	8.20%	8.19%	8.10%	7.95%	8.10%

Tableau A2
Priorité pour l'éducation fondamentale I et II et besoins de financements extérieurs

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Part du fondamental I et II dans les ressources publiques pour l'éducation	2015	60.0%	38%	40.7%	43.1%	45.5%	47.9%	50.3%	52.7%	55.2%	57.6%	60.0%
Ressources nationales pour le fondamental I et II (milliers de USD)			39 194	49 159	50 232	62 768	76 194	92 584	112 700	136 224	160 494	191 639
Ressources nationales pour les autres niveaux (milliers de USD)			43 665	53 344	66 388	75 210	82 844	91 379	100 967	110 721	118 229	127 759
Ressources privées (financement des familles) pour l'éducation fondamentale I et II (milliers de HTG)			7 459 325	7 680 272	6 901 130	6 250 271	5 534 694	4 823 120	4 168 264	3 492 006	2 753 052	2 029 802
Besoin de financement extérieur pour les dépenses courantes du fondamental I et II (milliers de HTG)			- 602 470	-1 140 101	-2 757 734	-3 701 225	-3 958 487	-3 592 834	-3 467 998	-2 981 745	-2 740 549	-2 122 273
Besoin de financement extérieur pour les dépenses totales du fondamental I et II (milliers de HTG)			- 720 202	-3 705 337	-3 257 812	-4 385 028	-4 289 398	-4 020 891	-4 130 354	-3 941 288	-3 792 574	-3 280 739
Besoin de financement extérieur pour les dépenses totales du fondamental I et II (milliers de USD)			- 18 005	- 92 633	- 81 445	- 109 626	- 107 235	- 100 522	- 103 259	- 98 532	- 94 814	- 82 018
Besoins de financement extérieur pour les autres niveaux (milliers de USD)			- 5 911	- 32 004	- 43 675	- 61 244	- 81 136	- 100 081	- 119 350	- 145 596	- 189 799	- 225 999
Besoins de financement extérieur pour tout le secteur éducatif (milliers de USD)			- 23 916	- 124 638	- 125 121	- 170 870	- 188 371	- 200 603	- 222 608	- 244 128	- 284 613	- 308 017

Taux de dépendance aux financements extérieurs pour les dépenses totales d'éducation à tous les niveaux (%)	22%	55%	52%	55%	54%	52%	51%	50%	51%	49%
Taux de dépendance aux financements ext. pour les dépenses totales d'éducation fondamentale I et II (%)	17%	41%	34%	35%	31%	26%	24%	20%	17%	13%

Nota Bene : Les montants négatifs représentent des besoins de financement tandis que les montants positifs représentent des surplus.

Tableau A3
Dépenses de fonctionnement dans l'éducation préscolaire

	Année cible	Valeur cible	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Population scolarisable 3-5 ans	2015		893 693	911 567	929 799	948 394	967 362	986 710	1 006 444	1 026 573	1 047 104	1 068 046
Accroissement annuel de la population scolarisable		2.0%										
Taux brut de fréquentation préscolaire	2015	78.0%	67%	68%	69%	70%	72%	73%	74%	75%	77%	78%
Effectif d'enfants dans le préscolaire (sur-âgés inclus)			595 229	607 134	619 276	631 662	644 295	657 181	670 325	683 731	697 406	711 354
Préscolaire public												
% d'enfants dans le préscolaire public	2015	40.0%	4%	8%	12%	16%	20%	24%	28%	32%	36%	40%
Nombre d'enfants dans le préscolaire public			24 086	48 822	74 537	101 262	129 025	157 859	187 795	218 865	251 102	284 542
Coût unitaire en % du PIB/tête	2007	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%
Coût unitaire en USD (hors subventions)			81.00	82.54	84.13	85.76	88.28	89.17	90.95	93.68	96.51	97.55
Coût préscolaire public hors subventions(USD)			1,951,024	4,030,154	6,272,069	8,688,217	11,399,410	14,091,746	17,107,266	20,547,040	24,300,720	27 853 255
Coût de la subvention par élève dans le préscolaire public (USD)	2007	30.0	0.0	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pourcentage des effectifs publics subventionnés par l'Etat	2015	100%	0	11%	22%	33%	44%	56%	67%	78%	89%	100%
Dépenses totales en Subvention aux élèves du préscolaire public (USD)			0	162 739	496 914	1 012 617	1 720 340	2 630 988	3 755 896	5 106 841	6 696 055	8 536 245
Coût total préscolaire public (USD)			1 951 024	4 192 893	6 768 983	9 700 834	13 119 749	16 722 734	20 863 162	25 653 880	30 996 776	36 389 500
Préscolaire non-public												
Effectif enfants dans le préscolaire non-public			571 143	558 312	544 739	530 400	515 270	499 322	482 530	464 866	446 304	426 812
Effectif enfants dans le préscolaire non-public finance par l'Etat			-	21 712	42 369	61 880	80 153	97 090	112 590	126 547	138 850	149 384
Subvention par enfant dans le préscolaire non-public (USD)	2007	65	0	65	65	65	65	65	65	65	65	65
Financement public du préscolaire non-public (USD)			0	1 411 288	2 753 959	4 022 200	5 209 947	6 310 871	7 318 368	8 225 553	9 025 250	9 709 979
Total des dépenses courantes publiques dans le préscolaire public et non-public (USD)			1 951 024	5 604 181	9 522 942	13 723 035	18 329 697	23 033 605	28 181 530	33 879 434	40 022 026	46 099 479
Financement par les familles												
Frais de scolarisation par élève ⁶⁷	2015	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
Nombre total d'élèves dans le préscolaire non public finance par les familles			571 143	536 600	502 370	468 520	435 116	402 231	369 939	338 319	307 454	277 428

⁶⁷ Il s'agit d'un coût unitaire établi par l'Enquête sur les Conditions de Vie de Ménages en Haïti (IHSI, 2003).

Nombres total d'élèves dans le préscolaire non-public financé par les familles (% du total non-public)	2015	65.0%	100.0%	96%	92%	88%	84%	81%	77%	73%	69%	65%
Total financement des familles (USD)			35 982 009	33 805 785	31 649 341	29 516 762	27 412 339	25 340 574	23 306 186	21 314 126	19 369 575	17 477 962
Total financement du préscolaire (familles + Etat) (USD)			37 933 033	39 409 966	41 172 282	43 239 797	45 742 036	48 374 178	51 487 716	55 193 559	59 391 601	63 577 440
Total financement des familles (% Dépenses totales d'éducation préscolaire)			94.86%	85.78%	76.87%	68.26%	59.93%	52.38%	45.27%	38.62%	32.61%	27.49%
Coût unitaire dans le préscolaire public (en USD)			81	113	114	116	118	119	121	124	127	128
Coût unitaire dans le préscolaire non public (en USD)			63	65	65	65	65	65	65	65	65	65
Coût Unitaire dans le préscolaire en général			3.3	9.2	15.4	21.7	28.4	35.0	42.0	49.5	57.3	64.7

Tableau A4
Dépenses d'investissement dans l'éducation Préscolaire public

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Coût par salle équipée y compris le coût des sanitaires (HTG)	2015	499 076	499,076	499,076	499,076	499,076	499,076	499,076	499,076	499,076	499,076	499,076
Nombre d'enfants par salle de classe	2015	30	54.4	52	49	46	44	41	38	35	33	30
Nombre de salles nécessaires			443	945	1 523	2 190	2 963	3 866	4 926	6 180	7 677	9 485
Construction de nouvelles salles par an				877	967	1 074	1 203	1 360	1 554	1 797	2 107	490
Coût annuel total pour la construction des salles de classe (milliers de USD)			0	10 948	12 064	13 397	15 004	16 965	19 387	22 422	26 295	6 108

Tableau A5.1
Nombre d'enfants éligibles et Coût du programme accéléré pour la prise en charge des enfants sur-âgés

