

Université Paris 10 Nanterre

Thèse

Pour l'obtention du grade de docteur de l'Université de Paris 10 Nanterre

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par :

Pierre Enocque FRANCOIS

Le 26 mai 2009

Systeme éducatif et Abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue.

Directeur de thèse : Jacques PAIN

Jury

**Monique de SAINT MARTIN, Directrice d'études à l'Ecole des Hautes
Etudes en Sciences Sociales,**

Philippe MERIEU, professeur des Universités

Jacques PAIN, professeur, Université Paris 10 Nanterre

Remerciements

Sans l'attention soutenue et constante de Jacques PAIN, mon directeur de recherche, cette thèse ne serait pas soutenue compte tenu de la distance qui nous sépare durant ces trois dernières années de recherche. J'en suis fort reconnaissant.

Je remercie les différentes institutions qui m'ont accompagné moralement tout au long de cette longue étude. Je pense particulièrement au DEFAP (Service Protestant de Mission) et au Centre Développement et Civilisation Lebret-Irfed à Paris, au MCI (Mouvement pour la Coopération Internationale) à Genève ainsi qu'à l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie).

Ma reconnaissance s'adresse également à mes relecteurs Dominique Pierre et Sherley Manigat, à mes anciens professeurs au Collège Coopératif de Paris, Marie-Lise Semblat et Marie-Claude Saint-Pé. Elle s'adresse aussi à Marlyse et Henri Thommen qui m'ont guidé dans la dynamique de la recherche.

Enfin à tous ceux qui m'ont encouragé à la réalisation de ce travail de recherche, notamment au Directeur Général du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), M. Pierre Michel Laguerre, à M. Emile Tanawa de l'AUF, à mes collègues du Ministère de l'Intérieur et des Collectivités Territoriales, Saint-Vil, Ruthlande, Jude, Clotaire, Elisdor, Sharina, Lenord.

Résumé

Pendant la période coloniale, l'accès à l'éducation était réservé à une catégorie précise d'enfants. Après l'indépendance, à la création du Département de l'Instruction Publique en Haïti, le fonctionnement du système n'a pas permis de prendre en compte tous les enfants. Plus de 500 000 enfants n'ont pas accès à l'éducation. De cette population d'enfants exclus du système, plus de 10 000 seraient livrés aux activités de rue. Ils sont tous victimes de la marginalisation sociale et connaissent une socialisation marginalisée.

Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) étalé sur 10 ans (1997-2007) qui s'est donné pour objectif la massification de l'enseignement grâce à l'expansion de l'offre scolaire dans une dynamique d'équité et de justice sociale n'a pas pu apporter les résultats escomptés. Aux heures de classe, à longueur de journée, les enfants et les jeunes de la rue qui n'ont et qui n'auront plus aucun rapport avec les institutions scolaires traînent à travers les rues. Dans cette dynamique, la population vulnérable se reproduit car les parents pauvres qui tentent de prendre en charge les coûts de l'éducation n'ont pas pu assurer la mobilité intergénérationnelle de leurs enfants. Ces derniers croupissent dans la misère et la probabilité pour que leurs progénitures vivent dans l'extrême pauvreté est très grande. L'école haïtienne est donc une courroie de transmission de la reproduction de la pauvreté. Notre curiosité intellectuelle nous amène à rapprocher le système éducatif et le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Le fil conducteur de notre travail se base sur l'hypothèse selon laquelle le phénomène des enfants et des jeunes de la rue est une résultante des mécanismes de fonctionnement du système éducatif qui facilite parallèlement, par le traitement inégalitaire et par l'abandon social, le développement d'une école marginalisée pour les familles les plus démunies.

Les données empiriques dont nous disposons nous ont permis de valider notre hypothèse. Ces enfants et ces jeunes sont originaires des milieux très reculés où il existe une importante carence d'infrastructures scolaires. Les parents motivés pour l'éducation de leurs enfants n'ont pourtant aucun moyen de prendre en charge les coûts de l'éducation. Bien que ces enfants et ces jeunes expriment leur volonté d'aller à l'école, la rue devient pour eux, l'unique lieu et espace de formation et de socialisation. L'enfant ou le jeune de la rue est donc un « abandonné social ».

Mots clés:

politiques éducatives – système éducatif – école – scolarisation – socialisation – formation – éducation – enfants et jeunes de la rue – familles vulnérables – familles démunies – enfants en domesticité – mobilité intergénérationnelle – reproduction de la pauvreté – décrochage scolaire – déscolarisation – abandon scolaire – abandon social – marginalisation sociale – socialisation marginalisée.

Abstract

During the colonial period, the access to education was reserved for a specified category of children. After the independence, with the creation of the Department of State of education in Haiti, the operation of the system did not allow to take into account all the children and youths to be scholarized. More than 500.000 children don't have access to education. From this population of children excluded from the system, more than 10.000 are in the street. They are all victims of the social marginalization and know a marginalized socialization.

The National plan of Education and Formation (PNEF) spread out over 10 years (1997-2007) which the objective to increase the education system owe to the expansion of schooling offering with dynamics of equity and social justice could not produce the expected results. All day long, during the class work hours, children and young people of the street who don't have and will not have any relationship with educational establishments trail through the streets. In this dynamics, the vulnerable population reproduces because the poor family who tries to take in charge the costs of education could not ensure the mobility inter generations of their children. These children and these youths languish in misery and the risk for their children to know extreme poverty is very large. Haitian school is thus a driving belt of the reproduction of poverty. Our intellectual curiosity leads us to bring the education system and the phenomenon of the children and the young people of the street in Haiti. The thread of our work is based on the hypothesis according to which the phenomenon of the children and the youths of the street is a resultant of the mechanisms of operation of the education system which facilitates in parallel, by the non equal treatment and the social abandonment, the development of a marginalized school for the poorest families.

The empirical data we have made it possible to validate our hypothesis. These children and these youths are originating in the very far countryside where there is an important deficiency of school infrastructure. The Motivated Parents for the education of their children don't have however any possibilities to take in charge the costs of education. Although they express their will to go to school, the street is for them, the only place and space of formation and socialization. Child or the youth of the street is then "abandoned social".

SOMMAIRE

Liste des abréviations.....	12
INTRODUCTION.....	15
PREMIERE PARTIE :.....	29
.....	29
DE L'ECOLE A LA FORMATION DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE. VERS UNE APPROCHE THEORIQUE ET UN MODELE D'ANALYSE..	29
CHAPITRE 1 : LA SOCIOLOGIE DE L'ECOLE.....	30
1.1. L'école entre la transmission des savoirs et la socialisation.....	30
1.1.1. La fonction éducative de l'école.....	30
1.1.2. La fonction de socialisation de l'école.....	31
1.1.3. La fonction de distribution de l'école.....	31
1.2. L'école et la reproduction de la société.....	33
1.2.1 L'école, l'influence de l'héritage culturel et la reproduction de la société.....	34
1.3. L'inégalité des chances devant l'école et ses effets sociaux.....	36
1.3.1 L'inégalité des chances devant l'école : deux courants de pensée.....	36
1.3.1.1. <i>Les inégalités scolaires, principale responsable des inégalités sociales.....</i>	<i>36</i>
1.3.1.2. <i>Les inégalités scolaires, dans un ensemble complexe produisant les inégalités sociales.....</i>	<i>38</i>
1.3.2 L'égalité d'accès à l'éducation dans un contexte démocratique et de justice sociale.....	41
1.3.3 La société et ses attentes de l'école.....	42
CHAPITRE 2:	43
LES ENFANTS ET LES JEUNES DE LA RUE : UNE PROBLEMATIQUE SOCIALE.	43
2.1. Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue : caractéristiques générales et conceptualisation.....	43
2.1.1. Les enfants « de » la rue et les enfants « dans » la rue.....	43
2.1.1.1. <i>Les enfants « dans » la rue.....</i>	<i>44</i>
2.1.1.2. <i>Les enfants « de » la rue.....</i>	<i>44</i>
2.1.1.3. <i>Les enfants et les jeunes de la rue.....</i>	<i>45</i>
2.1.2. Cas des pays développés.....	45
2.1.2.1. <i>Les études réalisées autour de la problématique des jeunes de la rue au</i>	

Canada.....	46
2.1.2.2. « Les jeunes de la cité » en France.....	48
2.1.3. Cas des pays en voie de développement.....	49
2.1.3.1. La notion de « la culture d'urgence ».....	50
2.1.3.2 La notion de « survie » chez les enfants et les jeunes de la rue.....	52
2.2. Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue : des enjeux sociaux majeurs. .	55
CHAPITRE 3 : LE PHENOMENE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE ET L'ECOLE.....	56
3.1. Accès à l'école et la démocratisation de l'enseignement.....	56
3.2. La déscolarisation et/ou le décrochage scolaire.....	57
3.3. La rue substitution de l'école, une école marginalisée.....	58
3.3.1. Le style de vie des enfants et des jeunes de la rue : Marginalisation sociale ou socialisation marginalisée ?.....	59
3.3.1.1. « La marginalisation sociale » des enfants et des jeunes de la rue.....	59
3.3.1.2. « La socialisation marginalisée » des enfants et des jeunes de la rue.....	60
3.3.2. L'apprentissage par et dans la rue : une carrière risquée et marginalisée	61
3.3.3. La rue et la déviance.....	65
DEUXIEME PARTIE.....	67
LE CONTEXTE SOCIAL, POLITIQUE ET HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF EN HAÏTI.....	67
CHAPITRE 4 :	68
EDUCATION EN HAÏTI : DE LA PERIODE ESCLAVAGISTE A LA VEILLE DE LA REFORME BERNARD.....	68
4.1. L'éducation en Haïti pendant la période coloniale.....	68
4.1.1. Avant Toussaint Louverture : l'interdiction aux esclaves d'accéder à l'instruction	69
4.1.1.1. Saint-Domingue de la période colombienne à l'arrivée des premiers noirs d'Afrique.....	69
4.1.1.2. L'éducation religieuse, comme pouvoir de violence symbolique faite aux esclaves.....	70
4.1.1.3. Le syllabaire dans la clandestinité.....	71
4.1.2. De Toussaint Louverture à l'indépendance : première gestation de l'éducation à Saint-Domingue.....	73
4.1.2.1. Toussaint Louverture et l'éducation à Saint Domingue.....	73
4.2. Les politiques éducatives en Haïti après l'indépendance.....	75
4.2.1. Vers une deuxième gestation de l'éducation en Haïti.....	75
4.2.1.1. Jean-Jacques Dessalines et Henri Christophe : deux politiques éducatives	

<i>différentes.....</i>	76
<i>4.2.1.3. Le caractère élitisme des politiques éducatives de Pétion et de Boyer.....</i>	78
4.2.2. Le système éducatif haïtien : sa création.....	80
<i>4.2.2.1. La révolution de 1843 et la création du Département d'Instruction Publique</i> <i>.....</i>	80
<i>4.2.2.3. Tentative de démocratisation de l'instruction publique sous le</i> <i>gouvernement de Geffrard.....</i>	82
4.2.3. Le concordat de 1860.....	86
<i>4.2.3.1. Le développement de l'éducation religieuse dans un contexte différent de</i> <i>la période coloniale.....</i>	86
<i>4.2.3.2. Le Concordat de 1860 et l'éducation classique.....</i>	87
4.2.4. La décadence de l'instruction publique après les tentatives de Geffrard.....	88
<i>4.2.4.1. La décadence de l'instruction publique et la prédominance des écoles</i> <i>congréganistes.....</i>	88
<i>4.2.4.2. L'instruction publique de Lysius F. Salomon Jeune à Tirésias S. Sam.....</i>	90
<i>4.2.4.3. Première crise d'identité nationale : modèle éducatif français et le modèle</i> <i>anglo-saxon.....</i>	92
<i>4.2.4.4. L'éducation sous le Gouvernement de Nord Alexis.....</i>	93
4.3. L'occupation américaine.....	94
4.3.1. Le contexte de l'occupation américaine.....	95
<i>4.3.1.1. Les causes apparentes et les causes réelles de l'occupation américaines en</i> <i>Haïti.....</i>	95
4.3.2. Les politiques éducatives pendant l'occupation américaine.....	97
<i>4.3.2.1. L'école haïtienne pendant l'occupation américaine.....</i>	98
<i>4.3.2.2. La résistance des nationalistes et l'échec de l'occupation américaine.....</i>	101
4.4. Après l'occupation américaine.....	104
4.4.1. La Réforme de Dartigue	104
<i>4.4.1.1. La réforme de Dartigue selon sa nouvelle philosophie de l'éducation</i> <i>haïtienne.....</i>	105
4.4.2. La tendance de démocratisation scolaire après l'occupation.....	107
<i>4.4.2.1. L'augmentation de la demande scolaire.....</i>	107

CHAPITRE 5 :.....110

LA REFORME BERNARD ET LE PLAN NATIONAL D'EDUCATION ET DE FORMATION (PNEF).....110

5.1. La Réforme Bernard.....	111
5.1.1. Le contexte socio-politique de la Réforme.....	111
<i>5.1.1.1. Le contexte de l'éducation à la veille de la Réforme.....</i>	111
<i>5.1.1.2. Le contexte politique de la Réforme.....</i>	113
5.1.2. Les grands axes de la Réforme.....	115

5.1.2.1. Les principes et les objectifs de la réforme.....	115
5.1.2.1. Le cadre légal de la réforme.....	117
5.1.3. L'application de la Réforme.....	119
5.1.3.1. La mise en œuvre de la réforme.....	119
5.1.3.2. L'Etat et la Réforme	121
5.1.3.3. Les parents d'élèves et la Réforme.....	123
5.1.3.4. L'échec de la Réforme.....	124
5.2. Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF).....	125
5.2.1. Le contexte socio-politique du PNEF.....	126
5.2.1.1. Le contexte de l'éducation à la veille du PNEF.....	126
5.2.1.2. Le contexte politique et social à la veille de la publication du PNEF.....	132
5.2.1.3. Le processus de l'élaboration du PNEF et les recommandations des acteurs.	133
5.2.2. Les grands axes du PNEF et son application.....	134
5.2.2.1. Les objectifs du PNEF.....	135
5.2.2.2. L'application du PNEF.....	136
CHAPITRE 6 :	139
L'EDUCATION DE BASE EN HAITI.....	139
6.1. L'Education Pour Tous en Haïti	139
6.1.1. L'éducation de base en Haïti et la démographie.....	139
6.1.1.1. L'accès à l'éducation.....	140
6.1.1.2. L'éducation de la petite enfance.....	143
6.1.1.3. L'école fondamentale.....	144
6.1.1.4. La situation de la formation professionnelle.....	150
6.1.2. L'éducation en Haïti et la notion d'efficacité	152
6.1.2.1. Le redoublement.....	152
6.1.2.2. Les surâgés dans les écoles haïtiennes	155
6.1.2.3. La déperdition scolaire.....	161
6.1.2.4. L'école en Haïti majoritairement financée par les parents d'élèves	162
6.1.3. Des initiatives timides et infructueuses	165
6.1.3.1. Le programme de la scolarisation universelle.....	165
6.1.3.2. Les programmes d'alphabétisation en Haïti	166
TROISIEME PARTIE :	170
LE PHENOMENE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE EN HAITI	170
CHAPITRE 7 : LES ANTECEDENTS AU PHENOMENE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE.....	171
7.1. Le contexte socio-économique d'Haïti	171

7.1.1. Les conditions économiques et sociales d'Haïti.....	171
7.1.1.1. Le sous-développement en Haïti.....	173
7.1.1.2. L'accès aux services de base.....	175
7.1.1.3. La pauvreté et le milieu rural haïtien.....	179
7.1.1.4. Le chômage en Haïti.....	181
7.1.2. Le contexte socio-économique des parents d'élèves en milieu rural.....	183
7.1.2.1. Les parents d'élèves en milieu rural et la démographie.....	183
7.1.2.2. Motivation des parents d'élèves à payer les frais de scolarité.....	185
7.1.2.3. La migration des parents d'élèves des zones rurales vers les villes.....	187
7.1.2.4. La déception des parents d'élèves migrés en villes.....	190
7.1.3. Stratégies de réduction de la pauvreté.....	191
7.1.3.1. La carte de pauvreté d'Haïti	191
7.1.3.2. Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (2008-2010).....	194
7.2. Les enfants en situation difficile.....	196
7.2.1. L'enfant en domesticité.....	196
7.2.1.1. Définition et appellation.....	197
7.2.1.2. Les antécédents au placement des enfants en domesticité.....	198
7.2.1.3. Les enfants en domesticité en chiffres : difficile dénombrement.....	200
7.2.1.4. Comment se fait le placement des enfants en domesticité ?.....	201
7.2.1.5. Le traitement et les conditions de travail des enfants en domesticité.....	202
7.2.1.7. L'avenir des enfants en domesticité en Haïti.....	205
7.2.2. Autres cas d'enfants en situation difficile.....	207
7.2.2.1. L'enfant abandonné.....	207
7.2.2.2. L'enfant maltraité.....	208

CHAPITRE 8 : LE CONTEXTE HAÏTIEN DES ENFANTS ET LES JEUNES DE LA RUE.....210

8.1. Vivre dans la rue.....	210
8.1.1. Les facteurs amenant les enfants à la rue.....	210
8.1.1.1. Abandon social : conditions les amenant à vivre dans la rue.....	211
8.1.2. La vie « dans » ou « de » la rue.....	213
8.1.2.1. Historique et contexte du développement du phénomène.....	213
8.1.2.2. Pourquoi la rue ?.....	214
8.1.2.3. Dans la rue : mais des espaces précis de la rue.....	216
8.1.2.4. Les caractéristiques démographiques des enfants et des jeunes de la rue	218
8.1.2.5. Des enfants et des jeunes de la rue de Port-au-Prince mais en provenance de régions diverses.....	225
8.1.2.6. La situation et les caractéristiques sociales des enfants et des jeunes dans	

<i>la rue</i>	227
8.1.2.7. <i>La situation psychologique des enfants et des jeunes de la rue</i>	230
8.1.2.8. <i>Les pratiques et les expériences des enfants et des jeunes de la rue</i>	232
8.1.2.9. <i>Les compétences acquises « par » et « dans » la rue</i>	234
8.1.3. <i>Les enjeux de vivre dans la rue</i>	237
8.1.3.1. <i>Vivre dans la rue : une vie exclue de toutes les institutions sociales</i>	237
8.1.3.2. <i>Les enfants et les jeunes de la rue : une vie marquée par violence</i>	238
8.1.3.3. <i>Les facteurs de risques pour la santé des enfants et jeunes de la rue</i>	242
8.1.3.4. <i>Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue dans le processus de la reproduction de la pauvreté</i>	243

QUATRIEME PARTIE :.....245

DES ECOLIERS AUX ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE245

CHAPITRE 9 : LE PARCOURS SCOLAIRE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE.....246

9.1. Les enfants et les jeunes de la rue n'ayant jamais été en contact avec un établissement scolaire.....	246
9.1.1. Les causes.....	246
9.1.1.1. <i>Les causes apparentes</i>	247
9.1.1.2. <i>Les causes réelles</i>	248
9.1.2. Le niveau scolaire des parents des enfants et des jeunes de la rue.....	249
9.1.2.1. <i>Des parents analphabètes ou à niveau scolaire très bas</i>	249
9.1.3. Désir des enfants et des jeunes de la rue d'aller à l'école.....	251
9.1.3.1. <i>Les différentes manifestations du désir d'aller à l'école</i>	251
9.2. Les enfants et les jeunes de la rue ayant été à l'école.....	253
9.2.1. L'admission.....	254
9.2.1.1. <i>L'âge et les conditions d'entrée à l'école</i>	254
9.2.2. Les enfants et les jeunes de la rue dans un établissement scolaire.....	256
9.2.2.1. <i>Les enfants et les jeunes de la rue et le redoublement</i>	256
9.2.2.2. <i>Le changement d'école</i>	257
9.2.3. De l'établissement scolaire à la rue.....	259
9.2.3.1. <i>Rupture scolaire des enfants et des jeunes de la rue et le niveau acquis dans le système éducatif haïtien</i>	260
9.2.3.2. <i>Déscolarisation, Abandon scolaire ou décrochage scolaire ?</i>	261
9.2.3.3. <i>Le passage à l'acte : de l'école à la maison et de la maison à la rue</i>	263
9.3. Les enfants et les jeunes de la rue abandonnés à l'école du pire.....	266
9.3.1. La rue, l'école du pire : enjeux et conséquences.....	266
9.3.1.1. <i>Temps déjà passé dans la rue</i>	267
9.3.1.2. <i>L'usage des pratiques illégales</i>	268

9.3.1.3. *Le niveau intellectuel des parents et la reproduction de la pauvreté.....*270

CHAPITRE 10 : LES BARRIERES AUX POSSIBILITES DE SURVIE DES ENFANTS DES FAMILLES VULNERABLES DANS LE SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN ET TENTATIVES DE SUBSTITUTION273

10.1. les barrières d'ordre socio-économique et culturel	273
10.1.1. Les conditions socio-économiques des parents des enfants et des jeunes de la rue.....	274
10.1.1.1. <i>L'existence ou l'inexistence des parents.....</i>	274
10.1.1.2. <i>Le nombre d'enfants dans la famille et sa place dans la fratrie</i>	277
10.1.1.3. <i>Des enfants dans les familles d'accueil.....</i>	279
10.1.1.4. <i>Activités de la personne prenant en charge l'enfant.....</i>	281
10.1.1.5. <i>Les conditions familiales, les rendements scolaires et espérance de vie scolaires des enfants.....</i>	283
10.1.2. Les conditions scolaires des enfants et les jeunes de la rue.....	284
10.1.2.1. <i>La rentrée tardive à l'école.....</i>	285
10.1.2.2. <i>La distance de l'école par rapport à la maison et les moyens utilisés pour s'y rendre.....</i>	286
10.1.2.3. <i>L'existence et rôle de la cantine scolaire dans les écoles.....</i>	287
10.2. les barrières d'ordre politique	288
10.2.1. Les politiques éducatives en Haïti	289
10.2.2. Le non respect du droit à l'éducation	290
10.2.3. L'absence d'une politique d'aide sociale aux familles démunies.....	291
10.3. les tentatives de substitution	293
10.3.1. Les institutions étatiques.....	293
10.3.1.1. <i>L'Institut de Bien-Etre Social et de Recherches.....</i>	293
10.3.2. Les institutions philanthropiques.....	295
10.3.2.1. <i>TIMKATEC.....</i>	295
10.3.2.2. <i>Foyer Maurice Sixto.....</i>	297

CONCLUSION.....300

Références bibliographiques.....311

OUVRAGES GENERAUX.....311

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION.....312

POLITIQUES EDUCATIVES.....314

MOBILITE, INEGALITES ET EXCLUSION.....317

SOCIETE319

SOCIALISATION.....321

ENFANCE JEUNESSE ET DEVIANCE	322
DESCOLARISATION, REDOUBLEMENT, ECHEC SCOLAIRES ET ABANDON....	325
METHODOLOGIE.....	326
DICTIONNAIRE SPECIALISE.....	327
REVUES ET SOURCES IMPRIMEES.....	327
LISTE DES TABLEAUX.....	335
Les annexes.....	337
Répertoire des tableaux.....	338
tableau 1 : evolution du nombre d'établissements scolaires sous le gouvernement de lysius. félicité. salomon jeune.....	338
Tableau 2 : la situation de l'espace scolaire sous Hyppolite.....	338
Tableau 3 : Situation de l'administration de l'espace scolaire sous Hyppolite.....	339
Tableau 4 : L'évolution de l'espace scolaire de 1906 à 1913.....	339
Tableau 5 : Dépenses annuelles du Département de l'Instruction publique et du Service technique de 1922 à 1930.....	340
Tableau 6 : Zone d'influence étrangère privilégiée sur le secteur d'éducation selon le pays ou les agences internationales à la veille de la réforme Bernard.....	341
Tableau 7 : l'instauration de la réforme Bernard et ses déboires.....	342
Tableau 8 : Répartition des enfants non scolarisés selon leur âge par Département géographique du pays en 1996.....	342
Tableau 9 : Répartition des enfants surâgés par année d'études en 1996-1997.....	343
Tableau 10 : la part du budget consacré au secteur de l'éducation dans le budget total en millions de gourdes de 1994-1995 à 2004-2005.....	343
Tableau 11 : Pourcentage des élèves surâgés en 2005 à l'école primaire selon le milieu de résidence, le sexe, le niveau d'études des chefs de ménage et le statut de pauvreté.	344
Tableau 12 : Synthèse de la répartition de la population analphabète par département et par sexe en 2007.....	345
Tableau 13 : les Grands objectifs nationaux 2010-2015.....	346
Tableau 14 : pourcentage dans les 3 premières grandes villes, des enfants domestiques subissant des punitions corporelles.....	347
Tableau 15 : Fréquence des repas des enfants domestiques dans les 3 premières villes d'Haïti.....	347
Les entretiens.....	348
Répertoire des entretiens avec les enfants et les jeunes de la rue.....	348

Répertoire des entretiens avec les responsables des centre.....	350
Modèle de grille d’entretien avec les responsables de centres d’accueil	
.....	354
Éléments de questions ajoutés à la grille d’entretien destinée aux	
responsables de centre travaillant dans le domaine de l’éducation.....	355
Extraits de quelques échantillons d’entretien réalisé avec les enfants et	
les jeunes de la rue.....	356
Extrait de l’entretien A.1.....	356
Extrait de l’entretien A.2.....	357
Extrait de l’entretien A.3.....	359
Extrait de l’entretien A.5.....	360
Extrait de l’entretien A. 20.....	362
Extrait de l’entretien A. 21.....	363
Extrait de l’entretien A. 22.....	364
Extrait de l’entretien A. 23.....	365
Extrait de l’entretien A.34.....	366
Extrait de l’entretien A.37.....	366
Extrait de l’entretien A.45.....	367
Extrait de l’entretien A.52.....	368
Extrait de l’entretien A.54.....	369
Extraits de quelques entretiens réalisés avec les responsables de centre	
d’accueil.....	372
Entretien B.0.....	372
Entretien B1 et B.2.....	375

LISTE DES ABRÉVIATIONS

1 ^{ère} /6 ^{ème} AF	: 1 ^{ère} /6 ^{ème} Année Fondamentale
ACDI	: Agence Canadienne de Développement International
AE-C/UniQ	: Aide à l'Enfance – Canada/Université Quisqueya
AED	: Academy for Educational Development
AID	: Agence Internationale de Développement
ARES	: Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs
BID	: Banque Internationale de Développement
BIRD	: Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement
BIT	: Bureau International du Travail
CAFA	: Centre d'Appui Familial
CDRH	: Centre de Développement des Ressources Humaines
CEEC	: Commission Episcopale pour l'Education Catholique
CFEF	: Centre de Formation de l'Ecole Fondamentales
CEP	: Certificat d'Etudes Primaires/Centred'Education Populaire
CM2	: Cours Moyen 2
COHADDE	: Coalition Haïtienne des Droits de l'Enfant
CONFEPH	: Confédération des Ecoles PrivéesIndépendantes d'Haïti
CP1	: Cours préparatoire 1
DEN	: Département d'Education National
DPE	: Direction de la Planification de l'Education
DSNCRP	: Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté
ECVH	: Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti.
EFACAP	: Ecole Fonda Cours préparatoire 1
DEN	: Département d'Education National
DPE	: Direction de la Planification de l'Education
DSNCRP	: Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de l'Education Fondamentale d'Application et Centre d'Appui Pédagogique
EMMUS	: Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services.
EPT	: Education Pour Tous

FCV	: Forum Communal de Validation
FDV	: Forum Départemental de Validation
FEPH	: Fédération des Ecoles Protestants d'Haïti
FNV	: Forum National de Validation
FONHEP	: Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé
IBESR	: Institut de Bien-Etre Social et de Recherche
IHSI	: l'Institut Haïtien de Statistique et de l'Informatique
IPE	: Institut International de Planification de l'Education
INFP	: Institut National de Formation Professionnel
IPN	: Institut Pédagogique National
IPSOFA	: Institut Psychosocial de la Famille
IST	: Infections sexuellement transmissibles
MAST	: Ministère des Affaires Sociales et du Travail
MEF	: Ministère de l'Economie et des Finances
MEN	: Ministère de l'Education Nationale
MENFP	: Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	: Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports
MICT	: Ministère de l'Intérieur et des Collectivités Territoriales
MUPANA	: Musée du Panthéon National
NCHR	: National Coalition for Haitian Rights/ Coalition Nationale pour les Droits des Haïtiens.
OEA	: Organisation des Etats Américains
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement.
ONEC	: Office National d'Education Communautaire
ONAAC	: Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaires
OPL	: Organisation Politique Lavalas
PAP	: Port-au-Prince
PIB	: Produit Intérieur Brut
PNEF	: Plan National d'Education et de Formation
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
PREAL	: Promotion de la Réforme Educative en Amérique Latine et dans la Caraïbe
RFI	: Radio France Internationale

RGPH	: Recensement Général de la Population et de l'Habitat
RTI	: Recherch Triangle Institute
SEA	: Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation.
SNPAER	: Service National de la Production Agricole et de l'Enseignement Rural
TBS	: Taux Brut de Scolarisation
TIMKATEC	: « Ti Moun Kap teke chans » (l'enfant qui essaie de trouver sa chance)
TNS	: Taux Net de Scolarisation
UEH	: Université d'Etat d'Haïti.
UCP	: Unité de Coordination du Programme de Formation Professionnelle
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VSN	: Volontaire pour la Sécurité Nationale

INTRODUCTION

Haïti, après avoir acquis son indépendance de l'armée napoléonienne en 1803 au prix du sang et de vies humaines, était habité en majorité par des anciens esclaves analphabètes assoiffés de liberté. L'éducation et la formation, perçues par la métropole comme perturbatrices, étaient interdites aux esclaves. La forme d'éducation la plus répandue à l'époque était l'éducation religieuse utilisée par les colons comme une force de pouvoir symbolique exercée sur les esclaves. Ces derniers avaient toutefois, considéré l'instruction comme un instrument d'émancipation et de promotion sociale. Les colons développaient déjà une civilisation et une culture écrite. Les esclaves qui possédaient seulement une culture orale, avaient alors compris que l'instruction était le véhicule de la civilisation écrite et l'instrument de la domination des colons instruits sur eux. Ils ont mis alors en place leurs propres stratégies en vue d'accéder de par eux-mêmes, aux premiers rudiments d'instruction : ils pratiquaient dans la clandestinité l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Après l'indépendance, l'éducation n'avait pas été définie comme une priorité pour les premiers chefs d'Etat. Il fallait pour certains, se préparer contre le retour éventuel des colons, pour d'autres, l'éducation était une question de classe sociale. Rares sont les chefs d'état qui ont tenté de mettre à la portée de cette jeune nation, les premières notions d'éducation. Après un demi-siècle d'indépendance, la situation n'avait pas eu de grands changements, le gouvernement de l'époque avait alors signé un contrat avec le Vatican « Le concordat de 1860 », l'autorisant à investir dans l'enseignement haïtien. Les écoles religieuses fondées en cette circonstance surtout dans les grandes villes ont favorisé le développement d'une petite élite. Un grand écart s'est alors installé entre les enfants des villes et ceux de la campagne où habitait une grande partie de la population. L'éducation reste inaccessible à la majorité des enfants. Les enfants des parents pauvres et les enfants de ceux qui habitent à la campagne sont majoritairement les plus touchés. La demande en éducation augmente plus rapidement que l'offre scolaire et le secteur privé tente alors de répondre à ce besoin jusqu'à ce qu'il atteigne à l'heure actuelle 89% des écoles au niveau de l'enseignement fondamental. Pour répondre aux attentes de la population, plusieurs tentatives ont été faites pour mettre en place de nouvelles politiques éducatives qui cependant, n'apportent pas toujours les résultats escomptés. Le Plan National d'Education et de Formation qui s'étale sur 10 ans (1997-2007) n'as pas pu répondre à la massification de l'enseignement prévue pour cette période.

Au niveau de l'efficacité du système, plus de 15% des élèves redoublent leur classe. Il faut pour certains, plus de 16 années à l'école primaire, alors qu'il n'aurait fallu que six ans. Une étude faite par un groupe de chercheurs¹ explique le taux élevé de la déperdition scolaire. Sur 1000 élèves admis en CP1, seulement 434 atteindraient le CM2. Parmi ceux-ci, 288 passeraient au Collège dont 164 seraient admis en 3^{ème} secondaire et moins le quart de ceux qui y sont admis obtiendrait leur baccalauréat. Les deux tiers de la population scolaire sont des surâgés². Les écarts sont considérables entre le milieu urbain et le milieu rural. Le milieu rural accuse à lui seul 71.6% des surâgés dans les établissements scolaires. Les enfants surâgés sont majoritairement retrouvés dans les familles pauvres (68,2%). ou encore dans les familles dont le chef de ménage n'est pas instruit ou a un niveau scolaire très bas. Le taux d'accès à l'enseignement de base en milieu rural est nettement différent de celui du milieu urbain. Seulement 59% des enfants du milieu rural accèdent à l'éducation contre 76% dans l'aire métropolitaine. Il existe également un écart très significatif entre le taux d'accès des familles pauvres et le taux d'accès des familles non-pauvres. 62% des enfants des familles pauvres contre 79% des enfants des familles non-pauvres. L'enseignement professionnel qui pourrait satisfaire les besoins de ces jeunes ne répond pas à ses fonctions. Plus de 500 000 enfants sont exclus du système éducatif haïtien. Parmi ces exclus, plus de 10 000 seraient livrés à eux-mêmes dans les activités de rue.

Avant de poursuivre la présentation et l'analyse des inégalités et le mécanisme d'abandon mis en place par le système éducatif haïtien, il nous semble important de relater le parcours de formation et d'expériences dans lequel nous sommes inscrit. Ce dernier joue un rôle important dans la production des différents travaux sur l'éducation en Haïti.

LA CONSTRUCTION D'UN SAVOIR EXPÉRIENTIEL ET D'UN PARCOURS DE CHERCHEUR

Les ancrages d'un savoir expérientiel

Ce travail de recherche trouve ses racines dans les constats et les études que nous avons faits au cours de notre pratique de terrain où notre pensée de l'éducation en Haïti prend progressivement un sens politique, et où s'affirmait une conscience citoyenne. Nous avons toujours tenté de

¹ Research Triangle Institute. *Diagnostic technique du système éducatif haïtien. Rapport de synthèse.* The academy for educational development. Educat S.A., Septembre 1995

² Le mot surâgé est utilisé en Haïti pour désigner l'enfant dont le niveau scolaire est en décalage par rapport à l'âge.

rapprocher éducation et développement à chaque constat. Et, au fur et à mesure, nous nous imprégnons de cette problématique où nous nous disons responsable, même si ce n'est que partiellement, d'un système d'éducation en Haïti qui ne remplit sa mission, ni vis-à-vis de la République, ni à l'égard de ses citoyens et citoyennes. En effet, notre première observation reste encore un fait marquant qui occupe notre esprit pendant de longues années. Jeune professeur en CM1 et CM2 à l'âge de 20 ans, nous avons été surpris d'avoir dans notre liste, des élèves âgés de 21 ou de 22 ans. Ce constat a été fait pendant les deux années où nous sommes restés dans cet établissement scolaire. Bien que notre compétence et le contexte de l'époque ne nous aient pas permis, en cette circonstance, de formuler d'une manière claire et précise, cette problématique³, nous l'avons cependant perçue à notre niveau, comme un premier élément de dysfonctionnement auquel le système éducatif haïtien devait apporter des palliatifs afin de favoriser l'épanouissement de ces jeunes dont l'avenir ne promettait pas beaucoup.

Après notre formation initiale, et, suite à nos premières expériences, nous avons été appelé à diriger une école privée de plus de 350 élèves. Nous avons constaté, dès notre arrivée, des enfants ayant jusqu'à 10 ou 12 ans, inscrits dans l'une des trois sections des classes maternelles et qui sont dans les mêmes salles de classe que ceux qui ont l'âge normal⁴. Avec la formation initiale nous avons pu interroger cette pratique et prendre des décisions appropriées en tant que chef d'établissement avisé. Nous avons changé les modalités d'inscriptions : les enfants qui avaient plus de cinq ans ont été orientés vers CP1⁵. Tous les parents d'élèves de la communauté étaient informés qu'ils doivent inscrire leurs enfants à l'école maternelle à l'âge de 3 ans afin qu'ils puissent être en CP1 à l'âge de 6 ans, l'âge auquel l'enfant est prêt pour l'apprentissage de la lecture et du calcul. Nous sommes restés trois ans dans cet établissement et l'idée d'inscrire les enfants à l'âge requis était désormais ancrée tant dans l'école qu'au sein de la communauté.

³ Il est à signaler aussi que nous avons commencé à enseigner juste après les études classiques, nous n'avons en conséquence aucune compétence professionnelle pour accomplir ce travail. Mais, compte tenu du manque de ressources humaines disponibles dans ce milieu, nous avons été appelé à être responsable de cette salle de classe pendant deux ans. Ce sont sans doute, ces deux années d'expérience qui nous avaient conduit à nous orienter vers l'Ecole Normale d'Instituteurs où nous avons acquis pendant trois ans la formation initiale en psychopédagogie.

⁴ Les parents d'élèves de la communauté les inscrivaient très tard à l'école et la direction, quel que soit l'âge les recevait et les classait en préscolaire à moins que l'enfant ait été scolarisé auparavant dans un établissement scolaire.

⁵ En Haïti, la section primaire est étalée sur six années d'études. Comme les autres cours (élémentaires et moyens) le cours préparatoire est sur 2 ans : CP1 et CP2.

A la suite de ces trois années d'expériences pendant lesquelles nous avons suivi quelques séminaires en supervision pédagogique, nous sommes devenus superviseur des réseaux d'écoles⁶ auxquels nous devons fournir un encadrement pédagogique et administratif. Au cours de nos activités professionnelles, nous avons fait le même constat que le précédent. Lors d'une visite dans un établissement, nous avons identifié des élèves de plus de 7 ans placés en classe maternelle à qui le professeur apprenait à lire et à écrire, à compter et à calculer, ce qui est normalement prévu dans le programme des enfants de CP1. Nous avons eu alors une entrevue avec le chef d'établissement sur le rôle de l'école maternelle et sur le contenu du programme de CP1 afin de lui montrer que la classe attribuée à ce groupe d'élèves ne convenait pas.

Ce constat ayant été fait dans plusieurs écoles de cette région, nous avons été amené, dans le cadre d'une formation par la recherche-action, à faire sur cette question, une monographie d'observation intitulée « *Le disparité d'âges des enfants dans les classes préscolaires*⁷ ». Il s'agissait de comprendre si la disparité d'âge des enfants dans les classes préscolaire n'entraînait pas de perturbations dans le fonctionnement des classes ou dans la réussite des enfants. Les résultats n'ont pas révélé le contraire : le professeur n'arrivait pas à adapter son enseignement à toutes les tranches d'âges au sein de la classe, de sérieuses perturbations existaient en conséquence dans le fonctionnement des classes. Les conseils que nous avons apportés suite à cette monographie ont eu, à cette époque, un début d'application dans les écoles concernées.

Quelques années plus tard, nous avons été responsable du Bureau Régional de la Fédération Ecoles Protestantes d'Haïti. Pendant cette période, notre position d'acteur s'affermait progressivement, nos réflexions commençaient à prendre une autre dimension en observant le cas des jeunes en situation difficile, notamment des enfants et des jeunes de la rue. Juste en face de notre bureau, se trouvait un restaurant devant lequel il y avait toujours beaucoup de jeunes garçons et filles qui vivaient comme des clochards ayant entre quinze et vingt ans. Ils abordaient les gens qui entraient et qui sortaient du restaurant pour demander quelques sous. Certains mendiaient, d'autres essayaient d'offrir leurs services. Ils commençaient parfois par laver ou essuyer les voitures, les motocyclettes ou les vélos des gens sans aucun avertissement aux propriétaires. Ceux-ci donnaient alors ou non une pièce, selon leur conscience ou leurs moyens. En passant le soir dans la zone, on pouvait remarquer qu'ils logeaient sous les galeries des maisons du

⁶ Il s'agit des réseaux d'écoles membres de la Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti (FEPH).

⁷ FRANCOIS Pierre Enocque. *La disparité d'âge des enfants dans les classes préscolaires*. Collège Coopératif de Paris, Août 1998.

quartier. Quelques-uns nous abordaient régulièrement et bénéficiaient toujours de notre part de quelques billets. Toutefois, étant en contact avec ces jeunes au fil des années, notre conscience politique s'éveillait et nous réfléchissions sur leur avenir. En effet, l'aumône, les mettant dans une situation de dépendance permanente, ne suffit pas. L'évidence serait qu'ils puissent prendre en main leur destin, malheureusement, la situation ne le leur permettait pas. Nous nous sommes interrogé alors sur la responsabilité de l'enseignement haïtien dans ce phénomène. La majorité de ces jeunes ont été à l'école, puis ils ont abandonné à un moment donné pour une raison quelconque, sans avoir acquis ni connaissance intellectuelle ou professionnelle pour accéder au marché de l'emploi. Ainsi, voulant comprendre leur parcours scolaire, nous avons tenté d'établir le lien entre eux et les différents constats que nous avons faits pendant les années antérieures.

Compte tenu du contexte dans lequel évoluait le système éducatif haïtien, nous nous demandions si ce n'était pas les jeunes qui étaient en situation difficile dans les établissements scolaires qui, après un certain temps, occupaient la rue où celle-ci devenait leur espace principal en demandant l'aumône. En effet, les enfants marginalisés n'ont aucune liaison avec l'emploi et leur principal problème est d'ordre socio-économique (Hallak Jacques, 1990). De ce fait, voulant rester dans l'environnement scolaire, et dans la poursuite de la formation par la recherche-action nous nous sommes alors intéressé aux enfants défavorisés du système, susceptibles de victimes de décrochage scolaire. Ainsi, nous avons mené une étude sur les surâgés des parents pauvres en fin de parcours du primaire⁸. Nous avons montré que les surâgés dont les parents ayant de faibles possibilités économiques pourraient être moins exclus ou moins marginalisés, être plus autonomes et parvenir à satisfaire leurs besoins si une bonne orientation vers l'apprentissage d'un métier adapté à la réalité et au développement du pays est faite par les différents acteurs impliqués dans l'éducation des élèves. Les surâgés retenus étaient issus de familles de faibles moyens économiques puisque l'apprentissage d'un métier chez un maître d'apprentissage était le moyen le moins coûteux.

Les données que nous avons recueillies des maîtres d'apprentissages et des surâgés interviewés, nous ont permis de constater qu'il n'existait pas d'écart entre les résultats obtenus et notre hypothèse de départ. Les maîtres d'apprentissage en quittant l'école à ce niveau et en pratiquant un métier qu'ils avaient appris, n'ont pas eu de problème de satisfaction de besoins. Les besoins révélés avant l'apprentissage étaient satisfaits avec l'exercice de ce métier, qu'il s'agisse du point

⁸ François Pierre Enocque François. *Les enjeux socio-économiques dans l'éducation des surâgés en Haïti. Cas de 5 écoles privées*. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, juin 2002.

de vue économique, intellectuel ou social. Alors que ceux qui quittaient à ce niveau et qui n'avaient pas appris de métier vivaient sous la dépendance de leurs parents. Ces derniers ayant de faibles possibilités économiques ne pouvaient pas financer les coûts de l'éducation jusqu'à un niveau élevé, l'apprentissage d'un métier restait un atout pour ces catégories de jeunes. Les surâgés dans les écoles des missions ont choisi le métier, qu'ils pensent être le mieux adapté à la réalité du pays, métier qu'ils pourraient apprendre après la sixième année de l'école fondamentale. Ils étaient convaincus qu'après la formation ils pourraient vivre de ce qu'ils auraient appris, sans être sous la dépendance des autres, et étaient donc motivés à faire ce choix. La formation auprès d'un maître d'apprentissage était donc pour eux le moyen le plus adéquat pour avoir une certaine autonomie.

Les maîtres d'apprentissage qui assurent une formation « sur le tas » affirmaient que les débouchés professionnels étaient garantis pour leurs apprentis. Les conditions d'apprentissage pouvaient être adaptées à la capacité économique des parents, soit pour financer les frais d'apprentissage, soit pour acheter les outils. Tout ceci nous autorisait à confirmer que l'apprentissage d'un métier adapté à la réalité du pays était un moyen pour les surâgés de satisfaire leurs besoins et de développer leur autonomie. Le résultat de cette étude a été mis à la disponibilité des acteurs et soumis aux jugements des autres chercheurs afin qu'ils se fassent leur propre idée sur sa validité et sa pertinence⁹. Cette recherche a également orienté notre réflexion vers d'autres horizons afin de poursuivre les analyses sur le système éducatif haïtien et de valider mes compétences toujours dans un contexte universitaire. Le travail réalisé sur les surâgés en cours d'emploi, dans le cadre de cette formation par la recherche-action, avait une double dimension. Dans un premier temps, il s'agissait de produire, à travers cette recherche, une réflexion visant à constituer une force de propositions aux différents acteurs et pouvant contribuer au changement et à l'amélioration des conditions de vie des jeunes défavorisés de ce système. Ensuite, en tant que praticien, notre perfectionnement nous semblait aussi important afin de développer nos connaissances et nos habiletés pour une meilleure compréhension des différents phénomènes agissant sur la rentabilité de l'éducation en Haïti. Cette dimension, comme la décrit Jean-Marie Van Der Maren (1996), nous a obligé à revenir aux études avec l'objectif de nous épanouir professionnellement, de nous ré-assurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à notre pratique. Dans cette optique, cet apprentissage dans l'action nous a permis d'analyser nos pratiques et d'apporter l'innovation nécessaire et réalisable dans l'exercice de notre

⁹ Cette recherche a été publiée avec la référence bibliographique suivante : FRANCOIS Pierre Enocque. *Avoir 16 ans à l'école primaire. Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. L'Harmattan, Paris, 2004.

activité professionnelle.

La construction de la recherche

Après avoir réalisé ces études sur les défavorisés du système éducatif haïtien, en référence aux jeunes qui se trouvaient en face de notre bureau et qui dormaient sur les galeries des maisons du quartier, notre curiosité intellectuelle nous amène à questionner le lien qui pourrait exister entre ces jeunes qui vivent dans la rue et le système éducatif haïtien. En effet, le phénomène des enfants et des jeunes de la rue connaît pendant ces deux dernières décennies une ampleur considérable, compte tenu de la dégradation des conditions socio-économiques en Haïti en général et celles des familles en particulier et compte tenu des mécanismes de fonctionnement institué par le système. Des études ont montré l'importance du taux de croissance des enfants et des jeunes de la rue. D'autres s'interrogent sur les mécanismes du renouvellement de ces catégories d'enfants vulnérables. De l'autre côté, les responsables au niveau du Ministère de l'Education Nationale ne cessent d'évoquer le nombre écrasant d'enfants et de jeunes d'âge scolarisable qui sont exclus du système éducatif haïtien. Tandis qu'on réalisait au Forum de Dakar, l'évaluation rétrospective de la résolution prise à Jomtien. Pourtant, seulement 32% des enfants qui ont accès à l'éducation atteignent la 5^{ème} année fondamentale (CM1). La population d'enfants vulnérables ne cessent d'augmenter : « *La population d'enfants âgés de moins de 5 ans est évaluée à 935 000 dont 339 800, soit 36.34%, ne sont pas pris en charge par le système en place. Dans le primaire, la population d'enfants âgés de 6 à 12 ans non scolarisés s'élève à environ 558 163, soit 37,7% de la population scolarisable, avec une très forte concentration (463 163) en milieu rural* » (Haïti/MPCE. DSNCRP, 2007 : 39). Il existe une importante disparité entre l'offre scolaire en milieu rural et l'offre scolaire en milieu urbain. En 2007, 23 sections communales des 570 du territoire national n'ont aucun établissement scolaire pouvant offrir l'éducation aux enfants d'âge scolarisable. De plus, 145 sections communales n'ont pas d'école publique, on y trouve que des écoles privées. La majorité des écoles dans ce milieu sont incomplètes. L'inégalité de l'offre en matière d'éducation est donc très forte. En effet, l'inégalité de l'offre scolaire engendre de sérieux problèmes qui influencent en général, le fonctionnement de la vie nationale. Plus de trois quarts des établissements scolaires du pays sont du secteur privé, ce qui crée en conséquence, une longue file d'attente au moment des inscriptions. Les parents pauvres ne peuvent pas inscrire leurs enfants avec facilité dans une école publique alors qu'ils ne peuvent pas payer les frais de scolarité dans une école privée qui ne reçoit d'ailleurs aucun financement de l'Etat.

Les objectifs de la recherche

Deux types d'objectifs scientifiques complémentaires sont poursuivis en réalisant ce travail de recherche : des objectifs théoriques et généraux et des objectifs spécifiques qui sont des objectifs pratiques immédiats. Au niveau théorique, beaucoup de recherches ont été déjà réalisées sur le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en général. Que ce soit en Europe, en Amérique ou en Asie, les chercheurs ont abordé cette problématique en faisant émerger soit les conditions dans lesquelles vivent ces catégories de jeunes, soit la problématique de la socialisation. D'autres études portent sur les deux aspects en même temps. Suite à ces limitations, nous avons vite compris que cette problématique n'a pas été encore abordée dans toutes ses dimensions. Ainsi, notre curiosité intellectuelle nous incite à établir le lien entre deux faits sociaux : le phénomène des enfants et des jeunes de la rue et le système éducatif haïtien. En réalisant cette étude, nous voulons atteindre deux objectifs généraux qui sont fortement liés entre eux. Le premier objectif général est de mettre à nu ce que le *public* ne peut pas déceler sans l'apport d'une analyse scientifique. A ce sujet, plus d'un avaient trouvé ambiguë cette problématique et nous avait proposé de réorienter cette étude. Toutefois, le travail du chercheur est effectivement de faire émerger, à partir de l'analyse des données empiriques, des théories non encore existantes. Le deuxième objectif général et théorique est de stimuler une réflexion plus approfondie pour une meilleure compréhension du phénomène des enfants et des jeunes de la rue tant au niveau international (au niveau macro) qu'au niveau national (au niveau micro). Nous n'avons pas la prétention de tout épuiser à travers cette recherche. Toutefois, il nous a semblé assez judicieux d'intégrer dans les réflexions intellectuelles existantes une nouvelle approche qui est celle de la contribution des politiques de l'éducation en Haïti à ce phénomène qui prend actuellement une nouvelle dimension dans la société haïtienne.

Au niveau plus pratique et immédiat, notre objectif spécifique est non seulement de trouver de nouvelles voies de réflexions et d'analyse pour le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti, mais aussi de sensibiliser tous les intéressés notamment les différents acteurs politiques et les chercheurs sur les problèmes de l'éducation en Haïti. A travers cette étude, nous nous sommes donné également pour tâches de constituer une force de proposition pour le changement et l'amélioration des jeunes défavorisés. Ainsi, dans cette recherche, nous voulons soumettre à l'analyse critique l'hypothèse selon laquelle le phénomène des enfants et des jeunes de la rue est une résultante des mécanismes de fonctionnement du système d'éducatif haïtien qui facilite parallèlement, par le traitement inégalitaire et par l'abandon social, le développement d'une école

marginalisée pour les familles les plus démunies. Ce contexte de marginalisation sociale oblige ces enfants et ces jeunes à vivre une socialisation marginalisée.

La méthodologie

Pour la réalisation de ce travail de recherche et surtout pour la validation ou la non-validation de notre hypothèse, nous utilisons plusieurs principes méthodologiques basés tous sur l'analyse des données empiriques. Notre première approche est une analyse socio-historique de l'école en Haïti afin de faire émerger les modes de fonctionnement du système éducatif haïtien et la logique d'inégalité et d'abandon social qu'il développe depuis sa création. Par l'analyse et à la contextualisation de son passé, nous pouvons mieux comprendre le fonctionnement actuel du système et mieux envisager son avenir. Le survol historique du système nous oblige à remonter au temps de la colonisation pour comprendre la place de la genèse de l'éducation haïtienne dans son mode de fonctionnement. Cette analyse historique est alimentée par les politiques éducatives des premiers chefs d'Etat du pays et par ceux qui les ont suivi jusqu'à l'étude du Plan National d'Education et de Formation (PNEF) encore en vigueur depuis 1997. Cette approche est réalisée grâce à l'analyse documentaire des écrits divers, des relevés statistiques et, en particulier, des documents officiels relatifs aux politiques éducatives en Haïti. Ces documents nous permettent de faire des analyses qualitatives des dispositions prises en faveur de l'éducation et de mesurer l'écart entre ces dispositions et les résultats obtenus. La comparaison des objectifs fixés avec les résultats est réalisée grâce à des analyses quantitatives comme par exemple, le taux de scolarisation, de redoublement ou des surâgés selon le milieu de résidence (milieu rural, milieu urbain) ou encore selon la catégorie sociale des parents (parents pauvres ou parents non pauvres). La recherche documentaire est donc la base de l'analyse (quantitative ou qualitative) faite selon l'approche historique de l'école haïtienne.

Notre deuxième principe méthodologique est l'observation directe des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Ce principe nous permet d'observer leurs différents comportements, leurs activités de débrouillardise ainsi que des pratiques des actes violents qui peuvent être d'ailleurs considérées comme les résultats des apprentissages faits dans un contexte de socialisation marginalisée. Compte tenu de la situation de précarité et de marginalisation dans laquelle se trouve cette population d'enfants et de jeunes, en observant, nous ne pouvons pas nous intégrer à ce groupe en participant à ses activités. Nous ne pouvons pas en conséquence nous engager davantage et notre

position sur ce point là se limite alors à une observation clandestine et extérieure.

Notre troisième principe méthodologique est l'entretien semi-directif (les entretiens A.1 à A.54). Deux types d'entretiens semi-directifs sont alors réalisés : des entretiens semi-directifs individuels et des entretiens semi-directifs effectués en groupe. A travers les entretiens semi-directifs, nous cherchons à combiner à la fois, une attitude non directive chez nos informateurs et un projet directif pour notre travail. Notre attitude non directive au niveau des entretiens nous permet de faciliter l'exploration de la pensée des enfants et des jeunes de la rue interviewés dans un climat de confiance alors notre projet directif nous permet d'obtenir des informations sur des points définis à l'avance selon le cadre de référence établi pour notre travail de recherche. Etant donné que les enfants et les jeunes de la rue vivent une situation particulière et des expériences communes et qu'il existe une certaine homogénéité dans leur style de vie, nous utilisons dans certaines situations particulières des entretiens en groupe. Deux entretiens collectifs sont alors menés toujours dans la dynamique semi-directive. En effet, les enfants et les jeunes de la rue sont le plus souvent retrouvés par paire ou par petit groupe de trois ou de quatre. Il est parfois difficile de les séparer pour faire des entretiens individuels. Alors pour garder entre eux l'esprit du groupe et maintenir un climat de confiance, ils ont été interviewés tel que le groupe est constitué. Les deux entretiens collectifs regroupent cinq jeunes de la rue : un binôme (Entretien A.9) et un trinôme (Entretien A.19). Cependant, au cours de l'année 2006 et 2007, 54 entretiens ont été menés auprès des enfants et des jeunes de la rue totalisant, pour 57 personnes, 408 minutes et 32 secondes (6 heures 48 minutes et 32 secondes). A la fin de l'année de 2004, une vague d'insécurité assombrit le pays et des enfants et des jeunes de la rue seraient utilisés par des groupes de gangs dans des actes de kidnapping. Ainsi, jusqu'en 2006, il était difficile de rapprocher ces enfants et jeunes de la rue par mesure de sécurité. Pendant cette période, nous avons pris en conséquence, d'autres dispositions pour retrouver cette population d'enfants. Il s'agit d'interviewer des enfants et des jeunes de la rue qui se trouvent dans des centres d'accueil au lieu de rencontrer ceux qui se trouvent dans la rue. Dans ce contexte, les premiers entretiens réalisés en été 2006 (34 entretiens) proviennent des enfants et des jeunes de la rue qui étaient déjà accueillis dans un centre. Les entrevues sont faites pendant que les enfants et les jeunes étaient en colonie de vacances à Gressier (commune du département de l'Ouest, au sud de Port-au-Prince).

Pour mener à bien ces entretiens et obtenir des informations selon un modèle standard, un guide d'entretien a été élaboré. En effet, ces guides d'entretiens sont conçus pour recueillir dans une approche biographique, les récits de vie des enfants et des jeunes de la rue qui combinent la

référence à différentes séquences temporelles de leur vie et les conditions qui pourraient faciliter, réduire voire éliminer les possibilités d'accès à l'éducation de base ou encore des conditions qui les obligent à abandonner le système éducatif haïtien avant la fin d'un cycle d'études donné. A travers ces guides, nous pouvons recueillir des informations relatives aux conditions familiales de cette population d'enfants marginalisés. Nous obtenons également des informations sur leurs conditions scolaires, les contraintes relatives aux conditions économiques, sociales et familiales de leurs parents. La méthode de « boule de neige » est le plus souvent utilisée pour les entretiens individuels. Après l'entretien avec un enfant ou un jeune, celui-ci appelle un autre et ainsi de suite. Cependant, lorsque l'attroupement commence à avoir une forte visibilité, par question de sécurité, nous sommes obligés de nous retirer de la foule. Chaque enfant ou jeune interviewé reçoit le plus souvent un petit cadeau, quelques pièces ou quelques billets pour faciliter l'appel de l'autre car pendant l'entretien qui peut durer d'une dizaine de minutes en moyenne, l'enfant pourrait gagner quelques pièces dans ses activités de débrouillardise. Ainsi, le temps passé dans l'entretien n'est pas tout à fait perdu pour notre informateur, il est récompensé. Pour mieux adapter notre guide d'entretien, nous l'avons administré auprès d'un public d'enfants et de jeunes différent du groupe que nous avons interviewé. Ainsi, nous avons pu interviewer en été 2005 vingt-deux enfants et jeunes qui étaient dans la rue mais qui ont été accueillis dans un centre spécialisé (Centre d'Education Populaire). Ces entretiens exploratoires nous a permis de prendre connaissance du terrain et de mieux définir le contenu de l'enquête.

La présentation de la recherche

L'analyse que nous faisons sur le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti et sur l'école en Haïti nous permet d'établir le lien qui existe entre ces deux faits sociaux. Le mode de fonctionnement du système scolaire haïtien contribue fortement à la fabrication du phénomène des enfants et des jeunes de la rue. Les pratiques du traitement inégalitaire et de l'abandon social de la population la plus défavorisée obligent les enfants de ces familles démunies à se former et à se socialiser en marge de l'école, l'institution généralement prévue à cet effet. L'ensemble de ces affirmations est présentée dans ce travail en quatre parties distinctes.

Tout travail de recherche mérite un éclairage théorique. La première partie de cette étude, composée des 3 premiers chapitres, succinctement présentés, fait effectivement le tour des principales théories qui apportent un éclairage scientifique notre travail de recherche. Cette partie est le cadre de référence théorique qui délimite notre étude. Le premier chapitre, dans ce contexte,

présente d'une manière générale, les grandes théories de la sociologie de l'école. En fait, après avoir analysé les différentes fonctions de cette dernière et en se basant sur les travaux de Durkheim, de Bourdieu et de Passeron, nous étudions le rôle de l'école dans la reproduction de la société et notamment dans le maintien de l'homogénéité des couches sociales défavorisées. Nous abordons également dans ce chapitre la responsabilité de l'école et particulièrement celle des inégalités scolaires dans les inégalités sociales. En plus des travaux des chercheurs cités plus haut, nous nous référons aux travaux de Boudon et de Perrenoud pour analyser les théories des inégalités scolaires. Le deuxième chapitre fait un éclairage théorique sur la problématique des enfants et des jeunes de la rue. Les différents concepts développés par les chercheurs travaillant sur cette question sont analysés et les raisons pour lesquelles notre étude porte sur « les enfants et les jeunes de la rue » sont également explicitées. Nous essayons de montrer séparément comment cette problématique est abordée dans les pays selon le niveau de développement. Dans le troisième et dernier chapitre de cette première partie, toujours dans un cadre théorique et conceptuel, nous tentons de faire le lien entre ces deux faits sociaux : l'école et les enfants et les jeunes de la rue. Pour montrer que la rue se substitue à l'école et qu'elle est une école marginalisée, nous développons les concepts de « marginalisation sociale » et de « socialisation marginalisée » des enfants et des jeunes de la rue.

La deuxième partie, composée également de trois chapitres, est consacrée à l'analyse du système éducatif haïtien, selon l'approche socio-historique évoquée plus haut. Cette partie prétend démontrer que le fonctionnement de ce système favorise l'abandon des couches sociales défavorisées de la population haïtienne, particulièrement les familles pauvres et les familles habitant dans les milieux reculés du pays. Le premier chapitre de cette partie, le chapitre quatre, présente le contexte historique de l'éducation en Haïti depuis la période coloniale où les esclaves n'avaient pas droit à l'éducation jusqu'à la veille de la réforme Bernard (1979) où le taux d'accès à l'éducation se limitait seulement à 46%. Nous y présentons comment, pendant la période coloniale, la forme d'éducation la plus répandue, l'éducation religieuse était utilisée comme pouvoir symbolique pour pérenniser le système esclavagiste. Ensuite, les politiques éducatives des premiers chefs d'Etat, les tentatives de démocratisation de l'enseignement ainsi que les politiques éducatives des occupants américains sont analysées dans une approche historique. Le chapitre 5 (le deuxième de cette partie) présente les deux derniers grands projets d'éducation en Haïti : la réforme Bernard et le Plan National d'Education et de Formation (PNEF). La Réforme Bernard qui consistait à adapter l'enseignement aux besoins et à la réalité haïtienne n'a pas pu être appliquée dans toute sa dimension. L'accès à l'éducation de base (la démocratisation de

l'enseignement) n'avait pas été le fil conducteur de cette réforme. Ensuite, le PNEF, étalé sur 10 ans (1997-2007) dont le premier objectif était *d'augmenter l'offre scolaire et de mettre fin à l'exclusion scolaire* (MENJS, *Le PNEF*, 1998 : 11) n'a pas pu être appliqué tel qu'il a été prévu. Le chapitre 6 fait l'état des lieux de l'Education Pour Tous (EPT) en Haïti, tout en faisant le lien avec la notion d'efficacité du système éducatif haïtien qui favorise la déperdition d'un groupe important d'élèves.

La troisième et la quatrième parties sont composées chacune de deux chapitres. La troisième partie présente dans toute sa dimension, le phénomène des enfants et des jeunes de la rue selon le contexte haïtien. Le premier chapitre de cette partie (le chapitre 7), compte tenu de la complexité de ce phénomène, analyse le contexte et la situation économique et sociale du pays favorisant le développement et l'accroissement des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Nous abordons un ensemble de situations qui facilitent ce phénomène, comme par exemple, le cas des enfants en domesticité qui peut être considéré comme l'une des portes d'entrée à la rue. Le chapitre 8, après avoir présenté le style de vie de cette population d'enfants et de jeunes, montre que l'abandon social des populations défavorisées est le principal responsable du phénomène et que ce style de vie présente des enjeux majeurs pour ces catégories d'enfants et de jeunes. La quatrième partie essaie de rapprocher le plus près possible, le système éducatif haïtien et le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Dans le chapitre 9, deux groupes d'enfants et de jeunes de la rue sont identifiés : ceux qui n'ont jamais été inscrits dans un établissement scolaire et ceux qui ont été à l'école et qui ont abandonné sans avoir les compétences nécessaires pour accéder au marché de l'emploi. Après l'identification des raisons pour lesquelles certains n'ont jamais été à l'école, (les causes réelles et apparentes), nous procédons par l'analyse du niveau intellectuel de leurs parents afin de montrer le mécanisme de reproduction de la pauvreté au sein de cette population vulnérable ainsi que la profondeur de l'abandon social de cette population d'une génération à l'autre. Nous analysons également, par les pratiques illégales des enfants et des jeunes de la rue, les enjeux et les conséquences de cette école marginalisée. Et, à la fin de ce chapitre, nous recherchons le parcours scolaire de ceux qui ont été à l'école et particulièrement les causes de l'abandon du système éducatif haïtien jusqu'au passage à la rue. Le dernier chapitre du travail, le chapitre 10, essaie de mettre en relief l'ensemble des éléments qui constituent un blocage à la survie des enfants des familles vulnérables dans le système éducatif haïtien. Ils sont d'ordre politique, économique, social et culturel. En effet, pour avoir des résultats satisfaisants, toute intervention en faveur des enfants et des jeunes de la rue doit tenir compte de chacun de ces paramètres. Les programmes mis en place par les institutions philanthropiques que nous

présentons en fin de ce chapitre tentent d'apporter des éléments de solution seulement en aval. Les sources qui alimentent le phénomène demeurent.

PREMIERE PARTIE :

**DE L'ECOLE A LA FORMATION DES ENFANTS ET DES
JEUNES DE LA RUE. VERS UNE APPROCHE
THEORIQUE ET UN MODELE D'ANALYSE**

CHAPITRE 1 : LA SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE

1.1. L'école entre la transmission des savoirs et la socialisation

L'école semble avoir une mission de plus en plus vaste dans la construction de la société d'aujourd'hui. Quelque soit l'angle sous lequel cette problématique est analysée par les chercheurs, les responsabilités de l'école se croisent à un carrefour commun : la société. En effet, toutes les études se retrouvent à un carrefour social obligatoire : le rapport étroit que l'école entretient avec la société.

La mission de l'école est continue, permanente et répond constamment, en fonction du pays et de l'époque, aux besoins de la société en question. Selon Dubet et Martuccelli (1996), tout système scolaire doit remplir trois fonctions essentielles : une fonction éducative, une fonction de socialisation et une fonction de distribution. Après avoir pris en compte ces trois fonctions de l'école, nous allons tenter, dans une approche théorique, d'aborder les différents courants qui ont traversé la sociologie de l'école au regard des enfants vulnérables.

1.1.1. La fonction éducative de l'école

A priori, le terme école renvoie généralement à la *fonction éducative*, l'ensemble des connaissances surtout intellectuelles que l'enfant doit acquérir pendant son jeune âge. En effet, Dubet et Martuccelli insistent sur la démarcation de la fonction éducative et celle de la socialisation de l'école. « *Alors que la socialisation vise l'intégration dans un système et une société, la fonction d'éducation est liée au projet de production d'un type de sujet qui n'est pas totalement adéquat à son utilité sociale. [...] il reste que cette fonction éducative est présente dans tout système éducatif, dans une mesure qui ne peut être considérée comme une simple adaptation au monde tel qu'il est* » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 24). Marcel Crahay (2000), gardant l'idée d'un projet de la formation de la personne humaine, confirme qu'« *Elle sera qualifiée éducative dans la mesure où elle est liée au projet de construction d'une personne qui, capable de réflexivité, s'auto détermine et s'autorégule en fonctions de ses analyses rationnelles dans les situations qu'elle est amenée à affronter* » (Crahay, 2000 : 20). En inculquant les connaissances, la fonction éducative se charge de former la personne elle-même pour son bien être, son épanouissement et la satisfaction de soi. L'école prend cependant le souci de former en

même temps le type d'homme dont la société a besoin.

1.1.2. La fonction de socialisation de l'école

Toutefois, les responsabilités de l'école ne se limitent pas seulement aux apprentissages des matières et disciplines enseignées dans les établissements scolaires dont l'enfant aura besoin pour répondre à certaines exigences de la société. Il lui est conféré d'autres fonctions qui ne sont pas toujours visibles aux yeux de tous et qui sont aussi importantes que celles-là. Telle est le cas, par exemple, *la fonction de socialisation* de l'école qui se doit de produire des individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent. Ana Vasquez-Bronfman et Isabelle Martinez (1996) expliquent dans leurs travaux, comment les différentes activités d'apprentissage intellectuel faites à l'école sont également des activités d'apprentissage de socialisation pour l'enfant. Lorsque celui-ci apprend les mathématiques ou le français, il apprend aussi à se mouvoir dans un espace restreint, à se tenir assis pendant longtemps, à vivre avec ses pairs. C'est en fait l'un des aspects invisibles de l'école. En effet, l'interaction entre l'enfant, la matière, ses pairs et son professeur facilite le processus de l'apprentissage social où il met en place des stratégies qui ne peuvent pas se développer en solitaire mais avec les autres. C'est en ce sens que E. Durkheim (1922) considère une classe comme une petite société. En effet, ce n'est pas seulement la classe qui peut-être ainsi considérée. L'environnement scolaire tout en entier constitue un univers d'apprentissage social. Le mode de fonctionnement de l'institution scolaire, les principes démocratiques établis et mis en application sont ainsi intégrés régulièrement dans la vie de l'enfant. L'ensemble de ces pratiques à l'intérieur de la salle de classe, au sein de l'établissement, sur la cour de récréation lui sert de guide pour construire progressivement son identité sociale.

1.1.3. La fonction de distribution de l'école

La fonction de distribution de l'école est celle qui répartit les individus dans les positions sociales. Elle attribue ici des qualifications socio-professionnelles avec une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois sont réservés seulement aux diplômés. L'école, en ce sens, se fait ainsi le devoir de former des individus dans des domaines bien précis afin de répondre aux exigences sociales et ensuite de mieux répartir les individus en fonction des compétences professionnelles acquises.

Telle que conçue l'école, les deux premières, la fonction éducative et la fonction de socialisation, s'articulent selon un principe d'homologie. Marcel Crahay (2000) explique comment cette double fonction occupe l'école en premier. Tous les systèmes d'enseignement sont organisés de sorte que l'école de base, dominée par l'éducation et la socialisation, soit le premier dans la structure organisationnelle de l'enseignement. Tandis que la troisième, la fonction de distribution des qualifications sociales et professionnelles subordonne aux deux premières. L'école de spécialisation, niveau où la fonction de qualification des individus et de distribution des positions sociales devient prépondérante, succède toujours l'éducation de base.

Nous pouvons nous demander toutefois, si la fonction de socialisation de l'école a une limite, c'est-à-dire si elle ne s'étale pas sur toute la durée de la formation de l'individu, si elle ne s'étend pas également sur la période de spécialisation. En effet, cette fonction de l'école ne semble pas s'achever, elle est présente tant que l'individu est encore à l'école. Il est évident qu'à ce stade, il a déjà acquis une somme de connaissances et d'informations qui lui permet de s'intégrer dans la communauté où il est appelé à vivre. L'individu, pendant sa spécialisation, continue encore à se socialiser mais à un autre niveau. Il apprend, pendant sa période de spécialisation, non seulement à connaître les conditions professionnelles, mais aussi à s'intégrer dans le milieu et l'environnement qu'il est destiné à travailler. Didier Lapeyronnie (1994) explique par exemple, comment l'étudiant poursuit sa socialisation à l'université. « [...] l'université permet une intériorisation plus profonde des normes spécifiques des professions futures dans la mesure où elle offre un long apprentissage. Ainsi, dès qu'ils sont membres d'une université, les étudiants sont définis par cette correspondance entre leur futur statut social et les dimensions spécifiques et universelles de leurs études. Plus ils avancent dans leurs études, plus ils développent une image professionnelle d'eux-mêmes » (Didier Lapeyronnie, 1994 : 237-249).

La fonction de socialisation de l'école ne s'arrête donc pas. Elle ne peut pas être conçue comme une étape pendant la formation de l'individu. La socialisation s'effectue tant que l'individu est encore à l'école. Elle s'étale sur toute la période de sa vie scolaire ou estudiantine.

Les rapports profonds qu'entretiennent l'éducation et la société sont au cœur des travaux de Durkheim. En effet, de ce rapport, il fait émerger l'aspect social de l'école. La fonction de celle-ci se résume, selon l'auteur, à la socialisation méthodique de la jeune génération. Elle est en conséquence, une véritable institution sociale qui fait vivre la société en assurant à la jeune

génération, la transmission des pratiques, des croyances, des habitudes, des traditions et des valeurs qui sont celles que privilégie le groupe social dans lequel les individus sont appelés à intégrer. L'école doit pouvoir, créer dans l'homme un être nouveau. Ainsi, sa fonction est de transformer, dans chaque génération, l'être égoïste et asocial qui vient de naître en un autre capable de mener une vie morale et sociale. L'école, par ce procédé, tente d'abord d'adapter la jeune génération au milieu social dans lequel il est appelé à vivre, ensuite de perpétuer l'homogénéité de cette société et de relier les générations entre elles. Ainsi, l'école assure sa fonction de reproduction de la société.

1.2. L'école et la reproduction de la société

L'école est en fait, le reflet de la société. Cette dernière en tant que personnalité morale, utilise celle-là, selon Durkheim, pour exercer sa fonction de régulation afin d'assurer le maintien et la cohésion de la société. L'auteur établit ainsi une étroite corrélation entre la société et l'école. « *La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective* » (Durkheim, 1922/1999 : 50).

Si la thèse de Durkheim montre que l'école tend à maintenir l'homogénéité de la société et à relier les générations entre elles, c'est dans l'idée de l'inculcation des règles, des valeurs et des normes sociales. Toutefois, la dimension de la reproduction sociale lui échappe. En effet, maintenir l'homogénéité de la société laisse entendre le maintien des gens dans leurs classes sociales d'origine. Il faut attendre les travaux empiriques de Bourdieu et de Passeron qui montrent que l'école assure une fonction de reproduction sociale. Leurs études, basées sur le constat statistique des inégalités de réussite scolaire selon la classe sociale d'origine, remettent en question l'école qui se dit instrument démocratique de la mobilité sociale. Leur thèse est que l'école est un système de classement des individus perpétuant la division de la société en classes et contribuant ainsi au maintien des inégalités. Ils révèlent dans leurs recherches que : « un fils de cadre supérieur a quatre vingt fois plus de chance d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus d'un fils d'un ouvrier, et ses chances sont encore deux fois supérieures à celle d'un fils d'un cadre moyen ». De ce constat, ils montrent que les individus sont en majeure partie, appelés à rester dans leurs classes sociales d'origine. Passeron (1991) insiste pour montrer, dans ce processus de la reproduction sociale, la contribution de l'école qui légitime les différences de rang

dans la hiérarchie sociale : « *La contribution la plus spécifique de l'école à la reproduction des différences de classes est d'abord une contribution idéologique, à savoir la « légitimation » des différences de rang dans la hiérarchie sociale que produit, par son idéologie égalitaire, par ses critères apparemment neutres de sélection, une instance de « certification » sociale dont le fonctionnement idéologique reproduit invisiblement les différences de chances que les individus tiennent pour l'essentiel de leur origine de classe* » (Passeron, 1991 : 91).

Pour Bourdieu et Passeron (1970), l'école, lorsqu'elle assure sa fonction de distribution des positions sociales, opère une ségrégation entre les individus tout en donnant l'apparence de la neutralité. « *Le système d'enseignement produit et reproduit, par les moyens propres de l'institution, les conditions nécessaires de l'exercice de sa fonction interne d'inculcation, qui sont en même temps les conditions suffisantes de l'accomplissement de sa fonction externe de reproduction de la culture légitime et de sa contribution corrélative à la reproduction des rapports de forces* » (Bourdieu et Passeron, 1970 : 83). En effet, la structure et le fonctionnement du système d'enseignement sont en étroite relation avec sa fonction propre d'inculcation et sa fonction de reproduction. L'institution scolaire doit ainsi parvenir à garantir sa fonction de reproduction des rapports entre les classes sociales et ainsi à perpétuer les structures sociales existantes. Dans cette dynamique, l'héritage culturel joue un rôle important dans le processus de reproduction qu'opère l'école.

1.2.1 L'école, l'influence de l'héritage culturel et la reproduction de la société

Bourdieu et Passeron (1970) montrent la place de l'héritage culturel dans les mécanismes de reproduction de la société. Il est, selon les auteurs, la force motrice sur laquelle s'appuie l'école pour assurer cette fonction. Elle répartit avec inégalité, cet héritage culturel. Les membres de la classe bourgeoise, la classe dominante, détiennent en particulier, un niveau culturel beaucoup plus élevé par rapport aux autres classes. Le rôle de ce « capital culturel », dans le processus de transmission des statuts sociaux, s'est substitué au capital économique avec l'augmentation du niveau de vie. Ce capital est transmis par héritage au sein de la classe sociale qui le détient.

L'école, bien qu'elle ne soit pas productrice de cet arbitraire culturel, impose à tous les élèves, quelque soit leur culture d'origine, les habitus de la classe bourgeoise. L'éducation qu'offre l'école

ne peut être ainsi, pleinement assimilée par la classe défavorisée qui ne possède pas ce niveau culturel. Seuls les élèves qui disposent des schèmes de pensée et de perception propre à cette classe peuvent facilement approprier l'éducation proposée. Les critères d'évaluation pénalisent tout particulièrement, tous ceux qui n'ont pas pu s'approprier les caractéristiques de l'habitus de la classe sociale dominante. Car, le système d'enseignement évalue chez tous les élèves, une compétence qu'il n'offre pas, une compétence qui est construite antérieurement dans le milieu familial. L'école opère ainsi une sélection en faveur des héritiers de ce capital culturel en faisant de la culture de la classe dominante la culture légitime. L'école assure ainsi sa fonction de reproduction de la stratification sociale existante car l'enseignement qu'elle véhicule traduit les façons de penser d'agir et de ressentir les classes sociales dominantes. L'école exerce en ce sens, selon l'auteur, une certaine violence symbolique sur certains élèves des autres classes en imposant la culture de la classe bourgeoise. De cette formule, on arrive à comprendre que le traitement égalitaire fournit aux élèves inégaux produit discrètement des effets négatifs. « *Selon leur formule (Bourdieu et Passeron) en traitant égalitairement des individus inégaux, on produit nécessairement de l'inégalité. De façon dérivée, cette hypothèse conduit à supposer que dans la mesure où les ressources familiales sont distribuées inégalement à travers les classes sociales, la répartition uniforme des ressources scolaires à travers le système éducatif ne peut qu'engendrer une inégalité de résultats* » (Crahay, 2000 : 98).

Cette hypothèse montre en réalité que les élèves de la classe dominante sont toujours mieux placés pour recevoir davantage du système éducatif. En d'autres termes, en faisant de la culture de la classe dominante la culture légitime, l'école favorise les favorisés, les élèves issus d'origine sociale dominante et défavorise ceux qui sont déjà défavorisés, ceux issus des milieux pauvres. De ce courant de pensée, s'attachent progressivement d'autres auteurs qui tentent d'approfondir les réflexions sur la question. Selon la thèse de André Petitat (1982), la société est le produit de l'école. L'auteur développe les différents sens de la contribution de l'école à la production sociale. Considérant l'école comme un instrument de domination, « l'école joue un rôle non seulement actif, mais elle est indispensable à la genèse des catégories sociales. ». Mis à part de ce traitement inégalitaire des élèves à l'intérieur de l'établissement scolaire, l'accès à l'éducation de base varie selon la classe sociale.

1.3. L'inégalité des chances devant l'école et ses effets sociaux.

En outre des différentes fonctions qui sont généralement attribuées à l'école, notamment la transmission des savoirs (savoir-être et savoir-faire), l'institution scolaire aurait la charge de corriger, si non de réduire, les inégalités des chances existant dans les familles des enfants. Plusieurs recherches ont montré que l'école n'a pas pu toujours répondre à cette fonction sociale. La capacité de l'école de satisfaire cette demande sociale varied'une société à l'autre.

1.3.1 L'inégalité des chances devant l'école : deux courants de pensée

L'inégalité des chances scolaires est une courroie de reproduction des inégalités sociales. En effet, il y a une divergence d'idées sur cette question. Notre curiosité intellectuelle nous permet, parmi les sociologues de l'éducation qui ont traité la question de l'inégalité sociale, de distinguer à travers leurs travaux deux courants de pensée différents que nous allons tenter d'analyser.

1.3.1.1. Les inégalités scolaires, principale responsable des inégalités sociales

Le premier courant de pensée sur la responsabilité de l'école vis-à-vis des inégalités sociales est celui qui considère l'école comme l'instrument unique de distribution sociale. Selon ce courant, les inégalités scolaires sont le facteur déterminant de toutes les autres formes des inégalités sociales.

L'école est en conséquence, la principale, si non unique courroie de reproduction sociale. Les recherches effectuées par exemple, par ces sociologues, n'ont pas analysé avec précision le rapport entre les titres scolaires, les diplômes et les positions sociales (Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet). De ce courant de pensée, s'ajoute un sous-courant qui ne remet pas totalement en question les mécanismes de reproduction. Celui-ci montre que l'école joue aussi un rôle décisif en créant elle-même des inégalités par ses choix des programmes scolaires et ses pratiques d'évaluation. Tel est le cas des travaux de Philippe Perrenoud (1984) qui montrent que l'école, par *La fabrication de l'excellence scolaire*¹⁰, construit des inégalités chez les individus. L'école

¹⁰ Perrenoud Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Librairie Droz, Genève-Paris, 1984.

impose ces inégalités à la société qui les traite en fonction de la représentation qui est faite par celle-là. « [...] les organisations ont le pouvoir de construire une réalité et de l'imposer à leurs membres et à leurs usagers comme la définition légitime de la réalité. A aucun moment le jugement de l'école ne se donne comme un point de vue sur l'élève parmi d'autres possibles. Dans le champ couvert par les normes d'excellence, l'école prétend attribuer à chacun son vrai niveau d'excellence et fonder sur cette évaluation des décisions sans appels. Le pouvoir de l'organisation scolaire, qu'il tient évidemment du système politique est de faire d'un enfant qui se trompe dans ses soustractions, n'accorde pas le verbe avec le sujet ou ne maîtrise pas le passé simple, un « mauvais élève ». (Perrenoud, 1984 : 16-17)

En effet, l'auteur propose une autre lecture plus complète du modèle de reproduction des inégalités. L'école, par la structure de son programme et de son curriculum et par son système d'évaluation, fabrique des hiérarchies d'excellence qui ne sont pas sans effet dans les hiérarchies des positions sociales. L'image que l'école crée de l'élève est le plus souvent celle qui en est reconnue par la société, car l'individu, à la sortie, est évalué par l'école sur des critères et sur des jugements de valeur que la société valide. Marcel Crahay (Crahay, 2000 : 142) précise que l'articulation de quatre éléments inhérents aux pratiques d'évaluation les plus courantes produit l'inégalité. Il montre que d'abord, toute évaluation constitue un jugement de valeur donc des normes qui correspondent dans une large mesure à l'habitus des classes sociales dominantes, ensuite l'évaluation portent sur les savoir-faire et sur les savoir-être et enfin, la hiérarchisation des élèves fondée sur une conception élitiste d'excellence qui rend certains inaptes à suivre l'enseignement général. Toutefois dans la hiérarchie sociale que l'école produit, l'élève n'est pas totalement passif dans le choix de sa position sociale. Il choisit plus ou moins librement la filière selon la capacité qu'il estime posséder. Les compétences et les aptitudes que l'individu estime posséder ont été construites en conséquence par l'école elle-même.

Si les inégalités construites par l'école ne resteront pas sans effets sur l'individu dans sa fonction de distribution dans la société, notamment sur la position sociale future de l'individu, ce système d'évaluation, dans cette logique, n'est pas non plus sans effets sur l'individu lui-même. Les jugements de valeurs mis en place par l'école ont une certaine influence sur le comportement de l'individu notamment sur l'estime de soi. « Le fait de situer explicitement un individu dans une hiérarchie d'excellence modifie à la fois son image se soi et la valeur sociale qu'on lui reconnaît, donc ses chances, ses possibilités d'action, son avenir. En particulier lorsque le jugement émane d'une institution d'une institution détenant un certain pouvoir et une légitimité largement

reconnue. [...] *Les inégalités réelles auraient d'autres conséquences, et souvent moins de conséquences, si elles n'étaient pas converties en hiérarchies d'excellence* » (Perrenoud, 1984 : 297). Selon ce courant d'idée, les inégalités sociales viennent de l'école elle-même, qu'il s'agisse au niveau de l'accès par la sélection faite à l'entrée, qu'il s'agisse du système de hiérarchisations d'excellence conçu au niveau de la structure des programmes et des évaluations mise en place par l'école.

1.3.1.2. Les inégalités scolaires, dans un ensemble complexe produisant les inégalités sociales

Le second courant ne s'oppose pas totalement au courant précédent. Toutefois, il ne cherche pas seulement à responsabiliser que l'école, il tient compte également des différents paramètres qui peuvent avoir une influence sur la mobilité sociale de l'individu. Si pour le premier courant, il faut chercher les causes de l'inégalité sociale au niveau des inégalités scolaires, pour le second, les causes de l'inégalité sociale étant complexes, doivent être recherchées au niveau de l'ensemble des composants du système social. Les travaux de Boudon (1973) s'inscrivent dans ce courant d'idée. C'est cette complexité qu'il tente d'expliquer lorsqu'il déclare : « *La position sociale atteinte par un individu par un temps t dépend de son niveau scolaire, de son origine sociale, de la structure sociale (distribution des positions sociales en fonction de leur niveau) et de la structure scolaire (distributions des individus en fonction de leur niveau scolaire)* » (Boudon, 1973 : 167).

L'auteur ne cherche pas ainsi à illustrer la thèse de la reproduction sociale seulement par l'inégalité scolaire. Il s'intéresse d'abord aux différents facteurs sociaux ayant une certaine influence sur la mobilité sociale et ensuite à la nature des mécanismes qui assurent la reproduction de la société. L'inégalité des chances scolaires est pour l'auteur, le résultat de la complexité de divers paramètres. Nous pouvons résumer l'ensemble de ces variables en 4 éléments essentiels : les différences dans les ressources culturelles transmises à l'enfant par sa famille, l'origine sociale et le statut socio-professionnel des parents, les différences dans les motivations pour choisir une filière plutôt qu'une autre et la probabilité de survie dans le système scolaire. En effet, tous ces paramètres sont étroitement liés entre eux : « *la mobilité sociale constitue le résultat d'un ensemble complexe de déterminants dont les actions ne peuvent être envisagées isolément les unes des autres mais doivent précisément être conçues comme constituant un système* » (Boudon, 1973 : 7)

Voyons d'abord la première variable, *les différences dans les ressources culturelles transmises à l'enfant par sa famille*. Le niveau de l'héritage social que l'on observe dans une société, est également pour l'auteur, une conséquence complexe d'un ensemble de variables qui se composent en un système. Le lien que Boudon établit entre la position sociale de la famille et le niveau scolaire des enfants est différent que celui qui a été fait par Bourdieu. Le « capital culturel » de la famille mis en évidence par Bourdieu, n'a pas ici le même poids dans les travaux de Boudon. L'auteur explique que l'héritage culturel joue un rôle mineur dans l'explication de l'inégalité des chances à l'école. « *L'héritage culturel a pour effet que, à une certaine étape du cursus scolaire, la valeur scolaire tend en moyenne à décroître avec le statut social de la famille ; de même le retard tend à être plus fréquent à mesure que le statut social de la famille est plus bas* » (Boudon, 1973 : 70)

L'auteur affirme plus loin que l'origine de l'inégalité devant l'enseignement réside donc dans *la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale plutôt que dans les inégalités culturelles*. La deuxième variable, *l'origine sociale et le statut socio-professionnel des parents*, est étroitement liée à la première. Les ressources culturelles transmises à l'enfant par sa famille découlent de l'origine sociale et du statut socio-professionnel de ses parents. Plus ces dernières sont élevées, plus le « capital culturel est élevé ». Et, plus la position sociale des parents est élevée, plus la probabilité de réussite scolaire de leurs enfants est grande. Quant aux mécanismes qui assurent la reproduction, l'auteur précise que « *la position sociale affecte les paramètres du processus de décision et contribue à accentuer les inégalités* ». En effet, l'origine sociale et le statut socio-professionnel a une grande influence sur la troisième variable, *l'intérêt subjectif et la motivation pour choisir une filière donnée*. Le choix des filières est également en corrélation avec la position sociale des parents. « *Pour chaque type de position sociale, la probabilité d'emprunter une voie donnée à un point de bifurcation varie. Ces probabilités composent, pour chaque type de position sociale, un système de courbe d'indifférence auxquelles on peut donner le nom de champ de décision. Ce champ est caractéristique de la position sociale considérée.* » (Boudon 1973 : 105)

La valeur scolaire varie ainsi avec le statut social de la famille. L'intérêt de retenir une filière élevée est d'autant plus grand que la position sociale est élevée. Le risque n'emprunter une destination débouchant sur la relégation est en conséquence plus élevé pour les enfants des catégories inférieures que pour ceux des catégories supérieures. Toutefois, Girod (1971) avance

que l'intérêt et la motivation pour choisir une filière donnée dépendent aussi des aspirations des élèves qui s'opèrent le plus souvent, au cours de l'école élémentaire. En effet, le jeune dès qu'il commence à grandir, se forge un système de valeurs dont l'un des axes est l'image qu'il se fait peu à peu de son statut social notamment, celui de sa famille, et qui a une très grande influence sur son degré d'intérêt pour les études. Les enfants, en fonction de cette image qu'ils vont se construire, seront favorables ou plutôt moins favorables aux études. Ceux qui n'ont pas une attitude particulièrement favorables seront relégués au bas du classement et tentent en outre de former entre eux des sous-groupes dont la sous-culture est dirigée plus ou moins contre les règlements scolaires. A l'inverse, d'autres élèves forment un groupe fort différent, favorable au renforcement des attitudes que réclament les classes dirigeantes et s'y intègrent beaucoup plus facilement.

La dernière variable, *la probabilité de survie dans le système scolaire*, fait référence à deux éléments importants qui sont étroitement liés : le fonctionnement du système scolaire lui-même et le statut social de la famille. Selon les analyses de l'auteur, le fonctionnement du système scolaire favorise les élèves des catégories supérieures. Boudon retient huit carrefours successifs qui constituent le système scolaire. A chacun de ces carrefours, l'élève est orienté et à chaque fois, des inégalités jouent, ce qui procure à leurs effets un caractère exponentiel. En d'autres termes, dans cette succession de points de bifurcation, chacun représente un risque de déviation d'une partie des élèves vers des sections de relégation. Les élèves dont le statut social des parents est bas sont plus exposés aux conséquences de ce principe. Nathalie Bulle, en lien avec la théorie de l'inégalité des chances de Boudon, explique *la probabilité de survie dans le système scolaire*. « *A chaque point de bifurcation du système scolaire, deux voies sont possibles qui correspondent à des attentes en matière de statut social inégalement désirables. Les probabilités d'emprunter la voie noble à chaque point de bifurcation augmentent avec le statut social et sont d'autant moins sensible à la réussite scolaire que ce dernier est plus élevé* » (Bulle 2000 : 279).

La conception de l'égalité des chances scolaires dont on parle aujourd'hui peut ne pas avoir la même importance en fonction du contexte et de l'époque. Prenons par exemple, le cas où l'enfant était éduqué et élevé au sein de sa famille qui était, à cette époque, considérée comme une organisation et qui lui procurait le travail et le bien-être. A ce moment, l'égalité des chances scolaires n'avait pas la dimension qu'elle a aujourd'hui. L'enfant héritait le plus souvent de la position sociale de son père. Actuellement, dans notre société, la famille cesse progressivement, d'être un lieu d'apprentissage et de production. L'instruction publique se voit dans l'obligation,

non seulement de s'imposer, mais de répondre aux besoins de tous dans un contexte égalitaire, tant au niveau de l'accès à l'éducation qu'à celui des programmes et de la qualité de l'enseignement dispensée dans les établissements scolaires.

1.3.2 L'égalité d'accès à l'éducation dans un contexte démocratique et de justice sociale

L'inégalité des chances devant l'école peut être également analysée dans un contexte démocratique. Partant de ce principe et du point de vue d'équité, tous les enfants ont le même droit à l'éducation et à la formation. Ils sont tous égaux en droit, soit au niveau des différentes déclarations internationales relatives aux droits à l'éducation, soit au niveau des principes démocratiques locaux véhiculés à l'intérieur d'un pays. En effet, les enfants d'aujourd'hui sont tous sans exception, des citoyens de demain. Plus tard, ils auront non seulement à mettre au service de la société, les compétences acquises à l'école mais aussi, à pratiquer les principes démocratiques que la société et l'école lui ont inculqués. En conséquence, école, démocratie et société exigent entre elles, une parfaite harmonie. La dimension de la relation qui existe entre elles, facilitera à chaque individu la possibilité de devenir libre dans une société en parfaite cohésion sociale. En établissant le lien entre ces trois concepts et, dans un contexte d'égalité des chances scolaires, trois principes sont retenus par Nathalie Bulle (2000). D'abord, l'égalité des individus est, dans tout pays qui se dit démocratique, le fondement des valeurs de la démocratie. Ensuite, elle traduit dans la société civile, l'égalité des droits de la personne humaine. Enfin, au regard des valeurs de la démocratie, l'école offre aux individus, par l'éducation formelle, les moyens de devenir libres et à même de se réaliser dans la société.

Toujours dans cette logique, Mohamed Cherkaoui (2001) établit deux sens qui correspondent à deux modèles de démocratie et de types d'école. La première interprétation correspond à la vision démocratique classique d'une société égalitaire. Il s'agit d'un droit égal pour tous de mener une vie permettant le déploiement et l'exercice de toutes les potentialités humaines. Le deuxième sens accordé est celui de la vision libérale classique de la société du marché. Dans cette optique, l'égalité des chances signifie pour l'auteur, un droit égal pour tous d'entrer dans une compétition généralisée pour acquérir plus de biens possibles pour soi-même.

1.3.3 La société et ses attentes de l'école

Si la société envoie des signaux à l'école c'est parce qu'elle attend de l'école un type d'homme qui lui sera utile. La tendance actuelle est qu'elle puisse répondre aux attentes de la société. Dans cette dynamique, cette dernière, selon Marie Duru-Bellat (2003), attend de l'école deux grandes responsabilités : « *intégrer l'ensemble d'une classe d'âge et répartir les positions sociales en fonctions des compétences* ». L'intégration des enfants et des jeunes d'âge scolarisable ne peut se faire ni sur une base d'origine, de statut ou de classe sociale, ni sur une base de dons acquis naturellement à la naissance, ni sur des justificatifs basés sur le sexe ou sur la tradition. En effet, intégrer l'ensemble d'une classe d'âge signifie ici, accès sans condition, de tous à l'éducation. Si l'école doit répartir les positions sociales en fonction des compétences, pour que cette répartition soit équitable, et que chacun puisse avoir des chances égales, il est nécessaire que chacun ait les mêmes possibilités d'accéder à la formation et qu'il puisse rester à l'école jusqu'à la fin d'un cycle de formation où l'individu sera révélé compétent pour accéder à une responsabilité donnée. L'auteur insiste sur le rôle de l'école en faisant un lien assez étroit entre le niveau d'instruction et la place qu'on aura à occuper dans la société. « *Elle prépare l'enfant au monde du travail. Elle est en effet, la principale voie qui facilite l'accès à un emploi. La place qu'on occupe dans la division du travail est censée dépendre des compétences acquises, en particulier le niveau d'instruction* ». ¹¹

Compte tenu de l'immense responsabilité de l'école vis-à-vis de la société et vis-à-vis de tous les enfants, sans exception aucun, il serait évident que tous les enfants et les jeunes puissent avoir la même chance d'accéder à l'éducation. Car, l'inégalité des chances devant l'éducation et de la formation n'est pas sans effet sur l'avenir de l'individu, et sur ensemble de la société en général.

¹¹ Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès. *Sociologie de l'école*. Armand Colin, Paris, 2002.

CHAPITRE 2:

LES ENFANTS ET LES JEUNES DE LA RUE : UNE PROBLEMATIQUE SOCIALE.

2.1. Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue : caractéristiques générales et conceptualisation

Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue devient un phénomène international de plus en plus inquiétant. Plusieurs raisons expliquent cette inquiétude. D'abord, du point de vue quantitatif, le nombre d'enfants et de jeunes vivant dans cette condition connaît d'une part, une augmentation considérable. D'autre part, il est difficile et même impossible de dire le nombre exact des enfants qui sont livrés à la rue, compte tenu du caractère itinérant de cette catégorie de jeunes. D'ailleurs, ce phénomène semble concerner actuellement les enfants de plus en plus jeunes. Maricel Mérienne Sierra (1995) identifie par exemple, dans ses recherches des enfants de 4 ans, membres du groupe des plus jeunes des enfants des rues de Bogota. Ensuite, cette inquiétude s'installe de plus en plus lorsque l'on met en relation l'âge des enfants les plus jeunes et les conditions de vie de cette catégorie d'enfants.

Pour rester dans le cadre de la problématique et mieux construire l'objet de notre étude, nous allons essayer d'organiser en concepts les différentes notions liées au phénomène des enfants et des jeunes de la rue. Nous voulons aborder ici deux concepts liés au niveau de rapport que les enfants et les jeunes de la rue entretiennent avec la rue : « les enfants de la rue » et « les enfants dans la rue ».

2.1.1. Les enfants « de » la rue et les enfants « dans » la rue.

En parlant de cette catégorie d'enfants, deux expressions sont le plus souvent utilisées par les chercheurs et les spécialistes : les enfants « de » la rue et les enfants « dans » la rue.

Ces deux expressions sont retrouvées tant au niveau des études récentes réalisées sur la question en Haïti qu'au niveau de la documentation internationale. A travers ces deux catégories d'enfants qui sont livrés aux activités de la rue, il y a bien des similitudes sur plusieurs aspects. Cependant,

malgré cette similitude, il y a lieu d'établir une différence entre ces deux groupes.

2.1.1.1. Les enfants « dans » la rue

Les enfants « dans » la rue sont ceux qui vivent dans la rue, ils y travaillent mais gardent encore des relations plus ou moins régulières avec leur famille. Certains y viennent le matin, passent la majorité de leur temps dans la rue, parfois ils y restent toute la journée et, à la tombée de la nuit, ils regagnent le foyer familial. Ils ramènent ainsi le fruit de la journée à la famille et participent en ce sens, aux frais d'entretiens de la maison. D'autres passent deux ou trois jours dans la rue et retournent à la maison à un moment quelconque voir leur famille. Le lien que ce groupe d'enfants développe encore avec leurs parents, leur foyer familial explique le sentiment d'appartenance qu'ils maintiennent vis-à-vis de la communauté où ils habitent. L'enfant « dans » la rue peut être aussi hébergé dans un centre d'accueil, il entretient ainsi des relations avec le centre et le va-et-vient s'effectue entre la rue et le centre.

Les parents de cette catégorie d'enfants, compte tenu des conditions précaires dans lesquelles ils vivent, tolèrent ce comportement qui, certaine fois, est voulu voire encouragé. Cependant, ce va-et-vient entre la rue et le foyer familial entretenu par l'enfant, ne va pas durer puisque progressivement, l'enfant va rester beaucoup plus dans la rue qu'à la famille jusqu'à ce qu'il décide de ne plus retourner chez lui. Il devient ainsi « un enfant de la rue ».

2.1.1.2. Les enfants « de » la rue

Dans une vision globale, « les enfants de la rue » pour l'Unicef, « *est un enfant (le plus souvent un garçon) livré à lui-même, qui mène la majeure partie de son existence dans la rue pour y trouver des moyens de subsistance* » (Unicef, 1993 : 25). Dans cette même dynamique, dans un rapport réalisé par Alphonse Tay, les enfants de la rue sont définis comme : « *Des enfants, qui, par la pauvreté ou d'autres facteurs sociologiques déstructurant des liens sociaux, se trouvent dès le matin de leur vie, « down » et « out » (expression de Georges Orwell, 1993) ou exclus et privés de presque toutes les possibilités sociales pouvant leur permettre de vivre une enfance normale et de s'édifier pour mener plus tard, une existence digne d'un être humain. Ce sont des enfants accablés de souffrances physiques et morales dangereuses et durables* » (Alfonse Tay, cité par AE-C/Uniq. 1996 : 8).

Cependant, les enfants « de » la rue, au regard des enfants « dans » la rue, peuvent être appréhendés dans un contexte beaucoup plus précis. Ce sont des enfants vulnérables qui mènent les mêmes activités que les enfants « dans » la rue. Cependant, pour les enfants « de » la rue, les rapports avec leur famille sont lointains et parfois inexistants. Ils n'ont le plus souvent, aucun rapport avec un centre d'accueil. La rue est pour eux l'unique cadre de vie, leur compagnon de survie, leur foyer, leur maison. Ils n'ont pas d'autre espace de vie, ils y travaillent, y dorment, y mangent. Leur univers et leurs amis ne sont que les membres du groupe qui partagent avec eux les mêmes conditions de vie, les mêmes rêves, le même travail, le même espace, les mêmes loisirs, etc. Leur référence n'est plus la famille mais leurs pairs, le groupe auquel ils appartiennent. La rue devient pour ce groupe d'enfants l'unique espace de culture, de formation et de socialisation.

2.1.1.3. *Les enfants et les jeunes de la rue*

Nous avons choisi de cerner dans notre étude, la problématique des « enfants et des jeunes de la rue ». Nous parlons « d'enfants » et de « jeunes » en référence à leur âge. « Enfant » puisque évidemment, il est courant de rencontrer celui qui a l'âge très bas qui aurait du être dans un établissement scolaire au lieu d'être dans la rue. Le choix d'intégrer le « jeune » dans notre étude n'est pas sans explication. Celui de 16 ou de 17 ans qui vit uniquement dans la rue et qui n'a pas d'autres repères que les autres de son groupe, aurait du être aussi à l'école. Pourtant, il est dans la rue depuis plus de 3 ou 4 ans déjà et même beaucoup plus. C'est aussi le cas du jeune de 18 ou de 19 ans qui n'a jamais été à l'école ou qui est resté que pendant 2 ou 3 ans dans un établissement scolaire et qui a déjà passé la majorité de sa vie dans la rue.

Si l'appellation des « enfants et jeunes de la rue » était utilisée pour désigner, après la deuxième guerre mondiale, le cas des enfants des pays sous développés vivant dans la rue et dans des conditions difficiles, actuellement, ce phénomène est également retrouvé dans les pays du Nord dits pays industrialisés. Toutefois, la terminologie et les caractéristiques ne sont pas toujours les mêmes. Les appellations et les caractéristiques étant différentes d'une région à l'autre, deux catégories sont à distinguer : ceux qui sont dans un contexte des pays développés et ceux dans les pays en voie de développement.

2.1.2. Cas des pays développés

Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue n'épargne pas les pays développés. Les

caractéristiques sont différentes d'un pays développé à l'autre. Nous pouvons observer une distinction assez significative dans l'ensemble tant au niveau terminologique qu'aux niveaux caractéristiques. L'analyse des recherches réalisées autour de cette problématique, nous amène à prendre en considération deux cas particulier : le cas des études réalisées au Canada et en France.

2.1.2.1. Les études réalisées autour de la problématique des jeunes de la rue au Canada

Les différentes études réalisées au Canada sur cette problématique indiquent l'état de la situation et l'état d'esprit des chercheurs de cette région qui y sont intéressés. Comme pour d'autres pays, les chercheurs expriment leurs inquiétudes quand au nombre de cette catégorie de jeunes qui augmentent progressivement et qui restent encore méconnu. D'une recherche à l'autre, les estimations ne sont pas les mêmes, compte tenu du caractère itinérant de ces jeunes et de la différence dans la fourchette d'âge fixée par les études.

Les chercheurs attaquent ce phénomène sous plusieurs angles ce qui rendent riches et variées les recherches sur cette problématique. Certains travaux se limitent à la description des comportements et les stratégies de débrouillardise de cette catégorie de population vivant en marge dans ce pays industrialisé et de proposer ainsi, des pistes de recommandations¹². Dans ce sens, les jeunes de la rue sont le plus souvent considérés comme des victimes auxquelles des mesures de prévention et de protection doivent être envisagées. Toutefois dans d'autres recherches, les jeunes de la rue sont considérés comme des acteurs qui se développent soit dans un contexte de socialisation marginalisée. Les travaux de Parazelli s'inscrivent dans ce courant d'idées¹³. Les grandes lignes d'orientation de l'ensemble des travaux de l'auteur semblent se

¹² Voir 1) : Caputo Tullio, Weiler Richard et Anderson Jim. *Etude sur le style de vie de la rue*. Bureau de l'alcool, des drogues et des questions de dépendance, Santé Canada. Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 1997. 2)

¹³ Nous pouvons citer, entre autres : 1) Parazelli Michel. *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Presse Universitaire du Québec, Québec, 2002. 2) Parazelli Michel. « Les jeunes en marge : en quête d'un lien social véritable » in Gauthier Madeleine (sous la direction de). *Regard sur... La jeunesse au Québec*. Collection Regards sur la jeunesse du monde, Editions de l'IQRC, Presse Université de Lavale, Sainte-Foy, 2003, 131-144. 3) Parazelli Michel et Colombo Annamaria. « Les jeunes de la rue » in Pugeault-Cicchelli, Cicchelli Vincenzo et Ragi Tariq. *Ce que nous savons des jeunes*. PUF, Paris, 2004. p. 145-155. 4) Parazelli Michel. « Les pratiques de socialisation marginalisées des jeunes de la rue dans l'espace urbain montréalais » in Roulleau-Berger et Gauthier (sous la direction de). *Les jeunes et l'emploi dans les villes de l'Europe et*

résumer ainsi : « [...], l'analyse du phénomène des jeunes de la rue vise à dépasser la simple description des stratégies de débrouillardise d'une population marginalisée et à ne pas réduire les pratiques urbaines des jeunes de la rue à une addition de facteur de risque. Les problématiques sociales et urbaines des jeunes de la rue posent la double question de la construction identitaire en dehors des instances de socialisation habituelles et d'une logique spatiale offrant des lieux attractifs à ces jeunes qui n'ont pas de lieux où s'établir véritablement » (Parazelli, 2002 : 3). En effet, Parazelli, s'appuyant sur la dynamique interne du groupe des jeunes de la rue de Montréal, montre qu'ils évoluent comme acteur dans l'espace et dans le temps, dans un contexte de socialisation marginalisée. Certaines recherches montrent qu'ils se développent dans un contexte de marge sociale¹⁴. D'autres chercheurs font émerger le rapport qui existe entre le milieu d'origine de cette catégorie d'enfants notamment les enjeux des classes sociales d'origine et les jeunes de la rue. C'est dans cette dynamique que nous allons analyser les travaux de Céline Bellot¹⁵.

L'auteur, dans une étude sur les milieux d'origine des jeunes de la rue de Montréal, identifie quatre groupes de jeunes suivant le milieu social d'origine et les types de processus de passage à la rue. Un premier groupe de jeunes provient d'un milieu défavorisé et a connu différentes difficultés dans leur vie comme décrochage scolaire, pauvreté, prise en charge institutionnelle, difficultés relationnelles avec leurs parents. Le passage à la rue de cette sous-catégorie se fait plus brusquement que les autres jeunes. Le deuxième sous-groupe regroupe les jeunes qui sont sans emploi. Ils sont obligés de partir de chez eux afin que leurs parents puissent retrouver leurs entières prestations lorsqu'ils ont atteint l'âge de la majorité. Le passage brutal à la rue touche également ce deuxième groupe. Le troisième concerne les jeunes issus des classes moyennes ou favorisées. Recherchant l'autonomie et l'émancipation, le passage à la rue se fait progressivement. Le dernier sous-groupe provient de la classe favorisée et même très favorisée. Cette sous-catégorie retrouve dans la rue un espace d'expression d'autres valeurs qui ne sont pas retrouvées dans l'environnement familial. Bien qu'ils soient tous plongés dans une dynamique de survie à travers leurs expériences dans la rue, l'auteur montre que le mode de passage et de sortie de la rue dépend de la classe sociale d'origine des jeunes. « *Les expériences de la rue les plus longues et les sorties les plus difficiles concernent majoritairement les jeunes des classes défavorisés [...], les jeunes*

d'Amérique du Nord. Editions de l'Aube, France, 2001.

¹⁴ Hurtubise R., Vatz Laaroussi M. et Dubuc S. *Jeunes de la rue et famille. Des productions sociales et des stratégies collectives au travers des mouvances du réseau*. Rapport de recherche (CQRS) Sherbrooke, Coalition sherbrookoise pour le travail des rues, 2000.

¹⁵ Bellot Céline. « Les jeunes de la rue : disparition au retour des enjeux de classe ? ». *Lien social et Politiques. Des sociétés des classes*. N° 49, printemps 2003, p 173-182.

issus des classes favorisées qui ont connu un passage progressif dans la rue vont vivre le processus de sortie avec le soutien de leurs parents » (Bellot, 2003 : 179).

Durant l'expérience de la rue, la dynamique de la survie amenuise l'importance des différenciations sociales même si les enjeux de classe sociale sont présents à l'entrée et à la sortie de la rue. Les jeunes des classes favorisées ne sont pas ainsi épargnées de ce phénomène même si les processus d'entrée et de sortie sont différents des autres classes. Les travaux Bellot tentent donc d'établir le lien entre les classes sociales d'origine et les jeunes de la rue. Quelle terminologie pour les enfants en situation difficile en France ?

2.1.2.2. « Les jeunes de la cité » en France.

Dans une étude menée en France, Isabelle Bartkowiak¹⁶ révèlent une série d'expressions qui sont automatiquement dévoilées par les enquêtés en leur évoquant tout simplement l'expression « les jeunes ». L'auteur qui voulait distinguer les différents sens que les gens attribuent à cette expression découvre en fait, tout un tas d'inquiétude, de peur et d'anxiété dès l'évocation de cette expression. Les évocations positives ne représentent que 45% des réponses alors que les réponses négatives représentent 48% et 7% des personnes déclarent que c'est un terme vague, général, qui ne veut rien dire. Le résultat de ce travail montre en fait, l'état d'esprit de la société face à la situation dans laquelle évolue la jeunesse française. L'auteur, voulant approfondir cette analyse, dans une seconde étude empirique, met des jeunes classés sous la catégorie « jeunes en difficulté¹⁷ », en face de cette représentation que la société se fait d'eux. Il s'agissait de comprendre entre autres, si les jeunes s'étaient retrouvés à travers l'image imposée par la société. Plusieurs réactions se profilaient. Ils rejettent d'abord violemment l'idée que l'expression « les jeunes » ne veut rien dire. Ils ne voulaient pas accepter qu'ils ne puissent rien représenter. L'auteur n'ajoute que l'état de « transition sociale » qu'on veut leur apposer fait qu'ils ne sont nulle part dans le référentiel de la sphère publique. Ensuite, les plus jeunes, face aux cases négatives s'y reconnaissent mais expriment leur frustration quant à cette perception qui n'est

¹⁶ Bartkowiak Isabelle. « Les « jeunes en difficultés » de 1980 à nos jours » in Callu Elisabeth, Jurmand Jean-Pierre et Vulbeau Alain (eds). *La place des jeunes dans la cité. Espace de rue, espaces de parole*. Tome 2. L'Harmattan, Paris, 2005.

¹⁷ Isabelle Bartkowiak réunit 308 entretiens avec des adolescents et des jeunes majeurs classés sous la catégorie de « jeunes en difficulté » notamment des adolescents en situation d'échec scolaire, des jeunes majeurs au chômage, des jeunes délinquants non scolarisés mineurs et des jeunes délinquant majeurs.

qu'une représentation due à une situation de transition école – travail. Les chômeurs reconnaissent qu'ils se trouvent dans une situation pénible et soulignent les raisons socio-économiques qui influencent cette situation. Les jeunes délinquants assument également cette représentation. L'auteur nous montre, à travers ces deux études, l'image que la société se fait des jeunes, notamment des jeunes dits en difficulté et l'acceptation de cette représentation par cette catégorie de jeunes.

