



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION  
PROFESSIONNELLE**

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

Avril 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

|  |    |
|--|----|
| <b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....  | 3  |
| <b>LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES</b> .....   | 6  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....  | 9  |
| <b>LISTE DES DIAGRAMME ET FIGURES</b> .....  | 10 |
| <b>INTRODUCTION</b> .....  | 11 |
| <b>CHAPITRE PREMIER : PRÉSENTATION DU CONTEXTE GÉNÉRAL D'HAÏTI ET DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION</b> .....                          | 13 |
| <b>1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PAYS</b> .....  | 14 |
| Un environnement de plus en plus fragilisé par l'action de l'homme et les catastrophes naturelles.....                         | 14 |
| Une démographie caractérisée par une population jeune et un développement non maîtrisé de l'urbanisation.....                  | 14 |
| Une instabilité institutionnelle générée par des crises sociopolitiques récurrentes.....                                       | 15 |
| Un environnement de récession économique et financier alimentant un appauvrissement de la population.....                      | 16 |
| <b>2. LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION</b> .....  | 18 |
| Une diversité de profils et d'appartenance.....  | 18 |
| Une offre éducative marquée par la prédominance du secteur non-public.....   | 19 |
| Une forte proportion d'écoles non accréditées .....  | 20 |
| Un système éducatif marqué par une réforme inachevée.....  | 20 |
| Un sous-secteur de l'alphabétisation très préoccupant toujours en attente d'intégration au système éducatif.....               | 23 |
| <b>CHAPITRE DEUXIÈME : ANALYSE DIAGNOSTIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF</b> .....  | 24 |
| <b>1. L'ÉDUCATION FORMELLE</b> .....   | 25 |
| <b>1.1. La couverture et l'offre</b> .....   | 25 |
| Une couverture encore insuffisante, incomplète et inégalement étendue.....   | 25 |
| Un accès handicapé par des contraintes majeures.....   | 26 |
| <b>1.2. L'efficacité interne et la pertinence</b> .....  | 29 |
| Des rendements performés dans un environnement relativement lacunaire.....   | 29 |
| Des contenus d'enseignement lacunaires.....  | 30 |
| Des conditions d'apprentissage inappropriées.....  | 33 |
| Des conditions d'enseignement difficiles et inadéquates.....   | 38 |
| Un système d'évaluation des acquis des apprentissages très déficitaire.....  | 45 |
| Le VIH/Sida, une maladie encore préoccupante mais sous contrôle.....   | 46 |
| <b>1.3. L'efficacité externe</b> .....   | 48 |
| Une faible congruence des curricula avec les finalités de l'éducation et les réalités socio-économiques nationales.....        | 48 |
| Un faible impact de l'éducation sur le plan de l'insertion sur le marché de l'emploi.....                                      | 49 |
| <b>2. L'ÉDUCATION NON FORMELLE</b> .....   | 52 |
| Une approche limitative de la part des pouvoirs publics.....   | 52 |
| Des actions d'alphabétisation qui n'ont pas produit les résultats escomptés .....  | 52 |
| Un taux d'analphabétisme élevé chez les 31-55 ans.....   | 52 |
| Une dispersion des programmes et des efforts en matière d'éducation non formelle.....  | 53 |
| Une absence de programmes d'éducation de base non formelle pour certaines catégories d'enfants en situation difficile.....     | 54 |
| <b>3. LA GOUVERNANCE DU SECTEUR</b> .....  | 55 |
| Une inadéquation entre le cadre institutionnel en vigueur et les lois régissant le secteur.....                                | 56 |
| Un déficit des outils et instruments de pilotage.....  | 56 |
| Une faible intégration des missions et attributions de certaines entités par les responsables .....                            | 57 |
| Un dispositif d'information relativement lacunaire.....  | 57 |
| Un dispositif de communication relativement faible et désarticulé.....   | 58 |
| Un dispositif rudimentaire de planification et de suivi-évaluation.....  | 58 |
| Une insuffisance quantitative et qualitative des personnels.....   | 59 |
| Une faible capacité d'intervention liée à l'insuffisance des moyens logistiques et à la faiblesse des systèmes de gestion..... | 59 |
| Un système de gestion marqué par une faible implication des partenaires.....   | 60 |
| <b>4. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION</b> .....  | 61 |
| <b>CHAPITRE TROISIÈME : LES CHOIX STRATÉGIQUES NATIONAUX</b> .....   | 65 |
| <b>1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'EPT ET DES STRATÉGIES POUR Y PARVENIR</b> .....  | 66 |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2. LES CHOIX STRATEGIQUES NATIONAUX.....</b>   | <b>69</b> |
| <b>2.1 Premier Choix stratégique : Promouvoir une plus grande équité dans le développement et la protection de la petite enfance.....</b> | <b>69</b> |
| Objectif stratégique 1 : Accroître et améliorer l'offre d'éducation préscolaire pour les enfants de 0 à 5 ans...                          | 69        |
| Action 1: Accroissement des capacités d'accueil des structures d'encadrement de la petite enfance.....                                    |           |
| Action 2: Amélioration de la pertinence des programmes et des conditions d'encadrement de l'éducation de la petite enfance .....          |           |
| Objectif stratégique 2 : Améliorer l'état de Santé / Nutrition pour les enfants de 0-5 ans.....   | 71        |
| Action 1: Amélioration de l'état sanitaire de la petite enfance.....  |           |
| Action 2: Amélioration de l'état nutritionnel de la petite enfance.....   |           |
| Objectif stratégique 3 : Renforcer la protection juridique et sociale de la petite enfance.....   | 72        |
| Action 1: Renforcement de la protection légale et juridique de la petite enfance.....   |           |
| Action 2 :Amélioration de la capacité d'intervention des structures de protection sociale et d'assistance à la petite enfance             |           |
| Présentation synoptique du premier choix stratégique.....   | 74        |
| <b>2.2 Deuxième Choix stratégique : Promouvoir une plus grande équité dans l'accès à l'éducation formelle et non-formelle.....</b>        | <b>75</b> |
| Objectif stratégique 1 : Accroître la couverture de l'éducation de base formelle et non formelle.....                                     | 75        |
| Action 1 : Augmentation/amélioration de l'offre publique d'éducation dans les zones rurales.....  |           |
| Action 2 : Amélioration de la qualité des infrastructures d'accueil.....  |           |
| Action 3 : Optimisation de l'utilisation des infrastructures existantes.....  |           |
| Action 4 : Généralisation de l'alphabétisation de base.....   |           |
| Action 5 : Extension et diversification des programmes de post alphabétisation.....   |           |
| Action 6 : Prise en charge des exclus du système formel à travers un programme d'éducation de base non formel.....                        |           |
| Objectif stratégique 2 : Eradiquer le phénomène des surâgés.....  | 80        |
| Action 1 : Gestion des élèves surâgés .....   |           |
| Action 2 : Amélioration des flux des élèves au niveau de l'enseignement fondamental.....  |           |
| Action 3 : Régulation de l'admission en première année du fondamental.....  |           |
| Objectif stratégique 3 : Soutenir les familles dans la scolarisation de leurs enfants au niveau du fondamental.....                       | 83        |
| Action 1 : Réduction des coûts de scolarisation pour les familles en difficulté.....  |           |
| Action 2 : Elimination des frais scolaires des élèves du secteur public.....  |           |
| Action 3 : Réduction des coûts de scolarisation pour toutes les familles.....   |           |
| Objectif stratégique 4 : développer les niveaux d'enseignement subséquents à l'éducation de base.....                                     | 87        |
| Action 1 : Achèvement du processus de mise en place de l'enseignement fondamental.....  |           |
| Action 2 : Amélioration de l'offre publique d'enseignement secondaire.....  |           |
| Action 3 : Amélioration de l'offre publique d'enseignement supérieur.....   |           |
| Présentation synoptique du deuxième choix stratégique.....  | 90        |
| <b>2.3 Troisième Choix stratégique : Promouvoir une plus grande efficacité interne du système d'éducation de base.....</b>                | <b>91</b> |
| Objectif stratégique 1 : Améliorer les qualifications des nouveaux enseignants.....   | 91        |
| Action 1 : Mise en place d'un dispositif de Formation Initiale Accélérée (FIA) .....  |           |
| Action 2 : Mise en place d'un dispositif d'encadrement des nouveaux maîtres.....  |           |
| Action 3 : Renforcement du dispositif existant de formation initiale des enseignants.....   |           |
| Action 4 : Régulation du dispositif de formation initiale existant.....   |           |
| Objectif stratégique 2 : Améliorer les qualifications des enseignants en poste .....  | 95        |
| Action 1 : Extension/Généralisation de la démarche de mise en réseau des écoles .....   |           |
| Action 2 : Transformation graduelle des réseaux d'école en EFACAP .....   |           |
| Action 3 : Livraison de la formation professionnelle aux enseignants.....   |           |
| Action 4: Livraison de la formation disciplinaire aux enseignants en poste.....   |           |
| Objectif stratégique 3 : Améliorer la pertinence des curricula.....   | 100       |
| Action 1: Refonte et actualisation des curricula .....  |           |
| Action 2: Meilleure prise en charge de l'évaluation des performances par cycle.....   |           |
| Action 3: Prise en charge de l'évaluation des 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. ....   | 102        |
| Action 1 : Elaboration d'un plan cohérent d'aménagement linguistique .....  |            |
| Action 2 : Création d'une académie de la langue créole.....   |            |
| Action 3 : Formation de tous les enseignants du fondamental aux méthodologies d'enseignement des deux langues.....  |            |
| Action 4 : Expérimentation de programmes pilotes d'éducation bilingue dans le système scolaire haïtien.....   |            |
| Action 5 : Incitation à la production d'ouvrages répondant à la politique linguistique pour l'école haïtienne.....  |            |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 5 : Améliorer la motivation des enseignants.....   | 104        |
| Action 1 : Amélioration des conditions générales de travail des enseignants.....  |            |
| Action 2: Définition et mise en application d'un plan de carrière pour la fonction enseignante.....   |            |
| Action 3: Mise en place de mécanismes de valorisation des enseignants .....   |            |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 6 : Améliorer l'encadrement pédagogique.....   | 105        |
| Action 1: Rénovation de la structure d'encadrement des écoles et des enseignants .....  |            |
| Action 2: Définition d'un cadre national de supervision pédagogique .....   |            |
| Action 3: Transformation des BDS en structure de coordination et de gestion de l'éducation et de la formation à l'échelle du district scolaire .....      |            |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 7 : Améliorer l'état sanitaire et nutritionnel au niveau de l'enseignement fondamental..   | 108        |
| Action 1: Accès équitable aux services de santé- nutrition.....   |            |
| Action 2 : Fourniture d'un service de qualité au bénéfice de tous les enfants.....  |            |
| Action 3: Prise en charge effective de la gestion du sous-secteur par un renforcement institutionnel du PNCS.....   |            |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 8 :Sensibiliser et informer les jeunes des secteurs formel et non formel sur le VIH/SIDA.  | 111        |
| Action 1: Campagne d'information et de sensibilisation de la population scolaire.....   |            |
| <br>  |            |
| Présentation synoptique du troisième choix stratégique.....   | 112        |
| <br>  |            |
| <b>2.4 Quatrième Choix stratégique : Promouvoir une plus grande efficacité externe du système.....</b>  | <b>113</b> |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 1 : Adapter les curricula aux réalités socioéconomiques nationales .....   | 113        |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 2: Répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des secteurs productifs de l'économie...114  |            |
| Action 1: Détermination des besoins des différents segments du marché de l'emploi.....  |            |
| Action 2 : Développement d'une veille stratégique sur les opportunités des différents secteurs de l'économie.....   |            |
| Action 3 : Elaboration et développement de programmes de formation adaptés aux besoins.....   |            |
| Action 4 : Renforcement des capacités institutionnelles des structures de formation professionnelles.....   |            |
| <br>  |            |
| Présentation synoptique du quatrième choix stratégique.....   | 116        |
| <br>  |            |
| <b>2.5 Cinquième Choix stratégique: Promouvoir un management efficace et performant.....</b>  | <b>117</b> |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 1 : Assurer le renforcement des structures centrales et déconcentrées du ministère.....  | 117        |
| Action 1: Actualisation du cadre légal et institutionnel du ministère.....  |            |
| Action 2: Recentrage des missions des DT, DDE et autres entités du secteur .....  |            |
| Action 3: Renforcement de la compétence des personnels.....   |            |
| Action 4 : Amélioration de la capacité d'intervention des entités du ministère.....   |            |
| Action 5 : Renforcement du système de planification et de suivi-évaluation.....   |            |
| Action 6 : Amélioration du système d'information et de communication.....   |            |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 2 : Renforcer le système de régulation du secteur non-public.....  | 120        |
| Action 1 : Amélioration du système d'accréditation des écoles.....  |            |
| Action 2 : Amélioration du contrôle et de l'encadrement des écoles non-publiques.....   |            |
| <br>  |            |
| Objectif stratégique 3 : Assurer une plus grande implication des partenaires et acteurs dans les décisions éducatives et dans la gestion de l'école ..... | 122        |
| Action 1 : Renforcement de l'implication des principaux partenaires et acteurs dans les décisions éducatives.....   |            |
| Action 2 : Renforcement de la participation des acteurs éducatifs dans la gestion de l'école (gestion de proximité).....                                  |            |
| <br>  |            |
| Présentation synoptique du cinquième choix stratégique.....   | 125        |
| <br>  |            |
| <b>3. COÛTS GLOBAUX DE LA STRATEGIE NATIONALE D'ACTION–EPT ET BESOINS DE FINANCEMENT.....</b>   | <b>126</b> |
| <br>  |            |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>   | <b>129</b> |
| <br>  |            |
| <b>ANNEXES.....</b>   | <b>131</b> |
| <b>ANNEXE A: COÛTS DE LA STRATEGIE NATIONALE D'ACTION - ÉDUCATION POUR TOUS SELON LES DIFFERENTS SOUS-SECTEURS.....</b>                                   | <b>132</b> |
| <b>ANNEXE B: TABLEAUX STATISTIQUES.....</b>   | <b>154</b> |

## 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  |
| IDH       | Indice de Développement Humain   |
| IES       | Institutions d'Enseignement Supérieur  |
| IHE       | Institut Haïtien de l'Enfance  |
| IHSI      | Institut Haïtien de Statistique et d'Information                               |
| 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                                     |
| PSU       | Programme de Scolarisation Universelle                                    |
| 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     |



## LISTE DES TABLEAUX

Pages

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| Tableau 1     | : Part du public et du non public, dans le réseau scolaire (en %)   | 19  |
| Tableau 2     | : Répartition des surâgés dans les effectifs du préscolaire, du fondamental et du secondaire...   | 28  |
| Tableau 3     | : Taux de rendement en fin d'année scolaire des élèves aux deux premiers cycles du fondamental (Année 2003)   | 29  |
| Tableau 4     | : Evolution des dotations budgétaires globales nationales en gourdes courantes pour le secteur de l'éducation de 2001-2002 à 2005-2006  | 62  |
| Tableau 5     | : Répartition du budget du ministère de l'éducation, y compris l'UEH, de 2001-2002 à 2005-2006  | 62  |
| Tableau 6     | : Etat des engagements et des décaissements des bailleurs entre juil.2004 et déc2005  | 63  |
| Tableau 7     | : Engagements des bailleurs au titre de l'année scolaire 2005-2006 (en US\$) par composante   | 64  |
| Tableau 8     | : Coûts globaux de la Stratégie Nationale – EPT ('000 USD)  | 127 |
| Tableau 9     | : Ressources domestiques anticipées et besoins de financement extérieur   | 127 |
| Tableau A1    | : Projection des indicateurs macro-économiques et financiers sélectionnés   | 141 |
| Tableau A2    | : Priorité pour l'éducation et besoins de financements extérieurs   | 141 |
| Tableau A3    | : Dépenses de fonctionnement dans l'enseignement Préscolaire  | 142 |
| Tableau A4    | : Dépenses d'investissement dans l'enseignement Préscolaire public  | 143 |
| Tableau A5.1  | : Coût du programme accéléré pour la prise en charge des enfants sur âgés   | 144 |
| Tableau A5.2  | : Dépenses courantes dans l'enseignement de base (1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles du Fondamental)  | 145 |
| Tableau A6    | : Dépenses d'investissement dans l'enseignement de base (1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles du Fondamental)   | 147 |
| Tableau A7    | : Dépenses courantes du programme d'Alphabétisation et d'Éducation non formelle   | 147 |
| Tableau A8    | : Les dépenses courantes de l'enseignement technique et professionnel   | 148 |
| 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)   | 148 |
| Tableau A10   | : Les dépenses courantes du programme de santé-nutrition (préscolaire, fondamental I, II et III)  | 149 |
| Tableau A11   | : Les dépenses courantes dans le 3 <sup>ème</sup> cycle du Fondamental et l'enseignement secondaire   | 149 |
| Tableau A12   | : Les dépenses d'investissement dans le 3 <sup>ème</sup> cycle du Fondamental et l'enseignement secondaire  | 152 |
| Tableau A13   | : Les dépenses courantes de l'enseignement supérieur  | 153 |
| Tableau A13   | : Les dépenses d'investissement de l'enseignement supérieur   | 153 |
| Tableau B1    | : Répartition des écoles, classes et élèves au niveau du fondamental 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> cycle selon le type  | 155 |
| Tableau B2    | : Répartition des écoles, classes et élèves au niveau du 3 <sup>ème</sup> cycle du fondamental et du Secondaire selon le type   | 156 |
| Tableau B3    | : Répartition des effectifs dans les écoles fondamentales (1er et 2ème cycles), par secteur et par sexe, selon l'Année d'études   | 157 |
| Tableau B4    | : 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  | 158 |
| Tableau B5    | : Répartition des sur âgés de l'éducation préscolaire par sexe/An. Scol. : 2002-2003  | 159 |
| Tableau B6    | : Répartition des sur âgés par année d'études et par sexe selon le secteur et le milieu / Niveau Fondamental 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> cycles- Année 2002-2003                                | 159 |
| Tableau B7    | : Répartition des sur âgés par année d'études et par sexe selon le secteur et le milieu / 3 <sup>e</sup> cycle Fondamental et Secondaire- Année 2002-2003   | 160 |
| Tableau B8    | : Répartition des redoublants en pourcentage par rapport aux effectifs par année d'études et le sexe selon le secteur / Niveau Fondamental 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> cycles (Année 2002-2003) | 161 |
| Tableau B9    | : 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)          | 162 |
| Tableau B10   | : Taux de réussite aux examens nationaux (6ème Année fondamentale et 9eme Année fondamentale) /Années 2003 à 2005   | 163 |
| Tableau B11   | : Taux de réussite aux examens nationaux (Rhéto + Philo)/ Années 2002 à 2005  | 163 |
| Tableau B12   | : Ratio élèves/classe par département aux niveaux préscolaire, fondamental et Secondaire  | 164 |
| Tableau B13   | : Evolution du ratio élèves/maîtres aux deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (entre 1993-94 et 2002-03)   | 164 |
| Tableau B14-A | : Répartition des écoles logées dans des églises par département  | 165 |
| Tableau B14-B | : Répartition des écoles logées sous des tonnelles par département  | 165 |
| Tableau B14-C | : Répartition des écoles à cloisons en matériaux sommaires par département  | 165 |
| Tableau B14-D | : Répartition des écoles à toits en paille ou sans toit par département   | 165 |

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| Tableau B15  | : Répartition des enseignants du préscolaire par département selon leur formation.....   | 166 |
| Tableau B16  | : Répartition des enseignants du fondamental (1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> cycles) par département<br>selon leur formation..... | 166 |
| Tableau B 17 | : Répartition de la population analphabète par département géographique et par sexe.....   | 167 |

## LISTE DES DIAGRAMME ET FIGURES

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Diagramme 1 | : Schéma d'organisation du système éducatif haïtien.....  | 21  |
| Figure 1    | : Répartition de la population par département.....   | 14  |
| Figure 2    | : Répartition de la population par âge.....   | 14  |
| Figure 3    | : L'activité par tranche d'âge quinquennale à l'échelle nationale et selon les milieux<br>de résidence (1999-2000).....                                   | 49  |
| Figure 4    | : L'activité des jeunes à l'échelle nationale entre 1986-1987 et 1999-2000.....   | 50  |
| Figure 5    | : Profil des taux de chômage par âge et selon le milieu de résidence.....   | 51  |
| Figure 6    | : Répartition des analphabètes selon le sexe .....  | 53  |
| Figure 7    | : Répartition des analphabètes selon le milieu de résidence.....  | 53  |
| Figure 8    | : Évolution comparée des ressources nationales anticipées, des financements des familles<br>et des dépenses pour tout le système éducatif, 2006-2015..... | 128 |

## 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 économiquement<sup>1</sup>, 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<sup>ème</sup> 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 :

1. 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 ;
2. l'implication des partenaires sociaux (parents, enseignants notamment) est indispensable pour l'atteinte des objectifs de l'EPT ;
3. les langues locales sont importantes pour la première alphabétisation ;

---

<sup>1</sup> 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](http://www.haiticulture.ch)

4. La protection et l'éducation de la petite enfance contribuent à la réussite scolaire ultérieure ;
5. 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. C'est sur la base des recommandations de ce Cadre d'action et des leçons tirées de la mise en œuvre du Plan National d'Education et de Formation (PNEF) que le Gouvernement haïtien a élaboré sa Stratégie nationale d'Action pour l'Education pour tous, plutôt qu'un plan d'action, car le PNEF (1997-2007) a été élaboré en guise de mise en œuvre des recommandations de Jomtien. Cette stratégie 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. la promotion d'une politique d'amélioration de l'efficacité interne et de la pertinence du système d'éducation de base ;
  - iv. la promotion d'une plus grande efficacité externe du système éducatif ;
  - v. la promotion d'un management plus efficace et plus performant du secteur éducatif.