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nombre de nouveaux entrants dans le programme accéléré des sur-âgés (8 ans et +) en dehors du système				54 609	54 609	54 609	54 609					
Effectif cumule d'enfants dans le programme accéléré des sur-âgés				54 609	109 218	163 828	113 041	57 340	2 730	2 730	0	0
% d'effectifs à canaliser dans le public				33%	33%	33%	33%	33%	33%	33%	33%	
Nombre de sur-âgés scolarisés orientés vers le cycle accéléré												
Public												
pour une durée de 4 ans				26 050	26 050	26 050	26 050					
pour durée de 2 ans				26 192	26 192	26 192	26 192					
Effectif cumule				52 242	104 484	131 843	157 893	106 954	54 712	27 352	1 302	0
Non-Public												
pour une durée de 4 ans				134 715	134 715	134 715	134 715					
pour une durée de 2 ans				100 447	100 447	100 447	100 447					
Effectif cumule				235 162	470 324	610 060	616 796	381 634	146 473	6 736	0	0
Total effectifs dans le public				106 851	213 702	295 671	270 934	164 293	57 442	30 083	1 302	0
Rapport élève-maître dans le public	2015	40	50	48.9	47.8	46.7	45.6	44.4	43.3	42.2	41.1	40.0
Nombre d'enseignants dans le public				2 186	4 473	6 336	5 947	3 697	1 326	712	32	0
Salaire mensuel moyen enseignant en multiple du PIB/hab	2015	3. 74	3. 74	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7
Masse salariale (USD)			0	3 445 999	7 188 834	10 383 034	10 036 133	6 302 809	2 306 440	1 277 575	58 563	0
Dépenses hors salaire (en % masse salariale enseignante)	2015	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	20%
dépenses hors salaires (USD)			0	689 200	1 437 767	2 076 607	2 007 227	1 260 562	461 288	255 515	11 713	0
% d'élèves avec subvention	2015	100%	0	11%	22%	33%	44%	56%	67%	78%	89%	100%
Montant de la subvention	2007	42.5	0	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5
Total subventions aux élèves dans le public (USD)			0	504 575	2 018 301	4 188 672	5 117 645	3 879 147	1 627 525	994 400	49 205	0
Total des dépenses cycle accéléré public			0	4 639 774	10 644 902	16 648 313	17 161 005	11 442 517	4 395 253	2 527 491	119 480	0
Effectifs de l'enseignement accéléré non public												
% d'élèves avec subvention	2015	70%	0	8%	16%	23%	31%	39%	47%	54%	62%	70%
Montant de la subvention	2007	109	0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0
Total subventions aux élèves dans les écoles non-publiques (USD)	2015		0	1 993 649	7 974 596	15 515 869	20 916 241	16 177 056	7 450 572	399 728	0	0
Coût public total du cycle sur-âgés (USD)	2015			6 633 423	18 619 498	32 164 182	38 077 245	27 619 572	11 845 825	2 927 219	119 480	0

Tableau A5.2

Dépenses courantes dans l'enseignement de base (1^{er} et 2cycles du fondamental)

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Population scolarisable 6-11 ans			1 686 385	1 728 545	1 771 758	1 816 052	1 861 454	1 907 990	1 955 690	2 004 582	2 054 697	2 106 064
Accroissement annuel de la population scolarisable	2015	2.5%	2.7%	2.68%	2.66%	2.63%	2.61%	2.59%	2.57%	2.54%	2.52%	2.50%
Population 6 ans			292 747	300 651	308 702	316 899	325 244	333 737	342 377	351 165	360 100	369 182
Population 11 ans			267 572	274 796	282 216	289 836	297 661	305 698	313 952	322 429	331 134	340 075
Nouveaux entrants en 1ère année			493 387	506 709	473 261	461 696	449 085	435 397	420 596	404 649	387 522	369 182
Non-redoublants en 6ème année			183 040	197 628	212 871	228 792	245 418	262 775	280 890	299 792	319 511	340 075
% de redoublants dans le fondamental (sur âgés inclus)	2010	5%	13%	11%	9%	7%	5%	5%	5%	5%	5%	5%
Taux d'accès en total (sur-âgés exclus)	2015	100%	169%	169%	153%	146%	138%	130%	123%	115%	108%	100%
Taux d'achèvement total	2015	100%	68%	72%	75%	79%	82%	86%	89%	93%	96%	100%
Taux Brut de Scolarisation Simple			136%	135%	126%	121%	116%	114%	112%	110%	107%	105%
Concavité	2015	100%	92%	93%	94%	94%	95%	96%	97%	98%	99%	
Taux Brut de Scolarisation ajusté			125%	132%	124%	119%	114%	110%	109%	108%	106%	105%
Augmentation marginale des effectifs a court terme	2015	0%		7%	6%	5%	3%	1%	1%	0%	0%	0%
Nombre total d'élèves projetés du fondamental I et II			2,106,805	2,284,643	2,192,225	2,155,909	2,114,838	2,093,538	2,125,226	2,156,395	2,186,979	2,216,909
Nombre d'élèves de l'enseignement non-public			1 716 187	1 831 964	1 729 945	1 673 836	1 615 022	1 572 100	1 568 836	1 564 389	1 558 731	1 551 837
% d'élèves dans l'enseignement non public	2015	70.0%	81.5%	80%	79%	78%	76%	75%	74%	73%	71%	70%
Ecoles Publiques												
Nombre d'élèves du fondamental I et II public			390 618	452 680	462 280	482 072	499 816	521 438	556 390	592 006	628 248	665 073
Pourcentage d'enseignants en double vacation	2015	5%	0%	1%	1%	2%	2%	3%	3%	4%	4%	5%
Nombre d'élèves moyen par enseignant dans le public	2015	40.0	38.5	38.6	38.8	39.0	39.1	39.3	39.5	39.7	39.8	40.0
Nombre total d'enseignants en classe dans le public			10 158	11 655	11 784	12 168	12 492	12 905	13 637	14 370	15 103	15 835
% d'enseignants normaliens	2015	50%	34%	36%	38%	39%	41%	43%	45%	46%	48%	50%
Besoins en recrutement			1 700	362	619	568	663	990	1 006	1 021	1 034	713
Taux de déperdition			2%									
Coût moyen par enseignant (annuel en multiple du PIB/hab.)			3.74	4.32	3.51	4.10	3.96	3.90	3.80	4.40	4.24	4.17
Masse salariale enseignante totale du fondamental I et II public (USD)			15 716 044	21 230 435	21 539 212	26 778 790	27 585 341	28 594 115	30 316 221	38 462 822	40 560 170	42 668 461
Dépenses totales hors salaires enseignants (USD)			15 905 625	31 163 998	41 564 453	58 019 292	70 658 692	73 528 583	78 260 284	89 550 799	94 772 605	100 055 321
Dépenses totales hors salaires enseignants (en % dépenses courantes totales)	2015	70%	50%	59%	66%	68%	72%	72%	72%	70%	70%	70%
Dépenses totales hors salaires enseignants par élève (USD)			41	69	90	120	141	141	141	151	151	150
Coût de la subvention par élève dans le public (USD)	2015	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5

Pourcentage des effectifs publics subventionnés par l'Etat	2010	100%	0%	25%	50%	75%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Dépenses totales en Subvention aux élèves du fondamental public (USD)			0									
Total des dépenses pour l'enseignement fondamental I et II public (USD)			4 809 723	9 823 459	15 366 057	21 242 176	22 161 108	23 646 559	25 160 251	26 700 540	28 265 596	
Coût unitaire total public			31 621 669	52 394 433	63 103 665	84 798 082	98 244 033	102 122 698	108 576 505	128 013 621	135 332 775	142 723 782
			81	116	137	176	197	196	195	216	215	215
Ecoles Non Publiques												
Nombre d'élèves du fondamental (1 et 2 C) non-public financés par l'Etat			6 715	72 594	150 954	245 740	352 535	474 267	622 812	772 167	933 884	1 086 286
Part des effectifs du non-public en école accréditée	2015	100%	30%	38%	46%	53%	61%	69%	77%	84%	92%	100%
Subvention par enfant en école avec permis provisoire de fonctionnement (USD)	2007	90	90	90.0	90.0	90.0	90.0	90.0	90.0	90.0	90.0	90.0
Subvention par enfant en école licenciée (USD)	2007	109	109	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0	109.0
Part des effectifs du non-public accrédité ou avec PP financé par l'Etat	2015	70%	1%	9%	16%	24%	32%	39%	47%	55%	62%	70%
Total subventions aux écoles non publiques (USD)			731 950	7 391 664	15 147 387	24 295 474	34 333 002	45 487 487	58 814 169	71 777 209	85 429 594	97 765 709
Effectifs subventionnés (en % des effectifs totaux du non public)			0.4%	4.0%	8.7%	14.7%	21.8%	30.2%	39.7%	49.4%	59.9%	70.0%
Financement par les familles												
Dépense moyenne annuelle par élève (en USD)	2015	109	109	109	109	109	109	109	109	109	109	109
Nombres total d'élèves dans le secteur non-public financé par les familles			1 709 472	1 759 370	1 578 991	1 428 097	1 262 487	1 097 833	946 025	792 222	624 847	465 551
Nombres total d'élèves dans le secteur non-public financé par les familles (% du total non-public)			99.6%	96%	91%	85%	78%	70%	60%	51%	40%	30%
Total financement des familles (USD)			186 483 129	192 006 793	172 528 251	156 256 783	138 367 360	120 578 003	104 206 612	87 300 147	68 826 304	50 745 058
Total financement des familles (%dépenses courantes d'éducation fondamental I et II)			78%	72%	60%	51%	45%	41%	35%	29%	23%	17%
Dépenses courantes publiques totales pour l'enseignement fondamental I et II (USD)			53 126 383	77 128 752	118 564 967	154 703 689	174 532 945	181 683 564	198 673 614	210 037 202	228 272 857	244 057 585
Coût unitaire de l'enseignement fondamental I et II public (dépenses totales/élève/an, USD)			135	140	184	204	205	209	231	229	228	220
Coût unitaire de l'enseignement fondamental I et II non-public (dépenses totales/élève/an, USD)			109	102	100	99	97	96	94	93	91	90
Total dépenses courantes publiques + Dépenses Familiales pour l'enseignement fondamental I et II (USD)			239 609 512	269 135 546	291 093 218	310 960 472	312 900 306	302 261 567	302 880 226	297 337 349	297 099 160	294 802 644