En effet, les recherches abondent autour des expressions qui peuvent être regroupés autour du thème « jeunes en difficulté ». Ces jeunes, issus le plus souvent des familles immigrées, vivent en banlieue notamment dans les cités d'où l'appellation « jeunes de la cité » le plus souvent utilisée dans les recherches sur la question. Cependant, le mot « cité » renvoie non seulement aux cités situées en banlieue où habitent le plus souvent cette catégorie de population mais aussi à l'égalité des droits des citoyens.

« Les jeunes de la cité » ne sont pas toutefois « les jeunes de la rue. Le contexte et la situation de cette catégorie de jeunes est nettement différents de ceux des jeunes de la rue. Le rapport que les jeunes de la cité entretient avec la rue n'est pas le même que celui que « les jeunes de la rue ». Toutefois, certains chercheurs montrent que la rue représente le plus souvent un espace où ces jeunes peuvent exprimer leurs sentiments et leurs désirs. Pour d'autres, la rue est un espace de sociabilité et de la construction d'identités.

2.1.3. Cas des pays en voie de développement

Qu'en est-il de ceux des pays en voie de développement ? Les termes le plus souvent utilisés dans la littérature et les recherches sur cette question, peuvent être regroupés autour de l'expression « enfants et jeunes de la rue » qui semble bien correspondre à la situation de ces pays.

En effet, contrairement aux pays développés, dans les pays en voie de développement sont identifiés des enfants de plus en plus jeunes qui vivent dans la rue ou qui y passent la majeure partie de leur temps. Cette appellation, « enfants et jeunes de la rue », laisse entendre que certains de cette catégorie ont commencé à vivre dans la rue dès leur jeune enfance. Ils ont donc interrompu très tôt le lien avec leur famille. Elle laisse également entendre, pour ceux qui avaient la chance de fréquenter une institution scolaire ou une institution d'accueil, que les contacts sont rompus relativement tôt avec ces institutions. Cette rupture précoce avec la famille et les

institutions sociales rend plus complexe la situation de ces catégories d'enfants et tend à expliquer également le lien qui est le plus souvent fait entre cette catégorie d'enfants et la situation d'extrême pauvreté dans laquelle ils évoluent. Certaines recherches faites sur cette problématique dans le contexte des pays en voie de développement montrent que ces enfants et ces jeunes, en occupant l'espace de la rue en vue de satisfaire certains besoins, développent des stratégies et des pratiques particulières destinées à répondre dans l'immédiat aux exigences quotidiennes les plus urgentes. Ces pratiques, selon le point de vue de l'auteur, sont analysées sous plusieurs angles.

Nous allons rapidement aborder les contributions de certains auteurs dont les travaux s'inscrivent dans le contexte des pays en voie de développement.

2.1.3.1. La notion de « la culture d'urgence »

Nous allons d'abord pencher sur la notion de la « culture d'urgence » développée par Yves Pedrazzini (1994) et Magaly Sanchez R (1998) dans le cadre de la problématique des enfants des rues. Dans une étude faite à Cararas, sur les légitimités des stratégies utilisées par les *malandros*¹⁸, les membres d'adolescents du *barrio*¹⁹ et les enfants de la rue, les auteurs ont baptisé l'ensemble des pratiques, des stratégies et des modes de vie de cette catégorie de population « la culture d'urgence » qui « est l'expression d'un nouveau modèle de socialisation qui s'est formé et développé progressivement, s'imposant aujourd'hui comme l'« alternative obligée » de réponse à la crise des mécanismes d'intégration sociale »(Pedrazzini Yves, Sanchez R. Magaly, 1994 : 92).

Les auteurs font émerger ce modèle de socialisation d'urgence des membres des bandes et des enfants des rues à travers les activités informelles développées par cette catégorie de population suite à l'état de crise qu'a connu le Venezuela vers la fin des années 80 et le début des années 90. La déstructuration urbaine des principales villes latino-américaines, notamment de celle de

¹⁸ Les auteurs définissent le *malandro* comme un personnage représentatif du mode de vie, mode de pensée, manière de parler et de s'habiller des jeunes vivant dans les quartiers populaires. Il s'impose socialement par des actions qui vont du plus illégal au plus légitimé, gardant toujours le respect du milieu qui l'a engendré, le *barrio*. Le *malandro*, c'est la poésie et la violence, le mythe et le révolte du *barrio*. (Yves Pedrazzini et Magaly Sanchez R. *ibid*, p. 100)

¹⁹ Les *barios* sont, selon les auteurs, les quartiers populaires autoconstruits, typiques des métropoles latino-américaines. On les retrouve sous ce nom en Colombie, au Mexique, à Saint Domingue, Puerto Rico, Panama, Equateur, Bolivie et sous le nom de *favelas* au Brésil, *pueblos jóvenes* au Pérou, etc.

Caracas suite aux émeutes de 1989, a conduit à l'accentuation de la ségrégation sociale et à la détérioration des conditions de vie. Cette population connaît une misère extrême, qualifiée de « pauvreté critique » par les autorités politiques qui n'arrivaient malheureusement pas, compte tenu de la crise économique de l'Etat à relancer l'économie vénézuélienne. Ainsi, la population, notamment les groupes les plus défavorisés se trouvant dans l'impossibilité d'accéder aux mécanismes d'intégration sociale, développent des stratégies illégales pour assurer la lutte pour la survie quotidienne. Comme le contexte social et économique ne permet plus la répression de cette « informalité », ces pratiques informelles, bien qu'elles s'accompagnent de toujours plus de violence, tendent progressivement à trouver leur légitimation tant de la part des autorités que de la population elle-même. Les auteurs soutiennent la thèse qu'une situation d'urgence est une situation violente, qu'il n'y a pas de survie sans violence ni de violence sans mort et qu'un Etat en crise est un Etat violent²⁰. Etant donné que les victimes de la violence de l'Etat sont aussi capables de violence, ils s'interrogent alors sur les conséquences de ces nouvelles légitimités sociales.

Si la société légitime peu à peu les pratiques informelles des plus pauvres en lutte permanente contre la faim, la vie désavoue toujours plus tôt ou tard ceux qui ont choisi de lutter armés : elle se charge généralement très vite de mettre un point final sanglant à leur « ascension sociale ». (Yves Pedrazzini et Magaly Sanchez R, 1994: 93)

Dans cette dynamique de la « culture d'urgence », Yves et Magaly ont tenté d'aborder brièvement, au cours de leur analyse sur l'apparition de ce modèle social, l'enfant de la rue et son exclusion du processus éducatif et de socialisation traditionnels. Il est avant tout exclu du processus éducatif et de la socialisation traditionnels dont les piliers idéaux sont encore la famille et l'école. Ils expliquent également les tensions qui existent au sein de sa famille et qui poussent l'enfant à fuir fréquemment une relation familiale profondément détériorée. Cette relation repose le plus souvent sur les mauvais traitements, sévices et exploitation par les parents, provoqués généralement par des conditions de grandes misères économique et, par suite, psychique et affective. Les auteurs posent enfin un problème crucial sur le devenir de l'enfants de la rue, même pas à long terme, mais à court et à moyen terme : la reproduction dès son jeune âge des violences vécues et dont il est le plus souvent victimes également. Selon les auteurs, l'enfant de la rue, s'il

²⁰ Yves Pedrazzini et Magaly Sanchez R. expliquent qu'une crise économique est une forme de violence exercée sur les plus pauvres. Les problèmes de malnutrition, mortalité infantile, manque d'hygiène, manque d'eau, coût de la santé, coût des services, etc. qui réduisent l'existence des habitants des *barrios* les plus démunis à une lutte permanente et perdue d'avance contre la maladie, la faim, la mort.

parvient à l'âge adulte et réussit à imposer son jeu et son pouvoir à la société, peut devenir un *malandro*, intégré à un *barrio*. Il peut aussi, s'il est toujours vivant vers l'âge de 15 ans, poursuivre « naturellement » son activité illégale au sein de l'une des nombreuses bandes de la ville qui se forment et s'imposent aujourd'hui, résultat de la pauvreté croissante et de cette violence du milieu construit latino-américain que l'enfant, dans sa « socialisation de rue » reproduit.

Les auteurs traduisent leurs inquiétudes sur les conditions sociales futures de la population suite aux différentes stratégies de survie mises en place par cette catégorie de personnes, stratégies illégales qui tendent cependant à se légitimer. Cette légitimité pose de sérieux problèmes : les actes illégaux, une fois légitimés, ces défavorisés risquent de reproduire à un niveau plus élevé des actions de plus en plus graves.

2.1.3.2 La notion de « survie » chez les enfants et les jeunes de la rue

Riccardo Lucchini (1996), dans une série d'études comparatives menées dans les pays de l'Amérique latine, appelle « Sociologie de la survie », les modes de relations que les enfants de Montevideo entretiennent avec la rue. Ils ont tous quitté leur famille et fugué les institutions d'accueil pour développer un rapport plus étroit avec la rue étant donné que ces différentes institutions sociales ne sont pas en mesure de stabiliser leur réseau relationnel. La rue, étant un espace social, constitue ainsi une catégorie résiduelle où l'enfant transite. Ils circulent entre leur famille, leurs institutions et la rue.

Les enfants institutionnalisés sont donc caractérisés par une ronde incessante entre différents champs à l'autre, mais avec la rue comme pôle organisateur. L'enfant intégré sur le plan familial, scolaire et social passe d'un champ à l'autre en suivant les pistes tracées par les adultes. Le Rythme de passage d'un champ à l'autre est plus élevé que celui des enfants de la rue. Pour ces derniers, la rue est le champ principal de survie.

En effet, l'auteur explique que la rue est toujours le centre de gravité des différentes activités de ces catégories d'enfants. Si pour certains, la rue n'est leur champ principal ; il en est pour la majorité et c'est elle qui détermine le rythme de ses activités et celui des déplacements d'un champ à l'autre. Ainsi apparaît le cycle maison, rue, programme d'assistance, école, institutions,

maison. Ce va-et-vient fait émerger la notion de mobilité chez cette catégorie d'enfants. Cette mobilité est encore plus intense lorsque l'organisation familiale repose sur une structure monoparentale ou lorsque la vie familiale est faite de conflits. Chez les couples stables, la mobilité résidentielle diminue. La circulation des enfants d'une résidence à l'autre est considérée pour Riccardo, comme une stratégie de survie qui répond à un manque de ressources de la famille pauvre. L'auteur souligne également la relation que ces enfants développent avec leurs parents. En effet, leur va-et-vient entre le toit familial et les autres champs résidentiels, traduit quelque part, certains attachements qu'ils conservent encore avec leurs parents. La pauvreté oblige toutefois, à certaines familles, soit à confier leurs enfants à un proche et à les abandonner par la suite, soit à les abandonner directement. La rue est en conséquence, la seule référence pour ces enfants abandonnés. D'autres enfants sont obligés d'y aller pour aider leurs parents à nourrir les plus petits.

Pour assurer leur survie, plusieurs activités de débrouillardise sont menées par ces enfants ce qui traduit le caractère résiduel de la rue. Ces activités, liées aux besoins de l'enfant, révèlent la rue comme un espace de travail ou de la sous-traitance où l'enfant peut réaliser un peu de sous en exerçant une action lucrative. Certains offrent leurs services, surtout les plus petits. D'autres sont certaines fois le dernier maillon d'une chaîne de sous contrat. « [...], un ouvrier engage un enfant pour faire une partie du travail pour lequel il a été lui-même engagé. En payant un salaire minimal à l'enfant l'ouvrier encaisse une certaine plus-value » (Lucchini Riccardo, 1996, p.65).

La situation économique et sociale oblige ces enfants à accepter, pour une rémunération très basse, des travaux pénibles des petites entreprises qui, compte tenu de leur faible productivité, ne respectent pas partiellement ou totalement les obligations légales. D'autres, selon la période, sont marchands ambulants soit pour le compte d'une petite agence commerciale, soit à leur propre compte. Ce que l'enfant vend dépend de l'époque, de ce qui existe et de ce qu'ils voient les autres proposent comme marchandise. L'enfant qui n'y fait rien prend ses distances avec la rue. Cette distanciation, selon l'auteur, sert de camouflage identitaire, car il ne veut pas être identifié avec une image qu'il sait être négative, notamment comme étant un enfant de la rue. Ces différentes activités menées dans la rue sont donc considérées par Lucchini comme des stratégies pouvant faciliter à l'enfant d'assurer sa survie.

En effet, Lucchini n'est pas le seul à identifier cette notion de « survie » chez les enfants des rues. Plusieurs chercheurs s'accordent pour attribuer la survivance au mode de vie de cette catégorie d'enfants. Maricel Merienne Sierra (1995) a bien développé « *les stratégies économiques de survie*²¹ » chez les enfants des rue de Bogota. Elle a identifié une forme d'organisation – nous allons la voir dans le prochain chapitre – qui regroupe les enfants selon leur âge et selon leurs expériences dans la rue. Les groupes sont en fait, les cadres de réalisation des activités. Chaque groupe a ses propres stratégies de survie. Les plus jeunes, ceux de 4 à 10 ans, pratiquent la mendicité avec une expression de tristesse afin de mieux sensibiliser les passants. Une autre stratégie est de se baigner dans les fontaines et ils demandent aux passants de leur lancer des pièces, celui qui trouve la pièce au fond de l'eau la conserve. Les enfants utilisent également d'autres stratégies afin de mettre toutes les chances à leur côté. Ils chantent à la sortie des cinémas, soit à la sortie de la salle du cinéma, soit à la sortie du parking du cinéma. Ils chantent également dans les autobus tout en commençant par attirer l'attention des voyageurs. D'autres rendent de petits services, comme faire des courses pour certaines personnes, garder les voitures garées dans la rue. Toutefois, plus l'enfant grandit, plus il perd son statut dans ce premier groupe et se voit obligé de développer de nouvelles stratégies de survie. Les stratégies utilisées à ce niveau deviennent moins efficaces pour l'enfant qui grandit, car au fur et à mesure qu'il grandit, il reçoit de moins en moins des passants. Il intègre un autre groupe, le groupe de 10-15 ans, qui utilise d'autres stratégies, celles de voler. A partir de cette période, se développe une structure d'autorité basée sur l'existence des chefs. Le leader est le plus souvent celui qui possède le plus d'astuces possibles et qui ne se laisse pas prendre facilement par la police. Dans ce groupe, les enfants utilisent diverses tactiques pour réaliser le vol de différentes manières si bien que l'auteur appelle « art » les stratégies utilisées par ces catégories d'enfants. A part du vol, l'auteur décrit d'autres activités réalisées par les enfants de 10-15 ans afin de chercher une autre alternative à leur existence, comme cireurs de souliers, ventes des objets. Pour les deux niveaux qui suivent, à partir de 16 ans, le vol et l'exploitation dominant. Comme ils peuvent être transférés en prison à partir de cet âge, ils utilisent pour le vol, d'autres stratégies de protection et de défense. Toutefois, le ramassage de carton constitue, pour ceux de plus de 21 ans, la principale source de revenu. D'autres de cette classe d'âge vendent des billets de loterie ou sont, d'une manière stable, des cireurs de chaussures.

²¹ Cette expression, « Les stratégies économiques de survie » est tirée de l'ouvrage de l'auteur. Elle est le titre d'un chapitre consacré à survie des enfants des rues de Bogota.

2.2. Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue : des enjeux sociaux majeurs

En effet, soulever un phénomène social comme celui des enfants et des jeunes de la rue, fait émerger beaucoup d'interrogations et d'inconfort face à la signification de cette réalité. Michel Parazelli s'interroge par exemple, sur le fait d'une telle société dite industrialisée dotée pourtant des institutions de socialisation juvénile visant l'insertion sociale des jeunes puisse avoir des jeunes vivant en marge dans la rue. L'auteur, considérant la présence des jeunes de la rue comme la décadence urbaine et l'échec social, dégage ainsi trois principaux enjeux relatifs aux problèmes urbains associés à la présence de ces jeunes dans l'espace public. Le premier enjeu, d'ordre économique, fait appel à la revitalisation et au développement des structures touristiques et commerciales afin de favoriser les investissements. Le second, d'ordre psychosocial renvoie à la tendance de reproduction du schéma familial observée chez les jeunes par certains chercheurs sur cette problématique. En effet, les jeunes de la rue qui fuient le toit familial le fait que celui-ci ne répond pas à leurs désirs d'identification, ont pourtant tendance à reproduire le schéma familial dans leurs relations d'amitié entre pairs sans pour autant assurer une stabilité dans leurs relations. Cette « projection psychofamilialiste » développée inconsciemment chez les jeunes peut, selon Parazelli, verrouiller les rapports sociaux avec les adultes assimilés à l'autorité parentale potentiellement menaçante pour la « famille des jeunes de la rue ». Le troisième enjeu a trait à l'orientation de la gestion des problèmes sociaux urbains. L'auteur remet ici en question la politique qui répond à la thèse des intervenants associés à la planification et à la gestion de la revitalisation urbaine de Montréal selon laquelle la présence des jeunes de la rue constitue en soi un problème de gestion urbaine de la marginalité. Cette attitude soulève une question politique : la présence des jeunes de la rue dans un centre-ville constitue-elle un simple problème de gestion ou pose-t-elle la question du droit d'accès démocratique à l'espace public dans une perspective de socialisation juvénile ? En effet, l'appropriation de l'espace public par les jeunes marginalisés est, selon l'auteur, tout à fait légitime. Les évacuer de leurs lieux de socialisation intensifie chez eux une forme de violence symbolique qu'ils éprouvent déjà.

CHAPITRE 3 : LE PHENOMENE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE ET L'ECOLE.

Nous avons abordé dans le premier chapitre, les différentes responsabilités de l'école vis-à-vis de la société. Nous allons essayer ici, d'établir le rapport entre les missions qui lui sont attribuées et les bénéficiaires de ce service en prenant en compte, les enfants et les jeunes de la rue en tant qu'individu de cette dite société ayant le même droit que tout autre individu.

Cette catégorie d'enfants et de jeunes n'ont et n'auront plus de contact avec l'institution scolaire responsable de l'éducation et de la socialisation des enfants et des jeunes en âge d'être scolarisé. La rue devient l'unique point central de toute formation de cette catégorie d'enfants et de jeunes. Ainsi : « *L'école, la communauté et la famille ont perdu leurs capacités de socialisation laissant à la rue le soin d'apprendre la vie à l'enfant* » (Tessier 2005 : 215).

Pour établir le lien entre la mission de l'école et le phénomène des enfants et des jeunes de la rue dans un cadre théorique, nous allons interroger la question de la démocratisation de l'enseignement, la déscolarisation et le décrochage scolaire pour faire émerger la rue en tant qu'école marginalisée qui se substitue à l'école proprement dite. Et, c'est dans ce courant d'idée que nous allons analyser le style de vie des enfants et des jeunes de la rue afin de montrer le contexte de « marginalisation sociale » et de « socialisation marginalisée » dans lequel ils croupissent.

3.1. Accès à l'école et la démocratisation de l'enseignement

Selon Duru-Bellat et Van Zanten (2002), l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l'institution scolaire est investie notamment par l'Etat central, dans une option stratégique. Dans cette optique de stratégie nationale, l'Etat central s'assurera que l'accès à l'éducation de base est ouvert à tous dans une dynamique de démocratisation de l'enseignement.

Si la question de démocratisation de l'enseignement a été posée dans les pays développés depuis déjà plus d'un quart de siècle, il est enfin le moment d'ouvrir le débat en Haïti. Si dans ces pays, et au niveau de l'institution scolaire, on s'intéresse actuellement au contenu des programmes, aux

pratiques pédagogiques ou aux maîtres qui les mettent en œuvres, nous ne pouvons pas négliger l'aspect de l'accès aux établissements scolaires qui restent encore difficile pour certaines familles et le processus de la déscolarisation ou de décrochage scolaire dont les enfants de ces familles sont victimes.

3.2. La déscolarisation et/ou le décrochage scolaire

L'école n'arrive pas toujours à susciter chez les enfants et les jeunes, la motivation intrinsèque de rester ou de poursuivre leurs études. Bien que le projet de vie soit le plus souvent fonction du projet scolaire, les rapports qu'ils entretiennent avec l'école sont parfois différents à l'intérieur d'une société. La construction de ce rapport, le plus souvent le résultat d'une quête identitaire, dépend des différentes représentations et logiques sociales de l'environnement de l'enfant. L'origine sociale, l'appartenance culturelle, l'estime et la valorisation de soi sont des facteurs parmi d'autres, qui orientent ce rapport et constituent pour les jeunes, une source de motivation à poursuivre leurs études ou abandonner l'école en cours de route. En effet, beaucoup de chercheurs s'intéressent au décrochage scolaire qui est le petit fils du décrochage social. Il est une ouverture vers le décrochage social. Il existe donc une très grande corrélation entre le décrochage scolaire et le décrochage social. La probabilité pour un enfant non intégré dans l'école soit également non intégré dans la société est très grande.

Les causes du décrochage scolaire sont diverses. Dans un contexte assez général, Céline Saint-Pierre (2004 : 45-63) explique par exemple, les raisons qui peuvent porter un jeune à choisir d'arrêter ou de continuer ses études. L'auteur dégage deux groupes de jeunes à l'intérieur de l'école : un premier groupe qui vit l'école selon son vrai sens et un autre groupe qui, selon eux, la vraie vie se passe à l'extérieur de l'école. Certains élèves, dans le premier groupe, dans le but d'échapper aux dures réalités familiales et l'environnement social, fréquentent l'école comme un lieu de refuge et de socialisation. L'école prend ainsi tout son sens. D'autres, intégrant parfaitement le métier d'étudiant, vivent avec bonheur la vie scolaire qu'ils abordent comme un moment de découverte, d'apprentissage et d'acquisition de connaissance et de compétences. Dans le second groupe, certains, n'ayant pas de plaisir à l'école, la considèrent comme un passage obligé afin de mieux réaliser, dans un avenir plus ou moins proche, leurs rêves et leur projet de vie. D'autres, dans ce même groupe, la conçoivent autrement. Ils fuient l'école et cherchent en dehors de celle-là, d'autres expériences qui auraient pour eux plus de sens. Considérée qu'elle fait peu ou pas de place à leurs rêves et à leurs préoccupations d'adolescents, l'école est rejetée par ce groupe qui cherche de nouveaux espaces d'identitaires et de nouveaux groupes d'appartenance.

Si certains chercheurs s'intéressent aux origines du décrochage scolaire, d'autres, tout en tenant compte des conditions sociales de cette rupture, s'intéressent au processus qui conduit l'élève à abandonner l'école. Plusieurs dimensions sont ainsi remises en questions : la dimension familiale, la dimension scolaire et institutionnelle et la dimension de sociabilité juvénile²². L'abandon scolaire serait le produit de l'interaction des ces trois dimensions. Les chercheurs, au regard de la dimension familial, s'accordent sur le lien qui existe entre l'origine social des familles et le décrochage scolaire. La provenance d'un milieu défavorisé et le cas des parents peu scolarisés jouent un rôle important dans ce phénomène. Quand au processus du décrochage scolaire au regard de l'institution scolaire et institutionnelle, Cuellar (1990) cité par Langevin (1994) trace les différentes étapes qui conduisent l'élève à rester en dehors des murs d'un établissement scolaire. Suivant ce processus, la probabilité de décrochage pour l'enfant qui provient du milieu défavorisé est toujours plus grande que ceux qui viennent d'un milieu aisé. Selon l'auteur, le premier élément qui déclenche le processus est la non satisfaction des besoins éducatifs et sociaux de l'enfant. Portant ainsi, de moins en moins d'intérêts aux activités scolaires, ses résultats baissent et des problèmes surgissent entre la direction et l'élève qui, en accumulant des frustrations, finit par abandonner. En effet, ceux qui présentent des besoins éducatifs et sociaux, sont en général, ceux des familles des milieux populaires. Le milieu dans lequel évoluent les enfants des classes bourgeoises favorise leur perfectionnement et l'accès à l'école de qualité et diminue toute probabilité d'avoir ces types de besoins. Cependant, pour les enfants des familles vulnérables, l'accès à l'éducation est de plus en plus difficile et la rue se substitue à l'école

3.3. La rue substitution de l'école, une école marginalisée

La période de l'enfance et celle de la jeunesse de la vie humaine sont généralement confiées à l'école en vue de faciliter l'épanouissement de l'homme, d'en assurer son bien-être et le progrès de la société. A cet âge, l'individu a la capacité d'acquérir le maximum de connaissances possibles afin de les mettre plus tard à son service et à celui de la société. C'est dans cette logique qu'on parle de « l'âge scolarisable ».

Lorsque l'école n'arrive pas à combler les besoins éducatifs et sociaux de l'élève, celui-ci développe un rapport plus étroit avec ses pairs dans un espace public : la rue. Cette dernière

²² Millet Mathias. « Des élèves « victimes des inégalités sociales » aux élèves « perturbateurs de l'ordre scolaire » » in Baron Cécile, Dugué Elisabeth, Nivolle Patrick. *La place des jeunes dans la cité. De l'école à l'emploi*. Tome I, L'harmattan, Paris, 2005. Voir aussi : Millet Mathias et Thin Daniel. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF, Paris, 2005.

représente son point de repère où il trouve la liberté et l'autonomie.

3.3.1. Le style de vie des enfants et des jeunes de la rue : Marginalisation sociale ou socialisation marginalisée ?

Conceptualiser le style de vie des enfants et des jeunes de la rue, c'est aborder le niveau de rejet et d'abandon dont ils sont victimes, rejet fait par la société et par les institutions de socialisation. Les enfants et les jeunes de la rue, compte tenu de leur style de vie, évoluent dans des conditions marginalisées. Dans cette dynamique, selon leur style de vie, deux concepts sont à considérer: la « marginalisation sociale » et la « socialisation marginalisée ». En effet, chacun de ces deux concepts sont formés de deux mots de même racine, le mot utilisé comme adjectif dans l'un est plutôt employé comme nom dans l'autre. Malgré cette similitude, il existe cependant, une distinction entre ces deux concepts qui mérite en conséquence, d'être analysés séparément. Nous allons ainsi étudier tour à tour la « marginalisation sociale » et la « socialisation marginalisée » des enfants et des jeunes de la rue.

3.3.1.1. « La marginalisation sociale » des enfants et des jeunes de la rue

Les enfants et les jeunes de la rue, comme, tout autre enfant en situation difficile, vivent en marge des normes généralement reconnues et acceptées par la société. Ils sont écartés de toutes les institutions sociales. Selon leur âge, ils devaient être inscrits dans un établissement scolaire et être en train de suivre des cours. Ils n'ont pourtant aucun contact avec les établissements scolaires. Ils devaient être également nourris, logés et pris en charge par leurs familles ou par des institutions spécialisées, prévues à cet effet. Tandis que, certains ont très peu de contact avec leurs parents ou une institution. D'autres n'ont aucun contact avec eux. Ils sont ainsi donc marginalisés par l'Etat, par la société et par les institutions sociales. Ils vivent dans la société pourtant exclus des institutions sociales. Etant donné qu'ils sont membres à part entière de la société, ce phénomène doit nous interpeller tous. C'est dans cette dynamique que Parazelli explique comment les enfants et les jeunes de la rue, dans leurs situations marginalisées font partie intégrante de cette société : « Le concept de marginalisation renvoie à une mise en marge du social. Et non à l'extérieur de la société. La marge est toujours à penser dans une relation au centre et elle n'est pas exclue. La marge est ce par quoi on peut relier les pages d'un livre : la marge est dans la page (Parazelli,

2002 : 326). En effet, le concept de « marginalité » fait appel, selon son étymologie, « bord, bordure », au rapport géographique face à une position centrale qui répond aux normes et aux principes établis. Ainsi, les enfants et les jeunes de la rue ne sont pas expulsés de la société, ils sont plutôt ancrés dans sa périphérie par la marginalisation sociale. Dans ce contexte, il n'y a pas de rupture entre les enfants et les jeunes de la rue et le reste de la société. Ainsi, étant dans la marge sociale, ils établissent des relations avec les autres membres de la société. Cependant, les relations entretenues sont plutôt des rapports de position. Avec leurs pairs, les relations sont horizontales tandis qu'avec les autres membres de la société, elles sont plutôt verticales. Les enfants et les jeunes de la rue, étant en situation de marginalisation sociale, sont dans l'impossibilité de rompre avec la société, tandis qu'ils sont également dans l'impossibilité d'accéder aux services sociaux et aux institutions sociales. C'est dans ce sens que Quiron et Di Gennano soulignent le paradoxe auquel les personnes en situation de marginalisation font face : *« Nous sommes face à un double impossible : impossibilité pour le marginal de rompre avec la société tout en participant à une certaine forme de rupture sociale »* (Quiron et Di Gennano cité par Parazelli, 2002 : 326).

Si les enfants et les jeunes de la rue sont victimes de la marginalisation sociale, ils évoluent aussi dans un contexte de « socialisation marginalisée ». C'est ce concept que nous allons tenter d'analyser et de l'approprier dans le contexte de cette catégorie de jeunes marginalisés.

3.3.1.2. « La socialisation marginalisée » des enfants et des jeunes de la rue

Le concept de « socialisation marginalisée » soit dans un contexte général, soit dans le contexte des enfants et des jeunes de la rue en particulier, renvoie à la socialisation de cette catégorie d'enfants qui se fait en dehors des instances et des normes de socialisation habituellement reconnues et acceptées par la société. Dans les sociétés primitives, la famille jouait à cette époque, et à elle seule, le rôle de la socialisation des enfants. Progressivement, la famille se voyait dans l'obligation de céder à certaines institutions une grande partie de cette mission. Et, ainsi, nous avons vu comment l'école joue le rôle de socialisation des enfants. D'autres institutions sont appelés à contribuer, selon le pays et selon le cas, à favoriser la socialisation. En effet, il existe une période de la vie de l'homme qui soit propice à son développement. L'âge de l'enfant et de l'adolescent est la période de la vie humaine qui soit favorable à l'apprentissage, à la socialisation

et à la construction de son identité. Cependant, les jeunes et les enfants de la rue construisent leur identité, apprennent et se socialisent dans un contexte marginalisé. La « double impossibilité » que nous venons de voir plus haut les oblige à forger des mécanismes leur facilitant de s'intégrer d'une certaine manière dans la société et de construire leur identité dans un contexte quelconque afin de pouvoir répondre à certaines obligations, à certains besoins.

Selon Parazelli, se référant à la socialisation, les pratiques des enfants et des jeunes de la rue ne doivent pas être perçues comme des délinquants mais plutôt des tentatives de socialisation compte tenu de leur place ancrée en marge de la société et exclus des institutions responsable de leur socialisation : « *Pour comprendre les pratiques de socialisation des jeunes de la rue, je pense qu'il est nécessaire d'analyser leur réalité non pas comme un développement pathologique, ni comme la simple expression de la désorganisation sociale ou encore comme une déviance face aux normes, mais davantage comme des tentatives de socialisation* » (Parazelli, 2002 : 139). Dans ce contexte, chacun des enfants et des jeunes de la rue est acteur de sa propre socialisation. Aucune institution n'agit ni sur lui, ni sur ses actions pendant ce processus. Il est un acteur social qui se socialise de par lui-même. Il se forge, à l'écart de toute institution sociale, et dans un espace particulier, des filières d'insertion socio-économique intermédiaires qui correspondent à sa situation et qui tendent à favoriser d'une manière ou d'une autre, son intégration sociale et la construction de son identité. En effet, au regard de ce qui se fait dans la réalité et admis par la société, la dynamique de socialisation des enfants et des jeunes de la rue se fait dans un espace qui n'est pas tout à fait approprié.

Ainsi, notre analyse de la situation des enfants et des jeunes de la rue dépasse la simple stratégie de débrouillardise de cette population marginalisée mais permet plutôt de comprendre les tentatives de socialisation dans un espace géographique donné et dans des situations différentes de tout autre enfant qui se développe dans des situations normales. Etant victimes de la marginalisation sociale, ils sont acteurs de leur processus de socialisation mais dans un contexte marginalisé.

3.3.2. L'apprentissage par et dans la rue : une carrière risquée et marginalisée

Tous les chercheurs s'accordent pour exprimer le risque encouru par les jeunes en formant et se socialisant dans et par la rue. Si les stratégies utilisées par les jeunes de la rue sont appelées

« culture d'urgence » par certains, « sociologie de la survie » par d'autres, ce n'est pas sans risque qu'ils entreprennent les actions. Certains enfants et jeunes racontent eux-mêmes aux chercheurs les grands risques qu'ils ont pris pour assurer leur survie dans la rue.

En effet, le risque semble avoir un rôle important dans la construction de l'identité des jeunes. Il peut être considéré comme une méthode d'apprentissage et de socialisation. Au cours de sa carrière dans la rue, l'enfant entreprend progressivement les actions difficiles. En s'initiant, l'enfant commence par les risques les plus simples. Plus sa carrière est grande, plus il peut s'engager à des actions les plus dangereuses. En effet, sa carrière est liée non seulement à la dimension de la tranche d'âge passée dans la rue mais aussi aux différentes étapes de son parcours notamment aux différents stratégies illégales ou pas ils ont pu surmonter et aux succès des actions engagées

Le rapport que l'enfant entretient avec celle-ci varie selon les expériences et les compétences acquises tout au long de son évolution dans la rue. Pendant son parcours, l'enfant passe d'une classe d'âge à l'autre et ainsi, d'une étape à l'autre. A chaque étape, l'enfant est plus apte à utiliser les stratégies de survie et de défense. Il se fait reconnaître dans son groupe par les stratégies utilisées pour surmonter certains défis. En effet, l'ensemble des compétences successives que l'enfant acquiert grâce à ses expériences dans la rue fait émerger la notion de « carrière » des enfants dans la rue. Cette carrière peut-être considérée comme « marginalisée », le fait que l'enfant évolue dans un contexte de marginalisation.

Plusieurs recherches évoquent, bien que brièvement, des éléments qui traduisent la question de « carrière » des enfants dans la rue. R. Lucchini (1996) identifie dans l'évolution des enfants des rues de Rio de Janeiro, selon qu'ils participent à la vie de la rue, 4 étapes principales. La première est considérée comme une phase exploratoire. L'enfant abandonne progressivement son foyer pour explorer l'espace urbain. L'étape qui suit est encore liée à la première, une exploration approfondie. L'enfant continue à investir progressivement la rue et à la découvrir. L'enfant profite pour s'épanouir compte tenu des violences qu'il a été le plus souvent victime et des problèmes pour trouver dans un rythme régulier, de quoi à manger. L'auteur appelle ainsi cette étape « la rue observée » et « la rue ludique ». La troisième est « la rue alternante » le fait qu'il alterne entre la revendication de son statut d'enfant « de la rue » et son insatisfaction. Cette dernière, liée à l'ennui, favorise des va-et-vient entre la rue, les institutions sociales et les familles. La dernière étape, « la rue refusée » arrive lorsque l'enfant n'a plus de motivation à y rester. L'auteur explique

cependant que tous les enfants ne parcourent pas forcément toutes ces étapes et qu'ils ne le font pas tous selon le même rythme. Les 4 étapes observées par Lucchini dans ses études sur les enfants des rues de Rio de Janeiro sont donc fortement liées à la manière dont ces enfants vivent la rue.

Daniel Stoecklin (2000), faisant référence à la dernière étape du parcours des enfants des rues observée par Lucchini, s'interroge ainsi sur le rapport entre la carrière de rue et la nature de celle-ci. En effet, selon l'auteur, l'environnement joue beaucoup sur la carrière de l'enfant dans la rue. *« Un contexte pauvre en ressources matérielles et symboliques n'offre pas les mêmes chances à l'enfant de développer ses propres compétences qu'un contexte riches en ressources. On peut supposer que la monotonie, l'ennui et l'insatisfaction qui caractérisent un contexte « pauvre » aura tendance à accélérer le passage de l'enfant d'une étape à l'autre de sa carrière de rue, et à accroître son désir d'en sortir plus rapidement. Mais cela n'est pas simple. Encore faut-il que les alternatives viables s'offrent à ses yeux »* (Stoecklin, 2000, p. 309).

Autres que la motivation identitaire et les privations de l'enferment qui sont le plus souvent évoquées, l'auteur ajoute les opportunités qu'offre la rue dans la construction de la carrière des enfants dans la rue. Ces opportunités et la nature des événements passés sont les éléments importants qui influencent son désir de rester dans la rue ou d'en sortir. Selon le modèle proposé par Stoecklin, pour le cas chinois, la carrière de l'enfant dans la rue est influencée par 3 facteurs : a) la nature des événements passés, b) les types de contraintes et de ressources de l'environnement, c) le degré d'élaboration des interprétations et compétences développés par l'enfant. Le premier, la nature des événements passés, est lié à tout ce qui a provoqué le départ de l'enfant de chez lui : départ progressive ou expulsion brutale ; pour le cas chinois, planning familial, difficultés économiques, migration. Le second conditionne les modalités d'insertion des enfants dans des groupes de pairs et assure également le sentiment d'appartenance. Un environnement pauvre accompagné des répressions imprévisibles constitue des obstacles à l'apprentissage dans la rue où l'enfant ne peut développer des routines. Le troisième montre le rapport qui est établi entre la signification que l'enfant donne à son parcours dans la rue et les contraintes existantes. Sa capacité à surmonter certaines difficultés, à utiliser une partie de ces contraintes comme ressources ou opportunités dépendent ici de la prise de conscience de ses propres compétences.

Toutefois, les travaux de Maricel Mérienne Sierra (1995) montrent à l'aide d'un diagramme (p.

40) et avec une très grande clarté, le processus de l'enfant dans la rue de Bogota. Si cette représentation montre les stratégies de survie des enfants des rues – ce que nous avons déjà abordé dans les pages précédentes – elle explique également la coexistence de différentes formes d'organisations et fait émerger la notion de « carrière » dans la rue chez les enfants de Bogota. Selon ce tableau, les enfants proviennent de plusieurs sources d'approvisionnement. Certains arrivent des communautés pauvres et des quartiers de bidonvilles. D'autres viennent des institutions. Toutefois, certains enfants sont les fils de ceux qui vivaient ou qui vivent encore dans la rue. L'auteur, en effet, décrit 4 groupes différents²³ qui sont formés surtout en fonction de l'âge des enfants. Chaque groupe a sa structure, ses moyens de survie et ses normes. Ce qui explique mieux la notion de « carrière » chez eux, est la transition de l'enfant d'un groupe à l'autre et les nouvelles stratégies de survie de plus en plus efficaces utilisées d'un niveau à l'autre. *« A chaque catégorie d'âge, correspond donc un système économique et une période de transition, au cours de laquelle les moyens devenus inefficaces sont abandonnés au profit de nouvelles stratégies »* (Maricel Mérienne Sierra, 1995 p. 58).

Le premier groupe, appelé « Gallada de chinches », est formé des enfants des enfants en bas âge, notamment des enfants âgés de 4 à 10 ans. Il est en général, le premier groupe d'appartenance pour l'enfant qui entre dans la rue. Après 3 ou 4 ans d'expériences, l'enfant, ayant acquis, par l'apprentissage dans la rue, de nouvelles connaissances des stratégies de survie où la « loi du plus fort » devient sa règle, s'intègre un groupe de deuxième niveau appelé « la gallada de ñeros ». Agés de 10 à 15 ans, membres d'un nouveau groupe, ils développent d'autres stratégies de défense et acquièrent progressivement d'autres compétences. L'enfant dans ce groupe, doit prouver qu'il sait se battre, afin de se faire respecter, ce qui lui permet d'acquérir un statut au sein de ce groupe. L'enfant qui ne sait pas se défendre risque de voir ses affaires confisquées. Les enfants âgés de plus de 15 ans sont automatiquement intégrés d'un autre groupe, la troisième structure d'appartenance de l'enfant au cours de sa carrière dans la rue. A ce stade, jusqu'à l'âge de 20 ans au maximum, les comportements appris auparavant s'intensifient et le jeune se trouve face à une alternative : continuer sa vie dans la rue en se trouvant un endroit pour dormir sur un terrain, une maison abandonnée ou sous un pont ; ou bien louer une petite chambre dans un hôtel grâce à l'argent recueilli ou au vol. L'auteur parle de deux autres catégories, ceux qui sont âgés de 21 à 30 ans se consacrent aux actes de délinquance et ceux qui ont plus de 30 ans, l'ultime étape du processus suivi par l'enfant dans la rue. Les membres de ces deux dernières catégories sont, selon

²³ « Gallada » est le nom donné, selon la langue de la Bolivie, à l'unité de base de cette forme d'organisation des enfants des rues de ce pays.

Méricienne Sierra, les agents de transmission des normes de la « sous-culture » de la rue.

La « carrière » des enfants dans la rue ne laisse pas seulement entendre les compétences acquises pendant son parcours dans la rue. Cette notion cache aussi la durée du passage de l'enfant dans la rue. En effet, cette dernière est influencée par de nombreux facteurs qui peuvent accélérer, ralentir ou freiner la carrière de l'enfant dans la rue. Riccardo Lucchini (1993) dégage 5 cas différents qui influencent sur le parcours de l'enfant. Le premier comprend les facteurs biologiques tels que l'âge et le sexe. Le deuxième est directement lié à la famille. Le parcours de l'enfant peut modifier selon la composition et l'organisation familiale, selon la situation économique et sociale de la famille. Le troisième concerne les conditions de la rue elle-même. L'image que l'enfant fait de la rue peut influencer sur son parcours. D'autres facteurs qui sont directement liés à la rue peuvent également influencer son parcours tels que les conditions d'accès à la rue, les répressions policières, la rentabilité des activités lucratives dans la rue, la violence entre les enfants eux-mêmes. Le quatrième facteur, lié à la nature de l'espace urbain, regroupe d'une part, la rapidité des déplacements entre logement familial ou social et la rue où l'enfant exerce ses activités lucratives, et d'autre part, l'importance de la distance qu'il doit parcourir. Et, enfin, le dernier est d'ordre macroscopique. Il a trait à la situation économique et sociale du pays et à la politique sociale de l'Etat.

3.3.3. La rue et la déviance

S'il existe une forte corrélation entre l'élève qui abandonne l'école et la rue, il existe également une étroite relation entre cette catégorie de jeunes et la délinquance qui se développe plus ou moins grandement et ouvertement selon la région. En effet, l'analyse précédente sur la notion de carrière des enfants et des jeunes de la rue fait émerger des actes de déviance de cette population d'enfants et de jeunes vulnérables. Maricel Méricienne Sierra (1995) montre que le passage d'un groupe à l'autre dépend non seulement de l'âge de l'enfant mais aussi des actes qu'il est capable de réaliser ou de sa capacité de développer de nouvelles stratégies. Ces actes ainsi que ces stratégies sont tous liés directement ou indirectement à des comportements qui ne répondent pas aux normes de la société.

Beaucoup de recherches ont montré que, parmi les personnes incarcérées, les jeunes qui ont

préalablement quitté l'école sont nombreux²⁴. Toutefois, il n'est pas indispensable d'analyser les dossiers judiciaires ou interroger les personnes incarcérées ou en détenu pour comprendre les comportements déviants des jeunes qui ont abandonné l'école prématurément. Beaucoup de chercheurs intéressés à cette question ont dégagé, à partir de des observations et des enquêtes de terrain, des stratégies illégales développées par ces jeunes. Pour mieux établir le rapport entre la déviance et la rue, analysons, à travers les travaux de quelques auteurs, les actes délictueux commis par les enfants et les jeunes qui font de la rue leur lieu de refuge. En effet, Le contexte de socialisation marginalisée dans lequel évoluent les enfants et les jeunes de la rue, les oblige à développer des stratégies d'urgence afin d'assurer leur survie.

En effet, les stratégies d'urgences et de survie mise en place sont le plus souvent accompagnées des actes de violence.

²⁴ Glasman Dominique et Œuvrard Françoise. *La déscolarisation*. Dispute, Paris, 2004.

DEUXIEME PARTIE

LE CONTEXTE SOCIAL, POLITIQUE ET HISTORIQUE DU SYSTEME EDUCATIF EN HAITI

CHAPITRE 4 :

EDUCATION EN HAÏTI : DE LA PERIODE ESCLAVAGISTE A LA VEILLE DE LA REFORME BERNARD.

L'histoire des politiques éducatives en Haïti joue un rôle important dans les caractéristiques actuelles du système éducatif haïtien. Ainsi, nous allons tenter de traiter dans ce chapitre, cette partie de l'histoire de l'éducation en Haïti qui part de l'époque coloniale jusqu'à la veille de la Réforme Bernard en 1979. Cette dernière a une double importance, elle est d'une part, la dernière grande Réforme qu'a connue l'enseignement haïtien et d'autre part, la base sur laquelle fonctionne le système éducatif haïtien actuel.

Ce grand intervalle peut être cependant, subdivisé en 4 périodes : la période coloniale, la période post-indépendance, la période de l'occupation américaine (de 1915 à 1934) et l'après l'occupation américaine. Ces étapes, faisant partie d'un processus cohérent, évolutif et dynamique, constituent des éléments importants non seulement dans l'histoire de l'évolution du système éducatif en Haïti mais aussi dans la création de l'Etat-Nation haïtien. Nous ne tenons pas à faire émerger une suite chronologique des événements relatifs à l'évolution de l'éducation en Haïti, mais de montrer comment, par l'abandon d'une classe sociale donnée et par l'inégalité des chances scolaires, le système a mis en place et a développé, dès le départ, l'exclusion d'une catégorie d'enfants.

4.1. L'éducation en Haïti pendant la période coloniale

Toussaint Louverture, est l'une des grandes figures qui a marqué l'histoire d'Haïti tant par ses talents, par sa bravoure et par sa dynamique que par ses actes visant à libérer son peuple du joug de l'esclavage. Dans le cadre de cette analyse historique, cette figure va nous servir de point de repère pour situer les actions entreprises en éducation dans cette colonie française. Ainsi nous allons tenter de subdiviser cette période en deux moments. Le premier moment est l'époque correspondant avant son arrivée sur la scène politique. Le second correspond aux actions entreprises pendant la durée de son pouvoir jusqu'à l'indépendance.

4.1.1. Avant Toussaint Louverture : l'interdiction aux esclaves d'accéder à l'instruction

Pendant la période coloniale, notamment avant l'arrivée de Toussaint Louverture sur la scène politique, l'esclave et ses enfants n'avaient pas droit à l'éducation. Les formes d'éducation étaient surtout à l'avantage du maître. L'éducation religieuse était utilisée pour contraindre les esclaves à accepter leur sort.

4.1.1.1. Saint-Domingue de la période colombienne à l'arrivée des premiers noirs d'Afrique

En 1492, Christophe Colomb fit ses grands exploits et mis en cette circonstance, le continent américain, appelé le Nouveau Monde, à la connaissance des habitants des autres continents. Depuis cette époque, l'île d'Haïti, faisant partie de ce continent, connue sous le nom de Saint Domingue, n'a pas cessé d'attirer les européens par ses richesses : ses richesses agricoles, ses richesses minières et ses richesses climatiques. Et, à partir de cette époque, les habitants de cette terre furent obligés de se soumettre à l'état d'asservissement qui leur était imposé par les européens.

Vers 1625, les travaux forcés dont étaient victimes les premiers habitants avaient conduit à leur complète extermination. Comme les colons continuaient à caresser l'idée d'exploiter au maximum les richesses de cette portion de terre, ils firent venir des noirs d'Afrique et les installèrent dans les champs. Il n'était pas question d'éducation pour ces catégories de gens qui étaient d'ailleurs considérés comme des bêtes de somme. En effet, les situations inhumaines qu'ils avaient connues de la capture en Afrique, pendant la traversée et en arrivant sur les champs ne conditionnaient pas l'éducation. Il n'était pas question d'éduquer ou de socialiser un esclave. La philosophie de l'époque était de garder l'esclave en dehors du champ de l'éducation qui était perçue comme perturbatrice du système esclavagiste établi. L'esclave n'avait pas donc droit à l'éducation qui n'existait pas d'ailleurs au sens moderne du terme. L'éducation formelle était presque inexistante pendant cette période dans la colonie de Saint-Domingue : *« D'ailleurs, les grands propriétaires, les grands colons s'enrichissaient à Saint Domingue pour jouir de leurs richesses en Métropole. Rares sont les familles des colons qui s'établissaient de façon permanente. De plus, « l'air de la colonie » est plutôt propice au libertinage et non à des écoles, pensent les blancs.*

Ainsi donc, si en Europe et partout ailleurs, les écoles et universités s'adressent à une élite de bourgeois, de nobles et de riches, en un mot aux classes dominantes, si ces classes ne résident pas à Saint-Domingue, il est illogique même de penser à l'éventualité de la création de telles institutions » (Tardieu, 1990 : 95). L'ère n'était pas à la création d'écoles dans la plus riche colonie française.

Si l'éducation formelle était quasiment inexistante, d'autres formes d'éducation se profilaient à l'époque. L'éducation religieuse, la plus répandue, était pourtant utilisée comme pouvoir de violence symbolique.

4.1.1.2. L'éducation religieuse, comme pouvoir de violence symbolique faite aux esclaves.

Charles Tardieu (1990) divisait l'éducation coloniale en 5 axes principaux dont l'instruction religieuse, la forme d'éducation la plus répandue, qui véhiculait l'idéologie esclavagiste et qui visait à faire accepter et à pérenniser le système établi.

Le Code Noir de 1685 obligeait les colons de faire venir des aumôniers sur l'habitation afin d'enseigner la religion. Il fallait les endoctriner pour faciliter leur adhésion au système esclavagiste et leur faire prendre le ton de l'habitation. La religion chrétienne qui était donc à la base de cette forme d'éducation véhiculait en conséquence une philosophie spéciale : l'idéologie esclavagiste. Cette forme d'éducation visait avant tout à maintenir l'esclave dans l'état d'asservissement qui lui était imposé. C'est dans cette dynamique que l'éducation religieuse était alors utilisée comme un pouvoir de violence symbolique pour imposer le système esclavagiste et assurer sa pérennité. Avec le rapport de force qui existait entre les colons et les esclaves, des obligations religieuses basées sur le fondement de la force des colons étaient imposées comme légitimes aux esclaves. En effet, les curés devaient faire des publications qui traduisaient la répression et la violence symbolique exercée sur les esclaves. Selon le code de règlement qui était adressé aux curés qui étaient dans les îles françaises de l'Amérique, des prescriptions étaient destinées aux diverses catégories d'esclaves qui prenaient la révolte contre la domination des colons. Avec l'impuissance des esclaves face à la tyrannie des colonisateurs qui exploitaient la terre de Saint-Domingue, la révolte des esclaves ne pouvait avoir dans un premier temps qu'un caractère indirect. Ainsi, ils pratiquaient le marronnage, l'avortement, et les empoisonnements.

Alors, selon Jean Fouchard (1953), chacune de ces stratégies utilisées par les esclaves révoltés avait ses propres prescriptions religieuses²⁵. Ces obligations religieuses, nous permettent de comprendre comment les colonisateurs se servaient de la religion catholique, pour renforcer cette violence symbolique, à côté des violences physiques que les colons exerçaient déjà sur les esclaves. Toutefois, malgré les contraintes, les esclaves avaient tenté d'apprendre à lire et à écrire dans la clandestinité.

4.1.1.3. *Le syllabaire dans la clandestinité.*

Avant l'arrivée de Toussaint Louverture, les conditions idéologiques ne favorisaient pas l'enseignement formel à Saint-Domingue. Avec l'instruction, les esclaves allaient pouvoir se hausser à « la dignité de l'être humain ». Il n'était donc pas question pour les ouvriers, les domestiques à talents d'avoir un syllabaire²⁶. Comme il fallait à tout prix garantir la pérennité des

²⁵ Voici le sermon de réglemmentation que les curés devaient prononcer en créole, à l'issue de la messe du samedi saint en procédant à l'imposition de la Pénitence pour chaque catégorie d'esclaves révoltés :

« Pour les nègres marrons : Serviteur infidèle et méchant, puisque vous avez manqué au service de votre maître, à l'obéissance que vous deviez à Dieu et à la Sainte Eglise pour vous livrer à l'égarement de votre cœur et vous exposer à la perte certaine de votre salut et de votre vie nous nous condamnons par l'autoité de notre Ministère à en faire pénitence pendant l'espace de ... vous déclarant que si vous manquez de l'accomplir et de donner des preuves certaines de repentir et d'amendement vous serez effacé du nombre des chrétiens, privé de l'entrée de l'église et abandonné à la mort sans assistance, sans sacrement et sans sépulture.

Pour les négresses qui se font avorter : Abominable créature, qui n'avez voulu devenir mère que pour détruire vous-même, le fruit de vos propres entrailles et pour faire périr la chair de votre chair; le sang de votre sang, la noirceur de votre attentat crie vengeance devant Dieu et devant les hommes et mérite la potence et la mort ; mais comme la Sainte église ne regrette aucun de ceux qui veulent sincèrement se repentir et se corriger ; c'est pourquoi nous vous condamnons par l'autorité de notre ministère de rester en pénitence pendant l'espace de ... vous déclarant que si vous ne donnez des preuves certaines d'amendement, et si vous retombez jamais dans un crime atroce, vous serez effacé du nombre des chrétiens, privé de l'entrée de l'église et abandonné à la mort sans assistance, sans sacrement et sans sépulture

Pour les nègres empoisonneurs : Scélérat infâme, odieux à Dieu, indigne d'être compétent parmi les hommes, plus cruel que les bêtes féroces, parce que vous avez attenté sur la vie de vos semblables et que vous avez employé des moyens indignes cachés pour détruire la maison de votre maître et faire périr le bien que la divine Providence lui avait accordé, l'atrocité de votre crime mérite la mort et tous les tourments, mais comme l'église...etc. (Fouchard, 1953 : 44-46)

²⁶ L'apprentissage de la lecture et de l'écriture pratiqué à cette époque, se faisait grâce à un ouvrage et une méthode uniques : le syllabaire. Ce livre, basé sur l'apprentissage syllabique, était la référence de tout

principaux symboles de différenciation, il était donc interdit aux esclaves l'accès à tous les moyens pouvant éliminer la différence entre eux et leur maître et faciliter la mobilité sociale au sein de la classe des esclaves. Il fallait « *maintenir dans une grande distance l'espèce qui commande et l'espèce qui obéit* » (Edner Brutus, 1948 : 13). Quant aux enfants des grands planteurs, ils étaient envoyés en Métropole pour faire leurs études et grossir la bande des élites qui fréquentaient les écoles à cette époque.

Si on pouvait parler de quelques rares écoles où étaient enseignés la lecture, l'écriture et l'arithmétique, l'accès était complètement interdit aux esclaves. Il fallait maintenir le fossé entre les enfants des colons et ceux qui ne pouvaient pas envoyer leurs enfants s'instruire en France. Le système d'éducation qui existait, de par sa logique et ses attributs, excluait donc toute possibilité d'instituer des Collèges et des Universités dans la colonie. Cependant, les actions menées par les esclaves montraient qu'ils avaient accordé une place très importante à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, pendant la période coloniale, les esclaves et les affranchis avaient toujours exprimé une soif de l'instruction considérée comme un instrument d'émancipation et de promotion sociale. En plus, le colonialiste développait une civilisation et une culture écrite tandis que, les esclaves avaient une culture orale. Les esclaves avaient en ce sens déjà compris que l'instruction était le véhicule de la civilisation écrite et l'instrument de la domination des colons instruits sur eux. Dans cette dynamique, les esclaves étant bien éclairés de la situation, créèrent leurs propres stratégies en vue d'accéder de par eux-mêmes, aux premiers rudiments d'instructions. Ils développaient dans la clandestinité l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pendant la nuit. « *Le soir, après le pénible travail des ateliers, des groupes de noirs se réunissaient en secret, souvent dans un endroit perdu de la campagne, pour recevoir d'un bon vieux prêtre des notions de lecture et de calcul. Surpris, ils étaient flagellés et, pendant que leur professeur était condamné à l'amende ou mis sous clé, ils étaient vendus à l'encan, au bénéfice du*

apprentissage lié à la lecture et à l'écriture d'où le nom de l'ouvrage de Fouchard, « *Les marrons du syllabaire* »

En effet, l'auteur montre comment l'instruction était interdite aux esclaves de la colonie française et comment ils s'organisaient dans le marquis pour accéder à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par le Syllabaire, le livre de référence de l'époque. Le paragraphe suivant résume le contexte clandestin dans lequel se faisait cet apprentissage : « *...Après l'écrasant labeur quotidien, dans l'habitation dormie, devaient se tenir en des veillées épuisantes, ces écoles improvisées où le maître de circonstance - l'esclave qui s'enorgueillissait de pouvoir déchiffrer un alphabet, un catéchisme ou quelques livres volés dans les pauvres et rares bibliothèques de la grande case - transmettait à ses frères d'infortune les quelques notions de lecture et d'écriture qu'il avait précédemment acquises* » (Fouchard, 1953 : 96).

trésor. » (L. E. Elie cité par Edner Brutus, 1948, 7). D'autres formes de punitions étaient réservées aux esclaves surpris par les colons faisant de l'apprentissage, parce qu'ils voulaient absolument préserver leur prédominance économique et sociale sur les esclaves. Une ordonnance royale stipulait : « *Tout mulâtre esclave qui voudrait s'instruire sera puni de cent coups de fouets ; tout mulâtre affranchi redeviendrait esclave* » (Brutus, 1948 : 7). En effet, toute forme d'éducation de base que se donnaient les esclaves, se faisait dans la clandestinité.

Le premier moment de la période coloniale est donc dominé par l'interdiction totale des esclaves d'accéder à l'instruction. Le type d'éducation qu'ils recevaient, l'éducation religieuse, n'était qu'une forme de violence visant à les obliger à accepter les conditions inhumaines dans lesquelles ils étaient assujettis. L'arrivée de Toussaint Louverture sur la scène politique à Saint-Domingue n'était toutefois pas sans effet dans l'histoire de l'éducation des esclaves dans la plus riche colonie française.

4.1.2. De Toussaint Louverture à l'indépendance : première gestation de l'éducation à Saint-Domingue

A partir de 1797, avec Toussaint Louverture, l'idée de l'éducation prenait dans la colonie une nouvelle dimension suite aux mouvements révolutionnaires des noirs et à la détermination de Toussaint Louverture. On assistait alors à Saint-Domingue à une nouvelle dynamique visant à créer des écoles dans la colonie. Les restrictions de l'administration de Saint-Domingue étaient débordées, le nombre des affranchis augmentait de plus en plus, les transgressions se multipliaient. Il fallait également, calmer les mécontentements des noirs révolutionnaires. Il devenait ainsi impossible aux colons de lutter avec la même efficacité pour l'interdiction du syllabaire.

4.1.2.1. Toussaint Louverture et l'éducation à Saint Domingue

L'enseignement formel, quoique marginal, commençait à alors exister dans la colonie. Quelques rares écoles étaient établies à Saint-Domingue. Polvérel qui s'occupait de l'instruction publique et qui laissait à Sonthonax la direction du pouvoir exécutif, recommanda en 1793 aux conseils administratifs de chaque plantation composés de mulâtres et noirs de faire apprendre à lire et à écrire aux petits enfants et fit ainsi ouvrir des écoles sur les habitations. Un programme scolaire

fut voté par la convention de 1794. Suite à ce vote, la Convention française avait permis d'installer au Cap, la première école formelle qui fonctionnait entre mai 1796 et avril 1797. Ces écoles étaient surtout fréquentées par les fils des petits colons affranchis et blancs qui ne pouvaient pas envoyer leurs enfants faire leurs études en France. Cette vision d'élargir le champ de l'instruction avait pourtant pour les colons, une philosophie propre : maintenir l'écart entre les enfants des esclaves et ceux des affranchis. Les affranchis devaient se montrer dignes de la liberté dont ils jouissaient. En plus, le comité de l'instruction publique de l'époque, dans le but de contraindre les hommes de couleur et de noirs libres d'apprendre à lire et à écrire annonçait qu'il ne délivrerait aucun brevet d'officier aux citoyens qui ne pourraient signer une pièce quelconque. L'accès à l'instruction était donc malgré tout encore réservé à une minorité de gens vivant dans la colonie.

L'abolition de l'esclavage prônée à cette époque ne permettait pas cependant aux anciens esclaves assoiffés de l'instruction, à leurs fils et à leurs filles d'avoir accès à l'éducation qui gardait encore son caractère élitisme. Les cultivateurs qui comprenaient l'importance de l'instruction pour la conservation de la liberté et pour la suppression du fossé qui existait entre eux et les colons se mirent en apprentissage. Des hommes, même de cinquante ans, s'efforçaient d'apprendre à lire et à écrire. Dans presque chaque maison dans la ville du Cap, il y avait une petite école. D'autres demandèrent à Sonthonax de jeunes enfants européens sachant lire et écrire pour les instruire. Ce mouvement n'avait pas pu cependant poursuivre son chemin, compte tenu du contexte de l'époque dominé par les luttes entre les divers groupes sociaux. Le nouveau libre demeurait sur sa faim d'instruction et s'engageait dans la lutte pour la conservation de sa liberté et pour l'accès aux moyens économiques afin d'assurer sa survie. L'ancien affranchi gardait pendant ce temps, son avance culturelle et continuait à envoyer ses enfants en métropole pour leurs études.

La période pré-indépendance est surtout caractérisée par les actions de Toussaint Louverture visant à fournir aux noirs de sa race, leur pleine liberté et les premiers rudiments d'éducation. Toussaint voulait systématiser l'éducation et modeler la matière cérébrale du nègre haïtien. Selon le système établi par Toussaint Louverture, Julien Raymond, commissaire français chargé de l'instruction publique, « *créa de nouvelles écoles sur les ateliers et donna à l'enseignement en général une salutaire impulsion* » (Gagnon Lacoste, cité par Brutus, 1948 : 20). Sous ses ordres, le naturaliste Descourtilz avait fondé le lycée colonial au Cap en 1800 qui disparut par la suite. Il encourageait officiellement la création d'écoles. Malgré les problèmes découlant de l'agitation des propriétaires fonciers qui dominaient à l'époque, l'article 68 de la Constitution qu'il fit voter, laissa à chacun la faculté « *de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction pour la jeunesse,*

sous l'autorisation et la surveillance des administrations municipales. (L.J.Janvier, 1886 : 20). L'école primaire avait été en conséquence, introduite dans les paroisses, dans les ateliers et sur les habitations. Pour assurer le fonctionnement des établissements, « *Il visitait les écoles dans les villes, dans les paroisses et même sur les ateliers* » (Gagnon Lacoste, cité par Brutus, 1948 : 25)

L'éducation faisait partie intégrante du programme de Toussaint Louverture, lui qui n'avait pas pourtant pu cultiver son esprit dans des écoles. Il encouragea les familles à inscrire leurs enfants à l'école. Il distribua des récompenses aux enfants qui lui paraissaient les plus laborieux. Cependant, compte tenu de ses idéologies et de sa volonté de faire avancer son peuple sur les nouvelles voies de liberté, de socialisation et de développement, il avait été contraint de quitter le pays sous le règne de Napoléon Bonaparte qui voulait maintenir les noirs dans l'état d'asservissement qui existait avant. Cependant deux ans plus tard, en 1803, l'armée indigène obligeait l'armée napoléonienne à quitter, à son tour, le pays.

4.2. Les politiques éducatives en Haïti après l'indépendance

Après l'indépendance d'Haïti en 1804, l'histoire de l'enseignement en Haïti est dominée par deux grandes réalisations : la création du système éducatif haïtien et la signature d'un accord entre le Gouvernement Haïtien et le Saint Siège. Toutefois, avant la création officielle de l'institution chargée de l'instruction en Haïti et avant la signature de cet accord, certains Gouvernements qui se sont juste avant, succédés au pouvoir avaient entrepris des actions en faveur de l'éducation. Nous allons en ce sens, commencer par analyser les politiques éducatives des premiers chefs d'Etat.

4.2.1. Vers une deuxième gestation de l'éducation en Haïti.

La période coloniale que nous venons d'analyser explique clairement le contexte dans lequel avait pris naissance la nation haïtienne. Elle est d'abord marquée par la tyrannie des colons sur les esclaves suivie des luttes de pouvoir, de la guerre de l'indépendance. Dans cette dynamique, même après l'indépendance, l'éducation gardait son caractère élitisme. Les Gouvernements qui se sont succédés au pouvoir se voyaient la nécessité de concentrer leurs actions dans le renforcement de leur capacité de se défendre contre toute éventuelle attaque des français au lieu d'investir immédiatement dans la création d'écoles. D'ailleurs, « *... avec un Etat né de la guerre et pris en mains par des anciens esclaves et affranchis, assoiffés de privilèges, l'éducation devient une*

affaire de classe sociale » (François Pierre Enocque, 2004 : 51). Il fallait également défendre les intérêts des castres. Ainsi, l'avenir de la nation était sacrifié à des intérêts privés.

Toutefois, parmi les premiers qui ont dirigé le pays, certains avaient compris l'importance de l'éducation pour une population à qui l'instruction a été complètement interdite, une nation fraîchement libérée du joug de l'esclavage. Nous allons ainsi analyser tour à tour les politiques éducatives des premiers chefs d'Etat de cette jeune nation.

4.2.1.1. Jean-Jacques Dessalines et Henri Christophe : deux politiques éducatives différentes.

Jean Jacques Dessalines et Henri Christophe furent les deux premiers chefs d'Etat haïtien. Chacun avait sa politique éducative.

L'article 19 « Des dispositions générales » de la Constitution de 1805, votée par Jean-Jacques Dessalines, prévoit une école dans chacune des six divisions militaires du pays. Cependant le souci pour créer effectivement des écoles n'existait pas. La liberté des anciens esclaves dominait. Les rares écoles qui fonctionnaient étaient surtout de l'initiative privée et, leur programme était composé que de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'accès à ces rares écoles privées était surtout réservé aux enfants des familles qui bénéficiaient d'un certain revenu. Les 6 écoles des 6 divisions militaires éparpillées à travers le territoire national étaient particulièrement accessibles aux enfants de ceux qui avaient rendu de grands services à la jeune nation dans le cadre de la guerre de l'indépendance. L'enseignement gardait le caractère aristocratique qu'il avait depuis la période coloniale et continuait en conséquence à être à la disposition d'une petite élite. Toutefois, l'instruction n'avait pas perdu pour les anciens esclaves, le caractère d'émancipation qu'elle avait pendant la colonisation. La population, animée d'une soif de savoir, l'avait toujours considérée comme une source de lumière, un moyen d'ouverture. Hannibal Price²⁷ explique comment une part importante des anciens esclaves voulait utiliser ce moyen culturel pour compléter leur libération politique : « *Un jeune cordonnier de Port-au-Prince avait découvert dans une cave une vieille grammaire de Lhomond qui a servi à l'éducation d'un grand nombre de jeunes gens dans notre capitale, après l'évacuation des français ; les uns se réunissaient chez le cordonnier pour étudier en commun, d'autres copiaient le petit livre chez eux dans un manuscrit* »

²⁷ Hannibal Price cité par Pressoir Catts. « Histoire de l'enseignement en Haïti » in *Revue de la Société d'histoire et de géographie d'Haïti*. pp 33-57, Port-au-Prince, Imprimeur V.Valcin 1935 p. 34).

(Hannibal Price cité par Catts Pressoir, 1935 : 34). La demande en éducation était donc déjà manifesté.

Après l'assassinat de Dessalines le 17 octobre 1806, le pays est divisé en deux : Henri Christophe²⁸ s'est proclamé roi de la partie nord du pays et Alexandre Sabès Pétion²⁹, Président de la République de l'Ouest. La politique éducative de Christophe était différente de celle de Dessalines ainsi que celle de Pétion. Il est surnommé « le bâtisseur » (Luc Pierre, 1995), compte tenu des grandes constructions qu'il avait entreprises à son époque. Il est également appelé « Inspecteurs des écoles » (Brutus Edner, 1948) parce qu'il ne se contentait pas seulement de créer des écoles, mais il inspectait personnellement et régulièrement les salles de classes.

En effet, sa vision sur l'importance de l'instruction pour le peuple de son royaume était très grande. Il a marqué son passage au pouvoir par la mise en place des écoles au profit de tous sans exception. Il semble avoir eu la volonté d'instaurer l'éducation pour tous. Dès le départ il déclarait dans son discours du 18 février 1807 que : « *L'éducation, ce bien après la religion et la liberté, le plus précieux de l'homme, sera ranimé et soutenu de la morale, elle sera remise en honneur et vénérée au milieu de vous.* » (Brutus E, 1948, 43). Christophe fait de l'affaire de l'Etat l'éducation des 72 000 mille enfants d'âge scolaire inscrits dans plus d'une dizaine d'écoles qu'il a créé uniquement dans son royaume. Il évita d'avoir une école pour les riches et une école pour les pauvres. Il évita également d'avoir une école pour les citadins et une école pour les gens de la campagne. Il n'aborda pas ainsi l'enseignement rural qui établit la différence entre les habitants de la ville et ceux de la campagne. Christophe a introduit le savoir dans l'armée qui était surtout composée d'anciens esclaves. Comme ces derniers n'avaient pas pu accéder à l'instruction pendant la période coloniale, « *Une école d'enseignement primaire fut instituée dans chaque régiment pour apprendre gratuitement à lire et à écrire et les éléments d'arithmétique ; une*

²⁸ Henri Christophe est un général noir qui avait combattu avec Toussaint Louverture et plus tard avec Jean-Jacques Dessalines pour l'indépendance d'Haïti. Après l'assassinat de Dessalines, il fut désigné par la majorité de l'Assemblée Constituante, formée des généraux militaires, pour remplacer Dessalines. Les généraux mulâtres se sont révoltés contre le choix de Christophe qui, avec ses troupes, s'étaient installés dans le nord du pays qu'il dirigea de 1807 à 1820.

²⁹ Alexandre S. Pétion est un mulâtre qui s'est allié à Dessalines pour chasser les colons pendant la guerre de l'indépendance. Les mulâtres qui voulaient s'approprier des biens laissés par les colons étaient contre les politiques de Dessalines qui voulaient l'étatisation de ces biens. A l'assassinat de Dessalines, Pétion poussa les généraux mulâtres à modifier la Constitution de 1805 afin de retirer de Christophe toute possibilité d'accéder au pouvoir. Pétion est ainsi devenu Président de la République de l'Ouest de 1807 à 1818.

chambre des casernes a été affectée à cette école » (Brutus, 1948 : 45). Henri Christophe ne se limitait pas son programme à l'apprentissage de la lecture et du calcul. On y trouve des éléments d'arithmétiques et d'anglais. Trois cycles d'enseignement étaient prévus : primaire, secondaire et supérieur. Une passerelle de formation professionnelle était également prévue.

Pour réaliser l'ensemble de ces activités, Christophe fit venir des étrangers notamment des spécialistes anglais qui utilisaient au niveau de l'enseignement primaire la méthode lancastérienne qui est « *le nom accordé au mode mutuel où l'élève le plus avancé, considéré comme un moniteur ou un tuteur, aide le moins avancé* » (François Pierre Enocque, 2004: 53)³⁰. L'ensemble de ces activités scolaires étaient réglementées par la Chambre royale d'instruction publique. Si le roi Henri Christophe se montrait aussi intéressé par l'instruction de la jeunesse de son royaume, le Président Pétion dans la République de l'Ouest ne semblait pas toutefois, avoir la même vision. Il en est de même pour Boyer, son successeur.

4.2.1.3. Le caractère élitisme des politiques éducatives de Pétion et de Boyer

Compte tenu de leur origine et de leur classe sociale, les actions du Président Pétion et celles de Boyer étaient inscrites dans une logique différente de celles de Christophe. Alexandre Pétion était d'ailleurs, le premier mulâtre qui accédait au pouvoir depuis l'abolition de l'esclavage. Sa politique éducative avait un caractère élitiste et visait ainsi à créer ou à élargir le fossé existant entre les noirs, les anciens esclaves et les mulâtres, les anciens affranchis. Pourtant, l'article 36 de la Constitution de 1816 de la République de l'Ouest qui prévoit une politique éducative qui serait gratuite et à la portée de tous est ainsi stipulé : « *Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division de la République* » (L.J.Jannvier, 1886 : 116). Pétion, à travers cet article, semblait vouloir mettre une école, la même école, à la portée de tous. Que s'est-il

³⁰ Cette méthode doit son nom à J. Lancaster (Londres, 1778) qui, s'inspirant des ouvrages de A. Bell, l'initiateur de l'enseignement mutuel, la développa dans une école des enfants pauvres à partir d'une observation qu'il faisait où un enfant expliqua à son camarade un jeu sur le sable. Cette méthode était rapidement répandue dans le monde et il aidait, pendant son exil, certains pays à la mise en œuvre de cette méthode notamment, la Colombie, les Etats-Unis et le Canada. Selon cette méthode, une école de plusieurs centaines d'élèves pouvait s'instruire elle-même sous la surveillance d'un seul maître. Les élèves les plus intelligents ou les plus avancés que leurs camarades apprenaient à la hâte de 8h à 10 heures ce qu'ils devaient enseigner le reste de la journée aux autres élèves.

passé exactement?

Président Pétion n'avait pas pu mettre cet article en application. Sous prétexte de vouloir ménager la caisse nationale, il préférait abandonner l'enseignement à l'initiative privée qu'il subventionnait selon ses caprices. Pendant ses 11 ans au pouvoir, il se contentait d'une école qui avait été créée par un particulier qu'il nationalisait. Toutefois, il a fondé un pensionnat pour les jeunes filles et un lycée de garçons. Contrairement à l'article 36 de la Constitution, ces établissements étaient plutôt destinés « *aux enfants des citoyens qui ont rendu d'éminents services à la patrie et qui sont morts sans laisser de moyens suffisants pour l'éducation de leurs enfants* » (Brutus, 1948 : 57). Les mesures prises pour la création du lycée Pétion n'avait qu'un objectif limité : « *le renouvellement de la classe dirigeante, la formation des élites.* » (Pierre Luc, 1995). De par sa politique, Pétion, comme Boyer contribuait à poser les bases de l'inégalité scolaires des enfants d'Haïti. La transcendance intergénérationnelle, l'écart entre le fils des anciens esclaves et ceux des anciens affranchis demeuraient.

Le Général Boyer (1818-1843) avait pu unifier, après la mort du roi Christophe en 1820, les deux parties du pays qui redevenaient, comme auparavant sous le contrôle d'un seul gouvernement. Au cours de son mandat, il chassait les espagnols qui occupaient encore la partie Est de l'île d'Haïti (aujourd'hui appelé Saint Domingue). Cette dernière devenait toute entière sous le contrôle du Chef d'Etat haïtien, le général Jean-Pierre Boyer. Cependant, dans le domaine de l'éducation, le président Boyer ne faisait que renforcer les structures éducatives déjà mises en place par son prédécesseur. Les articles 11 et 18 qui laissent entendre que l'Etat voulait par l'éducation, prendre en main la destination de la jeunesse de cette époque étaient bariolés de restrictions ce qui facilitaient l'accès à l'éducation seulement les enfants « *des citoyens, tant civils que militaires qui auront rendus des services à la patrie et qui sont morts sans avoir laissé les moyens de les élever convenablement* ». Il limitait l'accès à l'éducation à une catégorie d'enfants bien précise : ceux des classes sociales dirigeantes. Président Boyer, pour s'assurer de la catégorie des enfants qui accédaient à l'éducation, et comme le caractère des services rendus n'est pas spécifié, était l'arbitre suprême. L'article 14 fixait les conditions d'admission d'un enfant dans un établissement scolaire et obligeait l'implication du Président de la République dans la décision finale. « *Pour que l'admission d'un enfant ait lieu dans une école primaire, on présentera à la Commission de l'Instruction Publique du lieu une pétition dans laquelle seront mentionnés les services rendus à l'Etat par le père de l'enfant. Cette pétition sera transmise au Président de la République, et d'après ses ordres, la commission autorisera l'admission de l'enfant s'il y a lieu* » (Brutus, 1948 :

85). Toute inscription dans un établissement scolaire impliquait donc la décision finale du Président de la République.

Avec cette politique, la classe dirigeante se perpétue intellectuellement et culturellement de père en fils. Les enfants de la masse des paysans qui n'avaient pas les moyens de se payer le luxe de fréquenter un établissement scolaire étaient défavorisés et restaient ainsi dans l'ignorance. Pendant les vingt cinq années de son gouvernement, Port-au-Prince, la Capitale du pays se trouvait encore avec l'unique école primaire qu'avait nationalisée Pétion. Et, en créant l'unité de l'île, l'unique Université de Saint Domingue était transformée, sous ses ordres, en une simple école primaire. L'ensemble de ses actions avaient conduit à la révolte, de cette population qui n'avait pas la terre pour cultiver ; car elle était plutôt distribuée aux vétérans de l'armée et aux grands fonctionnaires. Leurs enfants n'avaient pas accès à l'instruction. Ainsi, avait pris naissance la révolution de 1843 avec pour guide le Manifeste de Praslin qui résumait les revendications du peuple et qui faisait une large place à l'éducation

4.2.2. Le système éducatif haïtien : sa création

La révolution de 1843 avait comme résultats le renversement du gouvernement de Boyer et avait permis l'installation d'un gouvernement provisoire chargé de répondre aux desiderata du peuple et d'organiser les élections. Elle avait permis la création de l'institution chargée de former la jeunesse haïtienne. L'éducation allait prendre une nouvelle dimension avec une tendance de démocratisation quantitative sous le gouvernement de Géffrard.

4.2.2.1. La révolution de 1843 et la création du Département d'Instruction Publique

La révolution de 1843 a permis sa structuration avec d'abord la promulgation des textes de loi (comme la charte de 1843, l'arrêté du 8 juillet 1843) et ensuite la création du Département de l'Instruction Publique plus tard.

Cette révolution voulait enlever les grandes barrières qui étaient installées à la porte de l'école par les gouvernements antérieurs. Avec la charte de 1843, les restrictions à la fréquentation scolaire réservées seulement à une catégorie de classe sociale étaient dissoutes par le gouvernement provisoire. L'article 31 de cette charte stipule : « *L'enseignement est libre et les écoles sont*

distribuées graduellement en raison de la population. Chaque commune a des écoles primaires de l'un et de l'autre sexe, gratuites et communes à tous les citoyens » (L.J.Janvier, 1886 : 158). Les revendications exigeaient la gratuité de l'enseignement et l'accès de tous, sans distinction de sexe, à l'instruction publique. Avec l'arrêté du 8 juillet 1843, les dirigeants semblaient vouloir instaurer la gratuité de l'enseignement et commencer avec l'alphabétisation de la population qui n'avait pas pu accéder aux institutions scolaires au cours des années antérieures : « *L'instruction donnée dans ces écoles communales est essentiellement gratuite ; elle ne devra entraîner aucune obligation pécuniaire de la part des parents envers les instituteurs* ». (Brutus, 1948 : 128). Cependant, malgré la pression populaire, les intérêts de classe demeuraient. Les restrictions face à l'enseignement secondaire persistaient. Le 11 novembre 1843, le Gouvernement Provisoire fixait à 75 le nombre des élèves de l'Etat de l'unique lycée qui existait. Ceux qui y étaient admis les enfants des fonctionnaires publics, des officiers militaires. La révolution de 1843 n'avait pas pu donc, enlever à l'entrée de l'enseignement secondaire, les barrières qu'avaient placées les gouvernements de Pétion et de Boyer, cependant, elle a facilité la création du Département de l'Instruction publique.

L'instruction publique, qui était à l'état embryonnaire, se trouvait, depuis l'indépendance, sous la garde du Ministère des Finances et de l'Intérieur. La création de ce Département, ayant à sa tête Honoré Féry, peut être considérée, selon Charles Tardieu (1990 : 135), comme « *une des conquêtes du mouvement de masse qui renversa Boyer qui avait auparavant fermé des écoles et des universités.* ». Philippe Guerrier, le président qui succédait Hérard au pouvoir gardait encore à son poste Honoré Féry qui dans son discours au début de son deuxième mandat³¹ montrait l'importance de l'instruction dans le développement social et culturel de la population et la nécessité de mettre des moyens économiques et financiers à la disposition de ce Ministère. Il traduisait d'une part son insatisfaction pendant son premier mandat à la tête de l'administration publique et d'autre part, sa détermination et la confiance qu'il plaçait dans la démocratisation de

³¹ Honoré Féry déclarait dans son discours de réinvestiture : « *L'éducation publique est à recréer toute entière parmi nous : elle n'existait que de nom sous le régime passé. Aussi, quel résultat a-t-elle donné depuis un quart de siècle ? Que ce temps est à regretter. Il est évident aujourd'hui que si, avec la situation prospère où s'est trouvée la République, l'on se fut largement occupé à répandre les lumières, Haïti, à l'heure qu'il est, offrait un beau spectacle à l'univers : elle prenait une honorable place au rang des nations civilisées ; elle avançait et décidait peut-être la solution de l'esclavage. Hélas, le contraire est arrivé. Nous avons perdu dans l'estime des peuples, notre société a rétrogradé ; elle a été remuée jusque dans ses entrailles ; et si les masses dans leur aveugle émotion faillirent se livrer à des actes honteux et répréhensibles, à quoi faut-il l'attribuer, si ce n'est à l'absence de l'instruction et de son élément principal, la morale religieuse.* » (Brutus, 1948 : 133-134)

l'enseignement.

Pendant son deuxième mandat, l'évolution des actions prenait l'allure de la Constitution de 1805, une école primaire est prévue dans toutes les communes, un établissement secondaire, dans les chefs-lieux d'arrondissements selon les besoins et un lycée départemental ou école supérieure au niveau de chaque département. Féry avait pu réaliser plusieurs actions importantes en faveur de l'éducation pendant son passage à la tête du Ministère de l'Instruction publique. Deux autres lycées étaient ajoutés à l'unique lycée du pays : le lycée du Cap et celui des Cayes qui portent le nom du président de l'époque, Philippe Guerrier. A l'unique école nationale qui existait à Port-au-Prince, Féry y créait encore quatre autres établissements scolaires : une école nationale des filles et trois écoles primaires communales. A ce nombre s'ajoutent deux nouvelles écoles nationales : l'école nationale de garçons de la Croix des Bouquets et celle de l'Arcahaie. Ainsi, en février 1845, Haïti, après plus de 40 ans d'indépendance, comptait donc 3 lycées nationaux, 16 écoles primaires nationales et 3 écoles primaires communales.

Toutefois, les ministres qui avaient succédé Féry s'occupaient davantage à gérer les urgences causées par les revendications populaires. Par contre, Faustin Soulouque, au début de son mandat, avait pu introduire l'enfant du pauvre dans les écoles nationales qui étaient surtout réservées auparavant aux enfants de la classe bourgeoise. Brutus explique la nouvelle tendance qui se développait pendant sa présidence : « *La constitution de 1843 culbute les barrières posées entre l'école et l'enfant de la rue. Soulouque, [...] il introduit l'enfant du pauvre, en plus grand nombre qu'aucun de ses prédécesseurs, malgré les abus persistants des gros bonnets civils et militaire. Il usa la contrainte afin de mieux faire comprendre aux parents qu'il était de leur droit d'exiger de l'Etat des maisons d'instruction et de leur devoir d'y envoyer un membre de leur famille, au moins* (Brutus, 1948 : 176-177). Pourtant, à la fin de son mandat. Soulouque s'occupait à consolider son pouvoir au profit de sa classe sociale. Du nombre d'écoles avoué en 1854, 12 écoles dont une école secondaire publique disparaissaient en 1859 à la fin de son pouvoir. La grande masse d'enfants des paysans n'avait pas toujours accès à l'instruction. Il fallait attendre le gouvernement de Fabre Nicolas Geffrard pour assister à des changements remarquables dans le domaine de l'éducation en Haïti.

4.2.2.3. *Tentative de démocratisation de l'instruction publique sous le gouvernement de Geffrard*

Fabre Nicolas Geffrard (1859- 1867) a beaucoup marqué son passage à la présidence dans le domaine de l’instruction publique en Haïti. A son arrivée au pouvoir le 15 janvier 1859, les 51 écoles primaires étaient dans une situation délabrée et pataugeaient dans un « *dénuement crasseux* », précise Brutus (1948). Une campagne scolaire est vite déclenchée le 12 février, dans moins d’un mois de sa gouvernance. Avec les ministres de son gouvernement (Jean Simon, Elie Dubois, J.B. Damier et Edmond Paul), il a su régulariser l’école haïtienne et faciliter, avec la création d’une quantité d’établissements scolaires très significative, l’accès d’un plus grand nombre d’enfants à l’éducation. Pendant sa présidence, le nombre d’écoles passent de 54 (51 écoles primaires et 2 lycées) à 232 (219 écoles primaires de l’Etat, 4 écoles secondaires spéciales, 4 lycées et 4 écoles supérieures) ; le nombre de bénéficiaires passent de 9 mille à 415 417 élèves. Jean Simon, le premier qui était chargé de la direction de l’instruction publique exprimait, dans un courrier adressé aux différentes commissions de l’instruction publique installées dans les régions du pays, l’importance du progrès intellectuel dans la liberté du peuple haïtien et que ce progrès intellectuel n’était pas possible sans la mise en place des institutions scolaires.

Sous la direction de Jean Simon, des enfants choisis dans les familles de toutes les couches sociales des divers départements du pays étaient envoyés en France aux frais de l’Etat haïtien pour recevoir l’instruction classique. Comme les professeurs qualifiés faisaient défaut, il fit venir des professeurs étrangers afin d’assurer un enseignement de qualité dans les établissements scolaires. Après un an à la tête de l’instruction publique (février 1959-février 1960), le ministre avait pu doubler le nombre d’écoles. Il ajouta au nombre déjà existé 67 écoles primaires ainsi réparties : 20 écoles primaires nationales de garçons, 7 écoles primaires nationales de filles et 40 écoles primaires nationales rurales³². L’importance du nombre d’écoles nationales rurales instituées par le ministre traduisait sa volonté de placer des écoles dans les milieux les plus reculés du pays et de favoriser l’accès des enfants des paysans à l’école.

Elie Dubois qui le remplaçait (février 1860- août 1861) se lança dans la même dynamique et avec le même élan, selon les ordonnances du président de la république qui avait compris que « *l’école conquête de 1843, était la base de la démocratie haïtienne et un facteur primordial de la stabilité de son gouvernement* ». Dubois a également marqué son passage à la tête de l’instruction publique. Avec l’idée d’avoir une école qui répond aux besoins réels de la société haïtienne, la

³² Les écoles nationales rurales étaient placées dans les sections rurales qui sont appelées aujourd’hui sections communales.

formation professionnelle avait une grande importance pour le Ministre qui voulait la prioriser en lieu et place de l'enseignement secondaire. Il développait l'apprentissage des métiers et facilitait aux apprentis d'avoir un bagage intellectuel, même embryonnaire afin de répondre aux demandes de la clientèle. Le destin des enfants du pauvre le préoccupait beaucoup. A chaque occasion, en ces termes, il insistait que les écoles publiques étaient d'abord réservées aux parents qui ne pouvaient pas prendre en charge les frais de leurs enfants : « *C'est aux pauvres surtout à profiter de l'instruction gratuite... Dans le but de favoriser les familles nécessiteuses, le gouvernement a établi partout les écoles primaires : les enfants du peuple y sont reçus gratuitement.* » Pour éviter la discrimination entre les enfants des familles aisées et ceux des parents pauvres, amenuiser les dépenses vestimentaires et faciliter les enfants des parents pauvres de venir à l'école comme il le pouvait, il imposait un uniforme peu coûteux à tous les enfants. Et, pour pallier aux problèmes des abandons, il obtenait l'engagement des parents de laisser leurs enfants jusqu'à ce qu'ils aient achevé le cours d'études prescrit par l'école ou ils aient atteint l'âge où il ne lui était plus permis de rester.

Après un an et demi à la tête de l'instruction publique, Elie Dubois qui fut également ministre des cultes et ministre de la justice, avait pu créer un nombre important d'écoles à travers le pays. Il a pu ajouter 116 écoles au nombre déjà existé dont 20 écoles primaires urbaines de garçons, 41 écoles primaires urbaines de filles, 50 écoles rurales des deux sexes. Les 5 autres sont : un lycée, une école de droit, une école de musique, une école de peinture et de dessin et un pensionnat de demoiselles. Le ministre ne s'enorgueillissait pas au contraire, il s'excusait humblement de ne pas pouvoir établir davantage et déclarait s'il n'avait pas pu créer d'autres écoles c'est par la difficulté de trouver des ressources humaines disponibles capables de diriger ces établissements. Cependant, Les grandes réalisations du gouvernement de Geffrard dans le domaine de l'éducation étaient limitées surtout au début de son mandat. Les bouleversements continuels ne permettaient pas aux ministres qui succédaient Dubois de parachever ses œuvres ou de renforcer la qualité de l'enseignement et de l'administration des établissements scolaires créées en cette circonstance. Le tableau suivant explique l'évolution des écoles de 1839 jusqu'à la fin de la présidence de Geffrard.

Tableau 1 : Evolution des écoles publiques en Haïti de 1839 à 1867.

Année	Président	Ministre	Ecoles primaires urbaines de garçons	Ecoles primaires urbaines de filles	Ecoles primaires rurales	Ecoles secondaires	Nombre d'élèves	Taux d'accès scolaire
1839			17	-	0	1	- 3000	
1844	Rivière Hérard	Féry	16		0	1	-	
1845	Philippe Guerrier	Féry	18	1		3	-	
1854	Faustin Soulouque	Salomon	62			4	9000	2,69%
1859	Faustin Soulouque		49	2	-	3	-	-
1860	N. Geffrard	Jean Simon	69	12	49	3	-	-
1861	N. Geffrard	Elie Dubois	92	52	90	6	10000	
1869	N. Geffrard	J.B. Damier	219				14 835	3,77%

Source : Edner Brutus. *Instruction Publique en Haïti. Op. cit.*

Le nombre d'écoles construites pendant son mandat expliquait la tendance de la démocratisation de l'enseignement sous le gouvernement de Geffrard. Pendant sa présidence, le nombre d'écoles primaires passaient de 51 à 219. La création des écoles rurales dans les milieux reculés du pays étaient significative (90 écoles primaires rurales) dans le processus de la démocratisation de l'enseignement qu'il avait lancé dès le départ de son mandat. Ces écoles créées en milieu rural devaient commencer par démystifier la tendance selon laquelle l'école était surtout réservée aux enfants des familles aisées vivant en milieu urbain. Des enfants des familles démunies habitées en milieu rural avaient pu accéder à l'instruction grâce à la création des écoles rurales situées dans les milieux reculés du pays.

Le nombre d'écoles créées sous le gouvernement de Geffrard laissaient croire que la fréquentation scolaire avait connu une importante augmentation. Pourtant, le taux de fréquentation scolaire se limitait seulement à 3,77% de la clientèle scolaire et de 1,13% de la population totale. Malgré cet effort considérable, la fréquentation scolaire était donc peu significative par rapport au nombre d'enfants qui devaient être scolarisés à cette époque. A la fin de son mandat on lui reprochait d'avoir voulu jeter de la poudre aux yeux du public par la création confuse d'écoles sans règle dans les campagnes et dans les bourgs. Selon les critiques, ces écoles, fonctionnant avec une discipline assez lâche, ont été créées trop hâtivement sans une organisation préalable puisque plusieurs écoles avaient été disparues avant la fin de son mandat, comme le montre le tableau ci-dessus. En effet, à la deuxième année de son mandat en 1861, le nombre d'écoles primaires au niveau de la république atteint 234. Et, à la fin de son mandat, le nombre d'écoles primaires était

réduit à 219 tandis que plus de 95% des enfants en âges scolaires n'avaient pas pu fréquenter un établissement scolaire. Les tentatives du gouvernement de Geffrard semblaient prioriser la démocratisation quantitative qui vise l'accès du plus grand nombre d'enfants qu'à la démocratisation qualitative. Cependant l'un des plus grands accords qu'avait signé le gouvernement de Geffrard à cette époque, le Concordat de 1860, peut être analysé dans ce courant d'idée.

4.2.3. Le concordat de 1860

Le 28 mars 1860, Nicolas Geffrard, Président de la République d'Haïti, a signé au nom de l'Etat haïtien un accord avec le Saint Siège autorisant l'église catholique à s'implanter en Haïti. Négociée dans un contexte particulier, la signature de cette convention a favorisé le développement de l'éducation religieuse et a permis l'implantation des écoles classiques congréganistes en Haïti.

4.2.3.1. *Le développement de l'éducation religieuse dans un contexte différent de la période coloniale*

Pour aborder l'éducation religieuse selon le Concordat de 1860, il convient de rappeler l'idéologie que véhiculait l'église catholique pendant la période coloniale à travers laquelle était reflétée une violence symbolique faite sur les esclaves. Dans ce contexte, l'église catholique à l'indépendance avait perdu ses vraies valeurs en Haïti: sa valeur morale et religieuse. Elle avait été ainsi chassée par la population du pays en même temps que les colons français. Après l'indépendance, il était donc interdit aux étrangers de s'installer dans le pays. Il a fallu plusieurs années de négociation avant d'aboutir à la signature de cet accord qui avait facilité le développement de l'éducation religieuse dont le contexte obligeait une philosophie différente de celle de la période coloniale.

Le Concordat de 1860 a permis à l'église catholique de s'installer physiquement en Haïti aux frais de l'Etat haïtien qui avait toujours manifesté un intérêt particulier pour l'éducation religieuse. Le roi Henri Christophe, dans son discours du 18 février 1807, que nous avons déjà cité dans les pages précédentes, avait exprimé l'importance qu'il accordait à la religion³³. Le roi, dans son

³³ Pour comprendre l'importance que les Chefs d'Etat accordaient à la religion, nous nous permettons ici de reprendre cette citation du roi Christophe que nous avons déjà évoquée dans ce travail dans les pages précédentes. Il s'agit de : « *L'éducation, ce bien après la religion et la liberté, le plus précieux de l'homme, sera ranimé et soutenu de la morale ...* »

discours, subordonnait l'éducation à la religion. En 1827, le président Boyer voulait pour sa part, établir en Haïti un séminaire pour former un « clergé national ». Il aurait déclaré : « *L'instruction publique, fondée sur la religion et la morale est une des principales bases de la prospérité du peuple [...]. Convaincu de cette vérité [...]. Je compte sur vous pour me seconder sur ce point.* » (Brutus, 1948 : 107). Féry le premier qui avait occupé le poste de Ministre de l'Instruction Publique soulignait en ces termes la place de l'éducation religieuse dans la formation de la jeunesse haïtienne : « *Je serais heureux que tous les maîtres conçussent qu'il faut mettre en première ligne l'instruction morale et religieuse. C'est par l'importance que j'y attache que j'ai compris partout le pasteur de la paroisse au nombre des ministres de l'instruction publique* ». (Brutus, 1948 : 139)

Elie Dubois, le ministre qui était chargé de l'Instruction Publique et des Cultes au moment de la signature du concordat de 1860 avait exprimé lui aussi ses sentiments pour l'éducation religieuse. Il était très clair dans son discours lorsqu'il déclarait : « *J'ai dit que je n'admettrai jamais que l'instruction classique doive marcher sans l'instruction religieuse. Et s'il fallait opter entre les deux, si j'étais forcé à choisir, je le dis sans hésiter, je voterais en faveur de l'instruction religieuse ; car toujours pour moi, ce sera le cœur qui fera l'homme plutôt que l'esprit.* » (Dubois, 1867 :334 cité par Tardieu Charles. 1990 : 137). Avec le concordat de 1860, l'église catholique a pu s'installer en Haïti. Compte tenu du lien qui existe entre la France et Haïti, le Vatican a confié à celle-là la mission de l'évangélisation et de l'éducation d'Haïti, l'ancienne colonie française. Sous le gouvernement de Geffrard, après la signature de cet accord, on assistait ainsi à l'arrivée en Haïti de plusieurs congrégations religieuses françaises comme les Frères de l'Instruction Chrétienne qui sont arrivés en mai 1864, les Sœurs de Saint Joseph de Cluny en juin 1864. Les filles de la Sagesse sont arrivées en mai 1875. L'éducation classique avait pu prendre ainsi une nouvelle dimension avec l'implantation de nouvelles écoles à travers le pays.

4.2.3.2. *Le Concordat de 1860 et l'éducation classique*

La signature du Concordat de 1860 était un moyen pour l'Etat haïtien, notamment pour le gouvernement de Geffrard de favoriser l'instruction dans le pays. En effet, comme Geffrard brûlait le grand désir d'implanter des écoles à travers le pays et de faciliter au plus grand nombre d'enfants l'accès à l'éducation, il poursuivit ainsi des objectifs clairs et précis en accordant des privilèges économiques à l'église catholique.

L'arrivée des missionnaires français en Haïti entraîna donc l'implantation du schéma de leur système éducatif. Après leur installation, les congrégations religieuses commençaient à implanter progressivement des écoles à travers le pays et à apporter à partir de cette époque, une importante contribution dans le développement de l'éducation en Haïti. L'église catholique allait jouer un rôle important dans l'organisation de l'éducation en Haïti. La qualité de l'enseignement fourni par ces écoles congréganistes surpassait largement celle des écoles nationales. Ainsi, la « clientèle » des écoles congréganistes était nettement différente de celle des écoles nationales. Les enfants de la classe bourgeoise étaient orientés vers les écoles congréganistes et ceux des classes populaires étaient reçus dans les écoles publiques. De nouvelles disparités étaient alors provoquées dans la société haïtienne car elles ont contribué à la formation d'une classe sociale bien déterminée, l'élite intellectuelle haïtienne. Cette situation avait provoqué par la suite un grand débat à travers le pays.

4.2.4. La décadence de l'instruction publique après les tentatives de Geffrard.

Nicolas Geffrard avait tenté, au début de son mandat, de mettre les établissements scolaires à la portée des enfants d'âges scolaires en augmentant le nombre d'écoles tant dans le milieu urbain qu'en milieu rural. Toutefois, vers la fin de son mandat, ces efforts étaient déjà soldés par des échecs. En effet, les statistiques ont prouvé une grande diminution du nombre d'écoles qui existait. Cette tendance s'est poursuivie encore pendant plusieurs années compte tenu de l'instabilité politique qui régnait dans le pays. Entre temps, les écoles congréganistes donnaient le ton avec le modèle français, ce qui créait une polémique entre le modèle français et le modèle anglo-saxon.

4.2.4.1. La décadence de l'instruction publique et la prédominance des écoles congréganistes

Après le départ du gouvernement de Geffrard, les gouvernements qui se sont succédé au pouvoir n'avaient pas pu réaliser un projet éducatif. L'instabilité qui régnait dans le pays ne faisait que diminuer le rythme de développement dans lequel évoluait l'instruction publique sous le gouvernement de Geffrard. La classe bourgeoise reprocha au Président Salnave de s'appuyer sur la populace pour se maintenir au pouvoir. Elle ferma le Palais Législatif après une séance orageuse à la chambre au sujet de l'arrestation d'un adversaire politique du Président, Léon Montas. Ernst Bernadin rapporte les faits : « *Une foule menaçante, constituée en majorité de femmes, armées de*

pierre et se coutelas, occupa, le 14 octobre 1867, le Palais Législatif aux cris de : « Vive Salnave ! A bas la Chambre ». Les députés furent chassés immédiatement du Parlement, le mobilier détruit et les portes clouées, avec l'inscription suivante : « Maison à louer » (E. Bernadin, 2006 : 96). Son comportement de valider les actes de la populace en dissolvant le Parlement ne faisait qu'augmenter l'instabilité politique dans le pays. Les six ministres de son gouvernement n'avaient pas pu donc mettre en place un programme et réaliser un projet d'éducation. L'enseignement continuait donc à évoluer à un rythme très lent. Nissage Saget, le seul président à pouvoir terminer son mandat, avait vu passer cinq ministres de l'Instruction Publique. Michel Domingue et Boisrond Canal qui n'avaient pas pu terminer leur mandat s'occupaient à lutter contre leurs adversaires politiques. Pendant cette période latente caractérisée par l'instabilité politique, les écoles congréganistes dominaient la scène éducative.

Les écoles congréganistes implantées depuis la signature du Concordat de 1860 commençaient cependant à se confirmer progressivement suite à l'absence d'une politique éducative nationale pendant cette période d'instabilité. On comptait environ deux écoles congréganistes dans chacune des circonscriptions scolaires du pays : une école congréganiste des Pères ou de Frères et une école congréganiste des Sœurs. Leur fonctionnement était la référence : *« Ces écoles dotées d'un contrôle et d'une administration très stricts servent plus tard de modèle de référence à l'Etat, aux familles et aux élèves. Elles se sont multipliées dans le pays en dispensant un enseignement portant la marque d'une idéologie, d'un système de valeur et d'un code de conduite »* (François Pierre Enocque, 2004 : 55). En effet, le mode de fonctionnement des écoles fondées par les congrégations religieuses attirait ainsi l'attention des parents qui se souciaient de la qualité de l'éducation de leurs enfants.

Avec ce mode de fonctionnement et considérant l'incapacité des gouvernements de se donner les moyens d'organiser à cette époque, un système éducatif national cohérent, les enfants des familles aisées étaient vite orientés vers les écoles congréganistes. Les écoles publiques qui fonctionnaient dans un état déplorable accueillaient alors les enfants dont les parents avaient très peu de moyens, ceux de la masse populaire. Ainsi, commençait à se développer dans le pays une école à « double vitesse ». Les écoles congréganistes implantées dans les grandes villes qui accueillaient une couche sociale bien déterminée et qui fournissaient un enseignement de qualité avec l'idéologie qu'elles véhiculaient. De l'autre côté, se trouvaient les écoles publiques qui recevaient les enfants des familles de toutes catégories sociales réparties à travers le pays. Un grand fossé s'était ainsi installé entre les familles des classes populaires et celles de la classe bourgeoise suite aux

disparités qui existaient entre le mode de fonctionnement des écoles congréganistes et celui des écoles publiques.

La domination des écoles congréganistes sur les écoles nationales ne restaient donc pas sans effet sur l'instruction publique. Elle avait même suscité des réflexions profondes de la part des dirigeants de l'époque. Rameau D., Ministre de l'Instruction Publique en 1891, exprimait ainsi ses inquiétudes suite à la montée des écoles congréganistes depuis la signature du Concordat de 1860 : « *devons-nous à l'incurie des maîtres haïtiens la déconsidération dont sont frappées les écoles qui leur sont confiées ou bien à l'engouement du peuple pour les écoles congréganistes* » (Catts Pressoir, cité par Charles Tardieu, 1990 : 140). Cette période d'instabilité que venait de connaître le pays au cours de laquelle les écoles congréganistes se confirmaient faisait progressivement place à un climat politique plus sécuritaire avec l'arrivée d'un nouveau Président : Lysius Félicité Salomon Jeune.

4.2.4.2. *L'instruction publique de Lysius F. Salomon Jeune à Tirésias S. Sam.*

Après cette longue période d'instabilité pendant laquelle des présidents élus constitutionnellement n'avaient pas pu terminer leur mandat, une nouvelle ère se propageait sur le pays. Elle s'étend du Président de Lysius. F. Salomon Jeune à Tirésias Simon Sam. Le 23 octobre 1879, Lysius. F. Salomon Jeune est élu, à l'unanimité, Président de la République par l'Assemblée Nationale pour un mandat de 7 ans. Cependant, les manœuvres politiques qu'il utilisait à la fin de son premier mandat lui avaient permis de rester 2 ans au-delà de son mandat (10 août 1888).

L'un des 5 objectifs du Président de Salomon était : « *détourner une jeunesse inquiète, faute d'occupations, de la recherche des fonctions publiques et l'orienter vers l'agriculture et l'industrie* ». La création et la réparation des établissements scolaires étaient inscrites dans les grands axes de son programme politique. Ses réalisations dans le domaine de l'instruction publique ont été très remarquables, compte tenu de ses expériences comme ancien ministre de l'Instruction Publique et des Cultes. Salomon continuait l'œuvre de Geffrard en appliquant une politique d'instruction généralisée. Pendant 7 ans, les écoles urbaines sont augmentées de 43 et 212 écoles rurales sont fondées. Pour suppléer à la carence d'enseignants compétents, le gouvernement fit venir des professeurs de l'étranger notamment de la France. Parallèlement, il

accorda des bourses d'études afin de permettre aux étudiants les plus doués de parfaire leurs études à l'étranger. Après son premier mandat en 1886, comme pour la majorité des cas des Présidents de l'époque qui, au mépris des normes constitutionnelles, s'accrochaient au pouvoir, Salomon utilisait, pour se faire réélire, des manœuvres politiques visant à réviser la Constitution de 1879. Après son premier mandat, il n'était resté que 2 ans de plus au pouvoir.

A son départ, l'instabilité politique s'était réinstallée dans le pays. Président Légitime qui le succédait (décembre 1888- juillet 1889) n'avait pas pu mettre en application son programme de Gouvernement qui était la suivante : « *Recherche du bien-être pour la famille paysanne et création d'une banque agricole.* » En effet, son élection avait été « boycottée » par certains députés qui s'abstenaient de se présenter à l'Assemblée Nationale. Il était alors élu par une Assemblée dont les pouvoirs n'étaient pas validés car il n'y avait pas de quorum et l'opposition déclarait que le pouvoir de Légitime avait un déficit de légitimité. L'Assemblée Constituante, après avoir révisé la Constitution de 1888, proclama, après la chute de Légitime, Florvil Hyppolite Président de la République pour un mandat de 7 ans (octobre 1889-1896).

Pour former son gouvernement, le Président Hyppolite faisait appel aux compétences les plus distinguées du pays dans l'administration de son gouvernement afin d'avoir de meilleurs résultats. Il semble avoir eu des effets positifs notamment dans le domaine de l'instruction publique. En 1894, le Ministre de l'Instruction Publique de son Gouvernement rapportait que chaque section rurale avait au moins une école rurale. Ainsi, les 505 écoles rurales correspondaient aux 505 sections rurales qui existaient à l'époque. Il existait déjà 102 écoles privées sous le gouvernement d'Hyppolite qui justifiaient qu'il avait déjà une demande en éducation qui n'était pas satisfaite et que des particuliers s'introduisaient dans le domaine éducatif pour satisfaire cette demande. D'ailleurs, la population scolarisée était très peu significative par rapport à la population d'enfants. Cependant, de 1854 à 1894 la population scolarisée a triplé.

Après la mort du Président Hyppolite, à la suite d'une crise cardiaque, le pays était confié à la présidence de Tirésias Simon Sam (mars 1896 – mai 1902) qui continuait le travail de Florvil Hyppolite puisqu'en arrivant au pouvoir, il conservait la majorité des ministres de l'ancien gouvernement. Cependant, le dernier ministre de l'éducation du gouvernement d'Hyppolite, M. Labidou L. P., était remplacé par M. Chancy J.J. L'instruction publique évoluait à un rythme encore plus lent qu'auparavant. Pendant ce temps, le pays a connu sa première crise d'identité.

Pendant que les écoles congréganistes s'étendaient à travers le pays avec le modèle d'enseignement français et se confirmaient face aux établissements publics, une polémique mettant face à face deux tendances culturelles éclatait dans le pays : le modèle éducatif français et le modèle anglo-saxon.

4.2.4.3. *Première crise d'identité nationale : modèle éducatif français et le modèle anglo-saxon*

Nous avons vu, dans les pages précédentes, que les écoles congréganistes avaient une prédominance sur les écoles publiques en Haïti. Ces écoles congréganistes, installées en Haïti depuis la signature du concordat de 1860 en provenance de la France, se propageaient évidemment avec le modèle éducatif français. Toutefois, de l'autre côté, se trouvaient les écoles construites par le Roi Christophe, qui, « *Quand au mécanisme, à la disposition des salles de classe, aux manuels de tous les autres détails, [...] sont exactement dans le modèle centrale de la British and Foreign School Society, de Borough Board, à Londres.* » (Brutus, 1948 : 41) Ainsi, deux modèles d'enseignement se profilaient dans le pays : le modèle français et le modèle anglo-saxon. Une polémique intellectuelle s'était alors éclatée entre ces deux tendances culturelles. Un premier groupe dénonçait l'échec du modèle français et proposait le modèle anglo-saxon. Le deuxième groupe associait à la culture haïtienne la culture française et rejetait toute possibilité d'abandonner ce modèle.

Pour les partisans du modèle anglo-saxon, la société haïtienne n'a rien d'harmonieux et offre plutôt l'image d'une pyramide que l'on aurait désarticulée et qui est maintenue dans un état permanent d'instabilité et de mobilité. Selon cette tendance, le régime intellectuel haïtien « est une imitation servile, illogique et dangereuse » du régime français : « *Servile, parce que nous avons copié à l'aveugle, sans discernement et sans dimension ; illogique parce qu'il n'y a pas de concordance entre les moyens employés et les fins réalisées ; dangereuse, parce que le régime national qui résulte d'une telle imitation donne le change et qu'il nous semble marcher de l'avant alors que nous reculons sensiblement* » (Magloire, cité par Tardieu, 1990 : 148). L'auteur poursuit ses réflexions en expliquant que les fonctions administratives et militaires que prônait Haïti à l'époque, provenaient de la France. Les métiers d'industrie et d'agriculture étaient comme la France délaissés. Il conclut en ces termes : « *C'est là l'héritage le plus clair qu'à laissé aux haïtiens leur ancienne métropole [...] C'est à lui que nous devons tous nos maux, presque sans*

exception. C'est lui qui a créé [...] ce plus fatal laissé en nous par l'habitude funeste de n'avoir jamais regardé les choses qu'avec des sentiments français et jamais avec le nôtre propre.» (Magloire, cité par Tardieu, 1990 : 148).

Les partisans du modèle francophone s'élevaient contre les arguments de Magloire et prenaient la défense réelle de la culture française. Georges Sylvain, l'un des premiers présidents de l'Alliance Française, fondée à la fin du 19^{ème} siècle, expliquait dans un discours prononcé à l'Alliance Française, la place qu'aurait jouée la culture française dans le développement de la mentalité haïtienne : « *La vérité, messieurs, la voici : Plus nous saurons préserver notre culture française, plus nous aurons la chance à garder notre physionomie d'haïtiens ! [...] Quand nous nous conjurons de ne pas chercher ailleurs qu'auprès de l'ancienne mère-patrie, les moyens de compléter l'affranchissement moral de notre peuple, qu'est ce qui communique à nos paroles cet accent de fermeté loyale [...] ? La conviction profonde d'être fidèle à l'œuvre des aïeux.»* (Discours de Georges Sylvain à l'Alliance Française, rapporté par Tardieu, 1990 : 149). Tardieu déplore l'exclusion de la population dans cette polémique culturelle tenue sur ces deux tendances. Elle était l'affaire d'une classe sociale, « *une minorité très restreinte, en comparaison de la masse de la population, tient encore la civilisation la plus élevée possible ; une civilisation qui ne dénierait pas l'Europe* » Les enfants et les jeunes en âge d'être scolarisé n'avaient pas pu, malgré leur dégradation, accéder aux institutions scolaires haïtiennes. Pendant ce temps, la situation politique se détériorait, l'instabilité politique allait s'installer.