## **CHAPITRE PREMIER :**

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

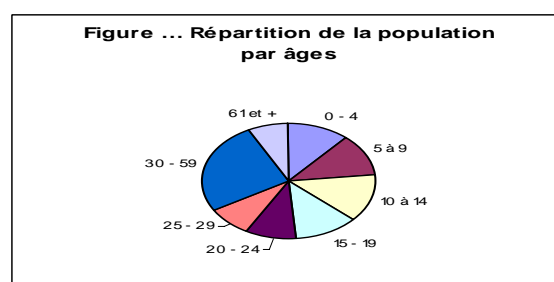
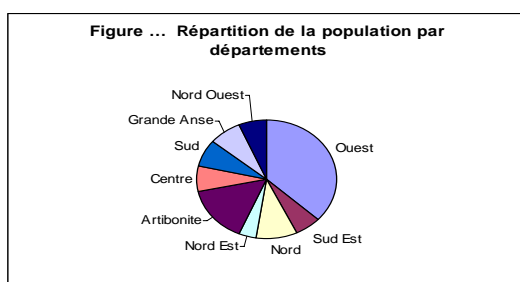
## I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PAYS

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

7. Située dans la partie Ouest de l'île du même nom, Haïti s'étend sur une superficie de 27 750 km<sup>2</sup>. 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 irrévérablement 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.

8. La population est estimée, selon le 4<sup>ème</sup> Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2003<sup>2</sup>, 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/km<sup>2</sup> et peut atteindre 375 h/km<sup>2</sup> 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)



<sup>2</sup> 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.

9. 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.

10. 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.**

11. 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.

12. 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.**

13. 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)<sup>3</sup>. 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)<sup>4</sup> ; 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, 1999<sup>5</sup>). 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.

14. 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 socio-politiques 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

---

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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 1999<sup>6</sup>, et cette situation s'est aggravée avec les élections contestées de l'année 2000.

15. 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 socio-politique 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%<sup>7</sup> 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)<sup>8</sup>, 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.

16. 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).

17. 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.

---

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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

<sup>8</sup> 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 (page 50 1<sup>ère</sup> partie).

18. 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.

19. 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 rural 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.»<sup>9</sup>

20. 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.

## **II . LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION**

### **Une diversité de profils et d'appartenance**

21. 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.

22. 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'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), et les écoles congréganistes, dont

---

<sup>9</sup> Egset, W et P. Sletten, 2003 : 13

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.<sup>10</sup>

23. 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»<sup>11</sup>. 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 ONGs ou des associations, les écoles presbytérales et les écoles de mission (baptistes, protestantes, adventistes et pentecôtistes).

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

24. 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles, 92% des écoles fondamentales des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles | 8              | 18.54  | 92                 | 81.46  |
| Fond. 3 <sup>e</sup> cycle et Secondaire             | 9              | 25.36  | 91                 | 74.64  |

Sources : 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.

<sup>10</sup> Rapport préliminaire de l'étude sur l'Office national de Partenariat, septembre 2005

<sup>11</sup> MERISIER, G.G. Style de gestion et modes d'organisation des écoles en Haïti - EDITEC, 2003

### **Une forte proportion d'écoles non accréditées**

25. 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.

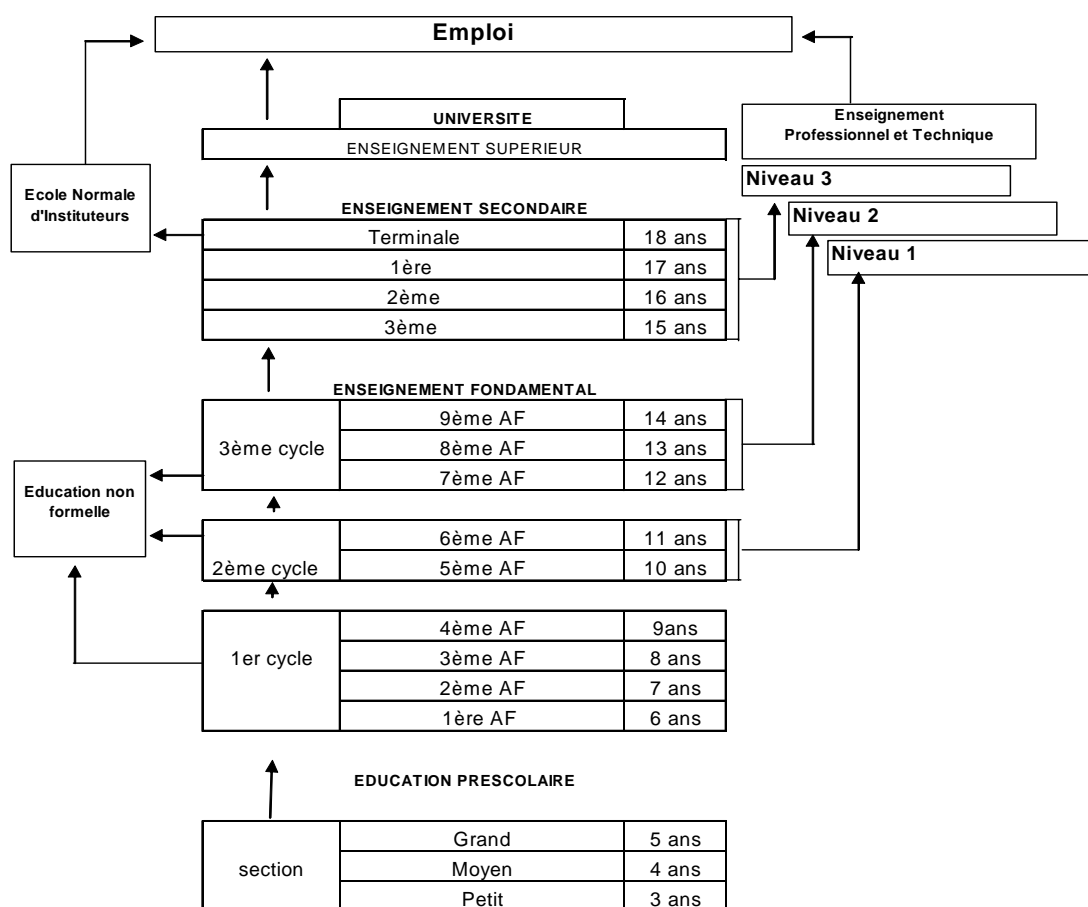
### **Un système éducatif marqué par une réforme inachevée**

26. 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.

27. 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.»

28. 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**



29. 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.

30. 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<sup>ème</sup> cycle, des filières professionnalisantes. La promotion est automatique à l'intérieur d'un cycle et chaque cycle est sanctionné par un examen national d'Etat.

31. 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 universitaire<sup>12</sup>». Il est organisé en un cycle de 4 années et comprend 3 filières : une filière générale, une

<sup>12</sup> Projet de loi d'orientation de l'éducation secondaire, MENJS, juillet 1998.

filière pédagogique et une filière d'enseignement technique professionnel. Il est sanctionné par le Baccalauréat (Bac II)

32. 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.

33. 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<sup>ème</sup> jusqu'à la 6<sup>ème</sup> 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 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.

34. 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.

35. 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.

36. 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**

37. 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 formelle 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**

38. 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'enseignement<sup>13</sup>. 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 étaient estimés à 56.37% au préscolaire, 76 % dans l'enseignement fondamental 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles, 22 % dans l'enseignement fondamental 3<sup>ème</sup> cycle et secondaire. On estime de ce fait à près de **375 853**<sup>14</sup> 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.

39. 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 fondamental, il est dans Centre et le Sud Est respectivement de 79 et 78 et de 69 et 70 (cf Annexe B-

---

<sup>13</sup> Annuaire statistiques et répertoire des écoles des recensements scolaires 1996-1997 et 2002-2003

<sup>14</sup> Etablis par la DPCE sur la base des estimations de la Banque Mondiale

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).<sup>15</sup>

## **Un accès handicapé par des contraintes majeures**

### *Des coûts de scolarisation très élevés pour les familles*

40. 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)<sup>16</sup>, 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»<sup>17</sup>. 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,

41. 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.<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup>

42. Le coût moyen de scolarisation d'un élève variait de 1296 HTG en 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement fondamental à 1600 HTG en 6<sup>ème</sup> année au cours de l'année scolaire 2000-2001<sup>20</sup>. 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'autre<sup>21</sup>. En effet, trois ans plus tard, en 2003-2004<sup>22</sup>, le coût de d'un élève a connu une augmentation non négligeable atteignant ainsi la

---

<sup>15</sup> Carte de Pauvreté d'Haïti version 2004 p. 39 – Ministère de la Planification et de la Coopération externe

<sup>16</sup> IHSI

<sup>17</sup> MOISSET, J. J, MERISIER, G.G. : Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti : perspective comparative : école publique, école privée. MENJS, juin 2001

<sup>18</sup> Op.cit.

<sup>19</sup> Cadre de Coopération Intérimaire – Groupe thématique Education, jeunesse et sports. Juin 2004

<sup>20</sup> MOISSET, J. J, MERISIER, G.G. : Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti : perspective comparative : école publique, école privée. MENJS, juin 2001

<sup>21</sup> 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...

<sup>22</sup> PARQE, *Profil d'entrée des Ecoles*, Novembre 2005.

valeur de 1441 HTG en 1<sup>ère</sup> année et 2506 HTG en 2<sup>ème</sup> 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<sup>ère</sup> année à 2976 HTG en 6<sup>ème</sup> 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.

43. 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.

44. Au niveau des écoles non publiques les frais d'inscription et les frais d'écologies (frais d'entrée annuels et frais mensuels)<sup>23</sup> 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.

45. Outre ce 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 surâgés<sup>24</sup>. 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.<sup>25</sup> 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles (cf Annexe B-Tableau B6), avec des pics graduels en 4<sup>ème</sup> année (79 %), 5<sup>ème</sup> année (81 %) et 6<sup>ème</sup> année (85 %), et de 78 % pour le 3<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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

---

<sup>23</sup> Pour certaines écoles, particulièrement, les écoles non publiques à but lucratif les frais d'écologie comprennent les frais d'entrée et les frais mensuels.

<sup>24</sup> 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 dispositions légales.

<sup>25</sup> 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 |                    |            |                     |            | <b>38%</b> |
| Fondamental 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> cycles | Garçons | 65%                | 77%        | 73%                 | 72%        | 72%        |
|  | Filles  | 64%                | 76%        | 73%                 | 71%        | 71%        |
|  | Moyenne | <b>65%</b>         | <b>77%</b> | <b>73%</b>          | <b>71%</b> | <b>72%</b> |
| Fondamental 3 <sup>ème</sup> cycle et Secondaire       | Garçons | 77%                | 90%        | 82%                 | 78%        | 79%        |
|  | Filles  | 75%                | 87%        | 79%                 | 76%        | 77%        |
|  | Moyenne | <b>76%</b>         | <b>89%</b> | <b>81%</b>          | <b>77%</b> | <b>78%</b> |

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

46. 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.

47. Le second facteur de génération du phénomène demeure les mauvaises performances des enfants liées bien souvent à des 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles était de 13 % (cf Annexe B-Tableau B8) ; le phénomène étant plus accentué au cours des trois premières années. Il était aussi de 13 % dans le 3<sup>ème</sup> 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

48. Le manque d'efficacité interne du système éducatif haïtien se traduit par des redoublements et des abandons<sup>26</sup> importants. En 1997, le taux de redoublement pour le fondamental 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles était estimé à 17%, alors qu'en 2003<sup>27</sup>, ce taux moyen a connu une diminution de 3%. Les taux de redoublement sont les plus élevés en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> année est le plus faible (1%) ; en 6<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> année. Une certaine stabilité du taux de promotion des élèves s'observe cependant en 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année du fondamental (en moyenne 75%) et un accroissement important de ce taux (87%) en 5<sup>ème</sup> année.

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

| Taux de rendement | 1ère Année | 2ème Année | 3ème Année | 4ème Année | 5ème Année | 6ème 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

49. Le taux de réussite des élèves aux examens officiels est relativement bas. En 2003, 65,9 % ont réussi en 6<sup>ème</sup> AF contre 62,5 % en 9<sup>ème</sup> AF pour cette même année (cf Annexe B -Tableau B10). Deux ans plus tard, ce taux a atteint 66,5 % en 6<sup>ème</sup> AF et 57,44% en 9<sup>ème</sup> AF<sup>28</sup>. 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<sup>ème</sup> A.F., 7,83 % d'élèves arrivent à décrocher leur diplôme de baccalauréat (2<sup>ème</sup> partie), les autres abandonnant en cours de route.

50. 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 d'enseignement en sont des déterminants de premier ordre.

<sup>26</sup> De nombreux abandons s'expliquent par l'échec scolaire.

<sup>27</sup> Ces informations proviennent de l'Annuaire statistique de la DPCE/MENFP, 2003

<sup>28</sup> Source : Statistique de réussite par département .Juin 2006. BUNEXE. MENFP.

○ *Des contenus d'enseignement lacunaires*

51. 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.

52. 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<sup>ère</sup> à 6<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> 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.

53. 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, 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.

54. 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.

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

#### Des curricula inachevés

56. Trois disciplines d'importance, étroitement liées aux finalités et prévues au Plan d'Etudes, n'ont pas été développées ou incluses dans les programmes. 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

57. 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.

#### Des Curricula peu maîtrisés par les enseignants

58. 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'Éducation 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'examens.

59. 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.

#### De la disjonction dans la transition du préscolaire au fondamental

60. Le point précédent s'avère particulièrement crucial au plan de la mise en œuvre 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 les enfants et vouent à l'échec des milliers d'enfants au fondamental en sapant au départ les effets des programmes d'études, même les plus adéquats.

61. 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.



62. 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.

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

63. 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 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.

64. 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 non seulement les savoirs et savoir-faire 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

65. 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

66. 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%.

67. 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.

68. 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

69. 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.

70. 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.

71. 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.

72. 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.

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

#### Inadéquation des manuels disponibles

74. 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.

75. Une pléthore de manuels scolaires haïtiens d'aspect attrayant et aux contenus stimulants sont aujourd'hui en utilisation à travers le système éducatif. La distribution annuelle de manuels aux élèves autant par le Ministère de l'Education que par des organismes non-publics ont assuré à plus d'un élève l'accès au manuel scolaire dont l'importance pour la qualité des apprentissages n'est plus à prouver.

76. 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 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) qui coexistent chez les bouquinistes et dans les écoles sans un contrôle cohérent et continu de l'Etat.

#### Temps d'apprentissage insuffisant

77. Depuis environ une dizaine d'années, le ministère de l'Education 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

78. 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 élevés (EMMUS IV). 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.

79. L'enquête EMMUS 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 ».

80. 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.

81. 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 parasitaires<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> C. Vilgrain, La Santé des Enfants d'âge préscolaire en Haïti. Un état des lieux (draft). UNICEF, déc.2006

82. 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. La carence en vitamine A, cause de xérophtalmie, entraîne la cécité, et diminue les capacités immunitaires pour lutter contre les infections. Selon EMMUS III, seulement 31% des enfants de 6-59 mois auraient reçu des suppléments de vitamine A.

83. A coté 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)<sup>30</sup> 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.

84. 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.

85. 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].

86. En ce qui concerne la supplémentation alimentaire, 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 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.

87. 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

---

<sup>30</sup> 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

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.

88. Les rations apportent, dans le cas du plat chaud, entre 984 et 1055 kilocalories, et seulement 623 kcalories dans le cas du snack. En ce sens, elles comblent très peu les besoins énergétiques des élèves estimés, journalièrement à 1700 - 2000 Kcalories 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.

89. 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.

#### o *Des conditions d'enseignement difficiles et inadéquates*

##### Un ratio élèves/maître hors norme

90. 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 à 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

91. 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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 qualifiés<sup>31</sup> 53% (universitaires, normaliens, jardinières, aides jardinières). Par contre les Nippes ont le pourcentage le plus faible d'enseignants qualifiés, soit 4.8%.

92. 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.

93. 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.

94. 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.

95. 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.

---

<sup>31</sup> 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.

96. 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.

97. 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.

98. 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.

99. 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.

100. 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

101. 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.

102. 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 professionnalisante 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

103. 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

104. 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

105. L'encadrement des enseignants, assuré par des catégories différentes d'agents<sup>32</sup> 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.

106. A côté de tout cela, certaines ONGs 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

107. 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 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

---

<sup>32</sup> Ils sont connus sous des appellations différentes et ont des niveaux de formations différentes: inspecteurs, superviseurs, conseillers pédagogiques, moniteurs

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.

108. 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.

109. 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.

110. 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

111. 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.

112. 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).

113. 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.

114. 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

115. Les pratiques pédagogiques sont fondées sur une dynamique verticale, 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 le mémoire et le mimétisme, ces pratiques ne peuvent en aucun cas rendre possible leur épanouissement personnel, servant plutôt à former des automates.

116. 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.

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

117. Deux examens d'Etat sanctionnent les études prévues aux trois cycles de l'Ecole fondamentale : une au terme du deuxième cycle (6<sup>ème</sup> année) et l'autre à la fin de la 9<sup>ème</sup> 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

118. 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

119. 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.

120. 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.

121. 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***

122. 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.

123. 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)<sup>33</sup>. 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

---

<sup>33</sup> 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.

bénéficiaire 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.

### 2.3. L'EFFICACITE EXTERNE

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

124. 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.

125. 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.

126. 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.

127. 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,

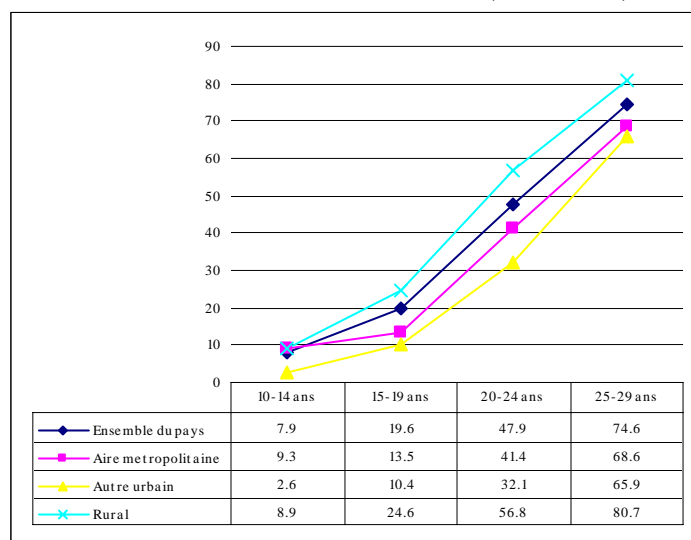


sexualité responsable, spiritualité, prévention de maladie, protection de l'environnement, promotion de la culture nationale, préservation du patrimoine, santé mentale, inclusion des handicapés, inclusion sociale, citoyenneté, justice sociale, justice, sécurité, valeurs morales, etc.) entraîne chez l'haïtien 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

128. 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).<sup>34</sup> Cependant, le taux net d'activité qui exprime les actifs occupés et les chômeurs en pourcentage de la population en âge<sup>35</sup> 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)**



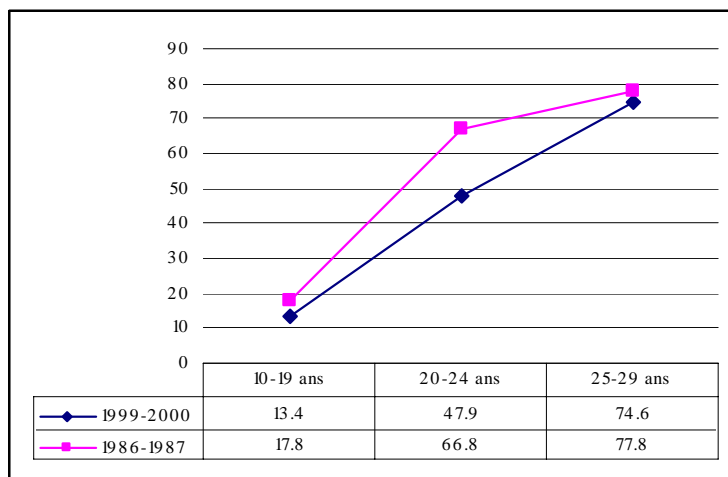
Source : Extrait de IHSI, EBCM-1999-2000. p. 97.

