



Université d'Ottawa • University of Ottawa

**ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES INTENTIONS DE LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF
HAÏTIEN (RÉFORME BERNARD: 1979-1980)**

PAR JACQUES ROSEMBERT

**THÈSE PRÉSENTÉE À L'ÉCOLE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN SOCIOLOGIE**

**UNIVERSITÉ D'OTTAWA
OTTAWA, CANADA**

AVRIL 1998



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

Acquisitions et
services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

ISBN: 0-612-90128-9

Our file *Notre référence*

ISBN: 0-612-90128-9

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this dissertation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de ce manuscrit.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the dissertation.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

Remerciements

Nous tenons à remercier tous ceux et toutes celles qui nous ont généreusement apporté leur concours à la réalisation de cette étude. Notre reconnaissance s'adresse particulièrement au professeur Michel St-Germain pour les documents qu'il a mis à notre disposition, aussi pour les renseignements et les suggestions pertinents dont nous avons grandement profité, en raison de ses connaissances spécialisées au dossier de l'éducation et de la linguistique en Haïti. Nous remercions spécialement le professeur Victor Darosa pour ses commentaires judicieux et son sens critique. Notre reconnaissance va essentiellement au directeur de la thèse, le professeur Yvon Thériault qui a accepté cette tâche avec dévouement et patience, il a fait une lecture attentive et critique et nous a fourni les conseils et l'appui nécessaires.

Nous devons beaucoup au secrétariat de la recherche de la Faculté des sciences sociales, à la secrétaire Francine D'Amour, au consultant en informatique Régis Forbes. Notre gratitude va de tout cœur à notre épouse Ernide Davilma Rosembert, à nos fils Jonathan et Zacharie Rosembert, à notre mère Rose Oralise, notre père Joseph Petit-Frère, notre sœur Suzette Rosembert qui nous ont encouragés et soutenus, sans leurs aides le travail n'aurait pas été possible.

Table des matières

INTRODUCTION	1
SITUATION D'HAÏTI	1
SANTÉ.....	2
<i>Problème d'alimentation</i>	2
<i>Problème de logement</i>	3
ÉDUCATION	3
<i>Budgets</i>	3
<i>L'inaccessibilité à l'éducation</i>	5
<i>Résultats et conséquences néfastes de l'éducation</i>	5
ÉCONOMIQUE	8
<i>Problème de l'environnement</i>	8
<i>Problèmes de l'agriculture</i>	8
CONCLUSION	10
OBJET D'ÉTUDES	11
CINQ ÉTAPES.....	11
CHAPITRE 1. FONDEMENTS THÉORIQUES	15
1. DÉFINITION ET PERSPECTIVES DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION	15
1.1. <i>Perspective externe:</i>	17
1.2. <i>Perspective interne</i>	18
2. STRUCTURO-FONCTIONNALISME: CADRE THÉORIQUE ET PERSPECTIVES D'ANALYSE.	20
3. DÉFINITION ET RÔLES DE LA NOTION DE FONCTION ET STRUCTURE	21
3.1. <i>Durkheim (fondateur)</i>	21
4. POINTS DE VUES ANTHROPOLOGIQUES: MALINOWSKI ET RADCLIFFE-BROWN.....	24
4.1. <i>Malinowski</i>	24
4.2. <i>Radcliffe-Brown</i>	25
5. POINTS DE VUES SOCIOLOGIQUES DU STRUCTURO-FONCTIONNALISME (PARSONS, MERTON, BOURDIEU, BERTHELOT).....	26
5.1. <i>Merton</i>	29
5.2. <i>Parsons</i>	33
5.3. <i>Pierre Bourdieu</i>	38
5.4. <i>Berthelot</i>	40
6. CONCLUSION.....	41

CHAPITRE 2. FORMATION SOCIALE ET PORTRAIT DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI.....44

1. FORMATION SOCIALE D'HAÏTI: PERSPECTIVES HISTORIQUES, CULTURELLE ET IDÉOLOGIQUE.....	44
1.1. <i>Origine et historique</i>	44
1.2. <i>Analyse idéologico-culturelle de la formation sociale d'Haïti</i>	45
1.3. <i>Problématique de couleur: stratégies de pouvoir social, politique, économique</i>	47
1.4. <i>Conclusion</i>	51
2. ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI: PERSPECTIVES SOCIO-POLITIQUE, IDÉOLOGIQUE, SES MÉCANISMES ET SES PRINCIPES DE BASE.....	52
3. LA MAINMISE DU POUVOIR POLITIQUE, ÉCONOMIQUE ET CULTUREL ENTRE CLASSES/CASTES).....	52
3.1. <i>Début de l'école en Haïti: sa vision et sa mission</i>	53
3.2. <i>Lois sur la gratuité et l'obligation de l'école: conditions d'admissibilité</i>	58
3.3. <i>Le Concordat de 1860: nouvelle mission de l'école</i>	59
3.4. <i>L'idéologie des humanités classiques et analyse sociologique de ces fonctions (éducation en Haïti)</i>	60
3.5. <i>Données historiques sur l'évolution de l'éducation: nombre d'élèves scolarisés (1804-1970)</i>	63
4. CONCLUSION.....	65

CHAPITRE 3. LA CRISE DE L'ÉDUCATION ET LA LOGIQUE DE LA RÉFORME68

1. LES ÉLÉMENTS DÉCLENCHEURS DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE.....	68
1.1. <i>L'approche développementiste de la réforme</i>	68
2. LES CRITIQUES VIS-À-VIS DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI.....	69
3. RAPPORTS DIALECTIQUES: LA CRISE DE L'ÉDUCATION ET LA CRISE DE L'ÉCONOMIE.....	72
4. ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU MODÈLE ÉCONOMIQUE, DEMANDES SOCIALES D'ÉDUCATION, PÉRIODES DES CRISES ET LEURS CARACTÉRISTIQUES.....	74
4.1. <i>La première période (60-70)</i>	74
4.2. <i>La deuxième période (70-80)</i>	75
4.3. <i>Troisième période (1980)</i>	77
4.4. <i>La crise démographique</i>	78

CHAPITRE 4. L'IDÉOLOGIE DE LA RÉFORME82

1. LES FONDEMENTS DE L'IDÉOLOGIE DE LA RÉFORME : SA RÉALISATION LINGUISTIQUE PÉDAGOGIQUE, ADMINISTRATIVE ET TECHNIQUE.....	82
2. CONCEPTION, COÛT DE FONCTIONNEMENT ET OFFICIALISATION DE LA RÉFORME.....	82
2.1. <i>Finalités et principes de base;</i>	83
3. OBJECTIFS ET ORIENTATIONS LINGUISTIQUES PÉDAGOGIQUES ET TECHNIQUES FONDAMENTAUX... 84	
3.1. <i>Orientations linguistiques</i>	84

3.2. Orientations pédagogiques.....	85
3.3. Plan d'études, programme-cadre et cycles d'études.....	86
3.4. Programme-cadre.....	86
3.5. Cycles d'études.....	87
3.6. Orientations techniques.....	88
CONCLUSION.....	89
CHAPITRE 5. LES INTENTIONS DE LA RÉFORME.....	91
1. ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE COMME PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT OU BLOCAGE AU CHANGEMENT.....	91
2. ENJEUX ET RETOMBÉES DE LA RÉFORME.....	91
2.1. Bivalence de la réforme (phase 1).....	91
2.2. Bivalence de la réforme (phase 2).....	92
3. PERSPECTIVES ANALYTIQUES DE CETTE BIVALENCE.....	99
4. ANALYSE COMPARATIVE DES DONNÉES STATISTIQUES DE LA RÉFORME.....	103
5. ANALYSE SOCIOLOGIQUE DE LA FONCTION DE L'ÉCOLE ET SES INCIDENCES SUR LA RÉFORME.....	116
6. LES FACTEURS SOUS-JACENTS À L'ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES INTENTIONS DE LA RÉFORME....	120
7. LES FACTEURS SOCIO-PÉDAGOGIQUES.....	121
7.1. Les objectifs.....	121
7.2. Les contenus.....	122
7.3. La méthode.....	122
7.4. matériels didactiques.....	127
7.5. Salaire.....	128
7.6. Les écoles privées: un poids pour la réforme.....	129
7.7. La qualification des enseignants et son impact sur la réforme.....	131
7.8. Les facteurs logistiques, climatiques et topographiques: leur incidence sur la supervision et la diffusion de la réforme.....	133
8. LES FACTEURS SOCIO-LINGUISTIQUES.....	135
9. LES FACTEURS SOCIO- ÉCONOMIQUES.....	146
10. LES FACTEURS SOCIO-POLITIQUES.....	153
CONCLUSION 158	

BIBLIOGRAPHIE I

Introduction

Situation d'Haïti

Haïti se trouve acculée dans l'impasse d'une telle crise sociale et économique que les trois quarts de la population qui occupent le bas de l'échelle socio-économique ont perdu tout espoir de voir leur situation évoluée et franchir un jour le «mur de la pauvreté»¹. Cette extrême pauvreté qui est alimentée par la situation économique précaire, la stagnation des investissements public et privé, l'agriculture en faillite, le tissu industriel obsolète (taux de croissance de 0,2 à 0,6% an, 1960-70), le chômage endémique (80%), le sous-emploi, marginalise les individus dominés économiquement et socialement et les exclut de la société au sein de laquelle ils vivent. Ces «indigents» ainsi, qu'on les appelle, sont privés physiquement de santé, intellectuellement d'éducation (Salama & Valier, 1994:7). Aussi, comme l'exprime bien M. Harrington : «La pauvreté est l'état de ceux qui sont privés des niveaux minimums de santé, de logement, d'alimentation et d'éducation, considérés au stade actuel des connaissances scientifiques comme nécessaires à la vie telle qu'elle est vécue actuellement» (Frappier, 1994:556). Pour F.H Cardoso (1992) l'accès à l'éducation et aux soins de santé fait partie des caractéristiques fondamentales de la démocratie substantive (Samedy, 1997:109).

En Haïti, la majorité des gens sont privés de toutes ces conditions indispensables à la vie, c'est-à-dire qu'ils sont dépourvus des ressources matérielles et des services sociaux de base nécessaires spoliés et inégalement repartis. Par exemple, Jacques Barros nous informe que quelques 5% de la population accaparent les 50% du revenu national. Donc, le revenu de la catégorie la plus riche est de 176 fois celui de la catégorie la plus pauvre (Brax, 1987:39). Les riches reçoivent en moyenne un revenu annuel de \$ 90.000 US (Hurbon, 1987:25) et jouissent de 80% des services et des ressources du pays (Ancion,

¹ Galbraith part de l'observation que tous les pays sous-développés présentent deux traits communs: la pauvreté de la plus grande partie de leur population et des obstacles majeurs qui les empêchent de franchir le mur de la pauvreté (Rocher: 1992:564).

1984:63). Cependant, les données retenues par la Banque Mondiale indiquent que le produit national brut d'Haïti se chiffre entre «\$240 à 350» an par tête d'habitant (Samedy, 1997 p.v; Vermande, 1996:22). De telles disparités de salaire et d'inégalités de répartition entraînent des conséquences considérables notamment sur la santé, l'éducation, l'économique c'est-à-dire les modalités de production, de distribution, de consommation de biens et services. Il convient de rappeler que l'éducation joue un rôle primordial et fondamental dans l'articulation de cette problématique puisqu'elle tend à épouser ce schéma d'inégalité et à le reproduire.

SANTÉ

Problème d'alimentation

Brax (1987:39) nous rappelle que chez les catégories les plus pauvres, la «ration alimentaire journalière est de 1700 calories» alors que les spécialistes de la FAO affirment que «2.200 calories par jour» sont considérées comme minimum vital. Haïti est nettement au-dessous du seuil de la FAO, le «déficit global, s'élève en moyenne à 14%», le régime alimentaire est de 50% inférieur aux besoins journaliers en protéines, vitamines et sels minéraux (Dufumier, 1987:46; Castor, 1984:15). En fait, outre ces déficiences, «61%» de gens n'ont pas de repas quotidien (Ancion, 1984:64). Corrélativement, cette insuffisance de disponibilités alimentaires a produit des effets néfastes sur la santé de la population. En effet, la malnutrition constitue un obstacle majeur au développement intellectuel et à la performance scolaire². Elle a atteint un record considérable, 70% surtout chez les enfants de moins de cinq ans dont le taux de mortalité infantile est de 150 pour 1000 avec une espérance de vie de 47 à 54 chez les adultes (AMESED, 1987:1-4, Collection, 1987:17).

² Une enquête menée en 1978 par le Ministère de la Santé Publique sur l'état nutritionnel des enfants haïtiens montre qu'au niveau national 46,0% d'enfants de moins de 5 ans souffrent au premier degré de la malnutrition protéino-énergétique. Dans le groupe d'enfants de 48 à 59 mois, 18,9% seulement sont normaux. Toutefois, l'enquête a révélé également une prévalence d'avitaminose A de l'ordre de 2,5% pour 1 000 enfants de moins de 6 ans et une prévalence de 33% d'anémies chez les enfants de moins de 5 ans.

Problème de logement

De tout ce qui précède, il convient de noter que le manque considérable de logement peut être considéré comme un effet de cette pauvreté. Seulement à Port-au-Prince, les statistiques ont enregistré un manque relativement élevé dans ce domaine qui est de l'ordre de «70%». Ceci fait que «30.000 personnes dorment dans la rue, à la capitale. Environ 56% de la ville est occupée par des bidonvilles, on compte 13,5 habitants par case, ce qui donne 1 habitant par 2,5 mètres carré» (Ancion, 1984:64). Les services d'eau et d'électricité subventionnés par l'État profitent seulement aux gros utilisateurs tels les riches et les industriels. Seulement «2,9 % de la population ont accès à l'électricité et 14% à l'eau potable» (Castor, 1984 : 15).