4.2.4.4. L'éducation sous le Gouvernement de Nord Alexis

Après la démission du Président Tirésias Simon Sam, le pays avait connu une crise d'instabilité politique sans précédent. Pendant que l'Assemblée Nationale s'apprêtait à élire un nouveau chef d'Etat suite à sa démission, le Parlement était attaqué par des hommes armés. Nord Alexis, membre du Gouvernement Provisoire, Ministre de la Guerre et de la Marine se fit proclamer militairement Président d'Haïti en consacrant la suprématie des armes sur les institutions démocratiques. L'Assemblée Nationale de son côté, en dépit de toutes les protestations et, sous la pression des Militaires, ratifia le coup d'Etat perpétré par le Général Nord Alexis. L'instabilité politique commençait. Nord Alexis dirigeait le pays pendant 6 ans dans un climat de tension et de terreur permanente (décembre 1902-décembre 1908). A 6 mois de son gouvernement, en juin 1903, il procéda à l'arrestation de l'ancien président, Tirésias, et de ses ministres

Cependant, le Président Nord Alexis semble avoir une certaine volonté pour le développement de l'instruction en Haïti. « *Que l'école soit* », déclara-t-il. Toutefois, le contexte de l'époque ne lui avait pas permis que « *l'école fut* ». Il avait pu ouvrir le lycée de Jérémie qui porte d'ailleurs son nom et le centre professionnel Elie Dubois à Port-au-Prince. Pendant son gouvernement, des tentatives de réformes du système d'enseignement ont été envisagées par le Ministre Fleury Férère. Ce dernier remit en vigueur la loi sur l'obligation de l'instruction primaire et exhorta les inspecteurs, les directeurs d'écoles, les responsables communaux ainsi que les parents d'élèves à mettre en application cette loi. Cependant, pour appliquer la loi sur l'obligation scolaire il aurait fallu créer de nouvelles écoles afin de pouvoir accueillir les enfants et les jeunes en âge scolaire puisque le taux de fréquentation scolaire était seulement à 8,6%. A l'inverse, le Ministre proposait à la chambre législative d'éliminer les écoles rurales qui ne fonctionnaient pas et qu'il considérait comme un trompe-l'œil. Comme la proposition a été refusée, il réduisit le nombre d'écoles rurales de 504 à 171 et tenta de les rendre fonctionnel. Avant de quitter le ministère, le nombre d'écoles rurales passaient à 184. Toutefois, le ministre Laleau qui le succédait, réduisit encore le nombre d'écoles rurales qui passaient de 184 à 75. Le tableau suivant dresse l'état de l'instruction publique à la fin de la présidence de Nord Alexis.

Cent ans après l'indépendance, la situation de l'instruction en Haïti, au lieu de s'améliorer, s'était dégradée. La population scolarisée avait diminué et le nombre d'écoles avait chuté. La majorité des écoles rurales étaient fermées et l'école restait seulement à la portée de la classe sociale minoritaire, aux enfants de la bourgeoisie haïtienne. Pendant que la population restait à sa fin en matière d'éducation, Nord Alexis qui ne tardait pas à s'exiler, continuait à consolider son pouvoir par la dictature.

4.3. L'occupation américaine

En juillet 1915, compte tenu du climat d'instabilité, de crise et de troubles politiques qui régnaient dans le pays, Haïti a connu une autre crise d'identité provoquée de manière violente avec l'occupation militaire par la marine des Etats-Unis d'Amérique. La compréhension de l'évolution de l'école haïtienne est impossible si nous ne tenons pas à analyser les grands faits qui ont marqué l'histoire pendant cette période d'occupation. En effet, selon Suzy Castor (Castor Suzy, 1988 : 12), « *l'impact de cette force externe a perturbé la dynamique interne de la société haïtienne* ». Nous n'avons pas toutefois, la prétention d'approfondir les analyses dans toutes leurs dimensions. Nous

allons nous limiter à l'analyse des politiques éducatives mises en place par l'occupant. Pour mieux comprendre le contexte de l'occupation et les réalisations de l'occupant, nous allons tenter d'explicitier les antécédents qui ont conduit les américains à occuper le pays.

4.3.1. Le contexte de l'occupation américaine

Les américains s'étaient basés sur l'instabilité et les troubles politiques qui régnaient dans le pays au début du 20^{ème} siècle pour débarquer en Haïti et exercer vigoureusement leur sphère d'autorité. Cependant, d'autres causes plus profondes semblaient avoir été à la base de cette occupation. Pour avoir une meilleure compréhension du contexte dans lequel était inscrite l'occupation américaine, nous allons tenter de faire émerger les causes apparentes et les causes réelle de cette intervention.

4.3.1.1. *Les causes apparentes et les causes réelles de l'occupation américaines en Haïti.*

De décembre 1908 à juillet 1915, le pays a connu une succession de gouvernements éphémères. Pendant cette période, dans moins de 7 ans, 7 présidents avaient dirigé le pays³⁴. Certains ne sont restés que trois ou quatre mois au pouvoir. Une forte instabilité politique s'était alors installée dans le pays pendant cette période. Des affrontements sanglants et des guerres civiles ont plongé le pays dans le chaos total. En effet, ces gouvernements, en se faisant des adversaires farouches pour accéder au pouvoir par la force et non par des voies démocratiques, utilisaient à leur tour la force des armes et la dictature pour se cramponner au pouvoir. Comme la population était le plus souvent sous la pression et la terreur du Chef d'Etat au pouvoir et ne bénéficiait pas en retour les services sociaux promis, elle s'arrangeait après quelques mois du côté des adversaires du pouvoir en place. Ainsi se perpétuait un cercle vicieux avec l'ensemble de ces gouvernements éphémères. A côté de l'anarchie, de la division, de la lutte pour le pouvoir et des affrontements sanglants qui s'installaient en permanence pendant cette période, nous pouvons évoquer 3 grands évènements sur lesquels se basaient les américains pour intervenir en Haïti.

³⁴ Les 7 gouvernements éphémères qui ont dirigé le pays pendant cette période de crise sont :

Antoine Simon (17 décembre 1908-2 aout 1911), Cincinatus Leconte (14 aout 1911- 8 aout 1912), Tancrede Auguste (8 aout 1912-2mai 1913), Michel Oreste (4 mai 1913-27 janvier 1914), Oreste Zamor (8 février-27 octobre 1914), Davilamar théodor (7 novembre 1914-22 février 1915), Vilbrun Guillaume Sam (7 mars-27 juillet 1915).

Le premier évènement est la terrible explosion du Palais National le 8 août 1912 avec le Président Cincinnatus Leconte et trois cents soldats³⁵. Ce malheureux évènement était l'objet de plusieurs soupçons et profita à Tancrède Auguste qui fut élu par l'Assemblée Nationale et qui est mort également au pouvoir. Le deuxième évènement est le massacre des prisonniers politiques sous le gouvernement de Vilbrun Guillaume Sam. Le 27 juillet 1915, trois cents prisonniers politiques furent exécutés sommairement dont l'ex-président Oreste Zamor. Et, le troisième évènement est lié au deuxième puisque, suite à cette fusillade, la population étant très excitée, s'est emparée, le même jour, de Charles Oscar qui exécutait les prisonniers, et lui infligea le « supplice du collier »³⁶. Le peuple s'est également emparé du Président Vilbrun Guillaume Sam qui se réfugiait à la légation française. Il fut lynché, découpé en petits morceaux et promené à travers les rues de la capitale. Les marines américaines ne se tardaient pas à occuper le pays. Le lendemain, le 28 juillet, sous l'ordonnance du Président des Etats-Unis, Woodrow Wilson, les américains débarquèrent dans le souci de rétablir l'ordre et de contrôler les douanes et les finances du pays. L'occupation dura 19 ans (1915-1934)

Cependant, la crise politique semble cependant avoir été la cause secondaire. En effet, depuis la fin du 19^{ème} siècle, les Etats-Unis développaient une politique particulière inspirée de la doctrine « l'Amérique aux américains » et intervenaient militairement dans les affaires politiques internes des Etats des pays de la Caraïbe et de l'Amérique Latine. On assistait alors en 1898, à l'occupation de Cuba et à l'acquisition de Porto Rico au cours de la guerre hispano-américaine de cette même année, à l'occupation du Nicaragua en 1911 après plusieurs interventions, du Mexique en 1914, d'Haïti en 1915 et de la République Dominicaine en 1916. L'acquisition ou l'occupation de ces pays de la région par les Etats-Unis traduisait leur objectif dont la stratégie visait l'expansion de sa domination sur cette partie du continent. Depuis la fin du 19^{ème} siècle, les Etats-Unis visaient à contrôler Haïti. En 1891, les Etats-Unis voulaient acquérir Môle Saint-Nicolas, un point stratégique de la République d'Haïti. Cinq croiseurs de guerre exigèrent du gouvernement haïtien la cession de cette partie de l'île qui domine le canal du vent. Pendant cette période, les

³⁵ On se rappelle que le Palais avait été déjà sauté en 1869, ce qui mettait fin au gouvernement de Salnave après avoir violé la Constitution de 1867 en se faisant proclamer Président à vie.

³⁶ Supplice du collier consiste à placer un pneu autour du cou d'un coupable et à y mettre le feu pour le faire brûler vif jusqu'à ce que la mort s'ensuive. A la suite de ce cas, après les événements de 7 février mettant fin à la dictature des Duvalier, le supplice du collier était appliqué pour se débarrasser des « macoutes » criminels de l'époque. Prôné par le président Aristide, il a pris le nom de « Père Lebrun » en référence à un vendeur de pneus à Port-au-Prince appelé familièrement Père Lebrun.

gouvernements américains avaient déclaré ouvertement leurs vifs désirs d'exercer un contrôle sur le pays. Le Sénateur d'Idaho expliquait en ces termes au cours d'une séance au Sénat en 1904 la nécessité d'acquérir Haïti : « *L'île d'Haïti est, dans l'océan, la terre la plus proche du canal du panama qui puisse être obtenue, sous certaines conditions, par le gouvernement américain. Elle est située directement sur la route qui mène à l'entrée du canal. Ce pays peut assurer, à mi chemin entre nos ports et le canal, une base terrestre qui nous serait profitable de temps à autre [...]* » (Castor, 1988 :40).

Les américains sont de plus en plus motivés à acquérir Haïti. Pendant cette même année, le 6 décembre 1904, le Président Théodore Roosevelt avait fait dans son éloquent message la déclaration suivante : « *Maintenant, ce qu'il nous faut en Haïti, c'est de démontrer à notre peuple que ce gouvernement, au nom de l'humanisme, de la moralité et de la civilisation, devait exercer une sorte de supervision sur cette île ; mais ceci devait faire partie d'un Plan d'action Général pour les pays de la caraïbe [...] Je serais déjà intervenu en Haïti [...] simplement dans l'intérêt de la civilisation, si j'avais pu réveiller notre peuple [...] Une telle politique serait dans notre intérêt, mais encore plus à l'avantage des peuples chez qui nous intervenons* » (Bernadin, 2006 : 17). Les américains caressaient l'idée donc d'intervenir en Haïti une dizaine d'années avant l'arrivée effective des marines au nom de la civilisation ! Il est donc important d'analyser les apports des américains pendant l'occupation en matière d'éducation ?

4.3.2. Les politiques éducatives pendant l'occupation américaine

Pendant plus d'un siècle d'indépendance, à la veille de l'occupation américaine, l'instruction en Haïti produisait encore des maigres résultats. Certains gouvernements ont tenté de souligner les problèmes et d'apporter quelques éléments de solution. Cependant, les forces politiques et économiques existant dans la société haïtienne n'avaient pas permis la diffusion du progrès dans le domaine de l'éducation. Les américains, en foulant le sol haïtien en 1915 visaient alors « *à réformer le système éducatif haïtien d'après le modèle américain et à s'en servir en même temps comme moyen d'assurer le développement économique, la mobilité sociale et la stabilité politique* » (Pamphile, 1988 : 17). Cependant, au cours des premières années d'occupation, cette vision n'était pas clairement développée. Leur politique était de prendre progressivement le contrôle des établissements scolaires et d'assurer plus tard une main mise complète du fonctionnement jusqu'à l'implantation du modèle d'enseignement américain qui n'était pas

répandu dans le pays.

4.3.2.1. *L'école haïtienne pendant l'occupation américaine*

A l'arrivée des marines américaines en Haïti, les occupants cherchaient à mieux contrôler l'école haïtienne. Ils commençaient par se donner du souci pour faire élire un nouveau Président qui serait susceptible de s'accommoder à la politique américaine, notamment avec l'occupation. Le président élu devait être prêt à signer la convention ratifiant officiellement la présence des américains sur le territoire national.

Pour avoir un meilleur contrôle de l'école haïtienne, les occupants américains commençaient par neutraliser l'instruction publique. Pour mieux contrôler, il faut d'abord maîtriser et ensuite s'imposer. Et, pour maîtriser, il faut neutraliser : voilà la stratégie utilisée par les américains. D'ailleurs, tous les projets que devaient réaliser les américains étaient inscrits dans la convention signée entre le gouvernement américain et le gouvernement haïtien approuvant l'occupation. Cependant, aucune disposition relative à l'instruction publique n'était mentionnée dans cet accord. Et, certaines critiques avaient même été produites pour l'oubli de l'éducation dans le traité. Alors que dans d'autres pays et dans un passé récent, les américains avaient exprimé ouvertement leur préoccupation dans le développement de l'éducation. Ils étaient pourtant bien avisés de ce qu'ils voulaient réaliser. En effet, jusqu'en 1920, les américains se montraient très indifférents pour tous les changements que voulaient entreprendre les ministres de l'instruction publique pendant cette époque. « *Les projets d'éducation étaient systématiquement écartés puisqu'ils ne répondaient pas aux objectifs de l'occupant* », écrit Ernst A. Bernardin. (Bernardin, 2006 : 166). Tous les projets de réformes que prévoyait le Ministère de l'Instruction Publique étaient rejetés par le Haut-Commissaire et le Conseiller financier américain institués pendant l'occupation. L'indifférence et l'absence d'intérêt pour les projets d'éducation visaient à absorber l'école haïtienne. Elles s'inscrivaient dans le plan d'action des occupants américains en vue d'accaparer du système d'enseignement haïtien et de mieux contrôler les écoles haïtiennes.

Pendant que les projets éducatifs étaient restés lettre morte au cours de la première période, parallèlement, les occupants utilisaient toutes les manœuvres stratégiques pour mieux maîtriser le système d'enseignement. Les stratégies visaient essentiellement à avoir le contrôle complet du système d'enseignement. La nomination en 1917 de M. Bourgeois, ancien surintendant de l'école de Louisiane comme, Surintendant de l'Instruction Publique Haïtienne, créa un climat de tension

entre les nationalistes haïtiens et les américains. Plus tard, en 1918, le Conseiller Financier et le Haut-Commissaire sollicitaient l'approbation du gouvernement haïtien pour nommer 26 experts américains comme inspecteurs des écoles haïtiennes. Le gouvernement refusa catégoriquement. En effet, les occupants semblent n'avoir pas fait le bon choix pour ce qui a trait à la présidence de Dartiguenave, compte tenu des refus de collaboration sur certains points clairement prononcés par le Gouvernement surtout en matière d'éducation. Mais, les occupants américains insistaient pour avoir le contrôle de l'école haïtienne. Le Gouvernement haïtien continuait cependant à s'opposer sur certaines décisions des occupants. En 1919, M. Bourgeois, dans un mémorandum, annonçait que les haïtiens ne pourraient jamais entreprendre une réforme par leurs propres moyens et demandait au gouvernement haïtien de nommer 5 inspecteurs américains et de réduire le nombre de professeurs haïtiens de 1300 à 400. Le gouvernement n'acceptait pas cette demande qualifiée incompréhensibles et rétrogrades. D'autres demandes étaient encore rejetées par le Gouvernement de Dartiguenave. En 1921, le Général américain Lejeune adressait son rapport soulignant le peu de progrès l'éducation en Haïti au Département d'Etat Américain. Ce dernier proposait d'envoyer un spécialiste américain pour réorganiser l'école haïtienne. Le président déclarait : « *Il ne se dégageait de l'accord de 1915, en ce qui concerne l'éducation, aucune autre obligation de la part des Etats-Unis que celle de prêter assistance financière au gouvernement haïtien* » (Castor, 1988 : 87). D'autres propositions faites par les américains avaient été également rejetées comme la mise en place d'un comité composé de 6 membres dont 3 américains et 3 haïtiens en vue de l'amélioration du système éducatif haïtien.

En 1922, après 7 ans d'occupation, pour une population d'âge scolaire de 349 863 enfants et jeunes, Haïti comptait 709 écoles primaires urbaines, rurales et écoles presbytérales. Le taux moyen de scolarisation était de 12,48%. Dans le département de l'Ouest ou se trouve la Capitale d'Haïti, le taux de scolarisation était seulement de 9,62%. Le département du Nord avait le taux le plus élevé de scolarisation (22,48%), et l'Artibonite le taux le plus faible (8,68%). Cette première période de l'occupation américaine qui s'étend jusqu'à la fin de la présidence de Dartiguenave se terminait dans une atmosphère de lutte pour le contrôle des écoles haïtiennes par les occupants, il n'y avait pas d'actions concrètes en matière d'éducation.

Après le départ du Gouvernement de Dartiguenave qui affichait un comportement de nationaliste vis-à-vis des occupants, il fallait à ces derniers un président qui pouvait se soumettre plus facilement aux recommandations des forces de l'occupation. Louis Borno qui répondait aux caractéristiques prévues par les occupants était devenu le nouveau Président de la république

d'Haïti. Avec son arrivée au pouvoir en 1922, la deuxième phase de la politique des occupants vis-à-vis de l'enseignement haïtien allait commencer. Comme les tentatives qui avaient été faites par les américains pour contrôler complètement l'éducation en Haïti n'avaient pas de résultats satisfaisants, l'orientation était portée sur l'enseignement technique et agricole en faveur des masses populaires. Le département de l'enseignement classique était sous le contrôle des haïtiens et l'enseignement technique et agricole imposé par les américains était piloté par les marines américaines. Ce dernier département était confié à l'expert américain, Dr. Georges Freeman qui avait une solide formation en botanique et en agriculture. L'objectif était de promouvoir le développement économique du pays par l'agriculture et l'industrie. Le « Service Technique de l'Agriculture et de l'Enseignement Professionnel », institué le 22 décembre 1922 par le Haut-Commissaire des Marines Américaines avait, entre autres, pour mission de développer l'enseignement supérieur agricole, de créer des fermes-écoles, d'assister les agriculteurs et de conduire des expérimentations dans le domaine agricole et former des professeurs pour les écoles techniques. En fait, les occupants américains se basaient sur le contexte agricole, social et économique d'Haïti pour mettre en place une politique de formation technique basée sur l'agriculture afin de faire émerger la classe ouvrière. Etant donné qu'Haïti est, par essence, un pays agricole et que l'agriculture était la base de l'économie haïtienne, l'enseignement agricole et technique pourrait occasionner l'accroissement de la production et l'émergence d'une classe moyenne qui pourrait contrebalancer la suprématie traditionnelle de la classe bourgeoise haïtienne.

Cependant, les obstacles rencontrés dans la réalité haïtienne n'avaient pas permis aux occupants américains la pleine réalisation de ce programme d'enseignement technique et agricole. En 1926, quatre ans après avoir institué le « Service Technique de l'Agriculture et de l'Enseignement Professionnel » les réalisations des occupants américains se limitaient à 12 fermes-écoles opérationnelles et 8 autres en constructions, puis la mise en place de l'Ecole Centrale d'Agriculture qui, selon la loi de 1924, formait des experts agricoles, des techniciens et des professeurs pour les fermes-écoles. A la fin de l'occupation, on pouvait compter, pour la section de l'enseignement technique destinée aux écoles urbaines, 8 écoles urbaines dont la réorganisation de 3 écoles professionnelles déjà existante. Ces écoles techniques urbaines étaient réparties comme suit : 4 à Port-au-Prince et les 4 autres se trouvaient à Saint-Marc, aux Gonaïves, à Jacmel et à Jérémie. Pour la section de l'enseignement agricole destiné aux fermes-écoles situées en milieu rural, les réalisations ne se limitaient qu'à la construction de 74 fermes-écoles.

4.3.2.2. *La résistance des nationalistes et l'échec de l'occupation américaine*

L'occupation militaire d'Haïti par les marines américaines en 1915 avait provoqué d'une façon violente une crise d'identité dans le pays. La main mise faite par les occupants sur l'administration publique haïtienne, l'imposition de l'enseignement technique et agricole et la résistance des nationalistes haïtiens à accepter l'ingérence des américains dans l'administration haïtienne, montrent les différentes dimensions de cette crise d'identité que les nationalistes haïtiens ne voulaient pas accepter.

En effet, pendant l'occupation, les américains ont contrôlé administrativement et militairement le pays. Dans le domaine éducatif, la crise d'identité est encore plus forte car « *Beaucoup d'intellectuels haïtiens ne voulaient pas livrer l'âme de la jeunesse à l'occupation* » (Dartigue 1939 : 14). Les forces de l'occupation voulaient cependant imposer à Haïti le système d'enseignement américain. Le fonctionnement du système éducatif haïtien modelé sur le modèle français était une menace pour les américains, alors que les nationalistes haïtiens luttèrent pour le maintien de l'héritage culturel français. La crise d'identité culturelle s'accroissait au moment de l'imposition de l'enseignement technique et agricole en Haïti par les américains. Pourtant, la politique éducative basée sur l'enseignement technique allait à l'encontre des politiques éducatives en Haïti qui étaient basées sur l'enseignement classique. Les dirigeants nationalistes haïtiens méprisaient ce programme et le considéraient comme étranger à leur héritage culturel car l'élite haïtienne avait déjà des préjugés contre le travail manuel. En fait, les nationalistes haïtiens « *pensaient que le but de l'occupation était de détruire la culture générale et l'enseignement classique en Haïti, en fermant les écoles secondaires et en faisant de toute la jeunesse haïtienne des ouvriers spécialisés* » (Dartigue, 1939 : 15). D'ailleurs, mis à part l'imposition de l'enseignement technique et agricole, le personnel technique installé dans les établissements était majoritairement des américains. Ces derniers amenaient avec eux « *l'esprit américain [...] aux enfants, [...] à leur tour, ramènent cet esprit dans les foyers où il est susceptible d'influencer les parents* » (Pamphile, 1988 : 13). Pourtant, l'adaptation ne se faisait pas facilement comme le prévoyaient les américains, compte tenu de l'énorme différence qui existait au niveau de la culture d'une part et de la langue d'autre part. Cependant, il reste à savoir si la lutte des nationalistes haïtiens contre les occupants américains avait été au profit de la nation toute entière.

La lutte des nationalistes haïtiens pour sauvegarder la culture française et préserver le système d'enseignement haïtien contre l'ingérence des occupants était au profit de la bourgeoisie haïtienne.

En fait, les tenants de cette lutte, représentés par des intellectuels haïtiens, venaient de la classe bourgeoise qui formait l'élite haïtienne : « *Le système d'éducation tel qu'il existe, processus d'un développement historique, sert parfaitement bien les intérêts de la bourgeoisie et le changer signifierait ipso facto la perte d'avantages économiques, culturels et politiques pour la bourgeoisie. Et, de façon plus fondamentale, aucun élément dans la vie politique, économique et sociale - tel que le veut la bourgeoisie – ne justifie des changements éducatifs* » (Tardieu, 1990 : 155). Selon l'auteur, la bourgeoisie ne pourrait concevoir puis réaliser un plan d'éducation ayant pour vecteur le bien-être, le bonheur et le développement du peuple. En effet, tout bien être pour les masses viserait une nouvelle répartition des richesses aux dépens de la classe bourgeoise. Cette lutte ne visait que le renforcement de la culture française de la classe bourgeoise. Cette dernière utilisait l'éducation pour renforcer son combat contre la force de l'occupation américaine en Haïti.

La grève des étudiants du Service Technique contre les politiques des occupants américains en matière d'éducation et des comportements des nationalistes haïtiens ont conduit à la formation d'une commission d'enquête visant à analyser les actions des occupants américains en Haïti et ainsi à comprendre le bien fondé de leur présence sur le territoire haïtien. Cette commission après avoir souligné les progrès matériels réalisés durant l'occupation révélait les erreurs de l'occupation américaines en Haïti. Cette commission reconnaissait officiellement l'échec de l'occupation américaine en Haïti qui, au lieu de promouvoir le développement économique du pays, étendrait en Haïti sa politique d'utilitarisme et d'impérialiste. La commission a expliqué que l'occupation américaine avait échoué le fait qu'elle n'avait pas compris les réalités économiques et sociales d'Haïti. Comme la convention de 1915 ratifiant l'occupation n'avait pas prévu d'assistance américaine en matière d'éducation, une commission spéciale, « La Commission de Moton » est alors formée et est chargée d'étudier les problèmes scolaires en Haïti.

Le Dr. Moton, Président de Tuskegee Institute fut secondé dans cette tâche par le Dr. Mordecai, Président de Howard University et par d'autres éminentes personnalités du monde universitaire américain. Grâce aux données recueillies sur le terrain, la Commission de Moton, dans son rapport, expliquait que les occupants américains avaient commis l'erreur « *d'établir un système séparé d'écoles primaires pour les enfants des villes et des campagnes sous la direction d'une Secrétaire d'Etat distincte et différente, de Département de l'Agriculture* » (Phamphile, 1988 : 256-257). La commission proposait qu'il y ait un programme limité d'écoles, la même école dans les villes et dans les campagnes avec l'aide américaine. Elle recommandait donc une structure

unifiée du système scolaire haïtien suivant lequel toutes les institutions seraient placées sous la direction de l'Instruction publique. Le « Service Technique de l'Agriculture et de l'Enseignement Professionnel » devait, selon la Commission, être intégrée dans l'appareil administratif de l'Etat haïtien. La Commission déplorait la grande différence qui existait entre le budget prévu pour le Service Technique et celui prévu pour le Département d'Instruction publique. En effet, les dépenses du Service technique qui regroupait les 8 écoles urbaines techniques, l'Ecole Centrale d'Agriculture et les 74 fermes-écoles s'élevaient à 21 717 789,64 Gourdes. Tandis que les dépenses pour le Département d'Instruction Publiques qui regroupaient toutes les écoles du pays et dont le nombre d'enfants étaient de 4 fois de plus s'élevaient seulement à 11 928 127,73 gourdes.

Pendant ce temps, la grève des étudiants avait pour conséquence immédiate de forcer les Etats-Unis à s'engager dans une autre dynamique : le retrait des marines américaines sur le territoire national. Les américains en occupant Haïti voulait rétablir l'ordre suite à la situation d'instabilité qui y régnait. Cependant, ils sont également forcés à quitter le pays par rapport aux troubles politiques qui s'étaient installés dans le pays. Ces troubles sont issus du système scolaire mis en place par les occupants eux-mêmes. C'est ce que voulait exprimer Pamphile lorsqu'il déclare : *« La grève des étudiants à la fin de 1929, les émeutes et l'effusion de sang qui en résultèrent, ont transformé ce rêve en chimère. L'ironie suprême dans tout cela est que cette violence politique émerge du système scolaire mis en place par l'occupant en vue d'instaurer la stabilité politique dans le pays. (Pamphile, 1988 : 291).*

Les américains pensaient qu'ils pouvaient apporter la stabilité politique et qu'ils possédaient la solution du problème éducationnel haïtien. La réorganisation du système d'éducation publique en Haïti était évidente, une collaboration entre les deux pays était nécessaire. Cependant, *« Ils n'ont pas su user suffisamment de diplomatie pour rendre leur concours acceptable »* (Dartigue, 1939 : 15). Pendant l'occupation américaine, la promotion pour le développement national est restée lettre morte, l'élévation du niveau de vie des couches sociales majoritaires ne s'est pas produite. Au contraire, la masse populaire, dépossédée de leurs biens ne pouvait pas prendre en charge les frais de scolarité de leurs enfants. Elle a été poussée à l'émigration. La crise qui s'est développée après le départ des forces américaines en Haïti, met en évidence l'échec de l'intervention américaine en Haïti.

4.4. Après l'occupation américaine

Le Service Technique, créé par les occupants, représentait encore une menace à l'hégémonie de l'instruction de la bourgeoisie. En effet, comme « *l'école classique à la française avait aussi une fonction de différenciation sociale et de justification économique* » (Tardieu, 1990 : 163), la bourgeoisie haïtienne avait intérêt à préserver ce modèle d'enseignement et, avec l'accès des enfants du milieu rural à la formation – bien qu'ils reçoivent une éducation basée sur l'enseignement technique et agricole différente de celle des enfants du milieu urbain et de la classe bourgeoise – l'hégémonie de cette classe est donc menacée. Il fallait ainsi à tout prix, rétablir à la première occasion l'école classique. C'est dans ce sens que Tardieu affirme « *Le Service Technique [...] n'a pas eu le temps de faire ses preuves ni d'imposer son existence à côté de l'école traditionnelle classique* » (Tardieu, 1990 : 163). Le nombre de Ministres de l'Instruction Publique pendant les 11 années du gouvernement de Sténio Vincent traduit la profondeur de cette crise. Pendant sa présidence, le pays a connu 11 ministres de l'Instruction publique. Certains n'étaient restés que 3 ou 4 mois à la tête de ce ministère. Dumarsais Estimé, qui y était resté le plus longtemps était élu par la suite Président d'Haïti. Cependant, c'est sous le gouvernement de Elie Lescot qu'allaient être opérées des réformes sérieuses dans l'éducation haïtienne avec la nomination d'un cadre expérimenté comme Ministre de l'Instruction Publique, Maurice Dartigue.

4.4.1. La Réforme de Dartigue

Ancien boursier américain sous l'occupation américaine, Dartigue avait occupé dans le système scolaire haïtien des postes de haute responsabilité avant de devenir Ministre de l'Instruction Publique de 1941 à 1945. Maurice Dartigue qui avait occupé sous le ministère de Dumarsais Estimé, le poste de Directeur du Service Technique, puis celui du Directeur de l'Education Rurale, avait été déjà tour à tour inspecteur d'écoles, professeur à l'Ecole Normale Rurale et Assistant Directeur de l'Education Rurale. Il gardait encore son poste de Directeur de l'Education Rurale même à la chute du Ministre Dumarsais jusqu'à ce qu'il devienne à son tour Ministre sous le Gouvernement de Elie Lescot. Technicien compétent, ayant une bonne connaissance de terrain grâce à ses 18 années d'expérience et éclairé par une approche scientifique, ses actions étaient guidées par une philosophie cohérente de l'éducation en général.

4.4.1.1. La réforme de Dartigue selon sa nouvelle philosophie de l'éducation haïtienne

Arrivé à la tête du Ministère de l'Instruction Publique, Dartigue³⁷ utilisa des principes et des méthodes scientifiques pour mieux gérer le système d'éducation. Il a fait émerger une nouvelle philosophie de l'éducation basée sur la science et non sur le copiage des programmes étrangers étant donné que l'enfant doit recevoir un enseignement qui est en rapport avec son milieu, le milieu dans lequel il est appelé à vivre.

Dartigue faisait apparaître cette nouvelle philosophie de l'éducation bien avant qu'il occupait le poste de Ministre. Déjà, pendant qu'il était directeur de l'Enseignement rural en 1936, il écrivit dans une brochure du Service National de la Production Agricole et de l'Enseignement Rural : *« Le point de départ de la nouvelle conception est que l'enfant ne peut être considéré comme une unité isolée renfermée en elle-même et qui peut être traité séparément en dehors de son milieu. Le fait important est que le milieu social détermine les dispositions mentales et émotionnelles de l'individu. On peut dire que l'homme est, en grande partie, le produit de ses expériences, [...]. Etant donné que le milieu procure la matière de nos expériences et les provoque, il est évident que si le milieu avait été différent, nos expériences auraient été différentes. Par conséquent, l'école doit être un « milieu » qui fournit aux enfants les activités auxquelles ils participent et qui seules leur permettent d'entrer en contact avec des situations, d'avoir des expériences vitales et variées »* (Haïti. SNPAER, Cité par Tardieu, 1990 : 164). Cette nouvelle philosophie de l'éducation basée sur la réalité haïtienne reposait sur un diagnostic de la situation culturelle et intellectuelle de l'ensemble de la population du pays. Il a fait transférer les écoles rurales nationales qui relevaient du Département de l'Instruction Publique au Service National de la Production Agricole et de l'Enseignement Rural (SNPAER). *« Cette décision prise par le Gouvernement [...] est l'une des mesures la plus prévoyantes et les plus sages qui aient jamais été prises en matière d'éducation en Haïti et celles qui, dans toute l'histoire de l'enseignement dans ce pays eut les conséquences les plus heureuses »* (Dartigue, 1939 : 20). Avec cette mesure qui se justifiait par le fait que le milieu rural est en grande partie des communautés à économies rurales, il avait compris la nécessité de coordonner toutes activités éducationnelles rurales sous la direction d'un seul service.

³⁷ Formé initialement à l'école professionnelle de Damien par des enseignants américains, et comme ancien boursier américain, Maurice Dartigue dirigeait dans un premier temps les services institués par les américains comme le Service Technique et la Direction de l'enseignement rural.

Une fois à la tête du Ministère, Dartigue mettait en application sa nouvelle vision de l'éducation haïtienne qui pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement haïtien ne visait pas les aspects quantitatifs. Les grands axes de la réforme de Dartigue seront donc basés sur sa nouvelle conception de l'enseignement haïtien axée sur la qualité de l'éducation offerte. Pour ce, sa réforme tournait autour de deux axes principaux : la réorganisation des différents services du ministère et la formation des professeurs et des directeurs d'écoles. Il recherchait ainsi, à travers ces deux pôles, l'efficacité du système d'enseignement tout entier.

Les 18 années d'expériences de Dartigue lui amenaient ainsi en premier lieu à une réorganisation du système. Chaque département était réorganisé. Tardieu souligne que « *Dartigue lancera la plus importante réforme de l'enseignement en Haïti. Aucun secteur n'est négligé aux dépens de l'autre et tous les moyens sont mis à contribution pour aborder les problèmes sous tous les angles* (Tardieu, 1990 : 165). Pour obtenir de meilleurs résultats, ses actions sont guidées par une approche scientifique de la réalité haïtienne et dans cet ordre d'idée, aucune opération n'est envisagée sans une enquête préalable. Le deuxième volet de la réforme de Dartigue était la formation des cadres de son ministère selon certains choix idéologiques et sociaux bien circonscrits. L'importance qu'il accordait aux compétences des cadres du ministère était déjà soulignée en ces termes, pendant qu'il était Directeur de l'Enseignement Rural: « *L'éducation d'un peuple doit être confiée à un corps de techniciens compétents, ayant en plus des compétences techniques, de la culture et de l'intégrité morale [...], un corps auquel les Pouvoirs Publics fassent confiance et dont les suggestions et les recommandations soient prises en sérieuses considérations* » (Dartigue, 1939 : 48). De par ses connaissances du milieu scolaire haïtien, Dartigue avait compris qu'il était impossible de construire cet édifice si complexe et fragile sans des compétences nécessaires des cadres et des techniciens de ce ministère qui constituaient les bases de l'instruction publique. Il ne tarda pas ainsi à lancer sa vaste campagne de formation et de perfectionnement des cadres de l'instruction publique. Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement haïtien, la formation en cours d'emploi du personnel éducatif est envisagée et réalisée dans toutes ses dimensions. Il organisa donc des séances de formation pour les enseignants et les directeurs d'écoles. Il réalisait des stages d'été en Haïti et à l'étranger pour les cadres du Ministère.

On adressait cependant des reproches à Dartigue de vouloir « américaniser » l'enseignement haïtien. En effet, la réorganisation de l'enseignement rural en tenant compte de la réalité haïtienne, ou encore donner à l'enfant du milieu rural un enseignement qui tient compte de son milieu allait

dans le sens de la politique des forces de l'occupation américaine. La politique éducative de Dartigue avait donc une allure de la politique éducative des forces américaines. Cependant les éléments de réformes que proposait Dartigue étaient basés sur une nouvelle approche beaucoup plus cohérente du système d'éducation puisqu'elle était pour la première fois, liée à la réalité du pays.

4.4.2. La tendance de démocratisation scolaire après l'occupation

Quelques années après le départ des américains en Haïti, on assistait à une augmentation du nombre d'enfants dans les établissements scolaires. Cependant, la dispersion qui existe au niveau des données sur l'histoire de l'éducation en Haïti ne nous permet pas de dégager les tendances profondes de cette augmentation. Les auteurs qui analysent la situation scolaire haïtienne s'accordent toutefois, sur la tendance de la démocratisation scolaire pendant cette période. Tardieu (1990 : 170) par exemple, divise en deux étapes la démocratisation scolaire après l'occupation. D'abord, la « démocratisation tempérée » qui, selon l'auteur, s'étend de 1946 à 1956 puisqu'on pouvait observer une légère augmentation du taux de scolarisation. L'autre étape que décrit l'auteur est la « démocratisation violente » car, après 1957, cette démocratie adoptait l'allure du duvaliérisme. Cette violence s'explique d'une part, par la structure sociale, politique et économique que mettaient en place les Gouvernements de Duvalier. Cette violence se caractérise d'autre part, par la conjugaison d'autres phénomènes sociaux qui influençaient l'accès et les mouvements scolaires en Haïti. Nous pouvons relater certains phénomènes comme l'accélération des mouvements des paysans vers les villes, l'urbanisation sauvage et aussi la pénétration des étrangers dans le développement de l'école haïtienne. Cependant, Joint (2005) remet en question la question de démocratisation scolaire pendant cette période puisque selon lui, « *le système éducatif haïtien a conservé sa logique traditionnelle d'élitisme et d'inégalité des chances scolaire* » (Joint, 2005 : 106). Il y avait plutôt, pour l'auteur, une croissance modérée du système. Que s'est-il vraiment passé ?

4.4.2.1. L'augmentation de la demande scolaire

La démocratisation scolaire laisse entendre une certaine volonté de la classe dirigeante notamment des dirigeants politiques de faciliter l'accès de la classe majoritaire à l'éducation. Comme l'a bien souligné Joint dans ses recherches, la conservation de la tradition d'élitisme et d'inégalité des

chances scolaires par le système d'éducation pendant cette période, n'indique pas la volonté des dirigeants politiques de favoriser l'accès de tous à l'éducation. Cependant, l'évolution du temps et de la culture scolaire faisait accroître la demande en éducation qui s'était débouchée sur un mouvement social important. En effet, au cours de cette période, Haïti a connu des mouvements sociaux importants qui influençaient sérieusement le système scolaire haïtien. Le plus important de ces mouvements semble être le déplacement massif des paysans de la campagne soit vers la ville la plus proche, si les services recherchés existaient, soit vers les chefs lieux de département. D'autres vont directement vers la capitale. Arrivés en ville, nourris de volonté d'accéder à un niveau de culture plus élevé, les gens voulaient à tout prix inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire. En fait, les familles qui laissaient leur milieu étaient le plus souvent soit à la recherche du bien-être social, soit à la recherche des services sociaux (écoles, hôpitaux, etc.) qui n'existaient pas dans les zones rurales. La demande était si forte que certaines familles étaient obligées de laisser leur résidence principale pour aller s'installer provisoirement dans une ville proche dans le but d'accompagner leurs enfants qui devaient s'inscrire dans un établissement scolaire. Dans un premier temps, la famille déplacée conserve les deux résidences, mais plus tard, en fonction des moyens économiques de la famille, ou du nombre d'enfants à éduquer, cette famille peut s'installer définitivement en ville, dans sa nouvelle résidence³⁸.

Un autre mouvement social est l'effort de mobilité sociale d'un groupe de la masse populaire. C'est ce que voulait expliquer Tardieu lorsqu'il écrit : « *des groupes importants des classes moyennes forcent les portes de l'école haïtienne, mettent en question les termes des rapports élitistes sans pour autant chercher à les renverser [...] ; il s'agit plutôt de bousculer les critères d'élitistes de sélection pour investir les rangs des privilégiés* » (Tardieu, 1990 : 171) Pendant cette période, selon l'auteur, un groupe de personnes de la couche sociale défavorisée s'efforçait d'une manière violente pour s'intégrer à la classe moyenne et aussi bien qu'un groupe de la classe moyenne pour accéder à la classe supérieure. La mobilité sociale entraîne évidemment une mobilité scolaire. Car, ceux qui arrivent à accéder à une nouvelle classe sociale, cherchent également à orienter leurs enfants vers le chemin de l'école ou bien vers la meilleure école. Il existe en effet, une corrélation entre le premier mouvement social, le mouvement migratoire d'une zone rurale vers les villes, et le second mouvement social, la recherche de la mobilité sociale. Les

³⁸ Nous parlons ici en connaissance de cause. Dans la localité où nous sommes né, il n'y avait pas d'écoles. Nos parents, à la recherche d'un établissement scolaire, étaient obligés de nous accompagner dans la ville la plus proche. Comme nous étions de nombreux frères et sœurs, ils y sont restés pendant plusieurs années, jusqu'à ce qu'ils s'y installent définitivement. Et, étant en ville, beaucoup de nos voisins étaient dans la même situation.

gens, en quête d'établissements scolaires, laissaient leur demeure pour aller s'installer en ville et cherchaient à accéder à un autre niveau de classe sociale.

L'idée de la démocratisation scolaire au cours de cette période est donc à remettre en question. En effet, la demande scolaire était tellement forte que les parents qui étaient soucieux de l'éducation de leurs enfants et qui voulaient en même temps, accéder à un autre niveau social étaient obligés d'abandonner leur résidence principale. Pendant ce temps, les gouvernements des Duvalier s'érigeaient en dictature féroce contre la population qui ne pouvait pas clairement exprimer leurs différents besoins notamment en matière d'éducation. C'est dans cette dynamique de demande scolaire pendant le gouvernement de Jean-Claude Duvalier que le Ministre Joseph C. Bernard introduisait la première grande réforme éducative dans le système éducatif haïtien.

CHAPITRE 5 :

LA REFORME BERNARD ET LE PLAN NATIONAL D'EDUCATION ET DE FORMATION (PNEF)

Après plus d'un siècle et demi d'indépendance et après plus d'un siècle depuis la création d'un ministère chargé de l'éducation de la jeunesse, beaucoup d'enfants n'avaient toujours pas accès à l'éducation. D'un côté, le taux d'analphabétisme était encore très élevé et de l'autre côté, le taux de scolarisation était encore très bas. L'éducation n'était toujours pas adaptée à la réalité du pays. Il fallait repenser la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles puisqu'elle était différente d'une école à l'autre. Dans les écoles où la qualité de l'enseignement était faible se trouvaient les enfants de la masse populaire. En ville « *Les enfants des classes favorisées vont chez les Frères de l'Instruction Chrétienne ou chez les sœurs de Joseph de Cluny. C'est là et pas ailleurs que se donne le ton et que se décide ce qui doit changer ou pas* » (Cozigon Paul in Barthélemy G. et Girault C., 1993 : 120) Les bâtiments scolaires sont délabrés, d'autres ne sont pas destinés à cette fin. Cozigon fait en ces termes, l'état de la situation des bâtiments scolaires à travers le pays : « *Se sont donc créées et multipliées des kyrielles d'écoles et de collèges, d'origines et de tailles diverses, religieuses et laïques parfois a l'existence éphémère [...]. En ville, c'est une ancienne demeure bourgeoise réaménagée pour la circonstance ; à la campagne, c'est une école presbytérale sous un toit de tôle ou sous un arbre avec quelques bancs et un tableau noir. Dans le meilleur des cas c'est une suite de salles de béton construites par un projet « externe » ou un particulier qui ont choisi d'investir dans l'école* » (Cozigon Paul in Barthélemy G. et Girault C., 1993 : 120).

Face à cette situation, vers la fin de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, les dirigeants haïtiens avaient jugé important d'apporter une amélioration dans le fonctionnement du système d'éducation en Haïti. Ainsi, deux grandes actions ont été entreprises : la Réforme de 1979 connu sous le nom de la « Réforme Bernard³⁹ » et le Plan National d'Education et de Formation (PNEF). Nous allons donc procéder à l'étude des grands axes et de l'application de chacune de ces deux réformes proposées par les dirigeants politiques haïtiens afin de comprendre s'il y a un changement ou une continuité dans la logique sociale inégalitaire qui a traversé le système

³⁹ La réforme éducative de 1979 porte le nom de « Réforme Bernard ». en référence au Ministre Joseph C. Bernard qui l'avait lancée. Après le lancement, il l'a conduit jusqu'à son départ du ministère en 1982.

éducatif haïtien pendant plus d'un siècle et demi.

5.1. La Réforme Bernard

En 1979, sous le gouvernement de Jean-Claude Duvalier, le Ministre de l'Éducation Nationale, Joseph C. Bernard a entrepris l'une des plus grandes réformes du système éducatif haïtien. Cette réforme marque un tournant important dans l'enseignement haïtien. Elle prétend divorcer avec l'enseignement traditionnel instauré en Haïti depuis l'indépendance. Compte tenu de son importance actuelle, comme elle a posé les jalons qui continuent à orienter l'école haïtienne, nous allons tenter d'analyser d'abord, le contexte social et politique dans lequel était inscrite cette réforme. Ensuite nous allons aborder les grands objectifs qu'elle prétendait atteindre et, enfin, voir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints.

5.1.1. Le contexte socio-politique de la Réforme

La Réforme éducative de 1979 a été mise en œuvre dans un contexte particulier. Cette particularité s'est manifestée tant au niveau éducatif et culturel qu'au niveau politique et social. Pour bien situer la Réforme Bernard, il aurait fallu analyser son contexte dans ces différentes dimensions. Cependant, dans le cadre de cette étude, nous allons le synthétiser en deux points essentiels : la situation de l'éducation à la veille de la Réforme et la situation politique de l'époque.

5.1.1.1. *Le contexte de l'éducation à la veille de la Réforme*

La grande réforme éducative de 1979 était lancée à la rentrée scolaire 1979-1980, suite aux constats enregistrés depuis la présidence de François Duvalier. De sérieux retards ont été signalés au niveau du développement du pays. L'éducation n'a pas été considérée comme une priorité nationale malgré le faible taux de scolarisation et la forte demande sociale en éducation. Une grande disparité se développait entre le taux de scolarisation des enfants de la campagne et celui des enfants en milieu urbain. Le caractère d'élitisme du système éducatif était incontestable. L'école haïtienne était plutôt un espace qui favorisait l'exclusion sociale par les pratiques de sélection par élimination au lieu d'être un creuset d'intégration sociale.

Du point de vue philosophique et pédagogique, les fondements même de l'école haïtienne étaient remis en question. L'enseignement n'étant toujours pas adapté à la réalité du pays, l'école haïtienne est donc incapable de faire face aux besoins réels du pays en matière de développement économique et sociale. Le système scolaire haïtien, de par son fonctionnement était « *prisonnier des schémas importés de France et produit une élite intellectuelle étrangère à sa propre réalité, à sa propre culture, incapable d'appréhender comme elles sont les données socio-culturelles de notre sous-développement économique* » (Deronceray, cité par Bourdon et Perrot, 1990 : 7). Le schéma était, selon Vernet, repris avec beaucoup d'années de retard, « *le système éducatif, dans son ensemble, est un décalque du modèle français avec plusieurs décennies de retard* » (Luxana Vernet 1997 : 93). Pour les dirigeants, l'une des causes de l'inadaptation de cet enseignement était l'utilisation du français comme langue d'enseignement et d'apprentissage dès le début de la scolarité. Le créole, la langue maternelle de tous les haïtiens et l'unique langue maternelle de la masse populaire était mis à l'écart au profit du français parlé uniquement dès la naissance par une minorité de la population, les familles de la classe bourgeoise.

Du point de vue de l'efficacité du système éducatif, un grand débat était de plus en plus ouvert à la veille de la réforme éducative. La question était ouverte sur une redéfinition des objectifs de l'éducation en Haïti dans le sens d'avoir une articulation entre le développement et l'éducation haïtienne. Cette inefficacité se traduisait en général par l'incapacité « *de faire passer notre pays d'une école de sous développement, d'une école qui contribue, dans sa sphère propre, à l'entretien et à la reproduction du sous développement à une école pour le développement, à une école de développement* » (Alexandre Guy, 1999 : VII). La question de l'inefficacité du système apparaissait ainsi sur de nombreux aspects. On assistait en général, à un taux élevé de redoublement des enfants dans les écoles : « *[...] en 1972, [...] 52,5% des enfants inscrits occupent des classes enfantines. Parmi eux, 39% abandonnent dès la première année, 44,5% redoublent, et seulement 20% promus en classes supérieures. 31% des enfants inscrits abandonnent le système scolaire avant le C.E.1 ; qui peut être considéré comme seuil d'alphabetisation* » (Frantz Lofficial, 1979 : 59). La déperdition scolaire était un deuxième aspect qui traduisait l'inefficacité interne du système. La déperdition scolaire était très forte en milieu rural. En fait, c'est dans ce milieu qu'on enregistrait le taux le plus élevé de déperdition scolaire, compte tenu du faible moyen économique des parents, des conditions d'accessibilité dans les écoles et aussi l'éloignement de l'habitation de l'enfant et les établissements scolaires.

A la veille de la réforme, le système éducatif haïtien était dans l'incapacité d'assumer la

scolarisation de la majorité des enfants et des adolescents. En 1979-1980, l'année pendant laquelle avait été lancée la réforme Bernard, la scolarisation en Haïti accusait un taux de 46,7% seulement. Avec ces constats, en 1976, le Deuxième Plan Quinquennal (1976-1981) dans le domaine de l'Education, se donnait pour tâche de « *préparer dans les prochaines années un système éducatif qui, d'une part, permettra l'insertion de l'enfant haïtien dans son environnement socio-économique et, d'autre part, formera à toutes les étapes du système scolaire, non seulement les salariés, mais des êtres responsables et capables de devenir eux-mêmes des accélérateurs du développement économique et social de l'ensemble de leurs concitoyens* » (HAÏTI/DEN : 1982 : 10). C'est dans ce contexte que le Ministre de l'Education Nationale, Joseph C. Bernard, a lancé la réforme éducative en précisant dans son discours prononcé le 23 avril 1979 que le système éducatif haïtien, dans sa globalité, n'était nullement adapté et ne permet pas de résoudre les problèmes de développement. Il déplorait dans son discours, le caractère élitiste du système qui négligeait les différences individuelles et qui ne profitait qu'à une minorité. Sa vision lui avait permis d'aborder la réforme éducative sous plusieurs angles. Toutefois, avant d'aborder les différents aspects de cette réforme, et, pour avoir une meilleure compréhension de son contexte, il nous paraît aussi important d'aborder la situation politique du pays à la veille de 1979.

5.1.1.2. *Le contexte politique de la Réforme*

Du point de vue politique, nous voulons aborder deux aspects à la veille de la réforme éducative de Bernard. Il s'agit de la politique interne du pays sous le gouvernement de Jean-Claude Duvalier et de la politique externe, l'implication de l'étranger dans les affaires de l'Etat en Haïti.

Au niveau interne, la politique du gouvernement duvaliériste est fortement marquée par la dictature avec l'instauration des Milices⁴⁰ qui régnaient en maître et seigneur. François Duvalier en modifiant la constitution, se proclama président à vie avec le droit de désigner son successeur. A sa mort en 1971, son fils, Jean-Claude Duvalier accéda héréditairement au pouvoir à l'âge de 19 ans, selon le choix de son père. Il assura la continuité du régime en considérant le pays comme un bien de famille. Cependant, en 1979, au moment de la réforme, Jean-Claude Duvalier essaya de soigner la dimension de la dictature. C'est dans cette dynamique qu'il a montré dans son discours du 3 janvier 1979 son intérêt pour l'éducation. Il a en effet, annoncé officiellement la réforme qui allait

⁴⁰ François Duvalier, pour assurer son pouvoir, instaurait une milice paramilitaire dénommée Volontaire pour la Sécurité Nationale (VSN) à qui la population attribuait le nom de « macoutes »

être opérée en ces termes : « *Persuadé qu'aucun développement n'est possible sans un système éducatif national susceptible de provoquer chez les jeunes la prise de conscience de leurs responsabilités [...], j'ai formellement recommandé aux responsables de l'éducation [...] d'adapter l'enseignement à nos besoins spécifiques et aux réalités du monde contemporain en pleine mutation. Les travaux de recherche poursuivis conjointement par l'Institut Pédagogique National (IPN) et les Services spécialisés du Département de l'Education Nationale articulent sur des bases scientifiques la Réforme de l'Ecole Haïtienne.* » (Haïti/DEN, 1982 : 9)

L'annonce officielle de la réforme par le Président de la République très tôt en 1979 explique la dimension que la réforme avait eue dans le pays pendant cette période. Cependant, à la veille de la réforme, l'Etat haïtien se voyait selon Guy Alexandre (1999), entrer dans la voie de « transnationalisation ». Les espaces de décision sur de nombreux éléments importants de la vie du pays se déplaçaient de l'intérieur du pays vers l'étranger. Le poids de décision prises à l'extérieur du pays devenait progressivement plus grand sur la vie du pays. En effet les années 1970 sont considérées comme des années de l'ouverture de nouvelles formes d'assistance externe en Haïti. Les services de base qui devaient normalement à la charge de l'Etat haïtien sont pris en main par des organismes d'assistance bilatérale ou multilatérale. La réforme du système d'enseignement était donc le résultat de l'implication de la communauté internationale dans les affaires administratives du pays. Elle est selon Tardieu, « *l'expression ultime de la démission de la classe dirigeante devant la pénétration étrangère de plus en plus omniprésente dans tous les secteurs de la vie nationale* (Tardieu, 1990 : 186). Les agences internationales, en apportant leurs soutiens financiers, donnaient les grandes orientations de l'éducation dans le pays. C'est en ce sens que l'auteur précise plus loin : « *sous l'administration de Jean-Claude Duvalier, ce sont les agences étrangères qui prendront l'initiative d'inviter le gouvernement à réaliser une réforme du système d'enseignement* » (Tardieu, 1990 : 187). Les agences internationales notamment la Banque Mondiale, l'UNESCO, la Banque Internationale de Développement (BID), etc. s'étaient constituées en réseau pour agir sur l'éducation en Haïti. Après plusieurs missions en Haïti en vue de faire des investigations sur le système éducatif, elles ont produits des rapports mettant en évidence les déficiences tant quantitatives que qualitatives du système. Ces rapports ont conduit à des conclusions et des recommandations pour une réforme éducative en Haïti. C'est dans ce contexte d'ensemble que Ministre Bernard engageait la réforme de 1979.

5.1.2. Les grands axes de la Réforme

Nous venons d'analyser le contexte général dans lequel la réforme de 1979 est inscrite. L'école était jugée inadaptée au vécu de l'enfant et à la réalité haïtienne. Elle était incapable de faire face aux besoins du pays en matière de développement économique et sociale. Au niveau politique, la réforme a été poussée par des agences internationales. Ces analyses une fois réalisées, nous allons pouvoir maintenant aborder, les grands axes autour desquels tournait cette réforme, et ensuite, voir les provisions légales promulguées pendant la mise en œuvre de la réforme en vue de faciliter son application.

5.1.2.1. *Les principes et les objectifs de la réforme*

Huit objectifs constituaient la réforme de 1979. Le premier objectif était « *la mise en place de l'école fondamentale* » qui remplace désormais l'école primaire traditionnelle et les quatre premières années du secondaire. De la durée initiale de 10 ans, la durée de l'école fondamentale a été ramenée à 9 ans. En fait, avant la réforme, l'école primaire traditionnelle était constituée, selon le modèle classique, d'une succession de classes (6 classes du primaire et 7 classes du secondaire) qui conduisaient directement à l'université. L'école fondamentale qui a pour but principal de « *d'aider chaque individu de prendre en charge son destin* » (Haïti/DEN, 1982 : 35) prévoit une structure qui permet à l'élève, à la fin du 2^{ème} ou du 3^{ème} cycle, de s'orienter vers la formation technique ou professionnelle. Avec l'école fondamentale, la réforme cherchait à relever le défi de l'inadéquation entre le système éducatif et le système productif. Elle voulait intégrer l'enfant dès le jeune âge dans un processus de production. C'est dans ce sens que le Ministère décrit le rôle de l'école fondamentale : « *L'école fondamentale a pour vocation essentielle de promouvoir une formation générale [...] qui doit conduire le maximum d'enfants à un niveau de connaissances générales et d'initiation aux techniques indispensables à leur accession aux établissements de niveau secondaire ou à leur entrée dans un processus de production* » (Haïti/DEN, 1982 : 27).

La réforme prévoit *l'utilisation du créole comme langue d'enseignement* afin de faciliter l'apprentissage scolaire. Etant donné que l'utilisation du français comme langue d'enseignement et d'apprentissage dès le début de la scolarité était considérée comme l'une des causes de l'inadaptation de l'enseignement haïtien, la réforme remettait en question cette pratique et envisageait le créole comme instrument d'enseignement. « *Notre langue nationale, le créole,*

devient Instrument et Objet d'enseignement au cours des quatre années du cycle fondamental » a déclaré Ministre Bernard dans son discours de lancement de la réforme en 1979. L'objectif était d'adapter l'enseignement haïtien à la réalité sociolinguistique du pays et d'intégrer les enfants des familles issues des couches sociales marginalisées dès le début de la scolarité. *La promotion automatique des élèves* était également un objectif qu'avait visé la réforme éducative de 1979. Dans le but notamment de réduire le redoublement considéré comme un fléau majeur de l'inefficacité du système éducatif haïtien, la réforme prévoit le passage automatique de la 1^{ère} classe à la 2^{ème} classe ainsi que de la 3^{ème} classe à la 4^{ème} classe. Le redoublement, considéré comme l'une des sources de retard scolaire et une source qui pourrait également engendrer le décrochage scolaire a été remis en question. Ministre Bernard pensait, comme certains sociologues de l'éducation, qu'il faut abolir la pratique de redoublement notamment au début de la scolarité des enfants. La suppression de cette pratique permettrait « *d'éviter les effets nocifs qu'elle est susceptible d'engendrer. Elle contraignait, ensuite, la communauté éducative à rechercher des solutions réellement efficaces pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage* » (Crahay, 2003 : 336). Selon ce courant d'idée, les élèves faibles de la première année pourront acquérir tout au long de leur scolarité, les notions de base qu'ils n'avaient pas pu bien maîtriser pendant la première année de l'école primaire.

Pour répondre à l'exigence de l'école fondamentale qui était en train de se mettre en place, la réforme a prévu le principe de *changement dans les méthodes d'enseignement*. L'enseignement traditionnel que préconisait l'école traditionnelle est banni par cette réforme. Désormais, l'enseignement devait mettre l'accent sur l'apprentissage du raisonnement plutôt sur la mémorisation. Cet objectif entendait développer dans toutes les dimensions, toutes les capacités intellectuelles, morales, physiques et psychiques de l'enfant. Pour mieux appréhender cette dimension, le maître suivrait pendant deux ans, une même cohorte d'élèves qui seront regroupés par niveau de capacité. Une autre dimension de la réforme de 1979 est *l'élaboration de nouveaux curricula* pour l'école fondamentale. Les curricula en vigueur auparavant étaient le plus souvent des anciens modèles rejetés par la France depuis plusieurs décennies déjà. Ils ne correspondaient à aucun moment à la réalité haïtienne. Comme la nouvelle école haïtienne se veut *nationale, démocratique et scientifique*, l'élaboration des nouveaux programmes propres à l'enseignement haïtien, adaptés à la réalité de ce pays lui permettrait de répondre à ces caractéristiques qu'elle se propose. Et, dans cet ordre d'idée, nous abordons le prochain objectif de la réforme, *la production et distribution de manuels scolaires* qui correspondaient aux programmes proposés pour l'école fondamentale. Il est prévu que l'Etat élabore les manuels scolaires pour les différents niveaux et

les distribue gratuitement aux élèves.

Un autre aspect de la réforme éducative de 1979 concerne *la formation et le recyclage des enseignants*. La formation qu'ils avaient correspondait au fonctionnement de l'école traditionnelle. En général, le niveau des enseignants avait été jugé insuffisant. Pour recevoir la nouvelle dimension de la réforme et pour que les enseignants puissent être en mesure de la recevoir, il avait été prévu dans les objectifs même de cette réforme de leur fournir les outils nécessaires leur permettant de répondre aux exigences de l'école fondamentale qui allait être instituée. Et, le dernier objectif était *l'amélioration de l'inspection et de la supervision scolaire*. Pour assurer l'implantation de la nouvelle réforme, il est également prévu de renforcer d'abord le corps des conseillers pédagogiques et ensuite leurs capacités et leurs compétences en matière de supervision et de conseiller technique de cette dite réforme. Comme ils seront les premiers à être en contact avec les enseignants et en tant que représentants du Ministère, ils doivent pouvoir accompagner les enseignants et répondre à leurs interrogations.

L'ensemble de ces objectifs principes expliquent l'importance de la réforme éducative de 1979. Pour mieux appréhender la dimension de la réforme, avant d'aborder le niveau d'application de l'ensemble des principes, il nous semble nécessaire de voir les dispositifs légaux que le gouvernement haïtien avait mis en place dans le cadre de son application.

5.1.2.1. *Le cadre légal de la réforme*

Pour montrer la nécessité de la réforme de 1979, l'Etat haïtien se voyait dans l'obligation de l'instituer dans un cadre légal. Des décrets et des lois ont été promulgués en cette circonstance. La loi organique du 18 septembre 1979 sur la structure des organes du Ministère de l'éducation Nationale, ensuite la loi de mars 1981 et le décret du 5 avril 1982 avaient été promulgués en cette circonstance.

Dans le but de répondre aux exigences de la réforme éducative qui était en train de se dessiner à cette époque, le Parlement haïtien a voté le 18 septembre 1979 une nouvelle loi sur l'organisation structurelle de l'Education nationale intitulée : « *Nouvelle Législature sur la structure des divers organismes et services du Département de l'Education nationale* ». Cette loi, composée de 51 articles regroupés dans 4 chapitres, avait conféré à ce Ministère de nouvelles structures et a défini les nouvelles responsabilités de chaque organe. Cependant, après une meilleure vision de la réforme et sur le rapport du Ministre Bernard, le Parlement était obligé de restructurer le Ministère

par une nouvelle loi en mars 1981. Le titre du décret du 5 avril 1982 est pour sa part très éloquent : « *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne* ». De par son appellation, ce décret semble avoir une grande portée dans l'histoire de l'enseignement en Haïti. Il est composé de 37 articles regroupés sous 3 titres et sous 7 chapitres. Le premier titre qui regroupe deux chapitres avec les 13 premiers articles traite les *objectifs généraux* de l'enseignement haïtien. La philosophie et les finalités de l'éducation haïtienne qui correspondent aux principes et aux objectifs de la réforme sont définies dans ce premier titre. Des règles relatives à la pédagogie sont également indiquées⁴¹. Le deuxième chapitre de ce titre traite les *principes et les organes de gestion de l'éducation*. Dans ce chapitre sont prévus les différents conseils, les différents comités, les organes régionaux du Ministère de l'Éducation Nationale.

Le deuxième titre traite les *structures d'enseignement et de formation*. On y trouve 5 chapitres dont le premier aborde les *dispositions communes aux divers organes d'enseignements*. Les différents ordres d'enseignement y sont clairement définis dans cette partie du décret. Le deuxième chapitre de ce titre explique le rôle et le fonctionnement de l'enseignement préscolaire. Le troisième chapitre dégage tout ce qui concerne l'enseignement fondamental nouvellement institué. Ce chapitre apporte des clarifications sur les objectifs, le fonctionnement, le nombre d'années et les différents cycles de l'école fondamentale. Dans ce chapitre, le contenu de l'article 23, attire notre attention : « *L'école fondamentale est obligatoire pour tout enfant âgé de 6 à 15 ans. L'Etat et les familles prendront toutes les dispositions à cet effet.* » Par cet article, la loi fait l'obligation aux enfants d'aller à l'école. Toutefois, la deuxième phrase de cet article ne dit pas clairement les dispositions qui sont prises pour faciliter l'accès de tous à l'éducation. Le chapitre 4 aborde la question de l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et d'apprentissage et le dernier chapitre traite de l'enseignement secondaire et supérieur.

Au regard de l'ensemble des articles de ce décret, l'Etat haïtien ne semble pas aborder toute la dimension de la notion « *offrir les chances égales à tous* » qu'il se proposait de réaliser. Les chances égales évoquées semblent aller seulement dans le sens de la culture haïtienne. Cette

⁴¹ A propos de la pédagogie, nous lisons dans l'article 4 : A tous les niveaux du système éducatifs, les rapports enseignants-enseignés sont fondés : Sur la nécessité pour le maître de pénétrer de ses devoirs, de ses responsabilités vis-à-vis de l'enfance : respect de la personne physique et de la personnalité morale de l'enfant ; pratique sociale fondée essentiellement sur la justice et l'équité – Sur la participation active de l'élève à sa formation – Sur la valorisation des activités d'apprentissage développant des capacités applicables à des situations réelles et pratiques au service du développement continu de l'individu de la communauté.

notion ne visait que le coté qualitatif, c'est-à-dire les chances égales à la qualité de l'éducation. La dimension quantitative n'a pas été appréhendée. L'égalité des chances scolaire ne peut être cependant, abordée sous un seul angle. Il va falloir que l'enfant accède d'abord à un établissement scolaire pour qu'il puisse avoir ensuite un enseignement de qualité. L'article 23 que nous avons souligné dans le paragraphe précédent traitant de la question d'obligation scolaire, ne peut pas être appliquée si l'Etat ne prévoit pas la possibilité d'augmenter la capacité d'accueil des établissements scolaires. La création de nouvelles écoles ni dans le milieu urbain ni dans le milieu rural n'a pas été prévue dans ce décret. Toutefois, la réforme éducative donne de nouvelles orientations à l'éducation en Haïti, selon une nouvelle philosophie basée sur le vécu de l'enfant et sur la réalité haïtienne. A ce stade, nous sommes ici dans la situation d'analyser à quel niveau cette réforme a été appliquée.

5.1.3. L'application de la Réforme

La réforme de 1979 a une importance capitale, compte tenu de l'ampleur qu'elle a eue et du mode de fonctionnement de l'éducation à cette époque. Elle est d'abord la plus grande et véritable réforme qu'a connu le système éducatif haïtien depuis sa création, ensuite, elle est la base sur laquelle fonctionne actuellement le système. Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF), que nous avons évoqué plus haut et que nous allons analyser plus loin, n'envisage pas de reformer le système mais plutôt de le dynamiser. Par conséquent, il nous semble important d'analyser dans quelle mesure les différents principes et objectifs de la réforme éducative de 1979 ont été appliqués.

5.1.3.1. La mise en œuvre de la réforme

La réforme repose sur 8 principes dont le premier est la mise en place de l'école fondamentale qui doit répondre à la nouvelle philosophie de l'éducation haïtienne⁴². Cependant, l'Ecole

⁴² Par rapport à la nouvelle philosophie de l'éducation en Haïti, l'Ecole Fondamentale, devrait permettre à l'enfant de : 1) Assimiler les connaissances générales, scientifiques et techniques en vue de développer ses capacités d'apprentissage et d'adaptation aux nouveaux domaines d'études, 2) Maîtriser les instruments essentiels de communication de base tels que l'expression orale et écrite, le calcul, le dessin, etc. 3) Développer les facultés d'observation scientifique, d'analyse, de synthèse ainsi que l'esprit critique et le sens de l'initiative. 4) Favoriser des attitudes et comportements positifs vis-à-vis du changement de l'environnement et du développement socio-économique 5) Se familiariser avec le monde du travail et se préparer à la vie active, 6) S'imprégner des valeurs

Fondamentale que le système éducatif haïtien se proposait n'est jusqu'à présent pas instituée intégralement. Pour répondre aux objectifs que l'Etat haïtien s'est fixé, et, dans le but de remplacer effectivement l'école primaire qui existait auparavant avec ses caractéristiques linéaires, de nouvelles structures étaient mises en place. Un organigramme a été élaboré dans une vision de donner à chaque élève haïtien sa chance, la chance d'accéder à l'éducation adaptée à sa demande et à ses aptitudes. Il donne la possibilité d'orienter les élèves vers l'enseignement technique et professionnel. Cette formation débouchera sur un baccalauréat professionnel, pour ceux qui le désirent. L'organigramme n'est pas encore totalement mis en application jusqu'à présent.

Des filières ont été prévues après la sixième et la neuvième année fondamentale afin que l'enfant puisse s'orienter, s'il le souhaite, vers l'enseignement professionnel. Ces filières auraient orienté l'enfant après son baccalauréat vers les lycées techniques ou vers les écoles professionnelles de deuxième degré. Ces filières ne sont jamais instituées. Elles sont prévues, mais la mise en application est jusqu'à présent paralysée. Les facteurs de blocage ont été évoqués plus tard par le Ministère qui a relaté l'inefficacité de l'institution chargée de la formation professionnelle en Haïti, l'Institut National de Formation Professionnelle (INFP) : « [...] *les raisons qui sont à l'origine de l'inefficacité de l'appareil national de formation professionnelle et technique semblent être à la fois d'ordre financier : [...] De plus, au sein de l'enveloppe budgétaire allouée à l'éducation, la formation professionnelle est le sous-secteur le moins bien doté. [...] Les raisons d'ordre organisationnel : [...], la responsabilité de l'enseignement technique et professionnel n'incombe pas totalement au seul ministère de l'Education Nationale* » (MENJS, 1998 :19).

La mise en place des filières dans les différents niveaux n'est pas le seul problème auquel est confrontée l'école fondamentale. L'organigramme prévoit à la fin du 3^{ème} cycle de l'Ecole Fondamentale, après la 9^{ème} année fondamentale, l'orientation des élèves soit dans la formation professionnelle, soit dans le lycée classique réformé. Selon la réforme, le lycée classique est constitué de trois classes : seconde, première et terminale alors avant la réforme, il était composé de 4 classes : 3^{ème}, seconde, première et terminale. Ce nouveau secondaire, n'est pas encore mis en place comme prévu dans la réforme. Tout ce qui suit explique que le premier principe, *la mise en place de l'Ecole Fondamentale*, n'a pas pu être finalisé jusqu'à présent. D'autres principes sont dans la même situation. Tel est le cas de *l'élaboration de Nouveaux Curricula*. En effet, après la

morales, sociales et spirituelles élevées. (MEN/IPN/Haïti. *Curriculum de l'Ecole Fondamentale. Programme détaillé 1^{ère} à la 5^{ème} année*. Institut Pédagogique Nationale (IPN), 1989)

Réforme, des programmes ont été élaborés pour les classes fondamentales. Huit matières sont prévues pour les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale, cependant le Ministère de l'Education Nationale, par le biais de l'Institut Pédagogique National (IPN), a détaillé les thèmes, les contenus, les objectifs et les activités d'enseignement et d'apprentissage pour seulement cinq matières appelées « matière de base ». Des matières qui pourraient également contribuer à l'épanouissement de l'élève haïtien n'ont pas été jusqu'à présent préparées. Nous lisons en dessous de la table des matières de chacun des six programmes imprimés depuis 1989 la note suivante : « *Les programmes détaillés d'Education Esthétique et Artistique, d'Initiation à la Technologie et Activités Productrices, d'Education Physique et Sportive seront présentés subséquemment* ». Et depuis ces programmes ne sont jamais élaborés.

De nouvelles méthodes d'enseignement sont prévues selon la réforme de Bernard. Cependant certains conseillers pédagogiques constatent que des enseignants dans certains établissements scolaires n'arrivent pas à utiliser les nouvelles méthodes prévues par la réforme. La raison est simple : le principe de *la formation et le recyclage des enseignants* prévu par la réforme n'a pas été effectif. « *La formation pour les enseignants revient très rarement, le plus souvent après plusieurs années, et le nombre d'enseignants qui en bénéficient est très peu significatif aux attentes. Ces enseignants ne sont ni inscrits dans un cursus de formation continue, processus où ils seraient partis d'un niveau A pour atteindre un autre niveau supérieur à A* » (François Pierre Enocque, 2004 : 61). Il est évident, si les enseignants ne sont pas recyclés, ils ne seront pas en mesure de répondre aux exigences de la réforme, notamment dans la mise en application des nouvelles méthodes d'enseignement répondant aux normes de la psychopédagogie. La réforme prévoit un autre principe qui n'est jusqu'à présent jamais expérimenté. Il s'agit de la *promotion automatique des élèves* de la première année et ceux de la troisième année. A partir de tout ce qui suit sur la mise en œuvre de la réforme, nous sommes en mesure de nous interroger sur la volonté de l'Etat de mettre réellement en œuvre la réforme éducative de 1979.

5.1.3.2. L'Etat et la Réforme

Nous avons présenté plus haut que les agences internationales étaient les principales promotrices de cette réforme. La forte implication de la communauté internationale dans le secteur de l'éducation en Haïti explique le niveau de leur influence dans ce secteur. Pour Tardieu, il n'y avait pas la généralisation d'une réforme, mais la sélection par la communauté internationale d'un

secteur à investir. Pour l'auteur, « *Les objectifs poursuivis par ce réseau d'organisations internationales seraient la scolarisation-socialisation d'un plus grand nombre de futurs travailleurs dont aura besoin le système de production capitaliste* » (Tardieu 1990 : 189). Comme Haïti avait une nouvelle place dans la division du travail international, il fallait la socialisation efficace de cette population en vue de son utilisation dans le système de production capitaliste. En d'autres termes, l'implication de la communauté internationale était pour répondre à leurs propres besoins. Et, c'est en ce sens que nous sommes en mesure d'interroger la volonté de l'Etat haïtien pour une réforme réelle du système éducatif haïtien. En effet, depuis sa conception, la réforme a connu des moments variés.

De l'investiture à sa destitution, le Ministre Bernard a pu jeter les bases de la réforme éducative. Cependant, avec sa destitution, le nouveau Ministre de l'Education Nationale, M. Franck Saint-Victor, commença par le démantèlement de ce qui a été mis en place par son prédécesseur dans le cadre de la réforme. Une sourdine fut mise à la réforme, ce qui ne peut pas être fait ouvertement, compte tenu de la présence des institutions étrangères qui avaient investi de la réforme. L'Etat haïtien est donc complice de l'irrégularité de la mise en œuvre et de l'application de la réforme éducative de 1979, malgré son incontestable nécessité. Selon Guy Alexandre, l'initiative de la réforme est lancée dans une période contradictoire au temps politique. L'auteur conclut : « [...] *c'est que voulue, passionnément voulue, par le Ministre Bernard, portée avec enthousiasme par les techniciens de l'IPN et du Ministère de l'époque ; appuyée par les institutions de coopération ou d'assistance internationale, cette réforme n'a pas été désirée par l'Etat et le gouvernement qui, au contraire, de diverses manières, passeront leur temps de 1979 à 1986, à la saboter proprement de façon plus ou moins ouverte ou plus ou moins larvée, selon les moments* » (Guy Alexandre. 1999 : XIV-XV).

Une réforme éducative est une affaire d'Etat. Sa responsabilité est évidente depuis sa conception jusqu'aux résultats attendus. Il est le principal responsable de son application, pourtant, au lieu d'être le premier à l'appliquer et à la faire appliquer, il a été l'auteur même de son dysfonctionnement malgré sa nécessité et les dépenses importantes déjà effectuées pour sa réalisation. Les parents d'élèves de l'époque, eux aussi, avaient leurs points de vue sur la réforme éducative, notamment sur la question de l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements scolaires.

5.1.3.3. *Les parents d'élèves et la Réforme*

Parmi les 8 principes de la réforme de Bernard, *l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et d'apprentissage* a été le principe sur lequel il y a eu un débat animé directement par les parents d'élèves. Comme le créole est la langue maternelle de tous les haïtiens et que le français est parlé dès la naissance par seulement une minorité d'élite, le Ministre Bernard éclairé par des enquêtes psychopédagogiques avait jugé nécessaire de faire enseigner en créole dès le début de la scolarité. Dans son discours du 20 mai 1979, il eut à déclarer : « *Là encore, il s'agit d'un choix réfléchi, dicté non par le simple bon sens, mais découlant d'enquêtes, de recherches, d'analyses sur les causes de la déperdition scolaire à travers le monde. Il est nettement démontré qu'aucun enseignement n'est plus efficace et ne laisse de traces plus profondes que celui qui passe par la langue maternelle* » (DEN/IPN, 1982 : 38). Cependant, les parents d'élèves n'avaient pas compris cette nouvelle dimension que voulait apporter le Ministre dans le système éducatif haïtien avec l'objectif de promouvoir la langue créole dans la vie sociale et culturelle du pays. Ce principe a connu des réticences tant au niveau des familles de la classe bourgeoise qu'à celles de la masse populaire.

Pour les familles de la classe bourgeoise, la classe minoritaire, l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et d'apprentissage aurait fait perdre à leurs enfants toute avance culturelle, sociale et intellectuelle qu'ils avaient sur ceux de la classe populaire. Pour sauvegarder son intérêt de classe, l'élite haïtienne n'était pas pour cet élément de la réforme. Car l'usage que l'institution scolaire avait fait de la langue française l'a placée en position dominante. Le français était donc utilisé par les élites comme un instrument d'exclusion, comme un moyen de domination sur la classe populaire. Les familles de cette classe n'avaient ainsi pas la volonté d'accepter l'usage du créole dans école. Ces catégories de familles inscrivaient leurs enfants dans les établissements scolaires qui avaient une certaine réticence à appliquer tous les principes de la réforme, notamment l'utilisation et l'apprentissage du créole.

Les familles de la classe populaire ne voulaient pas non plus cet élément de la réforme. En effet, le français est considéré par cette catégorie de familles comme un outil de promotion sociale. Pour celles-ci, l'usage et l'apprentissage du créole dans les établissements scolaires n'allait pas favoriser l'avancement rapide de leurs enfants. Comme la probabilité pour qu'un enfant de cette catégorie de classe sociale aille jusqu'à la fin d'un cycle scolaire donné est très faible, les familles auraient aimé qu'il commence l'apprentissage en français dès le début de leur scolarité. Elles

voulaient ainsi que leurs enfants accèdent rapidement à la connaissance de la langue française afin de pouvoir éliminer l'écart qui existait entre les leurs et ceux de la classe bourgeoise. La population a ainsi manifesté ouvertement son dégoût pour l'usage du créole dans les établissements scolaires. Développée dans un contexte d'inégalité sociale, la langue est ainsi considérée comme une barrière qui leur aurait permis d'accéder à la culture.

Avec l'inégalité sociale instituée par la question de la langue en Haïti, des disparités énormes s'installent dans la société. Et, selon leur position et leur statut social, les familles manifestaient une certaine opposition ouverte à l'usage du créole dans les établissements scolaires malgré la nouvelle dimension que prenait le créole dans la culture haïtienne.

5.1.3.4. *L'échec de la Réforme*

La réforme Bernard peut être considérée comme un échec. Certains principes de la Réforme sont appliqués à moitié, d'autres n'avaient jamais été appliqués. L'Etat haïtien montrait son irresponsabilité dans la mise en application de cette réforme éducative qui a connu, depuis la période de Jean Claude Duvalier, l'accumulation des actes d'indécision de la part des responsables de l'Etat (voir en annexe, le tableau XXX « la Réforme de Bernard et ses déboires). Les incohérences, les contradictions quant à une politique éducative réelle constituaient tout au long des années, des éléments de freinage à l'application de la réforme éducative et neutralisaient le travail des équipes de l'Institut Pédagogique National (IPN). On assistait en 1991, à la fermeture de l'IPN, la tête pensante de la réforme puisqu'il était chargé de sa mise en œuvre. L'élaboration des manuels scolaires, la formation et le recyclage des enseignants et des inspecteurs, la mise en place des nouvelles méthodes d'enseignement, tout était à la charge de l'IPN. Sa fermeture devait constituer un blocage à l'application de la réforme éducative de 1979. Au niveau de la restructuration du système éducatif, le nouvel organigramme n'a pas pu être respecté comme il a été prévu, c'est en ce sens que le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports confirme : « *La structure du système éducatif, c'est-à-dire les niveaux d'enseignement, l'enchaînement des filières et des programmes, définie par la réforme de 1982 qui visait à éliminer la rigidité de la structure traditionnelle en ouvrant des options vers l'emploi à différents niveaux du système, n'a pas été mis en place comme prévu* » (MENJS, 1998-A : 30). Le ministère

de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports déclare donc conscient de la non application de l'organigramme qu'il a mis en place.

En effet, les autorités du Ministère de l'Education Nationale montrent qu'ils sont conscients que la Réforme éducative de 1979 n'a pas pu être mise en application selon les prévisions des réformateurs. La structure garde encore ses caractéristiques de rigidité que voulait éliminer la Réforme. Cette dernière n'a pas donc connu une réussite parfaite. Elle est plutôt un échec pour l'Etat haïtien qui n'avait pas pu atteindre les objectifs visés. Il n'arrivait pas à offrir l'égalité des chances qu'il avait souhaitées en lançant la réforme éducative. Comme la réforme éducative n'a pas pu apporter les résultats attendus au système éducatif haïtien, l'Etat haïtien se proposait en 1997, le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) pour pallier aux différents problèmes de l'éducation.

5.2. Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF)

Après l'échec de la réforme éducative de 1979, l'Etat haïtien se voyait dans l'obligation de reformuler la politique éducative en Haïti à travers un Plan National d'Education et de Formation (PNEF) afin de permettre au système d'éducation de répondre aux attentes de la population en matière de service éducatif. Il est plutôt publié en 1997-1998 et s'étend jusqu'en 2007.

Notre objectif consiste ici, à analyser d'abord le Plan National d'Education et de Formation et ensuite les actions de l'Etat dans le domaine éducatif afin de comprendre dans quelle mesure l'objectif qu'il a été fixé à travers ce plan a été atteint à savoir : « *définir les politiques et les priorités du Gouvernement dans le domaine de l'éducation pour les dix (10) ans à venir et décrit les objectifs, la stratégie, les programmes prioritaires et les principaux projets appelés à fonder l'action du Ministère dans le domaine de l'éducation* (MENJS, 1998-A : 16). La réalisation de ce travail nous permettra de comprendre si le PNEF est une continuité ou une rupture avec la réforme éducative de 1979. Pour ce faire, nous allons décrire le contexte dans lequel ce plan est inscrit et considérer les objectifs que l'Etat haïtien s'est fixé à travers ce plan. Et, pour approfondir cette analyse, nous allons essayer de comprendre si le PNEF est également inscrit dans la logique d'inégalités des chances scolaires que le système éducatif a instituées depuis sa création.

5.2.1. Le contexte socio-politique du PNEF

Pour mieux appréhender le Plan National d'Education et de Formation, et, avant d'analyser les grands objectifs que s'est fixé l'Etat haïtien à travers ce plan, il va falloir le placer dans son contexte. Pour ce faire, nous allons d'abord présenter la situation de l'éducation en Haïti à la veille du PNEF, ensuite, analyser certains éléments relatifs au contexte politique et social du pays.

5.2.1.1. *Le contexte de l'éducation à la veille du PNEF*

La Réforme Bernard lancée en 1979, n'a pas pu apporter les solutions aux difficultés observées dans le système éducatif haïtien. L'Etat haïtien n'a pas pu *offrir des chances égales à tous* comme il stipule dans le décret du 5 avril 1982. Il précise : « *Les catégories sociales défavorisées et les populations rurales ont été en toute rigueur laissées pour compte par le système* » (MENJS, 1998-A : 18). En effet, un nombre important d'enfants en âge scolaire n'ont pas pu fréquenter les établissements scolaires. Le ministère lui-même le confirme lorsqu'il déclare : « *Près d'un million d'enfants ne peuvent pas fréquenter l'école, soit parce que les établissements n'existent pas ou sont éloignés de leur résidence, soit encore parce que les coûts de l'école sont trop élevés* » (MENJS, 1998 :21).

En général, les enfants exclus du système proviennent majoritairement des couches sociales défavorisées, des familles en milieu rural. Ainsi, par ce phénomène d'exclusion, l'école haïtienne continue à reproduire les inégalités sociales et de manière aussi accentuée qu'avant 1980. et à abandonner les couches sociales les plus vulnérables. Les responsables du MENJS se sont inspirés de la réforme et des causes de son échec pour élaborer le Plan National d'Education et de Formation (PNEF). Plusieurs études qui ont été réalisées à la veille de l'élaboration du PNEF ont fait l'état de la situation de l'éducation dans le pays. *Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République d'Haïti* et *Diagnostic technique du système éducatif haïtien* sont les deux principales études⁴³ sur lesquelles ont basé les responsables d'éducation pour élaborer les

⁴³ Ces deux études ont été réalisées par deux institutions étrangères qui sont complètement extérieures du système éducatif haïtien. La première, *Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République d'Haïti*, a été réalisée en octobre 1990 dans le cadre du projet HAITI/PNUD/UNESCO de l'"Education pour le développement" par des Consultants étrangers, des chercheurs experts de l'IREDU - CNRS (Université de Bourgogne, Dijon).

orientations fondamentales du PNEF. En effet, ces études ont dévoilé les caractéristiques du système d'éducation développées depuis sa création : « *l'inégalité de chance d'accès à l'école, la médiocre qualité des services offerts et la faiblesse en matière de planification et de gestion du secteur ainsi que l'inadéquation formation/emploi* » (MENJS, 2004 : 17). Ces études ont donc montré le niveau de performance de ce système. L'analyse du contexte de l'éducation à la veille du PNEF, nous amène à tenir compte de deux aspects différents : l'accès à l'éducation et la gouvernance du secteur de l'éducation.

A la veille du PNEF, le taux d'accès à l'éducation était encore très faible. Au niveau du préscolaire. En 1997, au moment de l'élaboration du PNEF, il n'existait que 210 centres publics contre 1.018 centres préscolaires privés. Au niveau de l'enseignement primaire, les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale, « *l'accès à l'école de la population en âge scolaire demeure l'un des défis majeurs du secteur* » (MENJS, 1998 : 22). En effet, en milieu rural, moins de 25% d'enfants en âge de scolarisation ont pu accéder à l'éducation en 1995. Pendant cette période, 67% des enfants scolarisés sont obligés de fréquenter un établissement privé. Le tableau suivant fait l'état de l'évolution des enfants en âge de scolarisation.

Tableau 2 : L'évolution des taux de scolarisation des enfants en âge de scolarisation de l'année scolaire 1989-1990 à 1994-1995.

<i>ANNEE</i>	<i>1989-1990</i>	<i>1990-1991</i>	<i>1991-1992</i>	<i>1992-1993</i>	<i>1993-1994</i>	<i>1994-1995</i>
<i>Nombre d'enfants scolarisés</i>	808.712	865.415	926.095	991.029	1.060.516	1.110.280
<i>Nombre d'enfants en âge de scolarisation</i>	1.169.625	1.192.958	1.197.926	1.216.808	1.251.990	1.279.000
<i>Taux brut de scolarisation (TBS)</i>	69.1%	72.5%	77.2%	81.4%	84.7%	86.8%
<i>Taux net de scolarisation (TNS)</i>	40.1%	42.0%	45.0%	47.2%	49.1%	51.4%

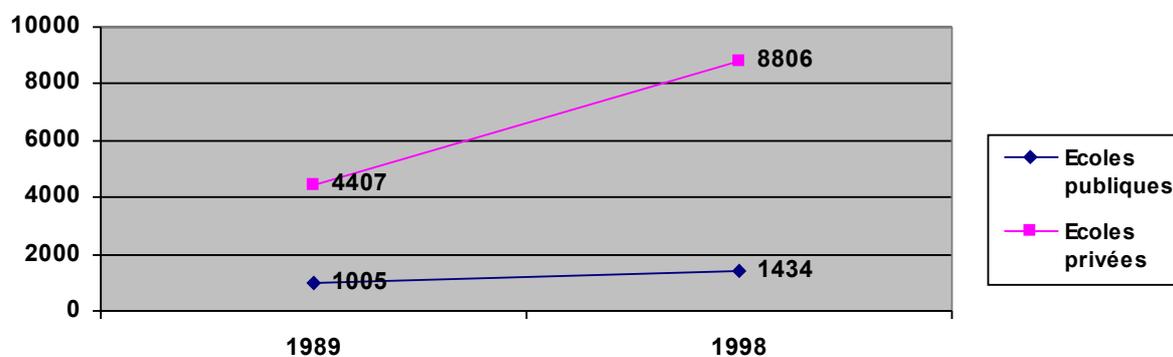
Source : MENJS. *Rapport sur l'Education en Haïti soumis au Bureau International de l'Education*. Mai 1996. p.11

De l'année scolaire 1989-1990 à l'année scolaire 1994-1995, le nombre d'enfants qui accédait au système d'éducation a connu une légère augmentation. Durant cette période, les effectifs des

L'autre, *Diagnostic technique du système éducatif haïtien*, réalisée en septembre 1995 par des chercheurs de Research Triangle Institute, The Academy for Educational Development (AED). Educat S.A.

élèves au niveau de l'enseignement primaire ont connu une croissance plus rapide que celle de la population en âge de scolarisation au niveau du primaire. Ainsi, de 1989-1990 à 1994-1995, les effectifs de l'enseignement primaire, les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale, sont passés de 808.712 élèves à 1.110.080 élèves, alors que la population d'enfants en âge de scolarisation sont passés de 1.169.626 enfants à 1.279.000. Cette tendance montre que le Ministère avait tenté de rattraper, pendant cette période, les retards enregistrés pendant les années écoulées. Cependant, en 1996, à la veille de la mise en place du PNEF, 472 540 enfants n'ont pas pu accéder à l'éducation de base. Pour mieux comprendre la dimension du problème d'accès des enfants d'âge scolarisable à l'éducation, il nous semble important de comparer l'évolution des écoles publiques à celles des écoles privées pendant la période qui précède la publication du PNEF. Le suivant graphique vous permet de comprendre l'évolution des écoles publiques et privées de 1989 à 1998, les dix années qui précèdent la publication du Plan.

Tableau 3 : Evolution des écoles privées et des écoles publiques de 1989 à 1998



Ce graphique nous permet de constater la lenteur dans l'évolution des écoles publiques pendant les dix années qui précèdent la publication du PNEF. En effet, cette lenteur traduit l'incapacité de l'Etat de répondre aux besoins du pays en matière de l'offre d'éducation. Pendant que les écoles publiques, qui étaient d'ailleurs en quantité très insuffisante en 1989 ont augmenté que de 42% en 1998, les écoles privées, qui étaient déjà 4 fois de plus que les écoles publiques, ont doublé. A travers ce tableau, nous pouvons identifier d'autres importants indices qui expliquent la situation de l'école en Haïti. Nous voulons signaler la forte contribution de la société civile en général et

des parents d'élèves en particulier à faire de l'éducation haïtienne ce qu'elle est aujourd'hui. Nous pouvons aussi comprendre l'existence d'une longue file d'attente au moment de l'inscription dans les écoles publiques.

Un autre paramètre non négligeable qui joue sérieusement sur l'accès à l'éducation des enfants en âge scolarisable est l'organisation de l'offre scolaire, telle qu'elle est organisée à la veille de l'élaboration du PNEF. Deux cas de figures sont à signaler. D'abord toutes les localités ne disposent pas au moins d'un établissement scolaire. Ensuite, pour celles qui le possèdent, ce sont en grandes parties « des écoles incomplètes » c'est-à-dire celles qui ne couvrent pas au moins l'ensemble des 6 années d'études constituant les deux premiers cycles de l'Ecole Fondamentale (le cycle d'études primaires). Les enquêtes menées par le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports ont révélé un grand nombre d'établissement scolaires qui n'ont pas le cycle primaire complet.

Tableau 4 : Répartition du pourcentage des écoles complètes par département scolaire en 1996

Départements	Ensemble	Milieu	
		Urbain	Rural
Ouest	65%	73%	56%
Sud-Est	46%	59%	43%
Nord	48%	66%	39%
Nord-Est	53%	65%	44%
Artibonite	51%	58%	48%
Centre	39%	61%	30%
Sud	46%	69%	40%
Grande-Anse	27%	39%	25%
Nord-Ouest	49%	59%	47%
Nippes	43%	71%	41%
Ensemble	46,7%	62%	41.3%

Source : MENJS. *Education*. p 4.

Le problème d'écoles incomplètes constitue un handicap majeur en ce qui concerne l'accès de certains élèves au niveau supérieur d'enseignement. Ces établissements scolaires ne possèdent que les trois ou les quatre premières années de l'Ecole Fondamentale. Dans l'ensemble, au niveau national en 1996, seulement 46% des écoles étaient en mesure d'offrir à leurs élèves tout au moins la possibilité d'atteindre la fin du cycle d'études primaires. En effet, les établissements en milieu rural étaient en majeure partie dans l'incapacité d'offrir à leurs élèves le cycle d'études primaires

complet. Seulement 41% des écoles en milieu rural pouvait offrir le cycle d'études complet. La disparité régionale était aussi grande. Pour le département de l'Ouest 35% des écoles étaient incomplètes tandis que le département de la Grande-Anse accusait un pourcentage de 73% d'écoles incomplètes. Les élèves qui fréquentaient ces établissements scolaires étaient donc obligés de trouver avant la fin d'études primaires, une place dans une autre école, souvent plus éloignée. Les écoles incomplètes constituent une sorte de limitation concernant l'accès à l'éducation. Ce problème est également l'un des facteurs qui engendrent le fort taux d'abandon scolaire enregistré dans le système éducatif.

Au niveau de la gouvernance du secteur de l'éducation, nous allons tenir compte de trois paramètres : les « surâgés » , le redoublement et la déperdition scolaire. A la veille de la publication du PNEF, les trois quarts des élèves inscrits dans les classes fondamentales étaient des « surâgés ». En effet, le cas des élèves « surâgés » constituent un phénomène particulier du système éducatif haïtien. Ce phénomène *réduit la capacité d'accueil des établissements, et entraîne des problèmes pédagogiques sérieux* (MENJS, 1998 : 22). En première année fondamentale (CP1), l'âge varie de 6 ans, l'âge normal, jusqu'à 16 ans. En fin de parcours en 6^{ème} année fondamentale (CM2) l'âge des enfants va au delà de 16 ans. En effet, plus on remonte le système éducatif en partant de la première année à la 6^{ème} année de l'Ecole Fondamentale, plus le pourcentage des élèves « surâgés » est élevé. Mis à part des élèves qui sont déjà des « surâgés » lors de leur inscription en 1^{ère} année de l'école fondamentale, d'autres le deviennent au cours de leur parcours : *« Avec le taux élevé de redoublement, la situation s'aggrave au cours de la scolarité pour atteindre 88,7% de surâgés en CM2 avec un âge moyen de 15,3 ans »* (MENJS, 1998-A : 22).

A la veille du PNEF, en 1997, le système éducatif haïtien enregistrait un taux important de redoublement. Voici la répartition du taux de redoublement dans les 6 classes de l'enseignement fondamental en 1997

Tableau 5 : Répartition du taux de redoublement par année d'étude en 1997.

Année d'études	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Taux de redoublement	12%	13%	15%	14%	13%	7%

Source : Haïti/auteur inconnu, *Education (1987-2000)* p. 6)

Le taux de redoublement s'étendant de la première année (12%) jusqu'à la cinquième année (13%) traduit l'importante sélection qui se produit dans le système. Le redoublement engendre dans la gouvernance du secteur un autre paramètre, la déperdition scolaire. A la veille de la publication du PNEF, les enfants inscrits dans le système d'éducation avaient une espérance de vie scolaire réduite. Un enfant, en rentrant en première année de l'Ecole Fondamentale, pouvait espérer y rester seulement durant 3,9 années, alors qu'il lui faut six années. Pour une fille, l'espérance est encore plus réduite, il lui faut 3,84 années contre l'espérance d'un garçon qui ne dépassera pas 3,96 années. Sur une cohorte de 1000 enfants inscrits en première année, seulement 355 accèdent au 3^{ème} cycle de l'Ecole Fondamentale. Près de la moitié de ces élèves abandonnent l'école avant la 5^{ème} année. Le système éducatif a donc une très faible capacité à retenir les élèves et à les faire progresser.

Tableau 6 : Répartition des taux d'abandon de 1980 à 1990 et de 1996-1997

Année d'études	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Taux moyen d'abandon 1980-1990	14%	12%	13%	13%	14%	29%
Taux d'abandon 1996-1997	15,6%	11,8%	9,9%	14,9%	8,2%	18,1%

Sources combinées : MENJS, *Education* p. 7. MENJS, *Rapport sur l'éducation en Haïti soumis au Bureau International de l'Education*, op.cit p.18.

Dans cette série de données, nous observons une diminution du taux d'abandon pour seulement trois classes. Le taux d'abandon en 3^{ème} année passait de 13% à 9,9%, celui de la 5^{ème} année passait de 14% à 8,2% et celui de la 6^{ème} année de 29% à 18%. Une certaine stabilité est enregistrée pour la 2^{ème} année. Par contre pour la première et la quatrième année, le taux de déperdition a connu une augmentation d'environ de 2%. Cependant, le taux d'abandon le plus élevé est enregistré au début et à la fin du cycle, c'est-à-dire en première et en sixième année de l'Ecole Fondamentale. Les enfants abandonnés en première année n'ont aucune chance d'accéder à la vie active. Alors pour ceux de la 6^{ème} année l'absence des filières techniques et professionnelles prévues par la Réforme Bernard fait grandement défaut. Les élèves qui abandonnaient le système avant la fin du cycle

primaire avaient un risque très élevé pour s'adonner tôt ou tard aux activités de rue.

L'analyse du contexte d'éducation à la veille du PNEF une fois faite, nous allons pouvoir aborder le contexte politique et social de l'époque puisque le contexte du système d'éducation à l'époque est inscrit dans un contexte global d'un pays ravagé par une longue crise socio-politique.

5.2.1.2. *Le contexte politique et social à la veille de la publication du PNEF*

Après la chute de Jean-Claude Duvalier le 7 février du pouvoir, Haïti a connu une longue période de transition démocratique pendant laquelle, l'actuelle Constitution a été élaborée et votée par le peuple haïtien le 29 mars 1987. Pendant cette période de transition, une crise d'instabilité politique règne dans le pays. Elle est caractérisée par le rapport de forces politiques entre les partisans des anciens régimes et de ceux qui voulaient instaurer la démocratie en Haïti. Les premières élections démocratiques ont pu avoir lieu le 16 décembre 1990 et le Père Jean-Bertrand Aristide est élu Président d'Haïti pour 5 ans, selon la Constitution de 1987. Cependant après 8 mois de présidence pendant laquelle il voulait instituer une démocratie participative, il a dû quitter le pouvoir car le 29 septembre 1991, les militaires, partisans de l'ancien régime ont organisé un coup d'Etat militaire et l'ont forcé à s'exiler. Après trois ans d'embargo international, de résistance populaire et de négociations internationales, le gouvernement constitutionnel a repris son siège le 14 octobre 1994, grâce à l'appui de la Communauté internationale et à l'intervention des militaires des Etats-Unis. Les trois ans en exil ayant été comptabilisés, il est resté au pouvoir jusqu'en février 1996 et l'ancien Premier Ministre, Monsieur René Préval est élu pour 5 ans (1996-2001).

Il a eu au début du premier mandat du Président Préval, une importante crise politique. Une division politique régnait entre les membres du parti politique au pouvoir et bloquait le pays pendant plusieurs mois. L'organisation politique qui a porté Jean Bertrand Aristide au pouvoir, l'Organisation Politique Lavalas (OPL) est divisée en deux : OPL et Fanmi Lavalas. Après la démission du Premier Ministre de l'OPL, Rosny Smart, les dirigeants politiques n'arrivaient pas à s'entendre pour nommer un chef de Gouvernement. Et, le pays est resté un an et demi sans Premier Ministre (avril 1997 – décembre 1998). Pendant cette période d'absence de Premier Ministre, il était impossible d'organiser des élections législatives et par la suite, le pays est resté un an et demi sans assemblée parlementaire (Janvier 1999- mai 2000) car en janvier 1999, le président Préval a déclaré caduque le mandat des Parlementaires élus pour 4 ans en 1995. Ce

contexte de longue crise politique a occasionné le blocage de l'aide économique internationale et de l'investissement des entrepreneurs nationaux et internationaux. Des bailleurs de fonds avaient disparu car l'administration publique se révélait corrompue et le pays figurait dans la liste américaine des trafiquants de stupéfiants. Des sanctions graves menaçaient le pays au niveau international, il fallait sensibiliser la communauté internationale pour revenir sur ses décisions. L'élaboration du PNEF semble être produite dans cette logique.

5.2.1.3. *Le processus de l'élaboration du PNEF et les recommandations des acteurs.*

Le PNEF semble avoir été élaboré dans une dynamique participative. Dans une circulaire datée du 10 décembre 1993, le Ministre de l'Education, Monsieur Victor Benoît a mis sur pied une commission chargée de préparer un séminaire de sensibilisation sur la nécessité d'un Plan National d'Education. Il précisait ainsi dans cette circulaire l'objectif du Plan National d'Education et les mécanismes qui devaient être mis en œuvre pour son élaboration : « *l'objectif du Plan National d'Education est de fixer, d'un commun accord avec tous les partenaires de l'éducation de la société civile et du monde économique, les grandes orientations de notre système éducatif pour les années à venir et d'identifier les instruments à mobiliser pour le réaliser efficacement* » (MENJS, 1998-A : 19). Par la suite, le Bureau du Plan National de l'Education est mis en place au Ministère de l'Education Nationale.

Les démarches entreprises en cette circonstance, ont permis la réalisation d'un double diagnostic : un diagnostic technique⁴⁴ qui faisait l'état de la situation de l'éducation en Haïti à la veille du PNEF et un diagnostic participatif qui permettait de recueillir des acteurs nationaux, les témoignages divers sur l'état du système éducatif. Ce dernier a permis également de prendre en compte les besoins de tous les secteurs et de toutes les régions du pays et d'interagir avec les familles, les associations, le secteur privé et le Gouvernement. Un intense mouvement de concertation à travers les Etats Généraux de l'Education a été déclenché. Le diagnostic participatif a conduit à des consultations régionales et départementales.

⁴⁴ *Diagnostic technique du système du système éducatif haïtien.* op. cit. (RTI-AED-Educat S.A., 1995) est l'une des principales études qui ont été réalisées dans le cadre du PNEF. Cette étude, réalisée par des consultants-chercheurs étrangers, a dévoilé les caractéristiques du système éducatif haïtien. Les résultats ont été l'une des bases qui orientent des responsables d'éducation dans l'élaboration du PNEF.

Les consultations départementales ont abouti à des Congrès départementaux. Et, dans une importante rencontre qui a eu lieu du 26 au 29 janvier 1996, les milliers de participants en provenance des différentes régions du pays ont produit des recommandations en vue de l'élaboration du PNEF. Les participants à ces congrès ont pu élaborer des Cahiers de charge dans lesquels ils ont identifiés les problèmes majeurs de l'éducation et ont produit des recommandations qui doivent être prises en compte dans un plan d'éducation. Dans ce domaine, il est retenu : « *L'inadéquation des programmes d'éducation par rapport aux besoins des milieux productifs, le déséquilibre entre l'enseignement dispensé dans la formation technique et le marché du travail, dans le système éducatif, le manque de lien entre théorie et pratique, entre étude et travail, entre école et communauté, ainsi que le gaspillage de temps et de ressources dans des études inappropriées* » (MENJS, 1998-A : 35). Les Cahiers de charge départementaux ont produit également des remarques sur le rapport entre l'éducation, la démocratie et la culture. La synthèse nationale montre « *Les inégalités de l'offre d'éducation entre les régions, entre les zones urbaines et les zones rurales, la dégradation de l'infrastructure scolaire et l'inégalité d'accès aux services éducatifs. On insiste sur l'incapacité du système éducatif à répondre quantitativement et qualitativement à la demande massive de scolarisation [...]* » (MENJS, 1998-A : 35). Les Cahiers de charge traduisent une certaine inquiétude au niveau de la qualité de l'éducation et souligne l'absence d'une politique globale pour les ressources humaines du secteur éducatif.

Les participants concluent en conséquence que tout plan national d'éducation doit tenir compte principalement de : *L'accès de tous à l'éducation, tenant compte des besoins diversifiés de la population : enfants, jeunes, adultes et femmes ; la diffusion d'une éducation de qualité pour tous ; l'importance de l'éducation pour le développement et la construction nationale [...] et la reconnaissance du besoin de viser à la fois au développement économique et au développement de l'être humain, comme individu et comme membre responsable de la société* » (MENJS, 1998-A : 36). Il se dégageait ainsi dans la synthèse nationale, la nécessité pour l'Etat d'assumer ses fonctions de régulation et de contrôle pour une gestion cohérente et efficace de l'éducation par le biais d'une décentralisation et d'une déconcentration effectives sur le plan financier, administratif et pédagogique.

5.2.2. Les grands axes du PNEF et son application

Nous venons d'analyser la situation sociale et politique du pays ainsi que le contexte de

l'éducation en Haïti avant la publication du Plan National d'Education de Formation. Les acteurs et les organisations qui ont pu être impliqués dans la dynamique ont pu faire des recommandations pertinentes.

Tout ceci étant réalisé, nous allons pouvoir à ce stade, présenter les grands objectifs qu'avait fixés l'Etat haïtien à travers le PNEF et les rapprocher des actions des gouvernements qui se sont succédés pendant les dix (10) années d'exécution afin de comprendre dans quelle mesure le PNEF a été mis en application.

5.2.2.1. Les objectifs du PNEF

A travers le Plan National d'Education et de Formation, l'Etat, conscient de l'échec du système éducatif haïtien, a élaboré et mis en place une nouvelle politique publique d'éducation. Le cadre d'action de ce plan, tournait autour de plusieurs axes dont les deux premiers sont les suivants : « *Augmentation de l'offre et de la qualité des biens et services offerts à la population par l'amélioration du climat économique à la création d'un cadre légal et réglementaire favorable au développement de l'investissement privé, la modernisation de l'administration publique et l'accroissement de la productivité des entreprises publiques* ». « *Accroissement de l'équité dans la distribution des ressources par l'autonomisation croissante des collectivités territoriales et la mise en place de dispositifs de lutte efficace contre la pauvreté et la marginalisation des groupes sociaux défavorisés* » (MENJS, 1998-A : 51).

Pour répondre à ce cadre, quatre grands domaines d'intervention ont été définis : l'amélioration de la qualité de l'éducation, l'expansion de l'offre scolaire, l'accroissement de l'efficacité externe et le renforcement de la gouvernance du secteur. Chaque domaine d'intervention a ses objectifs spécifiques. Le premier domaine, *l'amélioration de la qualité de l'éducation*, prévoit onze (11) objectifs, le second, cinq (5) objectifs, le troisième quatre (4) objectifs et le dernier cinq (5) objectifs ; soit un total de 25 objectifs spécifiques. L'ensemble de ces objectifs spécifiques qui sont regroupés en dix (10) objectifs majeurs est cependant synthétisé par le Ministre⁴⁵ en 6 objectifs qui sont les suivants : « *Augmenter l'offre scolaire et mettre fin à l'exclusion scolaire, Relever le niveau de performance du système éducatif, Améliorer la condition enseignante,*

⁴⁵ Le Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) était à cette époque sous la présidence de M. René Préval (premier mandat) M. Jacques Edouard Alexis. Il est devenu par la suite Premier Ministre. Au retour de M. Préval comme Président, Jacques Edouard Alexis est redevenu Premier Ministre.

Impulser une réforme en profondeur de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) et de l'enseignement supérieur général, Promouvoir la formation professionnelle, Donner au Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) les moyens d'assurer désormais un rôle naturel de régulateur du système éducatif » (MENJS, 1998-A : 11).

Pour atteindre les objectifs fixés, plusieurs programmes sont prévus. Le premier programme est *l'expansion de l'offre scolaire avec pour objectif de garantir six ans de scolarisation complète à tous les enfants du groupe d'âge 6-11 ans à l'horizon 2010-2015* » (MENJS, 1998-A : 81) pour atteindre cet objectif le MENJS envisage une stratégie basées sur 3 volets : *L'expansion massive du secteur public dans les zones les plus défavorisées, l'incitation au développement et à l'amélioration des écoles privées et un encadrement renforcé de l'ensemble du système afin de garantir la qualité des formations offertes* » (MENJS, 1998-A : 81). Pour se faire, le Ministère prévoit la mise en place des Ecoles Fondamentales d'Application et Centres d'Appui Pédagogique (EFACAP)⁴⁶ dans les différentes régions du pays. Les EFACAP dont le nombre par département variera en fonction directe du volume et en fonction inverse de la densité géographique de la population scolaire dans le département joueront un rôle important dans l'expansion de l'offre scolaire. Cependant, le nombre d'EFACAP ne dépassera pas le nombre de communes⁴⁷.

Le PNEF envisage également de mettre en place pendant les 10 années (1997-2007) d'autres programmes comme *l'amélioration de l'efficacité externe du système, le renforcement de la gouvernance et le renforcement de la qualité de l'éducation*. Tout ceci, une fois présenté, il reste à savoir jusqu'à quel niveau des activités visant à atteindre l'ensemble de ces objectifs ont été mises en application.

5.2.2.2. L'application du PNEF

⁴⁶ L'EFACAP, selon le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS, 1998 : 79), est une Ecole Fondamentale de qualité, équipée pour servir de relai aux Directions Départementale d'Education (DDE) et au Centre de Formation de l'Ecole Fondamentale (CFEF) en matière d'encadrement pédagogique des écoles fondamentale tant privées que publiques, situées dans un rayon d'action donné. Elle sert à la fois d'école d'application pour les sortant des CFEF et de centre de formation continue pour les enseignants. L'EFACAP dispose d'un corps enseignant valablement formé, capable d'encadrer d'autres enseignants, et d'une cellule d'appui pédagogique composée de conseillers pédagogiques travaillant dans les écoles publiques et privées.

⁴⁷ Le Ministère signale que chaque section communale (565 au moment de la rédaction du PNEF mais 570 actuellement) devrait pouvoir disposer d'un EFACAP. Cependant pour des raisons de coût, l'objectif se limitera à un EFACAP par commune (133 au moment de la rédaction du PNEF, mais 140 actuellement).

Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) est publié en 1998. « *Le calendrier de mise en application du Plan s'échelonne sur 10 ans, de 1997 à 2007* » (MENJS, 1998-B: 23). Au regard des objectifs généraux qui ont été fixés à travers ce plan, notamment ceux relatifs à l'enseignement de base comme l'expansion de l'offre scolaire, l'amélioration de la qualité de l'enseignement ou encore la promotion de la formation professionnelle, nous avons compris qu'il pourrait apporter une importante amélioration au système éducatif haïtien, que les enfants les plus défavorisés en auraient grandement bénéficié et que le système aurait la capacité d'accueillir tous les enfants et les garderait à l'école jusqu'à la fin de l'enseignement fondamental.

Cependant, malgré son importance, bien qu'il soit un outil indispensable qui aurait apporté un changement au développement du système éducatif haïtien, les objectifs fixés par le PNEF étalé sur 10 ans (1997-2007), n'ont pas pu être atteints. Au regard du contexte de crise politique et social dans lequel a été élaboré le PNEF, et compte tenu des retards enregistrés dans la mise en œuvre de ce plan, nous pouvons nous demander si le plan national d'éducation et de formation n'était pas un jeu politique opportuniste. Puisque 10 ans après, il existe un grand écart entre les objectifs fixés et les objectifs atteints. C'est dans ce contexte que plusieurs penseurs se demandent si le PNEF n'était pas un projet visant à sensibiliser les bailleurs de fonds internationaux intéressés à la problématique de l'éducation à investir dans le pays et notamment dans un programme de formation et d'éducation. Ne s'agissait-il pas alors d'un moyen pour attirer les aides internationales ?