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> Le seuil minimal établi pour Haïti depuis l'EBCM-1986-1987 est de 10 ans.

129. 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**

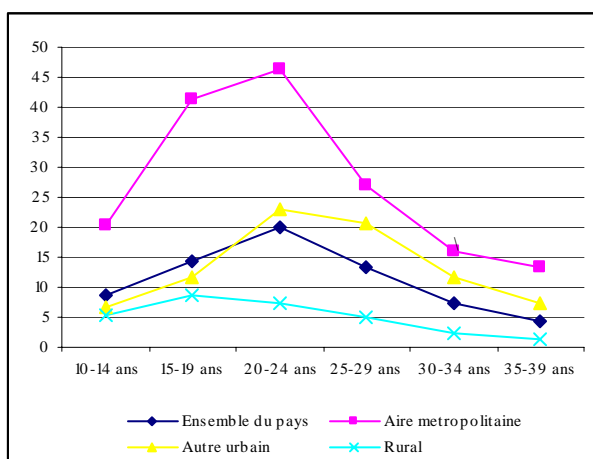


Source : Extrait de IHSI, EBCM-1999-2000. p. 99

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 traine aussi son lot de sur-âgés.

130. 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**

131. 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).

132. 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

133. 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 **suragés**, les déscolarisés ou les enfants dans des situations difficiles. 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

134. Malgré les vastes campagnes d'alphabétisation et de post alphabétisation menées tant par l'Etat<sup>36</sup>, à travers les diverses structures mises en place<sup>37</sup>, que par des opérateurs privés, Eglises, ONGs<sup>38</sup>, 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

135. 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 raisons d'ordre économique ; (ii) l'accroissement du niveau d'analphabétisme à partir de 31 ans : 55.8 %

---

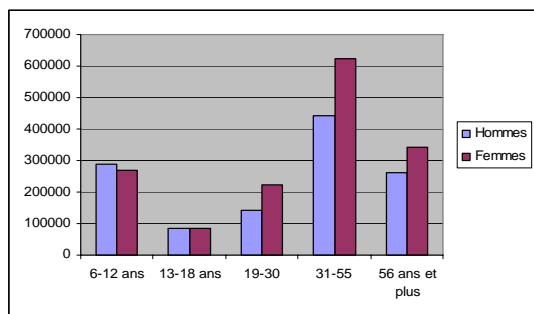
<sup>36</sup> La première remonte à 1947 avec l'expérimentation, dans la Vallée de Marbial, de méthodes nouvelles d'alphabétisation décidée par la 1<sup>ère</sup> Conférence générale de l'UNESCO

<sup>37</sup> 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).

<sup>38</sup> 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 produit par G.G. Merisier

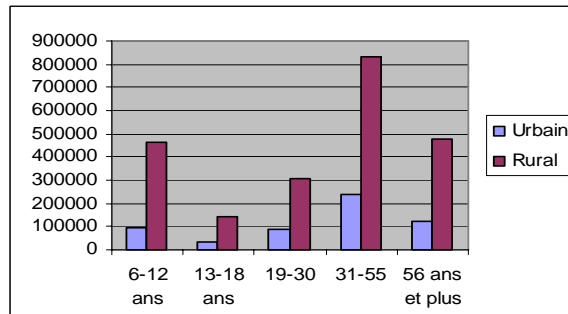
pour les 31-22 ans et 81.8 % pour les 56 ans et plus ; (iii) les femmes en sont plus affectées que les hommes, 41.1 % contre 35.4 % et surtout à partir de 31 ans (62.5 % pour les 31-55 ans contre 48.5 % chez les hommes) ; la prédominance du phénomène dans les zones rurales, 52.9 % contre 19 % en zone 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

136. 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'alphabétisation. 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'alphabétisation.

137. Un autre facteur de ces résultats, somme toute mitigée, c'est la faiblesse dans la coordination, au plan national, des actions d'alphabétisation. 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'alphabétisation 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

136. L'essentiel des programmes dans le non formel est le fait des ONGs 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 programmes d'éducation de base non formelle pour certaines catégories d'enfants en situation difficile**

139. 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.

140. 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.

141. Les dernières données statistiques (DPCE/MENFP, 2003) révèlent qu'un effectif de 375853 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 2500, 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**

142. 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.

143. 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 80% 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.

144. 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.

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

146. 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.

147. 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**

148. 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.

149. 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.

150. 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**

151. 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**

152. 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 concernés? 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 ?

153. 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**

154. 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'alphabétisation et/ou le système non formel. L'inexistence de la carte scolaire et d'alphabétisation 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**

155. 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.

156. 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.

157. 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 ;**

158. 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**

159. 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.

160. 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**

161. 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.

162. L'absence de locaux adéquats et de moyens de locomotion est souvent invoquée pour expliquer les difficultés des Inspecteurs à assumer dans les BDS et les BIZ leur fonction d'encadrement pédagogique. 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.

163. Au niveau du ministère en général, les systèmes de gestion des ressources humaines, financières et matérielles se révèlent très défectueux. 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**

164. 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.

165. 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

166. 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.<sup>39</sup> Dans leur étude, Moisset, J.J. et Merisier, G.G.<sup>40</sup> (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 »<sup>41</sup>. 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<sup>er</sup> et second cycles du fondamental) et le secondaire.

167. 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.

168. Les autres éléments constitutifs sont, par ordre d'importance décroissante, les frais de transport, les droits de scolarité, les uniformes et le matériel didactique. 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 MENJS<sup>42</sup>. 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

---

<sup>39</sup> 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.

<sup>40</sup> Coûts, financement et qualité de l'éducation en Haïti : perspective comparative : école publique, école privée. MENNS, juin 2001

<sup>41</sup> Op. cit. p. 115

<sup>42</sup> Éducation fondamentale en Haïti. Document de travail. Banque mondiale.

% du budget global de la République qui est alloué au ministère de l'éducation, ce qui, au demeurant reste encore insuffisant au regard des divers défis à relever.

**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        | %   |
| <b>Toutes institutions (1)</b> | 13,278,432,336 |     | 15,333,250,787 |     | 18,853,450,000 |     | 21,493,200,000 |     | 36,523,661,643 |     |
| <b>Secteur social (2)</b>      | 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% |
| <b>MENJS et UEH (3)</b>        | 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% |
| <b>UEH (4)</b>                 | 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

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, soit sous forme de prêt ou de subventions/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       | %   |
| <b>Fonctionnement</b> | 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% |
| <b>Investissement</b> | 752,204,040   | 36% | 375,938,622   | 21% | 0             | 0   | 0             | 0   | 750,000,000   | 18% |
| <b>Total</b>          | 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

169. 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.

170. 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 appuis financiers des bailleurs au système éducatif, ont atteint plus de 86 millions de dollars (cf tableau 6) dont environ 26% ont été décaissés à la fin de la période (plus de 22 millions de dollars).

**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%                                   |
| <b>Totaux</b>                      | <b>86 195 576,86</b>         | <b>100,00%</b> | <b>22 082 887,14</b>           | <b>100,00%</b> | <b>25,62%</b>                           |

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

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

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



**CHAPITRE TROISIEME :**

**LES CHOIX STRATEGIQUES NATIONAUX**

171. 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.

172. 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.

173. 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**

174. 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.*

175. 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**

176. 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.

177. 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 :

178. 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.

179. 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).

180. Sont également envisagés l'aménagement et l'équipement d'espaces pour le préscolaire non formel et la stimulation de l'offre privée par un appui, en termes de prise en charge des frais scolaires, au bénéfice des familles nécessiteuses.

181. 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 :

182. 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, sur la base de programmes de formation revus et adaptés, et développés dans des lieux certifiés de formation. 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.

183. 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 :

184. 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 et de la Population (MSPP), dans l'organisation des campagnes de vaccination et de distribution de vermifuges notamment, dans la mise en place de centres de récupération nutritionnelle pour les enfants présentant des signes de malnutrition, dans la dotation des Unités Communales de Santé (UCS) en personnels spécialisés dans les soins pédiatriques.

185. 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.

186. 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 :

187. 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

188. 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, et d'éducation des parents pour une nutrition adéquate de leurs enfants. La mise en œuvre de cette stratégie suppose que les principaux acteurs et partenaires sont sensibilisés et formés 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 :

189. 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, de l'organisation de campagnes de formation, d'information et de sensibilisation sur les droits de l'enfant, et de la formation des acteurs concernés à la prise en compte et au respect des droits de l'enfant.



190. 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.

191. 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'activité.

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 :

192. 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).

193. 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 trafic, etc., en vue de les rendre plus autonomes et 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**

| <b>Objectifs stratégiques</b>  | <b>Résultats attendus</b>  | <b>Actions</b>   |
|--|--|--|
| 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<br>2. Les centres d'éducation préscolaires sont équipés de matériels didactiques adéquats<br>3. Les programmes d'éducation sont révisés et centrés sur le développement intégral de l'enfant<br>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<br>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<br>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<br>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<br>2. Les facteurs socioculturels de violation des droits de l'enfant sont éliminés progressivement de l'environnement social et culturel<br>3. Les enfants bénéficient d'une meilleure assistance sociale                           | 1. Révision et large diffusion de la législation actuelle<br>2. Élaboration d'un référentiel sur la petite enfance<br>3. Mise en place de bureaux d'état civil dans toutes les sections communales<br>4. Amélioration des capacités d'intervention des structures 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**

194. 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.

195. 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<sup>ème</sup> 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 d'au moins 50 %

#### **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.*

196. 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.

197. 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<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années, une (1) autre pour les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> année, une école fondamentale complète un peu éloignée de leur lieu de résidence pour compléter le 2<sup>ème</sup> cycle du fondamental, suivant une formule préalablement établie par le ministère.

198. 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.

199. 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

200. 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.

201. 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

202. 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».

203. 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.

Considérant le poids financier de l'investissement requis en vue de toucher toute la population analphabète, la cible définie dans le cadre de cette stratégie nationale, conformément à l'objectif 4 de l'EPT, vise à atteindre 1.500.000 personnes à l'horizon 2015.

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.

204. L'alphabétisation de base devant être soutenue par la post alphabétisation, le gouvernement entend assurer celle-ci par la consolidation de l'alphabétisation de base et la mise en œuvre, avec l'appui de l'Institut National de Formation professionnelle (INFP) de courts programmes/stages de formation professionnelle 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 150 000 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

205. 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 incapable 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.

206. 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. Pour élaborer ce programme, le MENFP fera appel à des partenaires spécialisés dans le domaine de la protection des enfants en situation de vulnérabilité pour constituer une commission chargée de concevoir et de développer ce programme.

207. De plus, il est à signaler que les enfants concernés par ce programme non formel devront faire l'objet d'un programme d'appui psychosocial afin de leur offrir une possibilité de réhabilitation et ainsi leur permettre éventuellement de découvrir 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

208. Dans le but de réduire la présence massive des surâgés dans le sous-secteur de l'enseignement fondamental (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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.

209. 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.

210. 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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<sup>ère</sup> 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> année et de la 3<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> année du fondamental*

211. 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.

212. 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<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> année et de la 3<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement fondamental. Les curricula du premier cycle de l'enseignement (4 premières années) fondamental ont été préparés en conséquence.

213. 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.

214. La promotion automatique de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> 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<sup>ère</sup> 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<sup>er</sup> cycle assorties de structures préscolaires de manière à ce que les enfants n'entrent pas en 1<sup>ère</sup> année après l'âge requis

215. 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.

216. 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

217. 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)

218. 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycle de l'enseignement fondamental.

219. 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.

220. 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.

221. 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.

222. 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.

223. 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.

224. 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.

225. 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.

226. 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.

227. 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.

228. 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.

229. 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.

230. 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.

231. 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 : subventionnement des manuels et 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 une partie.

232. 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 ?

233. 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 recevrait, sans payer de frais, le paquet de manuels, défini par le MENFP, nécessaires à son apprentissage et devrait le remettre à la direction de l'école à la fin de chaque année. Un fonds serait 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> cycle fondamental

234. 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<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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

235. 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

236. 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 très élevé de jeunes finissants du secondaire à ce niveau d'enseignement.

237. 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. Des mesures d'accompagnement visant surtout à la mise en place d'un cadre institutionnel plus cohérent devraient faciliter 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**

| <b>Objectifs stratégiques</b>   | <b>Résultats attendus</b>   | <b>Actions</b>   |
|---|---|--|
| 1. Accroître la couverture de l'offre d'éducation formelle et non formelle            | 1. Le TNS de l'enseignement fondamental est 100 % en 2015<br>2. Le taux d'admission dans l'enseignement fondamental est de 100 %<br>3. Accroissement des taux de transition<br>4. Réduction du taux d'analphabétisme à 50 % | 1. Augmentation de l'offre publique d'éducation prioritairement dans les zones rurales à travers la mise en places d'écoles fondamentales de 1 <sup>er</sup> cycle<br>2. Amélioration de la qualité des infrastructures par des réhabilitations /normalisations<br>3. Optimisation de l'utilisation des infrastructures par l'extension de la double vacation<br>4. Généralisation de l'alphabétisation de base (alpha télévisuelle et radiale)<br>5. Extension et diversification des programmes de post alphabétisation<br>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)<br>2. Amélioration du flux des cohortes (promotion automatiques)<br>3. Régulation de l'admission en 1 <sup>ère</sup> 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)<br>2. Élimination des frais scolaires pour les élèves du public (versement d'une compensation)<br>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 <sup>ème</sup> année du fondamental, au secondaire et au supérieur connaissent une amélioration<br>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 <sup>e</sup> cycle)<br>2. Augmentation de l'offre publique d'enseignement secondaire (renforcement des capacités des établissements publics)<br>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.**

238. 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

239. 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 :*

240. Selon les données recueillies à la Direction de la Formation et du Perfectionnement, le système de l'enseignement fondamental (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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.

241. 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.

242. 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.

243. 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,

244. 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 :

245. 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:

246. 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.

247. 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.

248. 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 :

249. 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.

250. 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.

251. 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.

252. 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<sup>ème</sup> 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 :

253. 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.

254. La mise en réseau des écoles étendra cette dynamique pédagogique créée au sein d'une école 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.

255. 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 :

256. 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.<sup>43</sup>

257. 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 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.

---

<sup>43</sup> PNEF – partie II – p 97-99



258. Compte tenu des difficultés économiques auxquelles fait face le pays et 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 référence<sup>44</sup>. 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.

259. 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.

260. 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.

261. 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.

262. 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.

---

<sup>44</sup> Document de Référence de l'EFACAP – pages 7-8

263. 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 :

264. 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, il leur sera donné, sous forme de journées pédagogiques, immédiatement après leur constitution, trois modules de formation : les modules d'équipe – école et de diagnostic de l'école et le module de leadership pédagogique destiné aux directeurs d'école.

265. 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 œuvre:

266. 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 60261 enseignants dénombrés lors du recensement de 2003, environ 30000 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<sup>ème</sup> année fondamentale.

267. La DFP a défini un plan de formation comportant deux volets pour lesquels les stratégies de mise en œuvre 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 œuvre sur une base individuelle à travers les CAP et/ou par des opérateurs de formation disciplinaire spécialisés.

268. La stratégie d'intervention consiste à dispenser la formation disciplinaire des niveaux 1 et 2 aux 30000 enseignants dont les profils de compétences se seront révélés en dessous du profil de sortie du 2<sup>ème</sup> 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<sup>ème</sup> 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 constituées.

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.

269. Suivant le rythme de transformation des réseaux d'écoles en EFACAP, la formation continue des 30000 enseignants sera réalisée d'après le calendrier suivant :

| Années                         | 2008-2009   | 2009-2010    | 2010-2011    | 2011-2012    | 2012-2013    |
|--------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>1<sup>ère</sup> cohorte</b> | 4000        | 4000         | 4000         | 4000         | 4000         |
| <b>2<sup>ème</sup> cohorte</b> |             | 10000        | 10000        | 10000        | 10000        |
| <b>3<sup>ème</sup> cohorte</b> |             |              | 16000        | 16000        | 16000        |
| <b>TOTAL</b>                   | <b>4000</b> | <b>14000</b> | <b>30000</b> | <b>30000</b> | <b>30000</b> |

### **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 évalués
- d) Les performances des élèves en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux sont régulièrement évalués

#### **Actions et stratégies de mise en œuvre**

##### Action 1: Refonte et actualisation des curricula

##### Stratégie de mise en œuvre :

270. 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).

271. 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.

272. 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 associés des ressources humaines nationales des secteurs public et non public.

273. 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 :

274. 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 des ressources départementales appelées à participer à la demande aux diverses étapes de **l'évaluation**.

275. 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 :

276. 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 :

277. 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.

278. 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 :

279. 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.

280. « 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 :

281. 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 :

282. 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 :

283. 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 :*

284. 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 d'attente pour les enseignants ; ii) avoir de l'eau potable disponible dans les écoles ; iii) mettre en place de moyens de transport des enseignants, surtout dans les régions urbaines où le système de transport en commun laisse à désirer.

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

##### *Stratégie de mise en œuvre :*

285. 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 :*



286. 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 oeuvre:*

287. 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 comprendre 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.

288. Les réseaux des EFACAP viennent avec une structure d'encadrement pédagogique des écoles associées et des écoles des sous – réseaux. Trois conseillers pédagogiques seront affectés à chaque EFACAP regroupant environ cent une (101) écoles. Le taux d'encadrement sera alors de 34 écoles pour un conseiller pédagogique.

289. 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   |

290. 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.

291. En attendant la mise en place des trois autres CFEF régionaux, en tant 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:

292. 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.

293. 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: Transformation des BDS en structure de coordination et de gestion de l'éducation et de la formation à l'échelle du district scolaire

Stratégie de mise en oeuvre:

294. La généralisation de la démarche EFACAF 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 ne seront d'aucune utilité dans les BDS. Ces derniers devront être reconvertis, sur la base de leurs profils en conseillers pédagogiques, techniciens au BDS, directeurs d'EFACAP, directeurs d'école ou cadres intermédiaires aux DDE. Une étude des dossiers personnels des inspecteurs devra être réalisée afin que les reconversions à effectuer répondent véritablement à leurs profils de compétence.

295. En fonction des nouvelles missions qui seront confiées au BDS, les ressources humaines nécessaires doivent être numériquement très limitées. Il s'agit de: un responsable du BDS chargé de la coordination du bureau ; un planificateur ; deux chargés de dossiers.

296. 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 :*

297. 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-publics devront cependant souscrire aux exigences de fonctionnement établies par le Ministère de l'Éducation nationale, en termes d'accréditation.

298. Le PNCS devra 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 font place à 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 à ces apprenants, 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 ailleurs. 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 reçoivent 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 sera négligée. Le PNCS cherchera avant tout à maximiser l'efficacité de ses services en réduisant autant que possible les charges opérationnelles.

299. D'autres modalités visant la même finalité seront 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 :

300. 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 de maladies provoquées par des vers intestinaux. Un traitement approprié leur sera apporté. 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.