Dans un tel état de sanitation, il est évident que bon nombre de ces individus qui croupissent dans cette misère chronique souffrent de la tuberculose («plus de 3%») et d'autres maladies endémiques dans un pays où il y aurait «1 médecin pour 15.000 habitants, 1 pour 7.600 dans la capitale et 1 pour les 75.000 ruraux» (Ancion, 1984:81) Dans un pays où les hôpitaux, dispensaires, cliniques («au nombre de 300») sont très rares et la santé est réservée à ceux qui ont les moyens de payer les coûts (Ancion, 1984: ibid; Castor, 1984, ibid). Tous ces indicateurs montrent bien les disparités énormes qui existent dans la distribution réelle des biens et services entre les différents groupes ou strates de la population.

Éducation

Budgets

Les conditions de l'éducation sont catastrophiques en Haïti. La part de PIB consacrée à celle-ci se situe jusqu'à 1986 entre 0,9 et 1,2% ; de 1986 à 1989, elle a augmenté de

Ceci nous donne une idée du nombre élevé d'enfants qui se présentent à l'école primaire atteints de la malnutrition ou présentant les séquelles de ces maladies qui jouent un rôle important dans le retard mental (déficiences) de l'élève (DEN/PEGHBN/IPN, 1983 : 68-69).

1,8%. Elle est aujourd'hui en régression de 1,5% (Samedy, 1997:109 ; Annuaire statistique de l'Unesco, 1992, p. 4.19 ; Bourdon & Perrot, 1990:102 ; BACC-Haïti, 1989, p. 1.28).

L'inaccessibilité à l'éducation

L'accès à l'éducation pour la majorité de la population est très limité. Morose (1970:125) a estimé qu'en 1970, «80%» d'enfants d'âge scolaire (6-12 ans) ne fréquentaient pas l'école primaire. En 1989, «plus de 50%» d'enfants (6- 12 ans) n'ont pas eu la chance de fréquenter une école (BACC-HAÏTI, 1989). Par ailleurs, les données statistiques publiées par l'UNESCO (1992: 1.12), Bourdon & Perrot (1990); BACC-HAÏTI (1989); AMESD/AID (1987, Tome I, II) démontrent également qu'en Haïti, le taux général d'alphabétisation de l'ensemble de la population était en 1982 de moins de 23%. Selon ces mêmes études, il était inférieur à 25% en 1989. Le taux d'analphabétisme de la population adulte dépasse 80% (Secrétariat d'État à l'Alphabétisation, 1995). Il faudrait remarquer que les effectifs scolarisés n'ont progressé que très légèrement par rapport à une démographie³ très galopante. C'est dire que la population des jeunes à scolariser s'accroît plus vite que le nombre d'enseignants qui sont formés et le nombre d'écoles qui sont disponibles à les recevoir.

Cette inaccessibilité à la scolarisation est due aussi aux coûts annuels d'études primaires qui sont très élevés. Au niveau du secteur privé urbain, en 1985, un parent à faible revenu défraie \$ 82 haïtien, sur un revenu moyen \$160 par année, et celui qui a un revenu élevé paie \$265. Pour le secteur privé rural, il paie \$36. Quant au secteur public urbain/rural, le coût est de 26\$. Aussi, il convient de tenir compte des frais directs: droits d'inscription, port de l'uniforme, livres et cahiers dont le coût total était estimé, en 1980,

³ La population totale d'Haïti en 1970 (décennie de l'explosion démographique scolaire) s'élevait à 4,2 millions et en 1990 à 5 millions, soit un accroissement absolu de 800.000 habitants en 20 ans, avec un taux annuel de 1,7%. Ces mêmes estimations indiquent que le taux annuel d'accroissement serait de 1,8% entre 1980 et l'an 2000 atteignant ainsi un effectif de 7,2 millions (Projet HAÏTI/PNUD/UNESCO: 1981).

à \$ 19 USA soit 11% du revenu annuel moyen alors que 2% à 4% représente la norme dans la majorité des pays» (BACC-Haïti: 1989, Annexe 40, Salomé, 1984:103).

D'autant plus, ces statistiques globales masquent des différences (dichotomie⁴) considérables entre le milieu urbain et le milieu rural, entre le secteur public et privé, entre les catégories et les types d'écoles, entre les sexes. Ces distorsions s'aggravent encore lorsqu'on examine les taux importants de déperditions qui se manifestent au cours de la scolarité.

Résultats et conséquences néfastes de l'éducation

Les nombreuses études qui ont été réalisées par les chercheurs haïtiens et étrangers sur la piètre performance du système d'éducation décrivent bien cette situation. Citons à titre d'exemples les travaux de Morose (1970), Chancy (1972), Déronceray (1979). Par ailleurs, St-Germain (1988:110-111) en réexaminant la plupart de ces travaux rappelle qu'entre 1981-82, les taux nets de scolarisation étaient en milieu urbain de l'ordre de 0,81 et en milieu rural, de 0,34.

En outre, les études de Wiesler (1978) repris par St-Germain (1988:113-110 ; 1997:620) ont bien montré l'ampleur de ce phénomène. En effet, en milieu rural, sur une cohorte de 1000 élèves entrant en première année ou CP1, 360 abandonnaient au CP1. Il y en a 16 sur 1000 qui obtenaient le Certificat d'études primaires (CEP) sans redoubler. En comptant ceux qui redoublent jusqu'à concurrence de 4 fois, il y en avait 102 qui obtenaient le CEP. Toujours selon cette étude, cette fois-ci en milieu urbain, sur une cohorte débutant sa scolarisation primaire en 1976 et devant compléter en 1982, on estimait au total des taux de réussite de l'ordre de 0,489 ; pour le secteur public 0,337 pour le secteur privé 0,704. Se basant sur ces faits, Bourdon et Perrot (1990:22)

⁴Cette discrimination qui existe entre école rurale/école urbaine se manifeste à travers ses structures de base et ses différenciations fonctionnelles. La Constitution d'Haïti du 19 décembre 1957 stipule dans l'article 167, le Ministère de l'éducation a la haute main sur l'enseignement urbain, tandis que l'enseignement rural est sur la tutelle du Ministère de l'agriculture. Ce dernier fut fusionné en 1978 comme prélude à la réforme éducative qui s'amorça en 1979 (Unesco, 1967, vol. 4, p. 692).

soulevaient que ce système d'enseignement primaire est l'un des moins productifs au monde.

Historiquement et sociologiquement, les causes de l'échec du système d'éducation sont endogènes et exogènes. Depuis l'indépendance d'Haïti, en 1804, les gouvernements militaires et oligarchiques autoritaires qui se sont succédés n'ont guère eu de projet réel pour orienter le pays vers un modèle de développement économique, ni de souci et de signes marquants leurs intérêts pour l'instruction et la formation des masses. Cette faillite d'un modèle de gestion social, économique et politique a plongé le pays dans les gouffres de la pauvreté. Il en résulte selon Galbraith⁵ que la «faiblesse de ces gouvernements retarde l'organisation du système scolaire et la lacune du système scolaire perpétue la faiblesse socioculturelle et économique du pays» (Rocher, 1992:565, Castor, 1984 : 21).

Il ne s'agit pas de critiquer le passé historique d'Haïti, dans la mesure que ce passé peut devenir un enseignement bénéfique pour le présent et l'avenir. Un enseignement qui soit capable de faire évoluer l'histoire en transformant le carcan des routines de l'éducation en une conscience lucide, créatrice, qui est porteuse d'une vision globale de changement. Ainsi s'exprimaient Moïse et Ollivier : (1992:202) : «Il ne suffit donc pas de refuser le joug étranger et de casser la domination politique étrangère et de conquérir la dignité. Encore, faut-il savoir ce que l'on veut et ce que l'on peut et avoir les moyens de réussir un projet économique et social libérateur».

Voilà bientôt deux siècles qu'Haïti a eu héroïquement son indépendance politique, elle demeure néanmoins l'un des pays les moins avancés et le plus misérable de la planète. Bernadin (1991:371) notait : «que 90% ruraux analphabètes» vivent dans l'ignorance, et dans la pauvreté absolue. Ces paysans sont systématiquement exploités, méprisés alors que toute possibilité de développement économique durable doit nécessairement se

⁵ Galbraith distingue trois obstacles qui entravent le processus de développement du Tiers-monde. Le premier obstacle réside dans la faiblesse de la base culturelle de la société. Le deuxième se trouve dans la structure sociale dominante. Le troisième provient du déséquilibre entre les facteurs de production et les facteurs d'éducation (Rocher: 1992).

réaliser avec eux. Ces producteurs contribuent à réaliser plus de «40% du produit intérieur brut, et à produire 80% de la nourriture de la population» (Samedy, 1997:1, Collection, 1988 : 14, Dufumier, 1987:27). Toutefois, ces agriculteurs ne disposent que de 1,1 hectare de terre pour faire vivre leur famille. 66% des bonnes terres appartiennent à 1% de la population, 46% des paysans possèdent seulement 7% des terres (Ancion, 1984:85).

Évidemment, la réussite d'une société se mesure au niveau du taux de développement, de productivité qu'elle atteint. Elle se mesure aussi aux nouvelles conditions de vie qu'elle apporte à ses membres. L'éducation se trouve au cœur de cette action. Aucune amélioration de la production agricole n'est possible sans un minimum d'acquisition de connaissances et de formation par ces travailleurs. Car, il est utile de noter que l'efficacité économique, le progrès social et culturel, la mobilité, et le bien-être social dépendent d'un capital humain bien formé et productif. Donc, cela ne pourrait être réalisable que par la scolarisation et la formation intégrée de tous. Corrélativement, l'ignorance des paysans des techniques culturales et pastorales modernes comme sur des principes écologiques a des effets néfastes sur l'environnement et sur l'économie du pays.

ÉCONOMIQUE

Problème de l'environnement

Haïti enregistre une haute densité de population qui vit sur les terres cultivables environ «230 hab./km² », ce qui constitue une contrainte dont l'effet est renforcé par la dominance des mornes et des montagnes atteignant 500 à 1 500 mètres d'altitude. À cette contrainte s'ajoute, les facteurs socio-économiques strictement dépendants de l'action de l'homme et en particulier ceux qui touchent les questions foncières. La déforestation et l'érosion limitèrent en outre les possibilités d'expansion des activités agricoles ce qui aggrave la misère d'une masse écrasée par un ensemble de fléaux (Bourdon & Perrot, 1990:90; Belloncle, 1981).

Le phénomène de déboisement est lamentable, le bois est coupé et transformé spécialement en charbon de bois pour servir de combustible: cuisine, distillerie... On en consomme «9 millions de mètre cube par an» (Ancion, 1984:86). Le charbon constitue l'un des rares produits à fournir une rentrée monétaire aux paysans. En ce sens, Vermande (1996:23) nous informe qu'en «50 ans, la forêt a diminué passant de 50% à 3%». Tous ces facteurs ont causé de graves répercussions sur l'économie haïtienne. Ainsi commentait Turcan (1995:249) «Le manque d'intérêt de nos gouvernements pour l'éducation et le développement a engendré la misère des masses rurales, le déclin de l'agriculture et la dégradation séculaire du milieu physique».

Problèmes de l'agriculture

Haïti est un pays essentiellement agraire, la structure d'éducation doit fournir des travailleurs formés qui puissent contribuer à la productivité agricole. Des conditions naturelles favorables à certaines cultures d'exportation telles café, cacao, canne-à-sucre, figue-banane, les arbres fruitiers et les aliments vivriers pourraient permettre de nourrir la population et tirer pleinement des profits économiques pour le pays. Les ressources minières, énergétiques, la pêche, l'élevage pourraient être aussi des sources de revenus importants. Si les gouvernements avaient une volonté politique éducative clairement exprimée en matière d'agriculture. S'ils avaient donné à tous et à chacun des citoyens les moyens techniques (forte mécanisation), financières et les moyens disponibles de s'instruire, de se former en orientant leur savoir, les matières et les programmes comme dit, Ivor Goodson dans un «triptyque académique, technique (professionnel) pratique, (manuel)» (Lessard, 1994:837) au lieu d'inculquer aux élèves un enseignement essentiellement littéraire. Par exemple, 63% du programme du secondaire classique est consacré à l'enseignement de la littérature et des langues (grec, latin, anglais, espagnol et spécialement le français). Tandis que 37% à celui des sciences physico-chimiques et mathématiques (Jean, 1988:23; Unesco, 1967, vol. 4, p. 692).

Pourtant l'agriculture est considérée comme une activité dont l'apprentissage pour l'essentiel ne relevait pas du système scolaire. Les rares écoles existantes formaient plutôt

des techniciens bureaucrates, des anti-agriculteurs plutôt que de véritables producteurs et éleveurs. Toutefois, Jean (1988:117) souligne qu'en 1970, l'agriculture participait pour 42% du produit intérieur brut, en 1980, elle n'était que 34%. Les données publiées par le PNUD (1994: 44) indiquent qu'entre 1980 et 1991, l'indice de la production alimentaire nationale est tombé de 100 à 74, et le revenu par habitant a chuté de 2,4% par an». Cette baisse d'une importance en denrées d'exportation, et de consommation domestique a des répercussions énormes sur l'économie, et sur l'éducation haïtienne puisque les paysans vendent leurs denrées pour défrayer un fort pourcentage des coûts de l'éducation formelle de leurs enfants.

Au contraire, l'école accorde peu d'importance à l'enseignement technique et ne valorise pas le travail manuel. Comme disaient Barbier & Ollivier (1984: 62) «se retrouver au professionnel dans le système scolaire est considéré et vécu comme un échec scolaire et social». L'école haïtienne ne s'intéresse guère à la préparation de masse d'une main-d'œuvre qualifiée et consacre peu de place à la création d'emplois. Elle se voit attribuer comme rôle principal de «civiliser ou de socialiser les migrants ruraux à la vie urbaine» (Barbier & Ollivier, *ibid*). En somme, elle sanctionne une longue durée de scolarité qui est d'une inutilité évidente. Mais, ses effets sont très efficaces pour maintenir et perpétuer le statu quo. En outre, elle vise à inculquer des valeurs dominantes par son mimétisme culturel (disparités linguistiques: français-créole, domination symbolique: langue française comme promotion sociale ou comme clivage social), ses différenciations fonctionnelles (disparités géographiques: école rurale/école urbaine) et à sanctionner une stratification sociale préjudiciable à la majorité de la population.