Pendant cette longue période de crise, le PNEF n'a pas pu être mis en application. Les timides initiatives ont commencé pendant le gouvernement intérimaire, après la chute du Président Jean Bertrand Aristide au Pouvoir. En effet, dans notre dernière étude, nous avons déjà signalé, compte tenu d'abord, du mode de fonctionnement de nos dirigeants et ensuite du contexte politique et socio-économique du pays, que ce plan pourrait rester sans effet pendant plusieurs années⁴⁸. D'autres chercheurs ont fait la même analyse et ont tenté de trouver les raisons pour lesquelles le PNEF n'a pas été mis en application dans son intégralité. Selon, Louis Auguste Joint la non application du Plan National d'Education et de Formation est surtout d'ordre politique et économique : « *A cause de la crise politique et économique qui sévit dans le pays depuis 1997 et qui bloque l'aide internationale, indispensable pour l'application de ce plan national d'éducation*

⁴⁸ Voir à ce sujet les réflexions que nous avons déjà produites sur le doute de la mise en application du PNEF in François pierre Enocque, 2004 : 84-85.

et de formation, celui-ci semble rester un discours sans effets dans les pratiques éducatives d'Haïti » (Joint L. Auguste 2005 : 183). Pour le PNUD, la principale raison pour laquelle les responsables politiques n'ont pas pu mettre en application ce Plan National d'Education et de Formation est surtout liée à la qualité de la gouvernance du système éducatif haïtien : « *Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) qui consiste l'une des pièces maîtresses du secteur (d'éducation) est demeuré un document de référence auquel font allusion depuis plus de dix ans tous les responsables politiques sans arriver réellement pourtant à le mettre en application* » (PNUD, 2006 : 15). D'autres proposent une évaluation de ce Plan, ce qui permettrait aux responsables de prendre de nouvelles décisions adaptées aux besoins réels du secteur éducatif haïtien : « [...], *10 ans après la conception et la mise en application du PNEF, une évaluation en profondeur s'impose pour mesurer les progrès qui ont été réalisés, de juger de l'adéquation des résultats* » (Ministère de l'Education Nationale/Association Haïtienne des Economistes, 2006 : 25-26).

Toutefois, analyser le PNEF, en tenant compte du contexte dans lequel il a été conçu, c'est comprendre l'état de l'avancement de l'Education Pour Tous (EPT) en Haïti. Il nous semble donc important de poursuivre cette analyse afin de mieux saisir les progrès réalisés et les retards cumulés dans le cadre de la mise en œuvre de l'Education Pour Tous lancé déjà depuis deux décennies.

CHAPITRE 6 :

L'EDUCATION DE BASE EN HAITI

6.1. L'Education Pour Tous en Haïti

L'engagement du gouvernement haïtien à la prise en charge éducative des enfants d'âge scolarisable dans le cadre de l'Education Pour Tous fait partie d'un ensemble de mesures relatives aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) qui est le cadre minimal d'orientation. Huit Objectifs Millénaires pour le Développement sont ainsi définis dont les deux premiers sont les suivants : « Eliminer l'extrême pauvreté et la faim » et « Assurer une éducation primaire pour tous ». C'est dans cette dynamique que nous allons analyser là où Haïti est parvenu avec le deuxième objectif du millénaire pour le développement : « Assurer une éducation primaire pour tous ».

Dans notre analyse du programme de l'Education Pour Tous, nous allons tenter d'identifier les progrès réalisés et les retards enregistrés dans la mise en œuvre des objectifs fixés depuis son lancement. Dans cet ordre d'idée, nous allons encore considérer le Plan National d'Education et de Formation puisque, s'inspirant des résolutions de Jomtien, il reste et demeure encore aujourd'hui les lignes stratégiques d'orientation du système éducatif haïtien. Afin de mieux saisir la réalité actuelle de ce dernier, deux points entre autres, seront approfondis : l'évolution de l'éducation de base en lien avec la démographie et la notion d'efficacité du système.

6.1.1. L'éducation de base en Haïti et la démographie

L'analyse du rapport entre l'enseignement de base en Haïti et la démographie nous permettra d'appréhender si les prévisions démographiques ont été prises en compte par le système dans la question de l'expansion de l'offre scolaire, telle qu'elle a été prévue dans la résolution finale adoptée dans le cadre de l'Education Pour Tous et formalisée en Haïti dans le document de référence de ce secteur, le PNEF, qui oriente depuis 1997, le système éducatif haïtien. Nous allons ainsi passer en revue l'accès à l'éducation de la population d'enfants d'âge scolarisable, la situation de l'éducation de la petite enfance aussi bien que celle de l'enseignement fondamental et l'enseignement professionnel.

6.1.1.1. L'accès à l'éducation

Pour analyser d'accès à l'éducation dans le contexte de l' « Education pour tous » au regard des enfants et des jeunes de la rue nous voulons prendre en compte de deux paramètres : la demande et l'offre scolaire. En effet, un déséquilibre énorme s'étend entre ce que la société haïtienne attend dans le domaine éducatif et ce qui est réellement offert. Pour comprendre le fossé qui existe entre l'offre et la demande scolaire, nous allons d'abord présenter les prévisions démographiques de la population d'enfants en âge d'être scolarisé qui ont été faites par l'Institut Haïtien de Statistique et de l'Informatique (IHSI) pour les années 1990 à 2005. Ensuite, nous allons présenter le taux d'enfants qui ont pu accéder réellement à l'éducation de base pour cette même période. Une étude comparative de ces deux données nous permettra de comprendre si les prévisions démographiques ont été réellement prises en compte. Et, plus loin, nous allons tenter d'analyser les mesures de substitutions qui ont été mises en place pour répondre à cette demande dans ce secteur. Analysons deux tableaux dont le premier concerne l'évolution prévisionnelle de la population d'enfants âgés de 6 à 12 ans et le second, les enfants et les jeunes de 5 ans à 18 ans pour la période allant de 1990 à 2005.

Tableau 7 : Evolution prévisionnelle de la population âgée de 6 à 12 ans de 1990 à 2005

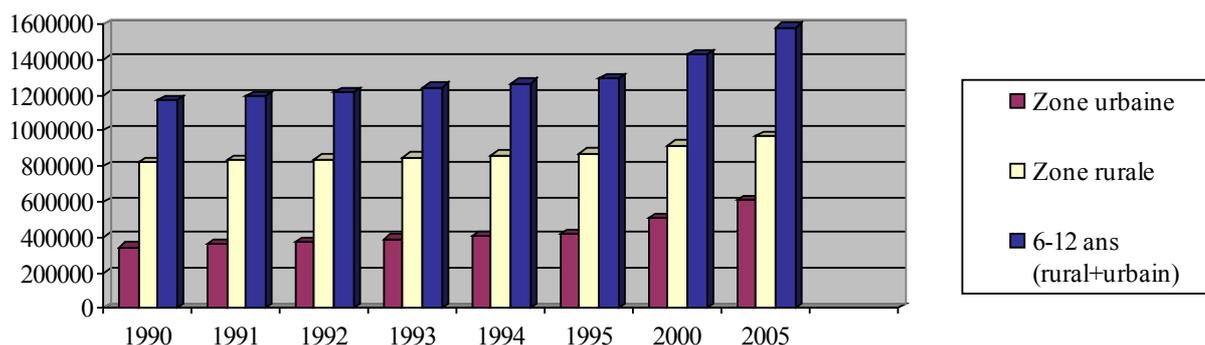
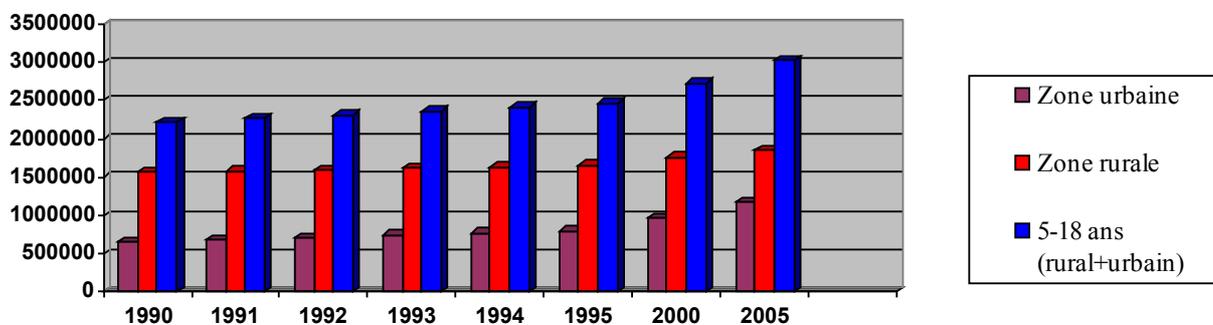


Tableau 8 : Evolution prévisionnelle de la population âgée de 5 à 18 ans de 1990 à 2005

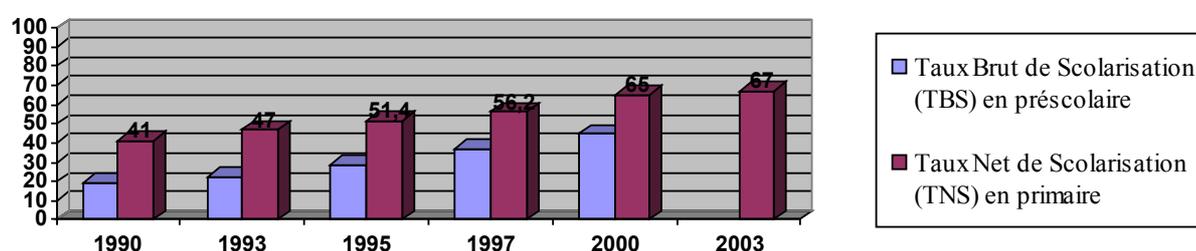


Le premier graphique exprime pour la période 1990 à 2005, la tendance démographique de la population âgée entre 6 à 12 ans, intervalle prévu pour le cycle de l'école primaire. Pendant ces quinze ans (de 1990 à 2005), les prévisions démographiques ont montré que la population de ce groupe d'âge passe de presque 1 200 000 en 1990 à 1 600 000 en 2005 soit une augmentation de 400 000 enfants à éduquer de plus. Le fonctionnement normal d'un système éducatif cohérent nécessite au moins 400 000 nouvelles places assises pendant cette période. Ces estimations montrent également que les enfants de 6 à 12 ans restent pendant une grande partie de cette période, deux fois plus nombreux en milieu rural qu'en milieu urbain. Cette tendance commencerait à diminuer qu'à partir des années 2000. Si les enfants d'âge scolarisable sont deux fois plus nombreux en milieu rural qu'en milieu urbain de mesures appropriées doivent être prises en conséquence. Avoir plus de place en milieu rural qu'en milieu urbain serait donc une nécessité. Un autre indice attire encore notre attention, c'est l'évolution des enfants de ce groupe d'âge en milieu urbain. Cette population aurait doublé pendant cette période. Des mesures appropriées s'imposent également.

Le second graphique concerne pour cette même période, la population de 5 à 18 ans, groupe d'âge qui va officiellement jusqu'à la fin des études secondaires. Cette population passe de 2 200 000 en 1990 à 3 000 000 en 2005, soit une augmentation de 800 000 pendant les 15 ans. Cette population évolue selon la même tendance que celle de 6-12 ans : pendant la même période, de 1990 à 2005, la population en milieu rural serait deux fois plus nombreuse que celle en milieu urbain et la population en milieu urbain aurait également doublé. Elle aurait passé de 600 000 à 1 200 000.

Pour aller plus loin dans cette analyse, nous sommes ici dans la situation d'interroger ce à quoi pourrait servir ces prévisions démographiques. En effet, dans le domaine éducatif, nous pouvons résumer ses fonctions en ces termes : faciliter la planification et la gestion des systèmes d'éducation afin de favoriser les mouvements des clientèles scolaires. Dans cette dynamique, nous allons mettre en face de ces prévisions démographiques, le pourcentage des enfants ayant été effectivement scolarisés pour cette période. Ainsi, nous pouvons comprendre le niveau d'accès à l'éducation et d'exploitations de ces données démographiques.

Tableau 9 : Evolution du taux de scolarisation en préscolaire et en primaire de 1990 à 2003



Un indice important de fréquentation des enfants à l'école est le taux de scolarisation. Par absence de données, ce graphe présente le taux brut de scolarisation (TBS)⁴⁹ en préscolaire et le taux net de scolarisation (TNS)⁵⁰ en primaire. Ce tableau nous permet de constater que pour le préscolaire, le taux brut de scolarisation a plus que doublé de 1990 à 2000. Il passe de 19% à 45% ; pour le primaire, un accroissement est également enregistré pour cette même période, mais cet accroissement est plutôt lent. Le taux net de scolarisation passe de 40% à 67%. Au regard des trois tableaux que nous venons juste de présenter, nous pouvons comprendre que les données démographiques n'ont pas été prises en compte puisqu'un pourcentage encore important n'ont pas pu accéder à l'enseignement de base pendant la période considérée. Pour mieux saisir l'impact sur le système tout entier, abordons cas par cas, l'éducation de la petite enfance, l'école fondamentale et l'enseignement professionnel.

⁴⁹ TBS : le taux brut de scolarisation représente le taux d'inscription dans un niveau d'enseignement, *sans distinction d'âge*, par rapport à la population officiellement scolarisable à ce niveau d'enseignement pour une année scolaire donnée.

⁵⁰ TNS : C'est le pourcentage d'enfants qui fréquentent un niveau d'enseignement par rapport à la population qui aurait dû officiellement être scolarisé pour ce niveau d'enseignement.

6.1.1.2. *L'éducation de la petite enfance*

L'éducation de la petite enfance semble avoir des effets à long terme globalement positifs sur tous les enfants l'ayant suivi, comparativement à ceux qui n'y ont pas participé. En effet, l'enseignement préscolaire joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage futur d'un enfant. Beaucoup d'études confirment que les enfants qui ont bouclé ce cycle abordent avec beaucoup plus de succès les apprentissages formels du cycle fondamental. Cette éducation développe les capacités cognitive, linguistique, sociale et physique de l'enfant et le munit d'instruments adéquats pour affronter les autres étapes de l'enseignement. L'éducation préscolaire constitue également un lien entre la famille et la société, elle établit une relation entre l'enfant et le monde de l'écrit, des symboles et du langage. Elle offre aux enfants la possibilité de devenir un membre utile de leur communauté, puisqu'ils apprennent sans préjugés les pratiques de justice, de démocratie et de participation.

L'un des exemples le plus concrets qui montre l'importance de l'éducation du préscolaire est le résultat d'une étude faite par le programme préscolaire *High/Scope Perry Pre-school* (Schweinhart, Barnes et Weikart, 1993)⁵¹. Ces recherches ont montré les effets positifs de l'éducation de la petite enfance tout au long de la vie de ceux qui y ont participé. En fait, l'étude a porté sur 123 Afro-Américains nés de milieux pauvres présentant un risque d'échec scolaire élevé. Ces enfants, âgés de 3 et 4 ans au début des années 1960 ont été divisés en deux groupes choisis de manière aléatoire : Un groupe bénéficiant d'un programme préscolaire d'apprentissage actif de haute qualité et un autre groupe n'en bénéficiant pas. A l'âge de 27 ans, les chercheurs ont consulté leur dossier scolaire, les dossiers des services sociaux, les archives publiques et ont interrogé 95% du groupe entier, et, des différences très nettes ont été repérées⁵². Le groupe ayant

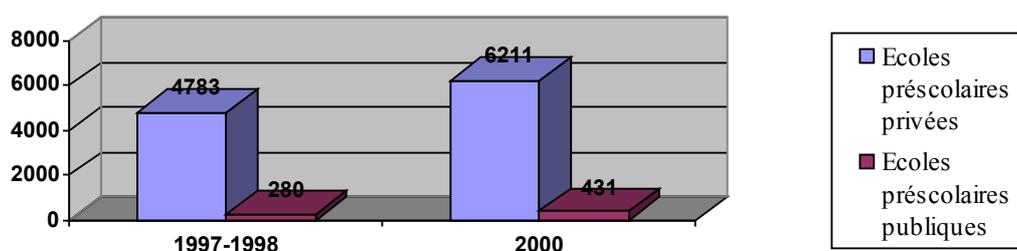
⁵¹ Schweinhart, Barnes et Weikart, 1993, cité par Weikart David P. (co-auteur) in *L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande*, Unesco, Paris, 2000.

⁵² Le groupe ayant suivi le programme d'éducation préscolaire, à l'âge de 27 ans, n'affichait pas trop des comportements indésirables en société. Les membres de ce groupe avaient été arrêtés cinq fois moins que ceux de l'autre groupe (7% contre 35%) et trois fois moins d'entre eux l'avaient été pour trafic de stupéfiants (7% contre 25%). Au niveau de leurs revenus et de leur situation économique, à cet âge, quatre fois plus de membres du groupe ayant suivi cette formation gagnaient 2000\$ ou plus par mois, trois fois plus étaient propriétaires de leur logement et au moins deux fois plus possédaient une deuxième voiture. 80% du groupe n'ayant pas bénéficié de cette éducation avaient déjà bénéficié à un moment ou à un autre de cette étape de leur vie, des aides sociales ou des services sociaux contre 59% de l'autre groupe. Au niveau de la réussite scolaire, un tiers de plus parmi ceux qui avaient bénéficié de l'éducation préscolaire était diplômé de l'enseignement secondaire (classique ou pour adulte) ou avait obtenu le *General Education Development Certification*, l'équivalent du brevet des collèges (71% contre 54%). Quand à la situation maritale, 5 fois plus de femmes du groupe ayant suivi la formation préscolaire étaient déjà mariées à l'âge de 27 ans, et le nombre d'enfants nés hors mariage chez elles était inférieur de deux tiers à celui constaté chez les femmes du groupe n'ayant pas suivi la formation. Si les pourcentages d'hommes mariés étaient identiques dans les deux groupes (26%), la durée du mariage était deux fois plus longue chez les hommes du groupe ayant eu une formation solide en éducation préscolaire que pour ceux de l'autre groupe.

suivi le programme d'éducation préscolaire, à l'âge de 27 ans, n'affichait presque pas trop de comportements indésirables en société par rapport à l'autre groupe. Il devançait ceux qui n'ont pas suivi la formation préscolaire par leurs moyens économiques, par leur revenu et par leur niveau d'éducation.

Malgré l'importance de l'éducation de la petite enfance, beaucoup d'enfants de 3 à 5 ans n'accèdent pas à l'éducation préscolaire en Haïti. Les jeunes écoliers haïtiens seraient non seulement plus équipés pour affronter les apprentissages scolaires, mais auraient plus de chance de devenir plus tard, un être responsable appliquant les pratiques citoyennes au sein de la communauté dans laquelle il sera appelé à évoluer. Ainsi, chacun en exerçant ses droits et ses devoirs dans son champ d'action participerait à la promotion de la justice et de la démocratie. Nous avons constaté une augmentation assez significative dans le taux d'accès à l'éducation de la petite enfance dans le tableau précédent. De 1990 à 2000, si le taux d'accès à l'éducation préscolaire a doublé il faut souligner l'effort constant des différents partenaires de la société civile et la forte participation des parents. Pour illustrer cette affirmation, voici à la veille de l'an 2000, la situation de l'éducation de la petite enfance en Haïti.

Tableau 10 : Ecoles préscolaires publiques par rapport aux écoles préscolaires privées à la veille de l'an 2000



Sur un effectif de 5063 centres d'éducation préscolaire pendant l'année scolaire 1997-1998, seulement 280, soit 5,5% appartiendraient au secteur public. Deux ans plus tard, en l'an 2000, Haïti compte 6642 écoles préscolaires. Soit une augmentation de 1579 écoles préscolaires dans deux ans. Les établissements préscolaires publics ont augmenté que de 151 pendant ceux du secteur privé passent de 4783 à 6211, soit une augmentation de 1428 écoles préscolaires privées

6.1.1.3. L'école fondamentale

L'école fondamentale, selon qu'il est prescrit dans la Réforme Bernard, remplace désormais les 6 années de l'école primaire et les trois premières années du secondaire. L'école fondamentale comporte donc neuf années d'études, de la 1^{ère} année fondamentale (1^{ère} A.F.) à la neuvième année fondamentale (9^{ème} A.F.). Le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) prévoit, au niveau de l'enseignement fondamental, deux grands axes d'intervention : l'expansion de l'offre scolaire et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ces deux points feront l'objet de notre analyse sur l'école fondamentale.

L'expansion de l'offre scolaire paraît une nécessité lorsqu'on considère la situation de l'accès des enfants d'âge scolarisable à l'éducation et particulièrement le nombre d'enfants et des jeunes de la rue qui souhaitent poursuivre leurs études. En effet, 10 ans après l'élaboration du PNEF, l'offre scolaire n'a pas pu être améliorée comme il a été prévu. Les 500 000 enfants qui n'accédaient pas à l'éducation ont augmenté : « *Actuellement presque 1/3 des enfants entre 6 et 12 ans (500 000 enfants) ne fréquentent pas l'école, cette proportion passe à 40% quand on considère la tranche des 5-15 ans, soit environ 1 million d'enfants* » (Haïti/MPCE, DSNCRP, 2007 : 22). Le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) dans le même document poursuit ses analyses en précisant plus loin la situation générale de l'offre scolaire au cours de ces dernières années : « *L'offre scolaire est inadéquate à tous les niveaux d'enseignement. La situation est particulièrement critique en milieu rural. On compte 23 sections communales qui n'ont aucune école et 145 (en 2007) qui n'ont pas d'écoles publiques* » (Haïti/MPCE, DSNCRP, 2007 : 39). Donc, 425 sections communales (étant donné que Haïti compte actuellement 570 sections communales) n'ont que des écoles privées. Par ailleurs, ces écoles situées dans les sections communales, qu'il soit des écoles publiques ou des écoles privées ne possèdent pas en général le cycle primaire complet, voire les 3 cycles de l'école fondamentale. L'élève qui poursuit ses cours dans un tel établissement en milieu rural va devoir arrêter ses études avant la fin du cycle primaire, ce qui va l'obliger, pour les familles de la classe moyenne, de rentrer en ville pour achever le cycle d'étude. Pour les enfants des familles modestes, l'unique solution est de rester sans poursuivre le cycle, en conséquence de laisser le circuit scolaire sans aucun certificat et sans avoir acquis de connaissances intellectuelles et professionnelles nécessaires pour accéder au marché de l'emploi. Ces enfants se voient exclure progressivement du système. Ces enfants vont évidemment grossir les bandes des enfants et les jeunes de la rue.

L'expansion de l'offre scolaire au niveau de l'enseignement de base que prônait le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) n'a pas pu être appliquée comme indiquée. Le tableau

suivant nous permet de constater la situation d'accès à l'école fondamentale en 2005-2006, selon les résultats des Enquêtes sur la Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services (EMMUS-IV).

Tableau 11 : Taux net et taux brut de fréquentation scolaire de la population âgée de 6-11 ans selon le sexe en 2005-2006.

Caractéristiques	Taux net de fréquentation scolaire			Taux brut de fréquentation scolaire		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Milieu de Résidence						
Aire métropolitaine	68,4	66,2	67,3	131,4	152,2	142,0
Autres Villes	62,4	63,7	63,1	143,9	142,4	143,1
Ensemble Urbain	65,3	64,9	65,1	137,9	147,0	142,6
Rural	39,8	44,1	41,8	114,8	112,9	113,9
Départements						
Aire métropolitaine	68,4	66,2	67,3	131,4	152,2	142,0
Ouest (sans Aire métro.)	45,1	51,2	48,1	121,6	119,2	120,4
Sud-Est	43,4	44,3	43,8	123,6	119,0	121,3
Nord	46,8	50,6	48,7	121,2	135,0	127,8
Nord-est	45,1	55,9	50,7	130,6	117,8	123,8
Artibonite	53,5	51,4	52,4	133,4	123,5	128,5
Centre	25,5	33,9	29,4	83,5	97,8	90,1
Sud	46,8	46,9	46,8	127,4	121,6	124,6
Grande-Anse	41,4	48,5	44,8	125,1	116,4	121,0
Nord-Ouest	48,4	52,6	50,5	121,4	120,3	120,8
Nippes	30,7	46,4	38,2	118,3	112,4	115,5
Ensemble	47,9	51,4	49,6	122,2	124,9	123,5

Source : EMMUS-IV/205-2006, 2007 : page 15

Ce tableau nous permet de constater que le taux de fréquentation scolaire (net ou brut) en primaire (les deux premiers cycles de l'école fondamentale) varie selon le milieu de résidence, selon le département et selon le sexe pour l'année 2005-2006. En effet, l'écart entre le taux d'accès en milieu urbain et le taux d'accès en milieu rural est très significatif. Seulement 41,8% des enfants des deux sexes âgés de 6 à 11 ans accèdent à l'éducation en milieu rural pour l'année scolaire 2005-2006. Les établissements scolaires situés dans la région métropolitaine n'ont accueilli que 67% des enfants de 6-11 ans de cette région. L'exclusion scolaire est donc plus forte en milieu

rural qu'en milieu urbain. 37% des enfants d'âge scolarisable de la région de Port-au-Prince n'ont pas pu accéder à l'éducation primaire au cours de cette année et, en milieu rural, 58,2% sont exclus du système éducatif haïtien. Au niveau des départements, l'Artibonite serait le mieux placé comparativement aux autres départements du pays. Pour les deux sexes, le pourcentage d'enfants qui accèdent à l'éducation serait de 52,4 contre le département du Centre, le département le plus défavorisé, qui éduque que 29,4% de ses enfants âgés de 6 à 11 ans. Cependant, nous constatons même pour le département de l'Artibonite qui a le taux le plus élevé, le pourcentage d'enfants qui sont encore exclus du système éducatif haïtien est encore très significatif : 47,6% d'enfants en âge de scolarisation sont exclus du système pendant l'année 2005-2006.

Concernant le sexe et le taux net de fréquentation, le pourcentage d'enfants de sexe masculin qui accède à l'école primaire au niveau de la région de Métropolitaine est plus élevé que les enfants de sexe féminin : 68,4% de garçons contre 66,2 filles. Avec cet écart, le pourcentage des enfants de sexe masculin qui accède à l'éducation pour l'ensemble urbain est plus élevé que ceux du sexe féminin. Toutefois, cette tendance n'a pas pu tenir pour les autres villes de province et le milieu rural. Pour ces deux cas, le pourcentage des filles est plus élevé que celui des garçons. Cette tendance est encore plus significative en milieu rural que pour les autres villes : 44,1% de filles sont inscrits dans un établissement scolaire quelconque et 39,8% de garçons. Au niveau des départements, le pourcentage des filles est en général plus élevé que celui des garçons. Sauf pour le département du Sud où le pourcentage est sensiblement égal et le département de l'Artibonite où le pourcentage net de fréquentation des garçons est plus élevé que celui des filles : 53,5% de garçons contre 51,4% de filles.

Le taux brut de fréquentation scolaire qui est largement supérieur au taux net de fréquentation scolaire montre qu'un nombre important de personnes qui n'ont pas l'âge du niveau primaire et qui fréquente néanmoins ce niveau. Ainsi se pose la question de l'efficacité du système éducatif haïtien que nous allons approfondir plus loin. Au niveau de la région de Port-au-Prince et les autres villes de province, le pourcentage de personnes qui n'ont pas l'âge requis pour être à l'école primaire est plus important que ceux du milieu rural. Le département du Centre reste toujours défavorisé par rapport aux autres départements. Malgré l'augmentation considérable de personnes qui n'ont pas l'âge pour être encore à l'école primaire, le taux de fréquentation atteint pour les deux sexes que 90,1%. Ce qui est important à considérer ce sont toujours les enfants des parents les plus démunis qui n'ont pas pu accéder à l'éducation. C'est ce que nous voulons démontrer dans le prochain tableau qui exprime le taux net et le taux brut de fréquentation scolaire selon les

classes sociales en 2005-2006.

Tableau 12 : taux net et taux brut de fréquentation scolaire au niveau primaire selon le sexe et selon les classes sociales en 2005-2006

Caractéristiques	Taux net de fréquentation scolaire			Taux brut de fréquentation scolaire		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Quintiles de bien-être économique						
Le plus pauvre	28,0	31,1	29,5	91,0	81,4	86,4
Second	37,0	44,0	40,3	110,3	115,9	112,9
Moyen	50,8	53,5	52,2	136,2	138,4	137,3
Quatrième	64,3	63,9	64,1	138,9	142,6	140,7
Le plus riche	75,9	73,2	74,5	154,9	162,1	158,8

Source : EMMUS –IV/2005-2006, 2007 : 15

Ce tableau nous permet de comprendre la forte corrélation qui existe entre la fréquentation scolaire, même au niveau primaire, et les classes sociales. Plus les familles sont pauvres, moins leurs enfants accèdent à l'école fondamentale. Seulement 29,5% des enfants des parents pauvres accèdent à l'éducation de base pendant l'année scolaire 2005-2006. Pour cette année en question, ils sont donc 70,5% des enfants des parents démunis qui sont exclus du système éducatif haïtien. En outre, il faut retenir deux choses qui expliquent le nombre important d'enfants de parents pauvres qui cache à travers ce pourcentage. D'abord, Haïti, nous allons le voir plus loin, en tant que pays pauvres compte un pourcentage important de familles pauvres. Ensuite, les familles pauvres sont en général des familles nombreuses. Donc les 70,5% des enfants des parents pauvres qui sont exclus du système éducatif haïtien sont en conséquence très significatif. Cependant cette étude a montré que tous les enfants des familles les plus riches n'ont pas pu accéder à l'éducation de base. 24,5% des enfants de cette catégorie de classe sociale n'ont pas été inscrits dans un établissement scolaire pour l'année scolaire 2005-2006. Pour les trois premiers quintiles, le pourcentage des filles qui accède à l'éducation est plus élevé que celui des garçons. Dès qu'on avance vers les deux derniers quintiles, les quintiles des familles les plus aisées, le pourcentage des garçons inscrits dans un établissement scolaire donné augmente.

La qualité de l'enseignement est actuellement développée dans et par les d'EFACAP (Ecole

Fondamentale d'Application et de Centre d'Appui Pédagogique) qui pourtant, selon le PNEF, devait faciliter l'expansion scolaire. L'EFACAP, appuyé d'ailleurs par le Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education (PARQE) et composé, comme son nom l'indique, de deux institutions : EFA ; Ecole Fondamentale d'Application et CAP ; Centre d'Appui Pédagogique, met en œuvre une approche graduelle, la déconcentration et la décentralisation de la gestion pédagogique, la gestion de proximité en concertation avec ses partenaires et l'amélioration continue. L'EFACAP est selon le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) « [...] une école fondamentale de qualité, appartenant au secteur public ou privé qui doit non seulement offrir un enseignement performant à ses élèves mais également servir de relais aux DDE en matière d'encadrement pédagogique des écoles fondamentales, tant publiques que non publiques » (Haïti/MENJS. EFACAP, 2005 : 6). Dans le cadre de la gestion de proximité, une EFACAP développe un partenariat avec plusieurs écoles situées dans son environnement. Elle a dans son réseau une vingtaine d'écoles. Le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelles (MENFP) a procédé à l'inauguration de plusieurs EFACAP au cours de ces dernières années.

En effet, la mise en place des EFACAP traduit une certaine volonté de l'Etat haïtien d'améliorer la qualité de l'éducation qui se détériore de plus en plus. Il serait nécessaire d'éviter toutefois, en améliorant la qualité de l'enseignement de tomber dans le piège qui aurait consisté à rejeter les élèves faibles de l'établissement. Actuellement, dans l'esprit d'avoir une école modèle, une école de qualité, l'EFACAP a tendance à mettre à la porte les élèves faibles ou encore les élèves qui étaient déjà dans l'établissement initial et dont l'âge dépassait le niveau. Nous sommes ainsi amené à nous demander si l'EFACAP doit rester ferme à l'idée de la qualité sans tenir compte des différents aspects du milieu. Fallait-il prioriser la qualité de l'éducation au détriment de la quantité compte tenu du nombre d'enfants qui ne peuvent pas accéder à l'éducation ? L'expansion de l'offre scolaire n'a pas pu être réalisée comme prévue par les EFACAP qui priorisaient la qualité de l'éducation. Selon la théorie des niveaux hiérarchiques des besoins humains, les besoins des niveaux supérieurs n'apparaissent pas avant que les besoins de niveau inférieur n'aient été satisfaits. La qualité de l'éducation est très importante pour les enfants qui sont déjà dans le système éducatif. Cependant, pour les enfants exclus du système, le plus important est d'abord l'accès à l'éducation. La qualité apparaît après avoir accédé à l'éducation. Le développement, dans les EFACAP, d'une politique qui vise à exclure les plus faibles dans l'unique objectif d'avoir une école d'excellence, pourra faire plus de mal que de bien puisqu'elle va augmenter le nombre des exclus. D'ailleurs, dans les EFACAP, il n'est pas encore prévu une passerelle pouvant faciliter le

passage d'un enfant du cycle fondamental à l'école professionnelle qui n'existe pas dans les EFACAP.

6.1.1.4. *La situation de la formation professionnelle*

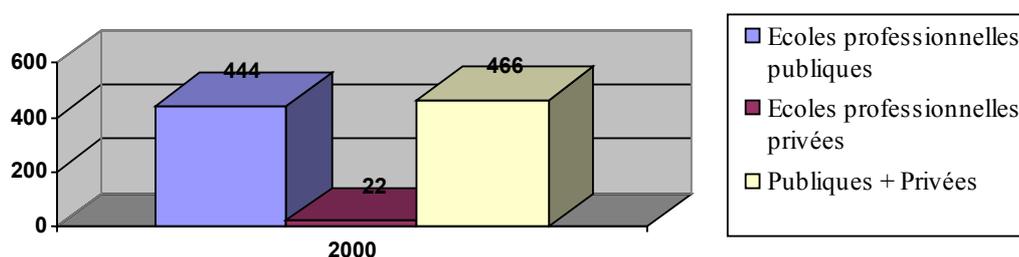
Nous ne pouvons pas analyser la problématique du système éducatif haïtien en lien avec le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti sans aborder le cas de l'enseignement technique et professionnel en Haïti. La place de celui-ci dans un système éducatif détermine le niveau de qualification des travailleurs et joue un rôle important dans l'économie de ce pays par la production grâce à une main d'œuvre qualifiée. Le bon fonctionnement de cette filière aurait contribué à la diminution du nombre de jeune de la rue, notamment à ceux qui souhaitent apprendre un métier.

Il est prévu dans l'organigramme du système éducatif haïtien, comme nous l'avons indiqué l'orientation des jeunes désireux d'apprendre un métier vers l'enseignement techniques et professionnel. Tandis que, « *La promotion de l'enseignement technique et professionnel n'a jamais été faite. Les jeunes qui s'orientent vers la formation professionnelle sont parfois mal perçus du fait de la dévalorisation de cette option dans la société* » (François Pierre Enocque, 2004 : 84). Il existe pourtant, l'Institut National de Formation Professionnel (INFP), créé par décret présidentiel le 9 octobre 1973 dans le but d'assurer la formation des jeunes dans le domaine technique et professionnel. L'INFP n'a pas pu répondre à son objectif depuis sa création : « *La grande majorité des travailleurs (80%) ne répondent pas aux critères existants de sélection de programme de formation ou ne sont pas acceptés en raison de manque de place dans les écoles professionnelles. A peine 6 sur 1000 travailleurs sur le marché du travail possèdent un diplôme ou un certificat dans un domaine technique ou professionnel* » (Haïti/MPCE. DSNCRP, 2007 : 23). Conscient du dysfonctionnement de l'enseignement professionnel et technique, le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) prévoit la relance de cette filière de formation à travers d'un Institut National de Formation Professionnelle rénové : « *L'objectif fondamental du MENJS dans le domaine de la formation technique et professionnelle pour la prochaine décennie est de relancer l'Enseignement Technique et Professionnel en Haïti autour d'un Institut National de Formation Professionnel (INFP) rénové, de la mise en état d'un certain nombre de centres de formation et de la mise en place de programmes de formation modulaires adaptés aux besoins du secteur de la production et susceptibles d'encourager l'appropriation de technologies modernes* » (Haïti/MENFP, PNEF, 1998 : Partie I, p. 64). Dix ans après la publication du PNEF, la situation

de l'enseignement professionnel ne s'est pas améliorée.

Nous avons vu plus haut, le pourcentage élevé du taux brut de scolarisation qui se traduit par un nombre élevé de jeunes dont l'âge ne correspond pas au niveau scolaire dans lequel ils sont inscrits. Selon le niveau, l'orientation d'un groupe de cette catégorie de jeunes vers l'éducation non formelle ou vers l'enseignement technique aurait permis au système d'accueillir les enfants exclus qui ont pourtant l'âge normal. Le tableau suivant montre l'incapacité de l'Institut de former la masse de jeunes qui veulent s'intégrer le milieu professionnel et technique.

Tableau 13 : Ecoles professionnelles publiques et écoles professionnelles privées en 2000



Source : François Pierre Enocque, 2004 : 85-86

Dans de telles conditions, l'Institut National de Formation Profession (INFP) ne peut pas répondre convenablement aux besoins de former les jeunes qui sont d'ailleurs presque la moitié de la population dans le domaine technique et professionnel. Seulement 22 établissements professionnels et techniques (soit 4,72%) appartenaient au secteur public en 2000. Et, parmi les écoles professionnelles et techniques du secteur privé, seulement 23 étaient subventionnées. Dans le cadre de la relance de l'école professionnelle et technique, ou encore pour ce qui correspond à la rénovation de l'INFP, comme il est prévu par le Plan National d'Education et de Formation (PNEF), une nouvelle structure, l'Unité de Coordination du Programme de formation professionnelle (UPC), accompagne l'INFP pour exécuter ses projets⁵³. En 2007, l'année d'échéance du PNEF, l'INFP n'est toujours pas en mesure de former les jeunes désireux d'apprendre un métier. L'INFP, pour exécuter des activités de formations professionnelles selon l'accord de la Banque Interaméricaine de Développement (BID) et selon une subvention de l'Union Européenne (UE) au profit de l'Etat Haïtien, se voit dans l'obligation de lancer des appels d'offre pour chercher des organismes et des centres de formation capables de former des jeunes de

⁵³ L'une des 3 composantes du programme, « Formation axée sur la demande », vise à dispenser sur le territoire national une formation professionnelle à 30 mille jeunes de 15 à 24 ans confrontés au problème d'insertion sur le marché du travail.

15 à 24 ans dans le domaine professionnel. L'INFP continue encore à perdre le contrôle de la politique de la formation professionnelle puisqu'il n'est pas en mesure d'assurer son rôle politique d'orientation professionnelle. Il ne peut en conséquence décider qu'il va former précisément un nombre de jeunes donné dans une filière donnée ni selon les besoins des jeunes, ni selon les besoins de la société. Il est obligé d'accepter les organismes ou les centres de formation qui répondent aux critères de compétences sans tenir compte de l'adéquation existant soit entre la formation dispensée et les besoins réels de la société soit dans le nombre de jeunes qui doivent être formés dans une filière donnée. Dans cette dynamique, après avoir formé les 30 mille jeunes prévus, l'évaluation risque de montrer plus tard une disproportionnalité entre le nombre de jeunes formés dans une filière donnée et la capacité d'absorption de ces jeunes par le pays. Notre analyse interpelle déjà la notion d'efficacité du système éducatif haïtien que nous sommes ici dans la situation d'analyser.

6.1.2. L'éducation en Haïti et la notion d'efficacité

Plusieurs aspects que nous avons déjà présentés dans notre analyse se rapportent à la question d'efficacité du système éducatif haïtien. Toutefois, pour approfondir notre analyse sur la question d'efficacité du système, nous allons à présent, aborder certains éléments relatifs à l'échec scolaire. La réalité du contexte haïtien nous oblige à tenir compte de plusieurs paramètres pour analyser l'efficacité du système ou encore pour aborder la question de l'échec scolaire. Dans notre analyse, mis à part de la question du redoublement qui revient dès qu'on traite cette problématique, nous allons présenter l'importance des surâgés et du taux de déperdition scolaire dans le système éducatif haïtien. L'échec scolaire conduit à l'abandon scolaire. Ce dernier est l'un des paramètres qui produisent les enfants et les jeunes de la rue en Haïti.

6.1.2.1. *Le redoublement*

Le taux de redoublement est un indicateur important dans l'efficacité interne du système. Il interpelle aussi la question de la gouvernance de ce secteur. Le taux élevé de redoublement traduit aussi la sélection systématique des élèves qui se fait pendant tout le parcours scolaire de l'enfant. Le redoublement est en général, le principal facteur analysé par les chercheurs dès qu'ils abordent la problématique de l'échec scolaire. En effet, le redoublement est, pour D. Groux (Groux Dominique, 2003), marqueur et symptôme de l'échec scolaire. D'autres chercheurs comme J.-J.

Paul (Paul Jean-Jacques, 1999) dénonce ses effets psychologiques néfastes sur l'épanouissement de l'enfant car il sanctionne trop tôt un retard d'acquisition qui aurait été comblé lors de la poursuite normale des études. Considérant ses effets sur le système et sur l'avenir des élèves, certains pays ont pris des mesures soit pour diminuer le taux de redoublement, en admettant de redoubler que certaines classes ou en fin de cycle, soit en adoptant la promotion automatique. En effet, les pays qui pratiquent encore le redoublement considèrent que le redoublement est un moyen de donner aux élèves les plus faibles la chance de se rattraper. Pourtant, les études faites par Crahay (Crahay Marcel, 2003) montrent qu'au niveau du système, elle ne joue pas vraiment la fonction principale que certains lui attribuent. Pour l'auteur, les pays où l'on pratique le redoublement ne peuvent s'enorgueillir du rendement supérieur par rapport à ceux qui ont opté pour la promotion automatique. Il ajoute que cette pratique est soit sans effet sur la progression des élèves soit leur est préjudiciable car elle peut induire chez eux un sentiment d'incompétence acquis et une démission face à des tâches d'apprentissage quelque peu exigeantes.

Le redoublement constitue un poids important pour le système scolaire haïtien, compte tenu du nombre d'élèves qui redoublent dans un cycle d'étude donné. Son importance affaiblit la capacité d'accueil du système éducatif haïtien, et facilite l'augmentation continue du nombre d'élèves dont le niveau scolaire est en décalage par rapport à l'âge. Le tableau suivant nous permet d'appréhender le flux d'élèves au niveau de l'enseignement fondamental pour l'année 1997.

Tableau 14 : Répartition des taux de flux d'élèves par années d'études (de la 1^{ère} Année Fondamentale (1^{ère} AF) à la 6^{ème} Année Fondamentale (6^{ème} AF) en 1997.

	Taux de promotion	Taux de redoublement	Taux d'abandon
1 ^{ère} AF	65,7	18,7	15,6
2 ^{ème} AF	70,0	18,2	15,6
3 ^{ème} AF	71,4	18,7	9,9
4 ^{ème} AF	68,8	16,3	14,9
5 ^{ème} AF	77,8	14	8,2
6 ^{ème} AF	65,9	16	18,1

Source : Haïti/MENJS. *Education*.

Ce tableau nous permet de comprendre comment le système éducatif haïtien sanctionne l'élève dès sa rentrée à l'école primaire. En effet, au niveau des trois premières années de l'école fondamentale, CP1, CP2 et CE1, le système enregistré en 1997, un nombre plus important

d'élèves qui redoublent leur classe. Nous pouvons constater d'ailleurs, une certaine stabilité du taux de redoublement pendant ces trois premières années. Seulement 65,7% des élèves régulièrement inscrits en 1^{ère} AF ont pu accéder en classe supérieure l'année suivante. Alors que l'élève qui n'a pas bien maîtrisé toutes les notions en 1^{ère} année fondamentale, en CP1, aurait pu se rattraper au cours des années suivantes notamment en 2^{ème} et en 3^{ème} année. La classe de la 5^{ème} Année Fondamentale, CM1 a connu pour sa part, le taux le plus important de promotion pour l'année suivante. Certains auteurs, en analysant la situation, précisent que l'Etat haïtien et les parents d'élèves paient en moyenne 4 fois plus le coût nécessaire pour produire un diplômé au niveau de l'enseignement de base. Les élèves qui redoublent prennent en générale selon certaines études, 14,6 années-élèves pour y parvenir au lieu des 6 années officiellement fixées. Le redoublement a donc de sérieuses conséquences sur les moyens économiques des parents d'élève puisqu'ils paient majoritairement les études de leurs enfants.

T. Owen Eisemon (Owen Eisemon Thomas, 1997), dans ses analyses, a démontré la corrélation qui existe entre le redoublement et les caractéristiques du milieu familial. Les enfants issus des familles pauvres présentent en général plus de risques d'avoir des performances scolaires peu satisfaisantes. Les écoles privées sont nombreuses et situées dans des milieux divers en Haïti : en ville, à la campagne et dans les milieux les plus difficiles et les plus défavorisés. Dans les grandes villes, les écoles privées reçoivent en général les enfants des parents de catégorie supérieure tandis que dans les villes de province et dans les milieux ruraux, ce sont les enfants des familles démunies qui s'y inscrivent. L'importance du taux de redoublement dans les écoles privées peut être expliquée par cette corrélation entre le redoublement et les classes sociales comme l'explique l'auteur. Le fort taux de redoublement retrouvé dans les écoles privées s'explique aussi par le fait qu'elles acceptent, en souhaitant en même temps optimiser la qualité de l'enseignement et les préserver contre le renvoi définitif, le redoublement d'une classe par un élève plus d'une fois.

Le système éducatif haïtien enregistre donc un taux important de redoublement dont les causes ont été analysées au cours de nos études antérieures (François Pierre Enocque, 2004). En fait, l'importance du taux de redoublement réside d'abord dans les catégories d'écoles qui ne fournissent pas un enseignement de qualité. « *L'enseignement se déroule dans l'abstraction avec des méthodes traditionnelles. Aucun matériel didactique n'est disponible, [...]. Les évaluations périodiques sont faites sans aucune norme docimologique. Finalement ce sont les élèves qui paient les conséquences de l'incompétence des maîtres* » (François Pierre Enocque, 2004 : 141). Les élèves inscrits dans ces catégories d'écoles sont malheureusement que ceux dont les parents

ne peuvent ni fournir une assistance à la maison compte tenu de leur déficience dans le domaine, ni payer pour assurer un soutien scolaire puisque leurs moyens économiques sont très limités. D'ailleurs, ce sont également ces catégories de parents qui ne peuvent pas fournir à leurs enfants tous les matériels scolaires nécessaires dont ils ont obligatoirement besoin. Comme dans tout établissement scolaire, à la fin de l'année, l'élève reçoit un bordereau dans lequel se trouve la liste des livres et des matériels classiques que son parent doit lui procurer. En effet, il n'existe dans les écoles aucune forme de subvention, de prêt ou de location de livres qui pourrait alléger les dépenses des parents à la rentrée des classes. Les familles, mis à part des dépenses réalisées pour les frais de scolarité, les mensualités et les uniformes pour plusieurs enfants d'ailleurs, elles doivent acheter tous les livres et les matériels scolaires. Pour assurer la rentrée scolaire de plusieurs enfants de la famille, les parents utilisent des stratégies qui ne sont pas pourtant favorables à l'enfant : *« Ils achèteront à chacun, selon leur possibilité, juste les quelques livres suffisants pour que l'enfant soit accepté à l'école, dans l'espoir de pouvoir acheter les autres livres au cours de l'année scolaire. Dans de telles conditions seuls les élèves les plus doués réussissent à la fin de l'année, les autres redoublent leur classe »* (François Pierre Enocque, 2004 : 141-145). Les causes du redoublement dans les écoles en Haïti sont donc complexes et entraînent de lourdes conséquences sur le système éducatif haïtien. Il faut également s'interroger sur la question de la culture scolaire notamment sur l'héritage culturel des parents de ceux qui redoublent. Les parents d'élèves ayant un faible bagage intellectuel ont peu de capacité intellectuelle pour accompagner leurs enfants dans leurs études.

Le redoublement a donc de sérieux impact sur le système éducatif haïtien. Il engendre d'abord le retard scolaire. Plus le taux de redoublement est élevé dans un système scolaire, plus ce système enregistrera une proportion importante d'élèves en situation d'âges avancés. Ensuite, le redoublement scolaire engendre l'abandon scolaire. Le redoublement est donc une courroie qui entraîne vers d'autres indices d'inefficacité du système.

6.1.2.2. Les surâgés dans les écoles haïtiennes

Le phénomène des « surâgés », le cas des élèves qui sont en décalage de niveau par rapport à leur âge, constitue un phénomène particulier du système éducatif haïtien. Deux catégories de surâgés sont identifiés : les « surâgés absolus » et les « surâgés relatifs ». *« Les surâgés absolus sont des élèves dont l'âge biologique dépassent l'intervalle d'âge l'égal d'admission à un cycle d'études donné. En ce sens tous les élèves ayant leur âge supérieur ou égale à douze (12) ans et qui sont*

encore dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale sont des surâgés absolus ». Les surâgés relatifs sont des élèves se trouvant dans la tranche d'âge de 7 ans à 11 ans, mais ayant leur âge supérieur par rapport à leur année d'études » (Haïti/MENJS, 2004 : 24). Un enfant peut être en décalage de niveau scolaire par rapport à son âge mais a encore l'âge pour être à l'école primaire (11 ans). Il est dans ce cas un « surâgé relatif ». L'élève qui a plus de 12 ans et qui est encore dans une classe quelconque de l'école fondamentale est considéré comme un « surâgé absolu ». Il reste cependant à s'interroger sur le nombre d'années en plus que l'élève doit avoir pour être considéré comme étant un « surâgé » absolu ou relatif.

Que l'on considère que le « surâgé » est celui qui a deux ou trois ans en plus que l'âge normal pour être dans une classe donnée, le nombre reste toujours important dans les établissements scolaires. En effet, les surâgés représentent plus que la moitié des effectifs de l'enseignement fondamental. Les enquêtes nationales menées par le Ministère de l'Education Nationale en 1997 ont révélé dans le système éducatif haïtien, un nombre important d'élèves surâgés qui devrait susciter des actions immédiates dès la reconnaissance de l'ampleur du phénomène. Deux situations différentes nous intéressent : l'âge d'entrée en première année de l'école fondamentale (CP1) et l'âge de sortie à la fin de deuxième cycle (CM2). Ce premier tableau nous apportera avec leur âge la quantité d'élèves inscrits en 1^{ère} année de l'école fondamentale en Haïti (CP1) pour l'année scolaire 1996-1997.

Tableau 15 : Répartition selon le sexe et l'âge du nombre d'enfants inscrits en 1^{ère} année (CP1) en Haïti pour l'année scolaire 1996-1997.

Age	Filles	Garçons	Total
6ans et moins	41886	51758	93644
7 ans	37027	38280	5307
8ans	31974	33990	65964
9ans	24573	26552	51125
10 ans	21268	23804	45072
11 ans	14390	16523	30913
12 ans	11359	13180	24539
13 ans	7906	9109	17015
14 ans	5396	6428	11824
15 ans	3634	4280	7914
Plus de 16 ans	4223	5777	10000
Age inconnu	1761	1954	3715
Total	205397	231635	437032

Source : François Pierre Enocque, 2004, page 100.

L'écart d'âge s'étend jusqu'à dix ans et plus entre l'enfant le plus jeune et celui le moins jeune en CP1. Le nombre d'enfants inscrits en CP1 qui avait plus de six ans pour cette année scolaire représentait plus de trois quarts du nombre d'enfants inscrits en CP1. Considérons que tous ceux qui avaient plus de six ans n'étaient pas dans les normes et que ceux dont leur âge est inconnu ont plus de six ans - ce qui à plus forte raison est vrai - seulement 21% étaient inscrits à temps. 79% sont des surâgés dès la rentrée en 1^{ère} année fondamentale. Ce grand nombre de surâgés dans le système réduit inévitablement la capacité d'accueil des établissements et entraîne des problèmes pédagogiques sérieux. Lorsque l'on considère le nombre de redoublants qui devait être enregistré tout au long du cycle primaire, le pourcentage des surâgés pour cette cohorte d'élèves sera beaucoup plus élevé à la fin du cycle d'études. Le rôle de l'Etat est de régulariser progressivement cette situation d'abord en créant des classes spéciales pour ces catégories de jeunes qui ne peuvent être classés dans la même salle que ceux de six ou sept ans et en mettant en place des écoles gratuites à proximité de l'habitation des enfants. Le tableau suivant qui exprime selon le sexe et l'âge, le nombre exact d'élèves inscrits en CM2 pour l'année scolaire 2006-2007 montre l'importance des élèves surâgés à la fin du deuxième cycle de l'école fondamentale.

Tableau 16 : Répartition selon le sexe et l'âge du nombre d'enfants inscrits en 6^{ème} année fondamentale (CM2) en Haïti pour l'année scolaire 1996-1997.

Age	Filles	Garçons	Total
10 ans	503	456	959
11 ans	3117	2644	5761
12 ans	4825	4132	8957
13 ans	2629	5980	8609
14 ans	8089	7912	16001
15 ans	9164	9813	18977
16 ans	25016	32058	57074
Age inconnu	699	756	1455
Total	54042	63751	117793

Source : François Pierre Enocque, 2004, page 101

Compte tenu des six années d'études, l'élève qui rentre à six ans en première année aura normalement 12 ans en fin du deuxième cycle s'il n'a pas redoublé de classe. Les établissements secondaires publics, tenant compte de ce paramètre, inscrivent seulement les enfants ayant au plus 13 ans et qui ont réussi les examens d'Etat de fin de deuxième cycle. Pour mieux faire la sélection, même si l'élève a subi avec succès les examens officiels, il doit encore passer un examen pour pouvoir accéder à une place. Or, la majorité des élèves se situait dans la fourchette de 14 ans et plus. Seulement 24 286 sur 117 793 élèves ont 13 ans et moins. Le nombre d'élèves en 6^{ème} année fondamentale (CM2) qui avaient plus de 13 ans s'élevait à 92 052.

Nous avons tenté, au cours de notre dernière étude (François P.E., 2004), de comprendre les causes du taux important des surâgés dans les classes fondamentales du système éducatif haïtien. Trois causes ont été identifiées : la scolarisation tardive, le redoublement et un troisième facteur qui n'est pas toujours pris en compte, l'abandon du système scolaire pour se réinscrire quelques années plus tard. En effet, la majorité des études attribuent à la scolarisation tardive, la cause principale de ce phénomène. « *La scolarisation tardive est un problème quasi chronique qu'il convient de souligner. Le taux moyen d'enfants surâgés est de 50% dont 62% en milieu rural provenant notamment de famille à faibles revenus et à faible niveau d'éducation. Seulement 10% des enfants rentrent en première année fondamentale à l'âge de 6 ans* ». (Haïti/Cadre de

Coopération Intérimaire, 2004 : 5). Cependant, les causes que nous avons attribuées au phénomène des surâgés ne sont que des causes apparentes.

Pour attaquer le problème il faut percer les causes réelles du phénomène. Pour la scolarisation tardive et pour le cas de l'élève qui a dû abandonner ses études pour reprendre quelques années plus tard, il faut s'interroger sur la question de l'égalité des chances scolaires, car tous les enfants n'ont pas la même chance d'aller à l'école et d'y rester jusqu'à la fin du parcours. D'abord, l'accès est plus facile en milieu urbain qu'en milieu rural. Le milieu rural où le phénomène des surâgés est plus sévère, où se trouve la majorité de la population et où se trouve la population la plus vulnérable est en carence d'école publique. Dans ce milieu, il faut marcher en général pendant plus d'une heure pour aller à l'école, ce qui ne correspond pas aux enfants de 6-7 ans. Ensuite, l'accès des enfants même à l'éducation de base dépend des classes sociales des familles. L'accès est beaucoup plus facile pour les enfants des familles aisées que ceux des familles pauvres. Comme ces dernières ne sont pas toujours en mesure de payer régulièrement les frais de scolarité dans les établissements scolaires privés, elles diffèrent l'inscription de leurs enfants de 6 ans pour 1 ou 2 ans plus tard et gardent à la maison celui qui est renvoyé de l'établissement pour les frais de scolarité. Le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) précise en 2007, le pourcentage des surâgés dans les établissements scolaire : « *Sur les 2 millions d'enfants, fréquentant le niveau fondamental, 56% seulement ont l'âge requis dans le premier cycle de l'école fondamentale* » (Haïti/MPCE. *DSNCRP*, 2007 : 21). Donc 44% des enfants inscrits dans les quatre premières classes du primaire sont déjà des surâgés. A la fin du cycle primaire, ce pourcentage va augmenter compte tenu du redoublement répété qui va être enregistré.

Cette dimension importante d'analyse ouvre naturellement sur une autre dimension. Il s'agit de la corrélation qui existe entre le phénomène des surâgés dans le système éducatif haïtien et le niveau de vie de leurs parents. Considérons les trois causes apparentes des surâgés dans les écoles, le contexte dans lequel évoluent les familles démunies fait que le pourcentage des élèves de cette classe sociale soient plus élevé parmi les surâgés que les autres classes. La probabilité pour un enfant d'être surâgé est plus forte chez les familles démunies que chez les familles de la classe moyenne ou chez les familles aisées. La probabilité pour qu'un enfant d'une famille aisée soit scolarisé tardivement est très faible. Elle est également très faible pour qu'ils abandonnent la scolarité à mi-parcours pour reprendre après 2 ou 3 ans, comme il est le cas pour les familles démunies. La probabilité pour qu'un enfant des classes défavorisées redouble une classe donnée est donc plus forte que celui des familles des classes sociales aisées. Le pourcentage des élèves

surâgés est en conséquence, plus élevé chez les parents pauvres que chez les parents non-pauvres. Une étude menée sur l'éducation et la pauvreté en Haïti avec le patronage du Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) et du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) montre le lien qui existe entre les élèves surâgés et les conditions de vie de leurs parents.

Tableau 17 : Proportion d'élèves surâgés à l'école primaire selon la classe fréquentée et selon le statut de pauvreté.

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

Sources : MPCE/PNUD. *Education et pauvreté*, 2005 : 38

Ce tableau permet de mettre en évidence le rapport qui existe entre le statut social des parents et le phénomène des surâgés dans le système éducatif haïtien. Il nous permet non seulement de confirmer que le phénomène est massif, mais aussi d'appréhender l'importance du pourcentage des élèves surâgés en provenance des classes sociales défavorisées. Cependant, le pourcentage des élèves surâgés des familles non-pauvres est quant même très considérable. Cela traduit l'importance de ce phénomène dans le système éducatif haïtien. Le phénomène des surâgés varie donc avec le statut social des familles. Mais, il varie aussi selon le milieu de résidence des familles. La scolarisation tardive que nous avons évoquée comme l'une des causes apparentes du phénomène se produit principalement en milieu rural, compte tenu du manque d'écoles dans ce milieu et de la distance de l'école par rapport à l'habitation des familles. En effet, l'établissement scolaire existant dans le milieu rural n'est pas toujours dans la proximité de l'habitation des familles.

La relance de la formation technique et professionnelle aurait facilité directement ou indirectement la meilleure gestion des surâgés dans les écoles haïtiennes. L'ampleur du nombre des surâgés dans

les écoles haïtiennes entraîne une réduction considérable de la capacité d'accueil des établissements scolaires. Ces derniers auraient pu recevoir beaucoup plus d'enfants d'âge normal si d'autres structures étaient mises en place pour absorber les surâgés.

6.1.2.3. La déperdition scolaire

La déperdition substantielle de ressources présente également des enjeux très importants pour le système éducatif haïtien. Une proportion importante d'élèves abandonne les études au cours du cycle fondamental sans acquérir les compétences nécessaires pour accéder au marché de l'emploi. En effet, les 2 tableaux faisant la répartition des élèves surâgés selon l'âge et la classe dans les établissements scolaires (les tableaux : 18 et 19) peuvent nous permettre déjà de percevoir également l'ampleur du phénomène de la déperdition scolaire en Haïti. Nous constatons que le nombre des surâgés diminue progressivement au fur et à mesure qu'on avance vers le niveau supérieur. En effet, prenons en exemple les élèves surâgés en 1^{ère} AF, (CP1), ils seront et resteront des surâgés jusqu'en 6^{ème} AF (CM2). Et, à ce nombre, doivent s'ajouter en classe supérieure, les surâgés de la classe qui ont redoublé. Donc, la tendance du nombre d'élèves surâgés, s'il n'avait pas eu de déperdition scolaire, aurait été à la hausse au lieu d'être à la baisse. Pourtant, dans l'autre colonne, au niveau du pourcentage la tendance est à la hausse. Ainsi, pendant que l'effectif des surâgés diminue considérablement avec le niveau scolaire, le pourcentage des surâgés augmente. Cela explique la réduction considérable du nombre d'élèves ayant l'âge normal au fur et à mesure qu'on avance vers le niveau supérieur. La déperdition scolaire concerne aussi bien les surâgés que les élèves qui ont l'âge normal. Le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) précise le pourcentage exact de la déperdition scolaire au niveau du système éducatif haïtien au cours de ces dernières années : « *Le taux de déperdition est particulièrement élevé au niveau du 1^{er} cycle de l'école fondamentale (29%) et près de 60% abandonnent l'école avant le certificat d'études primaire* » (Haïti/MPCE. DSNCRP, 2007 : 21).

Les causes profondes de ce grand nombre de déperdition peuvent être retrouvées tout au long de notre exposé sur l'inégalité du système éducatif haïtien. Au niveau d'infrastructure scolaire, l'offre étant insuffisante dans le domaine, l'enfant qui ne se présente pas la première semaine de classes est aussitôt remplacé sans se donner du souci. L'élève commence par s'absenter et ne revient plus à l'école au cours de l'année, et, c'est considéré comme normal. Les causes économiques jouent aussi un grand rôle, l'enfant qui ne peut pas payer la scolarité mensuelle est averti et ensuite renvoyé et les parents qui n'ont pas de moyen, n'ont qu'à le garder à la maison. Le manque de

mécanisme pour favoriser le passage de l'école classique à l'enseignement professionnel en est pour beaucoup. Le traitement reçu à l'école est encore une cause de l'abandon. Le fait de placer les surâgés dans la même salle de classe que les élèves qui ont l'âge normal peut perturber le bon fonctionnement de la classe. Un écart allant jusqu'à dix ans peut exister entre l'âge du plus petit et celui du plus grand: «*Il est fréquent à ce titre, de trouver dans une classe de 1^{er} Année Fondamentale (1.AF) des enfants de 12 ans ; en fin de parcours fondamental, soit en 6^e année (6.AF), il n'est pas extraordinaire de rencontrer des élèves de plus de 20 ans*» (Matin Péricard, 1999 : 61). Les plus grands ne sont pas toujours bien vus aux yeux des plus petits et parfois même du professeur. Ce dernier, par manque de formation et d'expérience, n'arrive pas toujours à adapter son enseignement aux différentes couches d'âges. Le jeune, mécontent de l'attitude des autres élèves et parfois du professeur finit par quitter l'école.

Il existe une étroite corrélation entre la déperdition scolaire et le phénomène des enfants et des jeunes de la rue. En effet, ceux qui se socialisent marginalement dans la rue sont des enfants qui ont été exclus du système.

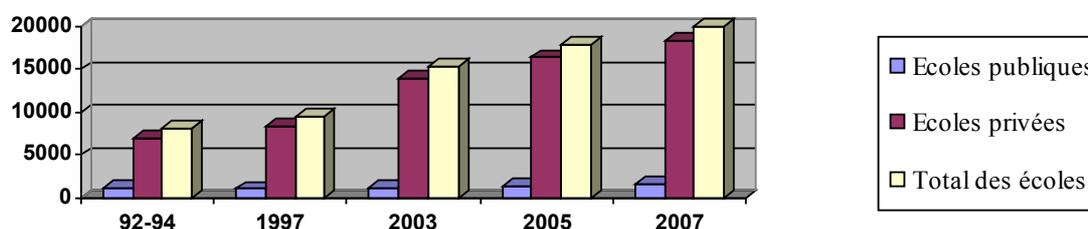
6.1.2.4. *L'école en Haïti majoritairement financée par les parents d'élèves*

Dans le cadre de cette analyse sur la notion d'efficacité du système éducatif haïtien, nous voulons aborder l'absence d'encadrement fourni aux établissements scolaires privés malgré leur importance. Les parents d'élèves contribuent grandement au financement de l'éducation en Haïti. La détermination des familles à contribuer directement ou indirectement à l'éducation de leurs enfants en Haïti est très grande. La contribution des familles et des communautés rurales au financement de l'éducation est très forte. La façon dont les parents d'élèves en Haïti contribuent au financement de l'éducation est très différente de celle des autres pays du Tiers Monde. En effet, N'Dri Thérèse Assié-Lumumba (1993), Chercheur à l'Institut International de Planification de l'Education à l'Unesco, explique dans une étude, la manière dont les familles et les communautés rurales participent en général, au financement de l'éducation dans ces catégories de pays. Pour la plupart des pays du Tiers Monde, précise l'auteur, l'Etat, conscient des besoins en éducation mais aussi de ses faiblesses économiques, demande aux familles de participer au financement de l'éducation de base dans un cadre d'auto-assistance au niveau communautaire. Cette participation, fixée par des lois et parfois budgétisée par l'Etat, consiste pour la majorité des cas, à faire prendre en charge par les communautés les dépenses d'investissement annuelles ou pluriannuelles comme la construction des bâtiments scolaires. Ils fournissent les matériaux du milieu comme le sable, le

gravier des roches, etc pour la construction. Les coûts de fonctionnement comme le salaire des enseignants, les entretiens des locaux sont pris en charge par l'Etat. Outre ce cas général, d'autres cas de figure se présentent. Dans certains pays, après avoir fourni le salaire aux enseignants (public et privé), l'Etat procure aux établissements reconnus des équipements comme tables, bancs, tableaux et les mêmes fournitures qu'aux écoles publiques. Dans d'autres pays, l'Etat fournit la moitié du salaire des maîtres et les frais de constructions.

En Haïti, les parents d'élèves ne bénéficient ni directement ni indirectement des aides et leurs efforts ne sont ni valorisés ni comptabilisés. Les parents sont toujours responsables de tous les coûts de fonctionnement d'un établissement scolaire privé. La situation est encore plus difficile lorsqu'on regarde la proportion des écoles privée par rapport aux écoles publiques. Le graphique suivant expose l'état de la situation de 1992 à 2007.

Tableau 18 : Evolution des écoles publiques par rapport aux écoles privées au niveau de l'enseignement fondamental de 1992 à 2007.

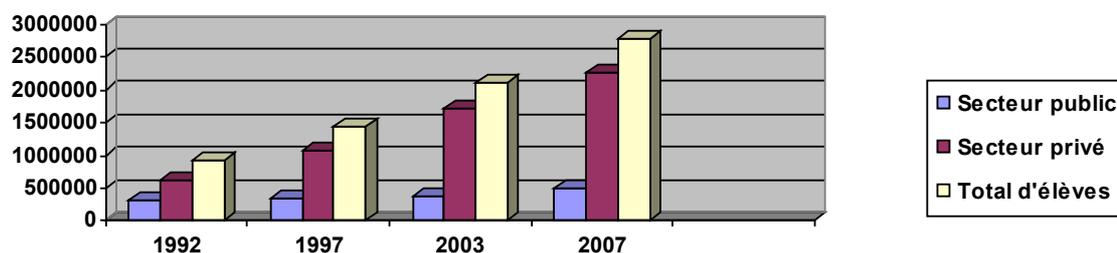


Sources combinées : Acte de forum sur l'avenir de l'éducation, janvier 2007 et PNUD, Situation économique et sociale d'Haïti en 2005, 2006.

Ce graphique nous permet de mettre en valeur l'apport des parents dans le financement de l'éducation en Haïti étant donné que le nombre d'écoles publiques est très peu significatif et que les écoles privées n'ont aucune subvention. En 1992, Ministère de l'Education Nationale comptait 1 100 écoles publiques et en 2007, ils étaient au nombre de 1 600, soit une augmentation de 500 écoles publiques en 15 ans. Le secteur privé passe pour cette même période, de 6 964 à 18 300, soit une augmentation de 11 336 établissements privés au cours de ces 15 ans. Le pourcentage d'écoles publiques par rapport aux écoles privées s'est dégradé progressivement de 1992 à 2007. En effet, en 1992, le pourcentage d'écoles publiques n'était que de 13,64% alors que celui des

écoles privées étaient de 86,36%. En 2007, le pourcentage d'établissements publics descend à 8,04% et celui des écoles publiques passent à 91, 96%. Etant donné que la demande en éducation évolue constamment, et que le secteur public ne répond pas à cette demande, la société civile s'affirme et tente de satisfaire certains besoins par la création des écoles privées. Le nombre d'élèves par secteur (secteur public et secteur privé) pourra mieux expliquer la contribution des parents d'élèves dans le financement de l'éducation en Haïti.

Tableau 19: Evolution du nombre d'élèves des deux premiers cycles de l'école fondamentale (jusqu'au CEP) de 1992 à 2007 selon le secteur.



Source : données recueillies au cours du forum organisé en janvier 2007 par les Parlementaires haïtiens sur l'avenir de l'éducation en Haïti

Ce graphique qui expose l'évolution du nombre d'enfants par secteur nous permet d'appréhender la contribution des parents d'élèves dans le financement de l'éducation en Haïti. Comme pour le cas des établissements scolaires publics, le nombre d'élèves dans ce secteur a connu de 1992 à 2007 une augmentation très peu significative. En 1992, le secteur public pouvait accueillir seulement 305 996 élèves sur un total de 926 095 élèves qui ont pu accéder à l'éducation de base, soit 33% d'élèves. 67% d'élèves étaient donc inscrits dans les établissements scolaires privés. En 2007, seulement 512 021 élèves ont pu être inscrits dans les établissements scolaires publics, ce qui représente une proportion de 18,54% d'élèves. 81,46% inscrits donc dans les écoles privées. En effet, de 1992 à 2007, dans 15 ans, le secteur public n'a même pas la capacité de doubler ses effectifs, le nombre d'enfants dans les écoles publiques passe de 305 996 à 512 021 élèves. Pour cette même période, le nombre d'enfants dans le secteur privé est multiplié par 3,6. Ce nombre passe de 620 099 en 1992 à 2249571 en 2007.

Les graphiques précédents montrent à travers le nombre d'enfants et le nombre d'établissements scolaires qui appartiennent au secteur privé, l'importante contribution des parents d'élèves dans le financement de l'éducation en Haïti puisqu'ils prennent complètement en charge les dépenses

d'investissement et les dépenses de fonctionnement des établissements privées. Sauf quelques écoles catholiques qui, depuis le Concordat de 1860, continuent de bénéficier des subventions de l'Etat, les écoles privées en général ne reçoivent aucune subvention.

6.1.3. Des initiatives timides et infructueuses

L'Etat haïtien avait à maintes reprises tenté d'apporter des éléments de solution en vue de permettre à un plus grand nombre d'enfants d'accéder à l'éducation. Parmi les tentatives deux retiennent notre attention. Il s'agit du programme de la scolarisation universelle et les programmes d'alphabétisation qui n'ont pas pu fournir les résultats escomptés.

6.1.3.1. *Le programme de la scolarisation universelle*

Le Ministère de l'Éducation Nationale a lancé à la rentrée des classes 2000-2001, le Programme de Scolarisation Universelle afin de faciliter aux 500 mil enfants en âge de scolarisation et exclus du système d'accéder à l'éducation de base. Il s'agissait d'un programme allant au bénéfice des départements géographiques où les enquêtes avaient révélé un plus grand nombre d'enfants exclus du système éducatif haïtien. Le Ministère, selon les données statistiques sur le pourcentage de scolarisation, avait alors distingué trois catégories de départements, ceux qui étaient proches de la moyenne nationale, qualifiés de scolarisation moyenne, ceux qui avaient une scolarisation élevée et ceux qui avaient une scolarisation faible. Le programme de scolarisation universelle qui consistait alors à dépister dans les départements en question et à intégrer tous les enfants en âge de scolarisation avait été lancé à la rentrée des classes de 2000 dans le département du Centre (avec 51% exclus des enfants en âge de scolarisation de ce département), en avril 2001 dans le département du Sud (54%), puis en mai 2001 dans le département de la Grande-Anse. Le slogan de cette campagne de scolarisation universelle a été : « les placer à l'école, les garder à l'école et les accompagner à l'école ».

Au niveau administratif, les stratégies allaient être utilisées dans une démarche systématique. La demande d'éducation allait être localisée et évaluée dans chaque lieu géographique et la création éventuelle de l'offre serait destinée à satisfaire la demande. Les enfants seraient orientés et placés dans les écoles disponibles de leur milieu d'origine en vertu d'un contrat de service à signer avec

les propriétaires ou chefs d'établissement. Au besoin, ces écoles feraient l'objet de restructuration afin d'augmenter leur capacité d'accueil et les ressources financières seraient utilisées de manière optimale avec la plus grande transparence. Il s'agissait d'utiliser les établissements scolaires déjà disponibles dans les différentes localités, qu'ils soient publics ou non publics pour placer les enfants ciblés par cette campagne de scolarisation universelle. Les nouvelles classes créées dans les écoles non publiques dans le cadre de ce programme seraient prises en charge par le Ministère.

Au niveau pédagogique, les enfants de six ou sept ans qui n'avaient pas été à l'école passeraient six ans dans les établissements en question. Ils suivraient alors le même parcours que ceux qui sont en situation normale. Ceux de huit ou neuf ans passeraient quatre années d'études au lieu de six ans pour atteindre le même niveau que les autres. Et, ceux de dix, de onze ou de douze ans atteindraient ce cycle seulement en trois années d'écoles. Le programme de scolarisation universelle laisse croire une certaine volonté du gouvernement de l'époque pour augmenter l'accès des enfants d'âge scolarisable à l'éducation de base. Il aurait contribué à absorber les enfants et les jeunes qui, plus tard seraient orientés vers la rue. Pourtant, ce programme n'a pu fonctionner que durant la période de lancement et avec beaucoup de difficulté. Les professeurs, les établissements scolaires, les lieux géographiques ont fait l'objet d'une instrumentalisation politique ce qui a bloqué le développement du programme tel que prévu. Tout a été fait sur une base de choix politiques, ce qui a bloqué l'épanouissement total de ce programme d'envergure.

Le programme de scolarisation universelle n'est pas l'unique tentative envisagée par l'Etat haïtien pour assurer l'éducation et la formation de tous. D'autres stratégies, comme des programmes d'alphabétisation, ont été également mises en œuvre à plusieurs reprises.

6.1.3.2. *Les programmes d'alphabétisation en Haïti*

Haïti est, dans la Caraïbe, le pays qui a le taux le plus élevé d'analphabètes. Pourtant, plusieurs organismes ont été institués par l'Etat haïtien pour alphabétiser la partie de la population qui se trouve dans cette situation. Qu'il s'agisse du programme de l'Office National d'Education Communautaire (ONEC) qui avait organisé la première Campagne Nationale d'Alphabétisation,

ou encore du programme de l'Office National d'Alphabétisation et d'Action Communautaires (ONAAC) des années 70, les résultats de ces différents programmes sont toujours mitigés. L'implication du politique dans les différents programmes semble avoir été à la base de l'échec de ces programmes. « *L'expérience eut été positive si la politique militante trop impérative d'alors ne s'y mêlait pas* » (Pierre François J. Wilner, 1993 : 107).

Ces campagnes d'alphabétisation réalisées sous l'emprise des « Tontons macoutes » de Duvalier, avaient une orientation politique qui primait sur l'encadrement technique. A cela, s'ajoutait une cause profonde : l'absence de synergie dans l'action gouvernementale de l'époque. En effet, toute action visant à réduire le taux d'analphabétisme doit être attaquée en amont et en aval. Elles ont toujours été abordées cependant en aval : alphabétiser la population analphabète. En amont, la majorité d'enfants n'avaient pas pu accéder à l'éducation de base. Donc, la source qui alimentait la population analphabète demeurait. Et, comme l'a bien signalé Wilner Pierre François (1993), les actions entreprises en aval, ont toujours échoué parce qu'elles n'ont pas pu alphabétiser la population concernée. Les programmes qui ont succédé ces premières campagnes ont connu le même échec si bien qu'en 2007, le tiers de personnes âgés de 13 ans et plus ne savait ni lire ni écrire. Le tableau et le graphique suivants nous fournissent les informations relatives à la population analphabète par sexe et par département géographique en Haïti en 2007.

Tableau 20 : Répartition de la population analphabète de 13 ans et plus par départements et par sexe en 2007.

	Garçons	Filles	Total	Pourcentage
Centre	59 562	70890	130 452	4,29%
Nord-Est	43 977	49 984	93 961	3,09%

Artibonite	135 157	172 560	307 717	10,11%
Ouest	649 928	724 083	1373711	45,15%
Sud	135 547	131 408	266 955	8,77%
Sud-Est	53 051	64 030	117 081	3,85%
Nord	172 262	192 005	364 267	11,97%
Nord-Ouest	57 662	64 185	121 847	4%
Grande-Anse	89 261	88 709	177 790	5,85%
Nippes	42 665	45 834	88 499	2,91%
Total	1 439 072	1 603 688	3 042 280	100%

Source : Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation. *Projet de campagne nationale d'Alphabétisation*, Janvier 2007

Selon les statistiques de la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA), trois millions quarante deux mille deux cent quatre vingt (3 042 280) haïtiens soit le tiers de la population haïtienne ne savent ni lire ni écrire. Le nombre d'haïtiens de sexe féminin analphabète est largement plus important que celui de sexe masculin. Dans tous les départements, sauf le département du Sud, le nombre d'haïtiennes analphabètes est plus important que les garçons analphabètes. En milieu rural, le taux des analphabètes demeure le plus élevé. Le département de l'Ouest dans lequel se trouve la zone métropolitaine avec la commune de Port-au-Prince et les communes avoisinantes est pourtant le département où est recensé la majorité de personnes analphabètes. 45,15% de la population analphabète se trouvent dans le département de l'Ouest. En effet, la population rurale du département de l'Ouest n'accède pas à l'éducation de base comme celle des autres départements du pays. Malgré la forte concentration des services sociaux de base existants dans ce département, une grande partie de cette population en sont exclus. Il peut également être expliqué par l'importance de l'exode des habitants des milieux ruraux en provenance des autres départements vers le département de l'Ouest. Et, du coup, apparaît la forte concentration des gens vivant dans des conditions difficiles dans les bidonvilles et dans les quartiers défavorisés de la région métropolitaine de Port-au-Prince. Les enfants et les jeunes de la rue de Port-au-Prince proviennent particulièrement des parents analphabètes vivant actuellement dans les quartiers défavorisés. C'est dans cette dynamique que se perpétue la reproduction des classes sociales défavorisées.

L'histoire de l'éducation en Haïti joue un rôle important dans les caractéristiques actuelles de ce

système qui est caractérisé surtout par l'exclusion scolaire d'un grand nombre d'enfants. Pendant la période précolombienne, la forme d'éducation n'était destinée qu'aux enfants des caciques. Après l'arrivée de Christophe Colomb, la philosophie de l'époque était de garder l'esclave en dehors du champ de l'éducation qui était perçue comme perturbatrice du système esclavagiste établi. L'éducation religieuse était utilisée comme un pouvoir de violence symbolique pour imposer le système esclavagiste et assurer sa pérennité. Les esclaves, considérant l'instruction comme un instrument d'émancipation et de promotion sociale développaient dans la clandestinité l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Après l'indépendance, les établissements étaient plutôt destinés aux enfants des citoyens qui ont rendu d'éminents services à la patrie et qui sont morts sans laisser de moyens suffisants pour l'éducation de leurs enfants. A la création du Département d'Instruction Publique, le fils du paysan n'avait toujours pas accès à l'éducation. Les dirigeants haïtiens faisaient appel alors aux écoles congréganistes qui contribuaient à créer le fossé entre les enfants des villes et ceux de la campagne entre les enfants des riches et ceux des pauvres. On assistait plus tard, à une tendance de démocratisation de l'enseignement qui était plutôt due à la forte demande d'éducation considérée par la masse populaire comme une courroie de transmission à la mobilité sociale. Un mouvement migratoire important était déclenché par les familles en milieu reculés qui partaient à la recherche dans les grandes villes et à la Capitale des services d'éducation de base. La Réforme Bernard qui consistait à adapter l'enseignement aux besoins et à la réalité haïtienne n'a pas pu être appliquée dans toute sa dimension. Elle avait prévu de donner à tous le même enseignement. Cependant, l'accès à l'éducation de base n'avait pas été le fil conducteur de cette réforme. La probabilité pour qu'un enfant de famille pauvre accède à l'éducation reste encore très faible. L'expansion de l'offre scolaire visée par le PNEF est convertie en qualité de l'enseignement dans les EFACAP qui sont d'ailleurs coordonnées par le Programme d'Appui à la Qualité de l'Enseignement. Plus de 500 mil enfants notamment en milieu rural n'ont toujours pas accès à l'éducation.

TROISIEME PARTIE :

**LE PHENOMENE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE EN
HAITI**

CHAPITRE 7 : LES ANTECEDENTS AU PHENOMENE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE

Nous avons analysé dans la partie antérieure, le système éducatif haïtien et nous avons montré le développement de la logique des inégalités scolaires qui favorise l'exclusion d'une catégorie d'enfants susceptibles de former plus tard les enfants et les jeunes de la rue en Haïti. nous allons dans cette partie de ce travail étudier la problématique du phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Pour ce faire, avant d'aborder dans le chapitre suivant les caractéristiques et les conditions de vie de ce groupe d'enfants vulnérables, nous allons tenter dans ce premier chapitre de cette partie, d'expliquer certains paramètres pouvant contribuer à l'émergence de ce phénomène.

Pour réaliser ce travail, deux points seront présentés. Nous allons procéder à l'analyse dans un premier temps, des conditions socio-économiques d'Haïti en général et, ensuite aborder les différents cas des enfants en situation difficile.

7.1. Le contexte socio-économique d'Haïti

Pour mieux comprendre le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti et mieux situer l'analyse que nous venons de faire sur l'éducation haïtienne, il convient de placer le pays dans son contexte du sous-développement. En effet, Haïti est, selon les rapports internationaux, le pays le plus pauvre de la Caraïbe, compte tenu de ses conditions socio-économiques et de l'inaccessibilité aux services de base. Nous allons ainsi essayer d'analyser les conditions qui expliquent le sous-développement d'Haïti, le niveau de pauvreté notamment en milieu rural et les différentes stratégies de sensibilisation envisagées par l'Etat haïtien pour faire reculer la pauvreté.

7.1.1. Les conditions économiques et sociales d'Haïti

Nous ne pouvons pas traiter la problématique du phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti sans aborder les conditions socio-économiques du pays, compte tenu des rapports qui existent entre elles et ce phénomène. Toutefois, pour comprendre d'une manière générale, les conditions économiques et sociales d'Haïti d'aujourd'hui, il va falloir tenir compte de son passé notamment de son histoire économique. En effet, « [...], *la pauvreté en Haïti découle d'un*

processus historique de construction de pouvoir politique et de l'organisation économique centré sur les intérêts d'une minorité » (République d'Haïti/MPCE, *DSNCRP*, 2007 : 25). C'est ce que nous allons tenter de démontrer à travers notre analyse sur les conditions socio-économiques et sociales d'Haïti, notamment sur les facteurs déterminants de la pauvreté en Haïti.

Après l'indépendance d'Haïti en 1804, l'économie de la nouvelle société qui se construit prend appui sur deux activités principales. L'économie de cette jeune nation se construit d'abord, sur le morcellement des anciennes grandes habitations coloniales occupées après la guerre de l'indépendance surtout par les hauts gradés de l'armée indigène qui s'étaient combattus pour l'indépendance d'Haïti. La masse des anciens esclaves occupaient cependant les terres montagneuses. Ce partage inégalitaire au niveau de la première activité que nous venons de mentionner créait déjà une forte population rurale d'un arrière-pays producteurs de denrées. La deuxième activité s'appuyait sur le commerce d'exportation des denrées agricoles et des produits forestiers.

Au cours des ans, la production agricole diminue considérablement notamment avec la redistribution des terres. Les grandes habitations coloniales qui ont été morcelées après la guerre de l'indépendance ont connu d'autres morcellements de plus petites portions avec la redistribution. A partir de ce moment, avec le lotissement des habitations va commencer une agriculture de subsistance. La production agricole qui serait destinée à l'exportation diminue alors que la proportion affectée au commerce n'a pas augmenté. Dans ces conditions, la situation socio-économique du pays se détériore et la proportion des gens vivant en condition d'extrême pauvreté a augmenté. Ainsi le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) précise : *« En effet, plus de la moitié des haïtiens vit en dessous de la ligne de pauvreté extrême de 1 US\$ par personne et par jour et environ les trois quarts en dessous du seuil de pauvreté de 2 US\$. Parallèlement, la production nationale poursuit sa chute. Le taux de croissance de la production intérieure brute est marqué par une contraction continue avec les taux respectifs de 0,9% en 1999/2000, -1,0% en 2000/2001, -0,5% en 2001/2002 et 0,4% en 2002/2003 alors que le taux de croissance de la population se situe annuellement autour de 2%. Cela se traduit par une décroissance du PIB per capita d'environ -1,3 pour la période* (République d'Haïti/MPCE, 2004 : 5).

Les résultats de l'enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECVH-2001) montrent que sur une population de 8.1 millions d'habitants, 4.4 millions de personnes soit 55% vivent dans des

ménages qui se situent en dessous de la ligne de pauvreté extrême de 1 US\$ par personne et par jour. En fait, il existe une forte corrélation entre la pauvreté et le sous-développement. Nous allons essayer d'expliquer le niveau du sous développement en Haïti.

7.1.1.1. *Le sous-développement en Haïti.*

Haïti est placé au rang des pays sous-développé selon les rapports des organismes nationaux et internationaux. Cependant, le sous-développement d'Haïti prend son origine dans le contexte socio-historique et dans l'héritage du colonialisme et de l'esclavage. A ces données, s'ajoutent les conséquences de la guerre de l'indépendance, la mauvaise répartition des biens du pays après l'indépendance, les divisions sociales et politiques. Les comportements des classes dirigeantes sont également responsables du sous-développement d'Haïti. D'abord, pendant les trois siècles de la période coloniale, l'objectif principal des colons était de s'enrichir le plus vite et de retourner en métropole pour jouir de leur fortune. Ils n'avaient jamais l'intention de rester et de vivre dans le pays. Ils n'avaient donc pas intérêt à mettre en place un plan d'investissement et de développement. Ensuite, les dirigeants, les hommes politiques ainsi que les hommes d'affaires ont également développé cette même philosophie. L'objectif des hommes politiques est d'accéder à un poste, de s'enrichir le plus vite et de s'installer à l'étranger après la fin de leur mandat. Quant aux hommes d'affaires, c'est d'accumuler les richesses du pays aux dépens des paysans et de devenir des créanciers des banques étrangères au lieu d'investir réellement dans le pays. C'est dans cette dynamique que se construit le sous-développement du pays. Et, pour montrer son niveau de sous-développement, nous allons nous limiter à sa situation actuelle notamment au cours de ces dix dernières années.

Haïti s'est montré en effet, sous-développé à travers les conditions sociales et économiques de la population. Certaines analyses ont montré la faible performance de l'économie haïtienne. On assiste au cours de ces dernières années à une faible augmentation de la croissance de la production en comparaison à la croissance de la population. Ce phénomène, appelé par les économistes, situation de « trappe économique de bas niveau », explique en fait le niveau du sous-développement du pays. Le produit intérieur brut (PIB) du pays a chuté de 2000 à 2005 tandis que la population augmente considérablement. En effet, le taux de la production intérieure brute n'a jamais atteint le taux de croissance de la population qui est de 2,2%. Le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2003 montre qu'à peine la moitié de la population est économiquement active. Tandis que, « [...] dans la plupart des cas, il ne s'agit pas de travail

vraiment générateur de revenu. Il est généralement admis que 70% de la population vivent avec moins de 1\$ US par jour (Haïti, EMMUS 2005-2006 : 2). Il en résulte alors d'un taux de chômage très élevé. Le déséquilibre économique persiste au cours de ces dernières années. La dette externe du pays ne cesse d'augmenter de 2000 à 2005 malgré les amortissements connus au cours de ces années. En effet, la dette externe passe de 1,170.3 milliard de dollars (US) en 2000 à 1,348.6 milliard en 2005, soit une augmentation de 15,2%. La faible performance de l'économie haïtienne s'explique à travers de l'offre et de la demande globale notamment au niveau du commerce extérieur d'Haïti. Un déficit commercial important est enregistré au cours de ces dernières années. Le tableau suivant présente l'état général de l'offre et de la demande globale en millions de gourdes.

Tableau 21 : Offre et demande globale de 2000 à 2005 en millions de gourdes⁵⁴.

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
PIB	13001	12968	13015	12557	12733
Importations	14932	14757	15225	15063	15450
Offre globale	27933	27725	28240	27620	28233
Consommations	20771	20514	20691	19921	20354
Investissement	4281	4390	4528	4381	4444
Exportations	2881	2821	3021	3318	3435
Demande Globale	27933	27725	28240	27260	28233

Source : (PNUD) Situation Economique et sociale en 2005, p. 68

Nous pouvons facilement comprendre le déficit commercial du pays en rapprochant la ligne des importations à celle des exportations. En effet, de l'année fiscale 2000-2001 à l'année fiscale 2004-2005, les exportations ne représentent même pas le quart des importations. Cela permet de saisir le degré de la sous-production du pays. La situation est encore plus grave lorsque l'on considère l'importance des produits de première nécessité importés dans le pays. Ce dernier n'est donc pas en mesure d'offrir à tous ses citoyens les produits de première nécessité dont ils ont effectivement besoin.

⁵⁴ Les chiffres présentés dans ce tableau, comme indiqués dans la source sont exprimés en millions de gourdes constantes de 1987. En effet, à cette époque la gourde avait une certaine stabilité par rapport au dollar américain. Avec la baisse de production et d'exportation, la gourde se détériore par rapport au dollar.

Le sous-développement d’Haïti se manifeste également par la sous-production et par les conditions rudimentaires de travail. Nous venons de l’évoquer, Haïti importe les principaux produits alimentaires. Sa capacité de production est très limitée et les conditions de production sont encore très archaïques. Haïti s’est montré également sous-développé par la rareté des services qu’il devait offrir à sa population. Cette incapacité se traduit par la réduction de la possibilité d’accès aux services de base.

7.1.1.2. L’accès aux services de base

La pauvreté d’Haïti se manifeste également par l’absence de fourniture des services de base dont la population a obligatoirement besoin. On assiste à une forte concentration du peu de services sociaux existant dans la capitale et dans les principales villes de province. Louis Auguste Joint précise que : « [...] le peu de services sociaux qui existe se concentre dans les villes, principalement dans la capitale d’Haïti. L’assistance publique et les programmes sociaux en général sont très limités. Il n’y a pas de services de sécurité sociale, d’allocation familiale ou de prime de chômage » (Joint, 2005 : 19). Ainsi, avant d’analyser la répartition des services fournis en éducation, nous proposons d’analyser la répartition de la population et de la profondeur de la pauvreté selon le milieu de résidence, selon la version 2004 de la carte de pauvreté d’Haïti.

Tableau 22 : répartition de la population et de la profondeur de la pauvreté par milieu de résidence.

	Estimation de La population	contribution à la pauvreté extrême	profondeur de la pauvreté
Aire métropolitaine	1 847 302	9 %	0,09
Autre milieu urbain	1 118 758	14%	0,29
Milieu rural	5 136 695	77%	0,33
Tout Haïti	8 102 754	100%	0,31

Source : Carte de pauvreté d’Haïti, version 2004 : page 12

Deux aspects nous intéressent dans ce tableau : le pourcentage de la population vivant dans un milieu donné et sa condition de vie. Nous nous limitons à ces deux aspects pour montrer que la répartition des services sociaux doit être faite en fonction du volume d’habitants vivant dans un

milieu donné. L'analyse du niveau de pauvreté en milieu rural va être approfondie plus loin. La première chose qui attire notre attention est que la majorité de la population haïtienne vit dans le milieu rural. Si la région métropolitaine concentre 22,80% de la population, le milieu rural à lui seul comprend les 63.4% de la population totale. La rubrique « Autre milieu urbain » qui correspond aux autres villes de provinces totalisent seulement 13,8% de la population haïtienne. Ce classement permet de comprendre la part des services sociaux qui aurait du être destinée à chaque milieu. En effet, toute répartition égalitaire des services sociaux de base doit en fait tenir compte du pourcentage de la population vivant dans chaque milieu. Cependant, la répartition du peu de services sociaux de base est faite selon le statut social des personnes puisqu'elles sont catégorisées par rapport au clivage existant notamment, en fonction du milieu d'habitation des personnes. Les services existant ne sont donc pas fournis selon la taille de la population mais distribués selon le lieu d'habitation, notamment selon le clivage suivant : les gens de la campagne et ceux de la ville.

Nous avons analysé dans la partie précédente, le cas du secteur de l'éducation. L'accès à l'éducation des enfants d'âge scolarisable reste encore un produit de luxe notamment en milieu rural. Les 570 sections communales⁵⁵ ne possèdent pas chacune leur propre école primaire publique tandis que chaque localité d'une section communale exige son établissement scolaire. Les écoles publiques sont donc beaucoup plus concentrées dans les villes que dans les sections communales. En général, l'accès à l'éducation est faible comme nous l'avons montré dans la partie antérieure. Selon la carte de pauvreté d'Haïti, l'accessibilité des enfants d'âge scolarisable à l'éducation de base par commune tend de moins faible à extrêmement faible. Il n'existe pas des communes qui soient forte en terme d'accès à l'éducation. Analysons le tableau suivant qui fournit les informations sur le niveau d'accessibilité à l'éducation par communes et par département.

⁵⁵ Depuis le dernier décret portant sur la réorganisation des collectivités territoriales, Haïti est divisé en 10 départements, 140 communes et 570 sections communales. Chaque commune comprend la ville proprement dite (grande ou petite) et des sections communales. Les 140 communes regroupent les 570 sections communales. La majorité de la population vit dans les sections communales. Cette dernière est composée de plusieurs localités bien espacées les une des autres.

Tableau 23 : Niveau d'accès à l'éducation de base par nombre de communes⁵⁶.

Niveau d'accès à l'éducation de base /Nombre de communes						
Départements	E. faible	faible	faible	mod. faible	mn. faible ⁵⁷	total
Artibonite	5	2	4	1	3	15
Centre	8	2	1	1		12
Grande-Anse	-	1	3	6	8	18
Nord	2	3	5	7	2	19
Nord-Est	2	1	4	4	2	13
Nord-ouest	-	2	3	1	4	10
Ouest	5	5	3	3	2	18
Sud	2	9	3	2	2	18
Sud-Est	2	2	1	3	2	10
Total	26	27	27	27	26	133

Source : Carte de pauvreté d'Haïti, version 2004 : 37

Cette étude nous montre le niveau d'accès à l'éducation dans le pays en général. En fait, les 9 départements de l'époque sont généralement faibles. Ce tableau ne comporte pas de colonne avec la mention « moyen », voire « forte ». D'ailleurs, elles sont placées entre la rubrique « extrêmement faible » à la rubrique « moins faible ». Seulement, 26 communes sur 133 sont placées dans le quintile le moins déficient « moins faible » alors que 80 sont placées dans les 3 premiers quintiles les plus déficiente. Pour saisir la déficience des départements et identifier ceux qui sont les plus déficients. Voyons pour un département donné, le nombre de communes placées dans les trois premières colonnes. Seul le département de la Grande-Anse affiche une situation moins déficiente comparativement aux autres départements. Uniquement 4 sur ses 18 communes, soit 22,2%, sont situées dans les 3 premiers quintiles. Les 14 autres qui représentent les 77,8% sont situées dans les deux meilleures catégories. Le département le plus défavorisé est par contre le Centre avec ses 11 communes (91,6%) placées dans les trois quintiles les plus déficients. Seulement une commune se trouve dans la quatrième quintile « Modérément faible ». C'est également l'unique département qui n'a pas de commune dans la quintile « Moins faible ». Le département de l'Ouest ou se trouve Port-au-Prince, la capitale d'Haïti, affiche cependant, un résultat surprenant le fait qu'il existe une forte concentration d'écoles dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, ce qui impliquerait une bonne accessibilité à l'éducation. Pourtant, 13 communes, soit 72%, sont classées parmi les quintiles les moins déficients, seulement 5 communes sont placées dans les deux meilleurs quintiles. Cependant, cette situation paradoxale s'explique que la

⁵⁶ Cette répartition ne tient pas compte de la dernière subdivision géographique du pays. Elle a été faite avant le dernier décret portant sur la réorganisation des Collectivités Territoriales. On y trouvera 9 départements au lieu de 10 et de 133 communes au lieu de 140.

⁵⁷ E. faible : Extrêmement faible ; T. faible : très faible ; Mod. Faible : modérément faible et Mn. Faible pour modérément faible.

commune de Port-au-Prince et celles de la capitale regorgent des quartiers populaires qui hébergent un nombre élevé d'enfants qui ne vont pas à l'école en raison des conditions économiques très précaires de leurs parents.

Cette répartition inégale d'accès à l'éducation influence considérablement le taux d'alphabétisme dans le pays. Le milieu rural accuse obligatoirement le plus petit taux alphabétisés. C'est ce que nous allons démontrer dans le tableau suivant.

Tableau 24 : Taux d'alphabétisme de la population de 15 ans et plus selon le sexe et par milieu de résidence.

Sexe	Milieu de résidence			Ensemble
	Aire métropolitaine	Autre urbain	Rural	
Homme	89,1%	79,9%	45,3%	60,1%
Femme	76,2%	65,2%	32,1%	48,6
Deux sexes	82%	71,8%	38,6%	54,1
Echantillon	3 081	3 452	13 541	20 074

Source : Carte de pauvreté d'Haïti, version 2004, pp. 44

Nous avons vu, plus haut, le niveau d'accessibilité à l'éducation des gens selon le milieu de résidence. En milieu rural, le taux de scolarisation est plus bas car l'accès est plus difficile, ce qui influence le taux d'analphabétisme notamment en milieu rural. En effet, en milieu rural, plus que la moitié des gens ne sont pas alphabétisés, seulement 45,3% des hommes et 32,1% des femmes le sont. Tandis qu'en milieu urbain, 79,9% des hommes et 65,2% des femmes sont alphabétisés.

Notre analyse montre le faible niveau de service fournis dans le secteur d'éducation. D'abord, la fourniture de services en éducation est différente d'une commune à l'autre. Le niveau des services offerts est très bas. Le milieu rural est en situation défavorable par rapport au milieu urbain. Les gens de ce milieu connaissent des conditions de vie extrêmement difficiles. Nous allons poursuivre cette analyse en montrant l'ampleur de la pauvreté en milieu rural.

7.1.1.3. *La pauvreté et le milieu rural haïtien.*

Incontestablement, Haïti est un pays pauvre. Cependant, la pauvreté connaît dans le milieu rural haïtien une profondeur extrême. En effet, dans les pays en développement en général, la pauvreté est à la fois plus largement répandue et plus aigüe en milieu rural qu'en milieu urbain. Et, malgré le niveau de pauvreté de cette population, ils n'ont pas de revenus et ils n'ont pas accès facile aux services de base. Pour saisir la dimension de la pauvreté en milieu rural haïtien, il va falloir d'abord analyser les conditions de vie des gens vivant dans ce milieu et ensuite, mettre face à face le pourcentage de cette population et les services sociaux de base auxquels elle a accès.

Haïti, selon un vieux dicton, est un pays « essentiellement agricole ». Actuellement, bien que se pose le problème d'absence de titre de propriété, 80% des ménages ruraux ont accès à la terre et huit parcelles sur dix appartiennent à leurs exploitants. Cependant les terres sont cultivées avec des outils les plus rudimentaires : la houe, la machette et la pioche sont les principaux intrants en capital de l'agriculture. Ils n'ont accès ni à la charrue, ni au tracteurs à deux roues voire à 4 roues, ni au semoir manuel, voire mécanique. Ils sont donc dépourvus de tous moyens pouvant leur faciliter le travail de l'agriculture. En plus du manque d'encadrement et de moyens pour cultiver leurs terres, les paysans sont souvent victimes des catastrophes naturelles comme les inondations, la sécheresse, les tempêtes qui emportent les produits agricoles. Compte tenu de ces facteurs, certains paysans se voient progressivement abandonner l'agriculture pour se livrer au petit commerce. C'est ce que soutient le Ministère haïtien de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) lorsqu'il écrit : « *Les deux principales sources de revenus des ménages ruraux sont la production agricole et le commerce. Et depuis quelques années, la partie qui revient aux activités agricoles diminue sans que pour autant l'apport du commerce augmente* » (République d'Haïti/MPCE, 2006 : 13). En effet, le petit commerce auquel ils se livrent est surtout la vente des produits alimentaires importés de l'étranger. Tandis que d'autres, pour survivre, utilisent des stratégies comme l'expansion agricole, ce qui les oblige cependant, à utiliser des terres de qualité inférieure.

Le contexte dans lequel le paysan haïtien cultive sa terre et le manque d'encadrement agricole sont en autres les causes principales du faible rendement agricole du paysan. D'ailleurs, au moment des plantations il achète la semence à un prix élevé et au moment de la récolte, les prix ont baissé. Il n'existe aucune loi qui facilite la stabilisation des prix des produits du paysan. Ses terres sont

cultivées à la merci de la pluie, sans irrigation ni engrais pouvant accroître la fertilité. Sa production est largement dépendante du climat qui n'est pas toujours favorable. En effet, nous ne pouvons pas aborder la problématique de la production du paysan sans intégrer le contexte climatique dans lequel il cultive son champ. Le climat reste et demeure jusqu'à présent l'élément qui caractérise la rentabilité ou la perte de sa production. Le pays connaît régulièrement de violents cyclones ou de longues périodes de sécheresse qui ont détruit la production du paysan, sa seule source de revenu. Après le passage d'un cyclone ou d'une période de sécheresse de longue durée, le paysan a recours à l'abattage des arbres pour faire du charbon, ce qui appauvrit le sol et le rend moins fertile. Haïti étant une terre montagneuse, l'abattage des arbres favorise à la tombée de la pluie, le phénomène de l'érosion qui diminue encore une fois la possibilité pour le paysan de bénéficier de son champ.

Dans ce contexte où les rendements agricoles sont très faibles et où les investissements du paysan en agriculture dépassent certaine fois les profits, les activités agricoles diminuent progressivement. Cette diminution entraîne en conséquence l'orientation des activités des paysans vers d'autres activités économiques. Et, c'est dans cette logique qu'une grande partie des gens vivant en milieu rural s'orientent vers les activités commerciales, notamment la vente des produits importés. Jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle, le paysan haïtien s'intéressait au commerce du produit agricole de son milieu. Il ramenait à la Capitale les produits vivriers venant des champs des localités avoisinantes et au retour, il apportait les produits alimentaires qui n'existaient pas dans le milieu comme du sucre, de la farine etc. Cependant, avec la diminution considérable des produits agricoles, ceux qui ont encore de moyens rentrent à Port-au-Prince sans les produits locaux et ramènent de la Capitale des produits alimentaires venant de l'étranger. Et, la majorité des gens vendent en petits détails très peu significatif ces produits alimentaires importés que d'autres petits commerçants ont amenés de la Capitale. La diminution des activités agricoles est importante, le petit commerce que développe le paysan haïtien, ne peut ni remplacer les activités agricoles ni couvrir les besoins de l'ensemble de la population rurale.

Les résultats des enquêtes sur les conditions de vie en Haïti (ECVH) de 2001 montrent que la pauvreté monétaire est très répandue en milieu rural et que les ménages du secteur agricoles traditionnels sont parmi les plus pauvres. En effet, 67% de la population rurale vit en dessous du niveau de pauvreté de \$1 par jour per capita et 88% en dessous du niveau de pauvreté de 2\$. Le tableau suivant fait l'état de la dimension de la pauvreté en Haïti et permet de comparer le milieu rural par rapport aux autres milieux.

Tableau 25: la pauvreté par milieu de résidence.

	<i>Estimation de la population</i>	<i>contribution à la pauvreté extrême</i>	<i>profondeur de la pauvreté</i>	<i>incidence de pauvreté</i>	<i>incidence de pauvreté extrême</i>	<i>ratio d'écart de revenu</i>
Aire métropolitaine	1 847 302	9 %	0,09	41	20	0,45
Autre milieu urbain	1 118 758	14%	0,29	69	50	0,58
Milieu rural	5 136 695	77%	0,33	82	59	0,56
Tout Haïti	8 102 754	100%	0,31	76	55	0,56

Source : Carte de pauvreté d'Haïti, version 2004 : page 12

Comme nous l'avons signalé plus haut, la population en milieu rural est beaucoup plus grande que celle de l'aire métropolitaine et des autres milieux urbains réunis. En effet, elle est plus nombreuse et elle est en même temps plus pauvre. Pour quelle que soit la colonne étudiée par exemple, les données qui sont sur la ligne relative au « milieu rural » sont toujours plus élevées que celles qui sont sur les autres lignes. La pauvreté est beaucoup plus extrême et plus profonde en milieu rural qu'en milieu urbain. Les résultats de l'ECVH de 2001 révèlent une absence presque totale d'accès aux infrastructures de base dans les zones rurales. « *Seulement 7% des ménages ruraux déclarent avoir accès au réseau d'électricité, indépendamment de la qualité des services, 4% ont accès à une route entièrement ou partiellement asphaltée, 2% ont accès à l'eau courante (jusqu'au logement ou aux appartements) et 0,4% des ménages ruraux ont le téléphone, incluant les téléphones cellulaires et les lignes fixes* » (Haïti/MEF/IHSI, 2005 : 271). Cependant, au cours de ces dernières années, on constate une importante évolution dans l'accès aux téléphones cellulaires avec l'arrivée d'une nouvelle compagnie téléphonique qui installe ses antennes un peu partout à travers le pays.

Tout ce que nous venons d'évoquer tend à expliquer les conditions socio-économiques dans lesquelles se trouve la population haïtienne en général, et plus particulièrement les gens vivant en milieu rural. Cependant, il nous semble important dans le cadre de cette étude sur les conditions socio-économique du pays, de mettre en relation l'emploi et la pauvreté en Haïti.

7.1.1.4. Le chômage en Haïti

Nous venons de voir comment en Haïti, en tant que pays sous-développé, le taux de pauvreté en

milieu rural est élevé. Cependant, paradoxalement, le taux de chômage est plus important en milieu urbain qu'en milieu rural. Et, en général, les jeunes sont parmi les plus vulnérables. Les jeunes âgés de 10 à 24 ans sont les plus touchés par le chômage quelque soit son milieu de résidence. Nous allons pouvoir analyser ces réalités à travers le tableau suivant qui établit le taux de chômage par groupe d'âge de la population selon le sexe et le milieu de résidence.

Tableau 26 : Taux de chômage par groupe d'âge de la population (10 ans et plus) selon le sexe et le milieu de résidence.

Groupe d'âge	Ensemble	Sexe		Milieu de résidence		
		Femmes	Hommes	Milieu rural	Milieu urbain hors PAP	Région Métropolitaine
10-14 ans	48,6	62,9	39,4	36,5	59,5	88,5
15-19	51,9	70,7	54,5	44,8	65,2	89
20-24	50	55,9	45,1	35,5	52	66
25-29	36,3	41,9	31,6	24	35	50,5
30-34	25,9	30,3	21,6	19,2	19,7	36,1
35-39	18,2	23,9	12,7	14,3	13,4	26,1
40-44	13,1	16,3	10,2	10,4	10,5	20
45-49	13,4	18	8,9	11,2	3,8	22,7
50-54	13,8	17,7	10,5	8,5	9,1	34,4
55-59	15,4	17,8	13	14	17,3	24,8
60-64	10,3	11,8	9,2	8,4	14	19
65 ans et +	8,1	8,5	7,6	7,2	7,4	19,1
Total	27,4	32,1	23,4	18,9	26,7	45,5

Source : Haïti/MPCE/DSNCRP, 2007 p. 23

Ce tableau nous permet d'abord de comprendre l'importance du chômage en milieu urbain. Le taux de chômage en Haïti, estimé à 27,4% pour l'ensemble du pays atteint en milieu rural, 18,9% contre 26,7% dans les villes de province, milieu urbain hors l'aire métropolitaine et 45,5% pour la région métropolitaine. A l'exception des classes d'âge 35-39 ans et 45-49 ans où le taux de chômage en milieu rural est légèrement plus haut qu'en milieu urbain, le taux de chômage est en général, supérieur en milieu urbain et dans la région métropolitaine qu'en milieu rural quelque soit la classe d'âge considérée. Ensuite, ces données nous permettent de percevoir une autre réalité : la proportion de jeunes qui sont dans le chômage est plus importante que celle des moins jeunes. Selon ce tableau, la tendance est que le pourcentage du taux de chômage diminue avec la classe d'âge : plus on avance vers la classe d'âge des personnes les plus âgées, moins le taux de chômage est important. Les jeunes de l'aire métropolitaine sont en effet, les plus frappés par le chômage. Le

pourcentage de la population âgée de 10-14 ans atteint dans la région métropolitaine 88,5 contre 48,6 pour l'ensemble du pays. 89% des jeunes âgés de 15-19 ans de la région métropolitaine sont au chômage contre 61,9 pour l'ensemble du pays. Pour la classe d'âge 20-24 ans, les jeunes qui sont au chômage dans la région métropolitaine sont estimés à 66% contre 35,5% en milieu rural.

Les analyses que nous venons de produire montre le niveau de complications des actions qui doivent être entreprendre par l'Etat haïtien. La population vivant en milieu rural est en général plus pauvre que celle du milieu urbain. Tandis que la population vivant en milieu urbain est plus touché par le chômage, ce qui laisse croire que les activités économiques des ménages en milieu rural ne leur permettent pas d'avoir un niveau de vie adéquat.

7.1.2. Le contexte socio-économique des parents d'élèves en milieu rural

Tout au long de notre analyse, nous avons abordé le contexte économique et social du système éducatif haïtien. Nous avons également présenté la contribution des parents d'élèves dans le financement de l'éducation en Haïti. Il nous paraît évident, compte tenu de l'importance de leur contribution et de la complexité du problème de l'éducation en milieu rural, de tenir compte dans notre analyse des conditions sociales économiques des parents d'élèves notamment de ceux qui se trouvent en milieu rural.

Nous allons ainsi tenter de présenter les activités principales des parents en milieu rural et de montrer la diminution qui se produit progressivement au niveau de leurs activités économiques. Cette diminution se produit pendant que le nombre d'enfants dans la famille n'a pas diminué. Elle se produit sans qu'il y ait vraiment une réelle prise en compte par l'Etat de ce changement qui s'opère dans les conditions de vie. Les conditions de vie des gens en milieu rural se détériorent progressivement cependant, ils sont de plus en plus déterminés à financer les études de leurs progénitures. C'est dans cette dynamique qu'ils se dirigent progressivement vers les grandes villes et vers la Capitale. Et, arrivés en ville, comme les attentes ne sont pas toujours comblées et comme ils amènent avec eux leurs enfants, ces derniers sont susceptibles d'être abandonnés aux activités de rue pour subsister, se former, se socialiser.

7.1.2.1. *Les parents d'élèves en milieu rural et la démographie*

L'explosion démographique affaiblit les moyens économiques des parents d'élèves en milieu rural, compte tenu du nombre d'enfants dans la famille en général. Des études ont montré la corrélation qui existe entre le nombre d'enfants dans les familles et le statut social des familles. En effet, plus la famille est pauvre plus le nombre d'enfants est grand.

Les familles en milieu rural sont généralement nombreuses. Le nombre d'enfants varie de quatre à dix par famille. Certaines familles doivent nourrir, éduquer et habiller une douzaine d'enfants. En effet, ce phénomène semble se retrouver dans la majorité des pays pauvres pour des raisons liées à la situation même de la pauvreté de ces pays. En effet, Claude-François Barrat, s'interrogeant sur la raison pour laquelle les familles pauvres ont autant d'enfants, tente d'y apporter les explications suivantes : « *Dans les états du Tiers Monde et du Quart Monde, l'enfant est considéré comme une source de revenu supplémentaire pour une famille et comme un substitut à la retraite pour les parents âgés. Dans les pays riches, un enfant est considéré comme un coût supplémentaire (en termes d'éducation en particulier)* » (Barrat, 1998 : 53). En permettant à leurs enfants d'aller à l'école et, si possible, d'apprendre un métier, les parents investissent dans leur propre avenir et espèrent s'assurer ainsi les conditions d'existence de leurs vieux jours (le pragmatisme du pauvre). Cependant, l'idéologie développée par les familles pour avoir beaucoup d'enfants n'aboutit pas toujours aux résultats escomptés.