Tableau A6

Dépenses d'investissement dans l'enseignement fondamental (1^{er} et 2^{es} cycles)

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>
Coût par salle équipée y compris le coût des sanitaires (HTG)		492 860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860
Pourcentage de classes en double flux	2015	35.0%	14.0%	16.3%	18.7%	21.0%	23.3%	25.7%	28.0%	30.3%	32.7%	35.0%
Nombre de salles nécessaires dans le public			8 911	10 475	10 824	11 370	11 126	10 938	11 027	11 471	11 890	12 316
Constructions de nouvelles classes par an				4 529	349	546			89	445	418	426
Coût annuel total pour la construction des salles de classe (milliers de HTG)			0	2 232 249	171 770	269 306			43 814	219 217	206 257	210 090
Nombre total de salles de classe dans le public			5 946	15 004	11 172	11 917	10 883	10 749	11 116	11 916	12 308	12 742
% de salles de classes réhabilitées	2015	50%	10%	14.4%	18.9%	23.3%	27.8%	32.2%	36.7%	41.1%	45.6%	50.0%
Coût unitaire de réhabilitation (% coût salle neuve)	2015	30%	30%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%
Coût annuel total pour la réhabilitation des salles de classe (milliers de HTG)			87 916	320 452	312 026	411 122	446 973	512 117	602 624	724 339	829 063	942 035
Coût annuel total pour la construction et la réhabilitation (milliers de HTG)			87 916	2 552 701	483 796	680 428	326 875	419 111	646 438	943 555	1 035 319	1 152 125
Nombre d'écoles publiques			1 241	1 459	1 507	1 584	1 550	1 523	1 536	1 598	1 656	1 715
% d'écoles dotées d'infrastructures de cantine	2015	50%	35%	37%	39%	40%	42%	44%	45%	47%	48%	50%
Coût unitaires de construction (et équipement) des cantines (HTG)	2015	295 716	295 716	295716	295716	295716	295716	295716	295716	295716	295716	295716
Coût de construction des cantines (milliers de HTG)			29 816	12 535	16 283	3 375	4 036	8 946	15 918	15 987	16 706	6 341
Coût annuel total pour la construction de bâtiments (milliers de HTG)			117 732	2 565 236	500 079	683 804	330 911	428 056	662 356	959 543	1 052 025	1 158 466

Tableau A7

Dépenses courantes du programme d'Alphabétisation et d'Éducation non formelle

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>
Coût unitaire ou subvention par personne alphabétisée (USD)	2010	63	25	34.9	44.4	53.9	63.4	63.4	63.4	63.4	63.4	63.4
Nombre cumule de personnes de 13 ans et + du programme d'alphabétisation et d'enseignement non formel	2015	3 000 000	17 160	34 320	54 060	95 952	170 306	302 279	536 521	952 280	1 690 219	3 000 000
Nombre de personnes de 13 ans et + a alphabétiser par an				17 160	19 740	41 892	74 355	131 973	234 242	415 759	737 939	1 309 781
Total dépenses courantes publiques pour l'alphabétisation en l'enseignement non formel (USD)				435 057	598 203	875 806	2 256 925	4 712 771	8 364 781	14 846 799	26 351 846	46 772 357

Tableau A8

Les dépenses courantes et de capital pour l'enseignement technique et professionnel

<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Coût unitaire ou subvention par étudiant en formation professionnelle (USD)	2015	150	150.0	150.0	150.0	150.0	150.0	150.0	150.0	150.0	150.0
Nombre d'étudiants du programme formation professionnelle	2009	101 685	16 948	45 194	73 440	101 685	118 445	118 805	118 805	104 143	101 685
Total dépenses courantes publiques pour l'enseignement professionnel (USD)		2 542 137	6 779 033	11 015 929	15 252 825	17 766 760	17 820 823	17 820 823	15 621 437	15 252 825	15 252 825
Total des dépenses d'investissement (milliers de USD)			3 390	5 508	7 626	8 883	8 910	8 910	7 811	7 626	7 626

Tableau A9

Les dépenses courantes de la formation initiale des enseignants et de la formation continue des agents éducatifs du fondamental (cycles I et II)

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Formation continue												
Dépenses publiques courantes de formation par enseignant du fondamental (1et 2 C) (en HTG)	2015	829	828.9	828.9	828.9	828.9	828.9	828.9	828.9	828.9	828.9	828.9
Effectifs cumule d'agents éducatifs à former (en % des effectifs totaux)	2015	100%	7%	17%	28%	38%	48%	59%	69%	79%	90%	100%
% d'agents à former par an			7%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%
Nombre total cumule d'agents éducatifs à former			6 198	15 099	24 000	32 901	41 802	50 704	59 605	68 506	77 407	86 308
Nombre d'agents à former par an			6 198	8 901	8 901	8 901	8 901	8 901	8 901	8 901	8 901	8 901
Nombre d'agents éducatifs à former (y compris les nouveaux diplômés de la formation initiale)			6 198	9 264	9 520	9 469	9 564	9 891	9 907	9 922	9 936	9 614
Coût horaire de la formation continue d'un agent éducatif (en USD)			0.991									
Nombre d'heures de formation nécessaire jusqu'à la certification d'un enseignant non qualifié du fondamental			325									
Nombre d'heures annuelles cumulées de formation continue par agent éducatif non qualifié	2015	325	80.0	107.2	134.4	161.7	188.9	216.1	243.3	270.6	297.8	325.0
Nombre d'heures annuelles de formation continue par enseignant non qualifié			80.0	27.2	27.2	27.2	27.2	27.2	27.2	27.2	27.2	27.2
Coût annuel total de la formation continue (en USD)			619,676	424,508	424,508	424,508	424,508	424,508	424,508	424,508	424,508	424,508
Coût unitaire de la formation continue (en USD)			100	48	48	48	48	48	48	48	48	48
Formation initiale												
Coût unitaire de la formation initiale (en USD)			300.0	300.0	300.0	300.0	300.0	300.0	300.0	300.0	300.0	300.0
Coût annuel total de la formation initiale (en USD)			509 994	108 745	185 758	170 277	198 949	296 859	301 670	306 167	310 327	213 773
Coût annuel total de la formation initiale et continue des enseignants (en USD)			1,129,670	533,252	610,266	594,784	623,457	721,367	726,177	730,675	734,834	638,281

Tableau A10
Les dépenses courantes du programme de Santé-Nutrition destiné au préscolaire et au fondamental I, II et III

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
% d'enfants du préscolaire bénéficiant du programme	2015	30%	0.0%	3%	9%	12%	15%	18%	21%	24%	27%	30%
% d'enfants du fondamental I et II bénéficiant du programme	2015	30%	17.3%	19%	21%	22%	24%	25%	26%	27%	29%	30%
% d'enfants du fondamental accéléré bénéficiant du programme	2015	30%	0.0%	3%	9%	12%	15%	18%	21%	24%	27%	30%
% d'enfants du Fondamental 3 bénéficiant du programme	2015	15%	3.0%	4%	7%	8%	9%	10%	11%	13%	14%	15%
Coût Unitaire-PNCS (USD/élève/an)	2007	60	57	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Nombres total d'élèves bénéficiaires de la cantine			464 361	466 704	563 011	622 433	670 125	721 061	782 300	856 669	933 641	1 014 737
Coût récurrent annuel du programme de Santé-Nutrition (USD)			26 468 577	27 932 246	33 696 187	37 252 603	40 106 982	43 155 482	46 820 668	51 271 649	55 878 407	60 732 034