301. 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, ...

302. 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 :

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

304. 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.

305. 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.

306. 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.

307. 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 rôdée 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.

308. 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.

309. Une base de données nationales centralisera l'ensemble des informations générées : 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, ...

## **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.

### **Actions et stratégies 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 :

310. 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"> <li>1. Mise en place d'un dispositif de formation initiale accélérée</li> <li>2. Mise en place d'un dispositif d'encadrement des nouveaux maîtres</li> <li>3. Renforcement du dispositif actuel de formation initiale</li> <li>4. Régulation du dispositif de formation initiale existant</li> </ol>  |
| 2. Améliorer les qualifications des enseignants en poste   | Les compétences professionnelles de tous les enseignants sont renforcées  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Extension/généralisation de la démarche mise en réseau des écoles</li> <li>2. Transformation graduelle des réseaux d'écoles en EFA/CAP</li> <li>3. Livraison de la formation professionnelle aux enseignants</li> </ol>  |
| 3. Améliorer la pertinence des curricula   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La congruence des curricula est améliorée</li> <li>2. Tous les enseignants maîtrisent les programmes</li> <li>3. Les performances/apprentissages des élèves par cycle sont régulièrement évaluées</li> <li>4. Les performances dans les apprentissages fondamentaux sont régulièrement évaluées</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refonte et actualisation des curricula</li> <li>2. Amélioration de la prise en charge de l'évaluation des performances par cycle</li> <li>3. Organisation de l'évaluation des apprentissages fondamentaux</li> </ol>   |
| 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"> <li>1. Un plan cohérent d'aménagement linguistique est élaboré et mis en oeuvre;</li> <li>2. Une académie de la langue créole est instituée ;</li> <li>3. Tous les agents éducatifs sont informés des éléments-clés de la politique et formés aux méthodologies d'enseignement des deux langues ;</li> <li>4. Des ouvrages pour l'école haïtienne répondant à la politique linguistique sont produits ;</li> <li>5. Des programmes pilotes d'éducation bilingue susceptibles d'être généralisés sont expérimentés dans des écoles fondamentales</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboration d'un plan cohérent d'aménagement linguistique</li> <li>2. Création d'une académie de la langue créole</li> <li>3. Formation de tous les enseignants du fondamental aux méthodologies d'enseignement des deux langues</li> <li>4. Expérimentation de programmes pilotes d'éducation bilingue dans le système scolaire haïtien</li> <li>5. Incitation à la production d'ouvrages répondant à la politique linguistique pour l'école haïtienne</li> </ol> |
| 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"> <li>1. Amélioration des conditions générales de travail des enseignants</li> <li>2. Définition et mise en application d'un plan de carrière pour l'enseignement</li> <li>3. Mise en place d'un mécanisme de valorisation de la fonction enseignante</li> </ol>  |
| 6. Améliorer l'encadrement pédagogique   | Les écoles et les enseignants reçoivent un encadrement pédagogique amélioré   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rénovation de la structure d'encadrement des écoles et des enseignants</li> <li>2. Définition d'un cadre national de supervision pédagogique</li> <li>3. Transformation des BDS en structures de coordination et de gestion de l'éducation</li> </ol>  |
| 7. Améliorer l'état sanitaire et nutritionnel dans l'enseignement fondamental  | Des services de santé et de nutrition de qualité sont offerts à tous les élèves du fondamental  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promotion d'un accès équitable aux services de santé nutrition</li> <li>2. Fourniture d'un service de qualité au bénéfice de tous les élèves</li> <li>3. Renforcement institutionnel du PNCS</li> </ol>  |
| 8. Sensibiliser la population scolaire des secteurs formels et non formels 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**

311. 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 et 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.

312. 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 actions et stratégies 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).*

313. Cependant, 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 ou revisités.

## **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

314. 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

315. 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

316. 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

317. 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 la main d'œuvre qualifiée des secteurs productifs de l'économie | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le système de formation professionnelle offre une masse suffisante de main d'œuvre qualifiée en phase avec les objectifs de croissance du pays</li> <li>2. Un observatoire renseigne sur les opportunités du marché de l'emploi</li> <li>3. Une offre diversifiée de formation professionnelle stimule la productivité des différents secteurs de l'économie</li> <li>4. Les capacités institutionnelles des structures de formation professionnelle sont améliorées</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Détermination des différents segments du marché de l'emploi</li> <li>2. Détermination d'une veille stratégique sur les opportunités des différents secteurs de l'économie</li> <li>3. Élaboration de modules de formation adaptés aux besoins</li> <li>4. Renforcement des capacités institutionnelles des structures de formation professionnelle</li> </ol> |

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

318. 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.

319. 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 :

320. 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 :

321. 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 :

322. 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 :

323. 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.

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.

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 :

324. 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 :

325. 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.

326. 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) La totalité des 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 :

327. 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).

328. 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.

329. 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.

330. A côté 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.

331. 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 :*

332. 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.

333. 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.

334. 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).

335. 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*

336. 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.

337. 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*

338. 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.

339. 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.

340. 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..

341. 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

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

### **3. COÛTS GLOBAUX DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE NATIONALE D'ACTION – EPT**

343. 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. Les projections de croissance économique de concert avec les cadres du Ministère de l'Économie et des Finances, et 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 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 suivant (cf. Tableau 8). Dans chacun des cas, l'envergure de ces coûts est directement fonction des cibles retenues – de concert avec les Directions techniques du Ministère – en vue de corriger la situation diagnostiquée au cours de 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 constitue en soi un 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 fait l'objet d'une présentation détaillée dans l'Annexe A. Il allie des objectifs de croissance économique et de mobilisation de ressources domestiques 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. 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. Si on devait se baser sur le passé pour prédire l'avenir, il n'est pas tout à fait certain non plus 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 faire face aux coûts de la Stratégie EPT. La mise en œuvre parallèlement d'une politique de planning familial en même temps qu'un effort d'accroissement de l'effort fiscal 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 mobilisation des ressources tant nationales que de la communauté internationale. Les détails des estimations de l'Annexe A couvrent à la fois des aspects numérique, que physique et financier.

**Tableau 8**  
**Coûts globaux de la Stratégie Nationale – EPT ('000 USD)**

|                     | <i>2007-2010</i> | <i>2011-2015</i> | <i>2007-2015</i> | <i>%</i>    |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|
| Dépenses courantes  | <b>873 939</b>   | <b>2 037 796</b> | <b>2 911 735</b> | <b>85%</b>  |
| Dépenses de Capital | <b>202 376</b>   | <b>319 319</b>   | <b>521 695</b>   | <b>15%</b>  |
| <b>TOTAL</b>        | <b>1 076 315</b> | <b>2 357 115</b> | <b>3 433 430</b> | <b>100%</b> |

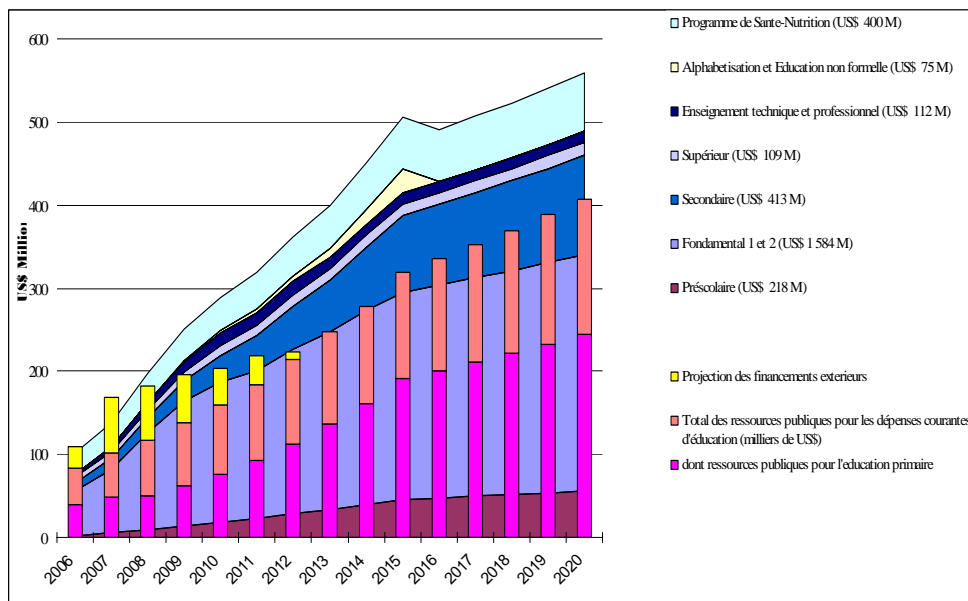
344. Sous les hypothèses et cibles retenues, la mise en œuvre de la SNA-EPT entre 2007 et 2015 coûtera en effet 3.4 milliards de dollars (dont 85% en dépenses courantes et 15% en dépenses d'investissement, cf. Tableau 8). Les ressources nationales anticipées, provenant des recettes fiscales et para-fiscales sous les hypothèses officielles de croissance du Gouvernement<sup>45</sup>, sont estimées à 1. 758 milliards de dollars de 2006 (cf. Tableau 9), ce qui correspond à 51% du coût global de la Stratégie. En y ajoutant les crédits déjà programmés par les agences de coopération qui représentent 8% des coûts estimés, il est possible d'anticiper par conséquent une soutenabilité financière de quelque 59% des crédits nécessaires. Dans ces conditions, les besoins de financement extérieur sur la même période seront de 1. 674 milliards de dollars pour tout le système (Tableau 9.) dont 52% seront consacrés aux dépenses dans l'éducation de base et 48% pour les autres niveaux du système. La figure 8 montre l'évolution des différents flux financiers 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 en annexe (cf. Annexe A-Tableau A2).

**Tableau 9**  
**Ressources domestiques anticipées et besoins de financement extérieur ('000 USD)**

|  | <i>2007-2010</i> | <i>2011-2015</i> | <i>2007-2015</i> |
|--|------------------|------------------|------------------|
| Ressources nationales anticipées   | <b>516 140</b>   | <b>1 242 696</b> | <b>1 758 836</b> |
| Besoin de financement extérieur pour les dépenses courantes du primaire      | <b>273 968</b>   | <b>378 157</b>   | <b>652 125</b>   |
| Besoin de financement extérieur pour les dépenses totales du primaire        | <b>377 243</b>   | <b>487 904</b>   | <b>865 147</b>   |
| Besoin de financement extérieur pour les dépenses totales des autres niveaux | <b>182 932</b>   | <b>626 515</b>   | <b>809 447</b>   |
| <b>Besoins totaux de financement extérieur pour tout le système éducatif</b> | <b>560 175</b>   | <b>1 114 419</b> | <b>1 674 594</b> |

<sup>45</sup> Les projections de croissance du Gouvernement sont faites par le Ministère de l'Économie et des Finances en concertation avec le FMI (Fonds Monétaire International). 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 de croissance du Gouvernement entre 2005 et 2025. Pour tenir compte de quelques effets cycliques liés à l'environnement haïtien, ces projections ont été réajustées pour certaines années (dont 2010, 2011, 2012 et 2015).

**Figure 8**  
**Évolution comparée des ressources nationales anticipées**  
**et des dépenses nécessaires pour tout le système éducatif,**  
**2006-2015 ('000 USD)**





## BIBLIOGRAPHIE

(non exhaustive)

### OUVRAGES ET DOCUMENTS GENERAUX

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

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.

IHSI (2005). Quatrième recensement général de la population et de l’habitat. Résultats définitifs. Ensemble du pays. Port-au- Prince.

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

MEF/IHSI (2005). Enquête sur les conditions de vie des ménages en Haïti (ECVM -2001), Volume II. Port-au- Prince.

MEF/IHSI (2006). Recensement général de la population et de l’habitat. Résultats définitifs.

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

MENJS (1998). Annuaire statistiques 1996-1997.

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

MENJS (1997). Plan National d’Education et de Formation. Port-au-Prince : Bibliothèque Nationale.

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

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

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

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

MENJS/DPCE (2000). Aperçu du problème des surâgés dans le système éducatif haïtien. Port-au- Prince.

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<sup>er</sup> et 2<sup>eme</sup> cycles) d’Haïti.

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

MENJS/SEA( 2006). Bilan et perspectives.

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

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

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

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

UNESCO (2000). Cadre d'Action de Dakar

### OUVRAGES ET DOCUMENTS CONSULTES

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.

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.

Jacob, S.,(2000).Ajustement structurel en Haïti.: évaluation et étude d'impacts. Mémoire de Master. Anvers: Université d'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.

MENFP/ PNCS (2006). Version préliminaire de la stratégie.

MENJS/PARQE (2005). Profil des écoles.

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

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

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'Economie appliquée.

### SITES WEB

<http://www.haiticulture.ch>

<http://www.brh.net/pib/>.

## **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)<sup>46</sup>. Cette population croît à un rythme de 2.08% l'an.<sup>47</sup> 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 de simulation financière, suggéré par la Banque Mondiale, a été 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 (Ministère de l'Économie et des Finances, MENFP (DPCE, DRH, DFP, PNCS, DGS, BUGEP, Cellule de Pilotage), IHSI et Agences de Coopération dont la Banque Mondiale, l'ACDI, l'UNICEF, l'USAID, la Banque de Développement de la Caraïbe, l'UNESCO, etc.).

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 cible 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 - IMO (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.

---

<sup>46</sup> 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.

<sup>47</sup> 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 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 1.9% 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).

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 :

- « - » 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<sup>er</sup> 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
- Gdes = Gourdes (HTG).

## **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 de croissance de 4% en termes réels, validé par le Fonds Monétaire International qui approuve la politique macro-économique du Gouvernement.<sup>48</sup> 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 États-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, devait 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 millions de dollars) et devraient augmenter à 28% à l'horizon 2015 dépassant ainsi les 22% ciblés 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 dans le PIB est comprise entre 5 et 6%.<sup>49</sup> Mais, 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%<sup>50</sup> pour l'année 2005-2006 (Tableau A1).

## **3. Les ressources publiques anticipées pour l'éducation**

L'éducation de base absorbe actuellement 38% de l'ensemble des ressources domestiques consacrées au secteur éducatif. Mais ce ratio doit passer à 60% d'ici à 2015 (soit 5 points de pourcentage en plus de ce

---

<sup>48</sup> 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 socio-politique, ce non seulement pour 2006-2007 mais aussi à moyen terme. Cela étant, si ces prévisions devraient 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.

<sup>49</sup> Voir : Ministère de l'Éducation. 2005. *Programme décennal de l'Éducation et de la formation : Plan d'action de la deuxième phase 2005-2007*. Dakar : Ministère de l'Éducation.

<sup>50</sup> 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.

que retient l'IMOA habituellement dans les pays qu'elle appuie financièrement). 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 extérieurs restent élevés par rapport aux ressources nationales. Il en ressort des taux de dépendance<sup>51</sup> par rapport aux financements extérieurs relativement élevés (28% dans le fondamental I & II et 50% 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 & 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 de l'arbitrage alternatif 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 structures 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% le 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

---

<sup>51</sup> 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.

2015. Parallèlement, les familles qui financent actuellement 100% des effectifs du non-public et 94.86% des dépenses totales pour ce niveau d'enseignement devraient voir ces pourcentages s'établir à 65% et à 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 1241 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 de 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 un effectif de 2 106 805 dont 72% sont sur-âgés dans le cycle complet. 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 101 826 166 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 sont alors estimées à 31 621 669 en 2006 et seront 145 249 802 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 en pourcentage passant de 78% des dépenses courantes totales d'éducation primaire actuellement (soit 186 483 129 dollars) à 17% en 2015 (soit 51 643 178 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 quelque 218 437 enfants sur-âgés (c'est-à-dire de 8-11 ans et plus)<sup>52</sup> en dehors du système scolaire<sup>53</sup> dont le tiers sera orienté vers des écoles publiques, et (ii) permettre au système éducatif d'éliminer le phénomène des sur-âgés qui sont à l'intérieur. 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-secteur public et non public) se verront destinés à deux cycles de durées différentes : 2 ans pour ceux qui sont actuellement en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années ; et 4 ans pour ceux qui sont actuellement en 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années fondamentales.

Dans ce cadre, le MENFP envisage 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 fondamental public, et de 109 USD pour 70% des enfants dans le cycle accéléré non public (qui comportera d'ailleurs les autres 2/3 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.<sup>54</sup> 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 au taux de déperdition de 2% de ce personnel enseignant et compte tenu du ratio élèves-maître fixé à 40 et

<sup>52</sup> 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.

<sup>53</sup> Les 6-7 ans, qui sont estimés à 289 124 en 2006, intégreront le cycle de scolarisation fondamental 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.

<sup>54</sup> Les dépenses d'investissement sont prises en compte dans le tableau A6.

de l'objectif de la double vacation (Tableau A6). Ce programme de formation initiale coûtera annuellement en moyenne quelques 243 221 dollars l'an (Tableau A9). Au final, les dépenses courantes pour la formation des enseignants et des agents éducatifs s'élèveront à 667 729 dollars en moyenne l'an et totalisera 6 millions de dollars. 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 12 534 salles (nouvelles constructions comprises), ce qui suppose un effort constant en termes de construction de salles 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.

### **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 924 467 élèves en 2015, soit un accroissement de 175% résultant de l'accroissement naturel 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 primaire 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%. 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 38 278 milliers de dollars en 2015.

Pour supporter l'accès Fondamental 3, il sera nécessaire aussi pour le Gouvernement de subventionner un certain nombre d'élèves du fondamental non public (jusqu'à 25% des effectifs en 2015) à hauteur de la moitié des dépenses moyennes des familles dans le 3<sup>e</sup> cycle (soit 90 dollars au prix de 2005). Pour ce faire, le montant annuel 719 000 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 se réduire de leur pourcentage actuel de 82.5% à 44.91% des dépenses courantes d'éducation secondaire (incluant le 3<sup>e</sup> 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 utilisées 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 de réhabiliter 50% des salles de classe du fondamental à l'horizon 2015. Les dépenses annuelles de capital sont présentées au tableau A12.

#### **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.<sup>55</sup> 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 1 028 920 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 27 984 172 à 61 580 856 dollars de 2007 à 2015 (Tableau A10).

#### **4.5. L'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)<sup>56</sup>. Le budget exécuté pour ce résultat est de 17 402 279.00 HTG (SEA, op. cit. : 23), soit 435 057dollars. Cela étant, le coût unitaire s'établit à 25 dollars. Il est 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, il est prévu à l'horizon 2015 de multiplier par 87 le nombre de personnes (de 13 ans et plus) alphabétisées pour ramener le nombre d'alphabétisés à un effectif cumulé de 1 500 000, conformément à l'objectif 4 de l'EPT. Dans le souci d'améliorer la qualité de cet enseignement, le coût unitaire devra augmenter. Les dépenses publiques courantes pour l'alphabétisation et l'enseignement non formel doivent ainsi augmenter passant de

<sup>55</sup> Voir PNCS. 2006. *Version préliminaire de Stratégie d'action*. Port-au-Prince : MENFP.

<sup>56</sup> Secrétaire d'État à l'Alphabétisation. 2006 (Avril). *Bilan et perspectives*. Port-au-Prince : SEA.

435 057 USD à 29 776 107 dollars de 2007 à 2015 (Tableau A7). Au final, ce programme coûtera 75 millions de dollars entre 2007 et 2015.

#### **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 5 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 111 903 personnes car il incorporera le tiers des sortants du programme accéléré des sur-âgés – actuellement en dehors - qui auront été pris en charge dans le système. Le tableau A8 montre l'évolution des dépenses courantes annuelles qui seront nécessaires pour ce type de formation. En 2015, 5 fois le montant de base seront nécessaires pour faire face aux dépenses courantes. Et le programme lui-même coûtera 112 millions USD sur les 8 prochaines années.