Conclusion

Cette présentation, en guise d'introduction, dresse un tableau assez sombre de la situation d'Haïti. Ces différents facteurs qui influencent la pauvreté et les inégalités en Haïti doivent être envisagés comme le résultat d'un ensemble complexe de déterminants dont les actions ne peuvent être analysées isolément les unes des autres, mais doivent être précisément appréhendées comme découlant d'une structure, d'un «système»

dysfonctionnel. En somme, les résultats du système éducatif prouvent que l'enseignement inculqué aux jeunes haïtiens est complètement inadéquat et inadapté, et ne poursuit pas rationnellement⁶ en termes de productivité et de développement économique, social et culturel l'avancement du pays. Cette extrême pauvreté qui est la «résultante d'un large déséquilibre entre l'absence de la productivité, la quasi-stagnation des structures économique-sociales en rapport avec la défaillance totale des structures éducatives» constitue une barrière au progrès social, et un obstacle majeur qui bloque les voies au changement du pays (Bourdon & Perron 1990 :3; Boudon, 1985: 27; Salomé: 1984; Déronceray, 1979:51-59; Chancy, 1972: 133; 140-145; Ollivier, 1972; Morose, 1970:4).

Il s'ensuit que ces dysfonctions entre le social et l'économique (structure et fonctionnement) ont entraîné en 1979-80 une réforme majeure de ce système d'enseignement, dans sa conception, ses structures, ses contenus, et ses méthodes visant à corriger ces distorsions. Malgré cette tentative de changement, les résultats demeurent encore très insatisfaisants et la situation ne cesse de se détériorer. De manière générale, ce sont ces raisonnements de base qui vont nous conduire dans le cadre de cette étude à nous pencher spécialement sur la réforme éducative.

Objet d'études

Nous orientons spécifiquement cette recherche vers une analyse sociologique des intentions⁷ sous-jacentes à la réforme du système éducatif haïtien de 1979-80. Il s'agit de déterminer la place de cette nouvelle structure éducative dans la société haïtienne. Autrement dit, examiner l'attitude (caractère), vérifier la réalité de ce changement en fonction de ses finalités, de ses principes de base, de ses objectifs sociaux, éducatifs fondamentaux. Telles sont nos principales préoccupations.

⁶ Max Weber (1964) entend par rationalité, l'organisation systématique des moyens en vue d'une fin.

⁷ L'intention est le but pour lequel un acte semble posé. Le but marque un désir et une volonté d'atteindre un résultat global. Il implique un dynamisme, l'utilisation des moyens et le déploiement des efforts.

Il nous reste à préciser la manière dont l'examen sera conduit, quelles seront les principales étapes et quelle sera la démarche suivie. Cinq étapes guideront la présente recherche:

Cinq étapes

Dans le premier chapitre, nous définirons la notion de réforme de l'éducation et nous l'exposerons comme objet de cette étude. Nous privilégierons la méthode structuro-fonctionnaliste comme cadre théorique de cette recherche.

Dans cette optique, le modèle d'analyse structuro-fonctionnaliste (adaptée à la thèse) nous montrera, grâce à son "caractère conservateur et peu progressiste", comment dans la structure sociale globale, l'école rénovée ne fait que remplir et renouveler les fonctions déjà bien déterminées d'une structure sociale. En ce sens, le changement ou du moins la modification apportée au système d'enseignement haïtien semble relever strictement de la remise en question de sa fonction sociale et le dysfonctionnement de ses structures normatives. Il s'agit de rétablir une stabilité face à l'ancien système et de rechercher un nouvel équilibre sans déranger l'ordre social des choses. Dans ce sens, H. Fallding écrit que «Le changement est une des exigences d'adaptation fonctionnelle d'un système social» (Rocher, 1992:346). En procédant ainsi nous pouvons faire apparaître la bivalence, et certaines facettes en apparences contradictoires et paradoxales de la réforme.

Dans le deuxième chapitre, nous esquisserons une analyse historique, idéologico-culturelle sur la formation de la société haïtienne en dégagant certains traits caractéristiques et en illustrant certaines tendances. Nous présenterons par la suite les perspectives politique, idéologique, du développement de l'éducation. Il s'agit de remonter à l'origine des événements historiques et culturels qui ont donné naissance à cette formation sociale et retracer par la suite les fondements et les différentes étapes qui

L'intention indique une moins grande fermeté et une formulation plus vague. Elle est statique, hésitante; elle peut conduire ou non à un but. (Légendre, 1993, pp. 152, 747)

ont caractérisé l'évolution de l'éducation en faisant un bilan détaillé des fonctions sociales et l'état du système à partir de certains indicateurs et des données statistiques depuis l'indépendance du pays, en 1804, jusqu'au cours des années qui ont marqué la crise de l'école (1960-70) à la transition et l'officialisation de la réforme éducative de 1979-80.

Dans le troisième chapitre sur la crise de l'éducation, nous aborderons les différents éléments qui ont déclenché la démarche réformatrice. Nous exposerons les tendances et les critiques soulevées vis-à-vis de l'école durant les années 60-70. Nous tenterons d'expliquer pourquoi l'école haïtienne s'est vue contrainte d'aller dans cette direction. Nous analyserons par la suite les crises que l'école a engendrées et les différentes périodes qui caractérisent ces crises sociales, économiques et démographiques. Nous terminerons par une évaluation des insuffisances constatées au niveau du système et la présentation des objectifs et orientations de ce nouveau système d'enseignement.

Dans le quatrième chapitre, sur les fondements de l'idéologie de la réforme éducative, nous présenterons les finalités, les principes de base, les objectifs et orientations sociaux, linguistiques, pédagogiques et techniques fondamentaux et toutes les options qui en découlent.

S'inspirant d'une philosophie humaniste, pragmatiste et progressiste, la réforme se veut nationale, démocratique et technico-scientifique. Elle favorise une «indigénisation» (haïtianisation) de l'enseignement et de la culture en faisant la promotion de la langue créole comme langue enseignée et outil d'enseignement. Cette innovation profonde a jeté les bases pour la gratuité de l'enseignement, l'égalisation des chances, l'amélioration qualitative et quantitative de l'enseignement, la rénovation des contenus et des méthodes, une réelle intégration fonctionnelle de l'éducation aux besoins de la main-d'œuvre et aux réalités socio-économiques d'Haïti (Curriculum de l'École fondamentale, 1er et 2è cycles, MEN/IPN, 1987-1988).

Dans le cinquième chapitre, nous procéderons à l'analyse des intentions sous-jacentes à la réforme en tant que processus de développement ou blocage au changement. Il s'agit d'aborder le phénomène de la réforme dans sa totalité (enjeux, retombées); d'appréhender

la bivalence et les barrières qui bloquent les changements structureaux, et la mobilité sociale. Nous tenterons à l'aide des "indicateurs" (c'est-à-dire des données statistiques, des articles, des ouvrages, des thèses analysant spécifiquement le système éducatif aussi bien dans ses aspects matériel, idéologique, socio-économique que dans ses apports, ses carences ou ses défaillances pédagogiques et techniques) de démontrer comment ces implications sont transformées en énoncés politiques et idéologiques. Les quatre éléments qui seront pertinents à cette analyse sont: la pédagogie, la linguistique, l'économie et la politique.

Pour mieux cerner ce chapitre, il s'avère tout aussi important d'insérer dans cette démarche la notion "d'indicateur" parce qu'il est comme l'exprime bien Zay (1981:279) «l'instrument de mesure d'un concept ou d'une situation; toute variable ou caractéristique dont on a déterminé le degré de fiabilité et de validité et qui est susceptible de fournir des indications sur des phénomènes sociaux, économiques relativement bien précis». Il va nous permettre d'étudier les conditions de l'éducation (c'est-à-dire système traditionnel comparé au système réformé) entre autres, les ambiguïtés et les défaillances de ce système en relation à d'autres phénomènes (par exemple, taux nets de scolarisation, niveau d'instruction par âge, sexe, milieu, taux de redoublement et d'abandons, d'efficacité, problème social, économique et politique).

Chapitre 1. Fondements théoriques

Ce chapitre comporte deux parties. La première partie porte sur la définition et les perspectives de la réforme de l'éducation de 1979-80. La deuxième partie abonde le fondement théorique de la réforme. Comme nous l'avons mentionné à cet effet, nous privilégierons le modèle structuro-fonctionnaliste comme instrument d'analyse de cette recherche.

1. Définition et perspectives de la réforme de l'éducation.

Toute réforme suppose une motivation des intentions, une volonté d'élargir la participation effective de la population. Il s'agit de l'articulation d'une stratégie globale de mise en valeur de toutes les ressources humaines incluant le secteur public comme privé, concepteurs de manuels comme enseignants, parents comme élèves, paysans comme citoyens. Il faut souligner la nécessité des éducateurs de participer à tous les stades du processus, de la planification à l'évaluation. Les personnalités qui représentent la collectivité sur les plans social, culturel, politique doivent s'intéresser véritablement et prendre part aux décisions relative à cette réforme.

En somme, une réforme doit comporter un travail de recherche rigoureuse et continue. Une réforme globale exige un consensus national qui engage tous ces milieux concernés. Elle exige également une décision politique déterminée, la volonté de la mettre en œuvre nécessite aussi un engagement financier proportionné. Ainsi écrit Skilbeck à ce sujet:

«Les fondements idéologiques d'une réforme de l'éducation devraient toujours être exposés et débattus selon un processus de réforme. Toute réforme qui prétend porter sur l'éducation doit nécessairement faire place à la liberté de réflexion et à l'analyse critique. Pour qu'une modification d'un système d'éducation puisse qualifier de réforme, elle doit tendre avec de fortes chances de succès à améliorer la qualité des études et de l'enseignement et à développer la connaissance et la compréhension ou encore à améliorer les conditions qui permettent et favorisent l'étude, l'enseignement, le savoir, la recherche et la diffusion des connaissances» (repris par Power, 1995:30)

Comme l'a déjà souligné Morose (1970:5) à ce propos: «En Haïti, pour qu'une réforme de l'éducation soit efficace et porteuse de fruits durables, il faut qu'elle s'insère comme un moyen d'action et de réalisation dans un plan de réforme générale de la société haïtienne».

Par ailleurs, tout ce qui précède permet de concevoir une réforme comme un «changement souhaitable et valide d'une situation, d'une institution, d'un état initial à un état projeté» (Legendre, 1993: 1101). Dans ce contexte, une réforme de l'éducation s'inscrit dans l'optique d'un changement. Dans ce changement, on voit la rénovation pédagogique de l'enseignement primaire, dans ses modalités comme dans ses finalités.

En somme, une autre définition plus englobante permet de concevoir une réforme de l'éducation comme étant un cheminement, un développement intégral, à long terme d'un processus divisé en plusieurs étapes. Certaines personnes tendent à voir dans une réforme, une manifestation des contradictions ou de conflits sociaux. Alors que pour d'autres, il s'agit de la «recherche normale d'un équilibre entre l'éducation et le contexte social, économique et culturel. Dans ce dernier cas, la réforme n'est rien d'autre qu'un processus de transformation graduel (Unesco, 1980).

Comme l'a ajouté Solaux (1995:117) dans ce sens, une réforme de l'éducation constitue une expérience de changement dans l'agencement de l'organisation de l'école dont l'origine et l'explication peuvent être trouvées non seulement dans la structure existante mais dans les stratégies d'acteurs qui souhaitent utiliser l'incertitude structurelle de toute période de mutation à leur profit soit pour tenter de renforcer l'existant soit pour le modifier dans le sens des valeurs et des intérêts qui les animent.

Partant de ces exemples, il est possible de discerner dans l'articulation d'une réforme plusieurs scénarios, elle peut être très conservatrice tout comme elle peut comporter des éléments progressifs. Tout d'abord, dans une situation de stabilité relative, une réforme peut être à la recherche d'un équilibre pour corriger certaines dysfonctions. Elle peut promouvoir un changement dynamique en améliorant les contenus, les méthodes pédagogiques et techniques au niveau du système pour s'adapter aux aléas du

développement, sans changer les structures sociales existantes. Dans ce sens, elle peut créer des emplois permettant une mobilité sociale et économique. En résumé, elle peut être un processus de développement intégral (dynamique) ou un blocage au changement (statique), dans le sens où elle peut servir d'outil de contrôle ou d'équilibre politique ou encore elle peut être qu'un moyen pour perpétuer le statu quo et les clivages entre les structures existantes.

Dans ce contexte, l'étude que McGrim a réalisé sur l'analyse comparée des réformes de l'administration de l'éducation illustre bien ces propos. Sur ce point, McGrim (cité par Power, 1995) affirme que:

«Les réformes actuelles ont eu pour résultat, dans la plupart des pays (Tiers-monde) d'accroître le pouvoir (contrôle) du gouvernement sur certains aspects déterminants de la société tout en le déchargeant de ses vraies responsabilités sur l'éducation. McGrim soutient qu'il faudrait évaluer les réformes en fonction de leurs effets prévisibles sur les possibilités de participation des individus aux processus de décision et de l'importance qu'elles accordent à cette participation. Aussi, les motifs pour lesquels elles encouragent la participation, et les domaines dans lesquels elles l'autorisent. Avant tout, les réformes ne sont pas toujours démocratiques, et l'histoire de ce siècle pourrait fournir de nombreux exemples d'utilisation abusive, de déformation ou de manipulation du système éducatif dans le dessein de renforcer un régime autoritaire ou injuste. Et nous avons vu dernièrement de nombreux cas de réformes de l'éducation qui n'ont pas été appliquées ou qui ont été annulées à la suite d'un changement de gouvernement» (Power, 1995: 29-30).