Plusieurs paramètres contribuent à rendre irréalisables les espérances des familles dans le cadre de cette croyance développée par les familles pauvres. Déjà, dès le départ, les familles ne sont pas toujours en mesure d'éduquer normalement tous leurs enfants jusqu'à un niveau de formation exigée par la société. Leurs enfants, n'atteignent pas toujours tous, les compétences intellectuelles et/ou professionnelles nécessaires pour s'intégrer avec facilité à la vie active. En effet, les conditions économiques et sociales des familles en milieu rural ne facilitent pas toujours l'accès de toutes leurs progénitures à l'école, car « [...] *le maintien d'un enfant à l'école entraîne plusieurs coûts qui, après quelque temps deviennent trop lourds pour certains ménages démunis* (Belinette, 2006 : 220). Les enfants des familles pauvres, ceux des familles vivant en milieu rural n'ont pas tous la même chance d'aller à l'école que ceux des familles aisées ou ceux des familles vivant en milieu urbain. Les familles vivant dans cette situation se voient obligées de prendre alors des dispositions transitoires pour répondre à des exigences dont elles se sentent capables. Parfois, beaucoup de familles, par manque de moyens économiques, avec le nombre d'enfants et le contexte de l'éducation particulièrement en milieu rural, retardent la rentrée scolaire des plus jeunes pour faciliter la poursuite des études des plus avancés, ce qui entraîne au développement du

phénomène des surâgés dans les établissements scolaires. D'autres familles obligent d'arrêter les études des enfants qui sont plus ou moins avancés pour faciliter les études de ceux qui sont en retard et surtout le fait qu'ils ne peuvent pas payer les frais de scolarisation de tous les enfants en même temps. Les familles les plus démunies confient en domesticité certains enfants puisqu'elles ne peuvent pas prendre en charge toutes les dépenses (éducation, santé, nourriture vêtement, etc.). D'autres ne sont jamais allés à l'école et sont restés analphabètes pendant toute leur vie. Ce sont autant de dispositions qui ne contribuent pas au développement de leurs enfants que prennent les familles vulnérables pour faciliter l'éducation et la socialisation de l'un ou de l'autre enfant.

Les familles nombreuses n'aboutissent pas toujours aux résultats attendus. Les parents ne bénéficient donc pas toujours pendant leurs vieillesse, des avantages auxquels ils s'attendaient. Au contraire, avoir beaucoup d'enfants dans une famille pauvres produit des effets contraires par rapport aux attentes des parents. Ces derniers avaient déjà très peu de moyens économiques, étant donné qu'ils n'ont aucune assistance sociale et comme ils doivent financer complètement l'éducation de tous leurs enfants, à force de s'efforcer pour répondre aux besoins de leurs enfants, ces familles finissent par s'appauvrir au lieu d'avoir un mieux-être comme elles avaient prévu au départ. Avoir beaucoup d'enfants n'assure donc pas toujours à une famille pauvre notamment dans le contexte haïtien, son bien-être pendant sa vieillesse. Cependant, les familles, quelque soit leur statut social, même les plus défavorisées, ont une motivation incroyable pour prendre en charge les coûts de l'éducation de leurs enfants.

7.1.2.2. *Motivation des parents d'élèves à payer les frais de scolarité*

Les familles haïtiennes, quelque soit leur niveau de pauvreté, même les analphabètes ou encore mêmes ceux qui habitent dans les milieux les plus reculés du pays croient beaucoup à l'éducation de leurs enfants. La motivation est tellement grande qu'elles sont prêtes à tout faire ou du moins à se sacrifier pour que leurs enfants puissent aller à l'école. En effet, les parents, pour financer l'éducation de leurs fils et filles, sont prêts à rester pendant plusieurs jours sans pouvoir trouver de quoi à manger. Ils sont également prêts à rester pendant de longues périodes sans pouvoir s'habiller décentement dès qu'il s'agisse d'assurer l'éducation de leurs enfants. Le Ministère de l'Education Nationale, précise en ces termes, l'importante contribution des parents d'élèves dans le financement de l'éducation en Haïti : "*Sur l'ensemble des 1 156 937 enfants scolarisés au niveau primaire en 1994/95, presque 67% de ces enfants sont obligés de fréquenter une école*

privée. Ce pourcentage qui est resté constant depuis 1987 illustre l'importance de l'effort qui est requis des parents pour assurer la scolarité de base de leurs enfants" (MENJS, PNEF, 1998 : 22).

Cependant, la motivation des parents même les plus démunis pour financer l'éducation de leurs enfants ne se limitent pas à l'apprentissage des notions de lecture et du calcul ou encore à des notions du français. Le devenir social et économique de leurs enfants leur tient à cœur, la conscience parentale est aussi celle des plus pauvres. En effet, les familles, notamment celles des classes défavorisées, tiennent à ce que les conditions économiques et sociales de leur progéniture soient différentes de les leurs. Comme elles ont connu une vie très difficile, elles investissent dans l'éducation de leurs enfants afin de leur fournir les moyens pouvant leur permettant d'améliorer leurs conditions économiques et sociales en accédant avec plus de facilité au marché du travail. Les familles des classes sociales les plus défavorisées ont compris que leur exclusion repose sur le fait qu'elles n'avaient pas pu accéder à l'éducation et que l'accès aux savoirs scolaires à travers le système éducatif haïtien leur permettrait d'être moins marginalisées. L'accès à l'éducation faciliterait donc l'intégration sociale de leurs enfants. L'école est donc considérée par les familles comme une stratégie de mobilité économique et sociale intergénérationnelle. Pour elles, l'école est l'unique moyen pouvant faciliter le changement de statut social de leurs enfants, elles souhaitent en conséquence, assurer ainsi le bien-être économique et social de leur progéniture. Selon les résultats des Enquêtes sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH), si les familles n'ont pas pu scolariser leurs enfants ce n'est pas par manque de motivation. Le pourcentage de cette cause est relativement bas par rapport aux autres raisons évoquées. Le tableau suivant permet de comprendre que l'absence de motivation n'est pas la première cause de non scolarisation ou de l'abandon d'un enfant.

Tableau 27 : Pourcentage de quelques raisons de la non-scolarisation et des départs de l'école

<i>Raison de la non-scolarisation ou de l'abandon</i>	Jamais scolarisés			Ne vont plus à l'école		
	<i>N-pauvre</i>	<i>pauvre</i>	<i>Ensemble</i>	<i>N-pauvre</i>	<i>pauvre</i>	<i>ensemble</i>
Coûts trop élevés	37,2	47,6	46,6	38,7	45,2	43,5
Absence de motivation	6,8	5,5	5,6	5,7	9,5	8,6
Echec scolaire répété	-	-	-	7,9	3,9	4,9
Autres raisons	25,1	24,3	24,4	22,3	23,0	22,8

Ces données permettent de constater que l'absence de motivation n'est pas la cause principale de la non-scolarisation ou de l'abandon scolaire. En effet, la majorité des personnes de cet échantillon précisent que les coûts trop élevés sont les causes principales de la non-scolarisation et de l'abandon scolaire. 46%, parmi les enfants qui n'ont jamais été scolarisés, et 43% parmi ceux qui ont abandonné attribuent les causes aux coûts d'éducation trop élevés. En d'autres termes, ceux-ci seraient dans les établissements scolaires si les coûts n'étaient pas trop élevés. Ce qu'il faut constater le pourcentage des pauvres qui ne sont jamais scolarisés ou qui ont abandonné l'école est toujours plus élevé que le pourcentage des non-pauvres. Cependant, si les parents font de grands efforts pour envoyer leurs enfants à l'école, ils ne parviennent pas toujours à les soutenir jusqu'à la fin du parcours scolaire. La famille étant démunie et ne dispose pas suffisamment de ressources pour continuer à exécuter des dépenses scolaires, gardent l'enfant à la maison, lorsqu'il est renvoyé pour les frais la scolarité par les responsables des établissements scolaires privés. L'enfant retourne à l'école que lorsque les familles peuvent disposer de ce montant ou lorsqu'un membre de ses parents décide de le prendre en charge.

Avec cette volonté de ne pas voir leurs enfants marginalisés, même avec le peu de moyens dont disposent les familles, leur plus grand souci est la scolarisation de leurs enfants. Cependant, avec le peu de possibilité offerte par le milieu rural tant au niveau économique qu'au niveau d'infrastructure scolaire, les parents d'élèves cherchent d'autres milieux pouvant leur offrir de meilleures opportunités. Ils laissent le milieu rural pour se rendre en ville.

7.1.2.3. *La migration des parents d'élèves des zones rurales vers les villes*

Les mouvements de la population en Haïti est le principal moyen qui permet de comprendre le mécanisme de redistribution de la population locale dans le pays. En effet, les mouvements migratoires de la population haïtienne peuvent être catégorisés de la manière suivante : les mouvements à l'intérieur du pays, la migration intérieure et les mouvements vers les autres pays de la région, la migration internationale. Pour ce qui nous concerne dans le cadre de cette analyse, nous allons nous limiter à la migration intérieure afin de comprendre d'abord la dynamique des mouvements à l'intérieur du pays et ensuite de mettre en relation d'une part, les mouvements

migratoires internes et le système éducatif haïtien et d'autre part, les mouvement migratoire internes et le phénomène des enfants et des jeunes de la rue. La majorité des enfants et les jeunes rencontrés dans la rue sont des enfants migrés ou fils et filles des parents migrés à la recherche du bien-être et particulièrement des infrastructures scolaires.

La migration à l'intérieur d'Haïti n'est ni inter-rurale, ni inter-urbaine. Elle ne s'effectue non plus de l'urbain vers le rural. Le modèle de migration à l'intérieur du pays prend un sens unique, elle s'effectue du rural vers l'urbain. En effet, jusqu'aux années 80 le dicton qui circulait à travers le pays était « *Abitan pa mize lavi*⁵⁸ ». Il y avait à cette époque une certaine réticence chez les paysans pour rester en ville pendant plus de 3 ou 4 jours voire s'y installer définitivement. Pourtant, depuis la fin du siècle dernier, le paysan a changé de comportement. Il laisse le milieu rural pour s'installer définitivement en ville. En effet, ce changement peut s'expliquer par plusieurs raisons. Des études montrent que les conditions de vie des gens en milieu rural baissent. La principale activité des gens en milieu rural, l'agriculture, n'est pas aussi rentable comme elle a été avant les années 80. Le changement climatique, l'absence d'encadrement des paysans au niveau agricole, l'usage encore des instruments rudimentaires sont entre autres les causes de la diminution des activités agricoles comme nous l'avons souligné plus haut. Cette diminution des activités agricoles agissent directement sur leurs conditions économiques compte tenu du contexte dans lequel ils cultivent leurs champs. Ils partent donc à la recherche des meilleures conditions de vie.

Cependant, la recherche du bien-être économique et sociale n'est pas l'unique et principale cause des mouvements migratoires des habitants de la campagne vers les villes. Beaucoup de familles laissent le milieu rural pour se rendre en ville en vue de faciliter l'éducation de leurs enfants. Comme les familles haïtiennes sont motivées à assurer l'éducation de leurs enfants et comme le milieu rural, avec l'absence d'infrastructure scolaire, ne leur permet pas d'atteindre cet objectif, les familles se dirigent vers les villes où l'accès à l'éducation est moins difficile et où la qualité est également meilleure. En fait, nous avons expliqué tout au long de notre analyse, le contexte de l'éducation en milieu rural. Des sections communales qui auraient dû avoir entre 5 à 10 écoles publiques, selon le nombre d'habitations, n'ont à peine une seule école pour l'ensemble des habitations malgré la distance qui les sépare. Beaucoup d'autres n'ont pas d'écoles publiques. A ce

⁵⁸ “*Abitan pa mize lavi*” (le paysan ne s'attarde pas en ville) est la phrase créole qui circulait en Haïti vers les années 80 pour expliquer la courte durée du séjour du paysan en ville. En effet, le paysan était toujours passager en ville puisqu'il avait tellement de responsabilités dans son milieu, qu'il ne pouvait pas les laisser pour de longue durée.

manque d'écoles s'ajoute le problème d'école incomplète dans le milieu rural. Voyons le pourcentage d'écoles pouvant offrir au moins les deux premiers cycles de l'école fondamentale (le cycle primaire) selon le milieu de résidence de 1980 à 2003.

Tableau 28 : Evolution de la proportion d'écoles offrant la 6^{ème} Année Fondamentale dans l'ensemble des écoles primaires selon le milieu de résidence de 1980 à 2003.

Année	Urbain	Rural	Ensemble
1980-1981	86,2	23,6	63
1998-1997	66	43	50
2002-2003	75,89	42,46	53,2

Source : MPCE/PNUD. *Education et pauvreté en Haïti*. 2005 p. 24

En milieu urbain, le pourcentage d'écoles qui ont le cycle primaire complet jusqu'en 6^{ème} AF (CM2) n'a pas augmenté de 1980 à 2003. Il a connu au contraire, une diminution assez significative qui s'explique par l'augmentation du nombre des petites écoles incomplètes même en milieu urbain. En milieu rural, le pourcentage a augmenté au cours des années cependant, le pourcentage reste encore très bas au cours de cette période. Pendant l'année scolaire 2002-2003, 58% des écoles en milieu rural n'offraient pas le cycle primaire complet. Les élèves se voyaient dans l'obligation de s'orienter ailleurs. Ceux des parents qui disposent un peu de moyens vont dans d'autres écoles en ville, notamment dans la ville la plus proche pour bénéficier de ce niveau d'éducation. Ceux des parents pauvres qui ne peuvent pas aller en ville laissent définitivement l'école à la dernière classe que leur offre l'établissement en question.

En fait, le mouvement migratoire commence du milieu rural vers la ville la plus proche qui peut encore offrir des opportunités qui n'existaient pas dans le milieu rural. Ce mouvement est le premier niveau de déplacement des habitants à l'intérieur du pays. A ce stade, les familles immigreront en ville pour assurer un certain niveau d'éducation de leurs enfants. Et, en même temps, les chefs de familles immigrées qui disposent des moyens pour continuer à pratiquer les activités agricoles développent encore un certain rapport avec le milieu rural afin de pouvoir alimenter la maison en ville en produits vivriers et en légumes. Cependant, lorsque la ville la plus proche ne peut leur offrir un niveau d'éducation souhaité, ils laissent cette première ville pour se rendre vers les plus grandes villes, notamment vers les chefs-lieux de département et vers Port-au-Prince, la Capitale d'Haïti. Et, à ce deuxième stade de migration, le rapport entre le rural et

l'urbain est différent. Ils s'attachent en ville et pour survivre, ils développent d'autres petites activités puisqu'ils abandonnent complètement les activités agricoles qu'ils avaient dans son milieu d'origine.

Ce mouvement migratoire du rural vers l'urbain se traduit donc par un exode rural de plus en plus important avec comme conséquence la dissolution du tissu social, la diminution de l'exportation et les problèmes de l'urbanisation et de bidonvilisation. Cependant, les parents immigrés en ville n'est pas toujours en mesure de répondre aux besoins de leurs enfants notamment en matière d'éducation.

7.1.2.4. *La déception des parents d'élèves migrés en villes*

Les résultats des Enquêtes sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH) indiquent que les gens se déplacent du milieu rural vers les grandes villes notamment vers la région métropolitaine à la recherche de l'instruction et du travail (Haïti/MEF/IHSI, 2005 : 48). Ils espèrent que leurs enfants vont pouvoir accéder plus facile à l'éducation. Ils espèrent également améliorer leurs conditions de vie. Cependant, arrivés en ville, la réalité prouve parfois le contraire : leurs enfants n'ont pas pu toujours accéder avec facilité aux établissements scolaires et leurs conditions de vie ne s'améliorent pas comme ils avaient souhaité.

Les grandes villes deviennent un centre d'attraction car « *les ressources pour l'investissement et pour la consommation étant allouées en priorité à la ville principale* » (Haïti/MEF/IHSI, 2005 : 39). Les investissements ne couvrent pas la totalité des besoins de la population déjà sur place voire les besoins de ceux qui vont arriver tout au long de l'année. En ville, le nombre d'écoles est certainement plus nombreux, mais, les places sont toujours limitées. Les difficultés en milieu urbain existent, même si elles ne sont pas de la même dimension que celles en milieu rural. Avec le nombre de familles qui rentrent chaque année dans le but de pouvoir inscrire leurs enfants dans les établissements scolaires en ville, et, comme leur capacité d'accueil est grandement limitée, le fil d'attente devient de plus en plus long. Ce sont en effet, les familles les plus défavorisées, les parents qui viennent des milieux reculés qui accèdent avec beaucoup plus de difficultés aux établissements scolaires situés en ville. D'ailleurs, les frais de scolarités des écoles en milieu urbain sont beaucoup plus chers que ceux des écoles du milieu d'origine. Les parents d'élèves ne sont pas toujours en mesure de pouvoir répondre économiquement aux différents besoins auxquels

ils sont confrontés compte tenu du changement de situation qui se produit du passage du milieu rural au milieu urbain. En fait, les études réalisées sur les conditions de vie en Haïti précisent que : « *Ceux qui s'installent dans la ville principale participent en effet à un jeu de loto urbain. Ils laissent un revenu rural faible mais sûr; pour un revenu urbain hypothétiquement meilleur dans le secteur formel. Ils finissent dans l'emploi informel qui leur fournit un revenu inférieur à celui qu'ils avaient dans la zone rurale où ils vivaient* » (Haïti/MEF/IHSI, 2005 : 39). Aux problèmes qui se posent pour intégrer leurs enfants dans le système éducatif haïtien, s'ajoutent donc les problèmes d'ordre économique et social. En laissant la campagne pour se rendre en ville, un certain nombre de familles voient dégrader leurs conditions économiques et sociales en laissant leurs activités agricoles en milieu rural. Ils seront ainsi dans l'impossibilité de prendre en charge les frais de scolarité de leurs enfants qui deviennent d'ailleurs plus chers en ville.

Les enfants des migrants qui ont pu aller à l'école, se débrouillent aussi bien que ceux qui sont nés dans les grandes villes. Cependant, la majorité n'ont pas pu augmenter leur connaissance ni assurer l'éducation de leurs enfants. Les objectifs ne sont pas toujours atteints. Leur vie devient alors de plus en plus difficile à la capitale. Toutefois, les responsables politiques, conscients de la situation socio-économique du pays, ont produits des réflexions visant à faire reculer le niveau de pauvreté en Haïti.

7.1.3. Stratégies de réduction de la pauvreté

Parmi les outils de sensibilisation mis en place par l'Etat haïtien visant à réduire la pauvreté en Haïti, il convient d'étudier deux documents « La carte de pauvreté d'Haïti », version 2004 et le Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCRP, 2008-2010). Les grandes lignes de ces deux outils seront ici analysées.

7.1.3.1. *La carte de pauvreté d'Haïti*

Haïti, comme certains pays en voie de développement, s'est lancé depuis cette décennie, dans la lutte contre la pauvreté. Des instruments, comme la « Carte de pauvreté d'Haïti », ont été réalisés et des données relatives ont été divulguées. En effet, une première version préliminaire a été produite en 2000 et une deuxième version dite intérimaire en 2002. La dernière version, celle de 2004, que nous allons analyser « *vise à fournir des informations permettant d'avoir une vue de la*

distribution spatiale de la pauvreté en mettant en exergue les communes les plus directement concernées par un accès efficient aux services sociaux de base » (Haïti/MPCE. Carte de pauvreté d'Haïti, 2006 : 5). La carte de pauvreté met en exergue la distribution spatiale de la population de 2003 et la distribution des services sociaux de base par commune. Elle permet de comprendre le niveau de pauvreté de chaque commune et, en conséquence, les actions qui doivent y être entreprises. Elle permet de sensibiliser les différents niveaux des acteurs politiques. Elle a été d'ailleurs publiée à la fin du gouvernement intérimaire, au moment de la publication des résultats des élections présidentielles et législatives. La Carte de Pauvreté d'Haïti étant déjà disponible lors de la rentrée en fonction des nouveaux élus municipaux, les données ont été exploitées dans les « Forums des Maires » que nous avons pu diriger au Ministère de l'Intérieur et des Collectivités Territoriales (MICT). Il fallait sensibiliser les collectivités locales du niveau d'accès aux services sociaux de base de chaque commune. En effet, cet outil de sensibilisation fournit, pour chaque commune, le niveau d'accès aux quatre secteurs sociaux de base suivants : l'éducation, la santé, l'eau courante et l'assainissement.

Nous l'avons signalé plus haut, la carte de pauvreté montre, pour quel que soit le secteur considéré, que l'ensemble des communes sont situées dans la catégorie « Extrême faible » à la catégorie « faible ». Aucune des 133 communes⁵⁹ n'est catégorisée comme étant une commune « forte » ou du moins, comme une commune « moyenne ». Les résultats de cette étude révèlent les indicateurs comme « l'incidence de la pauvreté⁶⁰ », « la profondeur de la pauvreté⁶¹ » et « la sévérité de la pauvreté⁶² ».

La commune étant une unité territoriale à l'intérieur du département, pour catégoriser le département et comprendre son niveau de pauvreté, une carte de synthèse est élaborée avec les données sur les communes du département en question. Cette carte de synthèse peut être considérée comme la représentation globale de la distribution de l'offre des services sociaux de base dans les 133 communes du territoire de la République d'Haïti. Le tableau suivant affiche par département géographique, la population et le niveau d'accès aux services sociaux de base par

⁵⁹ Nous parlons de 133 communes au lieu de 140 puisque la Carte de Pauvreté d'Haïti est produite avant la publication du décret qui réorganise la République d'Haïti en 140 communes et 10 départements.

⁶⁰ L'incidence de la pauvreté est la partie de la population dont le revenu ou la consommation se situe en dessous de la ligne de la pauvreté.

⁶¹ La profondeur de la pauvreté est la distance à laquelle les ménages se trouvent par rapport à la ligne de pauvreté.

⁶² La sévérité de la pauvreté est qui tient compte non seulement de la distance séparant les pauvres de la ligne de pauvreté, mais aussi de l'inégalité entre les pauvres.

nombre de communes.

Tableau 29 : La population et le niveau d'accès, selon le département, aux services sociaux de base.

Départements	Niveau d'accès aux services de base/Nombre de communes						Population ⁶³
	Extrêmement faible	Très faible	Faible	Moyennement Faible	Moins faible	Total	
Artibonite	2	8	4	1		15	1 070 397
Centre	5	5	1	1		12	565 043
Grande-Anse	-	10	5	3		18	603 894
Nord	1	2	11	5		19	773 546
Nord-Est	1	1	5	5	1	13	300 493
Nord-Ouest	1		5	4		10	445 080
Ouest	1	4	5	7	1	18	3 093 699
Sud	1	2	13	2		18	627 311
Sud-Est	2	5	2	1		10	449 585
Total	14	40	51	29	2	133	7 929 048

Source : Haïti /MPCE. Carte de pauvreté d'Haïti, version 2004, pages 9 et 89.

Sur les 133 communes de la république d'Haïti, seulement deux communes se trouvent dans le dernier quintile, la catégorie « moins faible », ce qui représente seulement 1% de l'ensemble des communes qui bénéficie d'un accès en services sociaux de base. Une commune se trouve dans l'Ouest qui est évidemment, Port-au-Prince, la Capitale d'Haïti. Les chercheurs qui ont travaillé sur cet outil expliquent ainsi ce fait : « *Concernant la commune de Port-au-Prince, ceci est compréhensible, car la capitale d'une façon générale bénéficie de certains avantages dans tous les secteurs au détriment des autres régions du territoire* » (Haïti/MPCE. Carte de pauvreté d'Haïti, 2006 : 89). La place de l'autre commune qui est Terrier Rouge, située dans le département du Nord-Est, s'explique par le fait que son niveau de pauvreté a influencé des investissements et les résultats enregistrés notamment au niveau de l'accessibilité à l'éducation de base et de la disponibilité de l'eau courante. Si seulement 2 communes (1%) se trouvent dans la catégorie la moins déficiente, 29 communes, soit 21,8% se classent dans la catégorie « modérément faible ». A l'inverse, les trois catégories les plus défavorisées regroupent à elles seules 102 communes, ce qui démontre qu'environ 77% des communes haïtiennes ont un déficit en service sociaux de base qui

⁶³ Les données sont les résultats préliminaires du recensement de 2002. Cependant selon les Enquêtes sur les Conditions de Vie en Haïti (ECVH), la population totale est estimée à 8 102 754.

se traduit par des conditions de vie très difficile pour la majorité de la population.

La Carte de Pauvreté d'Haïti présente un panorama global des conditions de vie de la population en général. Sa présentation par commune, unité territoriale et administrative qui dispose constitutionnellement, contrairement aux autres collectivités territoriales, de droit de perception des recettes, de perception des subventions de l'Etat ainsi que d'autres fonds aurait permis des interventions dans le cadre de l'autonomie financière dont elle bénéficie. Cependant, les maires ne sont pas suffisamment outillés en ressources humaines, matérielles et financières pour combler le déficit en services sociaux de base révélé par la Carte de Pauvreté d'Haïti.

7.1.3.2. Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (2008-2010)

Inscrit dans le cadre de la continuité des actions pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), le Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCRP) est un outil qui définit pour les prochaines années, les axes sur lesquels l'Etat doit intervenir et les moyens à mettre en œuvre pour sortir le pays de la spirale de la pauvreté et de la misère. Basé sur les grands défis à relever, le Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté est issu d'un vaste processus participatif divisé en deux phases. Pendant la première phase, phase de sensibilisation/consultation, 10 ateliers de sensibilisation, ont été organisés 10 ateliers thématiques et 10 ateliers départementaux. La deuxième phase, la phase de participation, a été organisée en 3 étapes : l'organisation de 10 Forums Communaux de Validation (FCV), la réalisation de 4 Forums Départementaux de Validation (FDV) et un Forum National de Validation (FNV).

Le relèvement des défis a permis d'identifier 3 grands piliers. Le premier pilier qui sont les vecteurs de la croissance regroupent l'agriculture et le développement rural, la modernisation des infrastructures, le développement du tourisme et enfin l'innovation de la technologie. Le deuxième pilier concerne tout ce qui se rapporte au développement humain comme l'éducation et la formation, la santé, l'accès des personnes vulnérables aux services de base. Et, enfin le troisième pilier regroupe tous les aspects de la gouvernance démocratique. On y trouve la justice, la sécurité, la modernisation de l'Etat et l'aménagement du territoire, selon les grands objectifs nationaux pour les années à venir.

Pour chaque indicateur, les concepteurs du DSCRП précisent le niveau de la situation actuelle et le niveau espéré pour les années 2010 et 2015. En effet, l'atteinte de ces objectifs passera par deux étapes. La première étape porte sur la période 2007-2010 et la « *la priorité sera accordée au processus de renforcement des capacités de l'Administration Publique. La caractéristique de cette première phase implique le maintien du cadre macro-économique actuel axé sur une gestion saine de l'économie avec des politiques budgétaires et monétaires prudentes pour résorber significativement les grands déséquilibres conjoncturels internes et externes* (Haïti/MPCE/DSNCRP, 2007 :27-28). La deuxième étape démarrera au début de l'année fiscale 2009-2010 jusqu'en 2015. « *Elle a pour caractéristique fondamentale la recherche d'une croissance accélérée et d'une plus grande maîtrise du développement social. Elle vise par conséquent une réduction à la fois de la pauvreté monétaire et de la pauvreté humaine* » (Haïti/MPCE/DSNCRP, 2007 :28). Après avoir établi le lien qui existe entre l'éducation et la pauvreté, le DSNCRP, envisage une politique de réorganisation de l'offre scolaire en faveur des élèves pauvres. Les objectifs à atteindre au nombre de 5 sont les suivants : « 1) *réduire les disparités qui existent entre les départements géographiques ainsi qu'entre les milieux urbain et rural dans la distribution de l'offre scolaire aux niveaux préscolaire et fondamental, 2) faire en sorte que d'ici à 2010, toutes les 565 sections communales soient dotées chacune d'une école publique à 6 classe, 3) mettre en place une école fondamentale (1^{er} et 2^{ème} cycle) répondant mieux aux besoins des apprenants, notamment des élèves surâgés, 4) rendre la formation professionnelle plus accessible à plus grand nombre de jeunes, et enfin, 5) baisser les coûts moyens de scolarité pour ces niveaux d'enseignement* » (Haïti/MPCE/DSNCRP, 2007 :39). L'atteinte de ces objectifs oblige la définition des stratégies comme la création de nouvelles classes assises en préscolaire et en primaire afin de faciliter l'accès de tous les enfants des familles vulnérables dans toutes les sections communales.

Toutefois, les objectifs poursuivis et les stratégies à mettre en œuvre en faveur des personnes vulnérables, notamment en faveur des enfants en situation difficile n'ont pas été abordés. L'analyse que nous venons de faire sur la situation économique et sociale du pays permet de situer la problématique des enfants en situation difficile et plus précisément le cas des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Ces derniers avant d'approprier la rue comme l'unique espace de vie ont été majoritairement des enfants en situation difficile. Il nous semble alors important dans ce chapitre traitant les antécédents au phénomène des enfants et des jeunes de la rue d'identifier les différentes catégories des enfants en situation difficile et ainsi que leurs caractéristiques

7.2. Les enfants en situation difficile

Après avoir tenté d'analyser la situation socio-économique d'Haïti et de la considérer comme étant un antécédent au phénomène des enfants et des jeunes de la rue, nous allons essayer d'approfondir cette analyse en abordant les enfants en situation difficile. En effet, Unicef considère comme enfant en situation difficile : « *Un mineur (garçon ou fille) en dessous de 18 ans qui vit dans des situations particulières, en marges des normes généralement reconnues et acceptées par la société et qui est exposé à toutes sortes de violences physiques ou émotionnelles capable de nuire à son développement somato-psychique, et même d'engendrer dans certains cas des activités et des comportements antisociaux* » (Unicef, cité par AE-C/UniQ, 1996 : 8). Les enfants en situation difficile peuvent être, en ce sens, considéré comme des antécédents à ce phénomène puis qu'ils pourront se trouver dans la rue si un changement ne se produit pas au niveau de la situation dans laquelle ils évoluent. Les cas d'enfants en situation difficile sont divers. Cependant dans le cadre de cette étude, nous allons nous limiter aux enfants en domesticité, aux enfants abandonnés et aux enfants maltraités⁶⁴ qui sont susceptibles de devenir plus tard des enfants et des jeunes de la rue.

7.2.1. L'enfant en domesticité

Il nous semble important d'aborder, dans le cadre de cette étude, la problématique des enfants en domesticité en Haïti. D'ailleurs, pour une meilleure interprétation du phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti, il va falloir l'inscrire dans une dynamique globale en tenant compte des différents paramètres de la réalité haïtienne. En effet, plusieurs études précisent que certains enfants et jeunes de la rue ont été le plus souvent des enfants en domesticité. Ensuite, les enfants en domesticité n'ont pour la plupart des cas, aucun rapport avec les institutions scolaires, alors qu'ils ont été confiés par leurs parents ou leurs substituts à des familles d'accueil dans l'espoir d'être scolarisé dès l'arrivée dans cette nouvelle famille. Ces enfants sont en situation difficile et travaillent sans rémunération dans un contexte de marginalisation sociale. Et, enfin, nous trouvons qu'il est absolument nécessaire d'appréhender ce phénomène car ce système peut être considéré comme un élément qui perpétue les inégalités et la violence sociales en Haïti. Pour approfondir, nous allons analyser la manière dont se fait le placement des enfants en domesticité, le traitement qu'ils reçoivent dans les familles d'accueil et l'avenir de cette catégorie d'enfants. Toutefois, pour

⁶⁴ Les enfants et les jeunes de la rue sont évidemment des enfants en situation difficile. Nous allons en parler en profondeur au chapitre suivant.

mieux creuser cette problématique, commençons d'abord par la conceptualisation.

7.2.1.1. Définition et appellation

L'enfant en domesticité est le terme technique⁶⁵ le plus souvent utilisé par les professionnels pour décrire l'enfant placé par ses parents ou ses substituts dans une famille à laquelle il fournit ses services en échange du logement, du vêtement, de la nourriture et de l'éducation. En fait, les chercheurs et les spécialistes de la question s'accordent sur la question d'échange de services domestiques contre la prise en charge de l'enfant par la famille d'accueil dans certains domaines, compte tenu de la réalité haïtienne. Toutefois, nous tenons à étudier un aspect sur lequel les spécialistes ont une certaine divergence. Il s'agit de l'âge de l'enfant en domesticité.

En effet, les rares études réalisées sur la question ne s'attardent pas sur l'âge des enfants en domesticité en Haïti. Cependant, à travers deux travaux, nous avons pu identifier deux tendances différentes. D'abord, dans une étude faite par UNICEF en 1993 sur « *Les enfants en situation spécialement difficile en Haïti* », tenant compte de la législation en vigueur en Haïti à cette époque, sont considérées comme enfant en domesticité, « *l'enfant (garçon ou fille) âgé d'au moins 12 ans qui, en échange d'une participation aux tâches ménagères d'une famille reçoit gîte, couvert, éducation, soins* » (Unicef, 1993 : 33). Selon cette tendance, l'enfant en domesticité ne peut avoir moins de 12 ans. La deuxième tendance vient d'un spécialiste de la question, Legrand Bijoux, qui, dans ses études, explique que l'âge des enfants en domesticité peut s'étendre de 5 à 17 ans (Bijoux Legrand *in* Forum « Enfance et Violence », 1996 : 47). Il est courant, selon ses besoins, que la famille accepte chez elle un enfant de 6 ans en domesticité. Il pourra commencer à effectuer certains services ménagers et acquérir assez tôt, les mœurs et les coutumes de cette famille d'accueil.

Dans le langage courant, plusieurs termes et expressions notamment créoles sont employés pour parler des enfants en domesticité en Haïti. La majorité, par l'emploi des vocables « ti » ou

⁶⁵ Le terme « l'enfant en domesticité » est rarement employé dans le langage courant. Etant donné que cette catégorie d'enfant en situation difficile n'a aucun rapport avec la langue française, compte tenu de sa situation sociale, des expressions créoles que nous allons voir plus loin, sont le plus souvent employées pour parler des enfants en domesticité.

« timoun », renvoie directement à la classe d'âge en question : *Ti domestik. Timoun ka moun, timoun ki ret ak moun, ti moun ka madanm, etc.* Le terme « restavèk » (rester avec) est l'unique appellation qui ne fait pas absolument référence à l'enfant. Cependant, il a une forte connotation péjorative pour désigner un adulte. Certains spécialistes trouvent humiliant ce dernier terme attribué à l'enfant en domesticité. « *Qui sont les enfants en domesticité ? Je précise bien « enfant en domesticité » et non pas « restavèk » car cette dernière expression est presque une injure* » (Bijoux Legrand, 1996 : 47). La Coalition Nationale pour les Droits des Haïtiens, (NCHR : National Coalition for Haitian Rights), en attribuant le titre « *Non au système restavèk. Vers l'élimination de l'esclave des enfants* » à ses études sur la domesticité en Haïti, veut également attirer l'attention des lecteurs sur les méfaits du système notamment sur la déshumanisation de ces innocents enfants. Pour NCHR, celui qui utilise le terme « enfant en domesticité » en lieu et place de « restavèk » tend à dépeindre cette coutume sous une lumière plutôt flatteuse et évite de faire face directement à la réalité.

Un enfant en domesticité est donc un enfant qui, quelque soit son âge et son sexe, effectue des services ménagers dans une maison qui n'est pas la sienne dans l'unique objectif d'être pris en charge par le chef de cette maison. En fait, d'où vient cette pratique en Haïti ? Nous allons tenter de répondre à cette question en faisant le rapprochement entre le contexte historique et socio-économique du pays.

7.2.1.2. Les antécédents au placement des enfants en domesticité

Certains spécialistes renvoient les fondements de la pratique de la domesticité des enfants au contexte de l'histoire des pratiques coloniales en Haïti. Selon ce courant d'idée, cette pratique prend sa source dans l'histoire de l'esclavage à Saint-Domingue où les colons avaient des esclaves domestiques à leur disposition pour effectuer les tâches ménagères. Il y avait incontestablement, et tout au long de la période coloniale, des esclaves domestiques. Les noirs qui avaient pu acquérir leur liberté, les affranchis, disposaient eux aussi des esclaves domestiques. Avec l'indépendance, les esclaves domestiques disparaissaient. Cependant, se développait progressivement une autre forme de pratique : la domesticité des enfants en Haïti qui serait donc, selon ce courant d'idée, une résultante ou l'héritage des trois siècles du système esclavagiste en Haïti.

D'autres pensent qu'il faudrait plutôt référer le phénomène de la domesticité des enfants aux

conditions socio-économiques du pays. Les conditions sociales et économiques des familles haïtiennes (familles d'accueil et parents des enfants en domesticité) seraient à la base de cette pratique. En effet, chacune de ces familles a ses propres besoins. Et, c'est sur la base des besoins de chaque famille qu'un contrat moral est conclu afin de confier l'enfant à l'autre. La famille d'origine remet ainsi son enfant à la nouvelle famille dans le but d'être entretenu au point de vue d'alimentation, d'habillement de logement et de scolarisation et de socialisation. L'objectif principal du placement de l'enfant est sa socialisation et sa promotion sociale, étant donné qu'il va laisser le milieu rural pour évoluer en ville dans des conditions différentes de celles de la campagne. En effet, la scolarisation est perçue comme le moyen principal de réaliser cette promotion : « *En milieu rural, notamment au regard de la pratique de la domesticité des enfants, la problématique de l'éducation prend une importance capitale : les enquêtes menées jusque là font ressortir que le besoin d'éducation est prioritaire dans la décision que prend le ménage rural d'envoyer son enfant en service. [...] Tous les enfants rencontrés valorisent l'école, [...]. Ils semblent être convaincus que seule l'instruction peut leur assurer un meilleur avenir* » (République d'Haïti/MAST. : 2002 : 87).

Si la famille d'origine cherche la socialisation et la promotion sociale de son enfant, les besoins de la famille d'accueil sont plutôt liés à son statut social et à son niveau de vie. Elle cherche une main d'œuvre à bon marché. Son objectif est de dépenser moins pour un maximum de services. Seule la possession d'un enfant domestique peut lui permettre de le réaliser. C'est en ce sens que les familles de la classe moyenne, dès qu'elles ont besoins d'une main d'œuvre domestique se mettent à la recherche d'un enfant lui permettant d'atteindre leur objectif.

Notre analyse de la situation nous permet d'avancer que le phénomène de la domesticité des enfants en Haïti est complexe et ne peut être traité isolément. En effet, ce phénomène n'est pas uniquement lié au contexte historique de l'esclavage. De même, il ne peut pas être référé uniquement à la situation économique et sociale du pays. Le phénomène de la domesticité des enfants en Haïti est plutôt une résultante de la combinaison des deux paramètres. L'éducation des enfants, la volonté des parents pour que leurs enfants soient scolarisés jouent un rôle prépondérant dans le placement des enfants en domesticité en Haïti. C'est cette idée que tente d'esquisser Legrand Bijoux sur les attentes principales des parents des enfants placés en domesticité : « *ils sont le plus souvent issus de famille rurale, placés dans des familles des bourgs ou des villes pour être éduqués* » (Legrand Bijoux in Forum « Enfance et Violence », 1996 : 47). L'éducation (formelle, non-formelle et informelle) est, selon l'auteur, la première attente d'une famille en

plaçant son enfant chez quelqu'un.

7.2.1.3. *Les enfants en domesticité en chiffres : difficile dénombrement.*

Le nombre exact des enfants en domesticité est très controversé en Haïti. Ce débat réside dans le choix des critères pour déterminer si un enfant qui ne vit pas sous le toit familial peut être considéré comme un enfant travailleur domestique ou non. Certaines études tentent de cerner le problème en dégagant certains paramètres pour déterminer si l'enfant qui n'est pas chez lui est en domesticité. Ainsi deux critères sont ainsi évoqués : le premier est l'enfant (n'étant pas chez lui) qui a une charge de travail bien supérieure à la moyenne et le deuxième est celui qui ne va pas à l'école. Jusque là, le problème n'est pas tout à fait résolu compte tenu de la variation qui peut exister entre ces deux critères. Nous pouvons nous interroger jusqu'à quel niveau les deux critères sont combinés. Un enfant qui, n'étant pas chez lui, va à l'école mais exécute des travaux domestiques qui sont supérieures à la moyenne ou encore le cas de celui qui ne va pas à l'école mais n'effectue pas des tâches qui sont supérieures à la moyenne. Dans cette logique, certaines recherches, dans le but d'apporter plus de précision, essaient de savoir si l'enfant qui n'est pas chez lui et qui est scolarisé n'est pas en retard dans son parcours scolaire. Ainsi, ce dernier critère implique que le niveau de l'éducation doit être comparé à l'âge de l'enfant. Nous sommes cependant, amené à aborder un troisième aspect qui tend à augmenter la complication du dénombrement de cette catégorie d'enfants. Il s'agit de l'enfant de la section communales placé dans des familles en milieu urbain dans l'objectif précis d'assurer son éducation, étant donné qu'il n'existe pas d'écoles dans la localité ou habitent les parents de l'enfant. Dans ce cas précis, les parents fournissent une ration en alimentation et/ou en argent pour l'entretien de son enfant. Certains chercheurs parlent de « pension payée » pour l'enfant qui est dans cette situation. Comme l'enfant, dans la famille d'accueil, va exercer de toutes les façons, des travaux domestiques, et comme il peut être aussi en décalage de niveau scolaire par rapport à son âge, jusqu'à quel niveau un enfant qui est dans cette situation peut être qualifié d'enfant en domesticité.

Tout ce qui suit traduit la complexité qui existe dans le dénombrement des enfants qui sont en domesticité en Haïti. Comme ces estimations diffèrent d'une étude à l'autre selon le critère sur lequel le chercheur met l'accent, un écart considérable peut exister dans les chiffres avancés dans les différentes recherches.

Les estimations du nombre d'enfants en domesticité varient selon la source, l'année et l'enquête. En vingt (20) ans ces enquêtes ont montré que le nombre d'enfants en domesticité a diminué de plus de 70 mille. Avec cette diminution, on aurait compris que « *La propension à déclarer les domestiques diminue depuis 1982. Si ce n'est pas le cas, il y aurait eu une diminution importante du nombre de domestiques ces vingt dernières années* » (République d'Haïti, MAST., 2002 : 40). Cependant, d'autres études avancent des chiffres plus importants. Si on utilise la projection de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Information (IHSI) comme base de calcul, le nombre d'enfants en domesticité serait estimé en 2002 à 206 000 environ. L'Institut Psychosocial de la Famille (IPSOFA) avait déclaré dans un rapport de 1998 mandaté par le Fond des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF) que le nombre des enfants en domesticité serait de 300 000⁶⁶. Dans ce cas, 10% des enfants haïtiens seraient des enfants en domesticité. C'est dans cet ordre d'idée, Legrand Bijoux estime le nombre d'enfants en domesticité à travers le pays en 1996 de 200 000 à 300 000. Le nombre exact des enfants en domesticité est actuellement méconnu par l'Etat et par les institutions qui interviennent à ce niveau.

Compte tenu de la flexibilité qui existe dans les critères de définition de l'enfant en domesticité et selon que le chercheur durcit ou pas un critère ou l'autre, le nombre peut sérieusement varier d'une enquête à l'autre. Nous pouvons constater dans le tableau précédent, qu'au cours de la même année, et pour la même enquête, les estimations diminuent de plus de 50 mille selon qu'on met l'accent sur l'un ou l'autre critère. La rigidité des critères est donc importante pour déterminer le nombre exact des enfants en domesticité. Les différentes études réalisées sur les enfants en domesticité montrent qu'il y a davantage de filles que de garçons parmi les enfants domestiques.

Compte tenu du type de travaux qui sont réservés à cette catégorie d'enfants et compte tenu de la dextérité des filles pour ces travaux, la demande d'enfants du sexe féminin pour la domesticité est normalement plus élevée. Comment cela se passe en réalité ?

7.2.1.4. Comment se fait le placement des enfants en domesticité ?

les mécanismes qui facilitent ce placement sont directement liés aux besoins des deux familles en question (la famille d'origine et famille d'accueil) que nous avons déjà abordés plus haut.

⁶⁶ Institut Psychosocial de la Famille (IPSOFA). *Restavek. La domesticité juvénile en Haïti*. 1998. cité par NCHR, 2002.

La famille d'accueil, le plus souvent de la classe moyenne, manifeste d'abord une certaine volonté d'avoir un enfant. Le chef de la famille, le plus souvent la femme, se met ainsi à la recherche auprès d'autres femmes de son milieu, d'un enfant pouvant l'aider dans ses travaux domestiques. La nouvelle se propage jusqu'à ce qu'elle soit en contact avec la famille d'un enfant ou avec un interlocuteur qui peut lui permettre d'atteindre son objectif, une main d'œuvre à bon marché. Cet objectif n'est pas toujours évoqué au départ. Et, ce qui est pire, cette main d'œuvre est plus souvent, sur-utilisée. Voyons comment cela se passe au niveau de la famille de l'enfant.

A ce niveau, Legrand Bijoux établit quatre possibilités différentes : « *Parfois par les familles naturelles ou leurs substituts, à un proche. [...]. Il se fait également par les parents naturels ou leurs substituts, à des personnes inconnues dont ils ignorent même l'adresse. [...]. Le placement peut aussi se faire par des intermédiaires qui ne sont pas membres de la famille de l'enfant : la famille d'accueil n'a pas de contact avec la famille naturelle et vice versa. [...]. Le placement peut finalement être fait par des parents qui font cadeau de leurs enfants : quasiment une vente.* » (Legrand Bijoux, 1996 : 47-48). En effet, les conditions de vie de l'enfant placé en domesticité sont directement liées à la situation du placement. Pour chaque situation, l'enfant peut avoir de traitements différents. Cependant, la famille de l'enfant ou son substitut qui habite d'ailleurs en milieu rural, en remettant son enfant à la famille d'accueil vivant en milieu urbain et ayant de meilleures conditions de vie cherche plutôt le bien-être de son enfant et parfois même son bien-être. L'enfant va pouvoir mieux se socialiser en vivant dans cette nouvelle famille. « *La famille espère que l'enfant sortira de la pauvreté grâce à l'éducation, puisque la plupart des écoles se trouvent principalement en zones urbaines.* » (NCHR, 2002 : 13). Toutefois, ni les espoirs de l'enfant, ni ceux des parents qui l'avaient confié ailleurs ne sont généralement réalisés. C'est dans cette logique que nous allons aborder le traitement reçu par les enfants en domesticité dans les familles d'accueil.

7.2.1.5. *Le traitement et les conditions de travail des enfants en domesticité*

La famille d'origine confie son enfant à une autre famille afin de lui assurer sa promotion sociale et sa socialisation. Mais, le profil social de la famille d'accueil ne lui permet pas de répondre convenablement à cette vision. La famille d'accueil a incontestablement, un niveau de vie plus élevé que la famille d'origine, mais sa classe sociale, la classe moyenne, ne lui offre pas

l'opportunité de répondre aux attentes des parents. Une étude réalisée sur les fondements de la pratique de la domesticité des enfants en Haïti, montre que la famille d'accueil n'a pas de grandes ressources « *La profession du chef de famille relèverait le plus souvent de ce qu'on pourrait appeler les petits métiers.* (République d'Haïti/MAST., 2002 : 54). Le type d'habitat dans lequel vit cette catégorie de famille (maison rarement spacieuse, rarement pourvue d'eau courante ou d'électricité) va constituer le type de tâches que l'enfant aura à exécuter pendant sa vie de domesticité. La rupture avec la famille naturelle va être le choc le plus violent que l'enfant va subir. Celui-ci va évoluer d'ailleurs dans un milieu où les espérances sont bafouées et les illusions écrasées car les attentes des parents ne sont qu'illusoires : « *Ni les espoirs de l'enfant ni ceux des parents ne sont généralement réalisés.* » (NCHR, 2002 : 13). En effet, après quelques jours de son arrivée dans la nouvelle famille, son statut et ses relations avec la femme, chef de foyer se clarifient. L'enfant passe de son statut « enfant placé dans la famille » à son nouveau statut « enfant en domesticité ». La relation entre la femme, chef de la maison et l'enfant a changé. Avant, elle acceptait que l'enfant l'appelle « ma tante » ou « marraine ». Elle devenait par la suite « ma maîtresse ».

Le type d'habitation des familles d'accueil confère à l'enfant en domesticité des travaux spécifiques le plus souvent incompatibles à son âge et à ses capacités physiques. L'enfant doit alimenter la maison en eau (courante et/ou potable pour tout usage : la lessive, pour se laver, pour la vaisselle, etc.). Il doit également assurer les travaux ménagers (la lessive, le ménage, la vaisselle, etc.), la garde des enfants, l'alimentation et toilette des enfants de la famille d'accueil, l'accompagnement des enfants de la maison à l'école, les courses domestiques, préparation des repas, etc. En effet, l'ensemble de ces travaux exigent robustesse et habileté et doivent être exécutés les uns après les autres. L'enfant en domesticité n'as en conséquence, aucun moment pour se reposer tandis que les travaux sont totalement inadaptés à ses capacités physiques. « *Il doit se réveiller tôt, se coucher tard et assumer des responsabilités en décalage total avec son âge* » (Unicef, 1993 : 36). Comme l'enfant haïtien doit obéir à toute forme d'autorité de ses parents, l'enfant en domesticité connaît le pire des cas avec une violence atroce. La mentalité répressive des familles les poussent à exercer la violence verbale et physique sur l'enfant. « *Même dans les familles où les mauvais traitements ne sont pas coutumiers, le manque de soins et la discrimination sous différentes formes sont toujours graves. Des formes de négligences couramment expérimentées peuvent aller du traitement inégal par rapport aux membres de la famille du maître jusqu'au refus de donner au « restavèk » des vêtements ou des souliers convenables, une alimentation adéquate, une chambre convenable ou de pouvoir à ses besoins les*

plus élémentaires [...] » (NCHR, 2002 : 33-34). Le traitement de l'enfant en domesticité varie selon la façon dont le placement a été fait. Si le placement se fait de la famille naturelle à un proche de la famille, l'enfant pourra bénéficier d'un traitement acceptable puisque les parents de l'enfant peuvent reprendre l'enfant en cas d'insatisfaction. Cependant, si le placement se fait à des personnes inconnues dont la famille d'origine ignore l'adresse, ou se fait encore par des intermédiaires ou des courtiers, comme c'est courant actuellement, l'enfant peut avoir un traitement atroce. Les parents ne peuvent pas intervenir ni pour récupérer l'enfant, ni pour mener des actions correctives. Il sera encore plus difficile pour l'enfant de retourner chez lui alors qu'il risque d'abandonner le toit de la famille d'accueil.

Il est courant même pour la plus simple infraction que la famille inflige à l'enfant des traitements les plus humiliants et inhumains. Pour le corriger, elle utilise la torture ou des raclées qui peuvent être comprises comme un moyen pour extérioriser ses frustrations. Le comportement de l'enfant n'est qu'une excuse pour justifier la raclée infligée. Une étude réalisée par l'UNICEF montre le pourcentage d'enfants en domesticité qui subissent des châtiments corporels

Sur un échantillon d'enfants en domesticité interrogés dans les trois premières grandes villes du pays, à Port-au-Prince, au Cap Haïtien et aux Cayes, il est enregistré un taux élevé d'enfants déclarant avoir été victimes des châtiments corporels. Le taux le plus élevé est au Cap-Haïtien (81%) et le moins élevé est celui des Cayes (69%). Toutefois, selon les conditions dont ces enquêtes ont été menées, ce pourcentage peut être encore plus élevé, compte tenu de la mentalité des familles à frapper les enfants, notamment ceux en domesticité. Par exemple, si l'enfant est interrogé par les enquêteurs en présence de sa maîtresse et même en présence de d'un autre membre de la famille d'accueil, il ne va pas déclarer ouvertement qu'on lui frappait. Il risque d'être frappé sévèrement, selon la mentalité de la famille, au départ des enquêteurs.

Au niveau de l'alimentation. L'enfant en domesticité n'est pas toujours bien servi. L'Unicef apporte les explications suivantes : « *Le domestique, serviteur du pauvre, devient par conséquent le dernier à être servi dans la famille d'accueil qui, elle même, n'a pas toujours les moyens de satisfaire ses besoins essentiels* » (Unicef, 1993 : 34). Il est donc victime de sa famille d'accueil. Cette étude montre que 70% des enfants en domesticité ne mangent pas trois fois par jour. La majorité des enfants en domesticité n'ont que deux repas par jour. D'autres n'ont seulement un repas unique par jour. Etant donné que l'alimentation joue un rôle important dans le développement physique et mental de l'enfant, le manque d'alimentation va causer des maladies nutritionnelles et des problèmes psychiques graves.

Comment est la fréquentation scolaire des enfants en domesticité ? Nous l'avons signalé la première ambition à laquelle aspire la famille d'origine est plutôt la scolarisation de son enfant. La déception de la famille se poursuit puisque la famille d'accueil ne peut pas toujours répondre à cette exigence. Les conditions socio-économiques ne lui permettent pas d'inscrire l'enfant à l'école. Par ailleurs, l'ensemble des tâches qu'il doit exécuter tout au long de la journée ne laisse pas à l'enfant le temps d'aller à l'école. L'exploitation de la main d'œuvre est d'ailleurs, la priorité des familles d'accueil. « *Les privilégiés dont les familles d'accueil acceptent de prendre « l'écolage*⁶⁷ » subissent parfois des horaires scolaires fixés de 4h. à 9h. P.M. De plus, les classes sont surchargés, hétérogènes tant en ce qui concerne l'âge que le niveau » (Unicef, 1993 : 37). En 1982, des études ont montré que seulement 11% des enfants en domesticité de Port-au-Prince fréquentaient un établissement scolaire, 19% pour les autres grandes villes et 6% pour le reste du pays. En 1990, 75% des enfants en domesticité de l'aire métropolitaine de Port-au-Prince ne savaient ni lire ni écrire. En 1993, « [...] environ la moitié des enfants domestiques des villes de provinces n'ont jamais été scolarisés. Et seulement le tiers a plus de deux années de scolarité » (Unicef, 1993 : 37). Les attentes des familles d'origine en matière de scolarisation ne sont donc qu'illusoire.

Malgré cette situation, l'enfant a du mal à retourner chez ses parents et est obligé d'accepter les mauvais traitements infligés par la famille d'accueil. Il est rare l'enfant qui arrive à se sauver pour retrouver ses parents en province. Certains enfants, ayant laissé leur famille d'origine trop jeunes, sont incapables de retourner chez eux. Ils ne peuvent pas se rappeler de la localité d'origine et ne savent pas non plus comment s'y rendre. D'autres enfants vont éviter d'y retourner puisque leur faillite personnelle ou leur incapacité d'aider à leurs parents leur sera reprochée par leur famille et les voisins. Dans cette situation, l'enfant qui ne peut plus tenir au traitement de la famille d'accueil, et qui ne peut pas retourner chez ses familles d'origines n'a qu'une solution : « *gagner la rue en devenant enfants travailleurs, mendiants ou encore délinquants* » (République d'Haïti/MAST., 2002 : 73). L'enfant en domesticité passe plutôt ses années de développement loin de l'amour et des soins de ses parents et du contact de ses frères et sœurs. Il est privé de l'instruction, soumis à de longues journées de travail dans des conditions inférieures à celles de la famille qui l'héberge.

7.2.1.7. *L'avenir des enfants en domesticité en Haïti*

⁶⁷ L'écolage, terme encore en usage en Haïti, désigne les frais de scolarité payés à la rentrée des classes par mois ou par trimestre.

L'avenir des enfants en domesticité est très compromettant. Il exécute des travaux qui exigeraient une somme considérable d'argent. Pourtant, il n'est ni rémunéré, ni totalement pris en charge. Au contraire, « *L'enfant finit en de plus mauvaises conditions que s'il était resté au sein de sa famille biologique* » (NCHR, 2002 : 41) Son avenir est hypothéqué.

Legrand Bijoux présente, dans ses études, deux cas différents dans le cadre de l'avenir des enfants en domesticité. Pour l'auteur, lorsque l'accueil est correct, l'enfant apprend son métier de domestique et évolue de façon à travailler, plus tard, comme domestique adulte : « *La transaction sera meilleure pour l'enfant et pour sa famille si, lorsqu'avec son statut de domestique, il évolue, apprend un savoir faire, un savoir-vivre, va à l'école, change de statut, arrive à se marier et à avoir un métier* (Bijoux Legrand, 1996 : 48). Pour d'autres chercheurs, les enfants en domesticité, compte tenu de la façon dont ils ont grandi, devenu adultes, sont des êtres soumis et ne font qu'obéir. « *Nos jeunes domestiques, une fois devenus adulte, sont comme ces « zombis », muets passifs préparés à rien d'autres qu'à rejoindre la grande masse des marginaux de la société* » (NCHR, 2002 : 36). De l'autre côté, l'enfant en domesticité devenu adulte, peut devenir très violent et arrogant, puisqu'il n'a connu dans son jeune âge que la violence et l'arrogance. Pour d'autres, à l'âge adulte, il ne devient pas un être socialement « détruis », incapable de mener une vie où il serait inséré dans la société comme des citoyens à part entière. Au contraire, le type de vie où il a connu pendant son jeune âge lui a permis d'être ferme et solide, capable de traverser des moments difficiles avec assurance.

Dans l'étude faite sur les fondements de la pratique de la domesticité des enfants en Haïti par le Ministère des Affaires Sociales et du Travail (République d'Haïti MAST, 2002), les anciens enfants en domesticité qui ont pu aller à l'école valorisent fortement l'opportunité que la domesticité présente pour un enfant qui n'avait pas accès à l'éducation en dépit des mauvais traitements et des travaux forcés infligés par les familles d'accueil. Nous pouvons comprendre à travers cette réalité, le prix que les familles et les enfants sont prêts à payer pour accéder à l'éducation. Cette étude a également montré que, devenus adultes, certains anciens enfants en domesticités ont eu à leur tour des enfants en domesticité. Nous pouvons admettre l'existence d'une promotion sociale puisque celui qui a un enfant en domesticité chez lui doit avoir un niveau de vie meilleur (ou sensiblement meilleur) que celui qui accepte de lui confier l'enfant. Cependant à un autre niveau, nous pouvons également imaginer comment se fait la reproduction sociale à travers ce groupe vulnérable. Et, si nous admettons que la famille d'accueil vient de la classe

moyenne pauvre, l'adulte, l'ancien enfant en domesticité, garde encore son statut de pauvre même lorsqu'il change légèrement de statut social en passant à la classe moyenne. C'est ce que veut expliquer l'Unicef lorsqu'il déclare : « *La pauvreté engendre le travail des enfants qui engendre la manque d'éducation qui engendre la pauvreté.* » Un cercle vicieux se perpétue donc à travers la pratique des enfants en domesticité. NCHR l'a si bien dit : « [...] *en souhaitant rompre le cycle de la pauvreté, les parents finissent en fin de compte par le perpétuer; car leurs enfants finissent dans la pauvreté, sans instructions, manquant de savoir-faire social, de réseau social de soutien et incapables physiquement et psychologiquement de s'épanouir complètement* » (NCHR, 2002 : 34). Le phénomène des enfants en domesticité est une courroie du phénomène des enfants et des jeunes de la rue. En effet, l'enfant en domesticité n'est pas la seule catégorie d'enfants qui connaissent des situations difficiles, nous allons tenter d'aborder à présent, d'autres cas d'enfants qui méritent une attention toute particulière car ils risquent de devenir plus tard des enfants et des jeunes de la rue.

7.2.2. Autres cas d'enfants en situation difficile

L'enfant en domesticité, compte tenu des conditions dans lesquelles il évolue, risque se voir s'orienter dans la rue si des mesures ne sont pas prises en sa faveur. En effet, il n'est pas la seule catégorie d'enfants dont la vulnérabilité peut les obliger à prendre cette orientation. L'enfant abandonné et l'enfant maltraité sont de cette catégorie d'enfants qui, pourtant, n'attirent pas toujours l'attention des chercheurs. Il est courant de rencontrer en Haïti des cas d'enfants abandonnés ou maltraités. Nous allons tenter d'expliquer comment leur situation peut les conduire vers la rue.

7.2.2.1. *L'enfant abandonné*

La situation socio-économique d'un parent peut être tellement alarmante qu'il choisit d'abandonner son enfant dans une structure hospitalière, comme dans la cour de l'hôpital, dans un service de pédiatrie ou de maternité. Le parent peut également choisir de l'abandonner dans un coin de la rue et il est alors recueilli par un passant qui l'emmène soit à l'hôpital soit à l'Institut de Bien-Etre Social et de Recherche (IBESR), soit dans un centre d'accueil ou dans un orphelinat.

D'autres enfants abandonnés n'ont pas été laissés seuls dans les espaces cités plus haut. C'est le

cas, par exemple, de l'enfant de 6 7 ou 8 ans, et même plus, livrés à lui même dans la rue. En effet, quelque soit sa catégorie, si l'enfant n'est pas accueilli par quelqu'un ou par un centre d'accueil, la rue sera son premier espace d'évolution et de socialisation. Dans une étude faite par l'UNICEF sur les enfants abandonnés, il y avait au mois de janvier 1991, une trentaine d'enfants abandonnés qui ont été conduits à l'hôpital général de Port-au-Prince. Unicef précise qu' « *il en arrive de 3 à 5 par mois de façon régulière et de toutes provenances, tant à Port-au-Prince que de la province. L'âge peut être de quelques heures à 13 ans.* » (Unicef, 1993 : 52). Ces chiffres avancés par l'Unicef ne tiennent en compte que l'enfant qui avait pu être conduit à l'hôpital général de Port-au-Prince et pendant seulement le mois de janvier 1991.

Cette étude n'a pas pu dénombrer d'une manière exacte le flux d'enfants abandonnés qui ont été conduits dans les autres centres hospitaliers des autres grandes villes du pays, compte tenu de l'absence de dossiers, des archives et des données relatives à ce cas. Mais, le problème est reconnu comme tel par les responsables des différents centres hospitaliers qui les reçoivent en général. Cependant, les soins sont limités et les espaces sont réduits. Cependant, ceux qui n'avaient pas eu la chance d'être amenés, quelque soit leur âge, grandissent seuls dans des conditions ignorées par tous.

7.2.2.2. *L'enfant maltraité*

L'Unicef considère l'enfant maltraité comme un enfant en situation difficile qui pourrait englober un ensemble d'enfants en situation de vulnérabilité. En effet, l'enfant en domesticité, selon le traitement reçu de la famille d'accueil, peut être considéré comme un enfant maltraité. Il en est de même pour l'enfant abandonné par ses parents. Cependant, pour mieux cerner le problème, nous allons nous limiter à l'enfant qui occasionnellement ou habituellement subit des actes de violence physique ou verbale dans le milieu familial ou institutionnel.

En effet, la violence n'a rien de positif. Pourtant, celui qui l'exerce prétend certaines fois, apporter des corrections. D'autres, selon le niveau de la violence, le fait tout simplement parce qu'il faut punir. Des études ont montré que celui qui exerce la violence sur un enfant avait été, pendant son

jeune âge, également victime de violence de la part de ses parents ou des responsables d'institutions dans laquelle il a évolué. C'est ce que traduit Edwige Milien lorsqu'elle dit : « *Tous ces gens qu'on a battu, qui ont été maltraités, martyrisés, ont tendance plus tard à se venger, à avoir des comportements antisociaux, à faire exactement tout le contraire de ce qu'on aurait aimé qu'ils fassent* » (Milien Edwige, 1996 : 24). L'enfant, une fois adulte, va reproduire à son tour, les actes de violence sur les autres. Ainsi se perpétue la chaise de violence à travers les générations. L'auteur essaie d'élaborer le profil psycho-social de l'enfant victime de violence dans les familles ou dans les institutions. Elle considère l'enfant battu comme des futurs délinquants, des futurs antisociaux, puisqu'il a intériorisé ce comportement et, ce sera une manière d'affirmer son « moi ». L'enfant est anxieux parce qu'il ne sait pas quel comportement adopter. Son développement global est inhibé, il est un enfant bloqué. Plus l'enfant est battu, maltraité, plus il s'estime mauvais et plus son estime de soi baisse.

Certains enfants ont connu toutes formes de violence physiques et verbales par leurs familles d'accueil, dans des établissements scolaires et même par leurs parents. Plusieurs niveaux de violence peuvent être identifiés dans les pratiques de certaines familles. L'enfant frappé par un ceinturon, une branche d'arbre ou une pantoufle est considéré par la population comme bénin. Un deuxième niveau de violence plus grave se fait remarquer : l'enfant et frappé avec un « martinet⁶⁸ » ou avec une « rigoise⁶⁹ ». Cependant Unicef précise la catégorie de familles qui font subir ces genres de traitement aux enfants : « [...] *Les enfants de la classe populaire ou rurale sont davantage victimes de mauvais traitement. Le phénomène est moins courant dans la classe moyenne et plutôt rare dans la classe socio-économique la plus élevée* ». (Unicef : 1993 : 55). Ce qu'il faut retenir est que l'enfant qui connaît cette vie de violence peut à un moment donné ne peut plus résister à la brutalité des parents ou des familles d'accueil vont les abandonner pour s'installer dans la rue.

⁶⁸ Un martinet est un bâton de 20 à 30 centimètres de long prolongé de 4 ou 5 lanières de cuir de même longueur que le bâton.

⁶⁹ La « rigoise » est fabriquée avec des nerfs de bœuf tressés.

CHAPITRE 8 : LE CONTEXTE HAÏTIEN DES ENFANTS ET LES JEUNES DE LA RUE

Nous avons analysé dans le chapitre précédent, tout ce que nous pouvons considérer comme facteurs pouvant contribuer à l'émergence du phénomène des enfants et des jeunes de la rue. Nous avons vu l'impact des conditions socio-économiques d'Haïti en général et celles des familles en particulier sur un tel phénomène. A travers notre analyse, nous avons montré le processus conduisant au phénomène des enfants et des jeunes de la rue. Dans ce chapitre, nous allons poursuivre notre analyse sur le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en essayant de le placer dans le contexte haïtien.

Pour ce faire, nous allons tenir compte du type de vie qu'ils mènent dans la rue, leurs expériences, leurs conditions de vie ainsi que les risques encourus.

8.1. Vivre dans la rue

Qu'il s'agisse des enfants « dans » la rue qui entretiennent encore une insignifiante relation avec leurs proches, ou les enfants « de » la rue qui n'ont aucun rapport avec leurs parents, ils sont tous livrés à la rue qui est l'unique espace de socialisation de formation et de survie. Ils y mènent une vie particulière qui doit interpeller tous les citoyens notamment les responsables politiques et qui exige une analyse approfondie. Nous allons tenter ainsi de comprendre le type de vie mené par les enfants et les jeunes de la rue, d'analyser les pratiques de cette catégorie d'enfants vulnérables et de cerner les enjeux encourus en choisissant de vivre dans la rue. Pour faire ce travail, nous allons commencer par comprendre la vie antérieure de ce groupe d'enfants.

8.1.1. Les facteurs amenant les enfants à la rue

Les enfants et les jeunes de la rue ont un passé. Notre curiosité intellectuelle nous amène à creuser ce passé afin d'appréhender les différents facteurs qui les avaient dirigés vers la rue. Aborder ces facteurs nous oblige de comprendre si ce phénomène est lié aux conditions socio-économiques des familles, s'il ressort des problèmes individuels ou familiaux ou s'il provient de l'anomie ou des problèmes liés aux institutions sociales. D'autres auteurs ajoutent la dimension politique de l'ordre

social. Les recherches faites sur la question dans les pays développés mettent quant même l'accent sur la crise économique, sur le décrochage social et sur le désarroi qui fragilise le lien social. Cependant, dans les pays pauvres, il faut s'interroger non seulement sur le niveau de pauvreté des familles mais aussi sur le niveau de prise en charge de l'Etat au moyens des institutions sociales prévues afin de faciliter le développement, l'épanouissement et la socialisation des enfants dont les familles sont en déficit de moyens pour répondre à ces exigences. En effet, lorsque la famille ne peut pas satisfaire les besoins primaires de ses enfants, les institutions sociales mises en place par l'Etat doivent pouvoir combler certains vides et répondre à certains besoins. En général, la vie des jeunes et des enfants de la rue, avant d'adopter la rue comme leur espace privilégié, est marqué par le rejet, l'abandon ou l'incapacité des familles. Cependant, elle est également marquée par l'absence d'encadrement ou l'incompréhension des institutions sociales chargées de la prise en charge des enfants en général, et de ceux qui sont en situation difficile en particulier.

8.1.1.1. *Abandon social : conditions les amenant à vivre dans la rue*

Pour comprendre les conditions de vie des enfants et des jeunes avant d'adopter la rue comme leur unique espace de vie, il faut prendre en compte les trois facteurs déterminants suivants: les facteurs socio-économiques, les facteurs socio-culturels et les facteurs d'ordre politique. Les spécialistes ayant réfléchi sur cette problématique s'arrêtent le plus souvent aux deux premiers, cependant, le facteur d'ordre politique semble, à notre avis, jouer un rôle important que nous ne pouvons pas négliger dans notre étude.

Le premier facteur qui saute aux yeux de tous est la situation socio-économique du pays en général et celle des familles en particulier, notamment la situation des parents des enfants et des jeunes de la rue. Nous l'avons abordé dans le chapitre précédent. Leurs parents vivent dans des conditions d'extrême pauvreté. Ils sont très peu scolarisés ou complètement analphabètes, et, dans ces conditions, ils n'ont pas toujours la formation et l'information nécessaires. Au niveau culturel, plusieurs aspects sont à considérer. D'abord, le nombre d'enfants dans la famille. Les enfants et les jeunes de la rue proviennent le plus souvent des gens de la campagne estiment que le milieu urbain, avec la concentration des services sociaux de base à la capitale, aurait une certaine supériorité par rapport au milieu rural et qu'il pourrait offrir beaucoup plus d'opportunités.

Cependant, le facteur politique semble primer sur les autres facteurs. D'ailleurs l'idée de supériorité du milieu urbain par rapport au milieu rural n'est pas seulement alors développée par

les familles des milieux reculés, mais aussi par la bourgeoisie haïtienne en général, et par l'Etat haïtien en particulier. En d'autres termes, l'Etat haïtien contribue au développement de cette idéologie. Il n'a pas su mettre en place une politique qui pourrait permettre aux habitants des milieux reculés de rester dans leurs milieux respectifs. Le milieu rural est en général dépourvu d'établissements scolaires, de centre de santé, d'eau potable, de route, d'électricité, ce qui permet d'établir une grande différence entre la ville et le milieu rural. Il est ainsi dépourvu de toutes infrastructures pouvant permettre à la population de répondre à ses besoins et d'apprécier ainsi son milieu. Dans cette dynamique, l'Etat haïtien considère le milieu rural haïtien comme extérieur au pays et le réduit à une condition naturelle de pauvreté. On aurait dit dès que l'on vit en milieu rural qu'on n'a pas droit aux services sociaux et que ce milieu est naturellement appelé pour habiter par des gens pauvres, exclus de tous système de protection sociale et déconnectés de l'environnement socio-économique formel du système. En effet, Laënnec Hurbon essaie de dégager clairement la position de l'Etat par rapport au monde paysan : « [...] *L'Etat va se développer (depuis sa création) sous la forme d'une colonisation interne de ses propres citoyens. Ce faisant, il développe une image extérieure et son interlocuteur devient l'étranger et non pas les populations locales et encore moins le monde paysan* » (Hurbon in *Les relations entre la société civile et les pouvoirs publics en Haïti*, 2006 : 19). L'Etat met ainsi en place un ensemble de stratégies d'exclusion qui assurent la main mise sur les secteurs vitaux pour les populations.

Les gens pauvres du milieu rural, étant donné qu'ils n'ont pas accès à aucun service social, à aucun système de sécurité ou de protection sociale, sont ainsi victimes de l'exclusion et de marginalisation. A coté de leur situation d'extrême pauvreté, ils sont exclus et marginalisés. Aurelio Alonso attribue à ce phénomène le concept d'« abandon social », lorsque, dans une société, les structures gouvernementales, sociales et institutionnelles abandonnent « socialement » une couche de la société, lorsqu'elles ne remplissent pas leurs fonctions de protection et de régulation envers cette catégorie de population : « *Nous identifierons comme victime d'abandon social une famille pauvre, particulièrement dans la mesure où ses conditions de vie la placent dans la pauvreté extrême et la marginalité. Le développement de l'abandon social se révèle au travers de la progression de la marginalité et de l'exclusion qui structurent socialement l'indigence en couches entières de la population* ». (Aurelio Alonso, 2007 : 3). Ce facteur d'ordre politique montre ainsi donc la responsabilité de l'Etat dans le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti, ce que tentent d'expliquer Aide à l'Enfance-Canada et l'Université Quisqueya dans leur rapport sur l'élaboration des indicateurs de résultats sur les projets des enfants des rues en Haïti lorsqu'ils déclarent : « *L'enfant de la rue n'est pas un hasard ni un accident, il est le fruit*

de la politique d'exclusion de l'Etat, en particulier [...] » (AE-C/UniQ, 1996 : 10). Les enfants et les jeunes de la rue sont donc « des abandonnés sociaux ».

8.1.2. La vie « dans » ou « de » la rue

Nous venons de voir que le phénomène des enfants et des jeunes de la rue est lié à un ensemble de facteurs qui les obligent à abandonner la cellule familiale pour s'engager à un nouveau processus : celui de survie, de débrouillardise mais surtout comme acteur de leur processus de socialisation et de formation. L'enfant, en laissant le toit familial ou celui de la famille d'accueil, fait un choix, qui, malgré le contexte dans lequel il va évoluer, paraît pour lui l'une des meilleures solutions : il choisit de vivre « dans » ou « de » la rue. Pourquoi ont-ils fait ce choix, malgré la situation difficile dans laquelle ils vont vivre ? Qui sont-ils ? Combien ils sont ? Qu'est ce qu'ils font ? Quelles sont les compétences acquises « dans » et « par » la rue ? Ce sont autant de questions que nous proposons d'analyser à partir du vécu et des histoires de vies des enfants et des jeunes de la rue.

8.1.2.1. *Historique et contexte du développement du phénomène*

Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti semble commencer à avoir une forte visibilité au cours de l'année 1986 après la chute des Duvalier au pouvoir. Selon certains observateurs, c'est à partir de cette date qu'on commence à identifier à Port-au-Prince, et dans certaines villes de province notamment au Cap-Haïtien et aux Cayes, les enfants et les jeunes qui ont choisi la rue comme espace de travail, de développement, de socialisation et d'habitat. En effet, l'année 1986 marque un point de repère important dans l'histoire d'Haïti. Avec la fin à la dictature des gouvernements de Duvalier, le groupe para-militaire, les « Volontaires de la Sécurité Nationale » (VSN) qui exerçaient une forte pression physique et psychologique sur la population n'existait plus. L'inexistence de cette force a favorisé la visibilité de ce groupe d'enfants vulnérables.

L'année 1986 est également le commencement de l'explosion et de la succession d'une série de crises économiques, sociales et politiques qui s'enracinent dans l'inadéquation et le déséquilibre de la formation sociale haïtienne traditionnelle. En effet, les effets néfastes sont mutuellement renforcés pour aboutir à la détérioration jusqu'à la situation actuelle. A partir de cette date, le pays

a connu un important mouvement migratoire. Les habitants de la campagne, poussés par la situation socio-économique, soit à la recherche du bien-être, soit à la recherche des services sociaux vont s'installer massivement en ville, notamment à Port-au-Prince, et vivent dans des conditions très précaires donnant ainsi naissance à des bidonvilles un peu partout dans la capitale. C'est dans cette conjoncture temporelle que certains enfants et certains jeunes ont commencé à être livré cet espace marginalisé, la rue, comme lieu de prédilection, de débrouillardise et de socialisation.

8.1.2.2. Pourquoi la rue ?

Vivre « dans » ou « de » la rue implique, selon Parazelli (2002), le décrochage social de l'enfant sur plusieurs plan, notamment des institutions de socialisation juvénile habituelle (établissements scolaires, la famille, les institutions responsables des services sociaux). Cependant, pour le cas des enfants et des jeunes de la rue en Haïti, le décrochage semble surtout être au niveau de la famille et au niveau des établissements scolaires. Ils n'ont pas eu le temps de s'accrocher, comme tout autre enfant, aux établissements scolaires. Les institutions de services sociaux sont quasiment inexistantes ou ne remplissent pas leurs fonctions de protection et de sécurité. Comme ils n'ont aucun rapport avec les institutions sociales, et comme le lien social et familial se fragilise par la pauvreté et par d'autres aspects que nous avons abordés plus haut, la rue devient l'espace idéal pour la réalisation de soi et la construction de leur identité : « *L'espace de la rue en tant que point de repère central à partir duquel s'organisent les pratiques précaires de recomposition ou d'expérimentation identitaire* » (Parazelli, 2002 : 47). En effet, compte tenu des conditions de vie de leurs parents, ces derniers ne peuvent pas leur offrir les possibilités de se développer convenablement, ils n'ont ainsi d'autres repères que la rue : « *Lorsque le domicile ne lui procure plus ni abri ni soutien, il faut attendre qu'il se propulse dans l'espace public et qu'il soit visible pour que la collectivité se mobilise* » (Tessier, 2005 : 13). L'auteur avance ainsi une autre dimension lorsque l'enfant choisit la rue comme son unique espace de vie : celle de la « visibilité » de cette catégorie d'enfants vulnérables. En effet, cette visibilité, selon l'auteur, sera une manière de pousser les citoyens en général et les institutions étatiques, les pouvoirs publics en particulier à prendre conscience de la dimension de ce phénomène. Elle permet d'appréhender les logiques d'appropriation de l'espace et de comprendre également le niveau de marginalisation sociale dont est victime celui qui s'approprie la rue comme son unique espace de vie.

La rue est, à première vue, l'endroit où se développent pour cette catégorie d'enfants, toutes les

activités de débrouillardise. En effet, la réponse fournie par l'enfant en lui demandant de nous dire ce qu'il vient faire dans la rue, « *nou vin brase* » (on est venu se débrouiller), laisse entendre les attentes de l'enfant en terme de moyens qui vont lui permettre, à la fin de sa journée, de répondre à certains besoins. C'est un espace de survie. En tant qu'espace public, la rue est le lieu de rencontre de toutes les catégories de personnes, riches ou pauvres, jeunes ou vieux, qu'il soit natif ou étranger, employé ou chômeur. Les activités que mène l'enfant ou le jeune de la rue va lui permettent d'assurer des petites rentrées à la fin de sa journée. La rue est donc pour eux une source de petits revenus. Cependant, si on va plus loin, la rue peut être considérée comme un milieu interactif qui va faciliter les pratiques de sociabilité. L'enfant est en contact permanent avec toutes les catégories de personnes qui sont utilisent la rue pour leurs différentes activités. Dans cette dynamique, selon Parazelli, la rue est un espace dynamique : « *La représentation de l'espace de la rue serait qualitative et non une simple quantité d'objets urbains disposés les uns à la suite des autres* » (Parazelli, 2002 : 140). La rue est donc un espace où toutes les expériences sont possibles puisqu'elle leur permet de construire et de structurer leur identité sociale.

Une autre dimension de la rue est celle d'un espace de liberté, d'affranchissement et d'épanouissement. En effet, certains enfants rencontrés dans le cadre de notre étude ont un passé marqué par l'abandon, la violence, le mauvais traitement. Ils ont de mauvais traitement soit par l'intermédiaire des beaux-parents, soit dans les familles d'accueil pour ceux qui ont été en domesticité. D'ailleurs, ceux qui ont vécu en domesticité, considèrent ce fait comme un abandon de la part de leur famille d'origine surtout lorsque celle-ci accepte ou du moins coopère avec la famille d'accueil dans le traitement infligé à ceux-là. Certains ont connu la violence dans leur propre famille, d'autres dans les familles d'accueil, et ceux qui ont été pendant quelques années inscrits dans un établissement scolaires n'ont pas été épargnés des violences de la part des professeurs et des directeurs d'écoles. La rue est donc un espace où l'enfant peut trouver sa liberté en fuyant ainsi toutes les contraintes familiales et sociales et où il préfère rester. Il se développe alors en toute quiétude d'esprit dans un espace qui n'est pourtant pas tout à fait approprié.

La rue, au regard d'abord, du concept de « socialisation marginalisée » que nous avons étudié plus haut et ensuite des pratiques mises en place par les enfants et les jeunes de la rue, peut être considérée comme une marge de la société. En effet, les pratiques de socialisation qui se font selon les normes sociales généralement admises par la société, ne se passent pas dans la rue. Lorsqu'elles se réalisent dans la rue qui est un espace public, elles se font évidemment dans la société, mais dans un espace qui n'a pas été prévu à cet effet. Toutefois, au regard du concept de

« marginalisation sociale », et, si on admet que les enfants et les jeunes de la rue sont acteurs de leur socialisation et que leurs pratiques s'inscrivent dans une démarche de tentative d'insertion dans la société, la rue est donc un espace de tentatives d'insertion sociale, un espace d'émancipation. Cependant, cette insertion se fait par la marge et dans des situations précaires, compte tenu du contexte dans lequel ils évoluent.

La rue n'est donc pas choisie au hasard. Le choix est surtout porté vers les rues des grandes villes, puisque l'espace urbain leur offre beaucoup plus d'opportunités, comme il est le siège positif du développement urbain. Dans cette optique, la majorité des enfants et des jeunes de la rue sont concentrés à Port-au-Prince, compte tenu des opportunités offertes dans cette grande agglomération. Cependant, une grande partie des enfants et des jeunes de la rue de Port-au-Prince viennent des villes de province ou du milieu rural. Quelques enfants peuvent être également retrouvés dans les plus grandes villes de province. Très peu d'études réalisées sur cette question parlent en conséquence, de l'existence des enfants des rues dans les villes de province. Comme la rue n'est pas choisie au hasard, en fonction de quoi l'enfant choisit-il une rue donnée ?

8.1.2.3. *Dans la rue : mais des espaces précis de la rue*

L'enfant choisit une rue donnée ou son espace de fonctionnement selon plusieurs facteurs. L'espace de la rue choisi doit pouvoir lui fournir un certain confort. Il doit lui offrir la possibilité de mener ses activités de débrouillardise et répondre ainsi à un certain nombre de besoins. Les enfants et les jeunes de la rue se concentrent davantage dans des espaces où ils peuvent en tirer quelque chose. Les espaces où beaucoup de gens passent, notamment les gens qui peuvent leur donner quelques pièces. « Champs de Mars » au cœur de la capitale d'Haïti par exemple, est, de par sa situation et des opportunités qu'elle offre, l'endroit où l'on trouve une très forte concentration d'enfants et de jeunes de la rue. Il est également le plus grand centre d'attraction d'enfants, d'adultes ainsi que des visiteurs étrangers ou ceux en provenance des villes de province. Il est le principal espace au sein de la capitale où l'on peut trouver une agréable fraîcheur dans un cadre attrayant grâce à l'ombre des arbres qui y sont plantés un peu partout. Pendant le weekend, l'après-midi et même la semaine en plein midi, les gens de toutes sortes y viennent pour se reposer, se détendre et prendre un peu d'air. D'autres profitent, pendant ce temps, pour faire laver ou essuyer leur voiture par les enfants et les jeunes de la rue. En effet, ces derniers trouvent l'eau à leur disposition un peu partout au Champs de Mars et le font à un prix beaucoup plus bas que les stations de service de lave-auto. On y trouve également les services culinaires que l'enfant peut en

profiter directement ou indirectement. Champs de Mars est également l'espace qui peut procurer aux enfants et aux jeunes de la rue le plus de distraction possible. Ils peuvent profiter des jeux installés pour les enfants. Ils peuvent apprendre à piloter un vélo ou une bicyclette. Le soir, comme Champs de Mars est l'espace le plus éclairé de la capitale, il offre à ce moment d'autres possibilités de distraction, les gens y circulent pendant toute la soirée. Des activités culturelles y sont le plus souvent organisées pendant les soirées, ils peuvent en profiter pour chanter, danser et s'amuser.

Un autre aspect non négligeable du Champs de Mars est sa composition et son environnement. Cet espace au Centre-ville dans lequel sont situés le Palais National, le Musée du Panthéon National (MUPANA) et le Musée Saint Pierre, est composé de plusieurs places et de plusieurs sites facilitant ainsi l'errance des enfants et des jeunes de la rue dans un cadre attrayant, d'une place à l'autre. En effet, Champs de Mars et ses environs comprennent plus d'une dizaine de places et de sites. L'enfant et le jeune de la rue peuvent passer d'un endroit à l'autre selon les opportunités que peut lui offrir l'un ou l'autre espace du Champs de Mars.

Champs de Mars n'est pas l'unique espace où sont concentrés les enfants et les jeunes de la rue. Ils sont aussi au Bas de la ville, zone communément appelé en créole « *Anba lavil* », à Cité Soleil, sur la route de l'aéroport, à Pétion-Ville, sur la route de Delmas, à Carrefour et dans les plus grandes villes de province du pays. Chacun de ces espaces offre ses opportunités aux enfants et aux jeunes de la rue. « *Anba lavil* » est connu pour sa prédominance en activités commerciales de toutes sortes, les grands commerçants s'y installent, les commerçants détaillants de la capitale et ceux des villes de province viennent s'y approvisionner régulièrement. Les marchands détaillants ont également leur espace commercial. Il est également un lieu d'approvisionnement en provisions alimentaires car le marché des Croix des Bossales où s'installent les commerçants de vivres alimentaires, des légumes et des fruits en provenance des villes de province se trouvent tout prêt. L'Autorité Portuaire Nationale qui s'y trouve également offre une grande possibilité de va-et-vient de businessmen haïtiens et étrangers. Avec l'ensemble de ces activités surtout commerciales, il existe une forte concentration de commerçants et des gens d'affaires dans cet espace et les enfants et les jeunes de la rue peuvent facilement en tirer d'affaire. A côté de ces activités commerciales, on y trouve deux places publiques qui peuvent être considérées comme des centres attractifs pouvant attirer les enfants. On y trouve également quelques institutions publiques comme le Palais Législatif où est logé le Parlement Haïtien, le Bureau Central de la Poste, le Ministère des Affaires Etrangères qui favorisent le va-et-vient des gens dans cet espace

Cité Soleil pour sa part est connue comme étant la commune du pays ayant une très forte densité de population. Cette dernière est très fortement marginalisée et vit dans des conditions d'extrême pauvreté. Cette commune enclavée, composée de plus de 600 000 habitants, est insérée dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, elle est située au Nord-ouest du centre ville. Cette population, entièrement au chômage, a connu et connaît encore des situations économiques très difficiles. Elle est réputée comme une zone difficile. En effet, les conditions de vie de cette population (pauvreté et marginalisation) entraînent chez elle un comportement violent et agressif. Les enfants et les jeunes de la rue errant à Cité Soleil viennent surtout de cette population et présentent des caractéristiques particulières relatives à leur provenance.

Les caractéristiques et les activités menées par les enfants et les jeunes de la rue dépendent de l'espace qu'ils s'approprient. Nous allons analyser les activités de cette population plus loin au niveau des pratiques de ces enfants. Il nous semble important à présent de présenter les caractéristiques démographiques des enfants et des jeunes de la rue en Haïti.

8.1.2.4. *Les caractéristiques démographiques des enfants et des jeunes de la rue*

Les données relatives aux caractéristiques démographiques des enfants et des jeunes de la rue tiennent le plus souvent compte seulement de l'agglomération de la zone métropolitaine de Port-au-Prince et négligent le plus souvent ceux des grandes villes de province. Les différentes études réalisées sur le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti présentent des estimations diverses. Les prévisions sont également différentes d'une étude à l'autre. Ces différences expliquent la difficulté à dénombrer avec exactitude le nombre d'enfants et de jeunes qui vivent « de » ou « dans » la rue, compte tenu du caractère itinérant de cette population d'enfants.

Les prévisions n'ont pas pu tenir, compte tenu de certains paramètres qui ont été négligés au cours de cette projection. En effet, l'enfant ou le jeune de la rue ne va pas rester pendant toute sa vie comme « enfant » et aussi, malgré la précarité de sa situation économique comme « enfant des rues ». Une fois socialisée et son identité construite, il sera amené, après quelques années, à chercher d'autres pistes de survie, à identifier d'autres façons de vivre qui pourront mieux lui assurer sa survie. Et, même s'il mène encore dans la rue des activités informelles de débrouillardise, il ne sera plus considéré comme enfant ou un jeune de la rue. Ce facteur est également lié à la question de la saturation des opportunités que pourrait offrir la vie « dans » ou

« de » la rue. Certains enfants devenus des adolescents et insatisfaits des opportunités de la rue vont être obligés de changer d'activités et de mode de vie compte tenu de cette question de saturation. Nous ne pouvons pas négliger également le facteur de la mortalité, compte tenu des mauvaises conditions sanitaires des enfants et des jeunes de la rue. Enfin, le dynamisme et les actions des organisations non gouvernementales intéressées à ce phénomène, peuvent également avoir un impact sur les prévisions démographiques de cette catégorie d'enfants vulnérable. Au cours de ces dernières années, on assiste à la création de plusieurs institutions intéressées à cette problématique et à la conscientisation d'autres déjà existantes. Elles accueillent selon leur capacité des enfants et des jeunes de la rue en leur procurant un autre cadre de vie. L'ensemble de ces facteurs ont rendu irréaliste la projection de l'Unicef, cependant le nombre d'enfants et des jeunes de la rue n'a pas diminué.

Les résultats de l'étude réalisée en 2003 par Save the Children/Canada et Plan/Haïti sur le dénombrement des enfants et des jeunes de la rue se sont rapprochés des résultats obtenus par l'Unicef en 1991 qui les estimait entre 1500 et 2000. Cette étude a dénombré un total de 1418 enfants et de jeunes de la rue en 2003 dans la région métropolitaine de Port-au-Prince. Selon cette études, les enfants non comptés à Cité Soleil pourraient augmenter le nombre total des enfants et des jeunes de la rue : « *Si l'on tient compte des enfants non comptés, particulièrement à Cité Soleil, une estimation réaliste du nombre d'enfants des rues dans l'agglomération de Port-au-Prince serait ainsi comprise entre 1.500 à 2.000 enfants en juin 2003* » (Save the Children/Canada et Plan, 2003 : 21). On aurait pu s'interroger sur les résultats de cette étude pour laquelle le nombre d'enfants et des jeunes de la rue reste quasiment pareil aux résultats obtenus en 1991, compte tenu de la situation économique de la population en général qui ne s'est pas améliorée au contraire qui s'est détériorée. Cependant, les facteurs que nous avons déjà analysés plus haut ont contribué à la stabilisation des enfants et des jeunes de la rue. Le tableau suivant établit le nombre d'enfants et des jeunes de la rue en 2003, selon les zones de localisation.

Tableau 30 : Localisation en 2003, des enfants et des jeunes de la rue par ordre de priorité

Zone de localisation	Quantité	pourcentage	pour cent. Cumulé
Cité Soleil	430	30,3	30,3
Bas Centre-Ville ⁷⁰	345	24,3	54,7

⁷⁰ Le bas Centre-Ville inclut les points de rassemblement des enfants et des jeunes de la rue suivants : Bicentenaire, Carrefour Feuilles, Cathédrale, Croix des Bossales, Grand-rue, Madame Colo, Place Geffard,

Haut Centre-Ville ⁷¹	191	13,5	68,1
Pétion-Ville	107	7,5	75,7
Wharf Jérémie, Station Nord	100	7,1	82,7
Nazon, Bas Delmas	96	6,8	89,5
Mariani, Carrefour, Diquini	61	4,3	93,8
Haut Delmas	49	3,5	97,2
Aéroport, Zone industrielle	39	2,8	100
Total	1418	100	-----

Source: Save the children/Canada et Plan. *Les enfants des rues à Port-au-Prince: Etat des lieux*. 2003 p. 24

Les enfants dénombrés ici dans cette étude sont répartis selon neuf grandes zones géographiques de la région métropolitaine où sont concentrés les enfants et les jeunes de la rue. Cependant, il n'est pas impossible de trouver d'autres enfants ou petits groupes d'enfants dans d'autres zones de la capitale qui essaient de trouver certaines opportunités. Nous pouvons constater que les trois premières zones de concentration des enfants et des jeunes de la rue regroupent les deux tiers de cette catégorie d'enfants pour la région métropolitaine de Port-au-Prince. La zone de Cité Soleil, avec sa situation socio-économique difficile, comme nous l'avons expliqué plus haut, regroupe à elle seule presque la totalité des enfants et des jeunes de la rue pour les 6 derniers espaces. Ils ne sont pas que des garçons, ils sont des deux sexes. Nous allons voir à partir du tableau suivant, la répartition selon le sexe, le nombre des enfants et des jeunes de la rue répertoriés par Save the Children et Plan en 2003.

Tableau 31 : Répartitions des enfants et des jeunes de la rue selon le sexe par zone de localisation en 2003

Zone de localisation	Filles	Garçons	Total
Cité Soleil	158	272	430
Bas Centre-Ville ⁷²	58	274	332 (- 13)
Haut Centre-Ville ⁷³	20	170	190 (- 1)

Portail Léogane, rue Courbe, rue des Miracles, Saint Joseph.

⁷¹ Le haut Centre-Ville regroupe les zones suivantes: Champs de Mars, Cimetière de Port-au-Prince, Hôpital militaire, Rue Mrg. Guilloux, rue Capois, Rue Nicolas, rue Pavée, Sainte Trinité, Stade Sylvio Cator.

⁷² Le bas Centre-Ville inclut les points de rassemblement des enfants et des jeunes de la rue suivants : Bicentenaire, Carrefour Feuilles, Cathédrale, Croix des Bossales, Grand-rue, Madame Colo, Place Geffrard, Portail Léogane, rue Courbe, rue des Miracles, Saint Joseph.

⁷³ Le haut Centre-Ville regroupe les zones suivantes: Champs de Mars, Cimetière de Port-au-Prince, Hôpital militaire, Rue Mrg. Guilloux, rue Capois, Rue Nicolas, rue Pavée, Sainte Trinité, Stade Sylvio Cator.

Pétion-Ville	5	102	107
Wharf Jérémie, Station Nord	10	88	98 (- 2)
Nazon, Bas Delmas	22	73	95 (- 1)
Mariani, Carrefour, Diquini	4	57	61
Haut Delmas	6	43	49
Aéroport, Zone industrielle	9	30	39
Total	292	1109	1401 (17)⁷⁴

Source: Save the children/Canada et Plan. *Les enfants des rues à Port-au-Prince: Etat des lieux*. 2003 p.31 et 34.

Sur les 1418 enfants et jeunes de la rue recensés par cette étude, n'a pas été révélée selon le sexe, la zone de localisation de 17 dont 5 filles et 12 garçons. Le nombre total de filles s'élève donc à 297. Ainsi, cette étude a permis de révéler une proportion importante de filles parmi les enfants et les jeunes de la rue de la région métropolitaine de Port-au-Prince. Elles représentaient plus de 20% du nombre. Le pourcentage de filles trouvé dans cette étude est très proche des autres études réalisées par les autres institutions, ce qui pousse les chercheurs impliqués dans cette étude à déclarer : « *Contrairement à une idée très répandue, la population des filles des rues n'a donc augmenté ni en nombre ni en pourcentage depuis 1991* » (Save the Children/Canada et Plan, 2003 : 26). Cependant, par la stabilité du nombre de filles de rue, il faut se référer aux deux éléments suivants. D'abord, les filles sont le souvent, gardées par leurs parents dans le but de les aider dans les petits travaux domestiques et dans la garde des petits enfants de la famille, étant donné que celle-ci est nombreuse et que les enfants sont né « à la chaîne ». Ensuite, elles sont plus aptes à être en domesticité que les garçons. Dans cet ordre d'idée, les filles sont plus demandées par les familles d'accueil que les garçons. En plus, elles sont en générale, plus tolérantes et pour ainsi dire prêtes à accepter les violences que d'abandonner la famille d'accueil pour se rendre à la rue.

Au niveau des caractéristiques démographiques des enfants et des jeunes de la rue, il n'est pas toujours facile de connaître avec toutes les précisions l'âge d'un enfant des rues. Le chercheur connaîtra l'âge de l'enfant de la rue que si celui-ci le déclare ou par intuition en observant ses caractéristiques physiques et sa taille. Or, ces deux possibilités ne sont pas toujours évidentes. D'abord, l'enfant peut ne pas connaître avec exactitude son âge, compte tenu de la situation dans laquelle il a grandi. Celui qui n'a jamais vécu avec ses parents ou qui est resté avec eux que les 3

⁷⁴ Cette étude ne nous a pas permis d'identifier, selon la zone de localisation, le sexe de 17 enfants et jeunes de la rue dont 13 viennent du Bas Centre-Ville, 1 du Haut Centre-Ville, 2 du Warf Jérémie/Station Nord, et 1 de Nazon/Bas Delmas.

ou 4 premières années de sa vie ne saura pas avec précision sa date de naissance surtout s'il n'a jamais été à l'école ou s'il y est resté à peine 2 ou 3 ans. Ensuite, on ne peut pas toujours faire confiance aux caractéristiques physiques d'un enfant et d'un jeune de la rue pour déterminer son âge. Les épouvantables conditions sanitaires et nutritionnelles qu'il a connues ne lui permettent pas certaines fois de grandir convenablement. Ainsi, la taille d'un enfant et d'un jeune de la rue ne correspond pas toujours à son âge. Toutefois les chercheurs qui ont conduit l'enquête pour le compte de Save the Children et de Plan ont pu identifier l'âge des enfants et des jeunes de la rue en 2003. Le tableau suivant nous donne cependant les précisions les concernant et selon l'ancienneté dans la rue.

Tableau 32 : Répartition selon l'ancienneté et l'âge, le nombre et le pourcentage des enfants et des jeunes de la rue en 2003

Temps dans la rue	Age des enfants et des jeunes de la rue				Total
	5 ans et moins	6 - 11 ans	12 - 14 ans	15 -18 ans	
0-1 an[63 53%	107 27%	104 24%	65 15%	339 24%
1-2ans]	39 33%	115 29%	86 20%	55 13%	295 21%
2-5ans]	17 14%	152 38%	174 40%	199 45%	542 39%
>5ans]	0 0%	25 6%	67 16%	119 27%	211 15%
Total	119 100%	399 100%	431 100%	438 100%	1387⁷⁵ 100%

Source: Save the Children/Canada et Plan. *Les enfants des rues à Port-au-Prince: Etat des lieux*. 2003 p.28.

Nous allons tenter d'analyser ce tableau sur les trois niveaux différents : au niveau de l'âge des enfants, au niveau du temps passé dans la rue et enfin, dans un troisième temps, nous essayons de combiner ces deux indicateurs.

Au niveau de l'âge des enfants et des jeunes de la rue, il s'étend de moins de 5 ans à 18 ans. En effet, il est difficile d'imaginer un enfant de moins de 5 ans vivant dans la rue sans accompagnement et sans les soins affectifs de ses parents. Il est cependant une réalité. Sans tenir compte des 34 enfants qui n'ont pas fourni des éléments d'informations précises sur leur âge et sur le temps déjà passé « dans » ou « de » la rue, 119 jeunes de 15 à 18 ans ont au moins 5 ans depuis qu'ils sont livrés à la rue. Cette étude nous permet de constater que le nombre d'enfants et des jeunes de la rue augmente selon leur groupe d'âge. En effet, le groupe d'âge le plus élevé a le plus grand nombre d'enfants et le groupe le moins âgé a le plus petit nombre d'enfants. Les jeunes de la rue âgés de 15-18 ans sont donc plus nombreux que les autres groupes. Ceux-là accusent un effectif de 438 et ceux qui sont âgés de 12-14 ans suivent ce groupe avec un effectif de 431. Cette étude montre que l'âge moyen s'élève à 12 ans et l'âge médian à 13 ans. La moyenne d'âge des enfants et des jeunes de la rue semble se situer entre 11-12 ans puisque l'étude réalisée par l'Unicef en 1991 précise : « *La moyenne d'âge de cette population se situe aux alentours de 11*

⁷⁵ Cette étude, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, avait inventorié 1418 enfants et jeunes de la rue à travers les rues de la zone métropolitaine de la Capitale. Toutefois, comme nous pouvons le constater, 34 enfants et jeunes de la rue n'avaient pas fourni les précisions sur la durée de temps qu'ils sont déjà passés dans la rue.

ans » (Unicef, 1993 : 26). D'autres études, comme celle faite par le Centre d'Appui Familial (CAFA), n'ont pas prouvé le contraire, ce qui explique donc un renouvellement d'enfants assez important d'enfants et de jeunes de la rue. Ce renouvellement est tant au niveau de leur mobilité spatiale qu'au niveau de leur mobilité temporelle.

Au niveau de l'ancienneté des enfants et des jeunes de la rue, seulement 15% sont dans la rue depuis plus de 5 ans. Ceux qui ont entre 2 et 5 ans d'ancienneté sont les plus nombreux et accusent un effectif de 542, soit 39% des enfants et des jeunes de la rue ayant répondu aux informations demandées. Le nombre d'enfants et de jeunes de la rue qui ont seulement 1 an depuis qu'ils sont dans la rue sont au nombre de 339, soit un pourcentage de 24%. Avec la stabilité du nombre d'enfants et de jeunes de la rue que nous avons vu depuis les études de 1991 sur la question, nous sommes en mesure de conclure ici que le quart des enfants et des jeunes de la rue est renouvelé chaque année. Un autre aspect que nous pouvons considérer dans le tableau précédent est la combinaison des deux indicateurs « l'âge des enfants et des jeunes de la rue » et le « temps passé dans la rue ». En effet, cette combinaison nous fournit des informations inquiétantes sur l'âge auquel l'enfant commence à s'initier « dans » et « de » la rue. En effet, il est normal que, ceux qui sont âgés de 5 ans ou de moins de 5 ans, n'ont pas plus de 5 ans dans la rue. Mais, cependant, 17 enfants âgés de 5 ans ou de moins de 5 ans ont déjà entre 2 à 5 ans d'ancienneté. Ce qui explique que leur initiation a été faite très tôt, vers l'âge de 2 à 3 ans. De l'autre côté, seulement 27% des plus vieux ont plus de 5 ans dans la rue, ce qui confirme d'ailleurs, le renouvellement d'un nombre important d'enfants chaque année, car il semble que les enfants ne restent pas trop longtemps dans la rue. Il reste à savoir ce qu'ils sont devenus : ont-ils regagné un foyer ou un centre d'hébergement ? Sont-ils morts ? Ce sont autant de questions qui nécessitent un certain suivi.

En effet, dans cette étude, nous ne pouvons pas savoir ce qu'ils sont devenus, nous pouvons, après avoir étudié le lieu d'origine de cette population d'enfants, présenter la situation dans laquelle ils évoluent afin de mieux susciter la réflexion sur leur devenir

Pour poursuivre notre analyse sur le contexte haïtien des enfants et des jeunes de la rue, nous allons abordé la provenance des enfants et des jeunes de la rue rencontrés à Port-au-Prince.

8.1.2.5. Des enfants et des jeunes de la rue de Port-au-Prince mais en provenance de régions diverses

Les enfants et les jeunes de la rue rencontrés à Port-au-Prince viennent de divers départements géographiques du pays pour les raisons que nous avons déjà évoquées plus haut. La situation socio-économique de leurs parents les a obligés de laisser leur localité respective pour se rendre à Port-au-Prince à la recherche du bien-être ou des services sociaux qui n'existent pas chez eux. Arrivés à Port-au-Prince, ceux qui n'ont pas de ressources, mènent une vie très difficile, beaucoup plus précaire que s'ils étaient restés chez eux. Frantz Lofficial décrit ainsi la situation socio-économique des parents d'enfants et jeunes de la rue : « *Sa famille d'origine, rurale ou fraîchement arrivés de province, logeant en bidonville, est pauvre, voire misérable et se trouve dans l'impossibilité de faire face au coût de l'éducation d'une fratrie bien souvent nombreuse* » (Lofficial Frantz, 1998 : 18). Ainsi, leurs enfants qui ne peuvent pas aller à l'école et dont les besoins ne peuvent pas être satisfaits sont abandonnés à la rue comme leur espace privilégié. D'autres qui étaient en domesticité viennent directement des familles d'accueil. Et, enfin un troisième groupe d'enfants ou de jeunes qui traînaient déjà chez eux, arrivent seuls à Port-au-Prince, sans aucun accompagnement familial ni celui de la famille d'accueil. Ils ont décidé de laisser leur localité pour se rendre à Port-au-Prince avec un mythe que la capitale pourrait leur offrir des opportunités plus intéressantes. Cependant, un bon nombre d'enfants déclarent dans l'étude faite par Save the Children qu'ils sont originaires de Port-au-Prince. Le tableau suivant présente le panorama des enfants et des jeunes de la rue selon le département géographique d'origine⁷⁶ et selon le sexe.

⁷⁶ Nous rappelons ici qu'en 2003, Haïti était divisé en 9 départements : Grande-Anse, Sud-est, Nord, Ouest, Sud, Artibonite, Centre, Nord-Ouest, Nord-Est. Les Nippes n'étaient pas encore un Département géographique.

Tableau 33 : Origine des enfants et des jeunes de la rue selon le sexe

Origine	Filles		Garçons		Total	
	N	%	N	%	N	%
Port-au-Prince	180	60,8	518	46,4	698	49,4
Grand-Anse	32	10,8	110	9,8	142	10,0
Sud-Est	19	6,4	112	10,0	131	9,3
Nord	19	6,4	96	8,6	115	8,1
Ouest (sauf PAP)	13	4,4	85	7,6	98	6,9
Sud	9	3,0	75	6,7	84	5,9
Artibonite	14	4,7	58	5,2	72	5,1
Centre	3	1,0	33	3,0	36	2,5
Nord-Ouest	5	1,7	16	1,4	21	1,5
Nord-Est	2	0,7	14	1,3	16	1,1
Total valide	296	100	1117	100	1143	100
Manquant					5	
Total					1418	

Source: Save the Children/Canada et Plan. *Les enfants des rues à Port-au-Prince: Etat des lieux*. 2003 p.33.

Port-au-Prince, la capitale d'Haïti est en même temps le chef-lieu du département de l'Ouest. Comme tous les enfants et les jeunes de la rue sont concentrés dans la « République de Port-au-Prince », cette étude a tenté de séparer ceux qui sont nés dans la région métropolitaine de Port-au-Prince et ceux qui viennent des autres communes du département de l'Ouest (Origine: Port-au-Prince et Origine Ouest sauf Port-au-Prince). Presque la moitié des enfants et des jeunes de la rue interviewés dans le cadre de cette étude sont nés à Port-au-Prince. 698 sont originaires de Port-au-Prince, soit 49,4% des enfants et des jeunes de la rue recensés en 2003 dans le cadre des enquêtes réalisées par Save the Children sur la question. Ce fort pourcentage d'enfants et de jeunes de la rue originaires de Port-au-Prince est inquiétant lorsqu'on considère que la « République de Port-au-Prince », est la ville où sont censés concentrer les principaux services sociaux de base. Cependant, sous un autre angle, nous pouvons imaginer le pourcentage de ce groupe d'enfants et de jeunes de la rue déclarant originaires de Port-au-Prince, dont les parents sont des migrants puisque, nous l'avons déjà signalé, à partir de 1986, Haïti connaît un mouvement migratoire très important. D'ailleurs, les enfants et les jeunes de la rue en provenance du département de l'Ouest qui ne viennent pas de Port-au-Prince ne sont que 98, ce qui représente seulement 6,9%. En effet, les

familles migrantes viennent surtout habiter dans la région métropolitaine de Port-au-Prince.

Ce tableau nous permet de comprendre assez vite que le département de la Grande-Anse vient en deuxième position, juste après Port-au-Prince, avec ses 142 enfants et jeunes qu'il confie à la rue. Les deux derniers départements sont le département du Nord-Ouest et le département du Nord-Est avec chacun respectivement 1,5 et 1.1% des enfants et des jeunes de la rue à Port-au-Prince.

Il faut également signaler qu'un nombre important d'enfants et de jeunes de la rue de sexe féminin a été révélé par cette étude. 296 sur 1413 sont des filles. Port-au-Prince vient toujours en tête de liste pour le nombre de filles et le département du Nord-Est a la fin. Ils ont chacun respectivement 180 et 2 filles qui ont adopté la rue comme son principal espace de vie. Contrairement au classement fait par ordre décroissant du nombre total des enfants et des jeunes de la rue et du nombre de garçons placés selon le département d'origine, le classement des filles ne suit pas cette logique. En effet, le département du Sud-Est et celui du Nord ont le même nombre de filles dans la rue. Ensuite, le département de l'Artibonite, avec les 14 filles livrées « dans » ou « de » la rue, dépasse l'Ouest (sauf Port-au-Prince) et le Sud qui ont respectivement 13 et 9 filles. Enfin, le département du Nord-Ouest, l'avant dernier département de la liste a pourtant 5 filles contre le département du Centre placé avant qui a pourtant 3 filles.

Les enfants et les jeunes de la rue rencontrés à Port-au-Prince ne sont pas tous originaires de Port-au-Prince, ils viennent de tous les départements du pays. Quelles sont leurs caractéristiques sociales ? Comment vivent-ils ? Quelles sont leurs conditions sanitaires, alimentaires ? Où dorment-ils ? Ce sont à toutes ces questions que nous allons tenter ici de répondre.

8.1.2.6. *La situation et les caractéristiques sociales des enfants et des jeunes dans la rue*

Après avoir présenté les caractéristiques démographiques des enfants et des jeunes de la rue, il nous semble important d'analyser les caractéristiques sociales de cette population marginalisée avant d'aborder plus loin, leurs pratiques quotidiennes et leurs activités de rue.

L'enfant ou le jeune de la rue présente en générale, des caractéristiques qui permettent facilement

de l'identifier en tant que tel. Quelque que soit son âge, il est livré à lui-même et doit se débrouiller pour assurer sa survie et satisfaire ses besoins primaires : sa nourriture, son logement, ses vêtements, etc. Il est en rupture totale ou partielle avec sa famille. Les relations avec ses parents sont presque inexistantes. Une autre caractéristique sociologique importante de cette population d'enfants est la rupture totale avec les établissements scolaires. Ils sont en général analphabètes ou sous scolarisés. En effet, aucun enfant ou jeune de la rue, quelque soit son âge, ne fréquente l'école pendant sa vie de la rue. Du point de vue physique, ses vêtements correspondent le plus souvent, à ses activités de débrouillardise. L'official précise : « *l'enfant des rues se signale avant tout par ses pieds nus ou mal chaussés, ses haillons et sa crasse, arborés comme un symbole de sa condition* » (L'official, 1998 : 19). En effet, ses habits sont rarement lavés. Ils sont le plus souvent portés pendant plusieurs jours sans être lessivés jusqu'à ce qu'ils soient totalement détériorés. Après usure totale, il jette celui dont il n'a plus besoin. Il n'a surtout pas d'espace pour conserver un vêtement de rechange. Il arrive que l'enfant déchire son maillot (T-shirt) pour essuyer ou pour laver des voitures puisque grâce à son gain, il va pouvoir se procurer un « pèpè⁷⁷ » en remplacement de celui qu'il portait et qui méritait déjà d'être échangé d'ailleurs depuis tantôt.