Tableau A11
Indicateurs sélectionnés et dépenses courantes dans les cycles du Fondamental 3 et du secondaire

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Taux de transition Fondamental 2 / fondamental 3	2011	95.0%	74.5%	79%	83%	87%	91%	95%	95%	95%	95%	95%
Nombre de nouveaux entrants dans le fondamental 3			136 307	155 286	176 004	198 563	223 069	249 636	266 846	284 803	303 535	323 071
Population 12 ans			261 153	268 204	275 445	282 882	290 520	298 364	306 420	314 693	323 190	331 916
Population 12-14 ans			763 020	783 621	804 779	826 508	848 824	871 742	895 279	919 452	944 277	969 772
Population 14 ans			247 443	254 124	260 986	268 032	275 269	282 701	290 334	298 173	306 224	314 492
Accroissement annuel de la population scolarisable (% p.a.)	2015	2.5%	2.7%	2.7%	2.7%	2.6%	2.6%	2.6%	2.6%	2.5%	2.5%	2.5%
Taux de survie dans le cycle	2015	90%	65.2%	68.0%	70.7%	73.5%	76.2%	79.0%	81.7%	84.5%	87.2%	90.0%
% de redoublants dans le cycle	2009	3%	4.5%	4.0%	3.5%	3.0%	3.0%	3.0%	3.0%	3.0%	3.0%	3.0%
Taux d'accès en 7ème (non-redoublants en 6ème en % de la population de 12 ans)			52%	58%	64%	70%	77%	84%	87%	91%	94%	98%
Taux d'achèvement du Fond. 3 (non-redoublants en dernière année en % de la population de 14 ans)			36%	39%	45%	52%	59%	66%	71%	77%	82%	88%
Taux brut de scolarisation			46%	51%	57%	63%	70%	77%	82%	86%	91%	96%
Nombre total d'élèves			336 262	396 091	453 074	515 735	587 442	666 380	721 875	780 607	842 727	908 390
Nombre d'élèves dans l'enseignement Fondamental 3 non public			248 904	287 019	321 252	357 648	398 223	441 354	466 862	492 686	518 765	545 034
% d'élèves dans l'enseignement non public	2015	60.0%	74.0%	72.5%	70.9%	69.3%	67.8%	66.2%	64.7%	63.1%	61.6%	60.0%
Fondamental 3 public												
Nombre d'élèves dans l'enseignement public			87 358	109 072	131 821	158 087	189 219	225 027	255 012	287 921	323 962	363 356
Nombre d'élèves moyen par enseignant dans le public	2015	40.0	48.8	47.9	46.9	45.9	44.9	43.9	42.9	42.0	41.0	40.0
Nombre total d'enseignants en classe dans le public			1 789	2 279	2 812	3 445	4 213	5 122	5 938	6 861	7 905	9 084
Besoins en recrutement			526	579	689	837	994	918	1 042	1 181	1 337	409

Taux de déperdition		2%										
Coût moyen par enseignant												
Salaire moyen mensuel enseignant (en HTG) (salaire+primes)			8 138	8 293	8 453	8 619	8 876	8 968	9 151	9 431	9 722	9 834
Salaire annuel moyen en multiple du PIB/Tête	2015	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4
Masse salariale enseignante totale publique (HTG)			189 210 217	245 691 137	309 029 388	385 972 558	486 120 297	597 182 069	706 412 814	841 197 168	999 083 595	1161 285 208
Autres dépenses courantes publiques pour le Fond. 3 public (HTG)			37 842 043	51 868 129	68 673 197	90 060 264	118 829 406	152 613 195	188 376 751	233 665 880	288 624 150	348 385 562
Autres dépenses courantes pour le 2ndaire public (en % de la masse salariale)	2015	30.0%	20%	21%	22%	23%	24%	26%	27%	28%	29%	30%
Dépenses courantes publiques totales dans le Fond. 3 public (milliers de HTG)			227 052	297 559	377 703	476 033	604 950	749 795	894 790	1 074 863	1 287 708	1 509 671
Dépenses courantes publiques totales dans le Fond. 3 public (milliers de USD)			5 676	7 439	9 443	11 901	15 124	18 745	22 370	26 872	32 193	37 742
Appui à l'enseignement Fondamental 3 non-public												
Nombre d'élèves du Fondamental 3 non-public financés par l'Etat			0	7 973	17 847	29 804	44 247	61 299	77 810	95 800	115 281	136 258
Subvention par enfant en école secondaire accréditée (USD)	2015	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Nombre d'élèves du Fondamental 3 non-public financés par l'Etat (en % du non-public)	2015	25%	0%	3%	6%	8%	11%	14%	17%	19%	22%	25%
Total subventions aux écoles du Fond. 3 non-publiques (USD)			0	718	1 607	2 685	3 988	5 527	7 018	8 644	10 406	12 304
Total dépenses Fondamental 3 (public et non-public) (en milliers de USD)			5 676	8 157	11 050	14 586	19 112	24 272	29 388	35 516	42 599	50 046
Financement par les familles												
Dépense moyenne annuelle par famille et par élève (en USD)	2015	181	181	181	181	181	181	181	181	181	181	181
Nombre total d'élèves dans le secteur non-public financé par les familles			248 904	279 047	303 405	327 844	353 976	380 055	389 052	396 886	403 484	408 775
Nombre total d'élèves dans le secteur non-public financé par les familles (% du total non-public)	2015	70.0%	100.0%	97%	93%	90%	87%	83%	80%	77%	73%	70%
Total financement des familles (USD)			44 952 062	50 395 109	54 793 329	59 205 935	63 924 121	68 632 325	70 255 772	71 668 945	72 858 750	73 812 516
Total financement des familles (%dépenses courantes d'éducation secondaire)			82.54%	79.52%	75.48%	71.22%	66.64%	62.28%	57.97%	53.43%	48.90%	44.84%
Enseignement secondaire												
Taux de transition Fondamental 3 - secondaire	2011	95.0%	79.7%	83%	86%	89%	92%	95%	95%	95%	95%	95%
Nombre de nouveaux entrants dans le secondaire			70 806	82 726	101 182	122 837	148 114	177 475	196 326	216 600	238 372	261 725
Population 15 ans			240 265	246 752	253 359	260 087	266 936	273 906	280 997	288 210	295 543	302 997
Population 15-18 ans			916 736	941 488	966 699	992 370	1 018 503	1 045 097	1 072 153	1 099 672	1 127 652	1 156 094
Population 18 ans			218 024	223 911	229 907	236 012	242 227	248 552	254 986	261 531	268 186	274 950
Accroissement annuel de la population scolarisable (% p.a.)	2015	2.5%	2.7%	2.7%	2.7%	2.6%	2.6%	2.6%	2.6%	2.5%	2.5%	2.5%
Taux de survie dans le cycle	2015	90%	56.0%	59.7%	63.5%	67.3%	71.1%	74.9%	78.7%	82.4%	86.2%	90.0%
% de redoublants dans le cycle	2007	5%	5.6%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%
Non-redoublants en dernière année du secondaire			39 619	44 844	58 321	75 020	95 542	120 573	140 120	162 025	186 494	213 748