En dernière instance, il importe pour mieux préciser l'objet de cette étude de signaler deux perspectives dans lesquelles s'inscrit la logique (signification) de la réforme du système éducatif haïtien de 1979-80.

1.1. Perspective externe:

D'une part, la réforme s'inspire des tendances néoclassiques de la pensée économique de développement (des années 1960-70) qui postulent l'éducation comme étant un facteur de production et de croissance économique. D'autre part, elle s'inscrit dans la foulée des

grandes orientations économiques de la Banque Mondiale et de l'Unesco en faveur de l'expansion de l'éducation au Tiers-Monde.

Ainsi, l'éducation s'est vue assigner d'un double objectif: 1) lever les obstacles socioculturels qui s'opposent au développement du Tiers-Monde; 2) pallier l'insuffisance des investissements matériels par un capital humain bien formé et productif. Dans ce contexte, les indicateurs de développement s'expriment en termes de produit national brut par tête d'habitant, taux de scolarisation, création d'emplois, démocratisation des institutions politiques.

Le gouvernement haïtien, fut alors contraint d'apporter des changements structurels pour faciliter le déblocage de l'aide économique internationale, et attirer les investissements étrangers. Pour amoindrir les pressions et les tensions, et stabiliser la situation, il s'engage timidement dans une réforme de l'éducation.

1. 2. Perspective interne

Deux courants contradictoires s'affrontent. Dans le premier, se situent les industriels et les nouveaux technocrates qui pensent qu'il est fondamental pour l'accession d'Haïti à la modernité d'entreprendre une réforme de l'éducation de base pour adapter le système d'enseignement aux réalités socioculturelles, aux besoins prioritaires du pays en matière de scolarisation et au marché de l'emploi (sous-traitance), afin d'assurer le développement économique, la mobilité sociale. Ainsi, certains voient dans les pressions internationales une occasion favorable pour articuler leurs intérêts et réclamer une démocratisation des institutions politiques. Sur ce point la réforme a pris une connotation instrumentaliste en même temps que politique.

Dans le second courant se classent certaines catégories de l'élite traditionnelle qui visent à raffermir la stratégie agro-import-export et qui perçoivent la réforme préconisée par les premiers comme une menace aux intérêts et aux structures dominantes. Ce groupe est appuyée par la petite bourgeoisie conservatrice qui s'est toujours abritée derrière un système scolaire francisé et occidentalisé pour réaliser son ascension sociale. Ce courant

voit ce changement, par exemple le créole en tant que langue et instrument d'enseignement, l'homogénéisation de l'école, comme un affront à leur stratégie de domination.

Paradoxalement, les classes populaires qui intériorisent l'imaginaire des valeurs dominantes craignent aussi qu'une telle réforme viennent anéantir leurs chances de vaincre la pauvreté en les privant de l'accès à la langue française comme promotion sociale. À celles-ci, s'ajoutent les institutions scolaires privées classiques qui contrôlent un marché très lucratif en matière d'éducation dont certaines demeurent la gardienne de la vieille tradition scolaire littéraire et la chasse gardée d'une minorité privilégiée. C'est dans ces perspectives que nous devons nous placer pour mieux comprendre les enjeux de la réforme.

Par ailleurs, derrière la diversité des innovations judicieuses apparentes que préconise la réforme, les faits semblent démontrer que les vieilles structures ne changent guère et que l'enseignement demeure encore un enseignement à deux vitesses. Le «décret du 6 mars 1989 sur la généralisation de la réforme» reconnaît bien cette ambivalence, «et inspire la volonté de garantir un programme identique et obligatoire pour tous et de mettre fin à la dualité entretenue par le maintien de deux sous-systèmes d'éducation primaire». (Le Moniteur-Journal officiel, 1989, no. 19; Bourdon et Perrot, 1990:74)

En somme, la réforme insistait sur l'idée de l'intégration fonctionnelle de l'école au marché du travail, c'est à dire que l'enseignement devrait mieux adapter aux besoins de la main-d'œuvre de l'économie haïtienne pour permettre à une mobilité sociale, ce qui ne s'est pas encore opéré. En Haïti, l'institution scolaire est une des institutions sociales déterminantes qui contrôle et régule le fonctionnement de la société. Elle différencie et hiérarchise les individus tout en leur inculquant des valeurs dominantes fondamentales. Elle légitime plus la stratification, le clivage social qu'elle est une génératrice d'emplois.

En nous appuyant sur ces faits, nous soulignons que ce changement apporté à l'institution scolaire malgré les résistances enregistrées en son sein, constitue la stratégie par laquelle certaines couches sociales dominantes (élites) renouvellent perpétuellement les structures

qui maintiennent la permanence de son existence pour mieux faire face aux tensions et aux nouvelles tendances qui se dessinent au niveau de l'éducation et de la politique en Haïti. En effet, le caractère conservateur et peu progressiste du structuro-fonctionnalisme nous permettra d'analyser "l'attitude" (l'évolution) de ce changement dans un contexte systémique.

Durkheim est à la tête de toute la lignée de l'école conservatrice, intégrative des valeurs dans une société en évolution. L'école est investie d'un double rôle, d'une part, elle contribue à unifier les différentes branches des activités sociales autour des valeurs centrales pour maintenir l'ordre social établi, d'autre part, elle prépare les individus aux divers milieux de l'emploi. En somme, les structures sociales (contenus symboliques) varient, mais les fonctions restent semblables. Il est nécessaire d'adapter l'école aux conditions changeantes, précisément pour qu'elle puisse accomplir son rôle, c'est-à-dire maintenir l'intégration dans l'évolution contre les forces centrifuges et les tensions sociales.

En résumé, on voit que E. Durkheim insiste particulièrement sur le rôle de l'intégration sociale par l'école et diverses autres instances (institutions) telles la famille, les corporations. Par ailleurs, les théoriciens fonctionnalistes B. Malinowski et T. Parsons que nous étudierons poussent encore plus loin la logique en faisant l'intégration le fondement même de l'évolution harmonieuse d'une société. Autrement dit, l'intégration est le processus qui seul permet à une société de continuer harmonieusement son évolution et de se mettre à l'abri de conflits insolubles (Legendre, 1993: 733; Petitat, 1989: 478-479).

2. Structuro-fonctionnalisme: cadre théorique et perspectives d'analyse.

En optant pour ce modèle d'analyse, l'intention ici n'est pas d'entrer en profondeur dans toutes les spécificités et les différences épistémologiques et méthodologiques qui marquent les courants majeurs du fonctionnalisme. Ce qui nous paraît le plus important,

c'est de retenir les concepts, les points de vues, les idées et les tendances de différents auteurs évoqués qui serviront d'instruments d'analyse, d'explication et de compréhension et qui seront relatifs à l'analyse sociologique des intentions sous-jacentes à la réforme de l'éducation.

3. Définition et rôles de la notion de fonction et structure

Cette expression structuro-fonctionnaliste (fonctionnalisme fusionné au processus de structure et fonction et adapté à la thèse) est formée de deux concepts: fonction et structure qui comportent un champ sémantique extrêmement mouvant.

3.1. Durkheim (fondateur)

Tout d'abord, l'apport de Durkheim dans l'instauration de la problématique fondamentale du fonctionnalisme est essentiel. Non seulement parce qu'il établit les principes nécessaires à l'analyse scientifique de la société, mais parce qu'il en a formulé les concepts fondamentaux. On peut résumer ainsi ces principes de base:

Un phénomène social ne peut s'expliquer par sa fonction: il faut distinguer la cause efficiente de la fonction. La fonction se définit non pas en termes de fins psychologiques utilitaires, mais par les besoins de l'organisme social.

Il faut chercher l'explication des phénomènes sociaux dans d'autres phénomènes sociaux et non dans la psychologie individuelle. Il en va de même pour les fonctions.

Les phénomènes sociaux ont leur origine dans la «constitution du milieu social interne», c'est-à-dire dans la structure totale de la société. On voit ainsi que le système social détermine en partie les phénomènes sociaux, coutumes et institutions (Menget, 1989: 609).

Nous allons développer brièvement la manière dont Durkheim a progressivement élaboré la notion de l'institution⁸ sur la base des études de la morphologie sociale. Le phénomène morphologique est celui que Durkheim situe au cœur de son ouvrage : "De la division du travail social", dans lequel il développe l'idée que la cohésion sociale se fonde sur une base sociale qu'il désigne sous le terme de solidarité dynamique et statique. La division du travail social surgit de la spécialisation et complexifie en rôles (différenciation, hiérarchisation au sein du système). L'idée de hiérarchie permet de distinguer les traits essentiels des traits secondaires, les premiers étant nécessaires pour définir les classes sociales. Pour Durkheim, c'est seulement dans la société qu'il existe des supérieurs, des inférieurs, des égaux, c'est à la société que nous les avons empruntées pour les projeter ensuite dans notre représentation du monde (1960: 211) .

C'est la nécessité de rendre compte du changement social dans l'histoire qui amène Durkheim à concevoir un niveau d'analyse institutionnel: l'étude des transformations de la structure et la fonction de la population. Pour Durkheim (1888:105) les institutions ne s'établissent pas par décret, mais elles résultent de la vie sociale et ne font que la traduire au-dehors par des symboles apparents. La structure c'est la fonction consolidée, c'est l'action qui est devenue habitude et qui s'est cristallisée. Si nous voulons atteindre les choses (les faits sociaux) dans leurs racines, c'est à l'étude des fonctions qu'il faudra surtout nous appliquer.

⁸ Pour Linton (1959) l'institution est la configuration de modèles culturels remplissant des fonctions en tant que totalité. Pour Mendras (1975) l'institution, c'est un ensemble de normes et de rôles régulateurs qui définissent ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas dans une forme d'organisation sociale. Par ailleurs, Berger et Lukmann (1968) soulignent que les modèles culturels ainsi internalisés à travers la socialisation et devenus habituels vont dès lors en quelque sorte se rigidifier, c'est-à-dire devenir stables et fixes et s'offrir comme modèles prédéfinis de comportements, de représentations et d'évaluations (assurant l'intégration des individus). C'est cette sédimentation que l'on appelle institution. En somme, Castoriadis (1975) ajoute que l'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné, ou se combinent en proportions et relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire (Voyé, 1998 :40).

Notons que les faits sociaux sont considérés en effet comme les «manières de faire» que la société impose aux «consciences collectives et individuelles» par l'éducation, le droit, la morale, les valeurs, les modes, etc. C'est en fonction des faits sociaux primordiaux que Durkheim définit les principes de classification et de constitution sociale. Les faits sociaux se caractérisent par leur extériorité par rapport aux individus. Ils sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à l'individu. (Voyé, 1998:115, Muchielli & Robic, 1995: 101-131

Par ailleurs, Miguelez (1992) soutient que l'idée de «conscience collective» et l'hypothèse du rôle des valeurs dans la question de l'intégration sociale chez Durkheim constituent un leitmotif dans l'ensemble de son œuvre. Selon l'auteur, c'est pourtant avec Parsons que ce rôle du système des valeurs, de normes et de significations devient décisif dans l'explication de la cohésion d'une société. En effet, pour Parsons, la stabilité d'un système social se fonde sur l'intériorisation par les individus des «patterns» culturels qui font partie de l'appareil symbolique (p. 557). Nous aborderons, selon une perspective parsonienne, les concepts de «patterns, d'intégration et de cohésion sociales» dans les pages qui suivent.

Partant de l'analyse de Durkheim de la division du travail, de l'institution, Haecht (1998) soutient aussi que le fonctionnalisme peut servir une idéologie de droite comme une idéologie de gauche: dans le premier cas, l'œuvre de socialisation⁹ est décrite comme assurant l'heureuse intégration de l'individu dans la société qui est sienne et garantissant l'optimisation de la division du travail; dans le second cas, elle est décrite comme servant la structure des rapports de force existant et comme source d'aliénation, c'est-à-dire d'inconsciente soumission à l'ordre établi. En somme, dans la perspective fonctionnaliste que synthétise Henri Janne (1968) cité par Haecht (1998) «l'éducation n'est pas autre chose que l'organisation institutionnalisée de l'assimilation des enfants à la société.

⁹ Pour Bourdon & Bourricaud (1982), Durkheim traite la socialisation comme une sorte de dressage par lequel l'individu jeune est amené à intérioriser des normes, valeurs, attitudes, rôles, savoir et savoir-faire

4. Points de vues anthropologiques: Malinowski et Radcliffe-Brown

4.1. Malinowski

Le fonctionnalisme (structuro-fonctionnalisme) se présenterait d'une part, comme une extension des vues de certains anthropologues, notamment Malinowski et Radcliffe-Brown. Pour Malinowski (1970: 134) «La compréhension de toute fonction particulière suppose que celle-ci soit reportée à la totalité dont elle fait partie et où elle accomplit sa tâche en interrelation avec les autres fonctions». En somme, Malinowski élabore la compréhension de fonction dans le cadre d'une priorité du tout social sur les individus, c'est-à-dire que la société est une totalité close et qu'il existe une stricte dépendance des individus et de leurs activités par rapport au système normatif d'ensemble. Autrement dit, expliquer la structure d'un système normatif, c'est montrer comment les normes assurent le fonctionnement de la société. En ce sens, la structure de la société ne serait rien d'autre que l'ensemble des conditions qui permet à la société comme structure, de se reproduire indéfiniment à l'identique.