La nourriture des enfants et des jeunes de la rue ne correspond pas aux principes nutritionnels généralement établis pour une alimentation équilibrée. Ils mangent très peu et de façon irrégulière, au gré dala journée. Il ne se nourrit donc pas en fonction de ses besoins mais selon les aléas de la journée : soit selon ce qu'il a gagné au cours de la journée, soit par l'obtention des restes dans les restaurants ou des dons reçus des femmes parfois ambulantes qui vendent de la nourriture sur les trottoirs. L'official décrit comment en général, l'enfant ou le jeune de la rue se nourrit : « *Comme tous les travailleurs des couches populaires urbaines, l'enfant des rue grignotent à toute heure, au gré de sa faim, selon l'occasion, le don ou ses recettes du moment. Il achète sa nourriture, le plus souvent du pain, de la limonade très sucrée et colorée, ou un « arlequin », plat de riz aux haricots arrosé d'une sauce. Mais il ne crachera pas sur les restes du repas d'un inconnu rassasié ou sur le fond calciné de la chaudière* » (L'official, 1998 : 22). En effet, l'enfant et le jeune de la rue ne mange pas selon les principes nutritionnels de base mais, il vit plutôt au jour le jour sans, le plus souvent, un projet de vie.

La question du logement des enfants et des jeunes de la rue, montre le niveau de vulnérabilité de cette population d'enfants. Ils dorment en général à même le sol, sur les galeries des banques de borlettes, sur les places publiques, dans un coin du marché, dans une vieille voiture en panne, etc.

⁷⁷ « Pèpè » : nom donné aux vêtements d'occasion en vente sur le marché haïtien en provenance des Etats-Unis d'Amérique.

Il arrive que les plus jeunes se font agresser par les aînés qui leur discutent ces dortoirs de fortune. En effet, son logement peut être de plus en plus difficile selon que l'enfant ou le jeune soit un enfant « dans » ou « de » la rue. Ainsi, l'enquête réalisée par Save the Children avait pu identifier parmi cette population ceux qui dorment dans la rue, dans une maison ou dans un centre d'hébergement. Ce qui permet d'avoir une typologie des catégories habituelles : enfant « de » et « dans » la rue. Le tableau précise pour cette enquête, le pourcentage des enfants et des jeunes de la rue qui dort dans une maison ou dans un foyer.

Tableau 34 : Répartition selon le pourcentage de l'endroit où dorment le plus souvent les enfants et les jeunes de la rue

Les enfants dorment le plus souvent dans	Fréquence	Pourcentage	Pour cent Cumulé
Une maison	673	48,0	48,0%
Un centre	88	6,3	54,3%
La rue	640	45,7	100%
Total valide	1401	100%	
Total manquant	17		

Source: Save the Children/Canada et Plan. *Les enfants des rues à Port-au-Prince: Etat des lieux*. 2003: 25.

Sur 1401 enfants et jeunes de la rue ayant donné des informations précises sur l'endroit où ils dorment le plus souvent, 673 dorment le plus souvent dans une maison et 640 dorment directement dans la rue. En effet, les enfants dorment autant dans une maison que dans la rue et seulement 88 sont hébergés dans un centre. En cas de longue période de pluie ou d'intempéries, nous pouvons imaginer les difficultés pour trouver un endroit pour s'abriter, notamment ceux qui n'ont que la rue pour se loger. En général, ceux qui dorment dans une maison ou dans un foyer ont tendance à abandonner progressivement leur maison ou leur foyer pour adopter définitivement et seulement la rue comme leur unique espace de vie. Progressivement, il ne pas plus y avoir de va-et-vient entre la rue et la maison ou entre la rue et le foyer.

Au niveau sanitaire, ils vivent dans des conditions d'hygiène déplorable. Ils ne portent parfois ni de sous vêtements ni de chaussures. Ils portent le plus souvent des cicatrices importantes un peu partout. Ils souffrent de la maladie de la peau puisqu'ils se lavent très rarement et portent, comme nous l'avons déjà signalé, des vêtements très sales. L'usage des eaux des égouts est aussi très courant. Ils souffrent également des maladies intestinales car ils mangent toujours avec leurs mains le plus souvent sales. L'Unicef fait en ces termes, le bilan de l'état sanitaire des enfants et

des jeunes de la rue: « *Au point de vue de santé, ils souffrent de maux de tête, de fatigue, d'insomnie, d'anxiété. Les affections les plus répandues sont l'anémie, la tuberculose, les maladies de la peau, les maladies vénériennes. Il en résulte un impact négatif sur leur développement physique et mental* » (Unicef, 1993 : 27).

Tout ce que nous venons de décrire ici, traduit la situation difficile dans laquelle évolue l'enfant et le jeune de la rue. En effet, la société en général, compte tenu de leurs conditions de vie et leur situation sociale, les caractérise par des symboles négatifs qui contribuent au dénigrement de cette population d'enfants vulnérables. Les qualificatifs négatifs qui décrivent les caractéristiques sociales surenchérisent. Ils sont appelés « Ti-rat » (petit rat, raton). Tessier semble fournir les explications relatives aux raisons pour lesquelles ce surnom leur est attribué : « *Dans le discours commun, perce en effet régulièrement une sorte de connivence ontologique des enfants des rues avec « l'ordure ». Le raisonnement analogique est simple. Puisque ces enfants des rues fouillent dans les poubelles pour y tirer leur subsistance, puisqu'ils vivent dans l'espace d'évacuation et de transit des déchets qu'est l'espace public, voire sur les décharges, ils en font symboliquement partie* » (Tessier, 2005 : 27). Pour les caractériser, ils sont également nommés « grapyay », du français « grappillage/grappiller ». Ils sont appelés ainsi le fait qu'ils assurent leur survie par la collecte ca-et-là des restes et des débris des autres. Il arrive assez souvent que les plus grands traitent les plus jeunes de la sorte pour tenter d'établir entre eux une distinction. La légère différence que l'on peut cependant identifier réside dans la difficulté de survie du plus jeune. La situation psychologique des enfants et des jeunes de la rue n'est pas différentes de leur situation sociale.

8.1.2.7. *La situation psychologique des enfants et des jeunes de la rue*

Au niveau psychologique, la vie des enfants et des jeunes de la rue est conditionnée par plusieurs éléments qui caractérisent leur situation. leur vie est marquée par la violence. Certains ont vécu la violence au sein des membres de leur famille aboutissant ainsi à son éclatement : parents séparés, familles monoparentales, présence d'un beau-parent qui n'accepte pas toujours l'enfant. Dans ce contexte, l'enfant ne trouvant pas la sécurité psychologique dans son milieu de vie, a tendance à fuir le jour pour ne rentrer que le soir. C'est le commencement de la vie « dans » la rue qui transforme plus tard progressivement à la vie « de » la rue. Nous allons le voir plus loin, comment l'enfant et le jeune de la rue reproduit la violence qu'il a été victime avant d'être un enfant de rue. Son environnement est également marqué par la peur et l'insécurité. Malgré tout, il

préfère vivre dans la rue dans un quotidien immédiat marqué par l'insécurité et la violence. Il fuit d'ailleurs les institutions comme les centres d'accueil ou les foyers qui pourraient l'héberger. C'est dans ce sens, qu'il manifeste une certaine difficulté à supporter ou à admettre la contrainte et à vivre en dehors de son groupe. Ils sont appelés ainsi le fait qu'ils assurent leur survie par la collecte çà-et-là des restes et des débris des autres.

Le fait qu'il vit au quotidien dans des conditions marginalisées par les institutions et par les individus, un sentiment de malaise est développé chez l'enfant et le jeune de la rue. Il comprend qu'il ne vit pas comme les autres enfants et qu'il est rejeté par la société, par la communauté et par les institutions sociales. L'environnement psychologique immédiat de l'enfant et du jeune de la rue amène à la conclusion suivante : « *Les conséquences en sont : la traumatisation du moi, la peur des agressions et des dommages physiques, l'aliénation et la dépersonnalisation, les troubles d'identités, le manque d'estime de soi, l'agressivité, le blocage et la croissance psycho-sociale. En suivent : la délinquance, la toxicomanie, la prostitution et, toujours la violence* » (L'official, 1998 : 27).

Un autre point que nous voulons aborder du point de vue psychologique, c'est que l'enfant ou le jeune de la rue n'a pas vécu la période de l'enfance en tant que telle. Malgré leur âge, il n'est plus un enfant puisqu'il mène en général, une vie d'adulte. Il est responsable de tous ses actes. Il doit se débrouiller pour se procurer au moins le minimum de tout ce dont il a besoin. Et, en général, ses besoins et ses loisirs ne correspondent pas toujours à son âge. Les attitudes et les comportements infantiles retrouvés même chez les plus grands nous amènent à comprendre que la période de l'enfance des enfants et des jeunes de la rue, comme elle n'a pas été normalement vécue, constitue une étape de blocage non dépassée. Ainsi, la régression constitue l'un des mécanismes de défenses privilégiés.

L'environnement dans lequel évoluent les enfants et les jeunes de la rue ne favorise donc pas leur développement psychologique. C'est en ce sens que le rapport sur l'élaboration des indicateurs de résultats des projets sur les enfants des rues précise : « *Ces enfants, vu leurs expériences souvent traumatisantes dorment en général mal, se mettent facilement en colère, sont agités, se méfient des autres font de mauvais rêves. Leur équilibre psychologique est détruit* » (AE-C/Uniq, 1996 : 25). Toute intervention en faveur des enfants et des jeunes de la rue doit ainsi tenir compte des caractéristiques psychologiques de cette population d'enfants.

8.1.2.8. Les pratiques et les expériences des enfants et des jeunes de la rue

Les enfants et les jeunes de la rue en Haïti tentent de mener à leur manière, une vie active. C'est ce que veut expliquer Lofficial lorsqu'il écrit : « *L'enfant des rue n'est donc pas un paresseux ou un perpétuel oisif. Il cherche à travailler et travaille comme il peut. Il rend volontiers service, avec empressement et parfois le sourire, contre la gratification la plus minime soit-elle, parfois juste quelque centimes* » (Lofficial, 1998 : 21). Cependant, les pratiques quotidiennes et les activités de survie de débrouillardise de cette population d'enfants semblent avoir une certaine différence, selon qu'il est un enfant ou un jeune de la rue et selon sa zone de localisation. Ainsi, pour mieux comprendre les pratiques des enfants et des jeunes de la rue, il nous paraît judicieux de les catégoriser selon son âge et selon l'espace utilisé.

Les plus jeunes peuvent être subdivisés en trois groupes. Certains pratiquent la mendicité d'autres essuient les voitures des passants. Ce sont également les plus jeunes que l'on rencontre en train de fouiller les tas d'ordures qui sortent des bidonvilles et qui sont déposés quelque part « Anba lavil » après une averse. En effet, cette dernière catégorie, toujours parmi les plus jeunes, pratique très rarement la mendicité et essuyée rarement les voitures. Les jeunes s'adonnent plus particulièrement à ce type d'activités de fortune. Pour ceux qui pratiquent la mendicité, ils ne le font ni à n'importe qui, ni à n'importe où. Ils choisissent des gens, qui selon leurs apparences physiques, pourront satisfaire leurs demandes. Par exemple, celui qui est en voiture ou encore les piétons qui présentent une certaine posture. En général, l'enfant des rues présente sa demande aux chauffeurs (chauffeurs des voitures privées, chauffeurs des camionnettes), il le fait rarement aux autres personnes qui sont dans la voiture ou dans la camionnette. La stratégie développée est la suivante : ils se tiennent dans des carrefours, aux croisées des chemins notamment là où il y a les feux de signalisation. Dès que le feu rouge s'allume, ils laissent le trottoir et s'approchent des chauffeurs des voitures privées et aussi bien que des chauffeurs des camionnettes pour demander une pièce. Ils se mettent dans des zones d'embouteillage où les voitures doivent obligatoirement s'arrêter. On les rencontre surtout au Bas Centre-Ville (« Anba lavil »), compte tenu des activités commerciales qui s'y trouvent ; sur la route de l'aéroport, dans les stations à essence, sur la route de Delmas, dans les gares routières, sur les places de Pétiion-ville (Place Saint Pierre et place Boyer).

Certains des plus jeunes s'occupent également à essuyer les voitures des passants. Ils utilisent les

mêmes stratégies que ceux qui mendient, ils profitent des embouteillages, des feux de signalisation pour offrir leur service. L'enfant dépose son linge ciré sur le pare-choc placé en avant de la voiture et commence à essuyer sans rien dire au propriétaire. Si celui-ci ne réagit pas, il continue son travail jusqu'à la fin. Le chauffeur donne ainsi, à sa guise, une pièce à l'enfant. Il arrive que celui-là, lorsque la circulation revient à la normalité, redémarre sa voiture sans penser à remettre à celui-ci une pièce pour le travail effectué. Dans ce cas de figure, l'enfant est retourné bredouille sans obtenir un sous pour son travail, surtout qu'il le fait sans l'avis du chauffeur. En déposant son linge sur le pare-choc, le chauffeur avisé peut cependant, signaler à l'enfant de ne pas continuer. Comme le chauffeur n'a pas accepté son service, l'enfant peut, à ce moment, s'approcher du chauffeur pour lui demander une pièce. Ils sont dans les rues où il y a en même temps une grande affluence de voitures et d'embouteillage fréquent. Ils sont le plus souvent sur la Grand-rue, sur la route de l'aéroport, sur la route de Delmas.

L'autre catégorie de cette population d'enfants vulnérables est le groupe le plus âgé. En général, ce sont eux qui s'occupent du lavage des voitures. Ils s'occupent également de charger les camionnettes et les minibus qui assurent le transport en commun d'un point de la ville à un autre. Ceux qui lavent les voitures s'installent plutôt autour de Champ, par rapport aux opportunités que peuvent offrir l'ensemble des espaces qui le constituent. Ils peuvent facilement trouver de l'eau pour entreprendre leurs activités grâce aux jets d'eau installés dans ces espaces. En effet, certains des jets d'eau sont encore fonctionnels, d'autres ne le sont pas. Dès que quelqu'un s'approche avec sa voiture, le jeune le plus intelligent, l'aborde immédiatement pour offrir ses services. Certains jeunes, pour mettre les autres à l'écart et accaparer celui qui arrive feignent l'avoir déjà connu et avoir déjà lavé la voiture en question. D'autres, avec leur seau (« bokit ») déjà rempli d'eau, commencent à laver la voiture pour dire que c'est son job et que personne ne peut le lui enlever. Malgré cette course au lavage par ces jeunes, laver une voiture, dans ces conditions, n'est pourtant pas une mission facile. Le lavage se fait à la main, sans pression. Et, en général, lorsque quelqu'un décide de faire laver sa voiture, c'est qu'elle est vraiment sale et qu'elle a de la boue un peu partout surtout dans les structures placées en dessous de la voiture. L'eau n'est pas non plus à côté, le jeune doit aller chercher dans les 100 à 200 mètres au moins une demi-douzaine de seaux de 5 gallons pour effectuer ce travail à l'aide d'un morceau de linge et d'une brosse pour les roues, les pare-boue, la carrosserie et les organes de suspension. Après le lavage qui prend une petite heure, le jeune procède à essuyer l'extérieur de la voiture et à nettoyer à sec l'intérieur. Ce pénible travail, réalisé pendant environ 90 minutes, est accompli pour une maudite somme : entre 50 et 100 gourdes, selon les dispositions et la volonté du propriétaire. La course au lavage ne lui a pas

permis de négocier le prix avant de commencer. Tandis que dans les stations de lavage à pression, il faut en moyenne trois fois de plus, le montant offert au jeune par l'automobiliste.

Un autre groupe de jeunes, parmi les plus âgés, se donne pour occupation de charger les camionnettes, communément appelées « tap-tap » ou les minibus qui relient d'un point de la capitale à un autre ou du centre ville aux autres communes de la zone métropolitaine de Port-au-Prince. Ces jeunes, dans la même dynamique que les premiers, commencent à inviter les passagers à monter sans l'avis du chauffeur. En effet, ces jeunes atteignent les « tap-tap » ou les minibus avant même d'arriver à la gare. Comme le chauffeur ne donne pas tout de suite la pièce au jeune, celui-ci, pendant la camionnette fait son chemin, reste encore en arrière, continue à inviter les gens à y monter, s'il y a encore de la place. Il ne descend que lorsque le chauffeur lui donne ce qu'il doit. Il prend alors au retour l'autre qui rentre à la gare, une fois arrivé, il commence à inviter les gens à monter selon la direction de la camionnette ou du minibus. La trajectoire peut prendre petite heure et le jeune reçoit entre 5 et 10 gourdes selon le prix du trajet. Cependant, ce qu'il faut ici signaler, il est courant de trouver des jeunes de plus de 18 ans qui avec les autres, effectuent ce travail dans les stations des camionnettes et dans les gares.

L'enfant ou le jeune de la rue, avec cette vie de débrouillardise, développée dans l'espace de la rue, acquiert toutefois dans des conditions marginalisées certaines compétences et certaines notions de socialisation.

8.1.2.9. *Les compétences acquises « par » et « dans » la rue*

Nous l'avons signalé, nous ne voulons pas nous limiter tout simplement à la présentation des activités de débrouillardise de cette catégorie d'enfants vulnérables. Nous voulons, entre autres, dans le cadre d'une analyse approfondie de la problématique des enfants et des jeunes de la rue, comprendre le sens de leurs activités et les inscrire dans une démarche de tentatives d'intégration et de socialisation puisqu'ils sont exclus par la société en général et par les institutions de service en particulier, bien que Stéphane Tessier précise qu'« *Elle n'est en réalité, pour les enfants des rues actuelles, qu'une apparence de sortie de la marginalisation* » (Tessier, 2005 : 61). Nous allons essayer donc de comprendre les stratégies et les compétences développées par ce groupe d'enfants et de jeunes qui ne vivent que dans la rue.

Nous avons vu qu'en Haïti, un enfant peut commencer très tôt sa vie de la rue, certains enfants rencontrés dans la rue ont moins de 5 ans. Ils n'ont pas eu en conséquence, la chance de développer une solide relation familiale puisque les liens sont coupés très tôt avec leur famille. Ils

n'ont pas eu la chance non plus d'être en relation avec un établissement scolaire. Ceux qui y étaient inscrits, n'ont été que pendant 2 ou 3 années et n'ont pas pu acquérir toutes les compétences qu'il faut. La rue devient ainsi l'unique espace d'expériences, d'apprentissage et de socialisation. Nous voulons alors identifier et analyser les compétences et les nouveaux comportements désirables acquis par ce mode de vie. En effet, les enfants et les jeunes de la rue développent toute une série de stratégies pour assurer leur survie. C'est ce que précise le Rapport réalisé par Aide à l'Enfance-Canada et l'Université Quisqueya lorsqu'il déclare : « *Les enfants de la rue, confrontés à la dure réalité du quotidien, apprennent très vite à se débrouiller seuls, sans compter sur l'aide d'un adulte* (AE-C/Uniq, 1996 : 25). Ils savent identifier et exploiter les espaces qui pourraient leur offrir de meilleures opportunités comme les carrefours ou il y a les feux de signalisation, là où il y a de l'embouteillage, les places publiques les plus attractives, etc. Ils connaissent les espaces publics avec un maximum de détails. Ils connaissent également les espaces de ressources aussi bien que les lieux de fuite et de refuge. Les stratégies mises en place pour assurer leur survie et leur « culture d'urgence » peuvent être considérées comme des compétences acquises « par » et « dans » la rue par cette catégorie d'enfants et de jeunes.

Une autre compétence acquise est au niveau relationnel de cette population d'enfants et de jeunes. Les chercheurs qui s'intéressent à cette problématique s'accordent tous sur leur capacité de développer des relations avec autrui. En effet, Lucero Zamudio Cardenas (2005), dans une étude réalisée sur les enfants des rues de Bogota, distingue quatre types de relations sociales développées par les enfants des rues de cette ville : « *Une relation d'échange et de solidarité avec leur semblable, une relation de surveillance avec la police, une relation de complicité avec d'autres acteurs de la rue et une relation avec les passants* » (Cardenas L. Z. in Tessier Stéphane, 2005 : 131). Les différents travaux réalisés sur cette problématique ont montré comment ils développent le premier type de relations sociales : leur capacité de vivre en groupe. Ils s'intègrent facilement des réseaux d'amis et admettent certaines règles de fonctionnement qui rejoignent certaines valeurs universelles telles que le partage avec autrui, le respect des autres, aider les membres du groupe en cas de besoins. Elvia Taracena et Ma Luisa Tavera (2005), dans leurs études faites sur les enfants et des jeunes de la rue au Mexico, fournissent, les principes qui semblent caractériser leur vie de groupe : « *Ne pas voler aux autres membres du groupe, ne pas parler des sujets compromettant les autres et ne pas les dénoncer, se protéger mutuellement de l'agression extérieure, s'occuper des plus jeunes et partager la nourriture et les habits avec ceux qui en ont besoin* » (Taracena E. et Tavera M L in Tessier Stéphane, 2005 : 74). A ces normes, deux autres y sont ajoutés dans l'étude faite Save the Children/Canada et Plan sur les enfants de

rue à Port-au-Prince : « *Ne pas se batailler les uns avec les autres, obéir aux plus grands* » (Save the Children/Canada et Plan, 2003 : 7). Des relations étroites peuvent ainsi être développées entre les enfants et les jeunes de la rue membres d'un même groupe, notamment des relations d'échange et de solidarité comme indique Cardenas et aussi des relations de protection mutuelle. La vie de groupe semble d'ailleurs, avoir une grande importance pour les enfants et les jeunes de la rue dans le cadre de la défense mutuelle. Au niveau sécuritaire, la vie de groupe leur permet de se protéger mutuellement compte tenu de la situation de violence et d'exactions qui peut être évoluée dans l'environnement de l'enfant et du jeune de la rue.

Il ne développe pas ses relations seulement envers ses pairs, il entretient également des relations avec d'autres individus comme l'a souligné l'étude de Cardenas. Il met en place et maintient un rapport avec des petits commerçants et d'autres acteurs de son environnement. Il établit des relations d'échange de services avec les petits commerçants qui lui peuvent, à leur tour, satisfaire certains besoins primaires. Selon les relations qu'il entretient avec les petits commerçants, l'enfant ou le jeune confie à ceux-ci la gestion des gains de celui-là. A la fin de chaque journée, l'enfant lui remet son gain et selon l'engagement établi ensemble. Il prendra tout dès qu'il atteindra un montant donné pouvant lui permettre d'acheter ce dont il aura besoin ou d'aller visiter ses parents en province. Il développe avec d'autres individus, selon la personne, d'autre type de relation. Ceux qui n'ont pas de garage pour leur voiture, la laisse dans la rue et confie sa surveillance par exemple, à quelqu'un de la rue. Ce dernier peut profiter pour l'utiliser comme son endroit privilégié pour dormir le soir et pour s'abriter en cas de pluie. Les enfants et les jeunes de la rue entretiennent également des relations amicales avec les propriétaires des voitures ce qui leur permet finalement d'être la personne ressource pour le lavage ou l'essuyage de leur voiture.

Les enfants et les jeunes de la rue développent une grande capacité d'autonomie et d'indépendance. En général, l'enfant, pour se développer, a besoin de l'accompagnement permanent de ses parents. Ces derniers orientent ses actions, façonnent son esprit, cultivent ses facultés intellectuelles afin qu'il puisse répondre aux exigences de la société. Cependant, l'enfant qui choisit la rue comme son unique espace de vie développe dans un contexte tout à fait différent et, malgré l'absence permanente de ses parents, a pu développer certaine autonomie. Il analyse les différentes situations et prend des décisions qui lui paraissent parfois les plus intéressantes. Il identifie et analyse également des situations de risque afin de mieux se protéger. En cas de conflit entre deux membres du groupe, il peut également analyser la situation, trouver les causes afin d'en faire le jugement nécessaire et apporter les conseils qu'il faut à ceux qui sont en conflit.

L'enfant dans sa vie de rue a pu donc acquérir certaines compétences qui lui permettent de survivre. Cependant, ce mode de vie a évidemment ses enjeux. Il nous semble important à présent, d'analyser les enjeux de vivre dans la rue et, au regard des compétences acquises « par » et « dans » la rue, de comprendre son importance pour la vie des enfants et des jeunes de la rue.

8.1.3. Les enjeux de vivre dans la rue

Pour mieux appréhender ce qui, à notre avis, pourrait constituer les enjeux de vivre dans la rue, nous allons l'analyser sous les différents aspects. La marginalisation de cette population d'enfants par les institutions sociales, notamment par le système éducatif, présente des enjeux majeurs. L'empreinte de la violence, les déficiences sanitaires et nutritionnelles ont également un impact sur la vie des enfants et des jeunes de la rue. Et, enfin, nous allons voir comment ce phénomène peut être considéré comme résultat et en même temps comme courroie de la reproduction de la pauvreté.

8.1.3.1. *Vivre dans la rue : une vie exclue de toutes les institutions sociales*

Les enfants et les jeunes de la rue, de par du type de vie de débrouillardise menée jusqu'à présent, tentent d'avoir une vie active et de s'intégrer ainsi dans la vie de la population. Cependant, compte tenu du caractère de ces activités, elles ne sont qu'une apparence de sortie de la marginalisation puisque toute vie normale d'un enfant suppose l'implication des institutions sociales dans la construction de ce potentiel humain. C'est ce que soutient Michel Parazelli lorsqu'il écrit dans l'introduction de son travail : « *Le phénomène des jeunes de la rue remet en question les valeurs et les principes d'une société qui est pourtant dotée d'institutions de socialisation juvénile visant à l'insertion sociale des jeunes* » (Parazelli, 2002 : 1). Les enfants et les jeunes de la rue sont exclus des institutions scolaires, ils ne sont plus en rapport avec leur famille. Et, ils sont également exclus des autres institutions sociales visant à venir en aide aux enfants en situation difficile, comme les foyers et les centres de réinsertion.

Aux heures de classe, pendant que les autres enfants sont à l'école pour se socialiser et acquérir des compétences nécessaires dont ils auront besoin pour vivre et se développer normalement dans la société, les enfants et les jeunes de la rue sont livrés à eux-mêmes, et mènent leurs activités de rue qui deviennent pour eux et pour la population des activités normales, régulières et permanentes. Pourtant, ces activités ne vont pas pouvoir répondre aux besoins de ce groupe

vulnérable voire aux besoins réels de la société. Certains n'ont jamais fréquenté d'établissement scolaire. D'autres n'ont été que pendant deux ou trois ans. Ils n'ont pas pu acquérir des compétences nécessaires pour accéder au marché du travail. Les enfants et les jeunes de la rue sont donc des enfants exclus du système éducatif haïtien. En effet, le système d'exclusion mis en place par l'Etat haïtien ne permet pas à tous les enfants d'accéder à l'enseignement de base bien qu'il soit obligatoire et qu'il soit prôné par l'Education Pour Tous (EPT).

L'institution scolaire n'est pas la seule institution avec laquelle les enfants et les jeunes de la rue n'ont aucun rapport. Ils n'ont pas non plus de rapport avec l'institution familiale. En effet, compte tenu de l'importance de la famille dans l'accompagnement du jeune enfant, il est difficile d'imaginer un enfant de 6 ans vivant seul sans les soins et l'affection de ses parents. Il est cependant une réalité. Abandonner ses parents pour vivre dans la rue traduit en fait la rupture des liens familiaux qui se sont fragilisés soit par l'accumulation de carence affective, soit par le manque de ressources ou par la violence exercée sur l'enfant par ses parents. En effet, l'enfant perd tous les repères pouvant lui permettre de construire son identité. « *On assiste à l'éclatement de la famille : parents séparés, familles monoparentales, présence d'un beau-parent qui n'accepte pas l'enfant, [...]* » (Unicef, 1993 : 31). Les enfants et les jeunes de la rue sont donc exclus de l'institution familiale pouvant leur apporter l'appui, le soutien et les soins voire les principes nécessaires dont il a besoin pour s'épanouir et se développer convenablement. Il en est de même pour la famille d'accueil. Le mode de relation que celle-ci développe avec lui ne facilite pas son intégration, au contraire, il favorise largement son exclusion.

Vivre « dans » ou « de » la rue signifie également que l'enfant est exclu des institutions d'assistance sociale mises en place pour répondre aux besoins de ces catégories d'enfants. Les enfants et les jeunes de la rue n'ont pour la plupart aucun rapport avec les centres d'accueil, les foyers qui pourraient assurer leur réinsertion sociale. En effet, AE-C/UniQ insiste dans son rapport sur l'élaboration des indicateurs sur la problématique des enfants et des jeunes de la rue en Haïti sur : « *La déficience des capacités de l'Etat à offrir à ces enfants une structure d'accueil* » (AE-C/UniQ, 1996 : 10).

8.1.3.2. Les enfants et les jeunes de la rue : une vie marquée par violence

Le quotidien des enfants et des jeunes de la rue est empreint de violence : violence dans le milieu familial, violence dans le milieu institutionnel, violence dans sa vie de rue. Certains ont d'abord

connu la violence dès le plus jeune âge de leur vie dans le milieu familial lorsqu'ils vivaient encore avec leurs parents. D'autres qui, avant d'adopter la rue comme leur espace de vie, ont eu la chance d'être inscrits pendant quelques années dans un établissement scolaire ont été victime de la violence au sein de cette institution. Ceux de ce dernier groupe expliquent la violence qu'ils ont connu du directeur, des professeurs ou de leurs pairs.

Les enfants et les jeunes de la rue sont encore victimes de la violence psychologique de la population en générale. Ils sont en général perçus par la population comme étant de jeunes voleurs, des futurs assassins, des futurs bandits. Ils sont ainsi rejetés par la société qui développe le plus souvent en leurs égards une perception négative. Cette violence psychologique fait installer en conséquence, une situation de tension au niveau de relation qui pourrait s'établir entre les enfants et les jeunes de la rue et la population en général.

Dans la rue, malgré la relation d'échange, de solidarité et de bienveillance développée entre eux, des scènes de violence rebondissent d'un moment à l'autre. La violence se reproduit au sein de cette population d'enfants. Cette culture de violence est ainsi développée par les enfants et les jeunes de la rue à travers leurs relations avec leurs pairs. En effet, les comportements ayant trait à la violence entre les enfants et les jeunes de la rue sont divers. D'abord, en observant un ou plusieurs groupes d'enfants, nous pouvons remarquer un manque de tolérance entre eux, ce qui les porte à avoir très souvent de grandes discussion conflictuelle, jusqu'à se battre l'un contre l'autre. Ensuite, d'autres signes de violence résident dans les comportements violents des plus grands envers des plus petits. Les plus âgés, ayant été victimes de violence, exercent à leur tour une violence sur les plus petits. En effet, les plus grands ont souvent tendance à voler ce que les plus petits ont gagné au cours de leurs journées. Comme les passants, notamment les plus sensibles, donnent plus facilement quelques pièces aux plus jeunes qu'aux plus âgés, et, comme ils sont plus disponibles à essayer les voitures, les plus grands, surtout lorsqu'ils n'ont rien trouvé, agressent les plus petits en vue de leur enlever les pièces reçues des passants au cours de la journée. Cette situation de violence dans laquelle vit l'enfant ou le jeune de la rue au quotidien développe chez lui en même temps l'agressivité et un sentiment de peur. Cependant l'agressivité se produit surtout envers ses camarades. Parlant du profil psychologique des enfants et des jeunes de la rue en Haïti, l'Unicef précise qu': *« Ils éprouvent un sentiment d'insécurité et manifestent souvent des réactions de violence. Mais celle-ci reste dirigée surtout contre des camarades, plus rarement contre les adultes de la société. Ce qui frappe en dépit de tout c'est le peu d'agressivité manifestent ces enfants, même marginaux, face à la population plus favorisée qu'elle côtoie »*

(Unicef, 1993 : 28). La violence se reproduit surtout entre eux, mais envers la population, ils sont toujours bienveillants

La culture de violence se développe aussi à travers la pratique des jeux que les enfants et les jeunes de la rue ont créés. Ils ont inventé plusieurs jeux très violents qui font très mal et qui peuvent même agir sur la santé de l'autre. Ce sont cependant, des jeux pratiqués sous conditions surtout pendant les périodes d'insécurité. Ils s'engagent entre eux à ne plus dormir, notamment pendant la nuit et, chaque fois que l'un est entrain de dormir, l'autre peut sans le réveiller, appliquer les conditions qui ont été préétablies. Ils ont inventé un jeu qu'ils appellent « pedal⁷⁸ » qui consiste à lui mettre d'abord, évidemment pendant que l'autre dort, un ou plusieurs allumettes minutieusement entre ses orteils et ensuite à y mettre le feu. L'enfant qui va se réveiller lorsque le feu commence à le brûler aura du mal à enlever toutes les allumettes enflammées. Ils pratiquent sous les mêmes conditions, un autre jeu qu'ils appellent « kakòn⁷⁹ ». Celui-ci consiste à frapper soit un morceau de bois ou un morceau de fer, soit une pierre, sur l'os situé dans la partie externe de l'articulation entre le pied et la jambe, ce qui fait très mal à l'autre. Ils ont institué d'autres jeux qui n'ont pas de nom qui paraissent encore plus violent, toujours dans la même logique de sécurité. Ils mettent le feu à une bouteille en plastique lorsque celle-ci a bien fondu ils la lancent sur celui qui est en train dormir. Nous pouvons imaginer comment c'est douloureux ces genres de jeux qui font souffrir pendant deux à trois semaines. Et, les cicatrices durent plusieurs années. Pendant que l'enfant dort, l'autre peut mettre astucieusement de l'eau dans son oreille. Parfois, ce qui est plus cruel, ils peuvent y verser de l'acide en provenance de vieilles batteries de voiture. En général, la partie de la peau avec laquelle il est en contact, connaît une importante démangeaison allant de la perte de l'épiderme jusqu'à la déformation de cette partie. En effet, ce n'est pas par mégarde que l'enfant verse de l'acide dans l'oreille de l'autre. En le versant dans son oreille, il sait qu'elle va être très irritée, qu'elle va connaître une infection très grave et qu'elle peut attaquer le tympan. Nous avons, au cours de notre enquête de terrain⁸⁰, remarqué un liquide malodorant qui coulait de l'oreille d'un jeune garçon de plus d'une dizaine d'années. Il déclarait que pendant qu'il dormait, d'autres enfants qu'il n'arrivait pas à identifier lui avaient versé dans son oreille de l'acide et depuis, l'oreille s'est infectée et il y coulait un liquide de couleur jaunâtre. La première chose à faire c'était d'aller dans un centre de santé. Pourtant, l'accès au soin de santé n'est pas

⁷⁸ « Pedal », mot créole, comme le mot français « pédale » de la même famille que « pied ».

⁷⁹ «Kakòn» correspond en français à l'os de la cheville, la partie externe du péroné située au niveau de l'articulation entre le pied et la jambe.

⁸⁰ La partie d'enquête réalisée en été 2006. Ce garçon a été identifié à la Place Saint-Pierre à Pétionville.

facile pour ces catégories d'enfants qui, d'ailleurs, ne prendront pas l'initiative d'y aller même lorsqu'ils sont malades. Ils pratiquent également un autre jeu violent qui consiste à attacher subtilement les pieds de l'enfant qui dort avec une corde, puis ils tirent sur la corde et courent avec lui étant attaché. L'enfant sera traîné par deux ou trois enfants pendant plusieurs minutes. Cependant, l'enfant ou le jeune de la rue a des amis, il ne pratique plus ces genres de jeux violents dans son réseau d'amis.

Une autre dimension importante de la problématique de la violence est l'utilisation des enfants et des jeunes de la rue dans les cas des enlèvements des gens contre rançon par les kidnappeurs, au milieu des années 2000, pendant la période de la montée de l'insécurité en Haïti. En effet, au cours de ces années, les chefs de gangs, pour mener à bien leurs opérations de kidnapping, ont profité des enfants et des jeunes de la rue en leur procurant tout simplement quelque chose à manger et en leur donnant quelques billets alors qu'ils réclament d'importante somme pour la libération de leurs otages. Etant donné qu'ils n'ont pas suffisamment de maturité pour distinguer le bien du mal, et, compte tenu de la précarité de leur situation socio-économique, les enfants et les jeunes de la rue ont été recrutés par les bandits pour assurer la relève, ont-ils déclaré. Ces enfants et jeunes de la rue ont pris, pour peu de profit, le gros risque d'attirer l'attention des gens avant l'arrivée des bandits, de surveiller les personnes séquestrées, et servent d'éclaireurs aux bandits afin de les prévenir de l'arrivée des forces de l'ordre. Plusieurs ex-otages expliquent la complicité et la participation des enfants et des jeunes de la rue dans le processus de leur kidnapping. Le parent d'un ex-otage explique en ces termes, comment les enfants et les jeunes de la rue sont utilisés comme complices dans le cas de kidnapping de son oncle : « *Les kidnappeurs ont exigé par téléphone une rançon de 25 000 dollars (dollars américains) et m'ont donné rendez-vous à proximité de Cité Soleil, [...]. À l'heure indiquée, deux enfants (évidemment les enfants et les jeunes de la rue) m'attendaient pour me conduire à la cité. Là, deux autres m'ont conduit aux chefs de gang* » (Jean Pharès Jérôme, *Des enfants des rues complices des kidnappeurs*, Le Nouvelliste, 6 septembre 2006). Une autre femme explique également la complicité des enfants et des jeunes de la rue dès le départ. Ils ont attiré son attention en lui demandant quelques pièces le temps que les kidnappeurs arrivent : « *Deux enfants de rue m'ont approché pour me demander l'aumône, [...]. J'étais en conversation avec eux lorsque deux hommes en civil m'ont donné l'ordre, l'arme au poing, de leur remettre les clefs de ma voiture avant de me conduire dans un lieu inconnu. Depuis, je ne fais plus confiance aux enfants des rues.* » (Jean Pharès Jérôme, *Des enfants des rues complices des kidnappeurs*, Le Nouvelliste, 6 septembre 2006). Ces mineurs recrutés par les chefs de gangs leur permettent de réaliser de gros profits tandis qu'en guise de récompense, les enfants

et les jeunes de la rue impliqués dans ces actes se contentent seulement de quelques gourdes. Certains sont battus et d'autres sont même tués par les bandits de peur de ne pas dévoiler leur cachette soit aux autres membres de la société soit aux agents de la police.

Vivre « de » ou « dans » la rue n'est donc pas sans conséquences sur l'avenir de ceux qui sont obligés de choisir cet espace comme unique endroit de vivre. Si les enfants et les jeunes de la rue vivent quotidiennement dans une atmosphère de violence, il présente aussi pour eux des risques énormes pour leur santé.

8.1.3.3. *Les facteurs de risques pour la santé des enfants et jeunes de la rue*

Vivre « dans » ou « de » la rue présente également des enjeux majeurs au niveau des conditions sanitaires des enfants et des jeunes de la rue. En effet, nous avons expliqué plus haut, au niveau des conditions et des caractéristiques sociales des enfants et des jeunes de la rue, les situations sanitaires de cette population d'enfants en situation difficile. Les conditions hygiéniques dans lesquelles ils croupissent ne sont pas favorables à leur épanouissement et rendent précaires leurs situations sanitaires. Nous l'avons vu : ils dorment quotidiennement en plein air, ils mangent très irrégulièrement, ils portent des vêtements très sales, généralement jusqu'à leur détérioration complète et ils sont le plus souvent pieds nus. Ils dorment très peu. Pendant la nuit, ils ne dorment pas suffisamment et au cours de la journée, ils ne dorment pas. L'ensemble de ces situations conduisent inévitablement au détriment de leur santé. Ils souffrent ainsi des maladies comme des maux de tête, de la fatigue, de l'insomnie, de l'anémie. Les maladies de la peau sont également fréquentes puisqu'ils ne se lavent pas régulièrement et sont en contact le plus souvent avec les eaux des égouts.

Un autre aspect qui fragilise encore l'état de santé des enfants et des jeunes des la rue est l'acquisition pour la plupart, d'une accoutumance à l'usage de la drogue. Certains inhalent la colle de cordonnier ou d'autres solvants. D'autres consomment parfois le « crak ». Les conditions de vie de ce groupe d'enfants en facilitent en effet l'usage, et, le manque de formation ne leur permet pas de comprendre l'impact et le danger de son usage. L'état de santé des enfants et des jeunes de la rue est encore plus fragile lorsqu'on considère qu'ils ne sont pas en situation d'avoir aucune information relative aux infections sexuellement transmissibles (IST). En fait, ils ne sont pas

touchés par les différents systèmes mis en place pour véhiculer les informations visant à lutter contre les maladies vénériennes. Et, en tant qu'adolescent, leur esprit est ouvert à toute activité sexuelle. En fait, l'Unicef, dans son rapport d'enquête sur les enfants en situation difficile, précise le comportement sexuel des enfants et des jeunes de la rue qui traduit chez eux le manque d'affectivité : « *les enfants de la rue vivent dans la promiscuité. Pour dormir, ils s'agglutinent tous ensemble, d'où des pratiques de masturbation réciproque, d'attouchement anal, qui les mènent pour beaucoup, tout naturellement, à une prostitution précoce et à l'homosexualité* (Unicef, 93 : 29). Comme ils ne sont pas sensibilisés à la problématique des maladies sexuellement transmissibles et, compte tenu des conditions sociales ils sont amenés à vivre, les maladies vénériennes sont donc habituelles chez les enfants et les jeunes de la rue.

8.1.3.4. *Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue dans le processus de la reproduction de la pauvreté*

Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue semble contribuer au processus de la reproduction de la pauvreté en Haïti. En effet, la probabilité pour que leur position sociale future ou encore leur situation socio-économique future soit identique à la situation actuelle de leurs parents est très forte. On assiste, pour ces catégories de familles, à la répétition de la situation socio-économique d'une génération d'individus à l'autre. Pour mieux comprendre cette reproduction, il faut, au regard des conditions sociales et des caractéristiques des enfants et des jeunes de la rue, projeter dans l'avenir leur situation socio-économique future en comparaison à celle de leurs parents.

Nous avons analysé plus haut les conditions socio-économiques des parents des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. En effet, ces enfants proviennent en général, des couches populaires défavorisés. Ils sont issus majoritairement des familles pauvres, défavorisées, le plus souvent issue des quartiers défavorisés ou du milieu rural, des milieux qui sont en général, victimes d'abandon social. Ces parents n'ont aucune culture scolaire : ils ne sont pas scolarisés ou très peu scolarisés. Ils n'ont jamais eu un emploi stable. Ce sont en fait des familles qui vivent des situations d'extrême pauvreté. Quant aux enfants et des jeunes de la rue, nous avons largement analysé leurs caractéristiques et leurs conditions de vie : ils n'ont, comme leurs parents, aucune formation, ils sont très peu scolarisés. Ils pratiquent d'ailleurs des activités qui ne correspondent pas à celle de l'enfant. En fait, ils mènent une vie misérable qui hypothèque leur avenir et leur capital humain. Ainsi, ils ont une très faible espérance d'avoir un emploi stable au cours de leur vie d'adulte. Et,

ils seront des adultes analphabètes ou très peu alphabétisés et sans formation professionnelle. Ils vont connaître en conséquence la même situation socio-économique que leurs parents : la pauvreté. En effet, selon les enquêtes sur les conditions de vies en Haïti (ECVH) menées en 2001, le niveau de vie moyen augmente avec le niveau d'étude du principal apporteur de ressources. Cette étude précise : « *Le niveau de vie moyen passe du simple au double (ou presque), voire du simple au triple des ménages où le principal apporteur est dépourvu d'un bagage scolaire à ceux dont le principal apporteur possède un niveau d'études primaires ou secondaires. Il est ensuite multiplié par 3.6 entre le niveau d'études secondaires (13203 gourdes l'an) et le niveau d'études universitaires (47105 gourdes l'an). Au total le revenu moyen per capita passe de 4850 gourdes l'an à 47105 gourdes l'an lorsqu'on compare les principaux apporteurs sans aucun niveau d'étude à ceux détenteurs d'un niveau d'études universitaires* (République d'Haïti/MEF/IHSI, 2005 : 362). Les enfants et les jeunes de la rue, étant dépourvus de bagage scolaire, connaîtra comme leurs parents le niveau de vie le plus simple possible.

Compte tenu de tout ce qui suit, le phénomène des enfants et des jeunes de la rue est donc le résultat de la reproduction de l'inégalité des chances sociales des individus selon leur origine sociale.

QUATRIEME PARTIE :

DES ECOLIERS AUX ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE

(

CHAPITRE 9 : LE PARCOURS SCOLAIRE DES ENFANTS ET DES JEUNES DE LA RUE

Les différents entretiens que nous avons eus avec les enfants et les jeunes de la rue nous ont permis d'identifier deux catégories d'enfants : ceux qui ont été inscrits dans un établissement scolaire et ceux qui n'ont jamais fréquenté d'école. Toutefois, notre enquête a montré que la majorité des enfants et des jeunes de la rue avaient fréquenté un établissement scolaire. Ils sont 71,15% qui déclarent avoir été dans une école. Seulement 28,85% n'ont jamais été inscrits dans un établissement scolaire.

Nous allons tenter dans ce chapitre, d'analyser le parcours de chacune de ces deux catégories d'enfants, en identifiant les causes principales de l'abandon de l'école ou les raisons pour lesquelles certains n'ont jamais été inscrits dans un établissement scolaire.

9.1. Les enfants et les jeunes de la rue n'ayant jamais été en contact avec un établissement scolaire

Avant d'étudier le parcours scolaire des enfants et des jeunes de la rue qui ont suivi juste les premières classes du cycle primaire, nous allons analyser le cas de ceux qui n'ont jamais fréquenté d'école.

Pour ce faire, nous allons tenter d'identifier les raisons pour lesquelles ils n'avaient pas pu fréquenter un établissement scolaire. Ensuite nous analyserons le niveau scolaire atteint par leurs parents afin de comprendre s'il y a une différence entre celui des enfants et des jeunes de la rue et celui de leurs parents. Nous allons également porter notre curiosité intellectuelle sur le désir déjà manifesté ou exprimé par ces groupes d'enfants vulnérables au cours de notre entretien pour aller à l'école. Et, enfin, nous aborderons les enjeux et les conséquences de cette école marginalisée.

9.1.1. Les causes

Les enfants et les jeunes de la rue interviewés dans le cadre de cette étude ont donné les raisons pour lesquelles ils n'avaient pas pu aller à l'école. Nous allons ici les analyser. Cependant, au

regard de leurs déclarations, nous pouvons les catégoriser comme des causes apparentes.

Il va falloir attaquer le problème plus profondément pour chercher ses causes réelles. Dans un contexte d'éducation pour tous, l'éducation de base pourrait-elle se limiter seulement aux gens qui ont les moyens économiques pour acheter ce service ?

9.1.1.1. Les causes apparentes

En essayant de trouver à travers les réponses des enfants et les jeunes de la rue les raisons pour lesquelles ils n'ont pas pu fréquenter d'établissement scolaire, deux grandes idées traversent l'ensemble des causes évoquées. La première idée dominante est directement liée aux conditions économiques et sociales des parents. La seconde idée, évoquée seulement par un jeune de 15 ans, interpelle la question de culture scolaire des parents. Voyons chacun de ces deux courants d'idées.

La majorité des enfants et des jeunes de la rue qui n'ont jamais été à l'école attribuent ce fait aux conditions socio-économiques de leurs parents. En effet, selon eux, s'ils ne savent ni lire ni écrire voire se socialiser dans un milieu adéquat, c'est dû à l'absence de moyens économiques de leurs parents. A la question pourquoi ils n'ont jamais été à l'école, plusieurs enfants précisent : « *Mes parents n'ont pas d'argent*⁸¹ ». Cette idée laisse croire qu'on ne peut pas prétendre d'aller à l'école si on n'a pas d'argent. On pourra aller à l'école si et seulement si ses parents ont les moyens économiques pour payer les frais de scolarité. « Ne pas avoir de l'argent » est également une réponse à la demande scolaire produite à sa mère par une fillette de 10-12 ans rencontrée au cours de notre enquête de terrain : « *Je dis à ma mère que j'aimerais aller à l'école, elle m'a dit qu'elle n'a pas d'argent* ». Cette déclaration montre la volonté manifestée par l'enfant pour aller à l'école. Cependant, elle est soldée par l'incapacité financière de ses parents qui ne pouvaient pas payer le luxe de l'inscrire dans un établissement scolaire. Un autre enfant, à la question pourquoi il n'a jamais été à l'école, répond : « *mon père ne m'inscrit pas à l'école parce qu'il ne travaille pas* » (entretien A.7). En effet, le travail (un petit boulot quelconque) permet d'avoir un peu d'argent. Comme son père ne fait rien, il n'a donc pas d'argent pour l'inscrire à l'école. Le travail donne donc l'accès à l'argent et celui-ci facilite l'accès à l'école. L'ensemble de ces réponses montre que l'inscription d'un enfant à l'école est fonction du statut social et économique des parents. Plus on est pauvre, moins son enfant a la chance d'aller à l'école. Plus le chômage est sévère, moins ses parents sont capables de supporter les coûts de l'éducation d'un enfant.

⁸¹ Cette idée est retrouvée dans les entretiens A.1, A.10, A.14, A.16, A.32, A.33, A.35, A.54

L'autre idée qui interpelle la question de la culture scolaire est la réponse que nous avons eue dans l'entretien A.21. Ce jeune déclare : « *Je n'ai jamais fréquenté d'établissement scolaire. Ils (ses parents) n'avaient pas payé les frais exigés par l'établissement pour aller à l'école. Nous étions en province, dans la région de Jérémie, à Chambellan. Ils ne payaient pas parce qu'ils ne comprenaient pas l'importance de l'école* ». Ce jeune garçon attribue à la culture scolaire de ses parents, le fait qu'il n'avait pas pu fréquenter un établissement scolaire. Pour lui, la cause principale n'est pas trop liée aux moyens économiques de ses parents. Cependant, celui qui n'a aucune culture scolaire n'a jamais, pour sa part, été à l'école. Ainsi, faudra-t-il admettre que les raisons évoquées par nos répondants sont les principales causes pour lesquelles certains enfants et jeunes de la rue n'avaient jamais pu aller à l'école ? Ne faudra-t-il pas aller au-delà de leurs raisonnements ? C'est ce que nous allons tenter de faire en abordant les causes réelles de cet aspect.

9.1.1.2. Les causes réelles

Les informations fournies par les enfants et les jeunes de la rue nous permettent d'aborder les causes à un premier niveau. Cependant, en faisant une analyse plus approfondie de la situation, nous ne pouvons nous limiter aux conditions sociales et économiques des parents car les conséquences ne sont pas seulement pour la victime ou pour sa famille, mais pour la société toute entière. Il est vrai que si les parents avaient de l'argent, ils auraient pu inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire. Mais, compte tenu des responsabilités de l'école dans notre société moderne, l'Etat devait se substituer à la famille qui est dans l'incapacité de fournir à l'enfant les notions de base qu'il aura absolument besoin pour être utile à soi-même et à la société, surtout lorsque l'on considère que l'éducation est inscrite dans les services sociaux de base dont devait bénéficier la population toute entière. Les causes réelles doivent être recherchées dans l'accessibilité de tous à l'éducation de base.

Tout au long de notre analyse, nous avons essayé de montrer comment l'accès à l'éducation de base était et est encore réservé à des catégories précises d'enfants : les enfants des familles aisées, et ceux habitant en milieu urbain. Les enfants et les jeunes de la rue avec qui nous avons pu entretenir ne sont pas généralement de Port-au-Prince. Ils viennent surtout des milieux reculés des différentes régions du pays. Les informations qu'ils nous ont livrées sur leurs parcours scolaires

sont généralement leurs histoires de vie pendant qu'ils étaient encore en province avant d'être livrés à la rue. Etant donné que l'accès est beaucoup plus difficile pour les pauvres en milieu rural que pour ceux qui habitent en milieu urbain et considérant le niveau de pauvreté de ces parents d'enfants vulnérables, il faut commencer par éliminer toutes les barrières qui se placent à l'entrée de l'éducation de base.

9.1.2. Le niveau scolaire des parents des enfants et des jeunes de la rue

Comme 28,85% d'enfants et de jeunes de la rue interviewés n'ont jamais été à l'école, il nous semble judicieux d'analyser le statut intellectuel de leurs parents afin de comprendre le lien qui peut avoir entre le niveau intellectuel de ces enfants vulnérables et celui de leurs parents.

Les données dont nous disposons nous laissent croire que les parents d'enfants et de jeunes de la rue sont majoritairement analphabètes. Et, comme beaucoup sont orphelins de l'un ou de l'autre de leurs parents, les beaux parents et surtout les grands parents qui s'en occupent ne savent ni lire ni écrire.

9.1.2.1. *Des parents analphabètes ou à niveau scolaire très bas*

Les parents des enfants et des jeunes de la rue sont généralement analphabètes. D'autres ont un niveau intellectuel très bas et savent en conséquence à peine lire et écrire. Selon les déclarations des enfants, ont été répertoriés des cas où ni le père, ni la mère ne savait lire ou écrire, des cas où l'un ou l'autre membre savait lire et également des cas où les deux membres de la famille savaient lire et écrire. Le statut intellectuel des grands parents des enfants et des jeunes orphelins de père et de mère est encore beaucoup plus bas.

Plusieurs enfants et jeunes de la rue avancent au cours de notre entretien : « *mon père ne sait pas lire, ma mère ne sait pas lire*⁸² ». En effet, un parent analphabète qui a un minimum de bien-être peut être toujours motivé pour inscrire son enfant à l'école. Cependant, compte tenu du contexte dans lequel vivent ces familles et au regard du contexte de l'éducation en Haïti, nous avons essayé de rapprocher les trois termes suivants : « pauvreté », « analphabète » et « inaccessibilité à l'éducation de base ». Le résultat de ce rapprochement de ces termes nous donne clairement

⁸² Déclaration faite dans les entretiens A.12, A.14, A.16, A.17, A.26.

« enfants analphabètes ». D'une manière plus précise, les enfants issus des familles analphabètes vivant dans des conditions d'extrême pauvreté dans le contexte d'inaccessibilité à l'éducation s'inscriront difficilement dans un établissement scolaire. C'est pareil pour l'enfant monoparental dont celui qui existe ne sait pas lire. Tel est le cas relevé dans l'entretien A.9 où l'enfant déclare : « *Ma mère ne sait pas lire ... mon père est mort* ». Cet enfant de 9 ou 10 ans n'a jamais été à l'école.

Pour le cas où le père ou bien la mère est analphabète, la situation est sensiblement moins difficile, car celui qui sait lire peut être une source de motivation pour les autres membres de la famille. Dans cette dynamique, d'autres enfants ou jeunes interviewés précisent que l'un ou l'autre parent sait lire, soit le père, soit la mère⁸³. Parmi eux nous identifions deux groupes. D'abord, les enfants et les jeunes de la rue qui ont encore les deux parents : « *Mon père sait lire, ma mère ne sait pas lire... Mon père vit encore ainsi que ma mère* » (entretien A.25). Les deux parents existent mais l'un ou l'autre ne sait pas lire. Ensuite, nous identifions ceux qui ont uniquement le père ou la mère : « *Ma grand-mère ne sait pas lire, je ne sais pas si ma mère savait lire comme je ne la connaissais pas, par contre, mon père sait lire* » (entretien A.4). L'enfant monoparental risque de vivre avec un grand parent ou encore avec un beau-parent.

Un autre groupe d'enfants et des jeunes de la rue est celui dont les deux parents savent lire et écrire. Plusieurs enfants précisent que leur père ainsi que leur mère savent lire. Cependant, « savoir lire » laisse entendre que celui qui lit comprend ce qu'il lit et qu'il est en mesure de rapporter une note de lecture ou faire la synthèse de sa lecture. L'identification des lettres, des syllabes et des mots ne signifient pas pour autant la capacité de lire réellement. « Savoir lire » pour les enfants et les jeunes de la rue, peut seulement se limiter à la reconnaissance des syllabes et des mots. D'autres enfants interviewés déclarent ne pas savoir si leurs parents savent lire ou écrire : « *Je ne sais pas si ma mère sait lire* » (Entretien A.1). En effet, le contexte social dans lequel évoluait l'enfant pendant qu'il était encore sous le toit familial ne lui permettait pas de savoir si ses parents savaient lire ou pas. Toutefois, si l'enfant a des doutes sur le statut intellectuel de ses parents, le contexte social tend à confirmer qu'ils sont analphabètes.

L'ensemble de ces informations fait l'état du statut intellectuel des parents des enfants et des jeunes de la rue. Certains parents n'ont aucun niveau intellectuel, d'autres ont un niveau intellectuel très bas. En conséquence, le niveau intellectuel des enfants et des jeunes de la rue n'est

⁸³ Tels sont les cas retrouvés dans les entretiens A.4, A.5, A.7, A.20, A.21, A.25, A.37.

pas différent de celui de leurs parents. Toutefois, les enfants et les jeunes de la rue qui ont été à l'école pendant quelques années, comme ceux qui n'ont jamais été inscrits dans un établissement scolaire, expriment tous leur désir d'aller à l'école.

9.1.3. Désir des enfants et des jeunes de la rue d'aller à l'école

Les enfants et les jeunes de la rue ont exprimé leur désir d'aller à l'école. Même ceux qui ont été déjà dans un établissement scolaire n'ont aucun regard négatif vis-à-vis de l'école. Ils envisageaient de retourner à l'école pour apprendre un métier plus tard.

Nous allons essayer d'analyser les diverses manifestations du désir d'aller à l'école extériorisé par ce groupe d'enfants qui se socialisent dans ce contexte de marginalisation afin d'appréhender les différentes dimensions de leur volonté.

9.1.3.1. Les différentes manifestations du désir d'aller à l'école

Les enfants et les jeunes de la rue, tant ceux qui ont été à l'école que ceux qui n'ont jamais fréquenté d'établissement scolaire, croient tous à l'éducation. Cette volonté d'aller à l'école est exprimée de différentes manières par ces enfants. Nous allons voir les diverses formes que prennent leur soif d'apprendre.

Le désir d'aller à l'école peut être d'abord considéré comme une demande scolaire. Cette demande a été faite ouvertement à leurs parents par des enfants et des jeunes de la rue. L'entretien A.54 nous montre comment le désir d'aller à l'école est fort chez notre interviewé et comment ce désir a été converti en demande scolaire : « ... *J'habitais à Kenscoff avec ma mère, à l'époque j'avais 12 ans et je commençais à comprendre ce que l'école était. Je voyais toujours des enfants de mon âge passer en uniforme chaque matin et je demandais à ma mère où allaient ces enfants. Elle me répondait qu'ils allaient à l'école. Et, je lui demandais c'était quoi l'école. Elle me disait que l'école était l'endroit où les enfants apprennent à lire et à écrire. Un jour, j'ai suivi ces enfants et j'ai identifié l'école de la zone où ils allaient. Au retour, j'ai dit à ma mère que je voulais aller à l'école aussi. Elle m'a répondu qu'elle n'avait pas les moyens économiques pour le faire ...* ». A

travers cette longue citation de notre interrogé, nous comprenons l'intérêt particulier qu'il avait manifesté pour l'école. Il se renseignait sur la fonction de l'école, il suivait les enfants qui y allaient et demandait à ses parents à y aller aussi après avoir bien compris ce qu'elle était. Sa démarche est juste car les enfants de son âge y allaient chaque matin et il se demandait pourquoi pas lui. En effet, ce jeune de 19 ans n'est pas le seul qui avait formulé une demande à ses parents pour aller à l'école. Une fillette de 10-12 ans qui ne savait pas son âge car elle n'avait jamais fréquenté l'école disait qu'elle avait fait également une demande à sa tante : *« J'ai dit à ma tante que j'aimerais aller à l'école, mais elle ne m'a pas inscrit jusqu'à présent »* (entretien A.14). La demande scolaire exprimée par ces enfants traduit leur volonté d'aller à l'école.

Nous avons pu rencontrer, en été 2006, un jeune de la rue âgé entre 12 et 14 ans qui n'avait jamais été à l'école. Il avait de la chance car il venait tout juste d'être inscrit pour la première fois dans une école spéciale prévue pour ces groupes d'enfants vulnérables. Il a expliqué non seulement qu'il avait formulé sa demande d'aller à l'école mais comment il gardait précieusement sa fiche d'inscription et disait clairement le métier qu'il aimerait apprendre après ses études. *« J'avais demandé à mes parents de m'inscrire à l'école, ils disaient qu'ils n'avaient pas de moyens. Je demandais également à d'autres personnes (autres parents et amis) s'ils pouvaient prendre en charge ma scolarité mais ..., Maintenant je suis inscrit à TIMCATEC⁸⁴, je garde précieusement la fiche d'inscription pour ne pas la perdre ... Je veux être mécanicien, pourquoi pas un médecin »* (Entretien A. 1). Comme sa demande formulée à ses parents et à ses proches n'avait pas eu de suite pendant longtemps, la chance d'être inscrit dans cet établissement scolaire était considéré comme un privilège par l'enfant. Il ne voulait pas perdre cette chance d'aller enfin à l'école.

A la question pourquoi ils souhaitent aller à l'école d'autres enfants et jeunes de la rue expriment leur désir en formulant, comme la précédente situation, la volonté d'apprendre un métier. Tels sont les cas de ces trois interviewés : *« Je veux être mécanicien, je connais des gens qui sont mécaniciens et qui vivent très bien »* (Entretien A.2), *« Je viens d'être inscrit à TIMCATEC ... Je veux apprendre un métier, surtout la mécanique »* (Entretien A.5), et l'autre a précisé : *« Je veux aller à l'école pour être maçon à l'avenir... Ya pas mal de gens qui sont maçon et qui vivent bien »* (Entretien A.7). Pour faire le choix du métier qu'il aimerait apprendre, l'enfant fait surtout référence à quelqu'un qu'il connaît et qui pratique le métier donné. Et, aussi, comme dans

⁸⁴ TIMCATEC dont le signe signifie « Timoun kap teke chans » (l'enfant qui essaie de trouver sa chance) est une institution philanthropique ayant un établissement scolaire et professionnel avec un centre d'hébergement. Nous allons la présenter plus loin.

l'institution scolaire qu'il devait aller à la rentrée scolaire de 2006, il pouvait apprendre un métier, ils ont déjà fait choix du métier avant même de commencer à suivre les cours d'apprentissage scolaire.

Du fait de n'avoir jamais été à l'école, un jeune de 12 ans juge qu'il ne sait rien et qu'il pourrait apprendre beaucoup de chose s'il était allé à l'école : *« J'aimerais aller à l'école car je n'ai jamais été à l'école ... surtout je ne sais rien, je pourrai apprendre beaucoup de chose »* (Entretien A.6). L'enfant croit en éducation et comprend que l'école est le lieu qu'il pourrait faire le plus d'apprentissage possible. Et, c'est dans cette dynamique que l'autre a déclaré s'il pourrait aller à l'école, il choisissait une école donnée en lieu et place de l'autre. *« Je ne souhaite pas aller dans une école qui ne travaille pas. Ya des écoles comme l'école nationale de ... ou encore, l'école Communale de ... Les professeurs de ces écoles ne travaillent pas suffisamment avec les élèves. Ils passent toute la matinée sans rien faire, et, juste avant la fin de la journée, ils font réciter et donnent des nouvelles leçons à étudier, c'est tout. Ils ne font ni de mathématiques et ni de français »* (Entretien A.2). L'enfant ou le jeune de la rue comprend donc l'importance de l'école et notamment celle des apprentissages qu'offre cette institution. D'autres comprennent qu'ils sont dans la rue par circonstance. *« Je suis dans la rue, je fais la manche afin de réaliser l'agent pour payer mon école cette année* (Entretien A.12) déclare une fille de 10-12 ans. Selon cette déclaration, après avoir réalisé l'argent demandé, elle ne sera plus dans la rue. Une nouvelle dimension, toutefois est à comprendre dans cette déclaration. L'enfant fait émerger d'une part, l'importance qu'il accorde à l'école mais d'autre part, à quel niveau qu'elle est délaissée puisqu'elle est obligée de faire la manche pour pouvoir accéder à l'éducation de base. Toutes ces dimensions une fois analysées, nous allons pouvoir maintenant aborder le cas des enfants et des jeunes de la rue qui ont été à l'école.

9.2. Les enfants et les jeunes de la rue ayant été à l'école

Les données recueillies des enfants et des jeunes de la rue que nous avons pu interviewer au cours de cette recherche nous a permis de comprendre que certains enfants et jeunes de la rue ont été inscrits à un moment donné dans un établissement scolaire. Plus de 70% des enfants et des jeunes de la rue rencontrés confirment qu'ils ont été à l'école avant de se livrer aux activités de rue.

En effet, inscrire les enfants le plus souvent dans un établissement scolaire privé, dans les conditions que nous avons analysées dans les pages précédentes, traduit la volonté dont sont animés les parents, surtout les plus pauvres pour permettre à leurs enfants de se socialiser dans un cadre légal généralement admis par la société. Dans cette dynamique, nous allons analyser leurs parcours scolaire depuis l'inscription jusqu'à la sortie en passant par les différents mouvements scolaires de cette catégorie d'enfants. Comme ces enfants n'avaient pas pu rester jusqu'à l'obtention d'un certificat de fin de cycle, nous allons essayer de dégager les problèmes de ces enfants à l'intérieur de l'établissement scolaire pouvant les conduire à abandonner le circuit scolaire et à privilégier la rue comme leur principal espace de socialisation.

9.2.1. L'admission

Parmi les enfants et les jeunes interviewés, 71,15% déclarent avoir été à l'école avant de devenir des enfants et des jeunes de la rue. Ils ont commencé par être dans une école qui soit légalement admise par la société avant d'être abandonnés à cette école marginalisée.

Nous allons tenter d'abord de relever dans leurs discours biographiques des indicateurs relatifs à leur admission à l'école, puis les analyser afin de comprendre les conditions d'admission dans leur établissement scolaire respectif. Nous allons prendre en compte dans notre analyse, l'âge d'entrée à l'école et les situations particulières ou encore les contraintes que l'enfant devait affronter pendant ses premières années à l'école.

9.2.1.1. *L'âge et les conditions d'entrée à l'école*

Six ans est généralement l'âge requis pour commencer l'enseignement de base. A cet âge, l'enfant est prêt pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il est toujours conseillé par les pédagogues de ne pas commencer ces apprentissages avant que l'enfant possède les pré-requis et la maturité nécessaires. Au moment de leur inscription, la majorité des enfants et des jeunes de la rue qui avaient eu la chance d'être à l'école dépassaient l'âge d'inscription à l'école fondamentale. De plus, les contraintes et les situations familiales sont de plus en plus difficiles au moment des premières années d'inscription.

Les détails que nous avons pu recueillir laissent croire que ces enfants et jeunes de la rue s'inscrivaient pour la première fois avec un retard de deux à trois ans à l'école primaire. Au lieu d'être inscrit à l'âge de 6 ans, l'âge prévu pour débiter avec les apprentissages de l'écriture, de la lecture et du calcul, ils sont plutôt inscrits à l'âge de 8 ou de 10 ans. « *Je suis rentré à 8 ans (à l'école) et je ne suis resté que trois ans* » (Entretien A.20). Ce jeune avait déjà 2 ans de retard au moment de son inscription. D'autres avaient déjà 10 ans au moment de leur première inscription à l'école. Avec l'inscription tardive, ils étaient donc des surâgés dès la rentrée dans le système éducatif haïtien. Etant donné que l'accès à l'école est difficile et comme leurs parents ne peuvent pas les inscrire dans un établissement scolaire privé compte tenu de leur niveau de pauvreté, ils les gardent à la maison jusqu'à ce qu'ils aient les moyens pour payer les frais de scolarité. D'ailleurs, le milieu rural, là où ils vivaient avant de venir dans la rue, ne leur offrait aucune possibilité réelle d'aller à l'école à l'âge de 6 ans.

L'enfant ou le jeune de la rue qui avait été à l'école était inscrit non seulement avec un retard assez significatif, mais aussi a vécu des événements importants au moment de son inscription. La perte de l'un ou des deux parents a un impact sur la vie de l'enfant en général et particulièrement sur le pouvoir de l'inscrire à l'école, compte tenu déjà de la fragilité de leurs moyens économiques. Un jeune, dans l'entretien A.20, nous a fourni des informations qui expliquent son vécu dès le plus jeune âge : « *D'abord, nous vivons avec notre père car notre mère est morte alors que j'avais 3 mois. A l'âge de 6 ans, j'ai perdu mon père... Après la mort de mes parents, nous avons vécu chez ma grand-mère* » (Entretien A.20). L'enfant était déjà orphelin de ses deux parents au moment où il devait être inscrit à l'école fondamentale. La perte de l'un ou de l'autre membre de la famille notamment au moment où l'enfant devait être inscrit à l'école peut influencer sérieusement la décision d'inscrire l'enfant à l'école à l'âge qu'il faut. D'ailleurs, ce jeune précise plus loin que lui et son frère étaient quand même tous deux scolarisés. Il existe d'autres cas qui expliquent que l'enfant peut éprouver des difficultés dans son inscription à l'école fondamentale. L'enfant qui a perdu un de ses parents dès le jeune âge qui vit seulement avec ses grands parents car l'autre parent qui existe habite dans un autre département aura également des difficultés à la rentrée des classes. « *Ma mère est morte lorsque j'avais 2 ans ... Mon père étant à Port-au-Prince, ma grand-mère se chargeait des frais de scolarité* » (Entretien A.22). En effet, celui qui laisse le milieu rural pour rentrer à Port-au-Prince sans sa famille est à la recherche d'un mieux être. Le paiement des frais de scolarité est conditionné par ce qu'il envoie de Port-au-Prince à celui qui s'occupe de l'enfant.

Tout laisse croire que c'était avec beaucoup de difficultés que l'enfant de la rue qui avait la chance de commencer sa scolarité avait pu être inscrit dans un établissement scolaire. Et, si l'enfant et le jeune de la rue avait pu inscrire avec beaucoup de difficultés, il a également connu des moments difficiles pendant son parcours à l'école.

9.2.2. Les enfants et les jeunes de la rue dans un établissement scolaire

Nous venons de voir que l'enfant ou le jeune de la rue avait des difficultés familiales, économiques et sociales dès le jeune âge au moment même il devait être inscrit à l'école. Les conditions familiales n'ont pas favorisé l'accès à l'éducation. Cependant, malgré ces contraintes, certains enfants ont pu quant même rester pendant quelques années dans un établissement scolaire.

Nous voulons approfondir l'analyse sur le parcours scolaire de ceux qui avaient pu aller à l'école. Nous allons aborder les conditions scolaires de ces d'enfants en essayant de comprendre la possibilité de redoubler des classes pendant leur passage à l'école. Ainsi, nous voulons identifier quelques éléments pouvant favoriser le redoublement. Ensuite, le passage d'une école à l'autre nous intéresse puisqu'il nous indique déjà l'idée itinérante qui s'est développée avant de venir dans la rue.

9.2.2.1. Les enfants et les jeunes de la rue et le redoublement

Le redoublement est le plus souvent considéré comme un facteur qui conduit vers l'échec scolaire. L'enfant qui redouble plusieurs classes du primaire est d'ailleurs dans une dynamique de retard scolaire. Parmi les enfants et les jeunes qui ont été à l'école, même ceux qui ne sont restés que deux ou trois ans, beaucoup ont redoublé de classes. « *Je redoublais sans cesse les classes* », déclare un jeune de 17 ans (Entretien A.20). Avec l'expression « sans cesse » dans ses propos, nous comprenons qu'il a redoublé les deux ou les trois classes qu'il a fréquentées avant de quitter le système éducatif haïtien.

Les rendements scolaires sont en général conditionnés par les conditions économiques et sociales des parents. Selon les conditions dans lesquelles fonctionnent l'école haïtienne, plus les parents sont pauvres, moins leurs enfants ont la chance d'aller à l'école et de rester dans le système. Plus

les parents sont pauvres moins ils pourront acheter les fournitures et les livres classiques dont l'élève a absolument besoin pour travailler et fournir les rendements scolaires nécessaires pour être admis en classe supérieure. Ils sont nombreux parmi ceux qui ont été à l'école à déclarer de n'avoir jamais eu tous les livres et les fournitures nécessaires pour une classe donnée. La réussite scolaire est assurée lorsque l'enfant est bien encadré et surtout lorsqu'il a tous les matériels et les fournitures classiques indispensables. L'enfant qui, dans une classe donnée, manque plusieurs livres et qui ne possède pas de matériel pour faire régulièrement ses devoirs, pourra facilement échouer aux examens et redoubler en conséquence cette classe. Et, même avec le programme de subventions des ouvrages scolaires mis en place par le gouvernement haïtien, ces parents pauvres sont toujours dans l'impossibilité de fournir à leurs enfants tous les livres classiques exigés par l'établissement scolaire. L'enfant qui manque deux ou plusieurs livres pendant toute l'année scolaire a peu de chance pour réussir sa classe.

Les rendements scolaires sont également conditionnés par le statut intellectuel des parents. Nous l'avons vu, les parents des enfants et des jeunes de la rue sont en général analphabètes. Ceux qui ne le sont pas ont un niveau scolaire très bas. Ils ne sont pas donc en mesure d'accompagner leurs enfants dans leurs études. Et, avec leurs faibles moyens économiques, ils ne peuvent pas payer quelqu'un pour assurer leur soutien scolaire. D'autres aspects qui contribuent au redoublement de l'enfant seront analysés plus loin dans le chapitre des barrières aux espérances de vie scolaire. Celui qui, dans les conditions décrites plus haut, ne mange rien avant d'aller à l'école et au cours de la journée et qui ne peut pas avoir un plat chaud au cours de la journée, aura beaucoup de mal à tenir et à suivre correctement toutes les explications du maître. C'est dans cette dynamique que l'enfant redouble facilement sa classe pendant son passage dans le système éducatif haïtien. Cependant, il reste évident que malgré ces contraintes, certains enfants et jeunes de la rue qui ont été dans un établissement scolaire n'ont pas redoublé de classe, cependant il passe facilement d'une école à l'autre pendant son court passage dans le système.

9.2.2.2. *Le changement d'école*

A travers les entretiens des enfants et des jeunes de la rue qui ont été à l'école, le changement d'établissement scolaire est un aspect important que nous avons pu identifier dans leurs parcours scolaire. En effet, la majorité de ceux qui avaient pu fréquenter un établissement scolaire ont passé au moins deux établissements pendant leur court parcours avant de quitter complètement le

système. Pour certains, le passage dans un établissement a duré très peu de temps : « *Le dernier établissement que j'ai fréquenté était une école située à Flipo, ... mais ma première école était à Kenscoff, chez maître Dorval, ensuite, c'était dans une école à Désermite. Lorsque ma mère m'avait retiré de l'école, je suis resté 3 mois sans être à l'école. Je ne suis pas resté longtemps à l'école de maître Dorval. ... A l'école de Désermite, je ne suis pas resté trop longtemps* » (Entretien A.23). Cet enfant, âgé d'une dizaine d'année au moment de l'entretien avait déjà fréquenté trois établissements scolaires avant d'être livré à la rue. La durée de passage dans un établissement est très courte. En outre, entre le passage d'un établissement à l'autre, il est resté une période de temps sans être à l'école. C'était déjà le développement de certaines habitudes de ne pas aller à l'école pendant les heures de classe.

Un autre jeune (Entretien A.2) récemment dans la rue (depuis 4 mois seulement) explique qu'il a connu trois établissements scolaires. Après son admission en 5^{ème} année fondamentale (CM1), il est livré à cette école marginalisée. Le parcours itinérant de ces enfants dans le système éducatif haïtien va développer plus tard l'errance chez eux, surtout avec l'oisiveté qui va s'installer progressivement en ne fréquentant plus l'école. Le caractère itinérant du parcours scolaire de l'enfant en passant d'une école à l'autre va développer une certaine instabilité chez l'enfant. Tout ce qui vient d'être évoqué nous amène à approfondir les analyses sur les causes principales du passage d'une école à l'autre.

Les causes principales de l'itinérance de cette catégorie d'enfants à l'intérieur du système éducatif haïtien tournent autour de deux axes principaux. La première cause est la faiblesse des moyens économiques des parents et l'autre réside dans les caractéristiques même du système. En effet, les parents n'ont pas de ressources nécessaires pour prendre en charge entièrement les coûts de l'éducation de leurs enfants, surtout qu'ils sont en général des familles nombreuses. Comme les parents sont très motivés à inscrire leurs enfants à l'école dans l'esprit d'assurer la mobilité intergénérationnelle, même s'ils n'ont pas suffisamment de moyens à la rentrée scolaire, ils inscrivent quand même l'enfant, espérant pouvoir se débrouiller tout au long de l'année pour répondre à certaines exigences notamment, les frais qu'exige l'établissement scolaire. Cependant, les attentes ne sont pas toujours satisfaites, les parents ne trouvent pas les moyens qu'il faut et dans ces conditions, l'enfant est le plus souvent renvoyé par le directeur de l'établissement. D'ailleurs, nous allons le voir dans le chapitre suivant, presque tous les enfants et les jeunes qui avaient pu fréquenter un établissement scolaire déclarent qu'ils sont le plus souvent renvoyés pour

les frais de scolarité. Les parents, n'ayant pas la possibilité de payer le montant exigé, vont garder l'enfant à la maison jusqu'à ce qu'ils trouvent l'argent correspondant. C'est dans cette dynamique que l'enfant dans l'entretien A.23 déclare qu'il est resté 3 mois sans aller à l'école.

Quant aux caractéristiques du système éducatif haïtien, nous n'allons pas y revenir, mais le système même contribue largement au changement d'école qui s'opère dans le parcours scolaire des enfants et des jeunes qui ont pu aller à l'école. Avec la carence et même l'absence d'écoles publiques dans le milieu rural, les parents, mêmes les plus démunis, sont obligés d'inscrire leurs enfants dans une école privée. Comme cette dernière ne reçoit aucune subvention de l'Etat, tous les frais de fonctionnement de l'établissement sont entièrement pris en charge par les parents d'élèves. La contribution des parents est en conséquence assez significative au regard de leurs faibles moyens dont ils disposent. Les parents qui n'ont aucune ressource se trouvent dans l'impossibilité de prendre en charge les coûts fixés par l'école. L'enfant renvoyé par un établissement sera confié à un nouvel établissement qui offre plus d'opportunités. Et, c'est dans cette logique que l'enfant passe d'une école à l'autre jusqu'à ce qu'il abandonne totalement de système éducatif haïtien. Le cas des écoles qui n'ont pas toutes les classes du primaire que nous avons révélé dans la deuxième partie du travail oblige également les enfants à passer d'une école à l'autre.

9.2.3. De l'établissement scolaire à la rue

Nous venons d'analyser le parcours scolaire de certains enfants et des jeunes de la rue qui ont été à l'école, l'institution normalement prévue pour la formation et la socialisation des jeunes. Nous allons approfondir cette analyse en essayant d'appréhender le passage de l'établissement scolaire à l'école de la rue.

Cependant, pour comprendre ce passage, les causes de la rupture scolaire seront traitées ainsi que la durée de passage dans le système. Ensuite, compte tenu des caractéristiques et du mode de fonctionnement du système, nous allons tenter de situer cette rupture dans son contexte. Faudra-t-il par exemple, attribuer à cette rupture la déscolarisation, le décrochage scolaire ou l'abandon scolaire. Et, enfin nous allons essayer de comprendre comment se fait le passage à l'acte, c'est-à-dire comment se fait le passage de l'institution scolaire prévue par la société à l'école de la rue.

9.2.3.1. Rupture scolaire des enfants et des jeunes de la rue et le niveau acquis dans le système éducatif haïtien

Les enfants et les jeunes de la rue qui étaient à l'école ne le sont plus malgré leur âge. Ils sont désormais à l'école de la rue. Il y a eu donc à un moment donné une rupture scolaire de ce groupe d'enfants vulnérables. Nous voulons ici identifier les causes de cette rupture et saisir la durée de passage dans le système éducatif haïtien.

Les informations recueillies nous permettent de catégoriser les causes de la rupture scolaire des enfants et des jeunes de la rue qui ont été à l'école. Deux catégories d'enfants sont donc identifiées : celles qui sont liées aux moyens économiques des parents et ensuite, celles relatives aux comportements des enfants pendant qu'ils étaient encore à l'école. En effet, parmi les enfants et les jeunes de la rue qui ont été à l'école, seulement deux n'attribuent pas leur rupture scolaire au manque de moyens économiques de leurs parents. Presque tous tendent à préciser qu'ils ne sont plus allés à l'école car leurs parents n'avaient pas les moyens pour payer les frais de scolarité. « *J'ai quitté l'école car mon père ne pouvait plus payer les frais exigés par l'école, j'étais en Moyen I* » (Entretien A. 19⁸⁵), déclare un jeune de 17 ans. Ils sont plusieurs à faire cette même déclaration qui se base sur les moyens économiques de leurs parents. Pour le cas des enfants en situation monoparentale, si l'autre membre de la famille est malade, la poursuite des études est encore beaucoup plus fragile. Une fillette d'une dizaine d'année précise : « *J'ai laissé l'école car ma mère était malade, j'étais en 2^{ème} année (CP2)* » (Entretien A.15). L'unique parent qui existe doit se débrouiller seul pour trouver les frais de scolarité. S'il est malade, il sera encore plus difficile de trouver le montant qu'il doit verser à l'école. Dans le contexte de gratuité de l'enseignement de base, de démocratie et de justice sociale, les moyens économiques des parents ne pourraient avoir aucune influence sur l'accès de leurs enfants à l'enseignement de base.

Seulement deux enfants n'ont pas attribué aux moyens économiques de leurs parents la cause de leur rupture scolaire. Selon eux, s'ils ont abandonné le système éducatif haïtien c'est à cause du comportement indésirable qu'ils ont affiché pendant qu'ils étaient à l'école. « *J'ai quitté l'école en 4^{ème} année (CE2), car je me battais très souvent avec les autres élèves de la classe. Le directeur nous disait toujours, ceux qui se battent, s'excluent automatiquement de l'école* » (Entretien A.19). L'autre est resté plus longtemps dans le système éducatif, en classe de CM2 : « *J'étais en*

⁸⁵ Nous tenons à rappeler que pour maintenir un climat de confiance cet entretien a été réalisé avec 3 jeunes de la rue en même temps. Les causes de la rupture scolaire sont différentes l'une de l'autre.

moyen deux à l'âge de 10 ans lorsque j'ai quitté l'école car je me battais trop souvent avec les autres camarades de classe » (Entretien A.4). Au regard des analyses que nous avons déjà produites dans la première partie de ce travail sur le rôle de l'école dans le processus de socialisation des jeunes, nous comprenons que l'école n'a pas pu répondre à cette responsabilité qui lui est confiée par la société d'aujourd'hui. D'ailleurs, un enfant de 10 ans en classe moyen deux est suffisamment bien avancé pour poursuivre normalement ses études classiques. Pourtant, il a quitté sans avoir acquis le certificat de fin d'études primaires qui ne représente à l'heure actuelle aucune valeur intellectuelle ou professionnelle réelle pour accéder au marché de l'emploi. En effet, que la cause de la rupture scolaire soit économique ou qu'elle soit liée au comportement de l'enfant, ce dernier n'est nullement responsable. Le niveau économique des parents ne devraient être la cause de la rupture scolaire des enfants étant donné que, selon la Constitution haïtienne, l'école fondamentale est à la charge de l'Etat et des Collectivités territoriales⁸⁶. Au niveau du comportement de l'enfant, l'école est responsable de former des gens sociable selon les besoins de la société.

Le niveau scolaire atteint par les enfants et les jeunes de la rue qui ont été à l'école est généralement très bas. Seulement 2 jeunes étaient vers la fin du cycle primaire (un jeune en CM1, un jeune en CM2) et un autre jeune était en classe intermédiaire (CE2). Presque la totalité avait à peine commencé le cycle primaire, ils ont abandonné surtout en 1^{ère} année (CP1) ou en 2^{ème} année (CP2) de l'école fondamentale. Le niveau atteint par ces enfants exprime le peu de connaissances intellectuelles acquises et la courte durée dans le système. Sauf ceux qui ont été en moyen ou en CE2, ils ne sont restés qu'à peine 2 ans à l'école. Ils n'ont pas pu, dans ces conditions, acquérir les compétences intellectuelles et sociales nécessaires pour se développer et s'épanouir. Cette analyse nous amène à interroger la dimension de la rupture scolaire des enfants et des jeunes de la rue afin de comprendre s'il s'agit du décrochage scolaire, de la déscolarisation ou encore de l'abandon scolaire ?

9.2.3.2. *Déscolarisation, Abandon scolaire ou décrochage scolaire ?*

⁸⁶ Nous lisons dans la Constitution haïtienne: « *L'Etat garantit le droit à l'éducation. Il veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population* » (Article 32), « *L'éducation est une charge de l'Etat et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des Enseignements des secteurs public et privé* » (article 32.1) et « *La première charge de l'Etat et des collectivités territoriales est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du pays. L'Etat encourage et facilite l'initiative privée en ce domaine* ». (Article 32.2) .

Les enfants et les jeunes de la rue qui ont été à l'école ont quitté le système éducatif haïtien bien avant la fin du cycle et sont livrés plus tard aux activités de rue. Faudra-il parler de déscolarisation, d'abandon scolaire ou de décrochage scolaire pour cette catégorie d'enfants qui n'auront plus de contact avec des établissements scolaires ?

L'analyse que nous venons de faire dans les parties antérieure sur le système éducatif haïtien et, au regard des conditions dans lesquelles les enfants et les jeunes de la rue ont quitté le système nous conduit à identifier parmi ces trois concepts relatif à l'échec scolaire lequel est le mieux adapté pour le cas de ces enfants vulnérables qui se socialisent dans un contexte marginalisé. Il reste entendu que les trois concepts relèvent du champ social, cependant, il reste à les clarifier et à attribuer au cas des enfants et des jeunes de la rue Haïti celui qui convient le mieux. La rupture scolaire d'un enfant donné doit être appréhendée d'une manière générale selon le contexte social, économique et politique du pays en question. En effet, quitter l'école sans acquérir les connaissances nécessaires interpelle les trois concepts en question, mais le contexte dans lequel l'élève haïtien quitte l'école est approprié à un concept précis. Nous l'avons montré, le contexte dans lequel les enfants et les jeunes de la rue en Haïti ont quitté l'école est différent de tout autre contexte. C'est ce que nous allons essayer de délimiter.

Les études faites dans certains pays appellent la « déscolarisation » le cas des enfants qui ont quitté le système scolaire avant l'âge prévue. Cependant, le contexte est différent du cas d'Haïti. Dans ces pays, la démocratisation de l'enseignement s'est développée dans sa plus grande dimension. Lorsque l'on parle par exemple, d'obligation scolaire, l'enfant jusqu'à un âge précis, est réellement obligé d'aller à l'école qui est gratuitement mise à sa disposition. Il n'y a aucune barrière à l'entrée de l'école car toutes les structures sont disponibles pour l'accueillir. D'ailleurs, un parent qui garde l'enfant chez lui doit donner des explications ou aura des amendes à payer. Dans cette dynamique, avec l'obligation scolaire, la disponibilité des classes gratuites et les différentes structures mises en place pour pallier certains problèmes auxquels peut confronter l'enfant, celui qui arrive quant même à quitter l'école peut être considéré comme un « déscolarisé » car il avait toutes les chances pour évoluer sans aucune difficulté financière dans un établissement scolaire. Les enfants et les jeunes de la rue qui ont été à l'école n'avaient pas ces opportunités, ils ne peuvent pas être considérés comme des « déscolarisés » puisqu'aucune structure n'avait été mise en place pour faciliter leur intégration dans le système éducatif haïtien et pour s'assurer qu'ils restent jusqu'à la fin d'un cycle d'étude donné.

Peut-on parler du « décrochage scolaire » pour ces catégories d'enfants? L'expression « décrochage scolaire » laisse croire, de par l'étymologie du mot « dé-crocher », un détachement de quelqu'un ou de quelque chose solidement attaché d'un corps parfaitement bien organisée. D'ailleurs, les structures d'un tel corps sont si solides que le détachement se fait progressivement. Les chercheurs parlent de « décrochage de l'intérieur » pour ceux qui sont « démobilisés » et qui sont encore à l'école. Nous sommes en présence d'une double interrogation. D'abord, les enfants et les jeunes qui étaient à l'école avant avoir été dans la rue ont-ils été bien accrochés au système? Ensuite, la structure disponible, est-elle suffisamment bien organisée pour recevoir tous les enfants quelque soit leur classe sociale et leur lieu d'habitation et de les garder jusqu'à la fin d'un cycle donné. L'analyse que nous venons de faire tout au long de notre étude laisse croire qu'ils n'ont pas été bien accrochés compte tenu des difficultés de leurs parents à répondre aux exigences de l'établissement scolaire. La structure disponible n'est pas en mesure de les accueillir tous et de leur donner une place adéquate.

Les conditions dans lesquelles ces enfants et ces jeunes avaient intégré le système éducatif haïtien ainsi que les conditions qui les obligeaient à quitter montrent qu'ils sont plutôt des « abandons scolaires ». D'ailleurs, ils étaient naturellement des abandonnés dès le départ car il n'y avait pas de place pour eux dans le système. Les conditions économiques de leurs parents les obligeaient à rester marginaliser devant l'école. Dans les déclarations faites dans les différents entretiens, les parents déclarent à leurs enfants, s'ils n'ont pas pu aller à l'école, c'est le fait qu'ils n'avaient pas les moyens nécessaires. Leurs parcours scolaires portent des cicatrices relatives aux conditions sociales et économiques des parents : ils sont rentrés tard dans le système faute de moyens. Le plus souvent, ils n'ont pas les livres prescrits par l'école. Ils sont régulièrement renvoyés par les chefs d'établissement pour les frais de scolarisation, et enfin de compte, leurs parents finissent par les garder à la maison jusqu'à ce qu'ils commencent par être des enfants « dans » la rue pour devenir plus tard des enfants « de » la rue. Vis-à-vis de l'école, ils ont été des abandonnés sociaux puisqu'ils ne pouvaient pas y accéder. Après deux ou trois ans dans le système, les conditions les obligeaient à abandonner l'école compte tenu des obligations auxquelles ils ne pouvaient pas répondre. L'abandon scolaire les conduit à leur statut définitif « d'abandonné social ».

9.2.3.3. *Le passage à l'acte : de l'école à la maison et de la maison à la rue*

Le passage de l'école à la rue se fait par l'intermédiaire de la maison de résidence des parents. L'enfant ne sort pas de l'école pour aller directement à la rue. De l'école, il reste une période de

temps à la maison avant d'être livré à la rue. Nous allons ainsi expliquer ce processus et examiner son intégration dans la rue en indiquant les premières activités jusqu'à l'évolution de sa carrière de rue.

Les enfants et les jeunes de la rue qui ont été à l'école sont majoritairement des enfants renvoyés de l'école pour les frais de scolarité. Ils étaient majoritairement inscrits dans des « petites écoles privées » et le montant à payer dans ces genres d'écoles est relativement peu significatif par rapport aux autres écoles privées, ils recevaient en conséquence un enseignement au rabais. Leurs parents ne pouvaient malgré tout acquitter les frais scolaires exigés. A la maison, selon les conditions économiques des parents, ils peuvent les garder pour deux ou trois mois avant que l'enfant puisse retourner à l'école. Parfois, ils restent à la maison toute l'année. D'autres parents les inscrivent dans une nouvelle école selon les opportunités offertes par celle-ci. L'ensemble de ces changements aboutissent à un premier fait : garder les enfants chez eux puisqu'ils ne peuvent pas les nourrir convenablement voire trouver le montant exigé par l'établissement pour lui permettre de reprendre le chemin de l'école. L'enfant reste définitivement à la maison et ne revient plus à l'école. Comme les parents sont le plus souvent à l'extérieur pendant toute la journée à la recherche de quoi à manger pour la famille, l'enfant qui se trouve dans l'oisiveté à la maison commence à circuler dans la rue avec ses camarades. C'est cette idée que tente d'esquisser un responsable d'un centre d'accueil que nous avons pu interviewer lorsqu'il déclare : « ... *Les parents et les beaux-parents vivent dans une situation financière précaire. Ils partent tôt de chez eux pour aller travailler et rentrent tard le soir. Entre temps, le gamin reste à la maison et se laisse influencer par le voisin qu'il voit arriver avec 50 ou 100 gourdes et qui lui raconte qu'il les a gagnés dans la rue. Au fur et à mesure, après leur avoir fait miroiter les profits qu'ils peuvent en tirer, ils prennent le chemin jusqu'à ce qu'ils ne retournent plus chez eux* » (Entretien B.1).

Avec l'absence de ses parents et l'oisiveté à la maison, l'enfant est invité par ses camarades à passer une partie de la journée dans la rue. Au regard des profits expliqués, l'enfant accepte volontiers l'invitation et commence à ce moment à être un enfant « dans » la rue. Les enfants et les jeunes de la rue ont, eux aussi, dégagé cette idée : « *Il y avait quelqu'un à côté de chez moi qui me conseillait de l'accompagner pour aller dans les rues charger les taps-taps ... au retour, j'ai de l'argent dans ma poche ... cependant au retour, mes parents me fouettaient, ... et, je reste un jour définitivement* » (Entretien A.2). Un autre enfant d'une dizaine d'années n'a pas confirmé qu'il a été conseillé par ses copains mais fait émerger l'idée de la progression dans le passage de la maison à la rue en commençant par être un enfant « dans » la rue avant de devenir un enfant des

rues : « *autrefois, je venais dans la rue, je passe la journée et le soir, je rentre chez moi ... Actuellement, je ne vais plus à la maison* » (Entretien A.1). A travers cette déclaration, l'enfant montre que son passage à la rue se fait progressivement. D'abord, il commençait par être en enfant « dans » la rue pour devenir plus tard un enfant « de » la rue.

Certains enfants et jeunes de la rue ne viennent pas directement de la résidence de leurs parents. Nous l'avons expliqué, certains étaient placés en domesticité. Dans ce cas, ils viennent directement de la résidence de la famille d'accueil. Rappelons qu'ils ont été confiés par leurs parents pour être socialisé et scolarisé alors que les conditions économiques et sociales des familles d'accueil ne leur permettaient pas de répondre aux promesses faites aux parents. Beaucoup d'enfants interviewés expliquent le passage de la famille d'accueil à la rue. « *Ma tante m'envoyait faire des commissions, ... j'étais intelligent, j'allais et je retournais rapidement, malgré tout, elle me battait souvent. Je partais déjà six fois, maintenant, je ne retournerai plus* » (Entretien A.3). En fait, le terme « ma tante » utilisé dans sa déclaration qui n'a aucun rapport avec la tante qui serait la sœur de son père ou de sa mère est le terme couramment utilisé par l'enfant placé en domesticité pour désigner la femme, chef du foyer. Le nombre de fois qu'il a déjà quitté cette famille, confirme en outre qu'il n'a aucun lien de parenté avec cette personne. D'ailleurs il précise qu'il n'y retournerait jamais. Cet enfant ne dit pas la raison pour laquelle sa tante le tapait, mais dans l'entretien A.5, le jeune a donné beaucoup plus détails sur le passage de la résidence de la famille d'accueil à la rue : « *J'habitais chez quelqu'un à Delmas 60, les gens m'envoyaient acheter de l'eau, comme je ne pouvais pas soulever le récipient seul, je prenais beaucoup de temps. En arrivant, les gens me battaient beaucoup, j'ai décidé de ne plus rester ... En arrivant dans la rue, j'ai commencé par charger les taps-taps, maintenant, j'essuie les voitures* » (Entretien A.5). Ce jeune qui était également en domesticité explique les causes de son départ de la famille d'accueil et décrit ses activités en arrivant dans la rue.

Arrivé dans la rue, l'enfant commence par des activités qui correspondent à son âge. En tout premier lieu, il apprend ce qu'il doit faire. « *Au départ, je regarde ce que font les autres* » (Entretien A.4) martèle un enfant d'une dizaine d'années. Toutefois, au début de sa carrière, l'enfant connaît des problèmes de toute sorte. Certains ont eu des problèmes de logement : « *J'avais l'habitude de dormir chez un copain qui s'appelle Prospère ... Si c'est fermer chez lui, je partais dormir dans une église où l'on fait toujours des jeûnes de prière* » (Entretien A.21). Si les enfants et les jeunes de la rue connaissent dans la rue une vie difficile, au

départ, c'était encore pire : « *Je suis resté un laps de temps sans aller à l'école, après je deviens un enfant des rues ... D'abord, j'essuyais les voitures et les gens me donnaient 5 gourdes ou bien 10 gourdes pour chaque voiture essuyée. Parfois, les gens ne me donnaient rien après avoir essuyé une voiture, dans ce cas-là, je ne disais rien* » (Entretien A. 24).

9.3. Les enfants et les jeunes de la rue abandonnés à l'école du pire

Nous venons d'analyser le parcours de deux groupes d'enfants et de jeunes de la rue : ceux qui ont été à l'école et ceux qui n'ont jamais été à l'école. Les enfants et les jeunes de la rue qui n'ont jamais été à l'école précisent que leurs parents n'ont pas de moyens économiques pour prendre en charge les frais de scolarité. Cependant, ils manifestent le désir d'aller à l'école. Ceux qui ont été à l'école ont quitté en général après deux ans. Leur parcours scolaire est marqué de rupture, ils passent d'une école à l'autre pendant le court parcours dans le système. Renvoyés pour les frais de scolarité, les parents qui sont d'ailleurs, majoritairement analphabètes ou à niveau intellectuel très bas, les gardent à la maison puisqu'ils n'ont plus de moyens pour prendre en charge les frais de scolarité. Progressivement, il passe de la maison de leurs parents ou de leur famille d'accueil à la rue. Les conséquences de cette école marginalisée sont plus importantes que les tentatives de socialisation que ces enfants et ces jeunes sont en train de réaliser. C'est ce que nous allons tenter de montrer dans les pages suivantes.

9.3.1. La rue, l'école du pire : enjeux et conséquences

Comme nous avons dit plus haut, la rue peut être considérée comme une école marginalisée où l'enfant ou encore le jeune de la rue se socialise marginalement. Elle est le lieu de formation et l'espace de socialisation des enfants des pauvres qui sont victimes de l'abandon social. Les enjeux et conséquences peuvent prendre de différentes dimensions tant pour les familles que pour la société toute entière.

Pour comprendre ces enjeux, nous allons d'abord considérer le temps déjà passé dans la rue par les enfants et les jeunes de la rue au regard de leur âge et ainsi analyser la possibilité d'accéder à l'école. Ensuite, les enjeux auront encore une portée plus importante lorsque nous procéderons à l'analyse des pratiques illégales apprises à l'école du pire. Et, plus loin, nous voulons montrer que

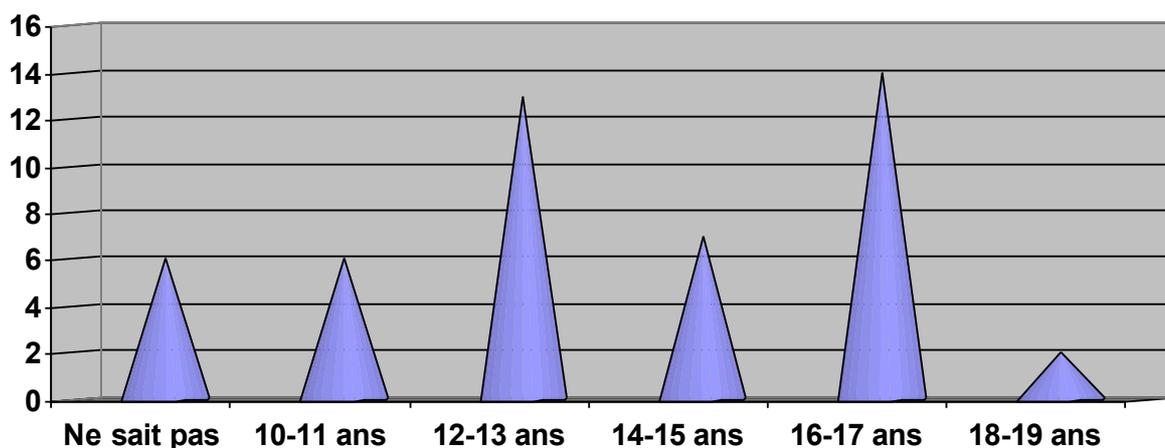
le phénomène des enfants et des jeunes de la rue aura pour conséquence la reproduction de la pauvreté à l'intérieur de cette classe sociale.

9.3.1.1. Temps déjà passé dans la rue

La notion de « temps déjà passé dans la rue » pourra être mieux appréhendée si elle est accompagnée de l'âge de l'enfant. Dans cette dynamique nous tenons à commencer par présenter la fourchette d'âge des enfants et des jeunes de la rue interviewés dans cette étude et de les classer ensuite par tranche d'âge. Et, après avoir abordé l'âge nous allons analyser le temps déjà passé par des enfants et des jeunes de la rue.

L'âge des enfants et des jeunes interviewés s'étend de 10 à 19 ans. Cependant, quelques-uns ne connaissent pas leur âge. Le graphique précédent établit le nombre d'enfants et de jeunes de la rue selon la tranche d'âge.

Tableau 35 : répartition selon la tranche d'âge des enfants et des jeunes de la rue interviewés



Deux tranches d'âge (12-13 ans et 16-17 ans) avaient le plus grand nombre d'enfants et de jeunes de la rue qui répondaient à notre entretien. 13 enfants avaient 12-13 ans et 14 avaient 16-17 ans. A l'inverse, seulement 2 jeunes se trouvent dans la tranche d'âge 18-19 ans, 6 ont 10-11 ans et 6 déclarent ne pas savoir leur âge. Ces derniers sont généralement parmi les plus jeunes. Considérons que ceux qui ne connaissent pas leur âge ont 10-12 ans, nous comprenons que cette tranche d'âge était largement représentée.

Les résultats de notre enquête laissent croire que « plus le jeune est grand, plus le temps passé dans la rue est grand ». En général, ceux qui sont dans la rue pendant plus de temps sont parmi les

plus âgés. « *J'ai 7 ans depuis que je lave les voitures dans la rue ... j'ai 17 ans maintenant* » (Entretien A.9). Généralement, l'enfant débute par essuyer les voitures ou par faire la manche avant de d'entamer le lavage des voitures. Cela sous entend que ce jeune n'a pas commencé ses activités de rue à l'âge de 10 ans. Il était dans la rue avant 10 ans et pratiquaient d'autres activités. Cette analyse correspond bien à l'une des 3 déclarations de l'entretien A.19⁸⁷, un jeune de 15 ans qui déclare : « *Je lave les voiture depuis 3 ans, avant, j'essuyais les voitures* ». En effet, essuyer les voitures est moins rentable que laver les voitures et correspond en conséquence aux enfants les plus jeunes⁸⁸. Les 3 jeunes de l'entretien A.19 ont une durée assez significative dans la rue. Un jeune de 18 ans avait déjà 8 ans dans la rue, il lave les voitures comme ses deux autres copains. L'autre déclare : « *J'ai été en moyen 1 (CM 1) ... j'ai plus de 4 ans ici dans la rue... j'ai 17 ans maintenant* ».

Certains enfants ont moins d'un mois. Tel est le cas qui est révélé dans l'entretien A.8, cet enfant de 11-12 ans précise : « *Ya pas longtemps depuis que je suis dans la rue ... je n'ai pas encore un mois ...* ». Une fillette de 10-11 ans déclare aussi qu'elle a moins de deux mois dans la rue (A.16). Cependant elle ne dort pas dans la rue, elle rentre le soir chez « sa tante » pour y revenir le lendemain matin. Il en est de même pour l'entretien A.2 : « *Je dors parfois chez moi, parfois ici dans la rue ... je n'ai pas beaucoup de temps dans la rue ...je vais avoir 4 mois bientôt* ». Ces enfants qui viennent tout juste de s'intégrer dans la rue commencent par être, comme nous l'avons expliqué dans les pages antérieures, des enfants « dans » la rue avant d'y rester définitivement.

En effet, le temps passé dans la rue au regard de notre analyse ouvre sur une autre dimension, celle de la notion de carrière des enfants et des jeunes de la rue. Comme leurs pratiques sont différentes d'un groupe d'âge à l'autre, et que l'enfant commence par des activités adaptées à son âge et à sa nouvelle intégration, l'idée de carrière apparaît. Cependant, l'ensemble des pratiques qui constituent cette notion de carrière est composé également des pratiques illégales non admises par la société.

9.3.1.2. L'usage des pratiques illégales

Dans cette école marginalisée, les enfants et les jeunes de la rue tentent de se socialiser dans un

⁸⁷ Dans cet entretien (entretien A.19), nous avons pu faire un entretien avec 3 jeunes de la rue en même temps. Comme ils sont 3 copains et sont toujours ensemble, l'entretien avec les 3 en même temps crée un climat de confiance et de confiance.

⁸⁸ L'enfant qui essuie les voitures trouve une pièce très rarement, le fait que ce n'est pas une demande clairement formulée par le propriétaire de la voiture. Pour le lavage, c'est le propriétaire qui formule sa demande et l'activité a un prix

contexte marginalisé. Leurs actions s'inscrivent donc dans une dynamique de construction de leur identité sociale. Comme l'enfant est le seul acteur de sa propre socialisation étant donné que personne n'agit sur lui, des pratiques illégales rebondissent d'un moment à l'autre dans cette dynamique de socialisation qui se construit selon un mode d'apprentissage que nous pouvons appeler l'apprentissage « par essai et par erreur ». Plusieurs enfants et jeunes révèlent dans leurs pratiques et leurs expériences de rue, des comportements indésirables généralement non admis par notre société.

Parmi ces pratiques, certaines agissent directement sur la société. Tel est le cas par exemple, des enfants et des jeunes de la rue qui pratiquent le vol. Ce comportement indésirable qui n'est pas toléré par la société, a été révélé par un de nos interviewés. A côté de l'acte lui-même, ce jeune de 19 ans explique les mécanismes mis en place avec ses pairs pour tromper la vigilance du propriétaire : « ... *Après, je partais dans la rue, ... là, les plus grands me frappaient, ... ils m'apprenaient à voler, voler les articles des marchandes... ils me font voler des habits sans que la marchande nous voie. Celui qui le prend, le remet à celui qui est en arrière puisque on s'arrange pour former une file. Nous passons le linge de main en main jusqu'à ce qu'il arrive à celui qui est à la fin de la ligne qui pourra partir avec, ou l'entreposer quelque part. Après avoir effectué un ensemble d'opérations, nous partageons les habits volés.* » (Entretien A.54). Cette longue citation nous permet d'appréhender tout ce que l'enfant peut apprendre dans cette école marginalisée. L'acte est aussi important que les mécanismes mis en place pour sa réalisation. Dans l'entretien A.1, l'interviewé a expliqué qu'il a également utilisé des mécanismes pour fouiller les poches des gens qui se reposaient sur la place publique où se trouvaient ces enfants : « *Pendant que les gens se reposaient sur la place publique (Place Boyer, Pétion-ville), je fouillais subtilement dans leurs poches pour prendre leur argent ou leur bourse. En général, la police ne me voit pas... je cours ou j'abandonne l'opération si je les vois... Par contre, j'ai été arrêté une fois par la police et je suis resté toute la journée en prison* ». L'école par et dans la rue facilite l'apprentissage d'actions diverses, elle fait beaucoup plus de tort que de bien. Celui qui évolue dans ces pratiques fera beaucoup de tort à la société avec ces actions frauduleuses qui obligent automatiquement l'intervention de la police. D'ailleurs, d'autres enfants qui n'ont pas donné de détails sur les raisons de leur arrestation ont été également appréhendés par la police⁸⁹. Cela laisse croire qu'ils sont nombreux à pratiquer des actes qui ne correspondent pas aux normes sociales.

⁸⁹ L'interviewé de l'entretien A.7 déclare avoir été arrêté deux fois par la police. Les raisons de ces arrestations n'ont pas été révélées. Celui de l'entretien A.24 a été également arrêté une fois par la police. L'enfant qui a répondu à l'entretien A.6 explique comment un jeune surpris de voler les articles des marchands a été frappé par la police.

Voler n'est pas la seule pratique qui a un lien direct avec la société. Deux autres jeunes expliquent l'usage des couteaux (armes blanches) dans les pratiques des enfants et des jeunes de la rue. Un enfant de 10 ans à peine (Entretien A.4) précise qu'il s'est fait blesser avec un morceau de bouteille par un autre plus âgé que lui, le fait tout simplement qu'il refusait de lui donner l'argent qu'il a gagné au cours de sa journée. Il nous a montré la cicatrice de cette blessure qui datait de moins d'un an. Un autre enfant (Entretien A.29) précise qu'il avait déjà piqué quelqu'un au bras avec un couteau. Tout un ensemble de pratiques illégales qui sont perpétrées par les enfants et les jeunes de la rue qui agissent directement ou indirectement sur la société.

D'autres actions illégales commises par cette population d'enfants agissent directement sur l'individu lui-même. Certains enfants et jeunes de la rue connaissent des activités sexuelles dès leur jeune âge. L'abus sexuel dont est victime une fillette de 10 ans peut avoir par exemple une influence psychologique sur toute sa vie. Dans l'entretien A.15, la fillette explique qu'elle a été violée plusieurs fois par des jeunes de la rue, surtout par ceux qui sont les plus âgés. Ces actes agiront psychologiquement sur elle et compte tenu de ses conditions sociales, elle ne pourra pas aller à l'hôpital en cas d'infection vaginale. Les pratiques illégales exécutées par les enfants et les jeunes de la rue agissent directement ou indirectement sur la personne elle-même et sur la société en général. Les conséquences sont importantes tant pour le praticien que pour la société.

9.3.1.3. *Le niveau intellectuel des parents et la reproduction de la pauvreté*

Dans cette partie de travail qui traite les enjeux et les conséquences de cette école du pire, nous voulons montrer comment le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti peut être considéré comme une courroie de reproduction de la pauvreté à l'intérieur de cette classe sociale. Pour ce faire, nous allons essayer de rapprocher plusieurs éléments que nous avons déjà traités séparément. Les conditions économiques et sociales de leurs parents ainsi que leur statut intellectuel seront mis face à face à ceux des enfants et des jeunes de la rue et ensuite faire une projection sur le statut que pourrait avoir les fils et filles des enfants et des jeunes qui vivent actuellement dans la rue.

La comparaison des conditions de vie et du niveau intellectuel des enfants et des jeunes de la rue avec ceux de leurs parents ne laisse pas de différence. En effet, nous avons présenté dans la partie

précédente les conditions économiques et sociales des parents des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Ce sont des gens qui vivent dans les bidonvilles et dans les quartiers très pauvres. D'autres habitent en milieu rural très reculé et vivent en dessous du seuil de pauvreté. Au niveau intellectuel, nous venons de voir le statut intellectuel des parents de cette catégorie d'enfants vulnérables. Ils sont majoritairement analphabètes ou savent à peine lire et écrire. Leurs progénitures présentent les mêmes caractéristiques et peut être le pire. Si leurs parents n'ont pas vécu dans la rue, eux, leur socialisation, leur apprentissage, leurs copains, tout se passe par et dans la rue. D'ailleurs, leur génération commence déjà à connaître le pire des cas. Leurs enfants passent par une école marginalisée réservée uniquement aux parents des plus pauvres. Cette école non admise par la société enseigne surtout des pratiques illégales dans une société dite moderne qui exige de plus en plus des règles sociales et qui tente de mettre en place des institutions chargées de former des jeunes selon ses besoins. Ces enfants et ces jeunes de la rue n'ont aucun contact avec les institutions sociales exigées par cette société. Ils n'ont en conséquence, aucune chance d'avoir une amélioration dans leurs conditions sociales et économiques. Avec ce genre de vie et ce niveau de pauvreté, comment peut-on imaginer les conditions de vie de leurs futures progénitures ?