#### **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 419 étudiants pour 100.000 habitants. Il est nécessaire de ramener ce nombre à 838 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 supérieure 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 macro-économiques et financiers sélectionnés**

|  | <i>Année<br/>cible</i> | <i>Valeur<br/>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  |                        |                         | 2.08%         | 2.06%          | 2.04%          | 2.02%          | 2.00%          | 1.98%          | 1.96%          | 1.94%          | 1.92%          | 1.90%          |
| PIB/Tête (US\$)  |                        |                         | 414           | 422            | 430            | 438            | 451            | 455            | 465            | 478            | 493            | 498            |
| 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 US\$) 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      |
| <b>% Dépenses courantes d'Education dans le budget courant de l'Etat</b>                         | 2015                   | 28.0%                   | 18.5%         | 21.0%          | 20.6%          | 21.7%          | 22.7%          | 23.8%          | 24.8%          | 25.9%          | 26.9%          | 28.0%          |
| <b>Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation (milliers de Gdes)</b> |                        |                         | 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     |
| <b>Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation (milliers de US\$)</b> |                        |                         | <b>82 859</b> | <b>102 504</b> | <b>116 620</b> | <b>137 978</b> | <b>159 038</b> | <b>183 963</b> | <b>213 667</b> | <b>246 945</b> | <b>278 723</b> | <b>319 398</b> |
| <b>Total des ressources publiques pour les dépenses courantes d'éducation (en % du PIB)</b>      |                        |                         | <b>1.97%</b>  | <b>2.35%</b>   | <b>2.57%</b>   | <b>2.92%</b>   | <b>3.21%</b>   | <b>3.60%</b>   | <b>4.02%</b>   | <b>4.43%</b>   | <b>4.76%</b>   | <b>5.29%</b>   |
| <b>Dépense Intérieure d'éducation (en % du PIB)</b>  |                        |                         | <b>8.54%</b>  | <b>8.92%</b>   | <b>8.57%</b>   | <b>8.46%</b>   | <b>8.23%</b>   | <b>8.24%</b>   | <b>8.23%</b>   | <b>8.14%</b>   | <b>7.99%</b>   | <b>8.14%</b>   |

**Tableau A2**  
**Priorité pour l'éducation de base et besoins de financements extérieurs**

|   | <i>Année<br/>cible</i> | <i>Valeur<br/>cible</i> | 2006          | 2007          | 2008          | 2009          | 2010          | 2011          | 2012           | 2013           | 2014           | 2015           |
|---|------------------------|-------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Part du primaire 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 l'éducation primaire (milliers de USD)                             |                        |                         | <b>39 194</b> | <b>49 159</b> | <b>50 232</b> | <b>62 768</b> | <b>76 194</b> | <b>92 584</b> | <b>112 700</b> | <b>136 224</b> | <b>160 494</b> | <b>191 639</b> |
| Ressources nationales pour les autres niveaux (milliers de USD)                               |                        |                         | <b>43 665</b> | <b>53 344</b> | <b>66 388</b> | <b>75 210</b> | <b>82 844</b> | <b>91 379</b> | <b>100 967</b> | <b>110 721</b> | <b>118 229</b> | <b>127 759</b> |
| Ressources privées (financement des familles) pour l'éducation primaire (milliers de gourdes) |                        |                         | 7 459 325     | 7 695 258     | 6 928 088     | 6 286 930     | 5 578 019     | 4 870 359     | 4 217 302      | 3 539 982      | 2 796 321      | 2 065 727      |
| Besoin de financement extérieur pour les dépenses courantes du primaire (milliers de Gdes)    |                        |                         | - 606 832     | - 1 109 039   | - 2 650 984   | - 3 505 548   | - 3 693 162   | - 3 414 926   | - 3 434 811    | - 3 074 882    | - 2 894 441    | - 2 307 211    |
| Besoin de financement extérieur pour les dépenses totales du primaire (milliers de Gdes)      |                        |                         | - 724 864     | - 3 685 128   | - 3 162 718   | - 4 202 762   | - 4 039 113   | - 3 860 532   | - 4 119 111    | - 4 060 102    | - 3 976 348    | - 3 500 052    |
| Besoin de financement extérieur pour les dépenses totales du primaire (milliers de US\$)      |                        |                         | - 18 122      | - 92 128      | - 79 068      | - 105 069     | - 100 978     | - 96 513      | - 102 978      | - 101 503      | - 99 409       | - 87 501       |
| Besoins de financement extérieur pour les autres niveaux (milliers de US\$)                   |                        |                         | - 5 911       | - 27 854      | - 36 330      | - 50 590      | - 68 159      | - 85 315      | - 101 045      | - 121 614      | - 153 173      | - 165 369      |
| Besoins de financement extérieur pour tout le secteur   |                        |                         | - 24 033      | - 119 982     | - 115 398     | - 155 659     | - 169 137     | - 181 828     | - 204 023      | - 223 116      | - 252 582      | - 252 870      |

| éducatif (milliers de US\$)  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| Taux de dépendance au financements extérieurs pour les dépenses totales d'éducation à tous les niveaux (%) | 22% | 54% | 50% | 53% | 52% | 50% | 49% | 47% | 48% | 44% |  |
| Taux de dépendance aux financements ext. pour les dépenses totales d'éducation primaire (%)                | 17% | 41% | 34% | 36% | 31% | 26% | 25% | 22% | 19% | 15% |  |

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              |
|---|-------------|--------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Population scolarisable 3-5 ans</b>  | 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           |
| <b>Pre-scolaire public</b>  |             |              |                  |                  |                  |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |
| % 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%               |
| <b>Coût unitaire en US\$ (hors subventions)</b>   |             |              | 81.00            | 82.54            | 84.13            | 85.76             | 88.28             | 89.17             | 90.95             | 93.68             | 96.51             | 97.55             |
| <b>Coût préscolaire public hors subventions(US\$)</b>                                     |             |              | 1,951,024        | 4,029,846        | 6,270,635        | 8,684,244         | 11,390,721        | 14,075,636        | 17,079,888        | 20,503,200        | 24,234,068        | 27 757 777        |
| Coût de la subvention par élève dans le pre-scolaire public (US\$)                        | 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 pre-scolaire public (US\$)                   |             |              | 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 (US\$)  |             |              | 1 951 024        | 4 192 585        | 6 767 549        | 9 696 861         | 13 111 061        | 16 706 624        | 20 835 784        | 25 610 041        | 30 930 123        | 36 294 022        |
| <b>Préscolaire non-public</b>   |             |              |                  |                  |                  |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |
| 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 financé 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 pre-scolaire non-public (USD)                               | 2007        | 65           | 0                | 65               | 65               | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                |
| Financement public du pré-scolaire non-public (US\$)                                      |             |              | 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         |
| <b>Total dépenses courantes publiques dans le préscolaire public et non-public (US\$)</b> |             |              | <b>1 951 024</b> | <b>5 603 874</b> | <b>9 521 508</b> | <b>13 719 061</b> | <b>18 321 009</b> | <b>23 017 495</b> | <b>28 154 151</b> | <b>33 835 594</b> | <b>39 955 373</b> | <b>46 004 001</b> |
| <b>Financement par les familles</b>   |             |              |                  |                  |                  |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |

|  |      |       |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |
|--|------|-------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Frais de scolarisation par élève <sup>57</sup>   | 2015 | 63    | 63                | 63                | 63                | 63                | 63                | 63                | 63                | 63                | 63                | 63                |
| Nombres total d'élèves dans le préscolaire non public finance par les familles                         |      |       | <b>571 143</b>    | <b>536 600</b>    | <b>502 370</b>    | <b>468 520</b>    | <b>435 116</b>    | <b>402 231</b>    | <b>369 939</b>    | <b>338 319</b>    | <b>307 454</b>    | <b>277 428</b>    |
| Nombres total d'élèves dans le préscolaire non-public finance 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 (US\$)  |      |       | <b>35 982 009</b> | <b>33 805 785</b> | <b>31 649 341</b> | <b>29 516 762</b> | <b>27 412 339</b> | <b>25 340 574</b> | <b>23 306 186</b> | <b>21 314 126</b> | <b>19 369 575</b> | <b>17 477 962</b> |
| Total financement du préscolaire (familles + Etat) (US\$)  |      |       | <b>37 933 033</b> | <b>39 409 659</b> | <b>41 170 848</b> | <b>43 235 823</b> | <b>45 733 348</b> | <b>48 358 068</b> | <b>51 460 338</b> | <b>55 149 720</b> | <b>59 324 948</b> | <b>63 481 963</b> |
| <b>Total financement des familles (% Dépenses totales d'éducation préscolaire)</b>                     |      |       | 94.86%            | 85.78%            | 76.87%            | 68.27%            | 59.94%            | 52.40%            | 45.29%            | 38.65%            | 32.65%            | 27.53%            |
| <b>Coût unitaire dans le préscolaire public (en US\$)</b>  |      |       | <b>81</b>         | <b>113</b>        | <b>114</b>        | <b>116</b>        | <b>118</b>        | <b>119</b>        | <b>121</b>        | <b>124</b>        | <b>127</b>        | <b>128</b>        |
| <b>Coût unitaire dans le préscolaire non public (en US\$)</b>  |      |       | 63                | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                | 65                |
| <b>Coût Unitaire dans le pre-scolaire en général</b>   |      |       | <b>3,3</b>        | <b>9,2</b>        | <b>15,4</b>       | <b>21,7</b>       | <b>28,4</b>       | <b>35,0</b>       | <b>42,0</b>       | <b>49,5</b>       | <b>57,3</b>       | <b>64,7</b>       |

**Tableau A4**  
**Dépenses d'investissement dans l'éducation Pré-scolaire public**

|   | <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 (Gdes)                        | 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          |
| <b>Coût annuel total pour la construction des salles de classe (milliers de US\$)</b> |                    |                     | <b>0</b>    | <b>10 948</b> | <b>12 064</b> | <b>13 397</b> | <b>15 004</b> | <b>16 965</b> | <b>19 387</b> | <b>22 422</b> | <b>26 295</b> | <b>6 108</b> |

<sup>57</sup> Il s'agit d'un coût unitaire établi par l'Enquête sur les Conditions de Vie de Ménages en Haïti (IHSI, 2003).

**Tableau A5.1**  
**Coût du programme accéléré pour la prise en charge des enfants sur-âgés**

|  | <i>Année<br/>cible</i> | <i>Valeur<br/>cible</i> | 2006  | 2007             | 2008              | 2009              | 2010              | 2011              | 2012             | 2013             | 2014          | 2015     |
|--|------------------------|-------------------------|-------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|---------------|----------|
| Nombre de nouveaux entrants dans le programme accéléré des sur âgés<br>(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%           |          |
| <b>Nombre de sur-âgés scolarisés orientés vers le cycle accéléré</b>                                     |                        |                         |       |                  |                   |                   |                   |                   |                  |                  |               |          |
| <b>Public</b>  |                        |                         |       |                  |                   |                   |                   |                   |                  |                  |               |          |
| pour une durée de 4 ans  |                        |                         |       | 18 293           | 18 293            | 18 293            | 18 293            |                   |                  |                  |               |          |
| pour durée de 2 ans  |                        |                         |       | 21 179           | 21 179            | 21 179            | 21 179            |                   |                  |                  |               |          |
| Effectif cumule  |                        |                         |       | 39 472           | 78 945            | 98 297            | 116 590           | 78 032            | 38 560           | 19 208           | 915           | 0        |
| <b>Non-Public</b>  |                        |                         |       |                  |                   |                   |                   |                   |                  |                  |               |          |
| pour une durée de 4 ans  |                        |                         |       | 97 236           | 97 236            | 97 236            | 97 236            |                   |                  |                  |               |          |
| pour durée de 2 ans  |                        |                         |       | 80 151           | 80 151            | 80 151            | 80 151            |                   |                  |                  |               |          |
| Effectif cumule  |                        |                         |       | 177 387          | 354 774           | 456 017           | 460 879           | 283 492           | 106 105          | 4 862            | 0             | 0        |
| <b>Total effectifs dans le public</b>  |                        |                         |       | <b>94 081</b>    | <b>188 163</b>    | <b>262 124</b>    | <b>229 631</b>    | <b>135 372</b>    | <b>41 291</b>    | <b>21 938</b>    | <b>915</b>    | <b>0</b> |
| 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  |                        |                         |       | 1 924            | 3 938             | 5 617             | 5 041             | 3 046             | 953              | 520              | 22            | 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     | 3 033 938        | 6 328 252         | 9 200 771         | 8 499 669         | 5 187 361         | 1 655 264        | 929 708          | 41 012        | 0        |
| Dépenses hors salaire (en % masse salariale enseignante)   | 2015                   | 20%                     | 20%   | 20%              | 20%               | 20%               | 20%               | 20%               | 20%              | 20%              | 20%           | 20%      |
| dépenses hors salaires (US\$)  |                        |                         | 0     | 606 788          | 1 265 650         | 1 840 154         | 1 699 934         | 1 037 472         | 331 053          | 185 942          | 8 202         | 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 (US\$)   |                        |                         | 0     | 444 274          | 1 777 094         | 3 713 428         | 4 337 474         | 3 196 284         | 1 169 900        | 725 185          | 34 554        | 0        |
| <b>Total dépenses cycle accéléré public</b>  | 2015                   |                         | 0     | <b>4 084 999</b> | <b>9 370 997</b>  | <b>14 754 353</b> | <b>14 537 077</b> | <b>9 421 118</b>  | <b>3 156 217</b> | <b>1 840 835</b> | <b>83 769</b> | <b>0</b> |
| <b>Effectifs de l'enseignement accéléré non public</b>   | 2015                   |                         |       | <b>177 387</b>   | <b>354 774</b>    | <b>456 017</b>    | <b>460 879</b>    | <b>283 492</b>    | <b>106 105</b>   | <b>4 862</b>     | <b>0</b>      | <b>0</b> |
| % 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    |
| <b>Total subventions aux élèves dans les écoles non-publiques (US\$)</b>                                 | 2015                   |                         | 0     | <b>1 503 845</b> | <b>6 015 382</b>  | <b>11 598 027</b> | <b>15 628 905</b> | <b>12 016 904</b> | <b>5 397 212</b> | <b>288 520</b>   | <b>0</b>      | <b>0</b> |
| <b>Coût public total du cycle sur-âgés (USD)</b>   | 2015                   |                         |       | <b>5 588 844</b> | <b>15 386 378</b> | <b>26 352 381</b> | <b>30 165 982</b> | <b>21 438 022</b> | <b>8 553 429</b> | <b>2 129 355</b> | <b>83 769</b> | <b>0</b> |



**Tableau A5.2**  
**Dépenses courantes dans l'enseignement de base (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles 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         | 1 731 918         | 1 778 679         | 1 826 704         | 1 876 025         | 1 926 677         | 1 978 698         | 2 032 123         | 2 086 990         | 2 143 339          |
| Accroissement annuel de la population scolarisable                                |                    | 2.7%                |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                    |
| Population 6 ans  |                    |                     | 292 747           | 300 651           | 308 769           | 317 105           | 325 667           | 334 460           | 343 491           | 352 765           | 362 289           | 372 071            |
| 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 1 <sup>ère</sup> année                                       |                    |                     | 493 387           | 506 709           | 473 363           | 461 995           | 449 669           | 436 340           | 421 964           | 406 493           | 389 879           | 372 071            |
| Non-redoublants en 6 <sup>ème</sup> année   |                    |                     | 183 040           | 197 628           | 212 871           | 228 792           | 245 418           | 262 775           | 280 890           | 299 792           | 319 511           | 340 075            |
| % sur-âgés dans le Fondamental 1 <sup>er</sup> & 2 <sup>e</sup> cycles            |                    | 0%                  | 72%               |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   | 0%                 |
| % 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%                 |
| <b>Nombre total d'élèves projetés du fondamental I &amp; II</b>                   |                    |                     | <b>2,106,805</b>  | <b>2,289,101</b>  | <b>2,200,788</b>  | <b>2,168,553</b>  | <b>2,131,393</b>  | <b>2,114,043</b>  | <b>2,150,228</b>  | <b>2,186,021</b>  | <b>2,221,351</b>  | <b>2,256,146</b>   |
| Nombre d'élèves de l'enseignement non-public                                      |                    |                     | 1 716 187         | 1 835 538         | 1 736 702         | 1 683 654         | 1 627 664         | 1 587 498         | 1 587 293         | 1 585 881         | 1 583 229         | 1 579 302          |
| % d'élèves dans l'enseignement non public   | 2015               | 70.0%               | 81.5%             | 80%               | 79%               | 78%               | 76%               | 75%               | 74%               | 73%               | 71%               | 70%                |
| <b>Ecoles Publiques</b>   |                    |                     |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                    |
| <b>Nombre d'élèves du fondamental I &amp; II public</b>                           |                    |                     | <b>390 618</b>    | <b>453 563</b>    | <b>464 086</b>    | <b>484 900</b>    | <b>503 728</b>    | <b>526 545</b>    | <b>562 935</b>    | <b>600 139</b>    | <b>638 122</b>    | <b>676 844</b>     |
| 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            | 11 678            | 11 830            | 12 239            | 12 590            | 13 032            | 13 797            | 14 567            | 15 340            | 16 115             |
| % d'enseignants normaliens  | 2015               | 50%                 | 34%               | 36%               | 38%               | 39%               | 41%               | 43%               | 45%               | 46%               | 48%               | 50%                |
| <b>Besoins en recrutement</b>   |                    |                     | 1 723             | 386               | 645               | 595               | 694               | 1 026             | 1 046             | 1 064             | 1 082             | 757                |
| 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               |
| <b>Masse salariale enseignante totale du fondamental i &amp; II public (US\$)</b> |                    |                     | <b>15 716 044</b> | <b>21 271 860</b> | <b>21 623 349</b> | <b>26 935 850</b> | <b>27 801 272</b> | <b>28 874 173</b> | <b>30 672 878</b> | <b>38 991 253</b> | <b>41 197 645</b> | <b>43 423 636</b>  |
| <b>Dépenses totales hors salaires enseignants (US\$)</b>                          |                    |                     | <b>15 905 625</b> | <b>31 224 806</b> | <b>41 726 814</b> | <b>58 359 580</b> | <b>71 211 791</b> | <b>74 248 740</b> | <b>79 180 983</b> | <b>90 781 115</b> | <b>96 262 125</b> | <b>101 826 166</b> |
| 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 (US\$)                       |                    |                     | 41                | 69                | 90                | 120               | 141               | 141               | 141               | 151               | 151               | 150                |

|  |      |             |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
|--|------|-------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| <b>Cout de la subvention par élève dans le public (US\$)</b>   | 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 | <b>100%</b> | 0%                 | 25%                | 50%                | 75%                | 100%               | 100%               | 100%               | 100%               | 100%               | 100%               |
| <b>Dépenses totales en Subvention aux élèves du fondamental public (US\$)</b>                            |      |             | 0                  | 4 819 107          | 9 861 832          | 15 456 180         | 21 408 454         | 22 378 159         | 23 924 751         | 25 505 921         | 27 120 186         | 28 765 859         |
| <b>Total des dépenses pour l'enseignement fondamental I &amp; II public (US\$)</b>                       |      |             | <b>31 621 669</b>  | <b>52 496 666</b>  | <b>63 350 163</b>  | <b>85 295 430</b>  | <b>99 013 063</b>  | <b>103 122 913</b> | <b>109 853 862</b> | <b>129 772 368</b> | <b>137 459 770</b> | <b>145 249 802</b> |
| <b>Coût unitaire total public</b>  |      |             | <b>81</b>          | <b>116</b>         | <b>137</b>         | <b>176</b>         | <b>197</b>         | <b>196</b>         | <b>195</b>         | <b>216</b>         | <b>215</b>         | <b>215</b>         |
| <b>Ecoles Non Publiques</b>  |      |             |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| <b>Nombre d'élèves du fondamental (1 et 2 C) non-public financés par l'Etat</b>                          |      |             | <b>6 715</b>       | <b>72 735</b>      | <b>151 544</b>     | <b>247 181</b>     | <b>355 295</b>     | <b>478 912</b>     | <b>630 139</b>     | <b>782 776</b>     | <b>948 561</b>     | <b>1 105 511</b>   |
| 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 (US\$)                           | 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 (US\$)  | 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 | <b>70%</b>  | 1%                 | 9%                 | 16%                | 24%                | 32%                | 39%                | 47%                | 55%                | 62%                | 70%                |
| <b>Total subventions aux écoles non publiques (US\$)</b>   |      |             | <b>731 950</b>     | <b>7 406 087</b>   | <b>15 206 557</b>  | <b>24 437 969</b>  | <b>34 601 752</b>  | <b>45 933 003</b>  | <b>59 506 092</b>  | <b>72 763 338</b>  | <b>86 772 272</b>  | <b>99 496 031</b>  |
| Effectifs subventionnés (en % des effectifs totaux du non public)  |      |             | <b>0.4%</b>        | <b>4.0%</b>        | <b>8.7%</b>        | <b>14.7%</b>       | <b>21.8%</b>       | <b>30.2%</b>       | <b>39.7%</b>       | <b>49.4%</b>       | <b>59.9%</b>       | <b>70.0%</b>       |
| <b>Financement par les familles</b>  |      |             |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Dépense moyenne annuelle par élève (en US\$)   | 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                               |      |             | <b>1 709 472</b>   | <b>1 762 803</b>   | <b>1 585 159</b>   | <b>1 436 473</b>   | <b>1 272 370</b>   | <b>1 108 586</b>   | <b>957 154</b>     | <b>803 106</b>     | <b>634 668</b>     | <b>473 791</b>     |
| 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%                |
| <b>Total financement des familles (US\$)</b>   |      |             | <b>186 483 129</b> | <b>192 381 441</b> | <b>173 202 188</b> | <b>157 173 243</b> | <b>139 450 466</b> | <b>121 758 973</b> | <b>105 432 559</b> | <b>88 499 542</b>  | <b>69 908 031</b>  | <b>51 643 178</b>  |
| <b>Total financement des familles (%dépenses courantes d'éducation / Fond I &amp; II)</b>                |      |             | 78%                | 72%                | 60%                | 51%                | 45%                | 41%                | 35%                | 29%                | 23%                | 17%                |
| <b>Dépenses courantes publiques totales pour l'enseignement Fond I &amp; II (US\$)</b>                   |      |             | <b>53 228 616</b>  | <b>76 345 095</b>  | <b>115 888 365</b> | <b>149 803 413</b> | <b>167 890 647</b> | <b>177 224 886</b> | <b>197 831 889</b> | <b>212 352 462</b> | <b>232 105 843</b> | <b>248 667 578</b> |
| <b>Cout unitaire de l'enseignement Fond I &amp; II public (dépenses totales/élève/an, US\$)</b>          |      |             | <b>136</b>         | <b>140</b>         | <b>184</b>         | <b>205</b>         | <b>205</b>         | <b>209</b>         | <b>231</b>         | <b>230</b>         | <b>228</b>         | <b>221</b>         |
| <b>Coût unitaire de l'enseignement Fond I &amp; II non-public (dépenses totales/élève/an, US\$)</b>      |      |             | 109                | 109                | 109                | 109                | 109                | 109                | 109                | 109                | 109                | 109                |
| <b>Total dépenses courantes publiques + Dépenses Familles pour l'enseignement Fond I &amp; II (US\$)</b> |      |             | <b>239 711 745</b> | <b>268 726 535</b> | <b>289 090 554</b> | <b>306 976 656</b> | <b>307 341 113</b> | <b>298 983 859</b> | <b>303 264 448</b> | <b>300 852 004</b> | <b>302 013 874</b> | <b>300 310 756</b> |