Par ailleurs, en appuyant sur la tendance fonctionnaliste, Kutty (1998) résume que le concept de structure répond à la question du lien entre les phénomènes. Il renvoie à une conception particulière de causalité. Il s'agit de comprendre la structure des intérêts et des valeurs, des stratégies et des identités collectives qui sont à l'origine des actions des hommes. Deux idées importent de la structure (causalité). D'abord: l'interdépendance des éléments, autrement dit, la réalité est faite d'influences réciproques des éléments les uns sur les autres; en second lieu: l'idée de causalité repose sur l'idée de totalité. Donc, il y a deux aspects dans l'idée de totalité, d'une part, les éléments constitutifs de l'ensemble et d'autre part, la manière dont les éléments sont reliés.

On entend par cause ce qui est susceptible de produire un changement déterminé. La cause, c'est la force active avant qu'elle n'ait manifesté le pouvoir qui est en elle, or elle

qui composeront une sorte de programme destiné à être exécuté mécaniquement par la suite. (Haecht, 1998:121)

dépend des causes sociales (Durkheim, 1960: 519). Par ailleurs, le système mental d'un peuple est un système de forces définies qu'on ne peut ni déranger, ni réarranger par voies simples injonctions. Il tient, en effet, à la manière dont les éléments sociaux sont groupés et organisés. Étant donné un peuple, formé d'un certain nombre d'individus disposés d'une certaine façon, il en résulte un ensemble déterminé d'idées et de pratiques collectives, qui restent constantes tant que les conditions dont elles dépendent sont elles-mêmes identiques (Durkheim, 1969: 446, cité par Kutty, 1998:337-339).

4.2. Radcliffe-Brown

C'est d'ailleurs dans la ligne d'une même vision immanente du fonctionnalisme que Radcliffe-Brown (1968:265) élabore sa théorie structuro-fonctionnaliste sur la base des concepts de processus, structure et fonction qui, interreliés, permet selon lui de comprendre les régularités sociales. Chez Radcliffe-Brown (1968), son concept de fonction est inspiré de Durkheim qui a donné une première formulation systématique de cette notion dans l'étude scientifique de la société. Radcliffe-Brown (1968:265) définit la «fonction d'une institution sociale particulière, c'est la contribution (correspondance) qu'elle apporte à l'ensemble du fonctionnement du système social c'est-à-dire l'ensemble structurel qui régularise une société.

Partant de la définition de Radcliffe-Brown sur la fonction, Mendras (1996:19) postulait: «Si la société marche, c'est parce qu'il existe une certaine cohérence fonctionnelle entre les parties. Ces traits fondamentaux se retrouvent au niveau de l'idéologie, les institutions (l'école) et éventuellement la technologie».

En somme, Radcliffe-Brown (1968 :262-291) considère généralement que la fonction s'intègre dans la structure et rend compte de la totalité. Au niveau social où les individus sont reliés par des réseaux de relations intégrées dans un tout, la fonction de toute institution sociale consiste dans la contribution au soutien et à la continuité des structures sociales. Dans ce cas, la permanence de la structure sociale n'est pas détruite par des changements d'éléments. Elle est maintenue et sauvegardée par le processus de la vie

sociale qui consiste en actions et interactions des êtres humains individuels et des groupes organisés qui les lient les uns aux autres. Cette unité fonctionnelle se maintient selon la condition par laquelle les parties du système collaborent de façon suffisamment harmonieuse et cohérente pour ne pas produire des conflits sans issue. En somme, la structure sociale implique aussi la différenciation des individus et des classes par leur rôle social. Les positions sociales différentielles entre les individus déterminent aussi les relations sociales.

En résumé, de manière générale, cette théorie (traitée de déterminisme) ne fait pas rapport à la dynamique de changement structurel dans aucune de ses formes et ne remet pas en cause l'ordre social existant. On a reproché à Malinowski et Radcliffe-Brown d'avoir négligé les éléments dysfonctionnels dans la société parce que leur vision harmonieuse les empêcherait d'admettre que certains éléments jouent en sens contraire du fonctionnement du tout. (Voyé, 1998: 172; Kuty, 1998: 328; Mendras, 1996: 17-26; 105-110; Rocher, 1992: 313-314; Bourricaud, 1977: 51-52).

5. Points de vues sociologiques du structuro-fonctionnalisme (Parsons, Merton, Bourdieu, Berthelot).

Avant d'aborder les points de vues sociologiques du structuro-fonctionnalisme (Merton, Parsons, Bourdieu, Berthelot) l'analyse de Kuty (1998) sur le fonctionnalisme dégage deux perspectives interprétatives dans le raisonnement de la structure (causalité) et la fonction en sociologie que nous présentons dans le schéma suivant :

FONCTIONNALISME (DÉTERMINISME)	INTERACTIONNISME
Conditionnement*	Contrainte
Économique: Marx	
Morphologique: Durkheim	
Culturel (idéologie) Bourdieu	
Pratique	Action (choix, décision)
Logique d'action	Stratégie
Agent	Acteur
Logique de système	Intention
Conséquence	Cause
Fonction	Motivation
Reproduction	Effets pervers

Source: Kuty (1998).

Nous avons fait la démonstration pour mieux expliquer les fondements et les principales tendances qui caractérisent le modèle fonctionnaliste (structuro-fonctionnaliste. En ce qui a trait à la perspective fonctionnaliste de «conditionnement économique», Kuty (1998) part de la sociologie marxiste et synthétise ainsi: «Les hommes nouent des rapports déterminés, nécessaires, indépendants de leur volonté et leurs pensées. Les rapports sociaux sont entièrement liés au développement des forces productives matérielles. Donc, ce n'est pas la conscience qui détermine leur existence, c'est au contraire leur existence sociale qui détermine leur conscience» (K. Marx 1859).

Pour ce qui est de «conditionnement morphologique»: Durkheim assigne à la morphologie sociale une analyse à la fois statique et dynamique. Elle est en effet d'une part la compréhension des structurations fondamentales des sociétés humaines où on les observe, d'autre part la recherche des substrats (la vie collective) sociaux de l'évolution historique, c'est à dire les conditions du changement social (Mucchielli & Robic, 1995). Dans ce sens, Kuty (1998) ajoute que les facteurs morphologiques agissent indirectement sur les consciences parce que réinterprétés dans le cadre des stratégies des acteurs.

Comme l'indique Kuty (1998) dans le «conditionnement culturel»: (la théorie de champ, l'analyse du concept de l'habitus: la structure culturelle fondamentale porteuse de

différentes pratiques développées par Bourdieu). Le concept de champ renvoie à la manière dont un «produit social» déterminé est mis à la disposition d'une certaine demande sociale à travers l'organisation légitime d'un ensemble de rôles, d'objectifs et de moyens. Les différents champs apparaissent donc comme d'inégale importance et se voient hiérarchisés les uns par rapport aux autres en fonction du poids attribué au produit qu'ils diffusent. Ce poids pouvant dépendre lui-même des caractéristiques inhérentes au produit (Voyé, 1998: 86-87).

L'objectif ici n'est pas de faire une étude interprétative approfondie de ces deux perceptions opposées. Toutefois, toutes ces considérations sur les modalités de la structure et la fonction permettent d'expliquer plus clairement le modèle structuro-fonctionnaliste. Nous faisons un bref appel à l'interactionnisme juste pour des raisons conceptuelles de manière à mieux établir les relations entre les éléments structurels et fonctionnels. D'une certaine manière, l'on peut dire que l'essentiel de cette référence passe par la place qui est accordée à la notion de "l'intention" (causalité, motivation, effets pervers).

En somme, les considérations sur «l'acteur et l'agent» (souligné par Kutty, 1998) nous interpellent sur la place accordée à la notion de «l'intention». Quel rôle jouent les buts et les finalités que les membres du groupe social se donnent. La manière fonctionnaliste qui permet d'analyser la notion d'intention est articulée d'après la logique du système qui est associée à des éléments tels conséquence, fonction et reproduction (fonction manifeste et fonction latente)

En somme, chez Kutty (1998) l'hypothèse fonctionnaliste met l'accent sur les conséquences, elle postule que quelles soient les causes ou quelles que soient les motivations que les acteurs se donnent, il y a une conséquence qui est la reproduction du système. De ce raisonnement domine l'idée que la société a tendance à rester stable, à garder en équilibre ses différentes composantes. Bref, à reproduire son ordre. Les intentions des acteurs existent peut-être mais les comportements qu'ils posent se doublent toujours une logique de système qui conduit à sa perpétuation

Prenons à titre d'exemple, les réactions de divers acteurs vis à vis de la réforme montrent bien qu'il faut aller voir leur place dans la structure des classes. Ces individus sont hostiles à l'aménagement linguistique de la réforme parce qu'ils sont d'une structure sociale (organisationnelle) précise dont les caractéristiques particulières (analysées par Bourdieu et les fonctionnalistes de gauche) montrent que tout changement linguistique et autres entraînerait une perte de leur pouvoir fondé sur les valeurs symboliques.

5.1. Merton

Merton (1965) a apporté d'ailleurs une définition plus précise du structuro-fonctionnalisme (structure et fonction) quand il insiste sur le fait que dans un système social, il existe des éléments qui sont fonctionnels, d'autres qui sont dysfonctionnels, c'est-à-dire qu'ils entravent et perturbent le fonctionnement du système social. Sur ce point, Rocher (1992) souligne que Merton s'affiche ouvertement comme un fonctionnaliste renouvelé, assoupli, qui porte moins sur l'étude de la contribution des éléments culturels ou sociaux que sur celle de leurs conséquences observables. Selon lui, les fonctions sont parmi les conséquences observées, celles qui contribuent à l'adaptation ou à l'ajustement d'un système donné; les dysfonctions sont celles qui gênent l'adaptation ou l'ajustement du système. En somme, les fonctions sont manifestes et latentes. Les fonctions manifestes sont les conséquences objectives qui, contribuant à l'ajustement ou à l'adaptation du système, sont comprises et voulues par les participants du système. Les fonctions latentes sont, corrélativement, celles qui ne sont ni comprises, ni voulues (p.325).

Merton (1965: 89-92) soutient que lorsque le solde net d'un ensemble de conséquences d'une structure sociale est clairement dysfonctionnel, un impérieux besoin de changement se fait jour. Autrement dit, lorsque les structures dans le développement d'une société deviennent caduques, inadaptées, injustifiées avec les nouvelles conditions qui se développent peu à peu dans son sein (voire Parsons). Ce dysfonctionnement conduit inévitablement à une réforme. Prenons à titre d'illustration, le cas de la caducité du

système éducatif haïtien qui a exigé une réforme dans ses structures et ses fonctions sociales.

En somme, Merton (1965, *ibid*) poursuit que l'analyse fonctionnelle ne concentre pas seulement ses efforts sur la **statique**¹⁰ de la structure sociale. En s'intéressant aux dysfonctions autant qu'aux fonctions, elle peut déterminer non seulement les bases de stabilité sociale, mais aussi les sources de changement social. Chez Merton, les éléments des structures sociales ne sont pas assortis au hasard, mais bien reliés entre eux de différentes façons et le plus souvent ils s'échangent mutuellement.

Dans une structure sociale donnée, les tensions et les pressions s'accumulent sous l'action des éléments dysfonctionnels et si elles ne sont pas maîtrisées et limitées, elles conduiront à un certain moment à d'importants changements sociaux. Il est vrai que cette dialectique¹¹ à son côté conservateur dans la mesure où elle justifie les conditions existantes.

Un autre apport de Merton, qui nous sera utile dans cette étude consiste en l'élaboration qu'il fait des concepts de rôle et de statut. Le dernier renvoie à la place qu'occupe un individu dans une structure sociale. Le statut est soit assigné ou acquis. Le rôle, quant à lui, consiste en un ensemble de comportements appris. La distinction entre groupe d'appartenance et groupe de référence fait partie de cette analyse. Merton ajoute de la sorte que la vie de l'individu correspond normalement à une séquence de statuts considérés généralement comme de plus en plus élevés. Le statut auquel l'individu appartient à un moment donné correspond à son groupe d'appartenance tandis que le statut auquel il vise constitue son groupe de référence, c'est-à-dire le groupe qui lui sert de modèle et dont il va parfois vouloir adopter à l'avance certains comportements (par la

¹⁰ Mendras et Forse rappellent bien que le fonctionnalisme n'ignore pas le changement. Selon eux, il serait injuste de prétendre que le fonctionnalisme en privilégiant les notions d'intégration, d'adaptation, évacue le changement (Kuty, 1998).

¹¹ Merton tire cette réflexion dialectique qui entre dans son orientation idéologique du matérialisme dialectique historique de Karl Marx.

socialisation). Certes, tout cela est une construction sociale. Signalons que la correspondance (relation) et les écarts qui existent entre les deux sont très utilisés dans les analyses de stratification et de mobilité sociale.

Par ailleurs, Kuty (1998) en s'inspirant de la tendance fonctionnaliste de Merton poursuit son analyse sur le caractère fonctionnel des dysfonctions et met l'accent sur un approfondissement de l'hypothèse de reproduction. Selon lui, les éléments fonctionnels sont appelés tels parce qu'ils contribuent au fonctionnement du système, c'est-à-dire à son maintien et à sa stabilité. L'élément dysfonctionnel est celui qui est en rupture avec ce fonctionnement stable du système: il peut s'agir de la révolution, des réformes ou d'autres facteurs de changement.

D'autre part, parmi les éléments fonctionnels comme parmi les éléments dysfonctionnels, il faut aussi distinguer ceux qui le sont explicitement dans l'esprit des acteurs c'est-à-dire fonction manifeste ou voulue et ceux qui contribuent au fonctionnement du système sans que les acteurs n'en prennent conscience (fonction latente ou cachée) La fonction manifeste correspond aux conséquences voulues par les acteurs. Tandis que la fonction latente ne résulte pas d'une intention voulue mais cachée.