Taux d'accès en 3ème (non-redoublants en 3ème en % de la population de 15 ans)			29%	34%	40%	47%	55%	65%	70%	75%	80%	86%
Taux d'achèvement du 2ndaire (non-redoublants en dernière année en % de la population de 18 ans)			18%	20%	25%	32%	39%	48%	55%	62%	69%	77%
Taux brut de scolarisation			25%	28%	34%	42%	50%	60%	65%	72%	79%	86%
Nombre total d'élèves			237 174	264 853	330 964	410 294	504 923	617 187	696 157	782 780	877 615	981 253
Nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire non public			181 816	198 132	241 462	291 744	349 686	416 010	456 352	498 647	542 814	588 752
% d'élèves dans l'enseignement non public	2015	60.0%	76.7%	74.8%	73.0%	71.1%	69.3%	67.4%	65.6%	63.7%	61.9%	60.0%
Nombre d'élèves dans l'enseignement public			55 358	66 721	89 502	118 549	155 238	201 177	239 804	284 133	334 801	392 501
Secondaire public												
Nombre d'élèves du secondaire public			55 358	66 721	89 502	118 549	155 238	201 177	239 804	284 133	334 801	392 501
Nombre d'élèves moyen par enseignant dans le public	2015	40.0	45.8	45.2	44.5	43.9	43.2	42.6	41.9	41.3	40.6	40.0
Nombre total d'enseignants en classe dans le public			1 209	1 477	2 011	2 702	3 591	4 725	5 718	6 881	8 237	9 813
Besoins en recrutement			293	563	732	943	1 205	1 088	1 277	1 493	1 740	442
Taux de déperdition	2015	2%										
Coût moyen par enseignant												
Salaire moyen mensuel enseignant (en HTG) (salaire+primes)			8 138	8 293	8 453	8 619	8 876	8 968	9 151	9 431	9 722	9 834
Salaire annuel moyen en multiple du PIB/Tête	2015	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4	6.4
Masse salariale enseignante totale publique (HTG)			127 848 810	159 275 461	220 950 582	302 795 711	414 383 621	550 810 710	680 317 950	843 694 821	1041 080 467	1254 433 789
Autres dépenses courantes publiques pour le secondaire public (HTG)			25 569 762	33 624 820	49 100 129	70 652 333	101 293 774	140 762 737	181 418 120	234 359 673	300 756 579	376 330 137
Autres dépenses courantes pour le 2ndaire public (en % de la masse salariale)	2015	30.0%	20%	21%	22%	23%	24%	26%	27%	28%	29%	30%
Dépenses courantes publiques totales dans le secondaire public (milliers de USD)			3 835	4 823	6 751	9 336	12 892	17 289	21 543	26 951	33 546	40 769
Total dépenses courantes publiques pour l'enseignement Fond. 3 et secondaire (milliers de USD)			9 512	12 979	17 801	23 922	32 004	41 561	50 932	62 467	76 145	90 815
Coût unitaire de l'enseignement Fondamental 3 public (dépenses totales/élève/an, USD)			65	68	72	75	80	83	88	93	99	104
Coût unitaire de l'enseignement Fondamental 3 non-public (dépenses totales/élève/an, USD)			90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Coût unitaire de l'enseignement secondaire public (dépenses totales/élève/an, USD)			69	72	75	79	83	86	90	95	100	104
Total dépenses courantes publiques + Dépenses Familles pour l'enseignement secondaire incluant fond. 3 (USD)			54 463 833	63 374 412	72 594 612	83 128 297	95 927 931	110 193 680	121 187 410	134 136 240	149 003 407	164 627 520

Tableau A12

Les dépenses d'investissement de l'enseignement fondamental 3 et le secondaire

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>
Coût par salle équipée y compris le coût des sanitaires (en HTG)	2015	492 860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860	492860
Pourcentage de classes en double flux	2015	30.0%	14.0%	15.8%	17.6%	19.3%	21.1%	22.9%	24.7%	26.4%	28.2%	30.0%
Nombre d'élèves par division		41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Nombre de divisions / salle de classe	2015	1.00	1.00	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
Nombre de salles nécessaires			503	2 131	2 660	3 215	3 856	4 615	5 488	6 220	7 022	7 902
Besoin de nouvelles constructions de salles par an			0	530	555	641	759	873	731	803	879	961
Coût annuel total pour la construction des salles de classe (milliers de HTG)			0	020	273 472	315 740	374 235	430 446	360 454	395 597	433 249	473 550
% de salles de classes réhabilitées par an	2015	50%	0%	5.6%	11.1%	16.7%	22.2%	27.8%	33.3%	38.9%	44.4%	50.0%
Coût unitaire de réhabilitation (% coût salle neuve)	2015	30%	30%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%	30.0%
Coût annuel total pour la réhabilitation des salles de classe (milliers de HTG)			0	17 502	43 705	79 231	126 691	189 550	270 504	357 641	461 479	584 151
Coût annuel total pour la construction et la réhabilitation (milliers de HTG)			0	522	317 177	394 971	500 925	619 995	630 958	753 238	894 728	1 057 702

Tableau A13

Les dépenses courantes de l'enseignement supérieur

	<i>Année cible</i>	<i>Valeur cible</i>	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nombre total d'étudiants			40 000	47 624	55 530	63 718	72 192	80 953	90 002	91 699	93 402	95 112
Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	2012	788	394	460	525	591	657	722	788	788	788	788
Enseignement supérieur public												
Nombre d'étudiants dans le supérieur public			28 000	32 808	37 637	42 479	47 326	52 169	57 001	57 057	57 079	57 067
% d'étudiants dans le supérieur non-public		40.0%	30.0%	31%	32%	33%	34%	36%	37%	38%	39%	40%
Nombre d'étudiants dans le supérieur non-public			12 000	14 816	17 893	21 239	24 866	28 783	33 001	34 642	36 323	38 045
Coût unitaire		247.63	247.63	248	248	248	248	248	248	248	248	248
Dépenses courantes publiques totales dans le supérieur public (milliers de USD)												
			6 934	8 124	9 320	10 519	11 719	12 919	14 115	14 129	14 134	14 131
Financement par les familles et les étudiants												
Dépense moyenne annuelle par famille et par étudiant dans le supérieur public (en USD)		722	722	722	722	722	722	722	722	722	722	722
Nombres total d'étudiants dans le secteur non-public finance par les familles			12 000	14 816	17 893	21 239	24 866	28 783	33 001	34 642	36 323	38 045
Nombres total d'élèves dans le secteur non-public finance par les familles (% du total non-public)		100.0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Total financement des familles (USD)			8 668 800	10 703 418	12 925 837	15 343 358	17 963 296	20 792 962	23 839 651	25 025 196	26 239 818	27 483 435
Coût unitaire de l'enseignement supérieur public (dépenses totales/étudiant/an, USD)												
			248	248	248	248	248	248	248	248	248	248
Total dépenses courantes publiques + Dépenses Familles pour l'enseignement supérieur (USD)												
			15 602 425	18 827 621	22 245 819	25 862 371	29 682 576	33 711 667	37 954 798	39 154 188	40 374 304	41 614 889

Tableau A14

Les dépenses d'investissement de l'enseignement supérieur

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Coût annuel total pour la construction et la réhabilitation des bâtiments (millions HTG)	69	81	93	105	117	129	141	141	141	141

ANNEXE B

TABLEAUX STATISTIQUES

Tableau B 1

Répartition des écoles, classes et élèves au niveau du fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles, par département, selon le secteur

		Public	%	Privé	%	Total
Ouest	Ecoles	218	4.84	4278	95.16	4496
	Classes	1696	8.71	17759	91.29	19455
	Elèves	89597	13.36	580977	86.64	670574
Sud Est	Ecoles	107	10.44	917	89.56	1024
	Classes	676	26.29	2095	73.71	2771
	Elèves	34675	24.99	104072	75.01	138747
Nord	Ecoles	198	12.84	1343	87.16	1541
	Classes	1208	21.67	4365	78.33	5573
	Elèves	60689	26.48	168427	73.52	229116
Nord Est	Ecoles	77	14.69	447	85.31	524
	Classes	436	22.68	1486	77.32	1922
	Elèves	21270	25.48	62184	74.52	83454
Artibonite	Ecoles	178	6.87	2410	93.13	2588
	Classes	1060	14.30	6350	85.70	7410
	Elèves	56568	17.50	266569	82.50	323137
Centre	Ecoles	98	10.34	849	89.66	947
	Classes	401	16.28	2062	83.72	2463
	Elèves	22067	16.95	108106	83.05	130173
Sud	Ecoles	127	9.84	1163	90.16	1290
	Classes	883	19.19	3717	80.81	4600
	Elèves	38428	23.34	126171	76.66	164599
Grande Anse	Ecoles	107	11.64	812	88.36	919
	Classes	552	23.32	1815	76.68	2367
	Elèves	29626	22.73	100693	77.27	130319
Nord Ouest	Ecoles	83	6.30	1234	93.70	1317
	Classes	436	13.26	2852	86.74	3288
	Elèves	22733	13.78	142235	86.22	164968
Nippes	Ecoles	48	7.71	574	92.29	622
	Classes	308	17.74	1428	82.26	1736
	Elèves	14965	20.86	56763	79.14	71728
TOTAL	Ecoles	1 241	8.12	14 027	91.88	15 268
	Classes	7 656	14.84	43 929	85.16	51 585
	Elèves	390 618	18.54	1 716 187	81.46	2 106 805