**Tableau A6**  
**Dépenses d'investissement dans l'enseignement de base (1<sup>er</sup> et 2 cycles du fondamental)**

|   | <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)                           |                    | 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          | 10 495           | 10 863         | 11 430         | 11 207         | 11 041         | 11 156         | 11 629         | 12 077           | 12 534           |
| Constructions de nouvelles classes par an   |                    |                     |                | 4 549            | 368            | 567            |                |                | 115            | 473            | 448              | 457              |
| <b>Coût annuel total pour la construction des salles de classe (milliers de Gdes)</b>   |                    |                     | <b>0</b>       | <b>2 241 937</b> | <b>181 413</b> | <b>279 528</b> |                |                | <b>56 697</b>  | <b>232 943</b> | <b>220 800</b>   | <b>225 422</b>   |
| Nombre total de salles de classe dans le public   |                    |                     | 5 946          | 15 044           | 11 231         | 11 997         | 10 985         | 10 875         | 11 271         | 12 101         | 12 525           | 12 992           |
| % de salles de classes réhabilitées par an  | 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%            |
| <b>Coût annuel total pour la réhabilitation des salles de classe (milliers de Gdes)</b> |                    |                     | <b>87 916</b>  | <b>321 292</b>   | <b>313 668</b> | <b>413 907</b> | <b>451 168</b> | <b>518 106</b> | <b>611 062</b> | <b>735 597</b> | <b>843 637</b>   | <b>960 450</b>   |
| <b>Coût annuel total pour la construction et la réhabilitation (milliers de Gdes)</b>   |                    |                     | <b>87 916</b>  | <b>2 563 229</b> | <b>495 080</b> | <b>693 435</b> | <b>341 461</b> | <b>436 105</b> | <b>667 759</b> | <b>968 540</b> | <b>1 064 437</b> | <b>1 185 872</b> |
| Nombre d'écoles publiques   |                    |                     | 1 241          | 1 462            | 1 513          | 1 592          | 1 561          | 1 538          | 1 554          | 1 620          | 1 682            | 1 746            |
| % 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 (Gdes)                      | 2015               | 295 716             | 295 716        | 295716           | 295716         | 295716         | 295716         | 295716         | 295716         | 295716         | 295716           | 295716           |
| <b>Coût de construction des cantines (milliers de Gdes)</b>                             |                    |                     | <b>30 116</b>  | <b>12 859</b>    | <b>16 653</b>  | <b>3 779</b>   | <b>4 490</b>   | <b>9 500</b>   | <b>16 541</b>  | <b>16 680</b>  | <b>17 471</b>    | <b>6 969</b>     |
| <b>Coût annuel total pour la construction de bâtiments (milliers de Gdes)</b>           |                    |                     | <b>118 032</b> | <b>2 576 088</b> | <b>511 734</b> | <b>697 214</b> | <b>345 951</b> | <b>445 606</b> | <b>684 300</b> | <b>985 220</b> | <b>1 081 908</b> | <b>1 192 841</b> |

**Tableau A7**  
**Dépenses courantes du programme d'Alphabétisation et d'Éducation non formelle**

|   | <i>Année cible</i> | <i>Valeur cible</i> | 2006           | 2007           | 2008           | 2009             | 2010             | 2011             | 2012             | 2013              | 2014              | 2015              |
|---|--------------------|---------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Coût unitaire ou subvention par personne alphabétisée (US\$)  | 2010               | 51                  | 25             | 31.7           | 38.0           | 44.4             | 50.7             | 50.7             | 50.7             | 50.7              | 50.7              | 50.7              |
| Nombre cumulé de personnes de 13 ans et + du programme d'alphabétisation et d'enseignement non formel | 2015               | 1 500 000           | 17 160         | 34 320         | 46 342         | 76 157           | 125 152          | 205 669          | 337 987          | 555 431           | 912 769           | 1 500 000         |
| Nombre de personnes de 13 ans et + alphabétiser par an  |                    |                     |                | 17 160         | 12 022         | 29 814           | 48 996           | 80 517           | 132 318          | 217 444           | 357 338           | 587 231           |
| <b>Total dépenses courantes publiques pour l'alphabétisation en l'enseignement non formel (US\$)</b>  |                    |                     | <b>435 057</b> | <b>543 821</b> | <b>457 204</b> | <b>1 322 797</b> | <b>2 484 367</b> | <b>4 082 688</b> | <b>6 709 291</b> | <b>11 025 722</b> | <b>18 119 136</b> | <b>29 776 107</b> |

**Tableau A8**  
**Les dépenses courantes de l'enseignement technique et professionnel**

|  | <i>Année<br/>cible</i> | <i>Valeur<br/>cible</i> | 2006             | 2007             | 2008             | 2009              | 2010              | 2011              | 2012              | 2013              | 2014              | 2015              |
|--|------------------------|-------------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Coût unitaire ou subvention par étudiant en formation professionnelle (US\$)       | 2015                   | 150                     | 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                          | 2010                   | 84 738                  | 16 948           | 33 895           | 50 843           | 67 790            | 84 738            | 84 738            | 84 738            | 84 738            | 84 738            | 84 738            |
| <b>Total dépenses courantes publiques pour l'enseignement professionnel (US\$)</b> |                        |                         | <b>2 542 137</b> | <b>5 084 275</b> | <b>7 626 412</b> | <b>10 168 550</b> | <b>12 710 687</b> | <b>12 710 687</b> | <b>12 710 687</b> | <b>12 710 687</b> | <b>12 710 687</b> | <b>12 710 687</b> |

**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<br/>cible</i> | <i>Valeur<br/>cible</i> | 2006             | 2007           | 2008           | 2009           | 2010           | 2011           | 2012           | 2013           | 2014           | 2015           |
|--|------------------------|-------------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Formation continue</b>  |                        |                         |                  |                |                |                |                |                |                |                |                |                |
| Dépenses publiques courantes de formation par enseignant du fondamental (1et 2 C) (en Gdes)                  | 2015                   | 829                     | 829              | 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            | 9 287          | 9 547          | 9 497          | 9 595          | 9 927          | 9 947          | 9 966          | 9 983          | 9 659          |
| Coût horaire de la formation continue d'un agent éducatif (en US\$)  |                        |                         | 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           |
| <b>Coût annuel total de la formation continue (en US\$)</b>  |                        |                         | <b>619,676</b>   | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> | <b>424,508</b> |
| <b>Coût unitaire de la formation continue (en US\$)</b>  |                        |                         | <b>100</b>       | <b>48</b>      | <b>48</b>      | <b>48</b>      | <b>48</b>      | <b>48</b>      | <b>48</b>      | <b>48</b>      | <b>48</b>      | <b>48</b>      |
| <b>Formation initiale</b>  |                        |                         |                  |                |                |                |                |                |                |                |                |                |
| Coût unitaire de la formation initiale (en US\$)   |                        |                         | 300.0            | 300.0          | 300.0          | 300.0          | 300.0          | 300.0          | 300.0          | 300.0          | 300.0          | 300.0          |
| <b>Coût annuel total de la formation initiale (en US\$)</b>  |                        |                         | <b>516 816</b>   | <b>115 868</b> | <b>193 634</b> | <b>178 631</b> | <b>208 120</b> | <b>307 827</b> | <b>313 729</b> | <b>319 336</b> | <b>324 619</b> | <b>227 226</b> |
| <b>Coût annuel total de la formation initiale et continue des enseignants (en US\$)</b>                      |                        |                         | <b>1,136,492</b> | <b>540,376</b> | <b>618,142</b> | <b>603,138</b> | <b>632,628</b> | <b>732,335</b> | <b>738,237</b> | <b>743,844</b> | <b>749,127</b> | <b>651,734</b> |

**Tableau A10**  
**Les dépenses courantes du programme de Santé-Nutrition dans le pré-scolaire et le fondamental I, II et III**

|   | <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>       |
|---|--------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| % d'enfants du pré-scolaire bénéficiant du programme                          | 2015               | <b>30%</b>          | 0.0%              | 3%                | 9%                | 12%               | 15%               | 18%               | 21%               | 24%               | 27%               | 30%               |
| % d'enfants du fondamental I et II bénéficiant du programme                   | 2015               | <b>30%</b>          | 17.3%             | 19%               | 21%               | 22%               | 24%               | 25%               | 26%               | 27%               | 29%               | 30%               |
| % d'enfants du fondamental accéléré bénéficiant du programme                  | 2015               | <b>30%</b>          | 0.0%              | 3%                | 9%                | 12%               | 15%               | 18%               | 21%               | 24%               | 27%               | 30%               |
| % d'enfants du Fondamental 3 bénéficiant du programme                         | 2015               | <b>15%</b>          | 3.0%              | 4%                | 7%                | 8%                | 9%                | 10%               | 11%               | 13%               | 14%               | 15%               |
| Coût Unitaire-PNCS (US\$/eleve/an)  | 2007               | <b>60</b>           | 57                | 60                | 60                | 60                | 60                | 60                | 60                | 60                | 60                | 60                |
| Nombres total d'élèves bénéficiaires de la cantine                            |                    |                     | <b>464 361</b>    | <b>467 572</b>    | <b>564 946</b>    | <b>625 513</b>    | <b>674 470</b>    | <b>726 853</b>    | <b>789 832</b>    | <b>866 168</b>    | <b>945 351</b>    | <b>1 028 920</b>  |
| <b>Coût récurrent du programme d'alimentation scolaire - Prix PNCS (US\$)</b> |                    |                     | <b>26 468 577</b> | <b>27 984 172</b> | <b>33 812 043</b> | <b>37 436 964</b> | <b>40 367 051</b> | <b>43 502 145</b> | <b>47 271 447</b> | <b>51 840 171</b> | <b>56 579 269</b> | <b>61 580 856</b> |

**Tableau A11**  
**Les dépenses courantes dans le 3<sup>ème</sup> cycle du Fondamental 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> |
|--|--------------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 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%         |
| <b>Taux brut de scolarisation</b>  |                    |                     | 46%         | 51%         | 57%         | 63%         | 70%         | 77%         | 82%         | 86%         | 91%         | 96%         |
| <b>Nombre total d'élèves</b>   |                    |                     | 336 262     | 396 864     | 454 843     | 518 760     | 592 040     | 672 907     | 730 367     | 791 332     | 855 972     | 924 467     |
| Nombre d'élèves dans l'enseignement Fondamental 3 non public                                     |                    |                     | 248 904     | 287 579     | 322 507     | 359 746     | 401 340     | 445 676     | 472 355     | 499 455     | 526 918     | 554 680     |
| % 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%       |
| <b>Fondamental 3 public</b>  |                    |                     |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
| Nombre d'élèves dans l'enseignement public   |                    |                     | 87 358      | 109 285     | 132 336     | 159 014     | 190 700     | 227 231     | 258 012     | 291 877     | 329 054     | 369 787     |
| 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              | 2 283              | 2 823              | 3 465              | 4 246              | 5 173              | 6 008             | 6 955              | 8 029             | 9 245             |
| Besoins en recrutement   |      |       | 531                | 585                | 698                | 851                | 1 011              | 939                | 1 068             | 1 213              | 1 376             | 434               |
| Taux de déperdition  |      | 2%    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                   |                    |                   |                   |
| Coût moyen par enseignant  |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                   |                    |                   |                   |
| Salaire moyen mensuel enseignant (en Gdes)   |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                   |                    |                   |                   |
| (salaire+primes)   |      |       | 8 138              | 8 292              | 8 451              | 8 615              | 8 869              | 8 958              | 9 137             | 9 411              | 9 695             | 9 800             |
| 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               |
| <b>Masse salariale enseignante totale publique (Gdes)</b>  |      |       | <b>189 210 217</b> | <b>246 151 774</b> | <b>310 165 600</b> | <b>388 058 779</b> | <b>489 552 117</b> | <b>602 341 618</b> | <b>713 579</b>    | <b>850 934 709</b> | <b>1 012 002</b>  | <b>1 177 787</b>  |
| <b>Autres dépenses courantes publiques pour le Fond. 3 public (Gdes)</b>                           |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    | <b>621</b>        | <b>592</b>         | <b>592</b>        | <b>197</b>        |
| <b>Autres dépenses courantes pour le 2ndaire public (en % de la masse salariale)</b>               | 2015 | 30.0% | 20%                | 21%                | 22%                | 23%                | 24%                | 26%                | 27%               | 28%                | 29%               | 30%               |
| <b>Dépenses courantes publiques totales dans le Fond. 3 public (milliers de Gdes)</b>              |      |       | 227 052            | 298 117            | 379 091            | 478 606            | 609 220            | 756 273            | 903 868           | 1 087 305          | 1 304 359         | 1 531 123         |
| <b>Dépenses courantes publiques totales dans le Fond. 3 public (milliers de US\$)</b>              |      |       | 5 676              | 7 453              | 9 477              | 11 965             | 15 231             | 18 907             | 22 597            | 27 183             | 32 609            | 38 278            |
| <b>Appui à l'enseignement Fondamental 3 non-public</b>   |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                   |                    |                   |                   |
| Nombre d'élèves du Fondamental 3 non-public financés par l'Etat                                    |      |       | <b>0</b>           | <b>7 988</b>       | <b>17 917</b>      | <b>29 979</b>      | <b>44 593</b>      | <b>61 899</b>      | <b>78 726</b>     | <b>97 116</b>      | <b>117 093</b>    | <b>138 670</b>    |
| Subvention par enfant en école secondaire accréditée (US\$)  | 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-publics (US\$)   |      |       | <b>0</b>           | <b>719</b>         | <b>1 614</b>       | <b>2 701</b>       | <b>4 019</b>       | <b>5 581</b>       | <b>7 101</b>      | <b>8 763</b>       | <b>10 570</b>     | <b>12 522</b>     |
| <b>Total dépenses Fondamental 3 (public et non-public) milliers de USD</b>                         |      |       | <b>5 676</b>       | <b>8 172</b>       | <b>11 091</b>      | <b>14 666</b>      | <b>19 250</b>      | <b>24 488</b>      | <b>29 698</b>     | <b>35 946</b>      | <b>43 179</b>     | <b>50 800</b>     |
| <b>Financement par les familles</b>  |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                   |                    |                   |                   |
| Dépense moyenne annuelle par famille et par élève (en US\$)  | 2015 | 181   | 181                | 181                | 181                | 181                | 181                | 181                | 181               | 181                | 181               | 181               |
| Nombres total d'élèves dans le secteur non-public financé par les familles                         |      |       | <b>248 904</b>     | <b>279 591</b>     | <b>304 590</b>     | <b>329 767</b>     | <b>356 747</b>     | <b>383 777</b>     | <b>393 629</b>    | <b>402 339</b>     | <b>409 825</b>    | <b>416 010</b>    |
| Nombres 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%               |
| <b>Total financement des familles (US\$)</b>   |      |       | <b>44 952 062</b>  | <b>50 493 441</b>  | <b>55 007 365</b>  | <b>59 553 183</b>  | <b>64 424 503</b>  | <b>69 304 527</b>  | <b>71 082 301</b> | <b>72 653 587</b>  | <b>74 003 855</b> | <b>75 118 898</b> |
| Total financement des familles (%dépenses courantes d'éducation secondaire)                        |      |       | 82.54%             | 79.52%             | 75.48%             | 71.23%             | 66.65%             | 62.31%             | 58.01%            | 53.48%             | 48.96%            | 44.91%            |
| <b>Enseignement secondaire</b>   |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                   |                    |                   |                   |
| 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%                 |
| <b>Nombre total d'élèves</b>   |      |       | 237 174            | 265 370            | 332 257            | 412 700            | 508 876            | 623 232            | 704 347            | 793 534            | 891 408             | 998 620             |
| Nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire non public  |      |       | 181 816            | 198 518            | 242 405            | 293 455            | 352 423            | 420 084            | 461 721            | 505 498            | 551 345             | 599 172             |
| % 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             | 66 851             | 89 851             | 119 245            | 156 453            | 203 148            | 242 625            | 288 036            | 340 063             | 399 448             |
| <b>Secondaire public</b>   |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                     |                     |
| <b>Nombre d'élèves du secondaire public</b>  |      |       | <b>55 358</b>      | <b>66 851</b>      | <b>89 851</b>      | <b>119 245</b>     | <b>156 453</b>     | <b>203 148</b>     | <b>242 625</b>     | <b>288 036</b>     | <b>340 063</b>      | <b>399 448</b>      |
| 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              | 1 480              | 2 018              | 2 718              | 3 619              | 4 771              | 5 786              | 6 976              | 8 367               | 9 986               |
| Besoins en recrutement   |      |       | 296                | 568                | 740                | 956                | 1 224              | 1 110              | 1 306              | 1 530              | 1 787               | 469                 |
| Taux de déperdition  | 2015 | 2%    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                     |                     |
| Coût moyen par enseignant  |      |       |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                    |                     |                     |
| Salaire moyen mensuel enseignant (en Gdes) (salaire+primes)  |      |       | 8 138              | 8 292              | 8 451              | 8 615              | 8 869              | 8 958              | 9 137              | 9 411              | 9 695               | 9 800               |
| 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                 |
| <b>Masse salariale enseignante totale publique (Gdes)</b>  |      |       | <b>127 848 810</b> | <b>159 574 081</b> | <b>221 762 953</b> | <b>304 432 353</b> | <b>417 309 008</b> | <b>555 569 618</b> | <b>687 220 015</b> | <b>853 461 275</b> | <b>1054 542 519</b> | <b>1272 259 430</b> |
| <b>Autres dépenses courantes publiques pour le secondaire public (Gdes)</b>  |      |       | 25 569 762         | 33 687 861         | 49 280 656         | 71 034 216         | 102 008 869        | 141 978 902        | 183 258 671        | 237 072 576        | 304 645 617         | 381 677 829         |
| <b>Autres dépenses courantes pour le 2ndaire public (en % de la masse salariale)</b>                                 | 2015 | 30.0% | 20%                | 21%                | 22%                | 23%                | 24%                | 26%                | 27%                | 28%                | 29%                 | 30%                 |
| <b>Dépenses courantes publiques totales dans le secondaire public (milliers de US\$)</b>                             |      |       | 3 835              | 4 832              | 6 776              | 9 387              | 12 983             | 17 439             | 21 762             | 27 263             | 33 980              | 41 348              |
| <b>Total dépenses courantes publiques pour l'enseignement F3 et secondaire (milliers de US\$)</b>                    |      |       | <b>9 512</b>       | <b>13 004</b>      | <b>17 867</b>      | <b>24 053</b>      | <b>32 233</b>      | <b>41 927</b>      | <b>51 460</b>      | <b>63 209</b>      | <b>77 158</b>       | <b>92 148</b>       |
| <b>Coût unitaire de l'enseignement Fondamental 3 public (dépenses totales/élève/an, US\$)</b>                        |      |       | <b>65</b>          | <b>68</b>          | <b>72</b>          | <b>75</b>          | <b>80</b>          | <b>83</b>          | <b>88</b>          | <b>93</b>          | <b>99</b>           | <b>104</b>          |
| <b>Coût unitaire de l'enseignement Fondamental 3 non-public (dépenses totales/élève/an, US\$)</b>                    |      |       | <b>90</b>          | <b>90</b>          | <b>90</b>          | <b>90</b>          | <b>90</b>          | <b>90</b>          | <b>90</b>          | <b>90</b>          | <b>90</b>           | <b>90</b>           |
| <b>Coût unitaire de l'enseignement secondaire public (dépenses totales/élève/an, US\$)</b>                           |      |       | <b>69</b>          | <b>72</b>          | <b>75</b>          | <b>79</b>          | <b>83</b>          | <b>86</b>          | <b>90</b>          | <b>95</b>          | <b>100</b>          | <b>104</b>          |
| <b>Total dépenses courantes publiques + Dépenses Familles pour l'enseignement secondaire incluant fond. 3 (US\$)</b> |      |       | <b>54 463 833</b>  | <b>63 497 133</b>  | <b>72 874 468</b>  | <b>83 606 083</b>  | <b>96 657 311</b>  | <b>111 231 346</b> | <b>122 542 024</b> | <b>135 862 689</b> | <b>151 162 117</b>  | <b>167 267 317</b>  |