Les décideurs de la réforme avaient pour intentions manifestes de relier le nouveau système éducatif aux réalités socio-économiques et culturelles du pays pour des raisons matérielles et économiques. Toutefois, la réforme a entraîné une série d'effets latents: par exemple, la valorisation du créole comme langue et instrument d'enseignement aura pour fonction de fournir suffisamment à l'élève haïtien des outils conceptuels pour être fonctionnel dans son milieu, même si les difficultés de toutes sortes lui obligent à quitter l'école après sa cinquième année primaire (fonction manifeste). Mais cette initiative a soulevé de vives contestations et de résistances (conséquences) au niveau de différents groupes sociaux dont leurs intérêts et leurs aspirations sont complètement opposés parce qu'ils craignent que les décideurs puissent cacher des intentions qui auront pour conséquences le bannissement du français considéré comme langue de prestige et de promotion sociale dans l'école. Dans la conscience collective, une telle initiative de

valoriser le créole à l'école risque de transformer les valeurs culturelles dominantes et marginalise davantage les masses populaires qui aspirent désespérément à ces valeurs.

Il y a eu également des réticences très marquées chez les enseignants vis-à-vis des nouvelles méthodes et des pratiques pédagogiques que requièrent les nouvelles structures éducatives dont les buts de ces programmes étaient en majeure partie de faciliter la tâche des enseignants, d'améliorer le rendement et la qualité de l'éducation (intentions voulues). Par contre, les enseignants craignent qu'une telle réforme vienne enlever l'autorité et la routine qui caractérisent le système traditionnel (effets latents de la réforme). On présume que la valorisation du créole aura des répercussions sur le prestige de certains établissements, des enseignants et sur la vision même de l'école. Il y a aussi le phénomène des "effets pervers"¹² qu'on doit signaler notamment l'accentuation du phénomène d'abandon scolaire.

Dans ce contexte, il faut toujours identifier les forces sociales qui conduisent à la reproduction et au non-changement. Il peut s'agir de classes dominantes qui ont intérêt à maintenir leurs positions. Il peut également s'agir de classes dominées dont la conscience de classe est affaiblie par l'idéologie de la classe dominante. On voit là que le maintien des privilèges s'articule autour de groupes d'acteurs qui développent des stratégies de reproduction. Donc, l'éducation contribue à l'intégration de la société et sa perpétuation. Il y a une fonction latente de reproduction. Elle réaffirme l'ordre hiérarchique qui fait que chaque groupe a une fonction qui rappelle sa place dans la société.

Dans ce sens, Kuty (1998) rappelle que les pratiques qui à première vue sont dysfonctionnelles jouent aussi en faveur de l'équilibre du système. Donc, le dysfonctionnel est profondément fonctionnel mais de façon latente. Ainsi, la réforme de

¹² Selon Boudon (1977) et repris par Assogba (1994:237), les effets pervers désignent les effets individuels ou collectifs qui résultent des comportements individuels non prévus dans les objectifs recherchés par les acteurs sociaux. Selon lui, la notion d'effets pervers suppose un cadre d'analyse qui conçoit un acteur social ou un agent sociologique intentionnel. D'où le principe de rationalité ou d'intentionnalité de l'acteur que suppose également le concept d'effets pervers.

l'éducation peut être fonctionnelle puisqu'elle a introduit des innovations dans le système pédagogique et administratif, elle a réduit très sensiblement les disparités d'âge scolaire entre les élèves des milieux ruraux à ceux des milieux urbains. Toutefois, elle est dysfonctionnelle dans le sens où la majorité des élèves des classes réformées laisse le secteur réformé pour retourner au secteur traditionnel. C'est ici que la logique du système dans le schéma fonctionnaliste apparaît avec force puisque tout ce qui est de rupture, source de bouleversement, contribue au maintien du système.

Pour conclure, on voit enfin l'utilité de cette distinction entre fonction et dysfonction d'une part, fonction manifeste et fonction latente, d'autre part, est aujourd'hui clairement mise en évidence par les analyses d'impact qui visent à tenter de recenser et d'évaluer les effets pervers que peuvent entraîner dans les champs divers certaines décisions importantes comme, dans le cas d'une telle réforme éducative (Kuty, 1998; Voyé, 1998; Rocher, 1992; Merton, 1965).

5.2. Parsons

Parsons, fait de la notion de structure sociale, une conception instrumentale qu'il applique à l'étude des configurations sociales. Cette stratégie lui facilite l'utilisation de "pattern variables" et de fonctions dans un même cadre conceptuel. Les pattern variables expliquent les dilemmes auxquels tout acteur est amené à devoir faire face et qui rendent compte des alternatives caractérisant le fonctionnement social. Les pattern variables permettent en outre de repérer certains dysfonctionnements et de s'interroger sur les causes et de leurs effets. Le recours aux pattern variables peut en outre éclairer les analyses comparatives.

Effectivement, pour parvenir à la démarche qui nous a conduit à l'analyse structuro-fonctionnaliste, nous présumons que les notions d'indicateurs tout comme celles des variables¹³ nous permettront de démontrer que certaines ambiguïtés au niveau de la réforme éducative s'expliquent par des contradictions internes du système éducatif et ou des problèmes socio-politiques et économiques. Ainsi, la réussite et le succès scolaire peuvent dépendre du statut socio-économique des parents ou varier suivant l'aspiration à la mobilité ascendante qu'inspire cette société. Au niveau statistique, les variables nous permettront également d'étudier la démographie scolaire, les taux bruts et nets de scolarisation, la promotion scolaire, l'abandon et le redoublement, le coefficient d'efficacité, le sexe, l'âge, le milieu social (rural, urbain), analyse comparative de l'efficacité entre le secteur traditionnel et le secteur réformé éducative, etc.

Par ailleurs, la pensée parsonienne sur la structure ou l'action sociale repose sur quatre fonctions distinctes rencontrées chacune par un système (culturel, social, personnalité, comportement) et hiérarchisées comme suit:

La fonction qui assure la stabilité des modèles culturels et des valeurs ainsi que leur reproduction («pattern maintenance»); elle est assurée par le "système culturel". Le système culturel définit les valeurs considérées comme légitimes et partagées par les membres de la société. Ces valeurs se traduisent en normes qui régulent les statuts et les rôles des individus et des groupes et qui ainsi les intègrent socialement.

La fonction d'intégration interne du système d'action qui organise la contribution de tous les individus et de tous les groupes au fonctionnement de l'ensemble; c'est le "système

¹³ Variable: c'est tout phénomène observable susceptible de prendre une valeur numérique quelconque entre deux limites sur une échelle continue. Dans la sociologie, il embrasse tout attribut, qu'il soit quantifiable (âge) ordonnable (profession) ou opposable (sexe). La variable est dite indépendante (explicative) quand on étudie l'influence sur la variable dépendante ou qu'on l'utilise comme prédicteur de celle-ci.. Une variable est dite dépendante (à expliquer) celle dont on étudie les changements en fonction de la variable indépendante (par exemple, la longévité en fonction du niveau d'éducation, des revenus (Zay, 1981:588)

social" qui en est responsable. Notons que Parsons a élaboré son concept d'intégration par la combinaison des variables de configuration de rôles.

La fonction de "réalisation des fins collectives" qui définit les objectifs sociétaux du système et de ses composantes et que régit le système de la personnalité. Cette fonction est la tâche du système politique qui régit l'ordre public et l'intégrité du système social.

La fonction "d'adaptation" du système et de ses composantes aux conditions de l'environnement, notamment physique, qui elle repose sur l'organisme de comportement, c'est-à-dire le lieu des ressources humaines indispensables qui sous-tendent les autres systèmes. L'économie revient la tâche de gérer les ressources et d'en assurer l'exploitation et la distribution à travers la division du travail et l'échange. La hiérarchie de ces fonctions et systèmes organise leurs interrelations (Parsons, 1973, cité par Voyé, 1998: 175).

En somme, Parsons considère cette grille d'analyse comme applicable de façon générale, toutefois les deux systèmes qui nous intéressent mieux se compénètrent de manière nécessaire. Le "système culturel", c'est l'ensemble de l'appareil symbolique dont s'inspire l'action sociale. Rappelons que l'action, c'est toute conduite humaine consciente ou inconsciente incluant les comportements observables, mais également les pensées, les sentiments, les aspirations.

Le "système social" porte sur les conditions impliquées dans l'interaction des individus qui forment la socialité. Le concept clé qui établit la jonction et la distinction entre les deux systèmes régulateurs est celui "d'institutionnalisation" c'est-à-dire un système d'organisation administrative et bureaucratique par lequel les principes généraux vont être définis, c'est aussi «l'acte d'uniformiser les pratiques sociales en vue de conserver les valeurs sociales dominantes jugées importantes de maintenir les mécanismes de contrôle réguliers dans une société» (Zay, 1981).

Les institutions par exemple, l'école, l'économie par la possibilité qu'elles offrent d'accroître la capacité d'adaptation ou d'intégration des systèmes sociaux,

constitueraient des «universaux». À ce stade d'analyse, notre intérêt se limite sur l'institution scolaire en Haïti, comme mécanismes d'intégration, d'intériorisation et de transmission des valeurs, de normalisation et de représentations sélectives, comme appareil de (re) production des principes hiérarchiques régulateurs, qui fonctionne à travers les disparités géographiques, les ambivalences linguistiques, l'appartenance sociale, le contrôle culturel et économique: l'argent, le savoir, la réussite, le prestige, etc.

Comme l'a souligné Parsons, le processus d'institutionnalisation consiste en la traduction des modèles culturels c'est-à-dire valeurs, idéologies, connaissances, symboles, qui ont par nature un caractère général; dans les normes, les rôles et les groupes qui exercent un contrôle direct et immédiat sur les membres d'une collectivité. Chez Parsons, la structure est relativement stable. Cependant dans la réalité concrète, les éléments du système définis comme structuraux régulateurs peuvent parfois changer pour stabiliser une situation sauf en période de crises majeures. En général, ils ne se transforment et ne changent que lentement. (Voyé, 1998:176; Rocher, 1992:358-362; Coenen, 1989, 90; Bourricaud:1977)

En somme, il est loisible de souligner que la distribution de ces principes régulateurs, de sélection dans la société donnée, implique et suppose une échelle de stratification sociale qu'elle emprunte au système des valeurs dites communes. Ainsi, comme l'explique bien Chazel (1974), chez Parsons, la stratification¹⁴ sociale est légitimée et justifiée en vertu des normes et des critères, elle se traduit et se reflète en s'idéalisant dans une distribution différentielle du prestige, mais elle repose avant tout sur les inégalités entre les divers groupes sociaux, qui résultent de la répartition du pouvoir.

¹⁴ La stratification sociale est considérée comme la répartition hiérarchique des individus ou des groupes, des couches ou des classes qui intègrent la société. Chaque groupe ou classe se conçoit en relation à d'autres selon les critères objectifs: salaire ou revenu, et subjectifs: prestige, savoir, dans le but de différencier, de classifier un grand nombre d'individus fonctionnant dans une situation économique, politique, idéologique ou culturelle analogue (Samedy, 1997: 64).

En somme, Parsons montre que l'école reproduit notamment en introduisant à des hiérarchies de la réussite et du savoir comme mécanismes de stratification sociale. Grâce à l'école et à d'autres institutions animées

Donc, Parsons réussit à nous éclairer en partie sur la signification des inégalités sociales en dégagant les rapports conservateurs qu'elles entretiennent avec les dimensions et les forces dominantes dans une société ou spécifiquement dans le cas qui nous intéresse, un système d'éducation (Chazel, 1974: 102-105).

Parsons considère la socialisation comme un processus de la stabilité des valeurs dominantes de la société. Cette socialisation assure l'acquisition, par des catégories d'élèves, des rôles, des valeurs et des normes de la société pour maintenir et défendre l'ordre social; ainsi, ils peuvent remplacer la génération précédente sans trop déranger les formes établies de relations sociales. Il est nécessaire que la socialisation fonctionne comme un processus de reproduction, c'est à dire que toutes formes de relations qui existent dans cette société soient reproduites pour que les structures sociales demeurent stables d'une génération à l'autre. À travers ce processus de socialisation il s'agit en fait de l'intégration sociale qui représente une source importante de changement social.

De plus, pour Parsons (1973:29), ce changement pour qu'il soit possible va opérer à travers les quatre fonctions déjà citées. Il s'agit en effet qu'il y ait de «généralisation des valeurs» c'est-à-dire que le niveau de légitimité de celle-ci soit suffisant; et «l'inclusion» c'est-à-dire que tous les individus et groupes respectent les normes qui fixent leurs rôles et leurs statuts et «amélioration adaptative» c'est-à-dire l'accroissement des performances du système technico-économique à l'environnement; lorsque ces conditions sont réalisées, il va y avoir «différenciation» c'est-à-dire division d'une unité ou structure d'un système social en deux ou plusieurs unités ou structures dont les caractéristiques et la signification fonctionnelle pour le système sont différentes.

Enfin, Parsons ajoute que le système scolaire permet à la société de sélectionner les occupants des rôles les plus importants en tenant compte de leurs capacités et motivations

des mêmes principes régulateurs, la société évolue tout en maintenant son intégration. Chez lui, le paradigme de changement social se préoccupe essentiellement de l'unité de l'ordre et l'équilibre du système social (Petitat, 1989).

plutôt que de leurs classes sociales. (Voyé 1998: 176; Parsons & Bales, 1955, repris par Tesson, 1990:37-45)

5.3. Pierre Bourdieu

La vision structuro-fonctionnaliste de Parsons postule que l'école participe à l'égalisation des chances en ouvrant des voies à la réussite et en réduisant les «éléments attributs de la stratification sociale» Cette tendance est fortement contestée par Bourdieu et Passeron (1970). Selon ces auteurs, les enfants des classes privilégiés sont nettement favorisés par le système scolaire au détriment des classes défavorisées. L'école sanctionne en fait des distances à la culture et reproduit d'une génération à l'autre, les rapports sociaux, la structure de pouvoir et de privilèges qui caractérise les classes sociales.