Les conditions de vie des enfants et des jeunes de la rue en Haïti, leur niveau intellectuel, les apprentissages qu'ils font uniquement dans la rue et, au regard du mécanisme inégalitaire mis en place pas le système éducatif haïtien, tout laisse croire qu'il y a une forte probabilité pour que leurs futures progénitures aient les mêmes conditions sociales que cette population vulnérable. Dans ces conditions, leurs enfants auront peu de chance d'accéder à l'école. Ceux qui auront la chance de s'inscrire dans un établissement scolaire obtiendront difficilement le certificat de fins d'études primaires bien que celui-ci ne permet pas d'accéder au marché du travail. D'ailleurs, les enfants et les jeunes de la rue auront très peu de chance d'avoir un emploi leur permettant de payer les frais de scolarité de leurs progénitures dans un établissement scolaire privé. Dans cette dynamique, leurs futurs fils et filles pourront connaître les mêmes conditions de vie que les enfants et jeunes de la rue qui se forment et se socialisent dans la rue. Ce raisonnement nous amène à conclure que le phénomène des enfants et des jeunes de la rue est une courroie de reproduction de la pauvreté, étant donné que la possibilité de mobilité intergénérationnelle est considérablement réduite à l'intérieur de cette classe sociale vulnérable.

Nous venons d'analyser certains aspects que nous pouvons considérer comme des enjeux et des conséquences de cette école qui se fait par et dans la rue. Les méfaits des apprentissages des pratiques illégales ainsi que le statut intellectuel permanent qu'auront ces jeunes pendant toute

leur vie neutralisent les résultats des tentatives de socialisation de ces enfants et de ces jeunes. Ils n'ont jamais été à l'école, leurs parents sont majoritairement analphabètes et leurs progénitures auront peu de chance d'accéder à l'éducation de base. Ce travail une fois réalisée, nous allons pouvoir dans le chapitre précédent, analyser tout ce qui a été une barrière aux espérances de vie scolaire des enfants et des jeunes de la rue en Haïti.

CHAPITRE 10 : LES BARRIERES AUX POSSIBILITES DE SURVIE DES ENFANTS DES FAMILLES VULNERABLES DANS LE SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN ET TENTATIVES DE SUBSTITUTION

Les deux groupes d'enfants et de jeunes de la rue identifiés, ceux qui n'ont pas pu fréquenter d'établissement scolaire comme ceux qui ont été à l'école ont eu tous des barrières empêchant l'accès à l'éducation de base ou la poursuite des études classiques.

Certains ont eu les contraintes dès le départ, ils n'avaient pas eu la chance d'accéder à l'éducation pour au moins prendre le goût de l'école. D'autres ne sont restés que deux ou trois ans dans le système scolaire. Les différentes contraintes que nous considérons comme des barrières dont les unes plus importantes que les autres seront analysées dans ce chapitre. Selon la dimension des barrières, elles sont d'ordre socio-économique et culturel. D'autres sont plutôt d'ordre politique. En effet, l'ensemble de ces barrières sont des facteurs dont toute intervention qui se veut une réussite doit tenir compte. A la fin de ce chapitre, nous allons présenter quelques tentatives de substitution mises en place par certains secteurs.

10.1. LES BARRIÈRES D'ORDRE SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTUREL

Les barrières socio-économiques aux espérances de vie scolaire des enfants et des jeunes de la rue sont liées aux conditions économiques et sociales de leurs parents.

Les barrières culturelles interpellent plutôt le nombre d'enfants dans la famille ainsi que le niveau intellectuel de leurs parents. Ces barrières seront analysées tout au long de ce chapitre dans les pages qui suivent.

10.1.1. Les conditions socio-économiques des parents des enfants et des jeunes de la rue

Pour aborder les conditions économiques des parents des enfants et des jeunes de la rue comme des barrières à des possibilités pour que l'enfant puisse rester aussi longtemps que possible dans le système, nous allons commencer par interroger l'existence ou l'inexistence de leurs parents et monter le rôle qu'ils jouent dans le contexte de l'école haïtienne. Cette analyse sera suivie de celle du nombre d'enfants dans la famille, puisque plus la famille est nombreuse, moins elle est capable de prendre en charge les coûts de l'éducation de tous les enfants.

Certains enfants et jeunes de la rue rencontrés dans le cadre de cette étude étaient des enfants en domesticité. Selon le mode de fonctionnement du système éducatif haïtien, les conditions économiques et sociales des familles d'accueil ne facilitent pas l'accès à l'éducation des enfants placés en domesticité. Ce paramètre, étant également considéré comme une barrière, va être pris en compte dans ce courant d'idée. Pour approfondir l'étude sur les conditions économiques et sociales des parents des enfants et des jeunes de la rue, nous allons apprécier leurs différentes activités et montrer qu'ils ne sont pas en mesure de prendre réellement en charge les frais de scolarité de leurs enfants. Et, enfin, nous allons essayer de montrer comment les conditions économiques influencent sur les rendements scolaires des enfants.

10.1.1.1. L'existence ou l'inexistence des parents

A travers les entretiens que nous avons eus avec les enfants et les jeunes de la rue, nous avons pu comprendre que les parents sont majoritairement inexistants. Certains sont orphelins de père et de mère⁹⁰. D'autres sont orphelins de père⁹¹ ou orphelins de mère⁹². Un autre groupe d'enfants ont des parents séparés⁹³. En effet, selon le mode de fonctionnement du système éducatif haïtien, l'inexistence des parents constitue une barrière à l'enfant pour être à l'école en Haïti ou encore pour rester dans le système jusqu'à la fin du cycle de l'enseignement fondamental. Le tableau suivant présente l'état de l'existence ou de l'inexistence des parents.

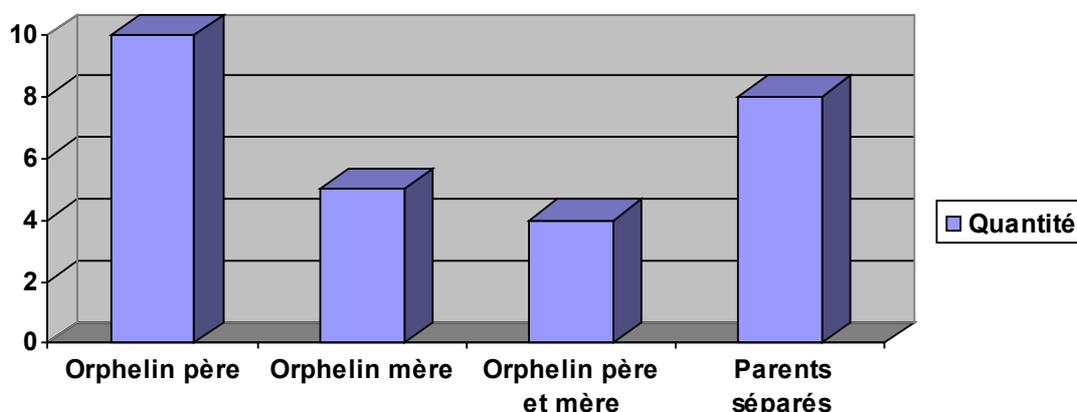
⁹⁰ Les enfants et les jeunes de la rue orphelins de père et de mère sont retrouvés dans les entretiens A.20, A.34, A.50 et A.52.

⁹¹ Les orphelins de père au nombre de 10 sont : A.4, A.5, A.6, A.15, A.21, A.30, A.32, A.33, A.42 et A.43.

⁹² Les orphelins de mère (5) sont : A.2, A.7, A.9, A.13 et A.22.

⁹³ les enfants et les jeunes de la rue dont les parents sont séparés au nombre de 8 sont dans les entretiens : A.1, A.8, A.24, A.25, A.27, A.35, A.50 et A.54.

Tableau 36 : Répartition des enfants et des jeunes de la rue selon l'existence ou l'inexistence des parents



Certains enfants et jeunes de la rue ont vécu dans des familles monoparentales. L'enfant commence à grandir avec un beau parent ou avec ses grands parents. Les enfants et les jeunes de la rue orphelins de père sont nombreux. Avec le niveau de pauvreté, la mort du chef de famille représente un handicap majeur au développement des enfants. En général, le père est mieux équipé pour les activités de débrouillardise afin de pouvoir supporter jusqu'à un certain niveau les coûts de l'éducation des enfants. Un enfant d'une dizaine d'années, en répondant à la question pourquoi il n'était pas allé à l'école, le confirme lorsqu'il dit : « *Mon père est mort et ma mère n'a pas d'argent* » (Entretien A.4). La mère, plutôt sous le choc de la disparition du mari, ne sera pas en mesure de répondre aux exigences des établissements scolaires. De plus, avec la mort du père, l'enfant va connaître un beau-père qui n'aura pas toujours le même sentiment que le père. Parfois le type de relation va générer des conflits aux désavantages des enfants : « *Je suis resté quatre ans sans aller à l'école, car elle (sa mère) était en conflit avec son mari ...A cette époque, mon père était déjà mort.* » (Entretien A.42). La situation n'est pas différente pour les enfants orphelins de mère. Cette dernière doit fournir toute l'affection nécessaire et occupe une place importante dans l'éducation de l'enfant. Il sera une difficulté à un enfant, notamment à une fillette d'une dizaine d'années dont la mère est morte très tôt comme pour le cas de l'entretien A.13 : « *Ma mère est morte il y a longtemps, je ne l'avais pas connue* » (Entretien A.13). Cette fillette n'a jamais fréquenté d'école, elle passe toute la journée dans la rue et rentre la nuit chez une tante pour revenir le lendemain matin.

Certains enfants et jeunes de la rue rencontrés sont orphelins de père et de mère. A la suite de la mort des deux parents, l'orphelin va se résider dans un premier temps chez ses grands parents. Ces

derniers prendront en charge difficilement les coûts de l'éducation étant donné que les parents n'ont laissé aucun moyen pour élever leurs enfants. Nous avons vu dans le chapitre précédent le cas d'un jeune de 17 ans qui explique comment il a perdu très tôt les deux parents. Le dernier parent qui existait est mort lorsqu'il avait six ans, exactement au moment où il devait inscrire l'enfant à l'école fondamentale. Ce jeune, orphelin de mère à l'âge de 3 ans et de père, à l'âge de 6 ans devait avoir beaucoup de difficultés pour aller à l'école. Les responsabilités des parents sont assurées par la grand-mère qui n'a aucun moyen économique pour prendre en charge les coûts de l'éducation des enfants orphelins. L'âge des grands parents ne leur permet pas de se débrouiller comme avant surtout que les parents laissent le plus souvent plusieurs enfants. Dans l'entretien A.34, un autre jeune orphelin de père et de mère explique clairement qu'il n'était pas allé à l'école car ses grands parents ne pouvaient pas prendre en charge les coûts de l'école : « *D'abord, mon père est mort et ma mère payait les frais de scolarité ... Après la mort de ma mère, je n'allais plus à l'école, j'ai abandonné l'école car ma grand-mère n'avait pas d'argent. Elle ne pouvait pas prendre en charge ma scolarité* » (Entretien A.34). Ce jeune après la mort des deux parents était dans l'obligation de quitter l'école puisqu'il n'y avait aucune structure d'accompagnement pour aider l'enfant pendant ces moments difficiles. Dans ces conditions, la mort des deux parents constitue un handicap majeur à la poursuite des études classiques de l'enfant et diminue considérablement les espoirs pour que l'enfant reste à l'école fondamentale.

Compte tenu des conditions économiques des familles, l'accès à l'école est de plus en plus difficile pour les enfants des parents séparés. Comme indique le tableau précédent, le nombre des enfants et les jeunes de la rue dont les parents sont séparés est assez significatif. Notre interviewé dans l'entretien A.35 montre que tous ses frères et sœurs n'ont pas été à l'école non seulement parce que leurs parents n'avaient pas de moyens mais aussi le fait qu'ils étaient séparés : « *J'ai deux frères et deux sœurs (donc une famille de 5 enfants) ... Ils n'étaient pas tous au même endroit. Certains étaient chez ma mère qui vit ici, d'autres étaient chez mon père en province. Je vivais avec ma belle mère. Mes frères et sœurs n'étaient pas tous allés à l'école, de plus, mes parents n'avaient pas les moyens* » (Entretien A.35). Les conditions économiques des parents démunis ainsi que le mode de fonctionnement du système éducatif haïtien ne favorisent pas l'accès de leurs enfants à l'enseignement de base.

Cependant, les enfants et les jeunes de la rue n'avaient pas tous de problème d'inexistence ou de séparation de leurs parents. Un groupe d'enfants avaient les deux parents. Toutefois, leur niveau de vulnérabilité neutralise leur existence. Même s'il existe, ils ne sont pas en mesure de répondre

aux exigences de leurs progénitures. Nous croyons l'avoir bien dit, ils sont dans un contexte marginalisé, ils ne peuvent pas en conséquence bénéficier des services sociaux de base comme l'accès à l'éducation voire pouvoir les acheter. Le niveau intellectuel des parents ne leur permet d'avoir aucun emploi, ni de mener des activités génératrices de revenu. L'expansion de l'offre scolaire prônée par le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) depuis 1997 serait beaucoup plus avantageuse aux enfants des familles vulnérables. Elle serait beaucoup plus profitable aux enfants des familles démunies ainsi qu'à ceux des familles nombreuses.

10.1.1.2. Le nombre d'enfants dans la famille et sa place dans la fratrie

Comme les parents des enfants et des jeunes de la rue sont vulnérables, le nombre d'enfants dans la famille a une incidence sur le pouvoir de les scolariser. Les parents des familles nombreuses sont encore beaucoup plus vulnérables. En effet, dans les familles pauvres, plus les enfants sont nombreux, moins ils sont en mesure de répondre à leurs besoins et particulièrement de prendre en charge les coûts de l'éducation. Tandis que, selon le paradigme du pauvre, les familles démunies sont généralement nombreuses, elles pensent qu'elles allaient pouvoir investir dans l'avenir des enfants afin d'assurer leur propre vieillesse. Pourtant, dès le départ, la réalité a prouvé le contraire. Tel est le cas des parents des enfants et des jeunes de la rue rencontrés dans le cadre de cette étude.

Les enfants et les jeunes de la rue sont majoritairement issus des familles nombreuses. Ceux que nous avons rencontrés expliquent que leurs parents ont en moyenne 5 enfants. Parmi les enfants et les jeunes de la rue, seulement trois déclarent qu'ils sont uniques enfants de leur famille. Trois jeunes avancent également que leurs parents ont deux enfants et trois autres sont issus des familles de 3 enfants. Toutes les autres familles ont au moins quatre enfants (voir le tableau suivant).

Tableau 37 : Répartition des familles selon le nombre d'enfants

Catégories	Nombre de familles	Références
Famille à enfant unique	3	A.48, A.50 et A.53
Famille à 2 enfants	3	A.20, A.34, et A.42
Famille à 3 enfants	3	A.38, A.39, A.41
Famille à 4 enfants	8	A.4, A.8, A.14, A.15, A.21, A.31, A.32, A.49
Famille à 5 enfants	6	A.9, A.16, A.27, A.28, A.35, A.43
Famille à 6 enfants et plus	19	A.7, A.11, A.13, A.17, A.22, A.24, A.25, A.26 A.29, A.30, A.33, A.36, A.37, A.45, A.46, A.47, A.51, A.52, A.54

Plus de la moitié des enfants et des jeunes de la rue interviewés sont issus des familles ayant au moins quatre enfants. Celles qui ont 6 enfants ou plus sont au nombre de 19. Dans cette catégorie, est identifiée une famille ayant plus d'une vingtaine d'enfants. C'est ce que révèle un jeune de 16 ans qui ne se rappelle pas du nombre exact d'enfants de ses parents car ils sont si nombreux. En lui demandant le nombre de frères et sœurs qu'il y a dans sa famille, il répond ainsi : « *J'ai ..., Attends ...laisse moi voir, ...ils sont tellement nombreux ! ...Du côté maternel, je sais que j'en ai 6, mais en tout je crois que mon père et ma mère ont 21 enfants... Nous ne vivons pas tous au même endroit ... nous sommes 8 qui vivons ensemble. Je suis le plus petit et nous étions deux à avoir été à l'école* » (Entretien A.52). Il est évident qu'une famille pauvre de 21 enfants ne pourra pas assurer l'éducation de tous les enfants dans le contexte de l'enseignement en Haïti. D'ailleurs, ils ne vivaient pas tous au même endroit. En outre, mis à part du nombre d'enfants dans la famille, le jeune est orphelin de père et de mère, ce qui rend les enfants de plus en plus vulnérables. Un enfant de 12 ans déclare également ne pas se rappeler exactement du nombre d'enfants de sa famille puisqu'ils sont nombreux : « *J'ai 12 ans ... Je ne peux pas compter le nombre de mes frères et sœurs, ils sont nombreux. Mon père et ma mère ont beaucoup, beaucoup d'enfants, je n'arrive pas facilement à les estimer. Mon père en a 7, je crois que ma mère en a autant* » (Entretien A.26). Il n'est pas donc étonnant de trouver des familles ayant une dizaine d'enfant.

D'ailleurs il est déjà difficile pour une famille pauvre de répondre aux besoins primaires de quatre enfants. Tandis que, plus de la moitié des enfants et des jeunes de la rue interrogés sont issus des familles ayant au moins quatre enfants.

Parfois, les familles nombreuses et démunies inscrivent un enfant dans un établissement scolaire selon sa place dans la fratrie ou selon son âge. Dans ce cas, ces familles sont dans l'obligation de faire des choix. Le parent qui n'a aucune ressource choisit par exemple, de payer les frais de scolarité d'un enfant de 6-7 ou 8 ans et de laisser tomber l'inscription d'un enfant en 4^{ème} année fondamentale (CE2). Il fait ce choix en pensant qu'il faut donner la chance au plus petit d'avoir au moins le minimum de connaissances. L'enfant qui est en quatrième année fondamentale a selon lui, le minimum de connaissance nécessaire pour se débrouiller tout seul. En revanche, d'autres choisissent d'investir le minimum qu'ils ont dans celui qui est en classe avancée et de laisser tomber encore le plus jeune pour quelques années. Dans cette logique, les parents investissent dans les plus avancés espérant qu'ils pourront après quelques années les aider à prendre en charge les coûts de l'éducation des plus jeunes. Cependant, aucun des choix n'apporte de bons résultats. Ils ont tous le même droit à l'éducation. Le plus avancé ne doit pas quitter le système avant d'avoir terminé le cycle de l'école fondamentale. Le plus jeune doit pouvoir également intégrer le système à partir de 6 ans. Ce sont les conditions économiques qui contraignent les familles à faire des choix qui ne favorisent pas l'épanouissement de l'enfant. Ce sont également les conditions économiques qui les obligent à placer les enfants en domesticité dans les familles d'accueil.

10.1.1.3. Des enfants dans les familles d'accueil

Les parents démunis placent leurs enfants dans les familles d'accueil afin de faciliter leur scolarisation et leur socialisation. Selon eux, les familles d'accueil ont suffisamment des moyens économiques pour prendre en charge les coûts de l'éducation de son enfant. D'ailleurs, les familles biologiques ne connaissent pas vraiment le niveau économique de la famille à laquelle elles confient son enfant. Arrivé dans la nouvelle famille et séparé des affections familiales (affection paternelle, maternelle et celles de ses frères et sœurs), l'enfant va commencer à connaître toutes les misères du monde. Il n'est pas scolarisé, il est mal nourri, mal logé et maltraité. Le traitement qu'il reçoit est nettement différent de celui de ses parents biologiques. *« L'enfant en domesticité vit une vie sans enfance ... c'est lui qui doit se réveiller le plus tôt le matin (4-5 heures du matin) pour accomplir les tâches matinales de la famille et le soir, il dort le*

dernier ... d'ailleurs, tant que la porte de sortie n'est pas fermée définitivement la nuit, il ne pourra pas faire son lit » (Entretien B.2). Certains enfants, traumatisés par ce mode de fonctionnement qu'ils n'avaient pas connu chez eux finissent par abandonner le toit de la famille d'accueil. Comme ils ne sont pas en contact avec les parents biologiques, ils ne peuvent pas retourner chez eux, et ne connaissent pas le chemin qu'ils doivent prendre. L'enfant en furie prend en conséquence le chemin de la rue. C'est dans ce mécanisme que certains enfants et jeunes de la rue viennent des familles d'accueil.

Parmi les enfants et les jeunes de la rue interviewés, nous avons pu identifier des unités de sens qui expliquent que beaucoup ne viennent pas directement des familles biologiques mais plutôt des familles d'accueil. Plus d'une dizaine de cas ont été révélés. *« Je suis à Port-au-Prince depuis 1 an, j'ai été chez « ma tante » qui me fait connaître la misère ... Comme j'aime jouer, lorsqu'elle m'envoie faire des commissions, je reste à jouer au cours de route et je reviens avec un peu de retard. Elle me fouettait beaucoup. J'ai choisi alors de laisser sa maison »* déclare un jeune de la rue (Entretien A.3). D'abord, l'expression « ma tante » évoquée au cours de l'entretien laisse croire que l'enfant a été dans une famille d'accueil. Cette expression, comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, ne signifie pas toujours la sœur de la mère ou du père de l'enfant en question. Elle est le plus souvent utilisée par ces catégories d'enfants pour désigner la maîtresse de la maison. En outre, en faisant la liaison entre l'expression « ma tante » utilisée et l'autre partie de la phrase « Qui me fait connaître la misère », nous sommes en mesure de confirmer que cet enfant vient d'une famille d'accueil. Un autre enfant précise qu'il ne retournera jamais dans sa famille d'accueil qu'il a fui : *« Si je suis dans la rue c'est à cause de « ma tante », j'étais chez elle ... elle me battait beaucoup avec du fil électrique, j'en ai plein de cicatrices. J'ai laissé sa maison et je pars définitivement, je n'y retournerai jamais »* (Entretien A.5). En général, les enfants placés en domesticité connaissent beaucoup de douleurs. Au lieu d'être scolarisé et de se socialiser comme il a été prévu dans l'accord tacite entre les deux familles, l'enfant est de préférence déshumanisé. L'enfant, n'est pas dans la situation de s'approprier de la maison de la famille d'accueil. D'ailleurs l'expression « sa maison » explique qu'il n'y a aucune adaptation à celle-ci. Cette maison n'est pas sa demeure définitive, il est passager et donc en situation transitoire.

Certains enfants et jeunes de la rue qui étaient en domesticité abandonnent le toit de la famille d'accueil parce qu'ils n'ont pas été scolarisés. Ils précisent s'ils ont été scolarisés, ils ne seraient pas partis de la maison de la famille d'accueil. C'est ce que confirme un enfant d'une douzaine d'années dans son entretien en déclarant : *« Je souffrais beaucoup de faim chez « ma tante » ...*

et, si elle m'inscrivait à l'école, je ne serais pas parti » (Entretien A.3). En fait, même l'enfant en domesticité ou encore celui de la rue croit en éducation. Un autre niveau d'analyse dans sa déclaration est l'acceptation de la famine s'il était scolarisé. L'enfant est prêt à accepter la souffrance comme la faim par exemple, pour être scolarisé. Nous pouvons lire un sentiment de reproche à travers les paroles de l'enfant. Il en est de même pour cette fillette qui avance : « *Je suis venue à Port-au-Prince avec ma tante, elle ne m'a pas inscrit à l'école !* » (Entretien A.16). La fillette, en laissant sa famille biologique dans le milieu rural, s'attendait à ce qu'elle soit scolarisée en arrivant à Port-au-Prince. Nous pouvons sentir un sentiment de plainte à travers son discours. Et, là encore, il faut s'interroger sur les activités de la personne responsable de l'enfant afin de savoir si elle pouvait prendre en charge les frais de scolarité de l'enfant. C'est ce que nous proposons d'analyser dans les pages suivantes.

10.1.1.4. *Activités de la personne prenant en charge l'enfant*

La majorité des enfants et des jeunes de la rue interviewés dans le cadre de cette étude précisent qu'ils ont été à l'école, particulièrement des petites écoles privées. Ils ont été tous inscrits dans une école privée. Cependant, les conditions économiques de leurs familles ne leur permettaient pas de rester à l'école au moins jusqu'à la fin de l'école fondamentale. Pour soutenir notre argument nous allons tenter d'identifier dans le discours de ces enfants et de ces jeunes, les propos qui décrivent la situation familiale des parents.

La première situation que nous tenons encore à rappeler sur les conditions familiales est l'inexistence des parents. Nous avons montré plus dans les pages précédentes que l'inexistence des parents selon le fonctionnement du système éducatif haïtien influence sérieusement sur la possibilité pour que l'enfant puisse être scolarisé. Les grands parents qui prennent en charge l'enfant n'ont jamais mené des activités pouvant générer des revenus jusqu'à leur vieillesse. La situation des grands parents n'étaient pas différente de celle des parents. Tout ceci montre la dimension de la reproduction intergénérationnelle du niveau de pauvreté car, il n'a pas eu aucune mobilité entre les deux générations de parents.

Les enfants et les jeunes de la rue ont fait alors l'état de la situation économique de leurs parents en présentant leurs activités de débrouillardise. Un enfant précise en ces termes, les activités de ses parents : « *Ma mère sait faire la lessive et mon père, avant sa mort faisait la ferronnerie* »

(Entretien A.5). En fait, sa mère est femme de ménage qui ne s'occupe que de la lessive des gens. En effet, être femme de lessive en Haïti, c'est avoir à sa disposition une centaine de gourdes (2,50 USD) après sa journée de travail. Elle ne reçoit ces quelques sous que lorsque une famille lui confie une lessive car pour la semaine, elle n'aura pas plus que deux ou trois lessives. Et, étant donné que son mari est mort, elle doit se débrouiller seule pour assurer la nourriture de ses enfants. La contribution du mari dans la prise en charge des enfants aurait été importante s'il était vivant. Dans d'autres situations, c'est seulement le père qui travaille. Telle est la déclaration faite dans l'entretien A.10 : « *Je vis chez mon père, il est courtier, il cherche et donne du travail aux femmes de maison* » (Entretien A.10). Et là, pour comprendre le travail qu'il fait en tant qu'activité de débrouillardise, il faut le placer dans son contexte. D'abord, il sait à peine lire et écrire ou quasiment analphabète. Sa situation sociale ne lui permet pas de créer un environnement propice à ce projet d'entreprise. Au contraire, il vit dans un contexte marginalisé et son travail n'est reconnu ni par les femmes qui cherchent du travail ni par les familles qui souhaitent avoir une main d'œuvre ménagère. Ensuite, selon le contexte des conditions de vie des gens, la demande de travail est plus forte que les offres de travail. Pourtant, il sera payé que lorsqu'il arrive à caser une femme de ménage. Toutes ces différentes approches ont le mérite d'être expliquées pour montrer que ce type courtier perçoit difficilement des revenus. Par ailleurs, son honoraire est insignifiant, puisque la femme de ménage qui va le payer n'est pas elle-même bien payé. En conséquence, ce père de famille aura du mal à prendre en charge les coûts de l'éducation de tous les enfants de sa famille.

Notre réflexion se porte également sur le cas de ce jeune qui a été à l'école et qui a perdu son inscription le fait qu'il était parti à la capitale chercher de l'argent chez quelqu'un pour pouvoir payer les frais de scolarité. Voici un extrait du récit de vie d'un jeune de 17 ans qui explique les raisons qui l'obligent à quitter l'école : « *Après la mort de mon père et de ma mère, une tante me prenait en charge. C'était elle qui payait les frais de scolarité. C'était dans une école des sœurs ... on me renvoyait très souvent pour les frais de scolarité. Et, c'est par manque d'argent que j'ai perdu ma place à l'école chez les sœurs ... Pendant les vacances, je suis venu à Port-au-Prince chercher de l'argent entre les mains de ma sœur pour payer les frais de scolarité car mes grands parents n'avaient plus d'argent ... je n'ai pas trouvé l'argent à tant ... je suis resté un peu pour trouver l'argent et je suis retourné à Jérémie avec beaucoup de retard et la sœur directrice ne m'acceptait plus, elle disait qu'il était trop tard pour m'intégrer à l'école. Et depuis, je ne suis plus retourné à l'école* » (Entretien A.52). Ce jeune nous confie beaucoup d'informations sur les conditions économiques et sociales de ses parents qui l'obligent à abandonner l'école. Il est

d'ailleurs orphelin de père et de mère assez tôt. Sa tante qui le prenait en charge, ne pouvait plus continuer à un moment donné et il est envoyé au près de sa sœur pour trouver l'argent. Avec les retards, il a perdu sa place à l'école et il n'est jamais retourné. L'accès à l'éducation est donc conditionné par les conditions économiques et sociales des parents. Ces dernières influencent également le rendement scolaire des enfants.

10.1.1.5. Les conditions familiales, les rendements scolaires et espérance de vie scolaires des enfants

Beaucoup de recherches montrent les relations qui existent entre les conditions familiales et les rendements scolaires des enfants. En outre, nous avons analysé dans le chapitre précédent le parcours scolaire des enfants et des jeunes de la rue et nous avons montré l'influence du redoublement dans les rendements scolaires des enfants. Nous avons en effet, exposé les effets des conditions économiques et sociales des parents sur les rendements scolaires des enfants. Nous voulons montrer ici que l'ensemble de ces conditions constituent également des barrières aux possibilités de survie des enfants des familles vulnérables dans le système éducatif haïtien.

L'héritage culturel joue un rôle important dans le rendement scolaire des enfants. En effet, les parents des enfants et des jeunes de la rue n'ont aucune culture intellectuelle étant donné que certains savent à peine lire écrire, d'autres sont complètement analphabètes. Dans ces conditions, ils ne sont pas en mesure d'accompagner leurs enfants dans leurs études même s'ils sont toujours motivés à inscrire leurs enfants à l'école et à payer les frais de scolarité. En plus, les conditions sociales dans lesquelles ils se trouvent les placent dans un contexte marginalisé. Ces conditions sociales ne favorisent pas l'avancement de leurs enfants dans leurs études classiques. Les enfants et les jeunes de la rue révèlent au cours de leur entretien d'autres indicateurs relatifs aux conditions économiques des parents qui pourraient influencer, d'une part les rendements scolaires et d'autre part, les espérances de vie scolaire. Le premier élément informateur qui attire notre attention est le renvoi pour les frais de scolarité. En effet, ils sont nombreux à déclarer avoir été renvoyé par les responsables d'établissements scolaires pour les frais de scolarité. Ce renvoi va être le premier pas vers la rupture scolaire. Certains enfants restent pendant deux ou trois mois avant de retourner à l'école. D'autres cherchent des opportunités appropriées dans d'autres établissements et vont passer d'une école à l'autre. Et, un troisième groupe d'enfants va abandonner définitivement le chemin de l'école et prend plus tard le chemin de la rue. Le renvoi

des enfants des familles vulnérables pour les frais de scolarité est donc une courroie de transmission vers l'abandon scolaire.

Un deuxième élément qui influence sérieusement les rendements ainsi que les espérances de vie scolaire est la question de l'alimentation des enfants. Celui qui n'a rien mangé le matin avant de quitter sa maison, qui passe la journée de classe sans rien prendre et qui au retour l'après midi n'espère pas trouver de quoi à manger en rentrant, aura beaucoup de mal à être vraiment présent à l'école voire emmagasiner les nouvelles connaissances inculquées par son professeur. Beaucoup d'enfants et de jeunes de la rue interviewés déclarent qu'ils ne mangent pas régulièrement le matin avant d'aller à l'école. C'est ce que soutient un enfant d'une douzaine d'années lorsqu'il dit : « *Je ne mangeais pas facilement le matin avant d'aller à l'école et il n'y avait pas de cantine scolaire* » (Entretien A.2). Nous allons aborder l'importance de la cantine scolaire plus loin. Comme le premier souci des parents, même les plus pauvres, c'est de payer a priori les frais de l'inscription de leurs enfants, les premiers sous qu'ils ont à leur disponibilité vont être en conséquence versés à l'établissement. L'alimentation de l'enfant vient a posteriori. Et, à ce stade, nous sommes ici dans la situation d'analyser les conditions scolaires de ces enfants et de comprendre comment elles peuvent être un obstacle à la survie de ces catégories d'enfants de familles vulnérables dans le système éducatif haïtien

10.1.2. Les conditions scolaires des enfants et les jeunes de la rue

Nous venons de présenter tout ce qui, au niveau social, économique et culturel, peut être constitué des éléments de blocage à l'inscription d'un enfant des familles démunies à l'école ou à la poursuite de ses études classiques jusqu'à la fin du cycle de l'école fondamentale. Cependant d'autres éléments relatifs aux conditions scolaires de ces enfants peuvent être également considérés comme des barrières et empêchent le développement harmonieux des enfants inscrits dans le système.

Nous allons donc d'abord montrer comment la rentrée tardive pourrait influencer le développement de l'enfant. Deux autres points seront par ailleurs traités dans cet ordre d'idée : la distance de l'école à l'établissement ainsi que l'importance de la cantine scolaire dans les écoles en Haïti notamment pour les enfants des familles vulnérables.

10.1.2.1. *La rentrée tardive à l'école*

Dans avons vu dans le chapitre précédent l'âge et les conditions d'entrée des enfants et des jeunes de la rue à l'école. Ceux qui ont eu la chance d'avoir été à l'école avaient des retards au moins de deux ans. En effet, ces retards peuvent être considérés comme des handicaps au développement de l'enfant dans le système. A l'heure actuelle, la tendance est de recevoir ou d'inscrire l'enfant le plus tôt possible. Certaines écoles préfèrent accepter les enfants à l'âge de cinq ans au lieu de les inscrire avec des retards. Certaines familles, selon leur niveau social, vont plus loin dans leurs réflexions. Elles planifient le mois de naissance de l'enfant en fonction du mois de la rentrée scolaire afin que l'enfant, à l'âge scolarisable, puisse rentrer à l'école le plus tôt possible.

Compte tenu des conditions économiques et sociales de ses parents et, avec un système qui ne favorise pas la massification de l'enseignement, le jeune qui a assuré l'entretien A.20 a précisé lors de son entretien l'âge auquel il est allé à l'école : « *Mais, nous étions tous les deux inscrits à l'école. J'avais 8 ans lorsque je suis allé à l'école, c'était une école qui se trouve dans la commune de Roseau, dans la région de Jérémie. Je suis resté trois ans à cette école. Je ne suis pas allé plus tôt c'était un problème d'argent, ma grand-mère n'avaient pas les moyens* » (Entretien A.20). Ce jeune de 17 ans avait déjà deux ans de retard au moment de son inscription à l'école. Et, là encore nous ne sommes pas en mesure de confirmer si c'était à l'école fondamentale ou encore à l'école préscolaire. En effet, l'étude que nous avons réalisée sur la disparité d'âge des enfants dans les classes préscolaires⁹⁴ a montré qu'en général, l'enfant qui arrive pour la première fois dans un établissement scolaire quelque soit son âge, est placé en préscolaire par le responsable d'établissement. Comme ici le jeune n'a pas précisé la classe, nous sommes dans la situation de douter son inscription en première année de l'école fondamentale (CP1). Plus loin dans son discours, il montre que s'il n'était pas inscrit à tant, ce n'est pas par manque de motivation mais plutôt par manque de moyens. D'ailleurs, les frais ont été pris en charge par ses grands parents puisque ce jeune est orphelin de père et de mère. Un autre enfant de 12 ans confirme qu'il est rentré à l'école avec trois ans de retard : « *Avant, j'étais à l'école. Je suis rentré dans cette école à l'âge de 9 ans* » (Entretien A.31). Ces retards enregistrés dès la rentrée dans le système éducatif haïtien auront plus tard des conséquences sur toute la vie scolaire de l'enfant.

L'entrée tardive dans le système engendre des retards scolaires. Pendant son parcours scolaire,

⁹⁴ François Pierre Enocque. *La disparité d'âge des enfants dans les classes préscolaires. Cas des écoles de la Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti (FEPH) du département du Sud*. Collège Coopératif de Paris, août 1998.

avec les redoublements fréquents, l'enfant peut encore avoir des retards scolaires assez significatifs. En effet le manque de moyens économiques des parents, comme le soutien plus haut le jeune de la rue de 17 ans, ne peut pas être la cause principale de sa rentrée tardive dans le système. L'accès à l'éducation de base ne peut pas être réservé seulement aux familles ayant les moyens économiques. Dans ce cas, il serait considéré comme un service commercial et réservé en conséquence seulement à ceux ayant les moyens de s'en procurer. Comme les familles sont démunies et étant donné qu'elles sont nombreuses, les parents sont alors obligés de faire des choix d'inscrire ou de garder à la maison l'un ou l'autre enfant comme nous l'avons déjà souligné plus haut. Cette situation de choix s'impose le fait que les établissements scolaires ne sont pas à la portée des familles démunies. Pour aller plus loin dans notre analyse, nous allons prendre en compte la distance d'une école à l'autre et les moyens utilisés par l'enfant pour s'y rendre.

10.1.2.2. La distance de l'école par rapport à la maison et les moyens utilisés pour s'y rendre

Nous avons analysé dans la partie précédente les caractéristiques du système éducatif haïtien dans son ensemble. L'une de ses caractéristiques est en effet, le manque d'écoles publiques notamment dans le milieu rural. Cette rareté d'établissements scolaires explique que le système n'est pas dans une dynamique de démocratisation de l'enseignement et rend l'accès de plus en plus difficile pour les enfants des familles défavorisées. Dans ce contexte de rareté d'écoles publiques notamment dans le milieu rural, la distance qui sépare d'une école à l'autre est donc assez significative.

Pour bien comprendre cette distance, il va falloir se référer au nombre de sections communales qui ont une école publique ou privée ou encore au nombre de sections qui n'ont aucune école. Selon le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe, nous l'avons déjà souligné, en 2007, 23 sections communales n'ont aucune école et 145 n'ont que des écoles privées. Ces informations nous permettent de comprendre la distance qui peut exister d'une école publique à l'autre en tenant compte des 570 sections communales du pays. Il convient de rappeler ici que les enfants et les jeunes de la rue rencontrés dans la capitale viennent pourtant majoritairement des autres régions du pays. Ceux qui sont nés dans le département de l'Ouest où se trouve Port-au-Prince, viennent des sections communales les plus reculées de ce département. Au niveau de l'accès à l'éducation, la situation des sections communales du Département de l'Ouest n'est pas différente de celle des autres départements.

Selon la distance à parcourir par l'enfant pour arriver à son établissement scolaire, elle peut être analysée comme un handicap au développement intellectuel de l'enfant mais aussi comme une barrière à la poursuite de ses études classiques jusqu'à la fin du cycle de l'école fondamentale. Et, c'est dans cette logique que certaines familles laissent le milieu rural pour s'installer en ville afin de pouvoir bénéficier des services sociaux comme l'accès à l'éducation par exemple. Il est difficile d'imaginer des enfants de moins de 10 ans qui doivent parcourir plusieurs kilomètres à pied pour atteindre leur école. Cette pénible activité quotidienne a de lourdes conséquences sur le rendement scolaire des enfants compte tenu de leur âge. Cette longue distance que doit parcourir ces enfants est un facteur démotivant qui réduit sur la capacité d'apprentissage et qui pourrait même neutraliser la volonté d'aller à l'école. Le problème est de plus en plus difficile lorsque l'enfant n'aura pas accès à un plat chaud au cours de la journée.

10.1.2.3. L'existence et rôle de la cantine scolaire dans les écoles

Les conditions économiques et sociales d'Haïti et particulièrement celles des parents d'élèves les plus vulnérables expliquent l'importance des cantines scolaires dans les écoles haïtiennes. L'enfant qui part à l'école sans prendre son petit déjeuner le matin et qui au cours de la journée n'a aucun espoir soit à l'école, soit en arrivant chez lui, aura beaucoup de mal à écouter son professeur voir capter les nouvelles connaissances.

Parmi les enfants et les jeunes de la rue qui ont été à l'école, nombreux sont ceux qui déclarent qu'il n'y avait pas de cantine dans leur école. « *Il n'y avait pas de cantine à l'école, on ne donnait pas à manger* » (Entretien A.25), témoigne un enfant de 11 ans au cours de son entretien. En effet, même ceux qui ont connu plusieurs établissements scolaires pendant leur court passage dans le système éducatif haïtien précisent qu'il n'y en avait ni dans l'un ni dans l'autre établissement. Notre informateur dans l'entretien A.20 le confirme remarquablement en disant : « *Il n'y avait de cantine ni à l'école où j'étais à Roseau, ni à l'école Anaconda à Jérémie* » (Entretien A.20). Malgré son changement d'école, il n'a pas pu trouver celle qui pourrait lui offrir un plat chaud au cours de sa journée de classe.

Quelques rares enfants, pendant leur passage dans le système, ont été dans une école qui offrait la cantine scolaire. Cependant, les conditions de participation à la restauration ne permettaient pas toujours aux enfants des familles vulnérables d'être servis comme les autres. C'est cette idée que

tente d'esquisser le jeune dans l'entretien A.37 : « *Il y avait de la cantine à l'école. On donnait à manger à l'école et après, on ne donnait plus. Lorsqu'il y avait de la cantine, je mangeais à l'école ... Cependant, si on n'avait pas d'argent on ne mangeait pas* » (Entretien A. 37). Deux éléments attirent notre attention dans sa déclaration. D'abord, nous comprenons que les écoles qui offraient la cantine scolaire ne pouvaient pas garder un rythme continu. Ces écoles n'ont pas toujours les moyens de proposer la cantine pendant l'année entière. Cette offre se fait pendant une partie de l'année, le plus souvent au début de l'année scolaire. A la fin de l'année, l'enfant a pourtant besoin d'une attention beaucoup plus soutenue. Au cas où un problème se poserait en mai ou en juin, l'enfant risque de perdre l'année entière. C'est également à ce moment qu'il doit passer les examens de passage. C'est par contre à ce moment là que la cantine scolaire ne marche plus. L'autre point de vue que révèle ce jeune est la condition de participation à la cantine scolaire. L'enfant, malgré les conditions dans lesquelles se trouvent ses parents, ne mange que s'il avait de l'argent. Il est facile de comprendre que ces enfants ont rarement l'argent de poche pour participer à la cantine scolaire.

Les cantines scolaires jouent donc un rôle important dans le maintien des enfants des familles démunies dans la salle de classe. L'inexistence des cantines scolaires ou encore l'incapacité de participer comme les autres sont donc des barrières aux espérances de vie scolaire. Il n'existe pas que des barrières d'ordre économique, social et culturel ou encore que des barrières au niveau des conditions scolaires. Des barrières les plus importantes se trouvent au niveau politique car ce sont les décisions politiques qui donnent les grandes orientations sociales et économiques du pays.

10.2. LES BARRIÈRES D'ORDRE POLITIQUE

Les barrières d'ordre économique, social, culturel et même celles qui sont à l'intérieur de l'établissement scolaire peuvent être considérées comme des barrières apparentes. Les barrières profondes et réelles, sont plutôt au niveau politique.

En effet, les barrières politiques sont beaucoup plus importantes. Elles englobent toutes les autres barrières car une décision politique suffit pour les faire baisser. Nous voulons montrer par exemple, comment une politique éducative adaptée à la réalité haïtienne qui tient compte du droit à l'éducation des enfants et des conditions socio-économiques des parents d'élèves pourrait

neutraliser si non éliminer toutes les barrières que nous venons d'analyser plus haut.

10.2.1. Les politiques éducatives en Haïti

Dans la deuxième partie de ce travail nous avons présenté et analysé le système éducatif haïtien. A travers notre analyse, nous avons montré les caractéristiques de l'école haïtienne et avons pu faire émerger les politiques éducatives mises en place depuis l'indépendance. L'analyse du phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti nous a permis de confirmer ces caractéristiques et de comprendre que toute politique éducative qui se veut démocratique doit tenir compte des conditions économiques et sociales des familles les plus vulnérables. Les politiques éducatives utilisées jusqu'à présent constituent les principales barrières à l'accès à l'éducation et à la survie des enfants des familles vulnérables dans le système.

Le point central des barrières politiques réside dans le fait que l'école haïtienne n'a jamais été démocratisée. La démocratisation de l'enseignement haïtien du point de vue quantitatif et qualitatif permettra à tous les enfants en âge d'être scolarisé d'accéder à l'éducation de base et de rester dans le système jusqu'à la fin du cycle de l'école fondamentale. Nous l'avons remarqué, les enfants et les jeunes de la rue qui n'ont jamais été à l'école précisent que c'est à cause du manque de moyens de leurs parents. Il en est de même pour ceux qui ont été inscrits à l'école et qui sont obligés d'abandonner le système sans avoir acquis les connaissances intellectuelles et professionnelles pour accéder au marché du travail. L'ensemble de ces discours montrent que l'accès à l'éducation de base reste encore un service marchand. Les enfants des familles qui n'ont pas les moyens pour acheter ce service restent sans être scolarisés et socialisés. Dans cette dynamique, les politiques éducatives actuelles créent une discrimination entre les enfants des familles démunies et ceux des familles aisées. Elles délimitent également les enfants des familles vivant en milieu rural et ceux des familles vivant en milieu urbain. D'ailleurs, la majorité des enfants et des jeunes de la rue interrogés viennent du milieu rural et des villes de provinces. Ils y accèdent difficilement à l'éducation. D'autres viennent des familles d'accueil. Ils y ont été placés par les familles biologiques pour être scolarisés et socialisés étant donné que le milieu ainsi que leurs conditions économiques ne leur permettaient pas d'aller à l'école. L'augmentation de l'offre scolaire telle qu'il a été prévu dans le Plan National d'Education et de Formation (PNEF) doit être une priorité de l'Etat haïtien afin de faciliter la massification de l'enseignement. Les politiques éducatives qui répondent à la réalité du pays sont celles qui permettent à tous les enfants d'avoir

une place dans les établissements scolaires situés dans l'environnement où habite l'enfant. La carence d'école dans le milieu des enfants est un handicap majeur qui oblige aux parents qui ont des moyens et soucieux de l'éducation de leurs enfants de quitter leur milieu à la recherche d'une école en ville. Les politiques éducatives doivent permettre à l'école de venir vers les enfants là où ils habitent. La migration des familles du rural vers l'urbain a encore des conséquences importantes. D'ailleurs le déplacement des familles ne facilite pas toujours l'accès de leurs enfants à l'école. Cette politique visera alors à promouvoir le droit à l'éducation des enfants.

10.2.2. Le non respect du droit à l'éducation

Au regard des analyses que nous venons de faire sur le fonctionnement du système éducatif haïtien, ainsi que celles faites sur les conditions d'accès des enfants des familles vulnérables, nous sommes amené à nous interroger à l'existence de la notion de droits à l'éducation en Haïti. Nous pouvons nous demander si tous les enfants haïtiens ont le même droit à l'éducation.

L'Etat haïtien est cependant signataire de plusieurs conventions traitant des droits de l'enfant. Il a voté ou adopté plusieurs déclarations sur le droit à l'éducation. Tout un ensemble d'engagements collectifs ont été signés ou ratifiés par Haïti et fait l'obligation à l'Etat Haïtien de garantir la gratuité de l'enseignement de base. D'ailleurs, Haïti, membre fondateur de l'organisation des Nations-Unies, était présent en 1948 lors de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Selon l'article premier tous les enfants sont tous égaux en droit et en dignité dès la naissance et selon l'article 26, l'enseignement fondamental est obligatoire et gratuit. Dans la Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous adoptée par la Conférence mondiale sur l'Education pour tous en mars 1990 en Thaïlande, Haïti s'est engagé à universaliser l'accès à l'éducation et promouvoir l'équité. Il est prévu de mettre en place des politiques d'accompagnement pour les groupes prioritaires qui nécessitent des mesures spéciales. Les enfants des familles démunies pourraient être considérés comme des groupes prioritaires qui nécessitent des interventions spécifiques et appropriés. Dix ans plus tard à Dakar, en avril 2000, Haïti, après avoir adopté le cadre d'action régionale lors de la Conférence sur l'Education Pour Tous dans les Numériques tenue en République Dominicaine en février 2000, a renouvelé son engagement de « *permettre aux 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 la suivre jusqu'à son terme* ». Haïti a également ratifié le 8 janvier 1995, la Convention Internationale des droits de

l'enfant dont les articles 28 et 29 établissent les responsabilités de l'Etat de garantir en particulier le droit à l'éducation sur la base de l'égalité des chances.

Au niveau national, mis à part de ces engagements pris collectivement, la Constitution Haïtienne, votée en 1987, laisse une place importante à l'éducation et à l'enseignement. En sa section F intitulée « *De l'Education et de l'Enseignement* », plusieurs articles définissent le cadre d'action national dans ce domaine. L'article 32 précise que *l'Etat garantit le droit à l'éducation. Cette dernière est une charge de l'Etat et des collectivités territoriales (Article 32.1) dont la première charge est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du pays (Article 32.2).* Et, l'application de l'article 32.3 aurait été très profitable pour les parents des enfants qui n'ont pas pu aller à l'école et qui se forment et se socialisent à travers les rues. Cet article est ainsi stipulé : *«L'enseignement primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la loi. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'Etat à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire» (Article 32.3).* L'enseignement primaire, bien qu'il ne fournisse pas suffisamment de connaissances intellectuelles pour accéder au marché du travail, aurait permis d'acquérir un minimum de connaissances et d'éléments de socialisation.

L'analyse que nous venons de faire montre que l'existence des textes de loi et la ratification des conventions ne garantissent pas, l'accès de tous les enfants à l'éducation de base et n'éliminent pas les inégalités des chances scolaires en Haïti. Le respect du droit à l'éducation et l'application de la Constitution haïtienne pourraient faciliter l'accès de tous les enfants à l'éducation de base et leur rétention à l'école. Le cadre d'action régional adopté lors de la Conférence sur l'Education pour tous fait l'obligation à l'Etat haïtien de mettre en relation l'éducation de base avec les stratégies d'éradication de la pauvreté et des inégalités.

10.2.3. L'absence d'une politique d'aide sociale aux familles démunies

Les conditions socio-économiques des parents démunis nécessitent absolument un accompagnement social soutenu afin de faciliter non seulement l'accès de leurs enfants à l'éducation mais aussi de permettre à ceux qui sont inscrits de rester dans le système aussi longtemps que possible. Au regard de l'importance de l'éducation dans notre société d'aujourd'hui, et dans un contexte de justice sociale en vertu des droits de tous les enfants à

l'éducation indistinctement, l'accès à l'éducation ne peut pas être un service marchand et réservé à une catégorie précise de classes sociales. L'absence d'une politique d'aide aux familles démunies peut être considérée comme un obstacle à l'inscription de leurs enfants à l'école et à la poursuite de leurs études classiques.

La politique éducative qui consiste à laisser à chaque famille le soin d'inscrire ses enfants à l'école selon ses moyens économiques et en fonction des places disponibles est une stratégie qui est favorable seulement à une catégorie de classes sociales, celles qui ont les moyens de s'offrir ce service. Cette politique favoritisme développe une discrimination négative, ce que les sociologues appellent « l'effet Mathieu » : donner plus de chances à ceux qui ont déjà plus de moyens. Cependant dans un pays qui se dit démocratique, l'équité et la justice sociale doivent être à la base de toute distribution de service social. C'est dans cette logique que l'aide sociale aux familles démunies est extrêmement importante afin de faire baisser certaines barrières et de permettre aux enfants des classes défavorisées d'accéder à l'éducation de base. Une telle politique éviterait à ces enfants de se socialiser dans ce contexte marginalisé. Elle diminuerait les résultats de la reproduction de la population vulnérable et permettrait en conséquence une certaine mobilité intergénérationnelle à l'intérieur de cette population. Avec la mise en place d'une telle stratégie politique, l'école haïtienne serait par excellence, le lieu idéal de transmission des valeurs démocratiques et aucun sentiment d'injustice sociale ne serait véhiculé à travers la société.

L'aide sociale aux familles démunies pourrait prendre diverses formes. Des mesures peuvent être prises à court et à moyen terme, d'autres doivent être envisagées à long terme afin de faciliter la pérennisation des actions entreprises ainsi que la stabilité sociale de ces familles. Les dispositions prises à plusieurs niveaux permettraient d'agir en synergie en amont et en aval. Dans l'idée de faciliter la massification de l'enseignement, le processus de l'augmentation de l'offre scolaire doit être le point central. Pendant ce processus qui peut s'étendre sur plusieurs années, tous les enfants des familles démunies doivent être encouragés à prendre le chemin de l'école et soutenus par des programmes qui prennent en charge des frais de scolarité, le suivi dans les établissements scolaires ainsi que les fournitures et les matériels scolaires. Les programmes des cantines scolaires doivent être envisagés surtout dans les écoles où se trouvent les familles les plus démunies. En effet, l'ensemble de ces mesures doivent être un programme d'Etat afin qu'il puisse s'étendre sur plusieurs années. Les programmes développés par des particuliers doivent être valorisés et soutenus par l'Etat haïtien. Les initiatives sont, jusqu'à présent, à caractère palliatif et non préventif et n'ont majoritairement aucun soutien de l'Etat.

10.3. LES TENTATIVES DE SUBSTITUTION

Le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti continue à avoir une ampleur très importante. Ils occupent surtout les espaces publics notamment les places, les grandes rues, les marchés et à l'entrée des magasins. L'appropriation de ces endroits publics facilite une certaine visibilité et une force de mobilisation des collectivités intéressées par ce phénomène social.

Dans ce contexte, plusieurs institutions ont été créées au fur et à mesure que cette situation s'amplifie. Elles tentent d'apporter leur apport à cette population d'enfants qui abandonnent le toit familial, les familles d'accueil ou encore les établissements scolaires pour se former et se socialiser en marge de l'institution prévue à cet effet.

10.3.1. Les institutions étatiques

Le Ministère des Affaires Sociales et du Travail (MAST) est la principale institution étatique qui s'occupe des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Une direction générale attachée à ce Ministère, l'Institut de Bien Etre Social et de Recherches (IBESR) a été créée et un centre d'accueil pour les accueillir a été fondé.

Cependant, pendant les troubles politiques en Haïti, l'unique centre d'accueil, situé à Carrefour, une commune de la région métropolitaine, a été fermé. L'Institut de Bien Etre Social et de Recherches (IBESR) dont l'une des responsabilités est de prendre en charge les enfants et les jeunes de la rue sera ici présenté.

10.3.1.1. L'Institut de Bien-Etre Social et de Recherches

L'Institut du Bien-Etre Social et de Recherches (IBESR) placé sous l'autorité d'un Directeur Général, est un organisme technique et administratif du Ministère des Affaires Sociales et du

Travail (MAST). Il est l'unique institution publique qui s'occupe des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. L'accomplissement de missions qui lui sont conférées aurait apporté des éléments de solution aux familles vulnérables et aux enfants et jeunes qui sont livrés à la rue.

Créé en 1958, l'IBESR a pour but de répondre aux problèmes sociaux multiples et variés des couches démunies de la population haïtienne en général, et particulièrement des femmes chefs de famille monoparentale, des jeunes chômeurs sans qualifications, des enfants en situation difficile et des handicapés physiques. Quarante articles de la loi organique du Ministère des Affaires Sociales et du Travail (les articles 112 à 152) réglementent l'Institut. A travers ces articles, trois grandes missions lui sont assignées : une mission de protection sociale, une mission de réhabilitation sociale et une mission de promotion socio-économique. La première mission, la mission de protection sociale, consiste à mettre en œuvre des structures et des services de protection des familles. La mission de réhabilitation sociale vise l'encadrement des prostituées, des prisonniers, des délinquants, des enfants des rues, des handicapés, des jeunes chômeurs, des jeunes drogués, etc. A travers sa mission de promotion sociale, l'Institut devrait fournir une assistance aux pauvres de manière digne par l'encadrement technique et l'auto promotion. Il devrait également assurer la réinsertion par la formation professionnelle sur la base de recherche sociale. Ainsi, avec ces trois missions, l'Institut prétend fournir certains services comme l'encadrement des œuvres sociales, l'assistance aux mineurs incarcérés, l'assistance sociale aux familles nécessiteuses et la création et gestion des centres sociaux pour la protection des mineurs, la prévention de la délinquance juvénile et l'assistance aux démunis. L'IMBIBER se propose d'intervenir ponctuellement dans le placement et adoption des enfants, dans l'encadrement des orphelinats, des crèches, des centres sociaux médicaux et des enfants en situation difficile. Il se propose également de fournir une assistance psychologie afin d'assurer la santé mentale des jeunes.

Dans la perspective d'une nouvelle approche, l'Institut veut actualiser sa mission en cherchant à mieux cibler les groupes en situation difficile et en définissant précisément les besoins prioritaires des groupes identifiés. En effet, quelque soit l'approche utilisée, les missions sont bien définies, il reste à les exécuter afin d'apporter des éléments de solution aux enfants en situation difficile. L'accomplissement de ses missions ne pourra pas éradiquer le phénomène puisque l'Institut propose d'apporter des palliatifs après l'identification des problèmes. Il ne vise pas à prévenir la situation.

10.3.2. Les institutions philanthropiques

L'ampleur du phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti ont amené plusieurs personnes ou groupe de personnes de bonne volonté à instituer des centres ou des foyers caritatifs afin de leur permettre de bénéficier un minimum de services.

Nous allons présenter deux centres qui travaillent avec les enfants et des jeunes vivant dans des situations difficiles mais dans des contextes différents. Le TIMKATEC qui reçoivent surtout et directement les enfants et les jeunes de la rue et le Foyer Maurice Sixto qui accueille les enfants en domesticité, des enfants susceptibles de prendre le chemin de la rue.

10.3.2.1. TIMKATEC

Le TIMKATEC, (*Ti moun Kap teke chans*) dont le nom fait étymologiquement référence au jeu de bille pour montrer le peu de chances qu'ont les enfants et les jeunes de la rue en Haïti, est l'œuvre d'un prêtre haïtien de la Communauté des Salésiens, Père Joseph Simon. Situé à Pétion ville, à l'est de Port-au-Prince, il a été fondé en 1994, pendant la crise politique qui rendait de plus en plus difficiles les conditions des familles démunies. Comme à cette époque, des enfants des rues demandaient régulièrement une pièce, Père Simon qui leur donnait à chaque occasion pensait qu'il ferait mieux de s'investir dans cette population d'enfants afin de leur offrir une autre condition de vie et de leur assurer un avenir meilleur. Ainsi a pris naissance TIMKATEC qui assure actuellement la formation et la socialisation de plus de 200 enfants et jeunes dans ses différentes actions.

L'institution accueille surtout deux catégories d'enfants et de jeunes : ceux qui ont un risque élevé de prendre le chemin de la rue et ceux qui sont déjà dans la rue. Pendant les vacances d'été, des anciens enfants de rue accompagnés de quelques responsables partent à la recherche des enfants et des jeunes oisifs dans la rue. Tandis que, ceux qui ont un risque élevé sont le plus souvent amenés au centre par un membre de la famille (parents, des beaux-parents ou un grand parent). Ils sont âgés de 15 ans au plus. L'âge est un critère de choix important pour l'institution selon le responsable, car au-delà de cet âge, ils ont pris le plus souvent des habitudes qu'on ne plus

changée. TIMKATEC, selon les conditions de vie, s'engage à héberger un groupe. D'autres qui sont encore chez leur parents viennent à l'école primaire ou à l'école professionnelle le matin, prennent un repas au cours de la journée et retournent chez eux l'après midi. L'institution joue d'office le rôle des parents cependant, en accueillant l'enfant, les responsables d'institutions essaient d'établir le lien avec ses parents puisqu'il va falloir l'intégrer dans sa famille biologique après sa formation professionnelle. Ainsi, ses actions tournent autour de deux grands axes : la formation et la socialisation. Au niveau de la formation, le centre assure la scolarisation et la formation professionnelle des jeunes : « *Notre première tâche ici consiste à donner une instruction primaire. Après cette première phase, nous essayons de leur apprendre un métier afin qu'ils puissent se reprendre dans la vie* » (Entretien B.3). L'enfant, en rentrant au centre, s'il a été à l'école, est évalué afin de déterminer son niveau. Des classes spéciales sont prévues pour ceux qui n'ont jamais été à l'école et en fonction de l'âge, ils sont orientés plus tard vers l'apprentissage d'un métier. Après la formation professionnelle, TIMKATEC essaie d'insérer l'enfant dans sa famille en lui donnant les moyens pour pratiquer son métier. Les activités de socialisation se font en même temps. Ils participent régulièrement à des activités culturelles et à des sessions d'éducation civique. Ils sont le plus souvent organisateurs car l'institution fait émerger les talents de chacun d'eux et les met au profit de différents publics. TIMKATEC organise très souvent des sorties pour ces groupes d'enfants et de jeunes afin de leur permettre de se familiariser avec le monde extérieur.

La durée de passage de l'enfant à TIMKATEC dépend de son âge, de son niveau d'étude en rentrant dans le centre et de sa volonté pour l'apprentissage d'un métier donné. Il rentre avec ou sans niveau d'études et sort avec les compétences professionnelles pouvant lui permettre de répondre à ses besoins et d'avoir une autonomie grâce à sa stabilité économique. Ainsi, chaque année, l'institution reçoit un nouveau groupe d'enfants et de jeunes qui remplacent ceux qui sortent avec leur métier. Toutefois, les responsables expliquent la difficulté de neutraliser les habitudes acquises par les enfants et les jeunes qui ont vécu longtemps dans la rue. Certains enfants ou encore des jeunes, après quelques semaines dans le centre reprennent le chemin de la rue car il n'arrive pas à s'adapter à cette nouvelle vie qu'ils considèrent comme une contrainte. C'est dans ce sens qu'intervient le foyer Maurice Sixto pour prévenir une catégorie d'enfants de se former et de se socialiser dans la rue.

10.3.2.2. *Foyer Maurice Sixto*⁹⁵

Si TIMKATEC accueille les enfants et les jeunes en provenance de la rue ou encore ceux ayant un risque élevé de se livrer à la rue, le Foyer Maurice Sixto reçoit ceux qui ont également un risque élevé mais qui sont encore dans des familles d'accueil, les enfants en domesticité.

Fondé en 1989 par père Miguel (suite au vote de la convention des droits de l'enfant), le Foyer est une réponse à la question de Maurice Sixto à la fin de la pièce « Ti Sentaniz⁹⁶ ». L'objectif du Foyer est d'assurer une plaidoirie en faveur des enfants en domesticité en Haïti qui sont considérés comme « *des oubliés de la maison, des enfants sans enfance* » (Entretien B1). Ils ne vivent pas comme les autres enfants de la maison, ils ne sont pas scolarisés, ils sont mal nourris et mal logés. Ils travaillent beaucoup plus que les adultes de la maison. Dans ce contexte, pour assurer une enfance à l'enfant en domesticité, les activités du foyer tournent autour de trois axes appelés les « 3 A » : Alphabétisation, Artisanat et Animation. L'alphabetisation englobe deux volets : la scolarisation et l'alphabetisation. La scolarisation est destinée aux enfants les plus jeunes dans une dynamique d'insertion scolaire car après la 4^{ème} année fondamentale (CE2), ils sont insérés dans d'autres écoles de la zone. Ainsi, l'enfant en domesticité intègre avant la fin d'études primaires, la même école que les autres enfants de la région afin d'éviter la stigmatisation de ces enfants. Ils sont accueillis au foyer au début de l'après midi afin de leur permettre de répondre aux besoins de la famille d'accueil le matin et, en fin d'après midi ils retournent à leur domicile. Le Foyer n'a pas de structure pour assurer leur hébergement, il n'est pas d'ailleurs une obligation puisque l'enfant doit retourner dans la famille d'accueil. Tenant compte de leurs conditions de vie et pour faciliter sa motivation à l'apprentissage, pendant cette période, un plat chaud est servi à l'enfant. Le deuxième volet de l'alphabetisation est destiné à ceux ayant au maximum 16 ans et qui n'ont jamais été à l'école. Ceux de 16 ans qui ont été à l'école sont orientés vers l'apprentissage d'un métier.

⁹⁵ Maurice Sixto a peint la réalité haïtienne dans ses différentes dimensions. Il a posé la problématique de la domesticité en Haïti à travers une pièce qu'il a écrite et qu'il a déclamée intitulée : « Ti Sentaniz » (nom donné dans cette pièce, à l'enfant vivant en domesticité). Il a contribué à la reconnaissance de la complexité de ce fait social.

⁹⁶ Le chef de famille où se trouvait Ti Sentaniz était un avocat très brillant. Chaque après midi, après sa plaidoirie dans les tribunaux, il lisait toujours chez lui les grands livres de droit et de défense. Mais il n'a jamais reconnu et compris que Ti Sentaniz qui vit chez lui, sous ses yeux, ne bénéficie d'aucun droit. Et Maurice Sixto terminait la pièce par une interrogation : (*kilès ki pral wè Ti Sentaniz nan gwo liv la ?*). Qui va aider Ti Saintaniz à sortir de son esclavage masqué car même l'avocat le plus brillant qui vit sous le même toit qu'elle, n'a pas reconnu ses droits.

Au niveau de l'animation, le foyer essaie de mettre l'accent sur certaines dates qui pourraient permettre à l'enfant de comprendre son existence. Les dates de naissance sont identifiées et sont fêtées régulièrement. Le foyer entreprend des démarches et fait faire l'acte de naissance de ceux qui n'ont pas pu l'avoir avant. Pour les fêtes de fin d'année, une fête est organisée à leur intention puisqu'ils n'ont jamais eu de cadeau de « Père Noël » qui vient que pour les enfants biologiques de la famille. Des cadeaux leur sont offerts dans cette circonstance et ils dégustent à leur guise dans une ambiance de fête. Chaque été, le Foyer organise généralement des camps d'été pour ces enfants, cependant au cours de ces dernières années, les enfants biologiques de la famille d'accueil sont également invités à y participer afin de créer un lien beaucoup plus étroit entre ces deux catégories d'enfants qui vivent ensemble dans la même maison pourtant qui étaient séparés par un fossé. Ces enfants une fois sensibilisés à la notion d'égalité pourraient avoir un autre comportement vis-à-vis de l'enfant et même sensibiliser leurs parents sur la question. Le dernier axe, l'artisanat, qui se limitait seulement avant à la fabrication du produit artisanal, a pris actuellement une ampleur plus importante intégrant la dimension professionnelle. On y trouve des cours de plomberie, de céramique, la coupe-couture, la cuisine et pâtisserie et l'art floral. Des ateliers d'ébénisterie et de ferronnerie viennent s'ajouter aux professions déjà offertes. Un nouveau projet en phase d'expérimentation consiste à permettre à des jeunes en domesticité qui ne sont pas régulièrement inscrits au foyer d'apprendre un métier dans la zone où ils se trouvent.

Au début, les responsables allaient de porte en porte pour sensibiliser les familles d'accueil pour envoyer les enfants en domesticité à l'école dans le foyer. Après une vingtaine d'années, le foyer a acquis une certaine notoriété, il est connu par les gens du milieu et les familles amènent ces catégories d'enfants dans le foyer. Actuellement, les familles démunies ont tendance à faire passer leurs enfants pour ceux en domesticité. Le Foyer Maurice Sixto fait également un travail de sensibilisation des familles d'accueil en vue d'un changement de comportement. L'éradication de ce fait social doit être envisagée à très long terme selon un des responsables.

CONCLUSION

Notre curiosité intellectuelle nous amène par cette étude, à rapprocher deux faits sociaux distincts : le système éducatif haïtien et le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti. Le fil conducteur de notre travail se base sur l'hypothèse selon laquelle le phénomène des enfants et des jeunes de la rue est une résultante des mécanismes de fonctionnement du système d'éducatif haïtien qui facilite parallèlement, par le traitement inégalitaire et par l'abandon social, le développement d'une école marginalisée pour les familles les plus démunies. L'analyse des données empiriques notamment celle des documents statistiques et officiels relatifs aux politiques éducatives et celle des résultats des entretiens semi-directifs réalisés avec les enfants et les jeunes de la rue nous permettent de valider notre hypothèse de recherche. En effet, le phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti est complexe. La complexité de ce fait social réside dans la relation qui existe entre plusieurs facteurs de la vie nationale. Les conditions sociales et économiques du pays en général et le niveau de vulnérabilité des familles démunies en particulier contribuent grandement au développement de ce phénomène. Haïti est classé au rang des pays sous-développé compte tenu de la faible performance de son économie. La croissance de la production nationale augmente disproportionnellement par rapport à la croissance de la population. La population augmente considérablement au cours de ces dernières années, à l'inverse, le produit intérieur brut continue sa chute. Le taux de la production n'a jamais atteint le taux de la croissance de la population. Il existe également un fort déséquilibre économique entre l'offre et la demande globale notamment au niveau du commerce extérieur. Les exportations ne représentent même pas le quart des importations. Les produits de première nécessité sont majoritairement importés de l'étranger. La capacité de production du pays est donc très limitée. La faible production locale est réalisée encore avec des méthodes très archaïques.

Dans ces conditions, le nombre de familles vulnérables est très important : 70% de la population haïtienne vivent avec moins de 1 dollar américain par jour, plus de la moitié de la population (55%) vit en dessous de la ligne de pauvreté extrême de 1 dollar américain par personne et les trois quarts en dessous du seuil de pauvreté de 2 dollars américains. Le niveau de pauvreté est beaucoup plus important en milieu rural qui contribue à 77% à la pauvreté extrême du pays. En fait, le milieu rural, habité par les trois quarts de la population, connaît le niveau de pauvreté le plus profond. On assiste au cours de ces dernières années à une importante diminution de l'une des deux sources de revenu des familles en milieu rural. La première, la production agricole, diminue considérablement, sans que pour autant, la deuxième, le commerce, augmente.

Paradoxalement, si la majorité de la population rurale est pauvre, à l'inverse, le taux de chômage

est plus important en milieu urbain. Seulement 18% de la population rurale sont au chômage. Le milieu urbain (sans Port-au-Prince) accuse un taux de chômage de 26,7% et la région métropolitaine est à 45,5%. Les jeunes sont en général, quelque soit le milieu de résidence considéré, les plus touchés par le chômage en Haïti. L'accessibilité au service de base est longtemps beaucoup plus difficile en milieu rural qu'en milieu urbain. Et, c'est dans cette dynamique que la majorité des gens du milieu rural commence depuis la fin du siècle dernier à quitter ce milieu pour aller s'installer en ville particulièrement dans les chefs lieux des départements et à la capitale. Ainsi, le mouvement migratoire à l'intérieur du pays se fait du milieu rural vers le milieu urbain. L'ensemble de ces facteurs relatifs aux conditions socio-économiques du pays en général et celles des familles en particulier est fortement lié au phénomène des enfants et des jeunes de la rue en Haïti.

Cependant, cette étude a pu dévoiler l'existence d'une forte corrélation entre ce phénomène et le système éducatif haïtien. D'ailleurs, ce dernier depuis la période coloniale développe un système d'exclusion de certaines catégories d'enfants. Pendant la période coloniale, l'accès à l'éducation était réservé à une catégorie précise d'enfants. Il était interdit à l'esclave et à son fils d'accéder à l'éducation. Il n'existait même pas d'école dans la colonie, les colons envoyaient leurs fils en métropole pour leurs études. La forme d'éducation qui se développait, l'éducation religieuse était cependant utilisée comme une violence symbolique afin de pérenniser le système esclavagiste établi. Cependant, les esclavages avaient compris l'importance de l'éducation dans la libération du joug de l'esclavage. Malgré le sort qui était réservé à celui qui était surpris en train d'apprendre à lire et à écrire, ils pratiquaient dans la clandestinité, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui était considéré comme l'unique possibilité d'émancipation sociale de cette population marginalisée.

Après l'indépendance, à la création du Département de l'Instruction Publique en Haïti, le fonctionnement du système d'éducation n'a pas permis de prendre en compte toute la population d'enfants et de jeunes en âge d'être scolarisé. L'école était destinée aux enfants de ceux qui ont rendus de grands services à la patrie et qui sont morts sans laisser des moyens pour assurer leur éducation. Pour certains des premiers chefs d'Etat, l'éducation était une affaire de classe sociale, pour d'autres, la préparation contre le retour éventuel des français priorisait. Les rares tentatives de démocratisation de l'enseignement n'ont pas pu apporter les résultats attendus et la majorité des enfants n'avait pas pu accéder à l'enseignement de base. La Réforme Bernard qui est la plus grande réforme qu'a connu le système depuis sa création et qui est jusqu'à présent la base principale sur

laquelle fonctionne l'école haïtienne n'avait pas l'objectif de faciliter l'accès de tous les enfants à l'enseignement. Et, l'aspect qualitatif qu'elle visait n'a pas pu être mis en application comme il a été prévu.

Après plusieurs études, l'Etat haïtien se voyait dans l'obligation de doter le pays d'un Plan National d'Education et de Formation (PNEF) étalé sur 10 ans (1997-2007). Il s'est donné pour objectif la massification de l'enseignement grâce à l'expansion de l'offre scolaire dans une dynamique d'équité et de justice sociale. Pour atteindre cet objectif, le PNEF prévoit pour cette période la mise en place d'une EFACAP (Ecole Fondamentale d'Application et de Centre d'Appui Pédagogique) par commune, soit 140 EFACAP pour les 140 communes du territoire national. Cependant, en 2008 le Ministère de l'Education et de la Formation Professionnelle (MENFP) n'en dispose pas de quarante EFACAP. De plus, elles ne priorisaient pas l'accès à l'éducation car elles n'ont pas été confiées aux programmes travaillant sur cet aspect comme celui de l'Education de Base ou encore celui de l'Education pour Tous. En conséquence, la qualité de l'enseignement prime sur l'accès dans ces établissements scolaires étant donné qu'ils sont mis en place par le Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education (PARQE). Si les EFACAP n'ont pas pu être mis en place dans les communes, le problème est beaucoup sérieux dans les sections communales qui se trouvent en général dans les milieux les plus reculés du pays et où sont concentrés les trois quarts de population haïtienne. Le Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) précise dans le Document de Stratégie National de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSNCRP) précise qu'en 2007 sur les 570 sections communales 23 sections communales n'ont aucune école et 145 n'ont que des écoles privées. Et, dans ce milieu, la majorité des écoles sont incomplètes, elles n'offrent à peine le deux ou trois premières classes de l'école fondamentale. En outre, plus de 80% des établissements scolaires du système sont du secteur privé qui ne reçoit généralement aucune subvention de l'Etat haïtien. Avec le niveau de pauvreté des familles notamment en milieu rural et le manque d'école publique, l'accès des enfants des familles vulnérable à l'éducation est de plus en plus difficile. D'ailleurs, les investissements de l'Etat ne sont pas répartis selon la distribution de la population mais plutôt selon le milieu. En effet, au début des années 2000, seulement 20% des dépenses faites par le gouvernement pour l'éducation sont destinés aux zones rurales, bien qu'elles soient habitées par les trois quarts de la population. Dans cette dynamique les enfants de ce milieu n'ont pas pu accéder à l'enseignement de base, seulement 39,8% des enfants du sexe masculin et 44,1 des filles avaient une place dans les établissements scolaires en milieu rural au cours de l'année scolaire 2005-2006.

Ainsi, à l'heure actuelle, pendant que le PNEF prône la massification de l'enseignement par l'expansion de l'offre scolaire, les 500 000 enfants qui n'avaient pas pu accéder à l'éducation continuent d'augmenter. Car l'offre scolaire est toujours inférieure à la demande scolaire. En effet, un important déséquilibre s'installe en matière de l'offre et de la demande scolaire. Cette dernière augmente beaucoup plus rapide que l'offre scolaire. Les places disponibles ne tiennent pas compte des prévisions démographiques faites par l'Institut Haïtien de Statistique et de l'Informatique (IHSI). De 1990 à 2005, l'IHSI a prévu que le nombre des enfants à scolariser serait deux fois plus nombreux en milieu rural qu'en milieu urbain. En général, au cours de cette période les enfants de 6-12 ans auraient augmenté de huit cent mil (800 000). Cependant, pour cette même période, l'accès à l'éducation passait de 41% à 67%, soit une augmentation de seulement de 26% de cette population d'enfants.

Parmi cette population d'enfants exclus du système, plus de 10 000 enfants et les jeunes sont livrés à la rue. Leurs caractéristiques sociales permettent facilement de les identifier. Quelque soit son âge, l'enfant de la rue est abandonné à lui-même et doit se débrouiller tout seul. Il dort quotidiennement en plein air, il mange très irrégulièrement. Quant à ses vêtements, ils sont très sales, l'enfant ou le jeune de la rue les portent en général jusqu'à leur détérioration complète. Il est le plus souvent pieds nus et dort très peu. Les pratiques des enfants et des jeunes de la rue permettent de mieux comprendre leurs conditions de vie. Certains, notamment les plus jeunes, pratiquent la mendicité, essuient les voitures des passants ou encore fouillent les tas d'ordures déposées dans un coin de la rue après une averse. D'autres parmi les plus âgés s'occupent du lavage à main des voitures. Cette activité se réalise pendant une durée relativement longue dans des conditions difficiles et pénibles pour une maudite somme. Ils doivent transporter dans un récipient l'eau qui se trouve à plus de 200 mètres environ de la voiture à laver. L'enfant ou le jeune nettoie avec beaucoup de difficultés les structures placées en dessous de la voiture qui est en général toujours très sale lorsque le propriétaire décide de la faire laver. Les plus âgés s'occupent également de charger les camionnettes et les minibus qui relient d'un point de la ville à un autre. Ce travail qui est cependant moins fatiguant est fait pour seulement une pièce de monnaie.

Vivre dans la rue implique une vie exclue de toutes les institutions sociales ayant la responsabilité de la socialisation des enfants et des jeunes qui n'ont et n'auront plus aucun rapport avec les institutions scolaires. Aux heures de classe, à longueur de journée, ils sont livrés à la rue. Avec leurs parents, les relations sont lointaines pour certains et complètement rompues pour d'autres car leurs moyens économiques ne leur permettent pas d'offrir l'assistance économique et sociale

nécessaire. La rue devient l'unique lieu et espace de formation et de socialisation de cette catégorie d'enfants et de jeunes vulnérables. Victimes de la marginalisation sociale ils évoluent dans un contexte de socialisation marginalisée car leurs différentes actions ancrées en marge de la société et exclues des institutions responsables de la socialisation s'inscrivent plutôt dans une dynamique de tentatives de socialisation. L'enfant ou le jeune de la rue est donc acteur de sa propre socialisation.

Le niveau de vulnérabilité des parents des enfants et des jeunes de la rue ne leur permet pas d'offrir à leurs progénitures les services sociaux de base dont l'enfant a absolument besoin pour se développer et s'épanouir dans des conditions appropriées. Bien qu'ils soient grandement motivés à prendre en charge les coûts de l'éducation de leurs enfants afin d'assurer une mobilité intergénérationnelle, leurs conditions économiques et sociales les contraignent à agir différemment. Et, c'est cette volonté de contribuer au bien-être de leurs enfants que les parents démunis les confient en domesticité de sorte qu'ils puissent être éduqués et socialisés dans les familles d'accueil. Le Ministère des Affaires Sociales et du Travail (MAST) le confirme lorsque dans une étude faite conjointement avec le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), l'Unicef et Save the Children sur « Les fondements de la pratique de la domesticité en Haïti », il déclare qu'en milieu rural la cause principale de la pratique de la domesticité est la problématique de l'éducation. En effet toutes les enquêtes ont montré que le besoin d'éducation est prioritaire dans la décision que prennent les parents de confier leurs enfants en domesticité. D'ailleurs, la domesticité des enfants apparaît comme un contrat de service dans le cadre d'un marché régi par la loi de l'offre et de la demande car un accord tacite et verbal est passé entre les deux familles avec des obligations réciproques : une obligation de servir et une obligation de donner. Cependant, les familles d'accueil ne sont pas toujours en mesure de respecter leurs promesses envers les familles biologiques et, en général, les attentes de ces dernières ne sont jamais comblées. Elles ne sont donc qu'illusoire en matière de scolarisation et de socialisation. Au contraire, dès son arrivée à la famille d'accueil, son statut change. L'obligation de servir demeure mais l'obligation de donner diminue jusqu'à sa disparation complète. L'enfant est le plus souvent assujéti à des traitements inhumains. Il exécute des travaux qui ne correspondent pas à son âge. Il doit se réveiller quelque soit son âge très tôt le matin pour exécuter les tâches matinales et se coucher très tard le soir. L'absence des affections familiales et les traitements reçus de la famille d'accueil constituent un choc le plus violent pour l'enfant. Ce dernier qui ne peut plus tenir ce traitement et qui ne peut pas retourner chez ses familles biologiques ne fait que gagner la rue en devenant un enfant travailleur, mendiant ou encore délinquant. En effet, un cercle vicieux se

perpétue à travers la pratique des enfants en domesticité. Les familles vulnérables qui confient leurs enfants à une autre famille souhaitent rompre le cycle de pauvreté espérant que leurs enfants seraient éduqués. Pourtant, elles finissent par le perpétuer car leurs enfants grandissent dans la pauvreté, sans être éduqués et sans vraiment se socialiser. La pauvreté engendre le travail des enfants. Ce dernier engendre le manque d'éducation qui engendre encore la pauvreté. Le phénomène des enfants en domesticité est une courroie du phénomène des enfants et des jeunes de la rue.

Cette recherche nous a permis à travers le parcours et les histoires de vie des enfants et des jeunes de la rue de catégoriser en deux groupes cette population marginalisée : ceux qui ont pu fréquenter pendant quelques années un établissement scolaire et ceux qui n'ont jamais été en contact avec l'école. En effet, le parcours scolaire de ceux qui ont été à l'école les caractérise en tant que des enfants des familles démunies. A l'admission de l'école aussi bien qu'à l'intérieur de l'établissement, ils ont connu de grandes difficultés et de contraintes. Compte tenu du manque d'infrastructures scolaires et du niveau économique des parents, ils sont généralement inscrits dans les établissements scolaires avec des retards allant de deux à quatre ans. Le milieu où ils vivaient ne leur offrait pas la possibilité de s'inscrire à temps. Certains ont été déjà orphelins de père ou de mère au moment où il devait rentrer à l'école fondamentale. Dans l'établissement scolaire, leur parcours est marqué par les caractéristiques des parents pauvres. Leurs parents ne sont pas en mesure de leur fournir tous les matériels et les livres nécessaires pour suivre les cours et préparer les devoirs. Ensuite, les conditions de vie de cette catégorie d'enfants ne facilitent pas leur apprentissage scolaire. Ils passent le plus souvent la journée entière sans avoir accès à un plat chaud. Le matin ils n'ont pas toujours le petit déjeuner, à l'école, il n'existe pas de cantine scolaire. Et, ils savent déjà en arrivant à la maison, ils ne vont pas trouver quelque chose à manger. Les rendements scolaires ne sont donc pas fameux et beaucoup ont déclaré avoir redoublé plusieurs classes pendant leur court passage dans le système. A l'intérieur de l'établissement, ils sont le plus souvent retournés pour les frais de scolarité que leurs parents ne peuvent pas payer. Ces enfants passent ainsi d'une école à l'autre car leurs parents cherchent des opportunités pouvant faciliter la poursuite des études jusqu'à un certain niveau. Néanmoins, le changement d'école n'assure pas la continuité des études et les contraintes économiques les obligent à abandonner l'école sans avoir acquis les connaissances nécessaires pour aller se former plus tard à cette école du pire.

Pour les deux catégories d'enfants et de jeunes identifiés, ceux qui ont été à l'école et ceux qui n'ont jamais fréquenté d'établissement scolaire, le faible moyen économique des parents serait la raison principale de ne pas pouvoir accéder à l'enseignement de base ou de rester aussi longtemps que possible dans le système. Les conditions économiques et sociales des familles restent toutefois une cause apparente. Les causes réelles résident dans l'inadéquation de l'offre et de la demande scolaire. Compte tenu de l'importance de l'école dans notre société d'aujourd'hui, l'accès à l'éducation de base ne peut être réservé seulement aux enfants des familles ayant les moyens de s'en procurer. Ainsi, des milliers de jeunes continuent de perdre toute possibilité de fréquenter l'école pour s'épanouir, se former afin d'être vraiment utiles à eux-mêmes et à la société. Les enfants et les jeunes de la rue ont manifesté le désir d'aller à l'école. Certains formalisent leurs demandes d'éducation au près de leurs parents qui leur expliquent qu'ils n'ont pas de moyens de répondre aux exigences des établissements scolaires. Le jeune, dans l'entretien A.54, explique son intérêt pour l'école en suivant les écoliers après avoir demandé à sa mère où allaient ces enfants en uniforme. Il les a suivis et les a accompagnés jusqu'à la barrière afin d'identifier l'établissement scolaire du milieu. Cependant, arrivée devant la barrière, pendant que les autres y rentrent, il a dû reprendre seul le chemin du retour car, il n'y avait pas d'accès. Autant bien que les enfants sont motivés à aller à l'école, les parents sont prêts à investir dans leur éducation. Même les familles les plus démunies veulent investir dans l'éducation de leurs enfants dans le but d'améliorer leurs conditions économiques et sociales pendant leur vie d'adulte et de permettre leur mobilité sociale. L'absence de motivation n'a jamais été la cause principale de ne pas scolariser leurs enfants ou d'admettre l'abandon scolaire de ceux qui ont pu intégrer un établissement scolaire.

Les conditions économiques et sociales des parents des enfants et des jeunes de la rue ne leur permettent pas de prendre en charge les coûts de l'éducation de tous leurs enfants. Ils vivent dans des conditions d'extrême pauvreté. Ils sont au chômage et n'ont jamais eu d'emploi ou mené des activités pouvant leur rapporter un certain revenu. Ils n'ont ainsi pas de moyens pour subvenir aux besoins de l'enfant notamment en matière scolaire : l'écolage, les uniformes, les livres, le transport, la nourriture sont autant de charges dont les parents ne peuvent pas s'acquitter. Les activités de débrouillardises sont plutôt passagères et ne génèrent aucun revenu pouvant améliorer leurs conditions de vie et assurer le bien-être de tous les membres de la famille. Les familles sont de plus en plus vulnérables, lorsqu'elles s'efforcent de faire des dépenses qui ne correspondent pas à leurs moyens économiques. Ils vivent dans les milieux les plus reculés du pays et n'ont aucun contact ni avec les services sociaux de base, ni avec un système de protection sociale qui d'ailleurs n'existe pas en Haïti. Ils sont très peu scolarisés ou complètement analphabètes. Certains enfants

et jeunes de la rue ont vécu une situation monoparentale. Des cas où l'un des membres de la famille est mort ou encore le père ne vit pas avec la mère de l'enfant, rendent plus précaires leurs conditions de vie et obligent l'enfant à abandonner ses parents pour explorer la rue, ce qui va faciliter le passage de l'enfant « dans » la rue à l'enfant « de » rue. Compte tenu du niveau de pauvreté des parents, les enfants et les jeunes de la rue sont beaucoup plus vulnérables. Les grands parents qui prennent en charge l'enfant après la mort des ne sont pas en mesure de l'inscrire dans un établissement scolaire surtout dans un milieu où le manque d'école se fait sentir. Comme certains enfants et des jeunes de la rue ont vécu en domesticité avant de s'orienter vers la rue, le début de carrière de l'enfant et du jeune de la rue est marqué le plus souvent par le traitement qu'il avait reçu lorsqu'il vivait en domesticité. Le traitement reçu dans les familles d'accueil ne leur a pas permis d'évoluer convenablement, ils préfèrent choisir de vivre dans la rue avec toutes les conséquences que cela leur apporte.

Au niveau culturel, l'un des aspects à considérer est d'abord, le nombre d'enfants dans la famille. Les enfants et les jeunes de la rue proviennent le plus souvent des familles nombreuses. Comme elles ont beaucoup d'enfants, et avec leur situation précaire, elles ne vont pas pouvoir répondre aux besoins de tous, ce qui va aggraver leur situation économique et les rendre de plus en plus vulnérables. Ensuite, les gens de la campagne estiment que le milieu urbain, avec la concentration des services sociaux de base à la capitale, aurait une certaine supériorité par rapport au milieu rural et qu'il pourrait offrir beaucoup plus d'opportunités. Cette mentalité, ajoutée aux conditions socio-économiques des familles vont jouer un rôle important dans la décision qu'elles vont prendre d'aller habiter en ville ou de faciliter leurs enfants de laisser le milieu rural pour se rendre en ville. En effet, la majorité des enfants et des jeunes de la rue rencontrés dans le cadre de cette étude viennent du milieu rural des villes de province ou leurs parents sont des immigrants. Cependant, le changement de milieu ne favorise pas toujours l'accès à l'éducation de base. Quelque soit le milieu, la probabilité pour un enfant des familles démunies d'aller à l'école et de survivre dans le système est très faible. Tout un ensemble de facteurs s'érigent en barrières et empêchent leurs enfants de s'inscrire à l'école ou de poursuivre dans les conditions normales la poursuite des études jusqu'à la fin de l'enseignement fondamental.

Tenant compte du niveau de vulnérabilité des familles et de l'importance de l'éducation, il est nécessaire que l'Etat se substitue à la famille qui est dans l'incapacité de fournir à l'enfant les

notions de base dont il aura absolument besoin pour être utile à lui-même et à la société. Une telle initiative permettrait de diminuer l'effet Matthieu selon lequel le système offrirait plus d'avantages aux familles des classes sociales aisées. Comme l'éducation est l'un des services sociaux de base dont la population toute entière doit bénéficier, toute politique éducative qui se veut démocratique doit tenir compte des conditions économiques et sociales des familles les plus vulnérables afin de réduire à long terme les effets des inégalités que pourrait produire un tel fonctionnement du système éducatif haïtien. Selon Aurélio Alonso (Alonso, 2007 : 3), « *L'inégalité engendre la pauvreté* », cependant pour dépasser cette pauvreté, il faut attaquer aux mécanismes d'abandon social dont sont victimes les enfants et les jeunes de la rue étant donné que leurs conditions de vie les placent dans la pauvreté extrême et la marginalité. L'abandon des enfants et des jeunes de la rue à eux-mêmes produit des conséquences qui répercutent sur leurs conditions de vie en particulier et sur la société toute entière en général. D'ailleurs, ils n'auront plus contact avec un établissement scolaire et, de ce fait, ils n'auront aucune compétence académique ou professionnelle pour accéder au marché de l'emploi ou pour créer des activités leur permettant d'avoir une stabilité économique et sociale.

L'abandon de cette catégorie d'enfants à eux-mêmes produit de nombreuses d'autres conséquences dans la vie sociale du pays. En outre, les conséquences du fonctionnement du système éducatif s'étalent dans la durée. Nous avons vu dans notre analyse, les pratiques de la violence dans la vie des enfants et des jeunes de la rue. Cette pratique fait partie intégrante de la vie quotidienne de ces jeunes puisqu'ils la développent régulièrement. Ce sont des jeux qu'ils ont eux-mêmes inventés et qui pourtant reflètent la violence. Les compétences de cette catégorie de jeunes sont plutôt développées dans un esprit négatif. L'invention même explique le niveau d'ancrage de l'idée de la violence dans leur esprit. C'est dans cette dynamique que se développe progressivement la délinquance chez eux. Elle prendra plus tard une importante dimension dans leur vie lorsqu'ils ne pourront pas satisfaire certains besoins vitaux pendant qu'une partie de la population ont une vie luxueuse. Ainsi, se développe le sentiment d'injustice sociale au sein de cette population car leurs conditions de vie reflètent l'absence de prise en charge par les responsables pendant le jeune âge. Ils n'ont pas pu se former dans des conditions normales. Comme ils n'ont ni formation académique ni formation professionnelle, toute leur vie d'adulte sera marquée par la pauvreté et par la vulnérabilité. Dans ce processus, se perpétue un cycle vicieux de reproduction de la pauvreté. Cette dernière passe d'une génération à l'autre au sein de cette classe sociale étant donné que leurs parents vivent dans des conditions d'extrême pauvreté.

La reproduction de la pauvreté se renforce progressivement. Elle est encore beaucoup plus persistante au sein des familles vulnérables lorsque les enfants en âge scolaire n'ont pas accès à l'éducation ou lorsque ceux qui sont à l'école doivent abandonner les études sans avoir les compétences nécessaires pour accéder au marché de l'emploi. En effet, l'éducation et la formation restent et demeurent les principaux axes autour desquels tournent le développement et l'épanouissement des enfants et des jeunes en général et ceux des enfants et des jeunes de la rue en particulier. La stratégie nationale doit porter sur la massification de l'enseignement telle qu'elle est inscrite dans le Plan National d'Education et de Formation (PNEF). Toutefois, tout projet d'accroissement de l'offre scolaire doit actuellement tenir compte du milieu rural qui est moins doté d'infrastructures scolaires et où se trouve la majorité de la population notamment les familles vulnérables.

Le renforcement de la capacité d'accès à l'éducation est donc une obligation pour l'Etat haïtien. Il passera par l'augmentation du nombre de places assises dans le système. Cependant, sa réussite dépend des mesures qui l'accompagnent. L'enfant des familles vulnérables qui arrive à s'inscrire dans un établissement scolaire ne pourra pas s'assurer qu'il va y rester jusqu'à la fin de l'école fondamentale s'il ne dispose pas des manuels scolaires dont nécessite sa formation. Le maintien de cette catégorie d'enfants dans le système oblige un accompagnement dans toute la dimension du problème. Les cantines scolaires jouent également un rôle important dans le maintien d'un enfant des familles démunies à l'école. Elles peuvent être considérées comme une source de motivation extrinsèque pour l'enfant des parents pauvres. Ils sont motivés à aller à l'école et sont prêts à recevoir l'enseignement du professeur lorsqu'un plat chaud lui est réservé pendant sa journée de classe. Dans une logique d'équité et de justice sociale et en tenant compte du contexte global du pays, la prise en charge de l'éducation des enfants des familles vulnérables reste une obligation. Ce phénomène social doit être attaqué cependant tant amont qu'en aval.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GENERAUX

- Bairoch P., (1992). *Le Tiers-Monde dans l'impasse*, Gallimard, Paris,.
- Banque Mondiale (2000). *Combattre la pauvreté*.
- Banque Mondiale (2000/2001). *Rapport sur le développement dans le monde*
- Barrat C-F. (1998) *La pauvreté*, PUF, Paris,
- Barthelemy Gérard. *Dans la splendeur d'un après midi d'histoire*. Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince, 1996.
- Bartoli Henri (1999). *Repenser le développement, en finir avec la pauvreté*. UNESCO, Economica, Paris.
- Bourdieu Pierre (1980). *La misère du monde*. Minuit, Paris.
- Bourdieu Pierre (1980). *Le sens pratique*. Minuit, Paris.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions Minuit, Paris, édition de 2004.
- Bourdon Raymond (1977). *Effets pervers et ordre social*. PUF, Paris.
- Bourdon Raymond (1979). *La logique sociale*. Hachette, Paris
- Braud Philippe (2004). *Sociologie Politique*. LGDJ, Paris.
- Charlot B (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. ESF, Paris,
- Durkheim Emile (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Presse Universitaire de France, Paris, édition de 1950.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.
- Gaudin Jean-Pierre (2004). *L'action publique. Sociologie et Politique*. Presse des sciences Po et Daloz, Paris.
- Girod Roger. *Mobilité sociale. Faits établis et problèmes sociaux*. Librairie DROZ, Genève Paris, 1971.
- Hadji C. (1992). *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des l'intelligence*. ESF, Paris.
- Janvier Louis – Joseph (1886). *Les Constitutions d'Haïti 1801-1885*. C. Marpon et E. Flammarion, Paris.
- J. Steven H., (2002). *La recherche quantitative au service des politiques éducatives : Le rôle de l'analyse de la littérature*. Unesco, Institut International de Planification de l'Education

(IIPE), Unesco, Paris.

Jarousse J.-P. (1995). *Efficacité interne des systèmes éducatifs et évaluation par les résultats*, Education et recherche, Université de Genève.

Mabilon-Monils Béatrice (2001). *Sociologie politique de l'école*. PUF, Paris.

Meuret Denis. (1999) *La justice du système éducatif*. De Boeck, Paris, Bruxelles.

Passeron J.-C (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.

Peretti Claudine (2004). *Dix-huit questions sur le système éducatif*. La documentation française, Paris.

Peretti-Watel Patrick, (2000). *Sociologie du risque*. Armand Colin, Paris.

Pierre François J. Wilner. (1993). *L'Animateur communautaire. Un cadre polyvalent sur le terrain ... Ce qu'il doit savoir ... Ce qu'il doit faire...* Editions des Antilles SA, Port-au-Prince.

Psacharopoulos G. et Woodhall M., (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*, Paris Economica.

Raillon Louis, Hassenforder (1998). *Education et développement : une revue en perspective*. L'Harmattan, Paris, Montréal.

Ruano-Borbalan J.-C., (1998). *Eduquer et Former*. Ed. Sciences humaines, France.

Scheerens J., (2000). *Améliorer l'efficacité des écoles*, Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPE), Paris.

Sinclair Margaret, (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*, Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPE), Paris.

Thélot C., (1993). *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

Troger Vincent et Ruano-Borbalan Jean-Claude, (2005). *Histoire du système éducatif*. PUF, « Que sais-je ? » Paris.

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Baudelot Christian, Leclercq François (2005). *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF*. La documentation Française. Paris.

Berthelot Jean Michel. (1993) *Ecole, orientation, société*. PUF, Paris.

Bouchet P. et Germain P. (2003, sous la direction de). *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*. PUF, Paris.

Boudon Raymond, Bulle Nathalie et Cherkaoui Mohamed (2001). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. PUF, Paris.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions Minit, Paris, édition de 2005.

- Bulle Nathalie (2000). *Sociologie et éducation*. PUF, Paris.
- David P. Weitkar (2000). *L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande*, Unesco, Paris.
- Dubet F. & Martucelli D (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil, Paris.
- Dubet F. Duru-Bellat Marie (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Le Seuil, Paris.
- Dubet François (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil et la République des idées, Paris.
- Durkheim Emile (1922). *Education et Sociologie*. Presse Universitaire de France, Paris, édition de 1999.
- Duru-Bellat Marie Henriot-Van Zanten Agnès (2002). *Sociologie de l'école*. Armand Colin, Paris.
- Filloux Jean Claude (1994). *Durkheim et éducation*. PUF, Paris,
- François Pierre Enocque (2004). *Avoir 16 ans à l'école primaire. Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. L'Harmattan, Paris.
- Geay A. (1985). *De l'entreprise à l'école : la formation des apprentis*. Ed. Universitaires UNMFREO, France.
- Goldstein Reine (1995). *Ecole et société : des politiques aux pratiques*. Chronique sociale, Lyon.
- Henriot-Van Zaten Agnès (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF, Paris.
- Institut de la méditerranée (1997). *L'école de la deuxième chance : actes du colloque organisé à Marseille les 9 et 10 décembre 1996*. Edition de l'Aube, La Tour-d'Aigues.
- Jacquet-Francillon François, Kambouchner (2005). *La crise de la culture scolaire*. PUF, Paris.
- Joint Louis Auguste (2007). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*. L'Harmattan, Paris.
- Langouët G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. ESF, Paris.
- Merle P (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte, Paris.
- Millet Mathias, Thin Daniel (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF, Collection lien sociale, Paris.
- Passeron Jean-Claude (1967). *Education, Développement et démocratie*. Editions Mouton, 1^{ère} édition.
- Peretti Claudine (2004). *Dix-huit questions sur le système éducatif*. La documentation française, Paris.
- Perrenoud Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz, Genève.

- Petitat André. (1982). *Production de l'école - Production de la société, analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en occident*, librairie Droz, Genève - Paris.
- Prost A (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* PUF, Paris, 2^{ème} édition revue et augmentée 1992.
- Prost Antoine (1993). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Le Seuil Paris.
- Prost Antoine et Debène Marc (2004). *Repenser l'école obligatoire*. Albin Michel, Paris.
- Troger Vincent (2001). *L'école*. Le cavalier bleu, Paris.
- Trouillot Jocelyne (2007). *Histoire de l'éducation en Haïti*. Edition CUC, Université Caraïbe. Haïti.
- Van Haecht Anne (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. De Boeck Université, Bruxelles.

POLITIQUES EDUCATIVES

- Assié-Lumumba N'Dri Thérèse (1993). *Coût, financement de l'éducation de base et participation des familles et communautés rurales dans les pays du Tiers-Monde*. Institut international de planification de l'éducation (UNESCO), Paris.
- Atangana E (2004). *Cents ans d'éducation scolaire au Cameroun*. L'Harmattan, Paris.
- Belinette Jean Erick (2006). « Budget du MENJS et investissement au cours des 20 dernières années » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*. pp 220-224
- Brutus Edner (1948). *Instruction publique en Haïti. 1492-1945*. Imprimerie de l'Etat, Port-au-Prince.
- Carnoy M (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation : Ce que les planificateurs doivent savoir*, Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPÉ), Paris.
- Chéry Gérald (2006). « Politique et développement économique » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*. Mai. pp. 58-53.
- D. Haddad Wadi (1995). *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques*, Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPÉ), Paris.
- D. Montgomery J. (1977). *La planification de l'éducation : option et décision*, Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPÉ), Paris.
- Dartigue Maurice (1939). *L'enseignement en Haïti (1804-1938)*. Imprimerie de l'Etat, Port-

au-Prince.

- De Landsheere G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. De Boeck Université, Belgique.
- Delors Jacques (1996). *L'éducation : un trésor est caché de dans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle*. Editions UNESCO et Odile Jacob, Paris.
- Delors Jacques. *L'éducation pour le XXI^e siècle. Questions et perspectives*. Editions Unesco, 1998, Paris.
- Denis Meuret (Ed, 1999). *La justice du système éducatif*, De Boeck Université, Paris Bruxelles.
- Derouet J.-L. (1992). *Ecole et Justice*. Métailié, Paris.
- Djamé R., Esquieu P., Mbab Onana M. et Mvogo B. (2000). *Les écoles Privées au Cameroun*. IIPE, Unesco, Paris.
- Drévilion Jean. (1966). *L'orientation scolaire et professionnelle*. PUF, Paris, 2^{ème} édition 1970.
- Durant-Prinborgne Claude (2000). *Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation*, Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPE), Paris.
- Féquièrè Fleury (1906). *L'éducation haïtienne*. Imprimerie de l'Abeille, Port-au-Prince.
- Figolé Daniel (1945). *L'instruction publique en Haïti*. Imprimerie le Réveil, Port-au-Prince.
- Fouchard Jean (1953). *Les marrons du syllabaire : quelques aspects du problème de l'instruction et de l'éducation des esclaves et Affranchis de Saint-Domingue*. Imprimerie Henri Deschamps.
- Hadjadj B. (1999). *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années : Bilan et perspectives*. Unesco, Haïti.
- Hallak Jacques (1990). *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. UNESCO. Ed. L'harmattan, Paris.
- Hallak Jacques et Poisson M. (1999). *L'éducation dans les villes*, Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPE), Paris.
- Jaume Paul A (1995). *Education de base et enseignement primaire*. Imprimerie de l'Etat, Haïti.
- Joseph Gérard P.H (2006). « Financement du système éducatif (rôle joué par les banques) » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*. pp 163-176.
- Lhérisson L.-C et Vincent Sténio (1898). *La législation de l'instruction publique de la République d'Haïti (1804-1895)*, Première édition : Vve ch. Dunod et VICQ, Paris.
- McGinn N. et Welsh T. (1999). *La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment?* Unesco, Institut International de Planification de l'Education (IIPE), Paris.

- Mérielien Josué (2006). « Haïti : quelle école pour quelle société ? » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005* pp 88-94.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1998-A). *Le Plan National d'Education et de Formation*. Port-au-Prince, Haïti.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) /Association Haïtienne des Economistes (2006). *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*.
- Moisset J. Jean (2006). « Objectifs du Millénaire de Développement » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*. pp 34.
- Moisset Jean (2006). « Education et développement en Haïti : quelques réflexions et pistes d'actions » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*. pp 39-47.
- Pamphile Léon Dénus (1988). *L'éducation en Haïti, sous l'occupation américaine 1915- 1934*. Imprimerie Les Antilles, Port-au-Prince.
- Paul Edouard C (1965). *L'alphabétisation en Haïti*. Imprimerie des Antilles, Port-au-Prince.
- Paul Jean-Jacques (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF, Paris.
- Pierre Luc. (1995). *Education et enjeux socio-économiques, (Pour une école Haïtienne efficace)*. Henri Deschamps, Port-au-Prince.
- Pompilus Guy S (2006). « Construction d'une politique éducative dans un environnement chaotique » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*. pp 122-127.
- Robelin Yves (2006). Education pour tous : Bénéfice pour le capital humain en Haïti in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005*. pp 64-67.
- Tardieu Charles (1990). *L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours (1980)*. Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince.
- Telfort Rénold (2006). « Présentation et analyse des grands axes du PNEF » in *Actes du colloque sur l'Economie de l'Education 31 mars-1^{er} avril 2005* pp 115-121.
- Trouillot Jocelyne (2007). *Histoire de l'éducation en Haïti*. Edition CUC, Université Caraïbe. Haïti.
- Van Zanten Agnès. (2004). *Les politiques d'éducation*. PUF, collection « Que sais-je ? », Paris.
- Van Zaten Agnès. (2001). *L'école de la périphérie*. PUF, Paris.
- Vincent Ambite (1978). *Ecole, Pouvoir et démocratie*. Metz, Paris.
- Vinokur A, (Sous la direction de, 2001)) *Les transformations du système éducatif de la Fédération*

de Russie, UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation (IIEP), Paris.

MOBILITE, INEGALITES ET EXCLUSION

Boccella Nicola et Billi Andrea (2005). *Développement, inégalités pauvreté*. Karthala, Paris.

Bouchayer Françoise (1994). *Trajectoires sociales et inégalités*. Recherches sur les conditions de vie. Erès, France.

Boudon Raymond (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Collin, Paris, édition de 2001.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (2005). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions Minit, Paris, pour la première édition 1970.

Bourdon R., Cui C.-H., Massot M (2000). *L'axiomatique de l'inégalité de chances*. L'Harmattan. Paris.

C. Thelot (1982). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*. Dunod, Paris.

Crahay Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Université Belgique.

Demuijnck Geert (2000). « Comment analyser les inégalités sociales au regard des théories de l'équité » Direction de la Recherche des Etudes, de l'Évaluation et des Statistiques

DREES (2000). *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*. DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.

DREES (2000). *Réduire les inégalités. Quel rôle pour la protection sociale ?* MiRe/DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.

DREES, (2000). *Définir les inégalités. Des principes de justice à leur représentation sociale*. MiRe/DREES/Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.

Dubet François (2000). *Les inégalités multipliées*. Editions de l'Aube, Paris.

Dubet François (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil et la République des idées, Paris.

Durant-Prinborgne Claude(1988). *L'égalité scolaire par le cœur et par la raison*. Fernand Nathan, Paris..

Duru-Bellat Marie (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythe*, PUF, Paris.

Duru-Bellat Marie (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Unesco, Paris.

Elbaum Mireille (2000). « Des principes de justice à la définition des politiques sociales » in Direction de la Recherche des Etudes, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES). *Définir les inégalités. Des principes de justice à leur représentation sociale*. MiRe/DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.

- Fpefferkorn Roland (2000). « Proposition de définition des inégalités sociales » in Direction de la Recherche des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES). *Définir les inégalités. Des principes de justice à leur représentation sociale*. MiRe/DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.
- Girod Roger (1971). *Mobilité sociale. Faits établis et problèmes ouverts*. Librairie DROZ, Genève, Paris.
- Girod Roger (2003). *Les inégalités sociales*. PUF, Paris.
- Joint Louis Auguste (2007). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*. L'Harmattan, Paris.
- Maurin Eric (2000). « Ampleur et persistance de l'inégalité des chances à l'école : une analyse causale » in Direction de la Recherche des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES). *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*. MiRe/DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.
- Merlié Dominique (2000). « Quelques enjeux des analyses des inégalités scolaires. » in Direction de la Recherche des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES). *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*. MiRe/DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.
- Meuret Denis (2000). « La transmission des inégalités par l'école : une approche politique. in Direction de la Recherche des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES). *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*. MiRe/DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.
- Michaud Yves (2003). *Egalité et inégalité*. Odile Jacob, Paris.
- Michel Parazelli (sous la direction de, 2004). *L'imaginaire urbain et les jeunes. La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices*. Presse de l'université du Québec, Québec.
- Millet Mathias (2005). « Des élèves « victimes des inégalités sociales » aux élèves « perturbateurs de l'ordre scolaire » » in Baron Cécile, Dugué Elisabeth, Nivolle Patrick. *La place des jeunes dans la cité. De l'école à l'emploi*. Tome I, L'harmattan, Paris.
- Petitot André (1982). *Production de l'école - Production de la société, analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en occident*, librairie Droz, Genève -Paris.
- Saint-Martin Monique de et Broady Donald, Chmatko Natalia (sous la direction de, 1997). *Formation des Elites et culture transnationale*, Colloque de Moscou, 27-29 avril 1996, Paris, Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Saint-Martin Monique de et Broady Donald, Palme Mikael (sous la direction de, 1997). *Les élites. Formation, reconversion, internationalisation*. Colloque de Stockholm, 24-26 septembre 1993, Paris. Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Schultheis Frantz (2000). « La construction des représentations collectives des inégalités : une comparaison France-Allemagne » in Direction de la Recherche des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES). *Mesurer les inégalités. De la construction des de la Solidarité*, Paris.

Terrail Jean-Pierre (2002). *De l'inégalité scolaire*. La Dispute, Paris.

Thomas Hélène (2000). « Comment définir les « pauvres » ? Ou de la pauvreté à l'exclusion... et retour » in Direction de la Recherche des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES). *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*. MiRe/DREES/ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris.

Van Zaten Agnès (2001). *L'école de la périphérie*. PUF, Paris.

Vinsonneau G (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Armand Colin, Paris.

SOCIETE

Aristide Mildred (2003). *L'enfant en domesticité en Haïti. Produit d'un fossé historique*. Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince.

Barros Jacques (1984). *Haïti, de 1804 à nos jours*. L'Harmattan, Paris.

Barthélemy Gérard, Girault Christian (sous la direction de, 1993). *La république haïtienne. Etat des lieux et perspectives*. Karthala, Paris.

Barthelemy Gérard (1989). *Le pays en dehors*. Cidhica, Canada et Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince.

Barthelemy Gérard (1996). *Dans la splendeur d'un après midi d'histoire*. Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince.

Bastien Rémy (1985). *Le paysan haïtien et sa famille*. Karthala et ACCT, Paris.

Bellegarde Dantès (1937). *La résistance haïtienne. L'occupation américaine d'Haïti. Récit d'histoire contemporaine*. Ed Beauchemin, Montréal.

Bellegarde Dantès (1929). *L'occupation américaine d'Haïti. Ses conséquences morales et économiques*. Editions Lumière, Haïti. Pour la première Edition, Cheraquit, édition de 1996.

Bernadin Ernst A (1998). *Histoire économique et sociale d'Haïti de 1804 à nos jours*. (L'Etat complice et la faillite d'un système). Editions Imprimatur, Port-au-Prince, Haïti, 2006, pour la première édition.