Sources : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 2

Répartition des écoles et des effectifs au niveau du 3^{ème} cycle du fondamental et du Secondaire par département, selon le secteur

		Public	%	Privé	%	Total
Ouest	Ecoles	57	5.43	992	94.57	1049
	Classes					
	Elèves	56233	17.88	258100	82.11	314333
Sud Est	Ecoles	13	11.71	98	88.29	111
	Classes					
	Elèves	8328	34.16	16047	65.84	24375
Nord	Ecoles	25	10.33	217	89.67	242
	Classes					
	Elèves	17447	26.70	47886	73.30	65333
Nord Est	Ecoles	11	19.30	46	80.70	57
	Classes					
	Elèves	7697	51.75	7177	48.25	14874
Artibonite	Ecoles	20	9.26	196	90.74	216
	Classes					
	Elèves	15705	29.64	37286	70.36	52991
Centre	Ecoles	11	16.21	74	83.79	85
	Classes					
	Elèves	8637	45.68	10270	54.32	18907
Sud	Ecoles	23	12.23	165	87.77	188
	Classes					
	Elèves	10727	26.66	29537	73.34	40264
Grande Anse	Ecoles	21	24.14	66	75.86	87
	Classes					
	Elèves	9095	49.34	9339	50.66	18434
Nord Ouest	Ecoles	14	14.89	80	85.11	94
	Classes					
	Elèves	7670	33.31	15355	66.69	23025
Nippes	Ecoles	12	19.05	51	80.95	63
	Classes					
	Elèves	6806	54.80	5612	45.20	12418
TOTAL	Ecoles	207	9.44	1985	90.56	2192
	Classes					
	Elèves	148345	25.36	436609	74.64	584954

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 3

**Répartition des effectifs dans les écoles fondamentales (1er et 2ème cycles),
par secteur par sexe, selon l'Année d'études**

Secteur	PUBLIC			PRIVE				ENSEMBLE				
Effectifs	Garçon	Fille	%Fille	Total	Garçon	Fille	%Fille	Total	Garçon	Fille	%Fille	Total
Année d'Etudes												
1ère Année	46448	43924	49%	90372	249395	235226	49%	484621	295843	279150	49%	574993
	23%	23%		23%	29%	28%		28%	28%	27%		27%
2ème Année	40393	38855	49%	79248	186750	178029	49%	364779	227143	216884	49%	444027
	20%	20%		20%	21%	21%		21%	21%	21%		21%
3ème Année	36131	35378	49%	71509	148118	145486	50%	293604	184249	180864	50%	365113
	18%	18%		18%	17%	17%		17%	17%	17%		17%
4ème Année	30632	30314	50%	60946	115110	114069	50%	229179	145742	144383	50%	290125
	15%	16%		16%	13%	13%		13%	14%	14%		14%
5ème Année	24974	24344	49%	49318	89274	89577	50%	178851	114248	113921	50%	228169
	13%	13%		13%	10%	11%		10%	11%	11%		11%
6ème Année	20526	18699	48%	39225	82472	82681	50%	165153	102998	101380	50%	204378
	10%	10%		10%	9%	10%		10%	10%	10%		10%
TOTAL	199104	191514	49%	390618	871119	845068	49%	1716187	1070223	1036582	49%	2106805
	100%	100%		100%	100%	100%		100%	100%	100%		100%

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 4
Répartition des effectifs du 3ème Cycle du fondamental et de l'enseignement secondaire,
par secteur et sexe, selon le milieu et l'année d'études

		Public			Non public			Ensemble			Ensemble	
		urbain	rural	Total	urbain	rural	Total	urbain	rural	Total	Public	Non Public
7è A	G	20,586	3,596	24,182	39,589	9,607	49,196	60,175	13,203	73,378	24,182	49,196
	F	17,774	3,031	20,805	42,120	9,125	51,245	59,894	12,156	72,050	20,805	51,245
	T	38,360	6,627	44,987	81,709	18,732	100,441	120,069	25,359	145,428	44,987	100,441
8è A	G	12,545	2,247	14,792	31,291	6,424	37,715	43,836	8,671	52,507	14,792	37,715
	F	9,831	1,623	11,454	32,622	6,113	38,735	42,453	7,736	50,189	11,454	38,735
	T	22,376	3,870	26,246	63,913	12,537	76,450	42,453	16,407	58,860	26,246	76,450
9è A	G	9,892	1,684	11,576	31,443	5,938	37,381	41,335	7,622	48,957	11,576	37,381
	F	7,396	1,207	8,603	32,947	5,488	38,435	40,343	6,695	47,038	8,603	38,435
	T	17,288	2,891	20,179	64,390	11,426	75,816	81,678	14,317	95,995	20,179	75,816
3è Sec	G	9,759	1,077	10,836	24,555	2,917	27,472	34,314	3,994	38,308	10,836	27,472
	F	7,315	741	8,056	26,224	2,695	28,919	33,539	3,436	36,975	8,056	28,919
	T	17,074	1,818	18,892	50,779	5,612	56,391	67,853	7,430	75,283	18,892	56,391
2nde	G	6,743	545	7,288	20,922	2,139	23,061	27,665	2,684	30,349	7,288	23,061
	F	4,490	346	4,836	21,550	2,047	23,597	26,040	2,393	28,433	4,836	23,597
	T	11,233	891	12,124	42,472	4,186	46,658	53,705	5,077	58,782	12,124	46,658
Rhéto	G	6,041	460	6,501	25,246	2,026	27,272	31,287	2,486	33,773	6,501	27,272
	F	3,993	235	4,228	25,741	1,650	27,391	29,734	1,885	31,619	4,228	27,391
	T	10,034	695	10,729	50,987	3,676	54,663	61,021	4,371	65,392	10,729	54,663
Philo	G	8,210	336	8,546	12,682	546	13,228	20,892	882	21,774	8,546	13,228
	F	6,420	222	6,642	12,517	445	12,962	18,937	667	19,604	6,642	12,962
	T	14,630	558	15,188	25,199	991	26,190	39,829	1,549	41,378	15,188	26,190
TOTAL	G	73,776	9,945	83,721	185,728	29,597	215,325	259,504	39,542	299,046	83,721	215,325
	F	57,219	7,405	64,624	193,721	27,563	221,284	250,940	34,968	285,908	64,624	221,284
	T	130,995	17,350	148,345	379,449	57,160	436,609	510,444	74,510	584,954	148,345	436,609

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 5
Répartition des suragés de l'éducation préscolaire par département et par sexe
Année Scolaire : 2002-2003

Département	Effectifs Élèves			Effectifs Suragés			% Suragés		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Ouest	109 576	112 077	221 653	30 160	30 262	60 422	28%	27%	27%
Sud-Est	16 841	16 105	32 946	8 098	7 634	15 732	48%	47%	48%
Nord	28 153	27 743	55 896	12 132	11 402	23 534	43%	41%	42%
Nord-Est	11 159	10 641	21 800	3 955	3 567	7 522	35%	34%	35%
Artibonite	56 052	56 282	112 334	27 400	26 504	53 904	49%	47%	48%
Centre	18 052	17 195	35 247	9 324	8 896	18 220	52%	52%	52%
Sud	28 977	29 206	58 183	13 319	12 782	26 101	46%	44%	45%
Grande-Anse	5 114	5 252	10 366	1 770	1 713	3 483	35%	33%	34%
Nord-Ouest	13 346	13 468	26 814	4 572	4 469	9 041	34%	33%	34%
Nippes	10 320	9 670	19 990	4 806	4 368	9 174	47%	45%	46%
TOTAL	297 590	297 639	595 229	115 536	111 597	227 133	39%	37%	38%

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 6
Répartition des suragés par année d'études et leur pourcentage par rapport aux effectifs
Niveau Fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles / Année 2002-2003