Contrairement aux distinctions que Parsons a faites des deux modèles: structure sociale, modèle culturel, Bourdieu nous propose une explication moins conservatrice du phénomène d'occultation des structures scolaires. Bourdieu qui place l'école au cœur de reproduction des rapports sociaux présente deux formes concurrentes de reproduction sociale, celle de «l'habitus»: intériorisation des structures sociales (par ex., relations et appartenance à un groupe social) et celle de l'intériorisation d'un arbitraire culturel et symbolique. Prenons comme exemple en Haïti, la dualité linguistique: le créole est considéré comme étant la langue de masse et de la banalité quotidienne, tandis que le français est la langue d'élite, de promotion sociale, de clivage social. Bourdieu prend la culture et le système d'enseignement comme mécanismes à la fois globaux et individuels. Même les échanges linguistiques les plus ordinaires et les plus quotidiens s'exercent à travers une domination symbolique en d'autres termes, la discrimination qui se manifeste entre l'école rurale et urbaine.

Selon Bourdieu, les enfants des classes privilégiées sont nettement favorisés par le système scolaire par rapport à ceux des classes désavantagées qui doivent se satisfaire d'un environnement nettement moins favorable, et ils sont désavantagés par une «multitude de handicaps économiques, sociaux , culturels» . L'école évalue la

compétence des élèves selon les critères qui relèvent de la vie culturelle, idéologique des classes privilégiées. Ainsi, l'absence d'une série de besoins sociaux, économiques, intellectuels fait que la manière de penser, de parler des classes défavorisées apparaît déficiente par rapport à ces critères. Ce qu'on inculque à l'école, c'est la forme du langage de penser de la minorité dominante.

Il s'ensuit que les enfants privilégiés sont plus à l'aise dans le système, qu'ils réussissent mieux parce qu'ils fréquentent les meilleures écoles, qu'ils sont en mesure de maîtriser les codes et les techniques de langue, et qu'ils ne vivent pas beaucoup de contradictions entre la langue qu'on y parle et celle de la culture familiale, notamment les enfants qui sont issus des parents riches et instruits.

Par contre, les enfants des milieux populaires doivent lutter très fort sur un terrain culturel qui n'est pas le leur. Pour Bourdieu, c'est le capital culturel qui représente le moyen le plus évident auquel les classes privilégiées peuvent transmettre leurs avantages sociaux à leurs enfants. Ce capital culturel est surtout constitué des formes linguistiques, structure grammaticale et mode d'expression systématiquement valorisé par les écoles des élites, ce qui favorise ces classes quant à leur placement dans la hiérarchie sociale au détriment des classes majoritaires. Ainsi se reproduit comme nous le montre le structuro-fonctionnalisme, d'une génération à l'autre, la structure de pouvoir, de savoir, de privilège et des valeurs qui caractérisent les classes sociales. Dans ce contexte, il est difficile d'arriver à un changement structurel à causes des disparités linguistiques très profondes qui existent dans cette société.

En dernière analyse, la notion "d'habitus" mise en évidence par Bourdieu, explique avec beaucoup de pertinence que ce concept n'est pas une force de changement. En ce sens qu'il résulte d'un processus d'intériorisation, voire d'incorporation, du système socioculturel auquel l'individu appartient. «L'habitus engage dans les pratiques et les pensées des schèmes issus de l'incorporation, à travers le processus historique de "socialisation", des structures sociales elles-mêmes issues du travail historique des générations successives». Dans ce cas, le système scolaire, qui s'insère dans ce même

processus, a pour fonction de transformer explicitement ce système de «schèmes inconscientes qui constituent la culture des individus». (Kuty, 1998: 356; Pourtois & Desmet, 1997: 201-202; Russ: 1994; Déchaux, 1993; Miliband, 1982:55; Bourdieu, 1970; Tesson, 1990: 45, Petitat, 1989: 81, 489; Binet: 1974).

5.4. Berthelot

Par ailleurs, Berthelot (1983, pp. 297) fonde sa logique structuro-fonctionnaliste de l'école à partir du concept de **champ scolaire**¹⁵ auquel il distingue deux logiques qui sont à l'œuvre, une logique de la production et une logique de la perpétuation.

La première est en somme celle d'un système qui, d'une manière technocratique, cherche à s'adapter aux besoins de la société, du marché de l'emploi et de l'économie. Il s'agit à la fois de transmettre l'héritage culturel et de produire la main d'œuvre pour le développement de la société. La seconde logique est celle des groupes sociaux, et des individus qui élaborent des stratégies de manière à ce que le processus de socialisation permette la perpétuation de leur position sociale

En résumé, l'explication sociologique de Berthelot (1983) sur la double logique ou la bivalence de l'école que nous associons aux perspectives: externe, interne de la réforme s'inscrit dans deux paradigmes touchant à la fois la relation entre l'éducation et le développement, et englobe aussi les dimensions sociales et culturelles qu'engendre la réforme durant les années 1960—70. Ses objectifs avoués, paraît-il, étaient de modifier le mode de scolarisation et l'adapter aux besoins et aux réalités socio-économiques et culturelles du milieu.

¹⁵ Cette dialectique du «champ scolaire» énoncée par Berthelot (1983) est présente chez Bourdieu. Il recouvre tout le concept de "l'habitus" qui selon Bourdieu est défini en tant que structure hiérarchisée en position stratifiée. Les agents (ou les groupes) qui occupent ces positions sont liés entre eux au sein d'une structure, d'un champ de force par des relations de tensions, d'émulation, de compétition. Ces agents (ou groupes) sont en concurrence en vue de l'obtention de biens rares: le capital économique, culturel, social qui autorise la domination dans le champ et sa légitimation (Bourdieu, analysé par Déchaux, 1993).

Convenons d'appeler la première logique, le système des pratiques par lesquelles un groupe ou une société produit et reproduit de façon continue ses conditions d'existence sociale, ce qui explique non seulement les pratiques socio-économiques, mais la majorité des pratiques sociales. La seconde logique est ancrée dans le positionnement social des acteurs concrets, elle se manifeste à travers les comportements déterminés par la socialisation, c'est à dire l'intégration et le maintien de la cohérence des valeurs sociales, dans le sens où les changements n'affectent pas les structures normatives établies. Les deux logiques sont articulées en une unité indissoluble et souvent contradictoire.

6. Conclusion

On voit bien que l'approche structuro-fonctionnaliste puisse facilement rendre compte des intentions sous-jacentes de la réforme. Au-delà des spécificités et des divergences qui en marquent les auteurs, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une théorie qui s'intéresse avant tout à la reproduction et au maintien de l'ordre social établi et à sa stabilité. Rappelons que malgré les évidentes explications bien souvent voilées que les tenants de cette théorie dégagent sur le processus de changement social, leurs conclusions nous portent à croire qu'ils hésitent au changement, surtout de longue durée, qui peut dégénérer en conflits de classes. Selon eux, ces conflits ont toujours tendance à miner les représentations harmoniques et à déstabiliser les structures normatives et régulatrices de la société.

Par ailleurs, P. Bourdieu et J.C. Passeron (1980:92, 1979: 48, 1972: 179) se situent à la médiane de cette perspective intégrative. Selon eux, dans toute société, le groupe dominant s'efforce d'imposer des significations en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force. Il obtient un effet de reproduction symbolique par le système de délégation camouflée au pouvoir. Bourdieu récuse la thèse de Parsons qui place le système scolaire comme un lieu privilégié d'égalisation des chances.

Pour Bourdieu (cité par Voyé, 1998:202 et résumé par nous) le système scolaire impose la culture des classes dominantes et conduit les classes dominées à reconnaître celle-ci comme étant la seule culture légitime et ainsi à dévaloriser leur propre culture dont elles

avaient la maîtrise effective. La proximité entre la langue de l'école et celles des milieux dominants n'est qu'un exemple parmi d'autres de l'inégalité des chances que perpétue et qu'entretient l'école. En somme, tout l'espace social est hiérarchisé, traversé par la domination exercée par une classe et légitimée par les institutions par l'école, mais aussi par l'adhésion plus ou moins directe les autres classes. Toutes ces pratiques hiérarchisantes conduisent aux stratégies de différenciation qui se redessinent et se déplacent en référence aux changements structurels.

En dernière instance, toutes ces critiques formulées au sujet de la réforme au-delà de leurs divergences et de leurs contradictions se rejoignent pour focaliser leur attention sur la contribution de l'école à la (re) production soit au maintien de l'intégration, et la stratification sociale, soit à la domination des classes, soit à la bureaucratie. Toutefois, dans l'évolution historique, l'école déborde souvent de ces rôles. Comme «médiation institutionnelle douée d'une certaine autonomie» elle introduit sa marque dans les rapports socio-économiques, au même titre que les autres institutions. Comme «régulation institutionnalisée d'homogénéisation» et de différenciation, elle participe à l'émergence et à l'évolution de cohérences culturelles contradictoires (Voyé, 1998:202; Petitat, 1989; Berthelot, 1983).

Il convient de noter le caractère très conservateur de la méthode structuro-fonctionnaliste. Cependant, elle admet par ailleurs, lorsqu'une institution dans le développement d'une société «dépassé le seuil de son dysfonctionnement et qu'elle devienne «caduque, injustifiée envers de nouvelles conditions qui se développent dans son sein», il faut faire place à une réforme pour corriger ces dysfonctions et l'adapter au progrès et au changement sociaux, économiques et technologiques qui s'y opèrent tout en maintenant les valeurs et l'ordre social existant.

Mais, l'importance est de souligner que la nature des ambivalences linguistiques, des ambiguïtés politiques, des contradictions idéologiques et des résistances populaires rencontrées dans le cadre de la réforme nous porte à nous interroger sur l'émergence, la dynamique propre de ce système d'éducation dans la formation et le développement du

processus de la construction culturelle et de la socialité haïtienne. Nous entendons ici, non seulement les idéologies dont ce système dépend, se rattache et également la façon dont il est orienté et traduit à travers les programmes et les pratiques d'enseignement; mais aussi plus spécifiquement, nous entendons ici les objectifs sociaux et nationaux attribués à l'école et que celle-ci actualise à travers ses règlements institutionnels, ses structures normatives, son mode de sélection et ses différenciations fonctionnelles.

En dernière instance, nous montrerons en outre, comment ce système s'inscrit dans un jeu d'imposition/discrimination qui exprime bien le caractère inégalitaire des rapports sociaux qui se renouvelle et perdure dans la société haïtienne. C'est autour de ces propos que va se dérouler le chapitre qui suit.

Chapitre 2. Formation sociale et portrait de l'éducation en Haïti.

1. Formation sociale d'Haïti: perspectives historiques, culturelle et idéologique.

Il s'agit dans ce chapitre d'étudier la formation sociale d'Haïti. Pour ce faire nous partirons de la présentation de l'origine, des mécanismes et les différents traits caractéristiques de cette formation sociale, lesquels restent très marquants dans les structures sociales et qui ne cessent pas aujourd'hui de susciter diverses interrogations de la part de certains chercheurs haïtiens. Une intention spéciale sera consacrée aux différentes notions telles que: l'idéologie, le phénotype, l'ethnicité, la colonisation, etc. D'autre part, il s'agit d'examiner le développement de l'éducation en Haïti, depuis 1804, jusqu'avant la réforme de 1979-80. Pour mieux comprendre les problèmes relatifs à l'éducation au cours de ces périodes, il convient de déterminer les fondements idéologico-culturels, politiques et les fonctions sociales de l'école en Haïti.

1.1. Origine et historique

Le fond culturel et l'histoire sont une manière d'invoquer les référentiels d'une société pour mieux comprendre son évolution et son développement (Salama & Valier, 1994:11). C'est ainsi que Pamphile (1988:21) a cherché à démontrer dans sa thèse de doctorat, (en Sciences de l'Éducation à l'Université de Pittsburgh, U.S.A, sur le développement de l'éducation en Haïti) les origines de la formation sociale haïtienne, pour mieux comprendre les problèmes relatifs à l'éducation. Selon lui, les origines de la formation socio-historique et culturelle d'Haïti s'implantent dans des profondeurs de trois siècles de colonisation. Après la découverte de l'île en 1492, une série de contacts culturels entre les groupes aux mœurs différentes, à savoir: Indiens, Espagnols, Français, Africains s'est épanouie sur le sol national. Ainsi s'exprimait Dépestre (1989:47) par la suite:

«L'héritage africain, à la suite d'une longue cohabitation avec les éléments culturels venus d'Europe, a débouché sur une formation psychique, des particularités psychologiques, des formes d'aliénation, des états de conscience distincts, dans leurs traits et dans les contenus».

De ce «métissage», émergent les traditions socioculturelles, idéologiques et les antagonismes qui caractérisent cette formation sociale ainsi que les éléments du système d'éducation qui prévalent dans la société haïtienne. Comme disait Hurbon (1987:148) «Le fantasme du maître» est toujours présent corrélativement à une «barbarisation du Noir».

Nous ne ferons pas ici une étude spécifique de la dynamique de tous ces processus sociaux de production et de reproduction. Nous dégagerons seulement pour les besoins de cette étude l'essentiel de leur nature et leur fonction. Pour mieux appréhender les caractéristiques de la société haïtienne, il est important au départ de comprendre ses mécanismes et bien spécifiquement sa perspective idéologico-culturelle.

1.2. Analyse idéologico-culturelle de la formation sociale d'Haïti

Définition de l'idéologie

Nous faisons appel à l'idéologie parce qu'elle est non seulement la vision du monde (système d'idées- représentations, de valeurs, de normes et de croyances plus ou moins cohérent et rationalisé) véhiculée dans un groupe, mais le processus par lequel cette vision occulte tout un ensemble de dimension de la vie collective. C'est le système régulateur qui organise la production/reproduction des discours et des jugements conformes, puis repèrent les distances et les déformations qui font de ce système de représentations une source de méconnaissance et d'illusion.