- Bijoux Legrand (1996). « *Les enfants en domesticité* » in *Forum « Enfance et Violence »*. Editions Henri Deschamps.
- Cadet Jean-Robert (2002). *Restavev. Enfants esclaves en Haïti. Une autobiographie*. Seuil, Paris.
- Castor Susy (1988). *L'occupation américaine d'Haïti*. Henri Deschamps, Haïti.
- Charmes Jacques (2003). *Stratégie de réduction de pauvreté. Besoins en statistiques, Définitions d'indicateurs, Eléments pour la mise en place d'un Observatoire de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale*. Rapport de Mission effectuée en Haïti du 16 août au 5 septembre PNUD, Port-au-Prince, 81.
- Chery Jean-Robert (1990). *Les enfants de personne : histoire des enfants de rue en bandes dessinées*. Port-au-Prince,
- Corvington Georges (1984-a). *Port-au-Prince au cours des ans*. Tome V, La capitale sous l'occupation (1915-1922), Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince.
- Corvington Georges (1984-a). *Port-au-Prince au cours des ans*. Tome VI, La capitale sous l'occupation (1922-1934), Imprimerie Henri Deschamps, Port-au-Prince.
- Cozigon Paul in Barthélemy Gérard, Girault Christian (sous la direction de, 1993). *La république haïtienne. Etat des lieux et perspectives*. Karthala, Paris.
- D'Ans A. Marcel (1987). *Haïti paysage et société*. Karthala, Paris.
- Debray Régis (2004). *Haïti et la France*. La Table ronde, Paris.
- Delince Kern (1993). *Les forces politiques en Haïti*. Ed Karthala et Pégasus Books, Paris.
- Houtart François et Rémy Anselme (2000). *Haïti et la mondialisation de la culture*. CRESFED, Port-au-Prince et L'Harmattan Paris et Montréal.
- Hurbon Laënnec (1987). *Comprendre Haïti*. Karthala, Paris.
- Hurbon Laënnec (2001). *Pour une sociologie d'Haïti au XXI ème siècle. La démocratie introuvable*. Karthala, Paris.
- Pierre François J. Wilner (1993). *L'Animateur communautaire. Un cadre polyvalent sur le terrain ... Ce qu'il doit savoir ... Ce qu'il doit faire...* Editions des Antilles SA, Port-au-Prince.
- Pierre Luc (1995). *Education et enjeux socio-économiques, Pour une école Haïtienne efficace*. Henri Deschamps, Port-au-Prince.
- Price-Mars Jean (1919). *La vocation de l'élite*. Presses Nationales d'Haïti, Port-au-Prince, édition de 2001
- Programme des Nations Unies pour le Développement (2006). *Situation Economique et Sociale d'Haïti en 2005*. PNUD/Haïti.
- Souffrant Claude (1995). *Sociologie prospective d'Haïti*. CIDIHCA, Montréal.

UNICEF. (1993). *Les enfants en situation spécialement difficile en Haïti*. Presses de l'Imprimerie Le Natal SA, Port-au-Prince, septembre.

Wargny Christophe (2004). *Haïti n'existe pas. 1804-2004 : deux cents ans de solitude*. Autrement, Paris

SOCIALISATION

Bajoit Guy (2000). *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. De Boeck Université, Bruxelles.

Dubar Claude. (1991). *La socialisation. Constructions des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, Paris, édition de 1995.

Dubar Claude et al (1987). *L'autre jeunesse. Les jeunes sans diplômes dans un dispositif de socialisation*. Presse Universitaire de Lille, Lille

Gamba-Nasica Christine (1999). *Socialisations. Expériences et dynamiques identitaires, l'épreuve de l'entrée dans la vie active*. L'Harmattan, Paris.

Groupe de réflexions transdisciplinaires (1999). *Jeunes délinquants à la recherche de la socialisation perdue*. L'Harmattan, Paris, Montréal.

Hoffmans-Gosser Marie Agnès (1996). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Chronique sociale, Lyon.

Lapeyronnie D. « Socialisation et individualismes » in Mauger Gérard, René Bendy et Von Wolffersdorff Christian (1994). *Jeunesse et société. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Armand Colin, Paris.

Piaton Georges (1977). *Education et socialisation. Eléments de psychologie de l'éducation*. Privat, Toulouse.

Schmitt Jean-Pierre, Bolliet Dominique (2002). *La socialisation*. Bréal, Rosny.

Simmel Georges (1999). *Sociologie : études sur les formes de la socialisation*. PUF, Paris.

Tap Pierre, Maleswska-Peyre (1993). *Marginalité et troubles de la socialisation*. PUF, Paris.

Vasquez- Bronfman Ana et Martinez Isabel (1996). *La socialisation à l'école*. Approche ethnographique. PUF, Paris.

Verpact Gilles (1994). *La socialisation urbaine : transition sociale et transition culturelle dans la cité périphérique*. L'Harmattan, Paris

- Baron Cécile, Dugué Elisabeth et Nivolle Patrick (eds, 2005). *La place des jeunes dans la cité. De l'école à l'emploi ?* Tome I. L'Harmattan, Paris.
- Barreau J-C., (2003). *Bandes à part. Pour en finir avec la violence*. Editions Plon, France.
- Baudelot Christian et Mauger Gérard, (1994). *Jeunesses populaires. Les générations de la crise*. L'Harmattan, Paris.
- BIT (1996). *Le travail de l'enfant. L'intolérable en point de mire*. Genève,
- Blatier C., (1999). *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*. Presse Universitaire de Grenoble, édition de 2002
- Bordet J. (1998), *Les jeunes de la cité*. Presses Universitaires de France, Paris, édition de 1999
- Born M. (1987), *Jeunes déviants ou délinquants juvéniles ?* Edition Pierre Mardaga, Bruxelles
- Born M., (2003), *Psychologie de la délinquance*. De Boeck Université, Bruxelles,
- Boucher Manuel et Vulbeau Alain (2003). *Emergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulences ou médiations ?* L'Harmattan, Paris,
- Boudreault Pierre-W et Parazelli Michel (sous la direction de). (2004), *L'imaginaire urbain et les jeunes. La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices*. Presse de l'université du Québec, Québec
- Callu Elisabeth, Jurmand Jean-Pierre et Vulbeau Alain (2005), *La Place des jeunes dans la cité*. Tome 2, Espace rue espace de parole. L'Harmattan, Paris.
- Carra Cécile (2001). *Délinquance juvénile et quartiers « sensibles »*. L'Harmattan, Paris,
- Carton Annick et Winnykamen Fayda. (1995), *Des relations sociales chez l'enfant : genèse développement et fonction*. A Colin, Paris.
- Cavé L. (2000), *La délinquance des mineurs*. Editions Carnot, France.
- Costa Leite Ligia (2003), *Les enfants des rues au Brésil*. L'Harmattan, pour la traduction française, Paris.
- Coté Marguerite Michelle (2002), *Les jeunes de la rue*. 3^{ème} Edition, Editions Liber, Montréal.
- D'Haeyer Aurore (2004), *Enfants sorciers, entre magie et misère*. Editions Labor, Bruxelles.
- De Boissieu Arneaud (2001). *Jeunes des rues en Tanzanie. Une vie par jour, entre l'eau et le feu*. Karthala, Paris.
- De Gaulejac V. et Mury G (1977). *Les jeunes de la rue*. Edouard Privat, Toulouse.
- Dubet F (1987). *Galère : Jeunes en survie*. Athème Fayard, coll. Points, Paris.
- Eckmann-Saillant Monique, Bolzman Claudio, De Rham Gerard (1994). *Jeunes sans*

- qualification. Trajectoire, situations et stratégie.* Les éditions IES, Genève.
- Fillieule R., (2001). *Sociologie de la délinquance.* PUF, Paris
- Galland, O (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie.* Armand Collin, Paris.
- Garnier-Muller A (2000). Les « inutiles ». *Survivre dans la banlieue et dans la rue.* Les Editions de l'Atelier/Les Editions ouvrières, Paris.
- Grell Paul (1999). *Les jeunes face à un monde précaire récits de vie en périphérie des grands centres.* L'Harmattan, Paris
- Hanigan P (1992). *La jeunesse en difficulté.* Presse Universitaire du Québec, Sainte-Foy.
- Héroult Georges, Adesanmi Pius, (1997). *Jeunes, culture de la rue et violence urbaine en Afrique.* Acte du Symposium International d'Abidjan.
- Human Rights Watch (2006). *Quel avenir ? Les enfants de la rue en République Démocratique du Congo.* Volume 18, No 2(A).
- Kelly Katherine et Caputo Tullio C (2001). «Jeunes à "risque": évaluation de la recherche produite en sociologie au Canada anglais » in Gauthier Madeleine et Pacom Diane. *Regard sur ... La recherche sur les jeunes et la sociologie au Canada.* Les éditions de l'IQRC, Presse de l'Université de Laval, Québec,
- Lucchini Riccardo (1993). *Enfant de la rue. Identité sociabilité, drogue.* Librairie Droz S.A. Genève,
- Lucchini Riccardo 1996. *Sociologie de la survie : L'enfant dans la rue.* Presse Universitaire de France, Paris.
- Mauger Gérard, René Bendy et Von Wolffersdorff Christian (1994). *Jeunesse et société. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne.* Armand Colin, Paris.
- Merienne Sierra Marcel (1995). *Violence et tendresse. Les enfants de la rue à Bogota.* L'Harmattan, Paris.
- Meunier Jacques, (2001). *Les Gamins de Bogota.* Editions Payot & rivages, Paris.
- Millet Mathias (2005). « Des élèves « victimes des inégalités sociales » aux élèves « perturbateurs de l'ordre scolaire » » in Baron Cécile, Dugué Elisabeth, Nivolle Patrick. *La place des jeunes dans la cité. De l'école à l'emploi.* Tome I, L'harmattan, Paris.
- Muchielli Roger (1965). *Comment ils deviennent délinquants : genèse et développement de la socialisation et de la dissociabilité.* Ed. Sociales françaises, Paris.
- Ott L. (2000). *Les enfants seuls. Approches éducatives.* Dunod, Paris.
- Parazelli Michel (1999). « Prévenir l'adolescence ? » in Gauthier Madeleine et Guillaume Jean-François. *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre.* Presse Universitaire de Laval, Canada et L'Harmattan, France, p. 55-74.

- Parazelli Michel (2001). « Les pratiques de socialisation marginalisées des jeunes de la rue dans l'espace urbain montréalais » in Roulleau-Berger et Gauthier (sous la direction de). *Les jeunes et l'emploi dans les villes de l'Europe et d'Amérique du Nord*. Editions de l'Aube, France.
- Parazelli Michel (2002). *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Presse Universitaire du Québec, Québec.
- Parazelli Michel (2003). « Les jeunes en marge : en quête d'un lien social véritable » in Gauthier Madeleine (sous la direction de). *Regard sur... La jeunesse au Québec. Collection Regards sur la jeunesse du monde*. Editions de l'IQRC, Presse Université de Lavale, Sainte-Foy, 131-144.
- Parazelli Michel (2004). « Jeunes de la rue et gestionnaires urbain. Une topologie conflictuelle », in Boudreault Pierre-W et Parazelli Michel (sous la direction de). *L'imaginaire urbain et les jeunes. La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices*. Presse de l'université du Québec, Québec.
- Parazelli Michel et Colombo Annamaria (2004). « Les jeunes de la rue » in Pugeault-Cicchelli, Cicchelli Vincenzo et Ragi Tariq. *Ce que nous savons des jeunes*. PUF, Paris, p. 145-155.
- Parazelli Michel. *Pratiques de « socialisation marginalisée » et espace urbain : le cas des jeunes de la rue à Montréal (1985- 1995)*, thèse de doctorat en études urbaines, Montréal, UQAM.
- Paulhus E (1990). *Enfants à risque*. Editions Fleurus, Paris.
- Pedrazinni Y., Cidade Moura H., Le Bouteiller R., Pavageau J., Sanchez R. M. et Schaffhauser P (1994). *Jeunes en révolte et changement social*. L'Harmattan, Paris.
- Pedrazzini Yves, Sanchez R. Magaly (1994). « Nouvelles Légitimes sociales et violence urbaine au Caracas » in Pedrazinni Y., Cidade Moura H., Le Bouteiller R., Pavageau J., Sanchez R. M. et Schaffhauser P. *Jeunes en révolte et changement social*. L'Harmattan, Paris.
- Pedrazzini Yves, Sanchez R. Magaly (1998). *Malandros. Bandes, gangs et enfants de la rue : culture d'urgence à Caracas*. Editions Charles Léopold Mayer, Paris.
- Plaquette Marie-Claude (2004). *Les besoins des jeunes en situation d'itinérance*. Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- Pugeau-Cicchelli C, Cicchelli V., Ragi T (2004). *Ce que nous savons des jeunes*. Paris, PUF.
- Rose José (1999). « Peut-on parler d'insertion des jeunes » in Gauthier Madeleine et Guillaume Jean-François. *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre*. Presse Universitaire de Laval, Canada et L'Harmattan, France. p. 161-178.

- Stoecklin Daniel (2000). *Enfants des rues en Chine*. Karthala, Paris.
- Sudan D. (2002). *Construction identitaire chez les jeunes Afro-Portugais à Lisbonne*. Paris, L'Harmattan.
- Tanon Fabienne (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : Du processus de confrontation à celui de remédiation*. L'Harmattan, Paris.
- Tessier Stéphane (1998). *A la recherche des enfants des rues*. Karthala, Paris.
- Tessier Stéphane (2005). *L'enfant des rues. Contribution à une socio-anthropologie de l'enfant en grande difficulté dans l'espace urbain*. L'Harmattan, Paris,
- Tessier Stéphane (sous la direction de, 1995). *Langages et cultures des enfants de la rue*. Karthala, Paris.
- Tessier Stéphane. (1995). *Enfants des rues et son univers : ville socialisation et marginalité*. Syrios, Paris.
- UNESCO. (1995). *Dans la rue avec les enfants. Programme pour la réinsertion des enfants de la rue*. Editions Unesco, BICE, France.
- UNICEF (1985). *Paulo Freire et les éducateurs de la rue : une approche analytique ; soins alternatifs pour les enfants de la rue*. Unicef, Bogota,
- UNICEF (1987). *Dans la rue. Enfants de la rue à Asuncion*. Editoria Guadalupe LTDA, Colombia.
- Vélis Jean-Pierre (1993). *Fleurs de poussière. Les enfants de la rue en Afrique*. Unesco, Paris.
- Villars Guy. (1973). *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile. L'organisation du désordre*. Armand Colin, Paris.
- Vinsonneau Geneviève (2000). *Culture et comportement*. A Colin. Paris.
- Vulbeau Alain et Barreyre (sous la direction de, 1994). *La Jeunesse et la rue*. Les éditions Desclée de Brouwer, Paris.
- Wolffersdorff C (1994). *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*. Armand Colin. Paris, (p 237-249).

DESCOLARISATION, REDOUBLEMENT, ECHEC SCOLAIRES ET ABANDON

- Brandillas Gilles, Raymond Fourasté (Sous la direction de, 2005). *Les accidentés de l'école*. L'Harmattan, Paris.
- Crahay Marcel (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck Université, Bruxelles.

- Glasman Dominique et Oeuvrad François (sous la direction de, 2004). *La déscolarisation*. La Dispute, Paris.
- Junghans Pascal (1997). *La fracture scolaire*. Syrios, Paris.
- Langevin L. (1994). *L'abandon*. Logiques, Montréal.
- Mairie de Paris (2004). *Les processus de déscolarisation totale ou partielle chez les 13-15 ans suivi des Actes de la rencontre-débat : parents et professionnels côte à côte pour l'éducation des enfants. Quelles complémentarités ? Quelles cohérences ?* Edition de la Direction sociale de l'enfance et de la santé. Collection Cahiers de Chaligny, Paris.
- Marcel Crahay (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck, Université Belgique.
- Millet Mathias, Thin Daniel (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF, Collection lien sociale, Paris.
- Owen Eisemon Thomas (1997). *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*. Unesco, Paris.
- Paul Jean – Jacques (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris ESF éditeur.
- Saint-Pierre Céline. « L'école dans ou hors la cité » in Boudreault Pierre-W et Parazelli Michel (sous la direction de). *L'imaginaire urbain et les jeunes. La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices*. Presse de l'université du Québec, Québec, 2004. p. 45-63.
- Tanon Fabienne (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : Du processus de confrontation à celui de remédiation*. L'Harmatan, Paris.

METHODOLOGIE

- Albarello L. (2003). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Barbier René. (1996). *La recherche-Action*. Economica, Paris.
- Becker Howard Saul (1986). *Ecrire les sciences sociales. Commencer ou terminer son article, sa thèse ou son livre*. Economica, édition de 2004
- Dépelteau F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Presses de l'Université de Laval (Diffusion De Boeck), Canada.
- Grawitz Madeleine (2005). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz, 11^{ème} édition, Paris, France.
- Jones Russel A (1996). *Méthodes recherche en sciences humaines*. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, édition de 2000.

- Olivier de Sardan J.-P. (1995). « La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, 1, p. 61-74.
- Passeron J.-C. (1995) « L'espace mental de l'enquête (I). La transformation de l'information sur le monde dans les sciences sociales. » *Enquête*, 1, p. 13-42.
- Quivy R. et Van Campenhout L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, Paris, édition de 2001.
- Van Der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Editions De Boeck Université Presses de l'Université de Montréal (PUM), Paris, Bruxelles,.

DICTIONNAIRE SPECIALISE

- Boudon R., Besnard Ph., Cherkaoui M. et Lécuyer B.-P. (1998). *Dictionnaire de sociologie*. Ed. Larousse-Bordas.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Edition Nathan 1988, édition mise à jour et augmentée de 1998, Paris.
- Groux Dominique et al. (2003). *Dictionnaire de l'éducation comparée*, L'Harmattan, Paris.
- Legendre R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Les éditions Guérin, Montréal, et Eska.

REVUES ET SOURCES IMPRIMEES

- Aide à l'Enfance Canada/Enfant du Monde/Droits de l'Homme (1995). *Enfance et Violence. Forum du 18 et 19 octobre 1995*, Port-au-Prince Haïti.
- Aide à l'Enfance-Canada (AE –C)/Université Quisqueya (UniQ.) (1996). *Rapport sur l'élaboration des indicateurs de résultats des projets sur les enfants des rues*. AE –C/ UniQ.
- Alexandre Guy (1999). *Matériaux pour un bilan de la réforme éducative en Haïti*. Programme de Promotion de la Réforme Educative en Amérique Latine et dans la Caraïbe (PREAL) et Fondation Louis Joseph Janvier, Haïti.
- Alonso Aurelio (2007). *Pauvreté et abandon Social*. Centre Développement et Civilisation Lebret-IrfeD, no 356, Paris, France.
- ARES (2002). « Ecoles » et « jeunes » dans les médias du Sud », *Revue Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°1 Paris, ARES.
- ARES (2003). « La « déscolarisation » en France : l'invention d'un « problème » social ? » *Revue Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°2 Paris, ARES.
- ARES (2004). « Ecoles publiques et écoles privées au « Sud » : usages pluriels, frontières

- incertaines », *Revue Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°3 Paris, ARES.
- Banque Mondiale (1995) *Priorités et stratégies pour l'éducation, Une étude de la Banque Mondiale*, Washington.
- Bellot Céline, (2003). « Les jeunes de la rue : disparition au retour des enjeux de classe ? ». *Lien social et Politiques. Des sociétés des classes*. N° 49, p 173-182.
- Bijoux Legrand (1984). *Aspect neuro-psychiatriques de l'enfant en domesticité*. Port-au-Prince.
- Bourdon et Perrot (1990). *Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République Haïti. Rapport pour le projet : Haïti/PNUD/UNESCO « Education pour le développement »*, Dijon, IREDU-CNRS.
- Brunet Georges (2001). *La réalité de la pauvreté en Haïti*. BID.
- Caputo Tullio, Weiler Richard et Anderson Jim (1997), *Etude sur le style de vie de la rue. Bureau de l'alcool, des drogues et des questions de dépendance*. Santé Canada. Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada
- Chery Jean-Robert (s.d.). *Socio-analyse des groupes des enfants de la rue*. Inédit, Port-au-Prince, COHADDE (2002). *Rapport alternatif au Comité des Droits de l'Enfant*. Février.
- Comité haïtien de l'Alliance Française (1922). *Congrès de l'éducation : du 24 au 27 octobre 1922*.
- Conseil Permanent de la Jeunesse (2002). *Je décroche, tu décroches...est-ce que nous décrochons ? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Département de l'Education Nationale (DEN)/HAÏTI (1981). *Loi organique*. Port-au-Prince.
- Département de l'Education Nationale (DEN)/HAÏTI (1982). *La réforme éducative, éléments d'information*. Port-au-Prince.
- Département de l'instruction publique d'Haïti (1913) *Loi du 3 septembre 1912 sur l'enseignement primaire*. Imprimerie Edmond Chenet.
- Duvalier Jean Claude (Président à vie de la République d'Haïti)/Haïti (1982) « *Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne* » Presses Nationales d'Haïti Port-au-Prince.
- Duvalier Jean Claude (Président à vie de la République) Haïti (1979). *Nouvelle Législature sur la structure des divers organismes et services du Département de l'Education Nationale*. Port-au-Prince.
- Figolé Daniel (1947). « Apport de la loi-Figolé à l'organisation de l'éducation nationale » in *Soixante-cinq jours au Ministère de l'éducation nationale*. Imprimerie A.P. Barthelemy.
- FONHEP (1993). *La FONHEP au service du secteur privé de l'éducation en Haïti*. Port-au-

Prince.

- FONHEP (1997). *Contribution du secteur privé de l'éducation à l'élaboration d'un plan véritablement national d'éducation et de formation*. Port-au-Prince.
- FONHEP (1998). *Le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école primaire en Haïti*. Port-au-Prince.
- François Pierre Enocque (1998). *La disparité d'âge des enfants dans les classes préscolaires*. Collège Coopératif de Paris.
- François Pierre Enocque (2002). *Les enjeux socio-économiques dans l'éducation des surâgés en Haïti*. Cas des surâgés dans 5 écoles privées. Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Juin.
- Geay B. (2003) « La construction institutionnelle de la « déscolarisation » », *VEI-Enjeux*, 132, p. 19-29
- Gouvernement Haïtien (1988). *Code des droits de l'enfant*. Port-au-Prince.
- Goux D., Maurin E (1997). « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités ». *Economies et Statistiques*, n° 306, p. 27-40.
- Hadjadj B. (1999). *L'éducation pour tous en Haïti durant les 20 dernières années : Bilan et perspectives*. Unesco, Haïti.
- HAÏTI (2004). *Cadre de Coopération Intérimaire (CCI)*. Groupe Thématique d'Education, Jeunesse et Sport.
- HAÏTI (2007). *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services. 2005-2006 EMMUS-IV*.
- Haïti Solidarité Internationale (1995). *Le droit des enfants à avoir des droits*. Haïti Internationale Libre, Vol IX, No.98.
- Hildegund Janzing. (2003) *Colorer le quotidien de l'école*. Psychologie Québec.
- Hurbon Laënnec in Institut Culturel Karl Levêque et Développement et Civilisation Lebre-Irfed (2007). *Les relations entre la société civile et les pouvoirs publics en Haïti*. Centre Développement et Civilisation – Lebre-Irfed, Paris.
- Hurtubise R., Vatz Laaroussi M. et Dubuc S. (2000). *Jeunes de la rue et famille. Des productions sociales et des stratégies collectives au travers des mouvances du réseau*. Rapport de recherche (CQRS) Sherbrooke, Coalition sherbrookoise pour le travail des rues.
- Institut Culturel Karl Levêque (ICKL) et Développement et Civilisation Lebre-Irfed (DCLI/2007). *Les relations entre la société civile et les pouvoirs publics en Haïti*. Centre Développement et Civilisation – Lebre-Irfed, Paris.
- Institut Psycho-Social de la Famille, Coalition haïtienne pour les droits de l'enfant (1995).

Etude sur les mauvais traitements sur les enfants haïtiens de la zone métropolitaine de Port-au-Prince.

Jean-François Emmanuel (2006). *PrimaInfo* « Scolarisation Universelle : un défi à relever ». No 2, Port-au-Prince, Haïti, 8-10 septembre.

Jérôme Jean Pharès (2006). *Des enfants des rues complices des kidnappeurs*. Le Nouvelliste, 6 Septembre.

Le Nouvelliste (2007). *Des écoles privées dans l'indigence*. No 37706, Port-au-Prince, Haïti, 21 aout.

Le Matin (2006). *Distribution de matériels scolaires à Cité Soleil*. No 32 654, Port-au-Prince, Haïti 26 octobre.

Le Nouvelliste (2007). *Les « ti-rats », enfants perdus d'Haïti*. No 37634, Port-au-Prince, Haïti, 31 mai.

Le Nouvelliste (2000). *300.000 enfants haïtiens en domesticité*. Le p'tit nouvelliste, No. 38, Port-au-Prince, Haïti, 22 janvier

Le Nouvelliste (2007). *Campagne nationale d'alphabétisation : le grand Nord propulsé*. No 37724, Port-au-Prince, Haïti, 26 novembre

Le Nouvelliste (2007). *Des bébés... à la chaîne*. No, 37652, Port-au-Prince, 26 juin.

Le Nouvelliste (2007). *Elaborer une politique d'éducation non formelle en Haïti*. No 37652, Port-au-Prince, Haïti, 27 juin.

Le Nouvelliste (2007). *En Haïti, de nombreuses mères sont encore des enfants*. No 37634, Port-au-Prince, Haïti, 31 mai.

Le Nouvelliste (2007). *Enfants à vendre*. No 37690, Port-au-Prince, Haïti, 21 aout.

Le Nouvelliste (2007). *Entre discours et réalité de la rue*. No, 37640, Port-au-Prince, Haïti, 11 juin.

Le Nouvelliste (2007). *Haïti veut tenir sa promesse*. No 37672, Port-au-Prince, Haïti, 25 juillet.

Le Nouvelliste (2007). *Importance de l'alimentation scolaire dans la formation nationale soutenue*. No 37625, Port-au-Prince, Haïti.

Le Nouvelliste (2007). *Jalon pour école nouvelle dans le Far-West*. No 37745, Port-au-Prince, Haïti, 13 novembre.

Le Nouvelliste (2007). *L'esclavage masqué*. No 37699, Port-au-Prince, Haïti, 4 septembre

Le Nouvelliste (2007). *L'Etat haïtien pourra-t-il tenir ses engagements de 2015*. Port-au-Prince, Haïti, 26 avril.

Le Nouvelliste (2007). *L'Etat haïtien pourra-t-il tenir ses engagements de 2015*. Port-au-Prince, Haïti, 26 avril.

- Le Nouvelliste (2007). *Les enfants des rues, nouveaux « libraires » de Bujumbura*. No 37770, Port-au-Prince, Haïti, 5 septembre.
- Le Nouvelliste (2007). *Pinquoi, la grande désolation*. No 37687, Port-au-Prince, Haïti, 16 aout.
- Le Nouvelliste (2007). *Plaidoirie en faveur des enfants en détention*. No 37627, Port-au-Prince, 1^{er} aout.
- Le Nouvelliste (2007). *Plus de 3 millions d'alphabétisés en trois ans*. No 37703, Port-au-Prince, Haïti, 10 septembre.
- Le Nouvelliste (2007). *Port-de-Paix, la quête de sa résurrection*. No 37704, Port-au-Prince, Haïti, 11 septembre.
- Le Nouvelliste (2007). *Prendre en charge les enfants non scolarisés*. No 37685, Port-au-Prince, Haïti, 13 aout.
- Le Nouvelliste (2007). *Promouvoir la formation professionnelle*. No 37591, Port-au-Prince, Haïti, 26 mars.
- Le Nouvelliste (2007). *Quand l'enfant paie l'addition*. No 37673, Port-au-Prince, Haïti 26 juillet.
- Le Nouvelliste (2007). *Un pas vers une école de qualité*. No 37729, Port-au-Prince, Haïti, 3 décembre.
- Le Nouvelliste (2007). *Une éducation au rabais pour les pauvres*. No 37720, Port-au-Prince, Haïti, 20 novembre.
- Le Nouvelliste (2007). *Vers une école d'excellence à Fort-Liberté*. No 37726, Port-au-Prince, Haïti, 11 octobre.
- Le Nouvelliste (2007). *Vulgariser la législation haïtienne sur les mineurs*. No 37636, Port-au-Prince, Haïti, 4 juin.
- Le Nouvelliste(2007). *904 centres d'alphabétisation en fonction*. No 37731, Port-au-Prince, Haïti, 19-21 octobre.
- Le Nouvelliste(2007). *L'Unicef applaudit la ratification par le parlement haïtien des conventions 138 et 182*. No 37640, Port-au-Prince, Haïti, 11 juin.
- Le Nouvelliste(2007). *Mersan, Port-à-Piment ... dotés de leur école d'excellence*. No 37743, Port-au-Prince, Haïti, 9-11 novembre.
- Lescot Elie (Président de la République) (1942). « *Décret-loi réorganisant la direction centrale de l'enseignement urbain et Décret-loi sur l'enseignement primaire* ». Presses Nationales d'Haïti, Port-au-Prince, 1942. Bibliothèque Nationale.
- Lofficial Frantz (1998). *Lakay. Un foyer pour les enfants des rues*. Une expérience Salésienne

de réinsertion. Unicef/Haiti et Save the Children/Haïti.

Louis Marc-Antoine (2007). *Le Nouvelliste*. « Paramètres pour l'élaboration d'un projet de scolarisation des laissés-pour-compte du système éducatif haïtien » 28-30 septembre.

Lucchini Riccardo (2001). « L'enfant de la rue : réalité complexe et discours réducteurs », *Déviance et société*. Vol. 25, No 7, p. 75-97.

Lucchini Riccardo, (1998). « Carrière, identité et sortie de la rue : le cas de l'enfant de la rue. », *Déviance et société*. Vol. 22, No 4, p. 347-366.

Margareth Y. (dir., 1999). Dossier, « Vivre dans la rue, sortir de la rue : quelques exemples concrets » Cahiers du Marjuna, 9.

Marotte Cécile (1996). « Conséquence psychologiques de la répression sur les enfants » in *Forum « Enfance et Violence »*. Henri Deschamps, Port-au-Prince.

Milien Edwige (1996). « Violence dans la famille » in *Forum « Enfance et violence »*. Henri Deschamps, Port-au-Prince.

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN/IPN/Haïti (1989). *Curriculum de l'école fondamentale (1ère – 6ème année)*.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (sd). *Education*.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1996). *Rapport sur l'Éducation en Haïti soumis au Bureau International de l'Éducation*.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1999). *L'évaluation de l'éducation pour tous. (Rapport présenté par Haïti dans le rapport des pays)*.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1995). *Diagnostic technique du système éducatif haïtien, Rapport de synthèse*. Research Triangle Institute, The Academy for Educational Development. Educat S.A.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (2004). *Le Développement de l'Éducation. Rapport National d'Haïti*.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (2005). *EFACAP*.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1997). *Panorama de l'école fondamentale de base haïtienne*. Port-au-Prince.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (2004). *Le Développement de l'Éducation. Rapport National d'Haïti*.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1999),

- Education en Action N° 5, Avril-Juin.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti. *L'évaluation de l'éducation pour tous. (Rapport présenté par Haïti dans le rapport des pays).*
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1998-A). *Le Plan National d'Éducation et de Formation.* Port-au-Prince, Haïti.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1998-B). *Document de présentation : Le Plan National d'Éducation et de Formation.* Port-au-Prince.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1998-C). *Éducation en Action N° 3, janvier-avril.*
- Ministère de l'éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS)/Haïti (1998-D). *Panorama de l'école fondamentale de base haïtienne 1997.* Port-au-Prince.
- Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE)/PNUD (2005). *Éducation et pauvreté.* Haïti.
- NCHR. (2002). *Non Au Système Restavèk. Vers l'élimination de l'esclavage de l'enfant en Haïti.* NCHR, Haïti.
- Olivier Djems (2006). *Enfants des rues : Il n'y a pas qu'à Port-au-Prince...* Alterpresse, le 12 mai. <http://www.medialternatif.org/alterpresse/spip.php?article4470>
- Parazelli Michel (2000). *Le sens des pratiques urbaines des jeunes de la rue à Montréal.* CRI, Département de sociologie, UQAM, Montréal.
- Parazelli Michel et Poirier Mario (2000). « Nouveau regard sur la réalité complexe des enfants des jeunes de la rue en Amérique Latine. Entrevue avec Riccardo Lucchini. » *L'entrevue.* Université du Québec, NPS, Vol. 13, n° 1.
- Péricard Martin (1999). *De la relation critique d'une coopération éducative, à l'étude de l'introduction d'un processus de recherche-action en formation.* Université de Rennes/Collège Coopératif de Paris.
- Philippe Jerson (2006). *Le Nouvelliste* « Le Ministère des Affaires Sociales et du Travail et ses perspectives ». No 37466, Port-au-Prince Haïti, 15-17 septembre.
- Picard Martin (1996). *Système scolaire et société en Haïti. Identification des obstacles à l'apprentissage et essai de remédiation,* Université Grenoble.
- Pierre-Noel Marie Madeleine (2007). *Plaidoyer pour une amélioration des conditions de vie des enfants des rues.* Le Nouvelliste no 37643, Port-au-Prince, Haïti, 24 juin.
- PNUD (2002). *La bonne gouvernance : un défi majeur pour le développement humain durable en Haïti. Rapport national sur le développement humain.* Programme des Nations Unies pour le Développement, Port-au-Prince. 199 p.

- PNUD (2006). *Situation Economique et Sociale d'Haïti en 2005*. PNUD/Haïti.
- Price-Mars Jean (2001). *La vocation de l'élite*. Presses Nationales d'Haïti, Port-au-Prince, 1919 pour la nouvelle édition.
- PrimaInfo (2006). *Renforcer le programme des cantines scolaires*. No 2, Port-au-Prince, Haïti, 8-10 septembre.
- République d'Haïti (2000). *Rapport de suivi d'application de la convention relative aux droits de l'enfant*. Novembre.
- République d'Haïti, Système des Nations Unies en Haïti (2000). *Haïti, Bilan commun des pays*. Octobre.
- République d'Haïti. Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) (1998). *Proposition d'une stratégie de lutte contre la pauvreté*. Avril.
- République d'Haïti. Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE, 2007). *Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (DSNCRP)*.
- République d'Haïti. Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) (2006). *Carte de pauvreté d'Haïti. Version 2004*. Port-au-Prince.
- République d'Haïti. Ministère des Affaires Sociales et du Travail. *Les fondements de la Pratique de la domesticité des enfants en Haïti*. Haïti Solidarité Internationale, juillet 2002.
- République d'Haïti. Ministère des Affaires Sociales et du Travail. *Domesticité des enfants en Haïti. Caractéristique, contexte et organisation*. Fafo, Haïti, 2002.
- République d'Haïti. *Rapport de suivi d'application de la convention relative aux droits de l'enfant*. Novembre 2000.
- République d'Haïti/MEF/IHSI (2005). *Enquête sur les conditions de vie en Haïti (ECVH- 2001)*. Volume II. Fafo.
- Salomé Bernard (1984). *Education et développement : le cas d'Haïti*. OCDE, Paris.
- Save the Children/Canada et Plan International/Haïti (2003). *Les enfants de rue à Port-au-Prince : Etat des lieux. Bilan démographique, sociologique et institutionnel de la situation actuelle des enfants de rue de la zone métropolitaine de Port-au-Prince*. Port-au-Prince.
- Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (2007). *Projet de campagne nationale d'Alphabétisation*, janvier
- Trofort Eddy (2006). *PrimaInfo « La problématique de l'échec scolaire »*. No 2, Port-au-Prince, Haïti, 8-10 septembre.
- UNICEF. *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*. 1989.
- Van Haecht Anne (1988). *Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?* Education et société n° 1, p 21-46

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Evolution des écoles publiques en Haïti de 1804 à 1867.

Tableau 2 : L'évolution des taux de scolarisation des enfants en âge de scolarisation de l'année scolaire 1989-1990 à 1994-1995.

Tableau 3 : Evolution des écoles privées et des écoles publiques de 1989 à 1998

Tableau 4 : Répartition du pourcentage des écoles complètes par département scolaire en 1996

Tableau 5 : Répartition du taux de redoublement par année d'étude en 1997.

Tableau 6 : Répartition des taux d'abandon de 1980 à 1990 et de 1996-1997

Tableau 7 : Evolution prévisionnelle de la population âgée de 6 à 12 ans de 1990 à 2005

Tableau 8 : Evolution prévisionnelle de la population âgée de 5 à 18 ans de 1990 à 2005

Tableau 9 : Evolution du taux de scolarisation en préscolaire et en primaire de 1990 à 2003

Tableau 10 : Ecoles préscolaires publiques par rapport aux écoles préscolaires privées à la veille de l'an 2000

Tableau 11 : Taux net et taux brut de fréquentation scolaire de la population âgée de 6-11 ans selon le sexe en 2005-2006.

Tableau 12 : taux net et taux brut de fréquentation scolaire au niveau primaire selon le sexe et selon les classes sociales en 2005-2006

Tableaux 13 : Ecoles professionnelles publiques et écoles professionnelles privées en 2000

Tableau 14 : Répartition des taux de flux d'élèves par années d'études (de la 1^{ère} Année Fondamentale (1^{ère} AF) à la 6^{ème} Année Fondamentale (6^{ème} AF) en 1997.

Tableau 15 : Répartition selon le sexe et l'âge du nombre d'enfants inscrits en 1^{ère} année (CP1) en Haïti pour l'année scolaire 1996-1997.

Tableau 16 : Répartition selon le sexe et l'âge du nombre d'enfants inscrits en 6^{ème} année fondamentale (CM2) en Haïti pour l'année scolaire 1996-1997.

Tableau 17 : Proportion d'élèves suragés à l'école primaire selon la classe fréquentée et selon le statut de pauvreté.

Tableau 18 : Evolution des écoles publiques par rapport aux écoles privées au niveau de l'enseignement fondamental de 1992 à 2007.

- Tableau 19** : Evolution du nombre d'élèves des deux premiers cycles de l'école fondamentale (jusqu'au CEP) de 1992 à 2007 selon le secteur.
- Tableau 20** : Répartition de la population analphabète de 13 ans et plus par départements et par sexe en 2007.
- Tableau 21** : Offre et demande globale de 2000 à 2005 en millions de gourdes.
- Tableau 22** : répartition de la population et de la profondeur de la pauvreté par milieu de résidence.
- Tableau 23** : Niveau d'accès à l'éducation de base par nombre de communes.
- Tableau 24** : Taux d'alphabétisme de la population de 15 ans et plus selon le sexe et par milieu de résidence.
- Tableau 25** : la pauvreté par milieu de résidence.
- Tableau 26** : Taux de chômage par groupe d'âge de la population (10 ans et plus) selon le sexe et le milieu de résidence.
- Tableau 27** : Pourcentage de quelques raisons de la non-scolarisation et des départs de l'école
- Tableau 28** : Evolution de la proportion d'écoles offrant la 6^{ème} Année Fondamentale dans l'ensemble des écoles primaires selon le milieu de résidence de 1980 à 2003.
- Tableau 29** : La population et le niveau d'accès, selon le département, aux services sociaux de base.
- Tableau 30** : Localisation en 2003, des enfants et des jeunes de la rue par ordre de priorité
- Tableau 31** : Répartitions des enfants et des jeunes de la rue selon le sexe par zone de localisation en 2003
- Tableau 32** : Répartition selon l'ancienneté, l'âge, le nombre et le pourcentage des enfants et des jeunes de la rue en 2003
- Tableau 33** : Origine des enfants et des jeunes de la rue selon le sexe
- Tableau 34** : Répartition selon le pourcentage de l'endroit où dorment le plus souvent les enfants et les jeunes de la rue
- Tableau 35** : répartition selon la tranche d'âge les enfants et les jeunes de la rue interviewés
- Tableau 36** : Répartition des enfants et des jeunes de la rue selon l'existence ou l'inexistence des parents
- Tableau 37** : Répartition des familles selon le nombre d'enfants

LES ANNEXES

RÉPERTOIRE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : EVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SOUS LE GOUVERNEMENT DE LYSIUS. FÉLICITÉ. SALOMON JEUNE.

Catégories d'écoles	1880	1887
Ecoles urbaines	163	206
Ecoles Rurales	188	400
Ecoles catholiques urbaines	20	-
Ecoles privées	-	-
Total	371	606

Source : Brutus Edner : Instruction publique en Haïti. 1492- 1945. op. cit, p 288-292.

TABLEAU 2 : LA SITUATION DE L'ESPACE SCOLAIRE SOUS HYPPOLITE

Catégorie d'écoles	1894
Ecoles urbaines	217
Ecoles rurales	505
Ecoles catholiques urbaines	51
Ecoles privées	102
Total	875

Sources : Brutus Edner. Instruction publique en Haïti. 1492-1945. op. cit., 1948, p288-292.

**TABLEAU 3 : SITUATION DE L'ADMINISTRATION DE L'ESPACE SCOLAIRE SOUS
HYPPOLITE**

Indicatifs liés à l'organisation et le fonctionnement des institutions	1894
Nombre d'écoles	875
Nombre d'élèves publics	38 039
Nombre d'élèves privés	6 503
Nombre d'élèves des deux secteurs	44 542
Nombre d'élèves réguliers	31 824
Nombre de Commissions scolaires	86
Nombre d'inspecteurs et de sous inspecteurs	26
Nombre de Directeurs/directrices	773
Nombre de professeurs	759
Nombre de maitres et maitresses d'études	49
Nombre de répétiteurs	30

Sources : Brutus Edner, 1948 : 300-301

TABLEAU 4 : L'ÉVOLUTION DE L'ESPACE SCOLAIRE DE 1906 À 1913

Catégorie d'écoles	1906	1913
Nombre d'écoles urbaines de garçons et de filles	210	215
Nombre d'écoles rurales	75	250
Nombre d'écoles privées	-	126
Nombre d'écoles catholiques	-	62
Nombre d'écoles secondaires de garçons et de filles	11	13
Nombre de lycées	6	6
Nombre d'écoles supérieures	3	3
Total	305	675

Source : Brutus Edner, 1948 : 334 et 390.

**TABLEAU 5 : DÉPENSES ANNUELLES DU DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION
PUBLIQUE ET DU SERVICE TECHNIQUE DE 1922 À 1930**

Années	Dépenses pour le Dpt.de l'Instruction Publique (en Gourdes⁹⁷)	Service Technique (en Gourdes)
1922-1923	?	10 000,00
1923-1924	?	434 445,89
1924-1925	1 942 599,20	2 026 724,83
1925-1926	1 965 167,09	3 018 641,18
1926-1927	1 996 720,01	3 559 506,46
1927-1928	2 059 021,14	3 623 921,54
1928-1929	2 053 664,29	4 550 257, 20
1929-1930	1 910 956,00	4 494 292,54
TOTAL	11 928 127,73	21 717 789,64

Source : Joint Louis Auguste. Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Cas des écoles catholiques en Haïti, 2005

⁹⁷ La Gourde est la monnaie haïtienne. A cette époque, il fallait 5 gourdes pour avoir 1 dollar américain. Actuellement il faut environ 35 gourdes pour 1 dollar.

**TABLEAU 6 : ZONE D'INFLUENCE ÉTRANGÈRE PRIVILÉGIÉE SUR LE SECTEUR
D'ÉDUCATION SELON LE PAYS OU LES AGENCES INTERNATIONALES À LA
VEILLE DE LA RÉFORME BERNARD**

Pays ou Agences Internationales	Zone d'influence privilégiée
Canada	Ecole d'Agriculture Ecole de Gestion et de Comptabilité Ecoles techniques Ministère de l'Éducation Nationale (restructuration administrative)
France	Institut Pédagogique National (IPN) Préparation du Curriculum de la réforme Formation des maîtres des écoles publiques,
Etats-Unis	Alphabétisation Curriculum des écoles privées Formation des maîtres des écoles privées Préscolaire
Banque mondiale	Infrastructures scolaires Ecoles primaires Ecoles techniques et professionnelles
BID	Ecoles rurales
UNESCO	Ministère de l'Éducation Nationale Institut Pédagogique National Alphabétisation
BIT/OEA	Institut National de Formation Professionnelle (INFP) Centre Pilote de Formation Professionnelle Planification National de la Formation Professionnelle Curriculum de la Formation professionnelle Formation des maîtres Formation des étudiants

Source : Tardieu Charles, 1990 : 190.

TABLEAU 7 : L'INSTAURATION DE LA RÉFORME BERNARD ET SES DÉBOIRES.

Dates	Evènements
20 avril 1979	Investiture du M. Joseph C. Bernard comme Ministre de l'Education Nationale
20 mai 1979	Discours du Ministre annonçant la réforme éducative
Eté 1979	Campagne de Vulgarisation de la réforme
Octobre 1979	Création du Comité National du Curriculum
1980-1981	Première expérimentation de la réforme en 1 ^{ère} année.
1981-1982	Reprise de la campagne de vulgarisation de la réforme
Février 1982	Publication du « Livre vert » : La Réforme éducative. Eléments d'information
Juillet 1982	Destitution du Ministre Bernard et enlisement de la Réforme
Février 1986	Chute de Duvalier et mise en quarantaine de la réforme
1987-1989	Elaboration des programmes des 3 cycles de l'Ecole Fondamentale
6 mars 1989	Publication du décret officialisant le programme fondamental
1991	Disparition de l'Institut Pédagogique National
1992	Reprise officielle de l'application de la réforme dans les écoles.

Sources combinées : 1) Joint L. Auguste. *Système éducatif et inégalités Sociales en Haïti*. Op.cit p. 125. 2)DPE/IPN. *La réforme éducative. Eléments d'Information*. Op. cit. 3) Alexandre Guy. *Matériaux pour un bilan de la réforme éducative en Haïti*. Op. cit.

TABLEAU 8 : RÉPARTITION DES ENFANTS NON SCOLARISÉS SELON LEUR ÂGE PAR DÉPARTEMENT GÉOGRAPHIQUE DU PAYS EN 1996

Département	Ages des enfants							
	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	Total
Ouest	30.370	28.316	22.351	21.384	17.860	19.909	22.034	162.224
Sud-Est	7.046	5.358	3.546	3.430	2.547	2.390	1.723	26.040
Nord	13.736	11.314	8.410	7.006	4.835	5.596	2.401	53.298
Nord-Est	2.825	2.145	289	365	-	606	428	6.658
Artibonite	19.718	16.779	11.443	9.712	5.606	5.678	2.922	71.858
Centre	9.856	8.885	7.414	6.608	5.044	5.026	4.310	47.143
Sud	14.588	11.892	8.745	6.993	3.835	3.711	2.926	52.690
Grande-Anse	8.087	7.242	4.854	3.782	2075	2.849	2.029	30.918
Nord-Ouest	4440	4.085	2.813	2.518	2.238	2.970	2647	21.711
Total	110.666	96.016	69.865	61.798	44.040	48.735	41.420	472.540

Source : MENJS. *Education*. Page 4

**TABLEAU 9 : RÉPARTITION DES ENFANTS SURÂGÉS PAR ANNÉE D'ÉTUDES EN
1996-1997.**

Années d'étude	Effectif total	Pourcentage d'enfants surâgés
1 ^{ère} année	437.132	61.35
2 ^{ème} année	303.266	75.22
3 ^{ème} année	238.153	81.10
4 ^{ème} année	187.947	83.54
5 ^{ème} année	140.991	84.66
6 ^{ème} année	121.793	87.13
Total	1.429.282	78.83%

Source : MENJS. *Education*. p. 6

**TABLEAU 10 : LA PART DU BUDGET CONSACRÉ AU SECTEUR DE L'ÉDUCATION
DANS LE BUDGET TOTAL EN MILLIONS DE GOURDES⁹⁸ DE 1994-1995 À 2004-2005.**

Année fiscale	Budget total	Budget Education	% budget Education
1994-1995	3 246	425	13,09
1995-1996	3 524	700	19,86
1996-1997	5 130	881	17,18
1997-1998	5 130	881	17,18
1998-1999	5 066	881	17,39
1999-2000	5 066	881	17,39
2000-2001	7 375	1 572	21,32
2001-2002	12 322	2 038	16,54
2002-2003	14 410	1 745	12,08
2003-2004	18 853	1 822	9,67
2004-2005	-----	3 315	-----

Source : Pnud, *Situation Economique et sociale d'Haïti en 2005, 2006* : 17

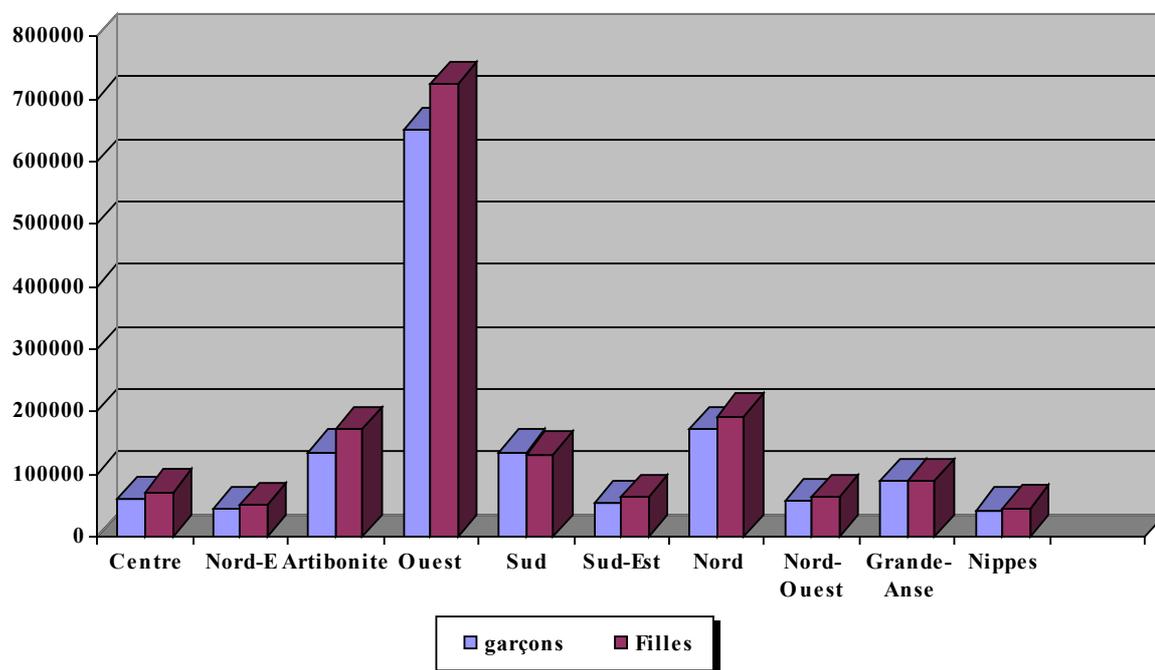
⁹⁸ Il convient de rappeler que la gourde, la monnaie haïtienne, se dévalorise progressivement pendant ces dernières années. Il fallait jusqu'en 1987, selon la parité fixe qui a été établie, 5 gourdes pour 1 dollar américain. Au cours des années des années 90, il a fallu 17 gourdes pour un dollar. Au cours du début des années 2000, il a fallu 25 gourdes, et en 2008, il a fallu 40 gourdes, pour avoir 1 dollar américain.

**TABLEAU 11 : POURCENTAGE DES ÉLÈVES SURÂGÉS EN 2005 À L'ÉCOLE
PRIMAIRE SELON LE MILIEU DE RÉSIDENCE, LE SEXE, LE NIVEAU D'ÉTUDES
DES CHEFS DE MÉNAGE ET LE STATUT DE PAUVRETÉ.**

Milieu de résidence	Non-pauvre	Pauvre	Ensemble
Aire métropolitaine	49,1	55,5	52,0
Autre urbain	52,6	58,2	57,1
Rural	67,1	72,1	71,6
<i>Ensemble</i>	55,7	68,2	65,8
Sexe			
Homme	52,9	71,1	67,7
Femme	58,0	65,3	63,8
<i>Ensemble</i>	55,7	68,2	65,8
Niveau d'étude du chef de ménage			
Aucun niveau	65,0	75,8	74,9
Primaire	48,8	64,5	61,3
Secondaire et supérieur	29,5	35,6	33,3
<i>Ensemble</i>	47,0	68,1	64,6

Source : MPCE/PNUD. *Education et Pauvreté en Haïti*. 2005 : 35.

TABLEAU 12 : SYNTHÈSE DE LA RÉPARTITION DE LA POPULATION ANALPHABÈTE PAR DÉPARTEMENT ET PAR SEXE EN 2007



Source : Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation. *Projet de campagne nationale d'Alphabétisation*, Janvier 2007

TABLEAU 13 : LES GRANDS OBJECTIFS NATIONAUX 2010-2015

INDICATEURS	2006	2010	2015
Indice de développement Humain	132 sur 177 pays 0,5559 (2000-2005)	120 sur 177 0,653 (niveau actuel du Guinée Equatoriale)	109 sur 177 0,709 (niveau actuel du Vietnam)
Taille de la famille (indice de fécondité)	4 (2000-2005)	3,5 (2005-2020)	2,9 (2015-2020)
Espérance de vie	58,1 (deux sexes) 56,4 (homme) 59,9 (Femmes)	60,6 (deux sexes) 59 (Hommes) 62,4 (Femmes)	64,2 (deux sexes) 62,4 (Hommes) 66,2 (femmes)
Taux d'alphabétisation	58,7 (pays entier) 63,1 (Hommes) 54,9 (Femmes)	68,2 (deux sexes) 71,1 (Hommes) 66,2 (Femmes)	76,8 (deux sexes) 78,3 (Hommes) 66,2 (Femmes)
PIB/habitant En millions de Gdes	13,079		
Classification de L'environnement des Affaires	139 sur 175	117 sur 175 niveau actuel Rép. Dom.	105 sur 175 niveau actuel Costa-Rica
Indice de perception De la corruption	1,8 (163 sur 163)	2,8 niveau actuel Répub Dom.	3,7 niveau actuel Jamaïque
Population	9 662 304 (2007)	10 085 214	10 911 819
Population urbaine	4 018 000 (2005)	4 818 000	5 667 686
Population rurale	5 274 000 (2005)	5 268 000	5 244 133

Source : Haïti/ MPCE, *DSNCRP*, page 30

TABLEAU 14 : POURCENTAGE DANS LES 3 PREMIÈRES GRANDES VILLES, DES ENFANTS DOMESTIQUES SUBISSANT DES PUNITIONS CORPORELLES

	Port-au-Prince	Cap-Haïtien	Cayes
Oui	77%	81%	69%
Non	23%	19%	31%
Total	100%	100%	100%
n	36	35	39

Sources : UNICEF, 1993 p. 37

TABLEAU 15 : FRÉQUENCE DES REPAS DES ENFANTS DOMESTIQUES DANS LES 3 PREMIÈRES VILLES D'HAÏTI.

Repas par jour	Port-au-Prince	Cap-Haïtien	Cayes
1 repas	22%	24%	12%
2 repas	61%	43%	40%
3 repas	17%	33%	48%
Total	100%	100%	100%
n	36	35	39

Source : Unicef, 1993 : 34

LES ENTRETIENS

RÉPERTOIRE DES ENTRETIENS AVEC LES ENFANTS ET LES JEUNES DE LA RUE

Durée des entretiens : 408 minutes et 32 secondes soit 6 heures 48 minutes et 32 secondes

Interviewé	durée	Place de l'entretien	Année	Code
Andy	11 : 19	Place Boyer, Pétion Ville	été 2006	A.1
Benson Chery	12 : 29	Place Boyer, Pétion Ville	été 2006	A.2
David Nelson	10 : 40	Place Boyer, Pétion Ville	été 2006	A.3
Edno	06 : 20	Place Boyer, Pétion Ville	été 2006	A.4
Frantz Lubin	12 : 37	Place Boyer, Pétion Ville	été 2006	A.5
Junior Louis	07 : 07	Place Boyer, Pétion Ville	été 2006	A.6
Junior Sergé	09 : 03	Place Boyer, Pétion Ville	été 2006	A.7
Ronald Romain	07 : 04	Champs de Mars	2007	A.8
Junior/Davidson	02 : 37	Champs de mars	2007	A.9
Johnny	03 : 53	Route de Delmas	2007	A.10
Adline (1)	01 : 04	Route de Delmas	été 2006	A.11
Adline (2)	04 : 24	Route de Delmas	été 2006	A.12
Dieunide	05 : 45	Route de Delmas	été 2006	A.13
Evelyne (1)	07 : 42	Route de Delmas	été 2006	A.14
Evelyne (2)	06 : 52	Route de Delmas	été 2006	A.15
Naselène	06 : 31	Route de Delmas	été 2006	A.16
Natasha	04 : 41	Route de Delmas	été 2006	A.17
Manoucheka	01 : 58	Route de Delmas	été 2006	A.18
Davidson (3 pers.)	04 : 56	Champs de mars	2007	A.19
Wilsa	10 : 21	Gressier	été 2006	A.20
Dieubon Dorvil	17 : 17	Gressier	été 2006	A.21
Steeve	14 : 48	Gressier	été 2006	A.22
Peterson	01 : 22	Gressier	été 2006	A.23
Peterson François	12 : 08	Gressier	été 2006	A.24
Daniel Beaubrun	06 : 50	Gressier	été 2006	A.25
Interviewé	durée	lieu de l'entretien	Année	Code

Rochenel Dimanche	09 : 17	Gressier	été 2006	A.26
Dorismond Semy	06 : 71	Gressier	été 2006	A.27
Emmanuel Pétion	06 : 34	Gressier	été 2006	A.28
Duclersaint	06 : 19	Gressier	été 2006	A.29
Emmanuel Paul	10 : 13	Gressier	été 2006	A.30
Jeudi Louinel	06 : 35	Gressier	été 2006	A.31
L. Jacques Jivens	06 : 58	Gressier	été 2006	A.32
Batès Antoine	09 : 03	Gressier	été 2006	A.33
St. Felix Evens	07 :59	Gressier	été 2006	A. 34
Jn Marie Fedner	07 :01	Gressier	été 2006	A.35
Cilias Alix	08 :06	Gressier	été 2006	A.36
Jonassaint Jonès	09 :05	Gressier	été 2006	A.37
Similien Wisly	03 :10	Gressier	été 2006	A.38
Ricardo Candio	02 :32	Gressier	été 2006	A.39
Ricardo Candio	02 :34	Gressier	été 2006	A.40
Anténor Wilter08	:19	Gressier	été 2006	A.41
Max Meroty Valière	10 :05	Gressier	été 2006	A.42
Sanic François	07 : 41	Gressier	été 2006	A.43
Gérald Charles	07 :27	Gressier	été 2006	A.45
Manas Masolas	12 :42	Gressier	été 2006	A.46
Réginal Noel	08 :41	Gressier	été 2006	A.47
Lamoth Réginal	09 : 52	Gressier	été 2006	A.48
Jonathan Févry	09 : 28	Gressier	été 2006	A.49
Jean Daniel	11 : 14	Gressier	été 2006	A.50
Elison Délivrance	08 :13	Gressier	été 2006	A.51
Onès Rémy	11 : 00	Gressier	été 2006	A.52
Adrien Fritz	09 : 53	Gressier	été 2006	A.53
Naristain Edouard	08 : 54	Gressier	été 2006	A.54

RÉPERTOIRE DES ENTRETIENS AVEC LES RESPONSABLES DES CENTRE

Durée des entretiens : 97 minutes et 107 secondes soit 1 heure 38 minutes et 47 secondes

Interviewé	durée	Nom du Centre	Année	Code
Chéry	17m14s	Centre d'Education Populaire	été 2005	B.0
Wenès Jeanty	70m38s	Foyers Maurice Sixto	été 2008	B.1
Fritz Cariotte	6 m18s	TIMCATEK	Juillet 2006	B.2
Fritz Cariotte	4m37s	TIMCATEK	sept. 2006	B.3

Dans une approche bibliographique,

Retracer le parcours scolaire des jeunes de la rue en *identifier les conditions familiales (CF), les conditions scolaires (CS), les rendements scolaires (RD), rapport école-parent (REP), la prise en charge (PC) et une partie des conditions personnelles (CP)*

Nombre de frères et sœurs (CF)

Place dans la fratrie (CF)

Vivaient-ils tous le toit familial, si non pourquoi et où sont-ils? (CF)

Etaient-ils tous à l'école ? Si non, pourquoi ? (CF)

Rentrée à l'école (Etablissement, date, âge)

Si la rentrée était tardive, pourquoi ? (CS)

Moyen utilisé pour aller à l'école (CS)

Distance de l'école par rapport à la maison (CS)

Les résultats scolaires (RS/CF)

Redoublement/combien de fois, Pourquoi ? (RS/CF)

Renvoi à la maison pour les frais de scolarité (CS)

Retour à l'école après combien de jours (CS)

De quoi vivaient tes parents? (CF)

Ont-ils encore cette même possibilité ? (CF)

Existe-il une cantine à l'école ? (CS)

Mangeais-tu à la cantine ? (CS/CF)

Relation entre le directeur de l'école et les membres de la famille (REP)

Changement d'école/pourquoi ? (REP)

Petit déjeuner avant d'aller à l'école ou de l'argent. (CS/CF)

Qui payait les frais de scolarité. (PC/CF)

D'où vient l'argent ? (PC/CF)

L'activité de la personne. (PC/CF)

Abandon (A quel moment, en quelle classe, pourquoi) (RS/CF)

Des tentatives de retour (REP)

Demeure après l'abandon (CP)

Ta demeure maintenant (CP)

Analyser les actes commis pour comprendre la vie dans la rue

Conditions de vie amenant à vivre dans la rue

A quel moment la prise de décision (Passage à l'acte)

Les conditions de vie avant de venir dans la rue

Durée de ce type de vie

Comment a été le début

La vie dans la rue

Expliquez tes activités avant et maintenant

Pourquoi ce type d'activités

La fourchette de ce que tu gagnes par jour

Comment vis tu avec ce que tu gagnes

Les autres activités faites pour trouver de quoi à manger

Ton sentiment en demandant l'aumône

Les gens te font l'aumône facilement

Ton sentiment lorsqu'on ne te donne rien

Les autres actes délictueux commis (vol et autres)

Est-ce tu prends le plus souvent ce qui ne t'appartient pas

Comment tu te sens lorsque tu prends ce qui ne t'appartient pas ?

Qu'arrive-t-il si le propriétaire te voit ?

Comment tu fais pour ne pas être vu ?

Quel est ton sentiment si on te voit ?

T'as été déjà battu par un propriétaire ?

T'as déjà été arrêté par la police /combien de fois/ Comment ça a été?

Se battre avec les autres, pourquoi ?

Enjeux et perspectives

Sentiment vis-à-vis ce genre de vie

Les enjeux en vivant dans la rue (Demander des exemples).

Combien de temps espères-tu rester dans cette situation

Comment penses-tu sortir de cette situation ?

Est-ce que tu te sens bien dans cette situation ?

Pourquoi tu ne travailles pas ?

Qu'est ce que tu aurais fait comme activité ?

Pourquoi tu ne le fais pas ?

Selon toi, qui est responsable d'un tel sort ?

Dans quel cas penses-tu que tu n'aurais pas été ici ?

Identifier leur conception de la formation professionnelle

Les changements que pourrait apporter l'apprentissage d'un métier. (Est-ce que tu penses que tu serais ici si tu avais un métier ?

Y a-t-il des jeunes qui font la même chose que toi et qui avaient appris un métier ?

Quel sens aurait ta vie si tu avais appris un métier ?

T'as jamais été orienté vers l'apprentissage d'un métier ? Par qui ?

Pourquoi tu n'en avais pas appris ?

Quel métier tu aurais appris /pourquoi?

Penses-tu qu'il est trop tard d'apprendre un métier ?

Comment pourrait-il se faire ?

MODÈLE DE GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES RESPONSABLES DE CENTRES D'ACCUEIL

Nom du centre

Date de l'entretien

- D'où vient ce nom
 - Date de fondation ?
 - par qui il a été fondé ?
 - Dans quel objectif il a été ?
 - Les objectifs, n'ont-ils pas changé actuellement ?
 - Quelle catégorie d'enfants vous avez dans votre centre ?
 - Pourquoi ?
 - où est-ce qu'ils dorment ?
- Quelles stratégies utilisées pour les avoir ?
- Avec quel niveau les enfants rentrent dans le centre ?
- Quelles activités vous faites dans votre centre ?
 - Qu'est-ce qu'il y a dans chaque programme ?
 - Quel type d'aide vous recevez de l'Etat pour réaliser ces activités ?
 - Comment l'Etat valorise-t-il le travail ?
 - Comment la société comprend ce que vous faites ?
 - Combien d'enfants qui ont bénéficié du soutien du centre depuis la création du Centre ?
 - Combien par année ?
 - Que deviennent les jeunes qui ont appris un métier ?
 - Combien de centre que vous avez ?
 - Comment est structuré votre centre ?
 - Combien d'employé existe-il ?
 - Où est-ce que le Centre trouve les moyens pour exécuter ses activités ?
 - Quelles sont les plus grandes difficultés du Centre ?

**ELÉMENTS DE QUESTIONS AJOUTÉS À LA GRILLE D'ENTRETIEN DESTINÉE
AUX RESPONSABLES DE CENTRE TRAVAILLANT DANS LE DOMAINE DE
L'ÉDUCATION**

Comment comprenez-vous le système éducatif haïtien?

Le problème du système éducatif haïtien est-il à la fois pédagogique, structurel ou organisationnel?

En laissant le centre certains enfants arrivent-ils à continuer leurs études?

La distance séparant l'établissement scolaire de la maison représente elle un problème pour l'élève?

Quel est le niveau académique de le plus élevé des enfants reçus ici dans votre centre?

Quel est le rôle de l'Etat doit jouer pour résoudre ce problème?

EXTRAITS DE QUELQUES ÉCHANTILLONS D'ENTRETIEN RÉALISÉ AVEC LES ENFANTS ET LES JEUNES DE LA RUE.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.1

Durée totale de l'entretien 11 minutes 19 secondes

Mon nom c'est Andy, mais on m'appelle Didy. J'ai 11 ans, je suis dans la rue depuis un laps de temps, avant d'être dans la rue, j'étais chez moi à Juvénat. Et, je ne me rappelle même pas l'année au cours de laquelle j'ai quitté chez moi. Je dors sur la place publique (Place Boyer) parfois je dors dans cette petite maison (Il montre la petite maison construite sur la place publique constituée d'un toit soutenu par 4 piliers). ...

Je n'ai jamais été à l'école. Mes parents ne m'avaient pas inscrit à l'école. Ma mère vit à Juvénat, je ne sais pas si elle sait lire, parfois elle vient me chercher mais après je retourne encore ici. Mon père habite à morne Lazarre, mais depuis ma naissance il ne m'a jamais pris en charge. Il ne connaît même pas mon existence. ...

J'avais demandé à mes parents de m'inscrire à l'école, ils disaient qu'ils n'avaient pas de moyens. Je demandais également à d'autres personnes (autres parents et amis) s'ils pouvaient prendre en charge ma scolarité mais ..., Maintenant, je suis inscrit à TIMCATEC, je garde précieusement la fiche d'inscription pour ne pas la perdre. Je veux aller à l'école pour être utile à moi-même et à la société... J'aurais aimé être un mécanicien ou chauffeur et, pourquoi pas un médecin. C'était les responsables de TIMCATEC qui étaient venus me chercher pour nous y faire inscrire.

Autrefois, je venais dans la rue, je passe la journée et le soir, je rentre chez moi ... Actuellement, je ne vais plus à la maison. Au commencement, j'essayais des voitures et les propriétaires me donnaient une ou deux pièces pour chaque voiture essuyée. Pour la journée, je réunis une cinquantaine de gourdes. Jusqu'à présent, je continue d'essayer les voitures, parfois je demande aux gens ou aux chauffeurs. Certains me donnent d'autres ne me donnent rien. Je me résigne si en demandant, ils me disent des mots déplacés. Parfois, j'ai honte lorsqu'en demandant, les gens ne me donnent rien. Je souhaite ne plus de mander. ...

Parfois, je rends des services aux gens pour gagner un peu de sous pour une journée pareille je veux avoir 75 à 100 gourdes. Avec cet argent je peux facilement avoir quelque chose à manger. Je ne veux plus rester dans la rue.

Pendant que les gens se reposaient sur la place publique (Place Boyer, Pétion-ville), je fouillais subtilement dans leurs poches pour prendre leur argent ou leur bourse. Je le fais mais pas souvent. En général, la police ne me voit pas... je cours ou j'abandonne l'opération si je les vois... Par contre, j'ai été arrêté une fois par la police et je suis resté toute la journée en prison.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.2

Durée 12 minutes 29 secondes

Je m'appelle Benson Chéry. Je suis dans la rue pendant la journée et le soir je rentre le plus souvent chez moi dans les hauteurs de Pétion ville, car ma mère est morte depuis 3 mois et mon père est en province. Je dors occasionnellement dans la rue soit sur la Place publique, soit dans la place du marché, soit sur le réservoir. Je fréquente la rue depuis 4 mois. Je réalise 50 à 100 HTG par jour. Cet argent me permet de me procurer ce dont j'ai besoin, j'achète de la nourriture, des vêtements, etc.

Avant de venir dans la rue, j'étais à l'école chez Erèse, mais à un certain moment j'ai abandonné. J'ai laissé en élémentaire 2, mais je devais rentrer en moyen 1, elle m'a demandé de refaire la classe après m'avoir fait passer un test. Mais avant j'étais à l'école chez Félix et ensuite chez été à l'école chez Charles. Ces écoles me renvoyaient très souvent pour les frais de scolarité. C'était mon père qui prenait en charge les coûts de l'éducation dans ces établissements scolaires, il est mécanicien, il sait réparer les pneus. Il sait lire. Je n'ai pas toujours eu tous les livres qu'exigent ces écoles car mon père n'a pas la possibilité pour acheter tous les livres. Je travaille avec d'autres élèves. Je n'emprunte pas les livres des élèves, je suis dans leurs livres. Je ne mangeais pas facilement le matin avant d'aller à l'école. Parfois, je reste toute la journée sans manger et, dans ces écoles il n'y avait pas de cantine scolaire.

J'aimerais aller dans une école où je peux trouver tout ce dont j'ai besoin. Mais pas une école où je vais rester en pension, je dois pouvoir rentrer chez moi après le cours J'aimerais aller à l'école pour le développement de mes connaissances afin de pouvoir trouver du boulot. J'aurais aimé être mécanicien, avec cette profession, j'aurais de l'argent, je connais des gens qui sont mécaniciens et qui vivent très bien. On peut vous appeler pour réparer les voitures qui sont en panne et puis ainsi on fait de l'argent.

Il y avait quelqu'un à côté de chez moi qui me conseillait de l'accompagner pour aller dans les rues charger les taps-taps ... au retour, j'ai de l'argent dans ma poche ... cependant au retour, mes parents me fouettaient, ... et, je reste un jour définitivement, car je gagnais de l'argent. Maintenant, je ne gagne pas beaucoup dans la rue, en demandant aux gens ils vous lancent des injures, je ne demande presque pas. C'est un gros problème, je n'ai pas et lorsqu'on demande ils vous injurient. Je préfère ne pas demander. Je cherche quelque chose à faire qui peut me donner de l'argent. Lorsqu'on a de l'argent, on ne demande pas aux gens, on peut acheter tout ce dont on a besoin,.

Au commencement c'était difficile de vivre dans la rue. Maintenant, je rends des petits services comme le transport de leurs marchandises. Je peux gagner 150 à 200 gourdes par jour lorsqu'il y a des activités. J'épargne moi-même mon argent. J'ai acheté un vélo avec l'argent de rue. On l'a volé. J'ai également acheté une petite motocyclette. On l'a volé aussi. ... Mon père est de Jérémie (La voldroque) et ma mère de Jacmel mais je suis né à Port-au-Prince.

Parfois, avec les autres, j'ai fouillé les gens sur la place, pendant qu'il dort ou se repose, nous prenons astucieusement l'argent qu'ils ont dans leurs poches maintenant. Si la personne se réveille, on part subtilement. Maintenant, depuis le passage du commissaire Lacroix à Pétion ville, je ne le fais pas. Mais en tout cas, je n'ai jamais arrêté par la police. Les cicatrices que tu vois sur mon corps viennent des autres blessures, soit des accidents de bicyclette ou de motocyclette.

Je ne souhaite pas aller dans une école qui ne travaille pas. Ya des écoles comme l'école nationale de ... ou encore, l'école Communale de ... Les professeurs de ces écoles ne travaillent pas suffisamment avec les élèves. Ils passent toute la matinée sans rien faire, et, juste avant la fin de la journée, ils font réciter et donnent des nouvelles leçons à étudier, c'est tout. Ils ne font ni de mathématiques et ni de français. J'ai quitté l'école en moyen 1, j'avais un problème d'argent, mon père n'a pas payé les frais de scolarité de l'école.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.3

Durée 10 minutes 40 secondes

Je m'appelle David Nelson, je suis à Port-au-Prince, il y a plus d'un an. J'ai été chez « ma tante » qui me fait connaître la misère ... Comme j'aime jouer, lorsqu'elle m'envoie faire des commissions, je reste à jouer au cours de route et je reviens avec un peu de retard. Elle me fouettait beaucoup. J'ai choisi alors de laisser sa maison. Chaque fois j'ai quitté sa maison, elle est venue me chercher. Maintenant, elle ne vient plus me chercher. Elle vendait du riz cuit. Elle me donnait à manger, je ne mangeais pas

Mes parents ne me fouettaient pas, je préfère partir, quitter la maison de ma tante. Mes parents habitaient à Jacmel, je suis venu à Port-au-Prince afin de rendre des petits services à « ma tante » Dieula. Je pense aller les voir en province ... mais pour retourner encore ici.

J'étais à l'école en province, j'ai laissé pour venir ici à Port-au-Prince avec « ma tante » Dieula. J'étais en 3^{ème} année. J'étais à l'école chez Omy, mes parents payaient par mois régulièrement, on ne me renvoyait pas facilement pour les frais de scolarité. Ma mère faisait un petit commerce. Ma mère et mon père savent lire. A l'école, j'avais mes livres classiques, je suis même venu avec quelques livres ici à Port-au-Prince. Mais arrivé ici, je ne suis pas allé à l'école. ...

Je redouble l'une ou deux classes, maintenant j'ai 14 ans. Si je retourne à Jacmel mes parents m'inscriront encore à l'école. Mon uniforme est encore là

Ma tante me fouettait chaque fois qu'elle me faisait faire des commissions. « Ma tante » m'envoyait faire des commissions, ... j'étais intelligent, j'allais et je retournais rapidement, malgré tout, elle me battait souvent. Elle me battait dans la tête. Elle me battait avec un bâton qu'elle utilisait pour pétrir la farine. Je suis déjà parti 6 fois, elle est venue toujours me chercher chaque fois. La 7^{ème} fois, elle ne me voyait plus. Je ne retournerai plus. Je souffrais beaucoup de faim chez « ma tante » ... et, si elle m'inscrivait à l'école, je ne serais pas parti.

En arrivant chez ma tante, elle me confiait des choses à vendre pour elle. A un moment donné, j'ai vendu du spaghetti pour elle. Après elle me faire vendre dans la rue de l'eau par sachet. A chaque

fois je lui ramène son argent. Je n'achète même pas de l'eau dans son argent.

Actuellement je dors dans la rue, sous les tréteaux des marchands. Arrivé dans la rue, les « grapyay⁹⁹ » me reconnaissent déjà, ils ne me battaient pas. Actuellement je fais la manche ou j'essuie les voitures des gens, ainsi ils me donnent quelques pièces. Les gens me donnent 5 à 10 gourdes. Je ne fais rien de plus dans la rue, je ne lave pas des voitures par exemple. Parfois, je travaille dans un boulanger je peux réaliser un peu plus d'argent. J'utilise cet argent pour acheter ce dont j'ai besoin, je n'arrive pas à épargner. Je sais jouer hasard (borlette), j'ai déjà gagné 500 HTG. J'ai tout gaspillé

En demandant, les gens peuvent choisir de donner ou de ne pas donner. S'ils ne donnent rien, je ne fais rien, j'aborde une autre personne. Si on me donne je dis merci, si non ... je laisse tomber. Je dors toujours dans la rue, s'il pleut je cherche un abri pour ne pas mouiller.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.5

Durée 12 minutes 37 secondes

Je m'appelle Frantz Lubin, je suis de Jacmel. Je suis dans la rue depuis un bon temps. Avant j'habitais à Delmas ensuite à Dersemitte avec ma mère. Mon père est mort, il y a environ 4 ans. Actuellement j'ai 11 ans. Je n'ai jamais à l'école, mes parents n'ont pas de moyen pour m'inscrire à l'école. Ma mère ne sait pas lire, c'est à elle de se débrouiller d'apprendre à lire. Maintenant, je suis inscrit à TIMKATEC, un copain qui s'appelle Ti Blanc m'a amené là-bas et j'ai rencontré père Simon. Je suis très intéressé à y aller. ...

J'habitais chez quelqu'un à Delmas 60, les gens m'envoyaient acheter de l'eau, comme je ne pouvais pas soulever le récipient seul, je prenais beaucoup de temps car j'attendais quelqu'un qui puisse m'aider à le soulever. En arrivant, les gens me battaient beaucoup, ils me battaient avec du

⁹⁹ "Grapyay" est le nom donné aux enfants des rues. Il parle ici des autres enfants de rue

fil électrique, etc. j'ai décidé de ne plus rester, je suis parti et me voici dans la rue ...

En arrivant dans la rue, j'ai commencé par charger les taps-taps, ceux de Bourdon et de Delmas. On me donnait 5 à 10 gourdes et ainsi je réalisais 100 à 150 gourdes. Avec cet argent, j'achète ce dont j'ai besoin comme vêtement, nourriture. Maintenant, j'essuie les voitures. En essuyant les voitures, un bon prochain peut me donner 25 gourdes, d'autres me donnent 100 Gourdes. Parfois, certaines personnes me disent qu'elles me paient au retour et effectivement, ils le font.

En arrivant dans la rue, personne ne pouvait pas me battre d'ailleurs je n'ai jamais être dans la foule ou bien de faire partie des groupes d'enfants. ...

Dans la rue, j'ai fait des ptits jobs comme aider quelqu'un à transporter leurs affaires, leurs marchandises. Ainsi les gens me donnent 10 à 15 gourdes selon leurs poids et selon la distance à parcourir. Par jour, je réalise 200 à 250 gourdes. ...

Je viens de Marigot, une province de Jacmel je n'y suis jamais retourné, il y a longtemps depuis que je suis allé. J'avais peut-être 9 ans lorsque j'étais allé, actuellement j'ai 11 ans. En arrivant à Port-au-Prince, j'étais chez la sœur de ma mère à Carrefour.

Si je suis dans la rue c'est à cause de « ma tante », j'étais chez elle ... elle me battait beaucoup avec du fil électrique, j'en ai plein de cicatrices. J'ai laissé sa maison et je pars définitivement, je n'y retournerai jamais.

Je souhaite aller à l'école car l'école c'est du bien, c'est un bien pour la personne qui y va. Si je n'étais pas aller à l'école c'est par manque de moyen, mes parents auraient bien aimé m'inscrire à l'école. Ils n'ont pas de moyens, ils ne travaillent pas. Ma mère sait faire la lessive, elle fait la lessive seulement lorsqu'on la lui confie. Mon père faisait la ferronnerie, il est mort depuis 4 ans.

Les autres enfants ne me taquent pas facilement, car je ne suis pas toujours avec eux. Je ne vole pas les provisions des gens. Je connais des gens qui volent, moi je ne le fais pas. Il y a des jeunes de 14 ou de 16 ans qui volent les produits alimentaires des marchands, ils viennent ici avec des choses volées. Il y a trois jours l'un de ces jeunes a été arrêté et il a été bien battu par la police. Moi, je n'ai jamais été arrêté par la police car je ne vole pas ni je ne fais pas de bêtises. Qu'est ce que je fais, moi, seulement je me bats avec les autres lorsqu'ils me taquent, lorsqu'ils

m'ennuient. Certaines fois en me battant avec les autres je me suis fait blessé, dans ces cas j'achète des pansements et je me soigne moi-même

Je dors dans la rue, le plus souvent sous les tréteaux des marchands. Là je ne me mouille pas lorsqu'il pleut. Je me lave dans la rivière de Bois Morquette et j'utilise parfois les toilettes publiques construites par l'Etat. ...

En demandant, parfois les gens me disent des propos malveillants. C'est pour cela je ne demande pas facilement. Je souhaite un jour ne plus demander et je vais d'ailleurs au TIMKATEC pour apprendre un métier plus tard, j'aurai ainsi ma propre maison.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A. 20

Durée de l'entretien : 10 minutes 21 secondes

Je m'appelle Wilsa, j'ai 17 ans et un frère de 19 ans. Je suis le dernier de la famille et je n'ai pas de sœur. Nous vivions d'abord avec notre père car notre mère est morte alors que je n'avais que 3 mois. A l'âge de 6 ans j'ai perdu mon père.

Après la mort de mes parents, nous avons vécu chez notre grand-mère, Mais, nous étions tous les deux inscrits à l'école. J'avais 8 ans lorsque je suis allé à l'école, c'était une école qui se trouve dans la commune de Roseau, dans la région de Jérémie. Je ne suis resté que trois ans à cette école. Je ne suis pas allé plus tôt c'était un problème d'argent, ma grand-mère n'avait pas les moyens. L'école n'était pas trop loin, je me rendais à pied le matin. Je redoublais sans cesse les classes et lorsque j'ai laissé Roseau je ne sais plus l'année mais j'étais en 2^{ème} année fondamentale. J'ai quitté cette école car ma grand-mère devait quitter Roseau pour s'installer en ville à Jérémie

A Jérémie, j'allais au Collège Anacaona. Le responsable de cet établissement ne me renvoyait pas pour les frais de scolarité. Ni l'école où j'étais à Roseau, ni l'école Anacaona à Jérémie n'avait de cantine, mais je mangeais chez ma grand-mère avant de partir.

Ces deux écoles étaient du secteur privé, Ma tante qui habitait à Port-au-Prince payait les frais de scolarité (l'écolage). J'ai laissé la ville de Jérémie en 2003 pour rentrer à Port-au-Prince et dans la nouvelle école on me reculait encore de classe. Mais, avant de rentrer à Port-au-Prince, j'étais resté un bon moment à Jérémie sans aller à l'école. A ce moment, je vendais sur le marché pour

ma grand-mère, elle, ne sachant pas lire, ne pouvait pas m'envoyer à l'école, elle n'avait pas de moyens pour me permettre de reprendre les chemins de l'école. Ma grand-mère ne savait pas lire, Mon père savait lire je ne sais pas pour ma mère, comme je n'avais pas eu la chance de la reconnaître.

Avant d'arriver à TIMCATEK, j'ai habité 4 mois chez un Canadien, c'est lui qui m'avait fait venir de Jérémie. Mon frère habitait chez sa mère, il avait besoin de quelqu'un, il lui a parlé de moi. En laissant le canadien, je suis revenu à Jérémie et un cousin qui n'a pas voulu me laisser là-bas, m'a emmené à TIMCATEK.

Je ne faisais ni la manche, ni ne vendais dans la rue. Cela fait 3 ans que je suis là et je suis actuellement en 2^{ème} année.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A. 21

Durée de l'entretien : 17 minutes et 17 secondes

Mon nom est Dieubon DORVIL, *(il hésite, au début de l'entretien, de donner son âge, il disait qu'il ne connaissait ni son année de naissance, ni son âge. Il ne donne ces informations qu'à la fin)*, j'ai 15 ans. J'ai 2 sœurs et un frère. Nous sommes donc quatre enfants dans la famille.

Je ne suis pas l'aîné de la famille et les 3 autres sont en province. Je n'ai jamais fréquenté d'établissement scolaire. Ils (ses parents) n'avaient pas payé les frais exigés par l'établissement pour aller à l'école. Nous étions en province, dans la région de Jérémie, à Chambellan. Ils ne payaient pas parce qu'ils ne comprenaient pas l'importance de l'école.

Mon père est mort mais ma mère est lettrée, et je n'étais jamais allé à l'école jusqu'en 2005 l'année à laquelle je suis arrivé à TIMCATEK. C'est à ce moment que je suis allé à l'école.

En sortant de Chambellan, j'ai été chez une dame qui s'appelait Fany. Pendant le transport de Chambellan à Port-au-Prince, j'étais avec quelqu'un, je l'ai perdu sur le port, je ne l'ai plus jamais revu. Et, c'est ainsi que j'ai rencontré Fanny, elle m'a logé pendant un moment. Mais je ne suis pas resté trop longtemps dans la rue je ne faisais pas la manche non plus *(c'est ce qu'il a déclaré au début, vers la fin de la conversation il a fini par avouer qu'il le faisait mais, pas souvent)*. Certaines personnes me confient des petits boulots, je faisais des courses, le ménage ou j'aidais

les gens à porter leurs bagages ou acheter ce dont ils ont besoin. J'aidais régulièrement aussi un Monsieur qui s'appelait Jean dans ses activités. (...)

Je vois toujours les autres font la manche, mais je le fais pas. Je ne veux pas le faire pour ne pas développer ce vice chez moi. Si je n'ai rien à manger, je reste tranquillement jusqu'à ce que je trouve quelque chose à manger. Je ne demande pas facilement. J'ai peur en demandant que les gens me disent des mots grossiers. Lorsque je demande les gens me donnent par fois une pièce de 5 gourdes. (Il hésitait avant de déclarer s'il a l'habitude de demander l'aumône. Au début de la conversation, il disait qu'il ne faisait pas ça. Il le fait vers la fin selon la conduite de l'entretien). Je ne demandais pas à n'importe qui, le ne fais pas à tout le monde ! Je rends des petits services aux gens. Les autres enfants de la rue ne rendent pas des services aux gens.

Je me battais souvent avec les autres enfants. ...

J'avais l'habitude de dormir chez un copain qui s'appelle Prospère ... Si c'est fermé chez lui, je partais dormir dans une église où l'on fait toujours des jeûnes de prière. Il est également ici à TIMCATEC.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A. 22

Durée de l'entretien : 14 minutes et 48 secondes

Je m'appelle Steeve, je suis originaire de Bérault une section de Torbeck dans le département des Cayes. J'ai 17 ans, je suis le 3^{ème} d'une famille (recomposée) de 7 enfants dont 4 frères et 2 sœurs. Ma mère est morte lorsque j'avais 2 ans.

Tous les enfants étaient scolarisés, je suis rentré au Collège privé Edgar Nere Numa à 4 ans. Mon père étant à Port-au-Prince, ma grand-mère se chargeait des frais de scolarité, quelquefois je mangeais à la cantine, je n'avais pas d'argent de poche.

Ma grand-mère payait les frais (de scolarité) avec ses économies, elle avait un petit commerce, des fois quand elle avait des retards on me renvoyait de l'école. Je passais deux ou trois jours chez moi jusqu'à ce qu'elle trouve l'argent.

Je n'ai jamais redoublé, mais j'ai du quand même abandonné l'école avant d'arriver ici en 2001 pour habiter chez ma tante Rose-Marie à Tabarre. On m'a appris que mes parents étaient lettrés mais ma grand-mère ne l'était pas.

Je ne vivais pas dans la rue (*que faisais-tu avant de venir ici ? en répétant la question il précise*

qu'il n'a jamais travaillé).

C'est en revenant de Tabarre que je suis passée chez ma soeur Winchelle et c'est qui m'a emmené à TIMCATEK parce que je ne m'entendais pas avec son mari.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A. 23

Durée de l'entretien : 17 minutes et 10 secondes

Je m'appelle Peterson FRANCOIS j'ai 16 ans j'ai une soeur et 2 frères dont je suis l'aîné nous vivons avec nos parents. Parmi nous il y en a deux qui vivent avec notre mère et l'autre avec notre père. Mon père vit à Thomassin et ma mère à Kenscoff.

Les enfants de mon père ont été scolarisés.

Le dernier établissement que j'ai fréquenté était une école située à Flipo, ... mais ma première école était à Kenscoff, chez mitre Dorval, ensuite, c'était dans une école à Désermite. Lorsque ma mère m'avait retiré de l'école, je suis resté 3 mois sans être à l'école. Je ne suis pas resté longtemps à l'école de maître Dorval. ... A l'école de Désermite, je ne suis pas resté trop longtemps.

Depuis je suis dans une école privée et c'est ma mère qui paie les cours, elle vendait des vêtements d'occasions sur le marché.

J'ai redoublé ma deuxième année.

Mes parents savaient lire. Il n'y avait pas de cantine dans cette école, alors de fois je mangeais avant de partir ou j'avais de l'argent de poche.

Je suis resté un laps de temps sans aller à l'école, après je deviens un enfant des rues ... D'abord, j'essuyais les voitures et les gens me donnaient 5 gourdes ou bien 10 gourdes pour chaque voiture essuyée. Parfois, les gens ne me donnaient rien après avoir essuyé une voiture, dans ce cas-là, je ne disais rien

.

Il m'est arrivé de mendier, il y a des gens qui me donnaient et d'autres pas. Quand je demandais et que l'on me donnait pas je me sentais inutile. Je ne faisais rien. Par contre, il y a d'autres enfants quand on leur donnait rien ils allaient voler. Des fois il se faisait rosser.

Les autres enfants plus grands que moi me battaient des fois et me rackettaient. Il m'arrivait de me défendre.

Je me suis fait beaucoup d'argent en lavant les voitures, entre 40 et 50 dollars (200- 250gourdes) par jour, quand ça allait seulement 10 et des fois où ça allait très mal je retournais mendier. C'est

ainsi que j'ai pu me procurer produits de premières nécessités (dentifrice, savon brosse à dent, vêtements etc.)

Je dormais dans une vieille case près de la place Saint-Pierre. Ma mère ne s'occupait pas de moi les rares fois où elle venait je n'étais pas là. *(Peterson n'accepte pas que son professeur écoute ce qu'il dit, il préfère ne rien dire. Il déclare tout en rigolant qu'il va lui faire connaître la misère. Il préfère arrêter l'entretien pour continuer plus tard)*

Je me suis fait arrêter par la police un jour devant l'église Saint-Pierre. J'ai passé une journée au commissariat, ils m'ont demandé pour mes parents et m'ont relâché.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.34

Durée de l'entretien 7 minutes et 59 secondes

Je m'appelle Saint Félix, j'ai un frère, il est mon aîné et il fréquente une école mixte à Delmas 83. Il vit aussi avec notre grand mère qui habite aussi à Delmas 83, nous sommes orphelin et avant de venir au Timkatek je vivais avec eux. Quand j'avais sept ans je fréquentais une école dont je n'ai aucun souvenir du nom. Je suis né à Laboule 12.

Je n'habitais pas loin de l'école, il n'y avait pas de cantine mais on savait me donner à manger avant que je m'y rende. J'étais un redoublant, souvent j'ai été renvoyé parce que ma grand-mère ne pouvait pas couvrir les frais. Après la mort de mon papa, ma maman a continué à payer mais quand elle est morte à son tour j'ai été obligé de quitter l'école car ma pauvre grand-mère n'avait pas les moyens. Ma grand-mère et ma mère savaient lire. A Delmas où je confectionne des cerfs-volants que je revends après, ça me rapportait l'argent. Je jouais aussi au ballon.

Mes parents n'avaient jamais voulu que je coure les rues pour quémander ni essayer les voitures dont je ne l'ai jamais fait. Il y a un copain qui habitait à côté de chez nous qui savait le faire. On lui donnait cinq ou dix gourdes. Il ne savait pas voler, il dormait toujours chez lui.

Je me sens heureux au Timkatek, j'ai 13 ans, je suis admis en deuxième année. On me donne des jouets, de la nourriture, tout ce dont j'ai besoin.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.37

Durée de l'entretien 9 minutes 05 secondes

Mon nom est Jonès Jonassaint, j'ai treize ans. Je suis l'ainé d'une famille de six enfants dont trois sœurs et deux frères. Deux d'entre eux ne vont pas à l'école. Mes parents sont encore vivants. Je fréquentais une école rurale avant de venir au Timkatek. Je ne me rappelle pas en quelle année j'ai commencé à fréquenter l'école. Je n'habitais pas loin. Je ne sais pas combien d'année j'y ai passé mais j'ai laissé quand j'étais en première année. Je n'étais pas un redoublant, il y avait la cantine et pas une fois je n'ai été renvoyé parce qu'on ne pouvait payer. Il y a une cotisation à donner pur pouvoir manger à la cantine de l'école, si on ne l'a pas, on ne mange pas.

Mes parents faisaient des petits jobs par ci et par là. Ma maman est une matrone. Au cours de l'année 2004, 'ai été renvoyé de l'école parce que j'avais laissé pousser mes cheveux et ma mère m'a inscrit au Timkatek.

Ma maman ne sait pas lire mais mon père lui sait. Je savais me rendre au marché pour acheter des petits trucs pour ma mère. Je savais aussi rendre service aux autres en échange d'un petit peu d'argent.

Je savais me bagarrer en jouant aux billes. On m'a mis au Timkatek parce qu'après j'ai été renvoyé de mon école, mon père n'avait pas d'argent pour m'inscrire à une autre.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.45

Durée de l'entretien 3 minutes 10 secondes

Je m'appelle Gérald Charles, j'ai douze ans, j'ai deux frères et trois sœurs, c'est moi qui suis le dernier. Nous allons tous à l'école. Il n'y en a qui sont chez ma tante, j'ai un frère au Timkatek. Il n'y a trois qui sont avec ma maman, un frère et deux sœurs. J'ai deux sœurs chez ma tante. J'étais allé à l'école Barnabé, dans la ville de Jean Rabel. Je suis né à Jacmel. Mon école n'était pas loin. Depuis que je suis entré de Jacmel, je suis maintenant dans le Timkatek. Je n'étais jamais renvoyé parce qu'on ne pouvait pas couvrir les frais. Je sais redoubler de classe. Ce sont ma maman et mon papa qui savaient payer mon écolage. Ma maman travaille la plaine, elle travaille en dormant. Elle m'envoie l'argent de l'école à Jacmel. J'ai un an depuis que je suis dans le Timkatek. Quand j'étais à Jacmel j'allais faire la quatrième année, on me recule dans le Timkatek, je vais faire la deuxième année. Mon papa travaille la terre. Il ya une année que je n'étais pas allé à l'école, j'étais malade. Ma maman ne sait pas lire. J'ai l'habitude de travailler la terre de la même façon que mon papa de

la même façon que mes amis comme ça on me donne 50 gourdes. J'avais l'habitude de travailler pour des personnes, j'étais allé puiser de l'eau pour ces personnes, faire la vaisselle pour eux pour qu'on me donne de l'argent. Même quand on casse le mais, je les aide pour qu'on me donne de l'argent. Ma maman n'est pas là, je demande aux autres amis .Je me sens bien dans le Timkatek, j'ai des enfants pour jour, ils donnent aussi de belles blagues.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.52

Durée de l'entretien 11 minutes

Je m'appelle Remy Onès, j'ai 16 ans...

J'ai ..., Attends ...laisse moi voir, ... mes frères et sœurs sont tellement nombreux ! ... Du côté maternel, je sais que j'en ai 6, mais en tout je crois que mon père et ma mère ont 21 enfants... Nous ne vivons pas tous au même endroit ... nous sommes 8 qui vivons ensemble. Je suis le plus petit et nous étions deux parmi les 8 qui vivaient ensemble à avoir été à l'école, moi et l'un de mes frères.

L'école est importante pour moi, nous sommes deux qui avons été à l'école, si j'apprends bien, je peux devenir quelque chose demain.

Je vivais en province et j'étais dans une école qui s'appelle Sainte marguerite D'Youvil. C'était une école dirigée par des bonnes sœurs, je suis rentré en 1997 dans cet établissement et je suis resté 4 ans. Je suis né en 1990.

Après la mort de mon père et de ma mère, une tante me prenait en charge. C'était elle qui payait les frais de scolarité. Elle vendait à commission, sur chaque gourde, elle gagnait vingt centimes. Ma mère et mon père étaient déjà morts. J'avais la chance de connaître mon père mais je ne connaissais pas ma mère. J'étais bébé lorsqu'elle morte et lorsque mon père est mort je n'étais pas allé à l'école

C'était dans une école des sœurs ... on me renvoyait très souvent pour les frais de scolarité. Et, c'est par manque d'argent que j'ai perdu ma place à l'école chez les sœurs ... Pendant les vacances, je suis venu à Port-au-Prince chercher de l'argent entre les mains de ma sœur pour payer les frais de scolarité car mes grands parents n'avaient plus d'argent ... je n'ai pas trouvé l'argent à

tant ... je suis resté un peu pour trouver l'argent et je suis retourné à Jérémie avec beaucoup de retard et la sœur directrice ne m'acceptait plus, elle disait qu'il était trop tard pour m'intégrer à l'école. Et depuis, je ne suis plus retourné à l'école. ...

Mon frère que j'accompagnais dans les rues s'occupait de charger les taps-taps. Je commençais ainsi à faire la même chose que lui. Je chargeais les taps-taps avec lui. Ce frère ne sait pas lire. Il a une petite famille. Pour chaque tap-tap chargé, le chauffeur me donne une pièce de monnaie. Le plus souvent, je vais le matin avec lui et l'après midi, je rentre chez lui. ...

J'avais un autre frère qui était aussi dans la rue, une de mes sœurs l'a conduit à TIMKATEC. Lorsqu'il est sorti de ce centre, il est venu habiter dans la même maison que moi. Il parlait toujours de TIMKATEC en expliquant ses bienfaits et j'ai décidé d'y aller aussi. ... Il me conduisait là-bas, je me suis inscrit et me voila à TIMKATEC.

Je me battais avec les autres de la rue. Par exemple, en arrivant une camionnette, je commence à la charger et parfois les autres décident de la prendre. On se battait ainsi pour récupérer ce chargement de ce tap-tap.

J'ai 4 ans depuis que je ne suis pas dans la rue, comme je suis au TIMKATEC pendant l'année scolaire, je ne peux plus le faire. Mais pendant les vacances scolaires, comme mes parents n'ont pas de moyens, je fais de petits commerces dans les rues. Je vends de l'eau, chaque sachet se vend pour une pièce.

Je souhaite être mécanicien. Je peux l'apprendre à TIMKATEC, j'attends père Simon le Responsable, pour m'orienter et m'inscrire à l'école professionnelle. Mais il ne sait pas le métier que je veux apprendre, j'aime la mécanique, avec ce métier, on fait de l'argent. je ne dors pas à TIMKAEC, je vais demander au responsable de me laisser dormir maintenant.

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN A.54

Durée de l'entretien 8 minutes et 54 secondes

Je m'appelle Naristain Edouard. J'aurai 20 ans le 28 septembre prochain (*on est en été 2006*). Mes

parents ont 9 enfants et 3 demi-frères. Je suis l'aîné de la famille. 2 sont morts et parmi le reste, seulement moi qui suis maintenant allé à l'école grâce à TIMKATEC. Je n'ai jamais été à l'école avant de venir à TIMKATEC, actuellement j'ai 5 ans depuis que je suis là bas. Ni mon père, ni ma mère ne sait lire. ...

J'habitais à Kenscoff avec ma mère, à l'époque j'avais 12 ans et je commençais à comprendre ce que l'école était. Je voyais toujours des enfants de mon âge passer en uniforme chaque matin et je demandais à ma mère où allaient ces enfants. Elle me répondait qu'ils allaient à l'école. Et, je lui demandais c'était quoi l'école. Elle me disait que l'école était l'endroit où les enfants apprennent à lire et à écrire. Un jour, j'ai suivi ces enfants et j'ai identifié l'école de la zone où ils allaient. Au retour, j'ai dit à ma mère que je voulais aller à l'école aussi. Elle m'a répondu qu'elle n'avait pas les moyens économiques pour le faire

A un moment donné, j'ai laissé la maison de ma mère pour vivre dans la rue. Je suis resté pendant 2 ans. Un jour, un monsieur me voyait m'asseoir dans un coin de la rue en train de réfléchir. Il me demandait si je n'aurais pas aimé aller à l'école. Je lui ai répondu oui, j'aurais bien aimé et il me conduit à TIMKATEC.

En fait, lorsque j'ai laissé la maison de ma mère, il y avait d'autres jeunes qui voulaient aller également dans la rue. Je suis parti avec eux. Nous étions 7 qui étaient venues à TIMKATEC, mais maintenant tous les autres ont laissé TIMKATEC, il ne reste que moi...

Après, je partais dans la rue, je suis resté deux ans dans la rue ... là, les plus grands me frappaient, ... ils m'apprenaient à voler, voler les articles des marchandes... ils me font voler des habits sans que la marchande nous voie. Celui qui le prend, le remet à celui qui est en arrière puisque on s'arrange pour former une file. Nous passons le linge de main en main jusqu'à ce qu'il arrive à celui qui est à la fin de la ligne qui pourra partir avec, ou l'entreposer quelque part. Après avoir effectué un ensemble d'opérations, nous partageons les habits volés.

Mais je ne suis pas resté longtemps à faire ces genres d'activité. Je n'avais jamais aimé le faire. Je détestais voler...

J'essayais les voitures ... je faisais un peu d'argent, j'achète ce dont j'ai besoin. Il y avait une dame à qui je confiais l'argent que j'épargne dans la rue ...

En laissant chez ma mère à Kenscoff, je suis venu à Pétion ville. Cela n'allait pas. J'ai trouvé quelques copains et nous avons décidé d'aller au centre ville, là les plus grans nous frappaient ... A un moment donné, j'ai plein de copains et les autres ne pouvaient plus me frapper. ...

Ensuite je suis revenu à Pétion ville et nous avons constaté qu'on nous pouvons réaliser de l'argent à Pétion ville. Chaque matin, nous allons à Pétion ville et le soir nous retournons au centre ville. Un jour j'ai décidé de rester définitivement à Pétion ville. On était 7 qui étaient amis ...

Je jouais au hasard pour de l'argent. Et j'avais d'autres personnes qui m'appréciaient beaucoup. Comme je jouais, ils n'étaient plus mon ami. Un jour un jeune garçon qui m'appréciait beaucoup et qui ne voulait pas que je joue me donnait une paire de tennis. Il me disait toujours que je ne devais pas jouer. Après m'avoir remis le tennis, il m'a surpris en train de jouer. Il me disait qu'il n'est plus mon ami. Et j'ai décidé de ne plus jouer au hasard.

EXTRAITS DE QUELQUES ENTRETIENS RÉALISÉS AVEC LES RESPONSABLES DE CENTRE D'ACCUEIL

ENTRETIEN B.0

Durée de l'entretien 17 minutes et 14 secondes

Au cours des années quarante cinq (45), la population haïtienne était estimée à environ de trois (3) à quatre (4) millions d'habitants. Le système éducatif d'alors, démodé appelé système encyclopédique, se basait sur les capacités de mémorisation des élèves. Le système se renouvelle malgré tout en assurant la promotion des jeunes à l'instar de l'école professionnelle de Damien. Cependant, à partir des années soixante dix (70), le système devenait très traditionnelle, il n'y a pas eu de réformes. Tandis qu'en en Amérique du Nord, en Amérique du sud et en l'Europe les grandes innovations pédagogiques enclenchées à l'époque sont permanentes et continues. Paradoxalement, les dirigeants de l'époque réclamaient Haut et fort qu'ils s'engagèrent à faire passer le pays du stade de Sous-développement au Développement. Mais, quel chemin nous conduirait au développement? Peut-on engager un pays sur la voie du développement sans l'élaboration d'un système éducatif adapté à ses besoins? Peut-on envisager les sciences physiques sans une base théorique ou sans des matières pratiques?

Voyons maintenant la structure du système éducatif haïtien. Le système d'enseignement, à travers le préscolaire, former des individus dont la société a besoin, former des comportements adaptés à la société. Le système n'a pas d'autres fonctions. Mais il y a un problème, il invitait l'individu à prendre conscience de ses actes jusqu'à 18 ans où l'individu est majeur, il peut être sanctionné par la justice.

Vers les années 80, le préscolaire traditionnel ne résistait pas à la concurrence déloyale visant la conquête du marché scolaire. Tout système préscolaire cherche à avoir plus de candidats. Les parents cherchent à envoyer leurs enfants à l'école préscolaire de renom. L'accueil d'un enfant dans une école primaire donnée dépend de l'école préscolaire dans lequel il était. Tu comprends bien le problème du système éducatif haïtien? Malgré tout le préscolaire à ses avantages. C'est ce niveau qui donne les notions de base à l'enfant. Le prescolaire devient à partir de 1980, un enfant qui n'a pas encore la maturité mentale qui commence à apprendre à lire et à écrire. Cela est établi en Haïti à cause de la concurrence sur la marché haïtien alors que c'est banni dans les autres pays.

..

Laissons le préscolaire pour voir le primaire. Prenons en primaire le système de scolarisation. Le système ne fonctionnait déjà pas bien alors il est divisé en trois écoles: Une école pour le développement international basée sur la mondialisation, nécessitant beaucoup d'argent et destinée à la bourgeoisie, une école pour la classe moyenne à travers les écoles borlettes et une école pour la catégorie défavorisée, l'école sous les tonnelles. Si l'école était sous les tonnelles et donnait une formation adaptée à la réalité du pays, elle serait encore utile. Cette dernière éducation constitue une perte de temps dans la mesure ou pédagogiquement elle n'envisageait rien aux élèves permettant leur intégration sociale. Elle produit des surâgés, des exclus, des déscolarisés. Voici le produit de notre système.

Le problème est à la fois pédagogique, structurel. Sur le plan structurel, les établissements scolaires se situent dans l'environnement immédiat de l'élève Un élève résidant à Carrefour effectue le trajet centre ville Port- au Prince- Carrefour quotidiennement pour se rendre à l'école. En classe, il n'est pas totalement réceptif sous le poids de la fatigue d'un voyage de quatre (4) heures de temps. C'est à un niveau que se situe le problème. Le déplacement des professeurs nécessite aussi un regard particulier au point de vue pédagogique le milieu des ressources humaines n'offre pas la transmission de l'information des professeurs aux élèves. Un enseignant de Port-au Prince laisse sa ville natale pour s'établir et travailler au Cap haïtien il perd un peu de ses moyens, il n'évolue pas dans son environnement. Ainsi les professeurs devront être recrutés dans un rayon plus proche de leur origine.

Au point de vue pédagogique, nos écoles enseignent un ensemble de matières académiques ne reflétant pas leurs besoins. Il existe un ensemble de matières qui ne correspondent à rien. L'histoire d'Haïti réside à faire l'histoire pour l'histoire d'Haïti. C'est « l'histoire de l'Histoire d'Haïti ». L'enfant ne doit pas étudier l'histoire en primaire en ayant un livre d'histoire. On pourrait l'enseigner sous forme de théâtre, de dessin, on peut le faire sous autre forme. Le système pédagogique condamne les élevés à tout mémoriser par cœur. L'enfant à cet âge n'a pas besoin de date, des dates de la mort de Dessalines, par exemple. Pour savoir la date de la mort de Dessalines, je le cherche dans un bouquin.

A l'instar de l'histoire d'Haïti, les professeurs enseignent aux enfants les métalangues du français.

On oublie que le français est une langue très complexe et que son apprentissage exige un système d'organisation surtout le pays souffre de carence de cadres dans ce domaine. Pédagogiquement, notre système réclame la formation des ressources humaines en la matière

Parmi les enfants que j'ai dans le centre, majorité est arrivé devant la porte de l'école, mais ils n'ont pas pu la franchir. Deux raisons fondamentales l'empêchent de franchir : d'abord ils n'ont pas de moyens financiers et ils ne sont pas dans des conditions pouvant faciliter l'apprentissage. L'enfant doit être dans les conditions pour apprendre, il doit être dans les conditions académiques.

L'enfant souffre du problème de comportement académique. Le matin l'enfant doit être en mesure de faire sa toilette, pouvoir nettoyer ses chaussures, manger avant de partir. Sans ces moyens, il n'y a pas de comportements académiques. L'enfant arrive devant la porte de l'école et il ne peut pas le franchir.

Nous autres nous savons le mode de fonctionnement de notre système. Nos écoles fonctionnent de septembre à novembre. A l'approche des fêtes de fin d'année, 90% des élèves négligent les activités scolaires au profit de Noël. Pour la plupart d'entre eux, de l'année académique touche à sa fin car en janvier c'est le carnaval suivi du « rara » et puis les fêtes patronales. Donc, il revient à l'Etat de définir un environnement favorisant l'apprentissage. Face à cette situation, une éducation surveillée s'impose afin de freiner les dérives. Ce système est à la portée des gens de moyens et condamne les familles monoparentales et les familles démunies.

Certains d'entre eux ont terminé leurs études, d'autres sont allés continuer leurs études en France mais c'est une minorité. Cependant, la grande majorité a atteint le niveau primaire. Par conséquent, ils affichent quelque part un comportement délinquant, ils s'intéressent très peu aux études, ils vont à l'école et à un moment, ils abandonnent. Le système se repose sur la mémorisation, ils s'amuse à copier afin d'obtenir la moyenne mais ils sont pas vraiment intelligents.

A juste titre, la distance représente un problème majeur. Les écoles se construisent en fonction des normes de scolarisation et selon les besoins de la commune. A titre d'exemple, en certains endroits, on rencontre plus d'enfants qu'il y a d'écoles. Rien qu'à la capitale, 90% d'établissements sont du secteur privé et le reste est public. Les écoles borlettes destinées à la classe moyenne poussent comme du champignon dans un espace qui ne dépasse pas 10 mètres carrés et le plus souvent cet espace peut également loger une université.

La solution du problème ne passe que par la dentition d'un système scolaire haïtien cohérent. Les problèmes pédagogiques organisationnels se pose a un second niveau. Le système scolaire haïtien peut être résumé en école préscolaire, primaire, secondaire et universitaire. Il n'y a pas autres choses la de dans. On ne peut parler ni de pédagogie ni de système éducatif, l'école haïtienne doit être réorganisée.

ENTRETIEN B1 ET B.2

Durée de l'entretien : 10 minutes et 55 secondes

C'est essentiellement des enfants à risque, des enfants qui à n'importe quel moment peuvent retourner dans la rue. Nous faisons office de parents, nous subvenons à leurs besoins fondamentaux (nous leur offrons le lit, la nourriture, leur apprend à lire etc.). Il s'agit surtout d'enfants issus de familles monoparentales qui vivent soit avec leur mère ou leur père et quelque fois avec leur grand-mère au pire des cas avec l'un des beaux-parents. Dans ce dernier cas de figure, l'enfant n'est pas aussi choyé comme chez ses parents.

Il faut dire que parents et beaux-parents vivent dans une situation financière précaire. Ils partent tôt de chez eux pour aller travailler et rentrent tard le soir.

Entre temps, le gamin reste à la maison et se laisse influencer par le voisin qu'il voit arriver avec 50 ou 100 gourdes et qui lui raconte qu'il les gagné dans la rue.

Au fur et à mesure, après leur avoir fait miroiter les profits qu'ils peuvent en tirer, ils prennent le chemin jusqu'à ce ne retournent plus chez eux. Ces gamins quand ils partent malheureusement ne se rendent pas compte dans quoi ils vont tomber. Leurs amis ont oublié de leur dire qu'il existe même l'homosexualité dehors.

Ils ont pas mal d'activités : laveurs de voitures, ils aident à « charger » les bus.

Ils s'adonnent aussi à des jeux par exemple ils en ont un qui s'appelle « maré solo » (concours de celui qui restera éveillé le plus tard possible), il s'agit de frapper celui qu'on trouve entrain de dormir (un coup de pierre dans sa cheville).

Il y a aussi le « pédale », pendant que la personne dort ils mettent entre les orteils des allumettes et les allume.

Ils font tant d'autres choses, ils cassent les vitres des voitures, ils fument et vendent de la drogue pour les narcotrafiquants.

Pour revenir aux services de bases dont ces enfants sont privés, l'Etat a un rôle important à jouer concernant l'éducation. De jour en jour les écoles se privatisent et sont de plus en plus chères. Les places dans les écoles nationales sont très restreintes, une classe qui doit normalement avoir 40 enfants en 150.