Année d'études	Sexe	Suragés par milieu				Suragés par secteur				Ensemble	
		Urbain		Rural		Public		privé			
1ère année	Garçons	48493	50%	126553	64%	25969	56%	149077	60%	175046	59%
	Filles	48291	49%	112256	62%	23846	54%	136701	58%	160547	58%
	Total	96784	50%	238809	63%	49815	55%	285778	59%	335593	58%
2ème année	Garçons	50632	59%	108269	76%	27801	69%	131100	70%	158901	70%
	Filles	51122	58%	97441	75%	26583	68%	121980	69%	148563	68%
	Total	101754	59%	205710	76%	54384	69%	253080	69%	307464	69%
3ème année	Garçons	51316	67%	90239	84%	27853	77%	113702	77%	141555	77%
	Filles	53093	66%	83606	83%	27330	77%	109369	75%	136699	76%
	Total	104409	67%	173845	83%	55183	77%	223071	76%	278254	76%
4ème année	Garçons	47014	71%	68392	86%	24898	81%	90508	79%	115406	79%
	Filles	49387	70%	63511	86%	24688	81%	88210	77%	112898	78%
	Total	96401	70%	131903	86%	49586	81%	178718	78%	228304	79%
5ème année	Garçons	43484	75%	50308	90%	21249	85%	72543	81%	93792	41%
	Filles	45368	74%	46746	89%	20695	85%	71419	80%	92114	44%
	Total	88852	74%	97054	89%	41944	85%	143962	80%	185906	81%
6ème année	Garçons	46389	81%	42185	93%	18308	89%	70266	85%	88574	86%
	Filles	47448	79%	37854	91%	16553	89%	68749	83%	85302	84%
	Total	93837	80%	80039	92%	34861	89%	139015	84%	173876	85%
Total/Moyenne	Garçons	287328	65%	485946	77%	146078	73%	627196	72%	773274	72%
	Filles	294709	64%	441414	76%	139695	73%	596428	71%	736123	71%
	Total	582037	65%	927360	77%	285773	73%	1223624	71%	1509397	72%

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 7

**Répartition des surâgés par année d'étude et leur pourcentage par rapport aux effectifs
3ème cycle fondamental et secondaire - Année scolaire: 2002-2003**

Année d'études	Sexe	Surâgés par milieu				Surâgés par secteur				Ensemble	
		Urbain		Rural		Public		Non Public			
7 AF	Garçons	46066	77%	11784	89%	19983	83%	37867	77%	57850	79%
	Filles	44765	75%	10556	87%	17025	82%	38296	75%	55321	77%
	Total	90831	76%	22340	88%	37008	82%	76163	76%	113171	78%
8 AF	Garçons	33046	75%	7769	90%	12196	82%	28619	76%	40815	78%
	Filles	31414	74%	6722	87%	9036	79%	29100	75%	38136	76%
	Total	64460	75%	14491	88%	21232	81%	57719	75%	78951	77%
9 AF	Garçons	32127	78%	7132	94%	9676	84%	29583	79%	39259	80%
	Filles	30696	76%	6173	92%	6802	79%	30067	78%	36869	78%
	Total	62823	77%	13305	93%	16478	82%	59650	79%	76128	79%
3ème	Garçons	26416	77%	3604	90%	8861	82%	21159	77%	30020	78%
	Filles	25350	76%	3016	88%	6202	77%	22164	77%	28366	77%
	Total	51766	76%	6620	89%	15063	80%	43323	77%	58386	78%
2nd	Garçons	21172	77%	2327	87%	5783	79%	17716	77%	23499	77%
	Filles	19518	75%	1964	82%	3617	75%	17865	76%	21482	76%
	Total	40690	76%	4291	85%	9400	78%	35581	76%	44981	77%
Rhéto	Garçons	24973	80%	2215	89%	5167	79%	22021	81%	27188	81%
	Filles	23141	78%	1615	86%	3212	76%	21544	79%	24756	78%
	Total	48114	79%	3830	88%	8379	78%	43565	80%	51944	79%
Philo	Garçons	16752	80%	766	87%	7327	86%	10191	77%	17518	80%
	Filles	14266	75%	547	82%	5415	82%	9398	73%	14813	76%
	Total	31018	78%	1313	85%	12742	84%	19589	75%	32331	78%
Total	Garçons	200552	77%	35597	90%	68993	82%	167156	78%	236149	79%
	Filles	189150	75%	30593	87%	51309	79%	168434	76%	219743	77%
	Total/ Moyenne	389702	76%	66190	89%	120302	81%	335590	77%	455892	78%

NB: Les pourcentages sont calculés par rapport aux effectifs d'élèves

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 8

Répartition des redoublants en pourcentage par rapport aux effectifs du Fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles, par secteur et par sexe et selon l'année d'études (Année 2002-2003)

Secteur	PUBLIC						PRIVE						ENSEMBLE					
	Garçon	%	Fille	%	Total	%	Garçon	%	Fille	%	Total	%	Garçon	%	Fille	%	Total	%
Année d'études																		
1ère Année	9108	20%	8068	18%	17176	19%	34217	14%	30183	13%	64400	13%	43325	15%	38251	14%	81576	14%
	25%		23%		24%		31%		30%		31%		30%		28%		29%	
2ème Année	8449	21%	7846	20%	16295	21%	25248	14%	23270	13%	48518	13%	33697	15%	31116	14%	64813	15%
	23%		23%		23%		23%		23%		23%		23%		23%		23%	
3ème Année	7409	21%	7085	20%	14494	20%	19399	13%	18052	12%	37451	13%	26808	15%	25137	14%	51945	14%
	20%		21%		20%		18%		18%		18%		18%		19%		18%	
4ème Année	5688	19%	5562	18%	11250	18%	12893	11%	12274	11%	25167	11%	18581	13%	17836	12%	36417	13%
	16%		16%		16%		12%		12%		12%		13%		13%		13%	
5ème Année	3841	15%	3967	16%	7808	16%	8934	10%	8798	10%	17732	10%	12775	11%	12765	11%	25540	11%
	11%		12%		11%		8%		9%		8%		9%		9%		9%	
6ème Année	2044	10%	1871	10%	3915	10%	9020	11%	8400	10%	17420	11%	11064	11%	10271	10%	21335	10%
	6%		5%		6%		8%		8%		8%		8%		8%		8%	
TOTAL	36539	18%	34399	18%	70938	18%	109711	13%	100977	12%	210688	12%	146250	14%	135376	13%	281626	13%
	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%	

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 9

Répartition des redoublants en pourcentage par rapport aux effectifs d'élèves du 3ème cycle fondamental et du secondaire par secteur et par sexe et selon l'année d'études (Année 2002-2003)

Secteur	PUBLIC						NON-PUBLIC						ENSEMBLE					
	Garçons	%	Filles	%	Total	%	Garçons	%	Filles	%	Total	%	Garçons	%	Filles	%	Total	%
7AF	752	3%	911	4%	1663	4%	2082	4%	2325	5%	4407	4%	2834	4%	3236	4%	6070	4%
	21%		24%		23%		5%		6%		6%		7%		8%		7%	
8AF	518	4%	551	5%	1069	4%	1579	4%	1631	4%	3210	4%	2097	4%	2182	4%	4279	4%
	15%		15%		15%		4%		4%		4%		5%		5%		5%	
9AF	465	4%	529	6%	994	5%	2116	6%	2211	6%	4327	6%	2581	5%	2740	6%	5321	6%
	13%		14%		14%		5%		6%		6%		6%		7%		6%	
3ème	347	3%	362	4%	709	4%	1082	4%	1212	4%	2294	4%	1429	4%	1574	4%	3003	4%
	10%		10%		10%		3%		3%		3%		3%		4%		4%	
2nd	284	4%	283	6%	567	5%	975	4%	1099	5%	2074	4%	1259	4%	1382	5%	2641	4%
	8%		8%		8%		2%		3%		3%		3%		3%		3%	
Rhéto*	936	12%	904	21%	1840	15%	24204	50%	23140	49%	47344	49%	25140	45%	24044	47%	49184	46%
	26%		24%		25%		61%		62%		61%		58%		59%		58%	
Philo*	265	2%	206	3%	471	2%	7674	29%	5728	26%	13402	28%	7939	21%	5934	20%	13873	20%
	7%		5%		6%		19%		15%		17%		18%		14%		16%	
TOTAL	3567	4%	3746	6%	7313	5%	39712	16%	37346	15%	77058	15%	43279	13%	41092	13%	84371	13%
	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%	

*Données émanant du BUNEXE et relatives aux inscrits du baccalauréat 2003

Sources : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire (2002-2003) et du BUNEXE (2003)

Tableau B 10**Taux de réussite aux examens nationaux (6^{ème} A. F. et 9^{ème} A.F.)
(Années 2003 à 2005)**

Département	2003		2004		2005	
	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF
Sud-Est	62	40	47	44	59	43
Nord	64	50	54	50	72	52
Nord-Ouest	66	61	60	45	74	47
Nord Est	73	74	69	63	61	65
Artibonite	73	47	82	62	47	28
Centre	72	62	68	45	63	55
Sud	55	60	0	59	78	54
Nippes	49	85	55	62	71	63
Grande Anse	84	79	59	64	75	-
Ouest	61	68	63	66	65	56
Moyenne nationale	65,9 %	62,5 %			66,5 %	57,44%

Source : Statistique de réussite par département .Juin 2006. BUNEXE. MENFP.