**Tableau A12**  
**Les dépenses d'investissement de l'enseignement fondamental 3 et le secondaire**

|   | <i>Année<br/>cible</i> | <i>Valeur<br/>cible</i> | 2006     | 2007           | 2008           | 2009           | 2010           | 2011           | 2012           | 2013           | 2014           | 2015             |
|---|------------------------|-------------------------|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| 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          | 2 665          | 3 228          | 3 878          | 4 651          | 5 542          | 6 293          | 7 119          | 8 026            |
| Besoin de nouvelles constructions de salles par an                                      |                        |                         | 0        | 535            | 562            | 651            | 773            | 891            | 751            | 826            | 907            | 993              |
| <b>Coût annuel total pour la construction des salles de classe (milliers de Gdes)</b>   |                        |                         | <b>0</b> | <b>165 192</b> | <b>172 862</b> | <b>180 826</b> | <b>397 584</b> | <b>438 971</b> | <b>477 636</b> | <b>270 844</b> | <b>282 883</b> | <b>295 374</b>   |
| % 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%            |
| <b>Coût annuel total pour la réhabilitation des salles de classe (milliers de Gdes)</b> |                        |                         | <b>0</b> | <b>17 502</b>  | <b>43 790</b>  | <b>79 541</b>  | <b>127 434</b> | <b>191 033</b> | <b>273 153</b> | <b>361 849</b> | <b>467 819</b> | <b>593 332</b>   |
| <b>Coût annuel total pour la construction et la réhabilitation (milliers de Gdes)</b>   |                        |                         | <b>0</b> | <b>281 080</b> | <b>320 894</b> | <b>400 237</b> | <b>508 328</b> | <b>630 168</b> | <b>643 178</b> | <b>768 933</b> | <b>914 723</b> | <b>1 082 982</b> |



**Tableau A13**  
**Les dépenses courantes de l'enseignement supérieur**

|  | <i>Année<br/>cible</i> | <i>Valeur<br/>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>       |
|--|------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nombre total d'étudiants   |                        |                         | 40 000            | 47 628            | 55 542            | 63 747            | 72 247            | 81 045            | 90 146            | 91 895            | 93 659            | 95 439            |
| Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants  | 2012                   | 788                     | 394               | 460               | 525               | 591               | 657               | 722               | 788               | 788               | 788               | 788               |
| <b>Enseignement supérieur public</b>   |                        |                         |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |
| Nombre d'étudiants dans le supérieur public  |                        |                         | 28 000            | 32 810            | 37 645            | 42 498            | 47 362            | 52 229            | 57 092            | 57 179            | 57 236            | 57 263            |
| % 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            | 14 818            | 17 897            | 21 249            | 24 885            | 28 816            | 33 054            | 34 716            | 36 423            | 38 175            |
| <b>Coût unitaire</b>   |                        | 247.63                  | 247.63            | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               |
| <b>Dépenses courantes publiques totales dans le supérieur public (milliers de US\$)</b>            |                        |                         | 6 934             | 8 125             | 9 322             | 10 524            | 11 728            | 12 933            | 14 138            | 14 159            | 14 173            | 14 180            |
| <b>Financement par les familles et les étudiants</b>   |                        |                         |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |
| Dépense moyenne annuelle par famille et par étudiant dans le supérieur public (en US\$)            |                        | 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            | 14 818            | 17 897            | 21 249            | 24 885            | 28 816            | 33 054            | 34 716            | 36 423            | 38 175            |
| 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%              |
| <b>Total financement des familles (US\$)</b>   |                        |                         | <b>8 668 800</b>  | <b>10 704 234</b> | <b>12 928 793</b> | <b>15 350 378</b> | <b>17 976 998</b> | <b>20 816 760</b> | <b>23 877 865</b> | <b>25 078 705</b> | <b>26 311 987</b> | <b>27 577 969</b> |
| <b>Coût unitaire de l'enseignement supérieur public (dépenses totales/étudiant/an, US\$)</b>       |                        |                         | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               | 248               |
| <b>Total dépenses courantes publiques + Dépenses Familles pour l'enseignement supérieur (US\$)</b> |                        |                         | <b>15 602 425</b> | <b>18 829 056</b> | <b>22 250 906</b> | <b>25 874 203</b> | <b>29 705 217</b> | <b>33 750 251</b> | <b>38 015 638</b> | <b>39 237 907</b> | <b>40 485 348</b> | <b>41 758 031</b> |

**Tableau A14**  
**Les dépenses d'investissement de l'enseignement supérieur**

|   | <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> |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Coût annuel total pour la construction et la réhabilitation des bâtiments (millions HTG)</b> | <b>69</b>   | <b>81</b>   | <b>93</b>   | <b>105</b>  | <b>117</b>  | <b>129</b>  | <b>141</b>  | <b>142</b>  | <b>142</b>  | <b>142</b>  |

## **ANNEXE B**

### **TABLEAUX STATISTIQUES**

**Tableau B 1**

**Répartition des écoles, classes et élèves au niveau du fondamental 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles, par département, selon le secteur**

|                    |                | <b>Public</b>  | <b>%</b>     | <b>Privé</b>     | <b>%</b>     | <b>Total</b>     |
|--------------------|----------------|----------------|--------------|------------------|--------------|------------------|
| <b>Ouest</b>       | Ecoles         | 218            | 4.84         | 4278             | 95.16        | 4496             |
|                    | Classes        | 1696           | 8.71         | 17759            | 91.29        | 19455            |
|                    | Elèves         | 89597          | 13.36        | 580977           | 86.64        | 670574           |
| <b>Sud Est</b>     | Ecoles         | 107            | 10.44        | 917              | 89.56        | 1024             |
|                    | Classes        | 676            | 26.29        | 2095             | 73.71        | 2771             |
|                    | Elèves         | 34675          | 24.99        | 104072           | 75.01        | 138747           |
| <b>Nord</b>        | Ecoles         | 198            | 12.84        | 1343             | 87.16        | 1541             |
|                    | Classes        | 1208           | 21.67        | 4365             | 78.33        | 5573             |
|                    | Elèves         | 60689          | 26.48        | 168427           | 73.52        | 229116           |
| <b>Nord Est</b>    | Ecoles         | 77             | 14.69        | 447              | 85.31        | 524              |
|                    | Classes        | 436            | 22.68        | 1486             | 77.32        | 1922             |
|                    | Elèves         | 21270          | 25.48        | 62184            | 74.52        | 83454            |
| <b>Artibonite</b>  | Ecoles         | 178            | 6.87         | 2410             | 93.13        | 2588             |
|                    | Classes        | 1060           | 14.30        | 6350             | 85.70        | 7410             |
|                    | Elèves         | 56568          | 17.50        | 266569           | 82.50        | 323137           |
| <b>Centre</b>      | Ecoles         | 98             | 10.34        | 849              | 89.66        | 947              |
|                    | Classes        | 401            | 16.28        | 2062             | 83.72        | 2463             |
|                    | Elèves         | 22067          | 16.95        | 108106           | 83.05        | 130173           |
| <b>Sud</b>         | Ecoles         | 127            | 9.84         | 1163             | 90.16        | 1290             |
|                    | Classes        | 883            | 19.19        | 3717             | 80.81        | 4600             |
|                    | Elèves         | 38428          | 23.34        | 126171           | 76.66        | 164599           |
| <b>Grande Anse</b> | Ecoles         | 107            | 11.64        | 812              | 88.36        | 919              |
|                    | Classes        | 552            | 23.32        | 1815             | 76.68        | 2367             |
|                    | Elèves         | 29626          | 22.73        | 100693           | 77.27        | 130319           |
| <b>Nord Ouest</b>  | Ecoles         | 83             | 6.30         | 1234             | 93.70        | 1317             |
|                    | Classes        | 436            | 13.26        | 2852             | 86.74        | 3288             |
|                    | Elèves         | 22733          | 13.78        | 142235           | 86.22        | 164968           |
| <b>Nippes</b>      | Ecoles         | 48             | 7.71         | 574              | 92.29        | 622              |
|                    | Classes        | 308            | 17.74        | 1428             | 82.26        | 1736             |
|                    | Elèves         | 14965          | 20.86        | 56763            | 79.14        | 71728            |
| <b>TOTAL</b>       | <b>Ecoles</b>  | <b>1 241</b>   | <b>8.12</b>  | <b>14 027</b>    | <b>91.88</b> | <b>15 268</b>    |
|                    | <b>Classes</b> | <b>7 656</b>   | <b>14.84</b> | <b>43 929</b>    | <b>85.16</b> | <b>51 585</b>    |
|                    | <b>Elèves</b>  | <b>390 618</b> | <b>18.54</b> | <b>1 716 187</b> | <b>81.46</b> | <b>2 106 805</b> |

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

**Tableau B 2**

**Répartition des écoles et des effectifs au niveau du 3<sup>ème</sup> cycle du fondamental et du Secondaire par département, selon le secteur**

|                    |                | <b>Public</b> | <b>%</b>     | <b>Privé</b>  | <b>%</b>     | <b>Total</b>  |
|--------------------|----------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| <b>Ouest</b>       | Ecoles         | 57            | 5.43         | 992           | 94.57        | 1049          |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 56233         | 17.88        | 258100        | 82.11        | 314333        |
| <b>Sud Est</b>     | Ecoles         | 13            | 11.71        | 98            | 88.29        | 111           |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 8328          | 34.16        | 16047         | 65.84        | 24375         |
| <b>Nord</b>        | Ecoles         | 25            | 10.33        | 217           | 89.67        | 242           |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 17447         | 26.70        | 47886         | 73.30        | 65333         |
| <b>Nord Est</b>    | Ecoles         | 11            | 19.30        | 46            | 80.70        | 57            |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 7697          | 51.75        | 7177          | 48.25        | 14874         |
| <b>Artibonite</b>  | Ecoles         | 20            | 9.26         | 196           | 90.74        | 216           |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 15705         | 29.64        | 37286         | 70.36        | 52991         |
| <b>Centre</b>      | Ecoles         | 11            | 16.21        | 74            | 83.79        | 85            |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 8637          | 45.68        | 10270         | 54.32        | 18907         |
| <b>Sud</b>         | Ecoles         | 23            | 12.23        | 165           | 87.77        | 188           |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 10727         | 26.66        | 29537         | 73.34        | 40264         |
| <b>Grande Anse</b> | Ecoles         | 21            | 24.14        | 66            | 75.86        | 87            |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 9095          | 49.34        | 9339          | 50.66        | 18434         |
| <b>Nord Ouest</b>  | Ecoles         | 14            | 14.89        | 80            | 85.11        | 94            |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 7670          | 33.31        | 15355         | 66.69        | 23025         |
| <b>Nippes</b>      | Ecoles         | 12            | 19.05        | 51            | 80.95        | 63            |
|                    | Classes        |               |              |               |              |               |
|                    | Elèves         | 6806          | 54.80        | 5612          | 45.20        | 12418         |
| <b>TOTAL</b>       | <b>Ecoles</b>  | <b>207</b>    | <b>9.44</b>  | <b>1985</b>   | <b>90.56</b> | <b>2192</b>   |
|                    | <b>Classes</b> |               |              |               |              |               |
|                    | <b>Elèves</b>  | <b>148345</b> | <b>25.36</b> | <b>436609</b> | <b>74.64</b> | <b>584954</b> |

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**

| <b>Secteur</b>        | <b>PUBLIC</b> |               |               | <b>PRIVE</b>  |               |               |               | <b>ENSEMBLE</b> |                |                |               |                |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|
| <b>Effectifs</b>      | <b>Garçon</b> | <b>Fille</b>  | <b>%Fille</b> | <b>Total</b>  | <b>Garçon</b> | <b>Fille</b>  | <b>%Fille</b> | <b>Total</b>    | <b>Garçon</b>  | <b>Fille</b>   | <b>%Fille</b> | <b>Total</b>   |
| <b>Année d'Etudes</b> |               |               |               |               |               |               |               |                 |                |                |               |                |
| <b>1ère Année</b>     | 46448         | 43924         | 49%           | 90372         | 249395        | 235226        | 49%           | 484621          | 295843         | 279150         | 49%           | 574993         |
|                       | 23%           | 23%           |               | 23%           | 29%           | 28%           |               | 28%             | 28%            | 27%            |               | 27%            |
| <b>2ème Année</b>     | 40393         | 38855         | 49%           | 79248         | 186750        | 178029        | 49%           | 364779          | 227143         | 216884         | 49%           | 444027         |
|                       | 20%           | 20%           |               | 20%           | 21%           | 21%           |               | 21%             | 21%            | 21%            |               | 21%            |
| <b>3ème Année</b>     | 36131         | 35378         | 49%           | 71509         | 148118        | 145486        | 50%           | 293604          | 184249         | 180864         | 50%           | 365113         |
|                       | 18%           | 18%           |               | 18%           | 17%           | 17%           |               | 17%             | 17%            | 17%            |               | 17%            |
| <b>4ème Année</b>     | 30632         | 30314         | 50%           | 60946         | 115110        | 114069        | 50%           | 229179          | 145742         | 144383         | 50%           | 290125         |
|                       | 15%           | 16%           |               | 16%           | 13%           | 13%           |               | 13%             | 14%            | 14%            |               | 14%            |
| <b>5ème Année</b>     | 24974         | 24344         | 49%           | 49318         | 89274         | 89577         | 50%           | 178851          | 114248         | 113921         | 50%           | 228169         |
|                       | 13%           | 13%           |               | 13%           | 10%           | 11%           |               | 10%             | 11%            | 11%            |               | 11%            |
| <b>6ème Année</b>     | 20526         | 18699         | 48%           | 39225         | 82472         | 82681         | 50%           | 165153          | 102998         | 101380         | 50%           | 204378         |
|                       | 10%           | 10%           |               | 10%           | 9%            | 10%           |               | 10%             | 10%            | 10%            |               | 10%            |
| <b>TOTAL</b>          | <b>199104</b> | <b>191514</b> | <b>49%</b>    | <b>390618</b> | <b>871119</b> | <b>845068</b> | <b>49%</b>    | <b>1716187</b>  | <b>1070223</b> | <b>1036582</b> | <b>49%</b>    | <b>2106805</b> |
|                       | <b>100%</b>   | <b>100%</b>   |               | <b>100%</b>   | <b>100%</b>   | <b>100%</b>   |               | <b>100%</b>     | <b>100%</b>    | <b>100%</b>    |               | <b>100%</b>    |

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     |
| <b>7è A</b>   | 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         |
|               | <b>T</b> | <b>38,360</b>  | <b>6,627</b>  | <b>44,987</b>  | <b>81,709</b>  | <b>18,732</b> | <b>100,441</b> | <b>120,069</b> | <b>25,359</b> | <b>145,428</b> | <b>44,987</b>  | <b>100,441</b> |
| <b>8è A</b>   | 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         |
|               | <b>T</b> | <b>22,376</b>  | <b>3,870</b>  | <b>26,246</b>  | <b>63,913</b>  | <b>12,537</b> | <b>76,450</b>  | <b>42,453</b>  | <b>16,407</b> | <b>58,860</b>  | <b>26,246</b>  | <b>76,450</b>  |
| <b>9è A</b>   | 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         |
|               | <b>T</b> | <b>17,288</b>  | <b>2,891</b>  | <b>20,179</b>  | <b>64,390</b>  | <b>11,426</b> | <b>75,816</b>  | <b>81,678</b>  | <b>14,317</b> | <b>95,995</b>  | <b>20,179</b>  | <b>75,816</b>  |
| <b>3è Sec</b> | 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         |
|               | <b>T</b> | <b>17,074</b>  | <b>1,818</b>  | <b>18,892</b>  | <b>50,779</b>  | <b>5,612</b>  | <b>56,391</b>  | <b>67,853</b>  | <b>7,430</b>  | <b>75,283</b>  | <b>18,892</b>  | <b>56,391</b>  |
| <b>2nde</b>   | 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         |
|               | <b>T</b> | <b>11,233</b>  | <b>891</b>    | <b>12,124</b>  | <b>42,472</b>  | <b>4,186</b>  | <b>46,658</b>  | <b>53,705</b>  | <b>5,077</b>  | <b>58,782</b>  | <b>12,124</b>  | <b>46,658</b>  |
| <b>Rhét</b>   | 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         |
|               | <b>T</b> | <b>10,034</b>  | <b>695</b>    | <b>10,729</b>  | <b>50,987</b>  | <b>3,676</b>  | <b>54,663</b>  | <b>61,021</b>  | <b>4,371</b>  | <b>65,392</b>  | <b>10,729</b>  | <b>54,663</b>  |
| <b>Philo</b>  | 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         |
|               | <b>T</b> | <b>14,630</b>  | <b>558</b>    | <b>15,188</b>  | <b>25,199</b>  | <b>991</b>    | <b>26,190</b>  | <b>39,829</b>  | <b>1,549</b>  | <b>41,378</b>  | <b>15,188</b>  | <b>26,190</b>  |
| <b>TOTAL</b>  | 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        |
|               | <b>T</b> | <b>130,995</b> | <b>17,350</b> | <b>148,345</b> | <b>379,449</b> | <b>57,160</b> | <b>436,609</b> | <b>510,444</b> | <b>74,510</b> | <b>584,954</b> | <b>148,345</b> | <b>436,609</b> |

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%        |
| <b>TOTAL</b> | <b>297 590</b>   | <b>297 639</b> | <b>595 229</b> | <b>115 536</b>    | <b>111 597</b> | <b>227 133</b> | <b>39%</b> | <b>37%</b> | <b>38%</b> |