Tableau B 11**Taux de réussite aux examens nationaux (Rhéto + Philo)
(Années 2002 à 2005)**

Année scolaire	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Taux de réussite	48,49	39,68	43,18	48,34

Source : Baccalauréat 2004-2005.Session (Ordinaire+Extraordinaire). Résultat par département. BUNEXE.

Tableau B 12

Ratio élèves/classe par département aux niveaux préscolaire, fondamental et secondaire

Départements	Ouest	Sud-Est	Nord	Nord-Est	Artibonite	Centre	Sud	Grand'Anse	Nord-Ouest	Nippes
Ratios										
Préscolaire	31	78	52	50	61	79	48	54	58	59
Fondamental 1^{er} et 2^{ème} cycles	37	70	50	51	54	69	40	72	64	51
3^{ème} cycle et Secondaire	48	46	51	51	48	43	46	43	45	39

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 13

**Evolution du ratio élèves/maîtres aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental
(Entre 1993-94 et 2002-03)**

Département	1993-94	1997-98	2002-03
Ouest	31	32	48
Artibonite	35	32	48
Nord	29	35	51
Sud	25	32	46
Centre	30	37	43
Nord-Est	36	42	51
Nord-Ouest	33	35	45
Nippes	27	36	39
Grande Anse	45	45	43
Sud-Est	30	35	46
National	31	33	46

Source : MENFP

Tableaux B-14 : Répartition des écoles (1^{er} & 2^e cycles Fondamental) selon le milieu d'accueil

A. Répartition des écoles logées dans des églises par département

Secteurs Département	Public	Dont Pourcentage en milieu rural (public)	Privé	Dont Pourcentage en milieu rural (privé)	Total
Ouest	4	100%	749	77%	753
Sud Est	2	100%	308	93%	310
Nord	4	50%	329	82%	333
Nord Est	1	100%	103	71%	104
Artibonite	4	100%	611	77%	615
Centre	6	100%	230	81%	236
Sud	2	100%	281	95%	283
Grand'Anse	4	100%	274	91%	278
Nord Ouest	9	100%	426	91%	435
Nippes	0	0%	200	98%	200
Total	36	94%	3511	84%	3547

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

B. Répartition des écoles logées sous des tonnelles par département

Secteurs Département	Effectif Public	Pourcent. en milieu rural (public)	Pourcent. en milieu urbain (public)	Effectif Privé	Pourcent. en milieu rural (privé)	Pourcent. en milieu urbain (privé)	Total
Ouest	26	73%	27%	449	76%	24%	475
Sud Est	30	90%	10%	452	91%	9%	482
Nord	58	90%	10%	567	89%	11%	631
Nord Est	7	86%	14%	172	80%	20%	179
Artibonite	11	54%	46%	812	81%	19%	823
Centre	19	100%	0%	314	78%	22%	333
Sud	26	96%	4%	212	76%	34%	238
Grand'Anse	27	100%	0%	261	89%	11%	288
Nord Ouest	16	56%	44%	272	87%	13%	288
Nippes	23	100%	0%	97	93%	7%	120
Total	249	88%	22%	3608	84%	16%	3857

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

C. Répartition des écoles à cloisons en matériaux sommaires par département

Secteurs Département	Public	Dont Pourcentage en milieu rural (public)	Privé	Dont Pourcentage en milieu rural (privé)	Total
Ouest	147	34%	1250	44%	1397
Sud Est	63	47%	283	90%	346
Nord	130	53%	677	59%	807
Nord Est	53	47%	401	42%	454
Artibonite	148	61%	748	56%	1016
Centre	63	73%	497	68%	560
Sud	98	57%	406	79%	504
Grande Anse	58	36%	245	84%	303
Nord Ouest	36	83%	471	85%	507
Nippes	69	84%	343	93%	412
Total	865	55%	5321	64%	6306

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

D. Répartition des écoles à toits en paille ou sans toit par département

Secteurs Département	Public	Dont Pourcentage en milieu rural (public)	Privé	Dont Pourcentage en milieu rural (privé)	Total
Ouest	137	26%	905	40%	1042
Sud Est	36	42%	109	82%	145
Nord	84	77%	439	47%	523
Nord Est	29	48%	135	41%	164
Artibonite	97	67%	497	69%	594
Centre	39	56%	175	56%	314
Sud	41	71%	169	70%	210
Grande Anse	41	34%	143	81%	184
Nord Ouest	25	52%	280	84%	305
Nippes	17	100%	166	93%	183
Total	546	53%	3018	59%	3666

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 15

Répartition des enseignants du préscolaire par département selon leur formation

Département Niveau de Formation	Ouest	Sud Est	Nord	Nord Est	Art	Centre	Sud	Grande Anse	Nord Ouest	Nippes	Total
Universitaire	232	3	19	1	36	1	4	3	7	2	308
Normalien	409	9	46	17	80	24	22	25	20	6	658
Jardinière	3816	84	285	20	125	22	299	18	8	13	4690
Aide Jard.	866	1	29	10	38	15	164	2	8	5	1138
Philo	577	17	62	64	130	25	39	6	23	16	959
Rétho	1215	99	211	116	542	95	158	29	90	69	2624
Seconde	522	74	135	74	318	68	150	15	86	65	1507
Troisième	500	126	205	69	407	132	194	53	142	74	1902
9^{ème} A. F.	417	123	232	108	360	136	227	51	138	96	1888
Moins de 9^{ème} A. F.	493	248	323	138	617	212	348	83	170	177	2809
Pas de réponse	899	24	105	38	163	35	87	10	30	19	1410
Total	9946	808	1652	655	2816	765	1692	195	722	542	19893

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 16

Répartition des enseignants du fondamental (1^{er} et 2^{ème} cycles) par département selon leur formation

Département Niveau de Formation	Ouest	Sud Est	Nord	Nord Est	Art	Centre	Sud	Grande Anse	Nord Ouest	Nippes	Total
Universitaire	2094	24	194	43	290	34	48	6	32	24	2789
Normalien	3224	140	879	192	422	142	659	387	42	49	6136
Capiste	2229	44	389	48	392	61	223	103	145	24	3658
Philo	4134	277	750	230	1025	285	360	79	324	198	7662
Rétho	4416	767	1104	398	2031	540	903	300	795	421	11675
Seconde	1678	630	637	264	1166	375	720	300	762	266	6798
Troisième	1252	655	813	289	1245	555	735	583	998	373	7498
4^{ème} ou 9^e AF	895	646	728	277	1140	471	596	651	810	339	6553
Moins que 4^{ème}	586	498	567	216	914	347	400	570	541	276	4915
Total Répondants	20508	3681	6061	1957	8625	2810	4644	2979	4449	1970	57684
Pas de réponse	989	193	327	123	371	128	258	32	88	68	2577
Total	21497	3874	6388	2080	8996	2938	4902	3011	4537	2038	60261

Source : MENFP/DPCE, Données du Recensement scolaire 2002-2003

Tableau B 17

Répartition de la population analphabète par département géographique et par sexe

Département	Population recensée de 13 ans et plus			Population analphabète (13 ans et plus)			% Analphabètes		
	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total
Nord'Est	96695	115861	212556	43977	49984	93961	46.80%	53.20%	44.21%
Nord'Ouest	135429	131565	266994	57662	64185	121847	47.32%	52.68%	45.64%
Artibonite	324842	321696	646538	135157	172560	307717	43.92%	56.08%	47.59%
Centre	111697	118135	229832	59562	70890	130452	45.66%	54.34%	56.76%
Sud'Est	106225	107349	213574	53051	64030	117081	45.31%	54.69%	54.82%
Nord	265019	295393	560412	172262	192005	364267	47.29%	52.71%	65.00%
Ouest	918115	1023342	1941457	596775	665173	1261948	47.29%	52.71%	65.00%
Sud	295328	267184	562512	135547	131408	266955	50.78%	49.22%	47.46%
Grand'Anse	254180	231436	485616	131926	134543	266469	49.51%	50.49%	54.87%
Total	2507530	2611961	5119491	1385919	1544778	2930697	47.29%	52.71%	57.24%

Source : SEA (2000), Résultats du recensement de la population d'analphabètes