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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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%        |
|                      | <b>Total</b> | <b>96784</b>       | <b>50%</b> | <b>238809</b> | <b>63%</b> | <b>49815</b>        | <b>55%</b> | <b>285778</b>  | <b>59%</b> | <b>335593</b>  | <b>58%</b> |
| 2ème année           | Garçons      | 50632              | 59%        | 108269        | 76%        | 27801               | 69%        | 131100         | 70%        | 158901         | 70%        |
|                      | Filles       | 51122              | 58%        | 97441         | 75%        | 26583               | 68%        | 121980         | 69%        | 148563         | 68%        |
|                      | <b>Total</b> | <b>101754</b>      | <b>59%</b> | <b>205710</b> | <b>76%</b> | <b>54384</b>        | <b>69%</b> | <b>253080</b>  | <b>69%</b> | <b>307464</b>  | <b>69%</b> |
| 3ème année           | Garçons      | 51316              | 67%        | 90239         | 84%        | 27853               | 77%        | 113702         | 77%        | 141555         | 77%        |
|                      | Filles       | 53093              | 66%        | 83606         | 83%        | 27330               | 77%        | 109369         | 75%        | 136699         | 76%        |
|                      | <b>Total</b> | <b>104409</b>      | <b>67%</b> | <b>173845</b> | <b>83%</b> | <b>55183</b>        | <b>77%</b> | <b>223071</b>  | <b>76%</b> | <b>278254</b>  | <b>76%</b> |
| 4ème année           | Garçons      | 47014              | 71%        | 68392         | 86%        | 24898               | 81%        | 90508          | 79%        | 115406         | 79%        |
|                      | Filles       | 49387              | 70%        | 63511         | 86%        | 24688               | 81%        | 88210          | 77%        | 112898         | 78%        |
|                      | <b>Total</b> | <b>96401</b>       | <b>70%</b> | <b>131903</b> | <b>86%</b> | <b>49586</b>        | <b>81%</b> | <b>178718</b>  | <b>78%</b> | <b>228304</b>  | <b>79%</b> |
| 5ème année           | Garçons      | 43484              | 75%        | 50308         | 90%        | 21249               | 85%        | 72543          | 81%        | 93792          | 41%        |
|                      | Filles       | 45368              | 74%        | 46746         | 89%        | 20695               | 85%        | 71419          | 80%        | 92114          | 44%        |
|                      | <b>Total</b> | <b>88852</b>       | <b>74%</b> | <b>97054</b>  | <b>89%</b> | <b>41944</b>        | <b>85%</b> | <b>143962</b>  | <b>80%</b> | <b>185906</b>  | <b>81%</b> |
| 6ème année           | Garçons      | 46389              | 81%        | 42185         | 93%        | 18308               | 89%        | 70266          | 85%        | 88574          | 86%        |
|                      | Filles       | 47448              | 79%        | 37854         | 91%        | 16553               | 89%        | 68749          | 83%        | 85302          | 84%        |
|                      | <b>Total</b> | <b>93837</b>       | <b>80%</b> | <b>80039</b>  | <b>92%</b> | <b>34861</b>        | <b>89%</b> | <b>139015</b>  | <b>84%</b> | <b>173876</b>  | <b>85%</b> |
| <b>Total/Moyenne</b> | Garçons      | <b>287328</b>      | <b>65%</b> | <b>485946</b> | <b>77%</b> | <b>146078</b>       | <b>73%</b> | <b>627196</b>  | <b>72%</b> | <b>773274</b>  | <b>72%</b> |
|                      | Filles       | <b>294709</b>      | <b>64%</b> | <b>441414</b> | <b>76%</b> | <b>139695</b>       | <b>73%</b> | <b>596428</b>  | <b>71%</b> | <b>736123</b>  | <b>71%</b> |
|                      | <b>Total</b> | <b>582037</b>      | <b>65%</b> | <b>927360</b> | <b>77%</b> | <b>285773</b>       | <b>73%</b> | <b>1223624</b> | <b>71%</b> | <b>1509397</b> | <b>72%</b> |

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%        |
|                | <b>Total</b>          | <b>90831</b>       | <b>76%</b> | <b>22340</b> | <b>88%</b> | <b>37008</b>        | <b>82%</b> | <b>76163</b>  | <b>76%</b> | <b>113171</b> | <b>78%</b> |
| 8 AF           | Garçons               | 33046              | 75%        | 7769         | 90%        | 12196               | 82%        | 28619         | 76%        | 40815         | 78%        |
|                | Filles                | 31414              | 74%        | 6722         | 87%        | 9036                | 79%        | 29100         | 75%        | 38136         | 76%        |
|                | <b>Total</b>          | <b>64460</b>       | <b>75%</b> | <b>14491</b> | <b>88%</b> | <b>21232</b>        | <b>81%</b> | <b>57719</b>  | <b>75%</b> | <b>78951</b>  | <b>77%</b> |
| 9 AF           | Garçons               | 32127              | 78%        | 7132         | 94%        | 9676                | 84%        | 29583         | 79%        | 39259         | 80%        |
|                | Filles                | 30696              | 76%        | 6173         | 92%        | 6802                | 79%        | 30067         | 78%        | 36869         | 78%        |
|                | <b>Total</b>          | <b>62823</b>       | <b>77%</b> | <b>13305</b> | <b>93%</b> | <b>16478</b>        | <b>82%</b> | <b>59650</b>  | <b>79%</b> | <b>76128</b>  | <b>79%</b> |
| 3ème           | Garçons               | 26416              | 77%        | 3604         | 90%        | 8861                | 82%        | 21159         | 77%        | 30020         | 78%        |
|                | Filles                | 25350              | 76%        | 3016         | 88%        | 6202                | 77%        | 22164         | 77%        | 28366         | 77%        |
|                | <b>Total</b>          | <b>51766</b>       | <b>76%</b> | <b>6620</b>  | <b>89%</b> | <b>15063</b>        | <b>80%</b> | <b>43323</b>  | <b>77%</b> | <b>58386</b>  | <b>78%</b> |
| 2nd            | Garçons               | 21172              | 77%        | 2327         | 87%        | 5783                | 79%        | 17716         | 77%        | 23499         | 77%        |
|                | Filles                | 19518              | 75%        | 1964         | 82%        | 3617                | 75%        | 17865         | 76%        | 21482         | 76%        |
|                | <b>Total</b>          | <b>40690</b>       | <b>76%</b> | <b>4291</b>  | <b>85%</b> | <b>9400</b>         | <b>78%</b> | <b>35581</b>  | <b>76%</b> | <b>44981</b>  | <b>77%</b> |
| Rhéto          | Garçons               | 24973              | 80%        | 2215         | 89%        | 5167                | 79%        | 22021         | 81%        | 27188         | 81%        |
|                | Filles                | 23141              | 78%        | 1615         | 86%        | 3212                | 76%        | 21544         | 79%        | 24756         | 78%        |
|                | <b>Total</b>          | <b>48114</b>       | <b>79%</b> | <b>3830</b>  | <b>88%</b> | <b>8379</b>         | <b>78%</b> | <b>43565</b>  | <b>80%</b> | <b>51944</b>  | <b>79%</b> |
| Philo          | Garçons               | 16752              | 80%        | 766          | 87%        | 7327                | 86%        | 10191         | 77%        | 17518         | 80%        |
|                | Filles                | 14266              | 75%        | 547          | 82%        | 5415                | 82%        | 9398          | 73%        | 14813         | 76%        |
|                | <b>Total</b>          | <b>31018</b>       | <b>78%</b> | <b>1313</b>  | <b>85%</b> | <b>12742</b>        | <b>84%</b> | <b>19589</b>  | <b>75%</b> | <b>32331</b>  | <b>78%</b> |
| Total          | Garçons               | 200552             | 77%        | 35597        | 90%        | 68993               | 82%        | 167156        | 78%        | 236149        | 79%        |
|                | Filles                | 189150             | 75%        | 30593        | 87%        | 51309               | 79%        | 168434        | 76%        | 219743        | 77%        |
|                | <b>Total/ Moyenne</b> | <b>389702</b>      | <b>76%</b> | <b>66190</b> | <b>89%</b> | <b>120302</b>       | <b>81%</b> | <b>335590</b> | <b>77%</b> | <b>455892</b> | <b>78%</b> |

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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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%  | <b>1663</b> | 4%  | 2082         | 4%  | 2325         | 5%  | <b>4407</b>  | 4%  | 2834         | 4%  | 3236         | 4%  | <b>6070</b>  | 4%  |
|         | 21%         |     | 24%         |     | <b>23%</b>  |     | 5%           |     | 6%           |     | <b>6%</b>    |     | 7%           |     | 8%           |     | <b>7%</b>    |     |
| 8AF     | 518         | 4%  | 551         | 5%  | <b>1069</b> | 4%  | 1579         | 4%  | 1631         | 4%  | <b>3210</b>  | 4%  | 2097         | 4%  | 2182         | 4%  | <b>4279</b>  | 4%  |
|         | 15%         |     | 15%         |     | <b>15%</b>  |     | 4%           |     | 4%           |     | <b>4%</b>    |     | 5%           |     | 5%           |     | <b>5%</b>    |     |
| 9AF     | 465         | 4%  | 529         | 6%  | <b>994</b>  | 5%  | 2116         | 6%  | 2211         | 6%  | <b>4327</b>  | 6%  | 2581         | 5%  | 2740         | 6%  | <b>5321</b>  | 6%  |
|         | 13%         |     | 14%         |     | <b>14%</b>  |     | 5%           |     | 6%           |     | <b>6%</b>    |     | 6%           |     | 7%           |     | <b>6%</b>    |     |
| 3ème    | 347         | 3%  | 362         | 4%  | <b>709</b>  | 4%  | 1082         | 4%  | 1212         | 4%  | <b>2294</b>  | 4%  | 1429         | 4%  | 1574         | 4%  | <b>3003</b>  | 4%  |
|         | 10%         |     | 10%         |     | <b>10%</b>  |     | 3%           |     | 3%           |     | <b>3%</b>    |     | 3%           |     | 4%           |     | <b>4%</b>    |     |
| 2nd     | 284         | 4%  | 283         | 6%  | <b>567</b>  | 5%  | 975          | 4%  | 1099         | 5%  | <b>2074</b>  | 4%  | 1259         | 4%  | 1382         | 5%  | <b>2641</b>  | 4%  |
|         | 8%          |     | 8%          |     | <b>8%</b>   |     | 2%           |     | 3%           |     | <b>3%</b>    |     | 3%           |     | 3%           |     | <b>3%</b>    |     |
| Rhéto*  | 936         | 12% | 904         | 21% | <b>1840</b> | 15% | 24204        | 50% | 23140        | 49% | <b>47344</b> | 49% | 25140        | 45% | 24044        | 47% | <b>49184</b> | 46% |
|         | 26%         |     | 24%         |     | <b>25%</b>  |     | 61%          |     | 62%          |     | <b>61%</b>   |     | 58%          |     | 59%          |     | <b>58%</b>   |     |
| Philo*  | 265         | 2%  | 206         | 3%  | <b>471</b>  | 2%  | 7674         | 29% | 5728         | 26% | <b>13402</b> | 28% | 7939         | 21% | 5934         | 20% | <b>13873</b> | 20% |
|         | 7%          |     | 5%          |     | <b>6%</b>   |     | 19%          |     | 15%          |     | <b>17%</b>   |     | 18%          |     | 14%          |     | <b>16%</b>   |     |
| TOTAL   | <b>3567</b> | 4%  | <b>3746</b> | 6%  | <b>7313</b> | 5%  | <b>39712</b> | 16% | <b>37346</b> | 15% | <b>77058</b> | 15% | <b>43279</b> | 13% | <b>41092</b> | 13% | <b>84371</b> | 13% |
|         | <b>100%</b> |     | <b>100%</b> |     | <b>100%</b> |     | <b>100%</b>  |     | <b>100%</b>  |     | <b>100%</b>  |     | <b>100%</b>  |     | <b>100%</b>  |     | <b>100%</b>  |     |

\*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<sup>ème</sup> A. F. et 9<sup>ème</sup> A.F.)  
(Années 2003 à 2005)**

| Département              | 2003                |                     | 2004                |                     | 2005                |                     |
|--------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                          | 6 <sup>ème</sup> AF | 9 <sup>ème</sup> AF | 6 <sup>ème</sup> AF | 9 <sup>ème</sup> AF | 6 <sup>ème</sup> AF | 9 <sup>ème</sup> 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                  |
| <b>Moyenne nationale</b> | <b>65,9 %</b>       | <b>62,5 %</b>       |                     |                     | <b>66,5 %</b>       | <b>57,44%</b>       |

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 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Taux de réussite</b> | 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<br>Ratios  | Ouest | Sud-Est | Nord | Nord-Est | Artibonite | Centre | Sud | GrandAnse | Nord-Ouest | Nippes |
|---|-------|---------|------|----------|------------|--------|-----|-----------|------------|--------|
| <b>Préscolaire</b>  | 31    | 78      | 52   | 50       | 61         | 79     | 48  | 54        | 58         | 59     |
| <b>Fondamental<br/>1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup><br/>cycles</b> | 37    | 70      | 50   | 51       | 54         | 69     | 40  | 72        | 64         | 51     |
| <b>3<sup>ème</sup> cycle et<br/>Secondaire</b>                      | 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        |
| <b>National</b> | <b>31</b> | <b>33</b> | <b>46</b> |

Source : MENFP

**Tableaux B-14 : Répartition des écoles (1<sup>er</sup> & 2<sup>e</sup> cycles Fondamental) selon le milieu d'accueil**

**A. Répartition des écoles logées dans des églises par département**

| Secteurs<br>Département | Public    | Dont<br>Pourcentage<br>en milieu<br>rural (public) | Privé       | Dont<br>Pourcentage<br>en milieu rural<br>(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         |
| <b>Total</b>            | <b>36</b> | <b>94%</b>   | <b>3511</b> | <b>84%</b>  | <b>3547</b> |

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

**B. Répartition des écoles logées sous des tonnelles par département**

| Secteurs<br>Département | Effectif<br>Public | Pourcent.<br>en milieu<br>rural<br>(public) | Pourcent.<br>en milieu<br>urbain<br>(public) | Effectif<br>Privé | Pourcent.<br>en milieu<br>rural<br>(privé) | Pourcent.<br>en milieu<br>urbain<br>(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         |
| <b>Total</b>            | <b>249</b>         | <b>88%</b>                                  | <b>22%</b>                                   | <b>3608</b>       | <b>84%</b>                                 | <b>16%</b>                                  | <b>3857</b> |

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

**C. Répartition des écoles à cloisons en matériaux sommaires par département**

| Secteurs<br>Département | Public     | Dont<br>Pourcentage<br>en milieu<br>rural (public) | Privé       | Dont<br>Pourcentage<br>en milieu<br>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         |
| <b>Total</b>            | <b>865</b> | <b>55%</b>   | <b>5321</b> | <b>64%</b>  | <b>6306</b> |

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

**D. Répartition des écoles à toits en paille ou sans toit par département**

| Secteurs<br>Département | Public     | Dont<br>Pourcentage<br>en milieu<br>rural<br>(public) | Privé       | Dont<br>Pourcentage<br>en milieu<br>rural<br>(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         |
| <b>Total</b>            | <b>546</b> | <b>53%</b>  | <b>3018</b> | <b>59%</b>   | <b>3666</b> |

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

**Tableau B 15**

Répartition des enseignants du préscolaire par département selon leur formation

| Département<br>Niveau de<br>Formation     | Ouest       | Sud<br>Est | Nord        | Nord<br>Est | Art         | Centre     | Sud         | Grande<br>Anse | Nord<br>Ouest | Nippes     | Total        |
|---|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|----------------|---------------|------------|--------------|
| <b>Universitaire</b>                      | 232         | 3          | 19          | 1           | 36          | 1          | 4           | 3              | 7             | 2          | <b>308</b>   |
| <b>Normalien</b>                          | 409         | 9          | 46          | 17          | 80          | 24         | 22          | 25             | 20            | 6          | <b>658</b>   |
| <b>Jardinière</b>                         | 3816        | 84         | 285         | 20          | 125         | 22         | 299         | 18             | 8             | 13         | <b>4690</b>  |
| <b>Aide Jard.</b>                         | 866         | 1          | 29          | 10          | 38          | 15         | 164         | 2              | 8             | 5          | <b>1138</b>  |
| <b>Philo</b>                              | 577         | 17         | 62          | 64          | 130         | 25         | 39          | 6              | 23            | 16         | <b>959</b>   |
| <b>Rétho</b>                              | 1215        | 99         | 211         | 116         | 542         | 95         | 158         | 29             | 90            | 69         | <b>2624</b>  |
| <b>Seconde</b>                            | 522         | 74         | 135         | 74          | 318         | 68         | 150         | 15             | 86            | 65         | <b>1507</b>  |
| <b>Troisième</b>                          | 500         | 126        | 205         | 69          | 407         | 132        | 194         | 53             | 142           | 74         | <b>1902</b>  |
| <b>9<sup>ème</sup> A. F.</b>              | 417         | 123        | 232         | 108         | 360         | 136        | 227         | 51             | 138           | 96         | <b>1888</b>  |
| <b>Moins de<br/>9<sup>ème</sup> A. F.</b> | 493         | 248        | 323         | 138         | 617         | 212        | 348         | 83             | 170           | 177        | <b>2809</b>  |
| <b>Pas de<br/>réponse</b>                 | 899         | 24         | 105         | 38          | 163         | 35         | 87          | 10             | 30            | 19         | <b>1410</b>  |
| <b>Total</b>                              | <b>9946</b> | <b>808</b> | <b>1652</b> | <b>655</b>  | <b>2816</b> | <b>765</b> | <b>1692</b> | <b>195</b>     | <b>722</b>    | <b>542</b> | <b>19893</b> |

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

**Tableau B 16**

Répartition des enseignants du fondamental (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycles) par département selon leur formation

| Département<br>Niveau de<br>Formation      | Ouest        | Sud<br>Est  | Nord        | Nord<br>Est | Art         | Centre      | Sud         | Grande<br>Anse | Nord<br>Ouest | Nippes      | Total        |
|--|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|---------------|-------------|--------------|
| <b>Universitaire</b>                       | 2094         | 24          | 194         | 43          | 290         | 34          | 48          | 6              | 32            | 24          | <b>2789</b>  |
| <b>Normalien</b>                           | 3224         | 140         | 879         | 192         | 422         | 142         | 659         | 387            | 42            | 49          | <b>6136</b>  |
| <b>Capiste</b>                             | 2229         | 44          | 389         | 48          | 392         | 61          | 223         | 103            | 145           | 24          | <b>3658</b>  |
| <b>Philo</b>                               | 4134         | 277         | 750         | 230         | 1025        | 285         | 360         | 79             | 324           | 198         | <b>7662</b>  |
| <b>Rétho</b>                               | 4416         | 767         | 1104        | 398         | 2031        | 540         | 903         | 300            | 795           | 421         | <b>11675</b> |
| <b>Seconde</b>                             | 1678         | 630         | 637         | 264         | 1166        | 375         | 720         | 300            | 762           | 266         | <b>6798</b>  |
| <b>Troisième</b>                           | 1252         | 655         | 813         | 289         | 1245        | 555         | 735         | 583            | 998           | 373         | <b>7498</b>  |
| <b>4<sup>ème</sup> ou 9<sup>e</sup> AF</b> | 895          | 646         | 728         | 277         | 1140        | 471         | 596         | 651            | 810           | 339         | <b>6553</b>  |
| <b>Moins que<br/>4<sup>ème</sup></b>       | 586          | 498         | 567         | 216         | 914         | 347         | 400         | 570            | 541           | 276         | <b>4915</b>  |
| <b>Total<br/>Répondants</b>                | <b>20508</b> | <b>3681</b> | <b>6061</b> | <b>1957</b> | <b>8625</b> | <b>2810</b> | <b>4644</b> | <b>2979</b>    | <b>4449</b>   | <b>1970</b> | <b>57684</b> |
| <b>Pas de<br/>réponse</b>                  | 989          | 193         | 327         | 123         | 371         | 128         | 258         | 32             | 88            | 68          | <b>2577</b>  |
| <b>Total</b>                               | <b>21497</b> | <b>3874</b> | <b>6388</b> | <b>2080</b> | <b>8996</b> | <b>2938</b> | <b>4902</b> | <b>3011</b>    | <b>4537</b>   | <b>2038</b> | <b>60261</b> |

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%        |
| <b>Total</b> | <b>2507530</b>                        | <b>2611961</b> | <b>5119491</b> | <b>1385919</b>                          | <b>1544778</b> | <b>2930697</b> | <b>47.29%</b>  | <b>52.71%</b> | <b>57.24%</b> |

**Source : SEA (2000), Résultats du recensement de la population d'analphabètes**