C'est en examinant la dynamique de création d'une idéologie et en confrontant son système de signification avec ses agents producteurs que l'on peut cerner les distorsions, les déplacements, les raisons profondes. C'est en examinant aussi les dynamiques induites par la reproduction du sens que l'on peut vérifier, par les échecs ou par les succès obtenus, l'essence de la méconnaissance, et sa fonctionnalité. En somme, l'idéologie est un schème

collectif d'interprétation, mais celui-ci ne devient objet social que lorsqu'il est replacé dans le champ complet de fonctionnement idéologique d'une société donnée, c'est à dire dans ses conditions de production et de reproduction, dans ses moyens de diffusion et d'inculcation, dans les jeux de rôles (valeurs, normes) qu'il constitue, dans les conflits particuliers qui l'animent et le renouvelle.

Par ailleurs, les croyances (c'est-à-dire des points de vue partiels et biaisés) que font mouvoir tel ou tel groupe dominant et qui légitiment leur mode d'action sont des valeurs à caractère normatif et qui résultent bien souvent de l'existence d'un système de contraintes sociales, économiques. Elles ont une incidence majeure sur les rapports de force, car en favorisant certaines catégories (sur le plan socio-historique) au détriment d'autres, elles peuvent imposer les modes d'action. Cette démarche est encore très répandue dans les milieux aisés et politiques en Haïti.

Enfin, toute idéologie, par sa représentation du réel, par les objectifs (ses orientations) qu'elle poursuit, a tendance à donner aux aspirations particulières d'une classe une valeur imaginaire. Marx a appelé «mystification» ce processus de déformation de la réalité (Dépestre, 1989: 53; Boudon & Bourricaud, 1982: 295-296; Zay, 1981:272; Ansart, 1974: 9-11).

En dernière instance, contrairement à l'idée marxiste qui postule que les idéologies sont au service des intérêts particuliers, des groupes et classes sociaux, ou encore qu'elles sont l'expression d'une «fausse conscience» (aliénation). Thériault (1995:220) tente pour sa part, de donner une explication plus réaliste, de l'idéologie dans son analyse socio-politique sur la construction de l'idéologie nationale des Acadiens. Reprenant ainsi la définition générale qu'on donne à ce concept, que l'idéologie est un ensemble d'idées, de représentations, regroupées en un tout, favorisant la cohésion d'un groupe tout en orientant son action, l'auteur montre qu'une telle définition a un caractère limitatif, dans le sens que selon lui, s'il existe des idéologies qui défendent des intérêts sectoriels ou des groupes dominants, il existe aussi des idéologies globales dans le sens où Louis Dumont

(1983) emploie l'expression "l'idéologie moderne" pour parler du fondement idéologique de la modernité.

1.3. Problématique de couleur: stratégies de pouvoir social, politique, économique

La colonisation, la question de couleur et l'ethnicité

Partant de la méthode historique nous allons tenter en revanche de déconstruire l'idéologie voilà le masque sous lequel cache la réalité haïtienne. Les chercheurs comme Dépestre (1989), Hurbon (1987), Brax (1987), D'Ans (1987), Trouillot (1986), Joachim (1979), dans leurs études sur la formation sociale en Haïti posent la question de «couleur comme poison historique». La problématique de couleur a été analysée en tant qu'idéologie politique (comme technique de pouvoir politique), et en tant que croisement des clivages socio-économiques et culturels au profit des classes dominantes depuis l'indépendance du pays. Cette contradiction sociale et culturelle est le résultat d'une fracture irréparable entre Noirs et Mulâtres (D'ans, 1987:314) dont les descendants sont des produits d'une même ethno-histoire, (Dépestre, 1989) et d'une même extraction sociale (Georges-Jacob (1941). Le préjugé de couleur n'a été que la «forme mystificatrice qui servit à dissimuler les intérêts et les mobiles réels de la lutte des classes», il constitue, en effet, l'une des plus «nuisibles séquelles» issue du système colonial (Dépestre, 1989: 53; Joachim, 1979 :118).

Historiquement, le phénomène esclavagiste part du colonialisme. Schwarz (1979) et Benjamin (1991) qui ont fait des études anthropologiques et philosophiques sur les circonstances qui ont caractérisé le colonialisme dans le contexte de la modernité s'accordaient pour dire que le message des Lumières sur les droits, la liberté et la dignité de l'homme, malgré la noblesse de ses idéaux, fut une source constante d'inspiration de l'impérialisme. C'est la période où l'Occident a procédé systématiquement au génocide des Indiens, de la Traite des Noirs. Selon ces auteurs, les penseurs du 18^e siècle faisaient de l'émancipation de la pensée rationnelle occidentale le modèle de devenir de

l'Humanité. Ils considéraient ces peuples comme des sauvages qu'il faudrait «civiliser, évangéliser pour en faire d'honnêtes hommes». Ils qualifiaient leurs valeurs, leurs coutumes, de vestiges irrationnels et non fonctionnels d'une période révolue. Tout en s'accommodant fort bien du commerce des esclaves, ils n'ont pas réclamé l'abrogation du «Code Noir» de 1685 promulgué par Louis XIV, pour régler l'esclavage odieux en Haïti et dans les autres Antilles. Sur ce point, Jean (1988) écrivait que le Code Noir en codifiant, en assimilant et en ravalant le statut de l'esclave au rang d'un être inférieur, sanctionne politiquement et idéologiquement la division de la société. Ceci permet au colon de l'exploiter de la manière la plus inhumaine, tout en continuant d'adhérer aux idéaux de la démocratie occidentale. Dans cet ordre d'idées, Hurbon (1987: 77) soulignait que «ces philosophes des Lumières ne s'en prenaient à l'esclavage que pour protester contre les abus, et finalement pour instaurer une perpétuation coloniale plus durable, plus efficace et plus rentable» dans les pays colonisés.

En ouvrant cette parenthèse, nous voudrions juste démontrer que le système colonial a laissé des cicatrices indélébiles et des tares majeures dans le fonctionnement des institutions, les structures sociales et économiques du pays. Les preuves sont que, les rapports idéologico-culturels et économiques, les conflits identitaires et l'orientation classique (élitiste) de l'école sont «greffés sur des idées avalisées par la morale humaniste» ou tout simplement sur des préjugés en vogue qui consistent à vider les idéaux de la révolution haïtienne de leur subsistance particulière par le «biais de l'inférence des valeurs de civilisation et très souvent de race» (Kabou, 1991). Sur ce point, Dépestre (1989: 53) avait raison de dire qu'en séparant la question raciale du développement social et économique de Haïti, en lui assignant un caractère absolu, mythique, ils ont ravalé notre histoire à une succession chaotique de conflits seulement "raciaux" entre mulâtres et noirs (nantis) qui ont formé l'oligarchie dominante du pays». Ces stratégies ont été mises en place par certains groupes ou castes pour mieux protéger leurs privilèges et perpétuer la domination.

Cette analyse du fonctionnement de la société haïtienne par des pratiques d'exclusion, de marginalisation rend compte de «marques sociales discriminatoires» qui demeurent

toujours opérantes. Dans ce sens, Samedy (1997:27) soulignait que «les rapports idéologico-culturels restent inchangés dans la mesure où ils ont tendance, dans toute structure sociale, à évoluer lentement».

Dans un ouvrage qui demeure très actuel, Tremblay (1995:157-158) montre que ce marquage social qui divise profondément le pays en deux espaces: minorité privilégiée et majorité marginalisée, fonde son affirmation sur l'exclusion de l'autre. Aussi, disait-elle, les Haïtiens maintiennent et reproduisent des pratiques d'asservissement qui relèvent des représentations du Noir hérité du Blanc de l'ère coloniale. C'est une société qui est extrêmement hiérarchisée (statutaire). Selon elle, il y a toujours quelqu'un en dessous de soi que l'on peut l'utiliser (objectiver) et quelqu'un au-dessus de soi, à qui l'on peut se soumettre.

Dans la même optique, Brax (1987:42-43) ajoutait que «cette dichotomie détermine un comportement de tous les instants, il faut constamment s'affirmer par rapport à ce l'on considère comme inférieur à soi». L'important est de démontrer que ces codes de conduite sociale et ces attitudes relationnelles, ces contrastes au niveau des modes de pensée permettent non seulement aux classes dominantes de reproduire le «fantasme du maître», mais rend nécessaire la production des inégalités et la pauvreté (Hurbon cité par Tremblay: 1995).

Sociologiquement, la problématique de couleur a été analysée comme technique de pouvoir politique, économique et idéologique. C'est ainsi que St-Louis (1970) nous rappelle que Haïti est un cas typique où les «incidences épidermiques» se sont manifestées et manifestent encore sur la formation des classes. Delille (1988) voulant préciser cette contradiction soutient que les «élites véritables courroies de la transmission culturelle du modèle colonial se cachent derrière cette idée pour mieux perpétuer leur domination sur les masses pauvres». Autrement dit, cette idéologie de couleur entre l'ethnie noire et mulâtre dans le cadre de sa fonction discriminante constitue l'une des bases de la stratification et la différenciation sociales en Haïti.

Dans cette perspective, R. Trouillot montre le non-sens de concept coloriste. Selon lui, celui-ci se réduit non seulement à une mesure superficielle de la culture nationale en se référant qu'au phénotype, mais aussi réduit, biaisé toute la portée symbolique qui caractérise les luttes fondamentales pour la construction d'une identité culturelle et nationale (Tremblay, 1995:167).

Jacques Romain insistant sur l'importance exceptionnelle de la question des classes sociales en Haïti, croit que ce concept blanchi ou obscurci est dans les deux cas dépouillé de son contenu, par le fait, consécutif aux origines mêmes de la nation (Dépestre, 1989:136).

Partant de ces réflexions, Hurbon (1987:148) montre clairement l'efficacité d'une telle manipulation coloriste. D'après Hurbon, en jouant sur leur opposition séculaire, le pouvoir arrive à masquer à travers une "dérive raciale", les divisions fondamentales de la société. La manipulation du terme "coloriste" dans un pays qui a seulement une population noire, «90% et métisse 10% est une conception absurde» (Comevin, 1982:12; Joachim, 1979). Souscrivant un commentaire du journaliste A. Pierre-Paul à ce sujet, Joachim (1979) a écrit:

Les idéologues des couches dirigeantes concurrentes et les conservateurs superficiels qui se partagent en mulâtristes et noiristes ont traditionnellement interprété la réalité haïtienne comme si la caractéristique fondamentale de l'évolution historique avait résidé dans une opposition antagonique entre deux groupes ethniques. Dans la pratique, tous, possédants et dirigeants noirs et mulâtres, se moquent au fond de cette question de couleur et n'envisagent que leurs intérêts personnels. Quand il s'agit de satisfaire leurs intérêts, on les voit résignés et confiants s'enlacer dans des accolades fraternelles, prêts à plonger le pays dans les horreurs de la guerre civile et à voler à l'assaut de la Caisse publique» (pp. 119-122).

En qui concerne les antagonismes des deux groupes ethniques en Haïti, Samedy (1997:33) part de l'analyse sur l'ethnicité; liée à l'analyse de l'idéologie raciste de Guillaumin (1992, 1972) de Juteau et Mc Andrew (1992) pour démontrer l'erreur conceptuelle des penseurs haïtiens sur la façon dont ils confondent la signification des

groupes ethniques et ou biologiques (noirs et mulâtres) dans l'évolution de la société haïtienne. Pour l'auteur, il n'en demeure pas moins vrai qu'ethnologiquement et sociologiquement les groupes ethniques et les classes sociales sont deux réalités socio-historiques différentes dont l'une, l'ethnicité renvoie au phénomène de la culture et l'autre, la différenciation des classes, au phénomène des inégalités de répartition des richesses matérielles. Ces deux réalités ethnique et classiste qui chevauchent et se recouvrent parfois est une des caractéristiques des sociétés à caractère coloniale, sont encore colonisées comme la Martinique ou décolonisée comme Haïti.

En effet, ces deux classes antagoniques marquent le champ de forces et les tensions qui ont caractérisé l'idéologie de la formation sociale haïtienne.

1.4. Conclusion

En fin d'analyse, nous soutenons qu'en observant le champ de reproduction du système social d'Haïti, il nous apparaît de toute évidence que cette structuration sociale est une continuité de la reproduction des relations et pratiques coloniales qui se perpétuent dans sa forme endogène entre riches et pauvres à travers le temps et l'espace, en même temps pour répéter Anthony Giddens dans sa théorie de structuration: «les systèmes sociaux sont produits par des acteurs, qui par leurs activités mêmes contribuent à la construction et à la perpétuation permanente de ces mêmes systèmes de rapports sociaux. Les moyens de ces représentations autant de leur résultat sont non seulement structurés par des règles et des ressources, mais également situés dans l'espace temps. Ces propriétés structurelles demeurent et se perpétuent parce que les formes de conduite sociales se reproduisent de façon répétitive» (Lazar, 1992:4 16-417).

Il est plausible de mentionner que la reproduction de ces pratiques d'exclusion et d'inégalité existe dans maints aspects de la vie sociale. Elle se manifeste spécialement au sein de l'organe moteur de la société, qu'est l'institution scolaire, grâce à son caractère élitiste et son système de sélection sociale. Aussi, les contradictions au cœur de la société

coïncident avec les différences culturelles que l'école encourage et renforce, par exemple les clivages sociaux (rural/urbain, élite francisée/masse créolophone, etc).

2. *Évolution de l'éducation en Haïti: perspectives socio-politique, idéologique, ses mécanismes et ses principes de base*

Pour mieux cerner cette problématique, il suffit de clarifier les significations accordées aux fonctions sociales de l'école en Haïti. La façon de l'aborder est de situer le développement de l'éducation dans son contexte socio-politique, idéologique et pédagogique.

3. *La mainmise du pouvoir politique, économique et culturel entre classes/castes*

Historiquement, après la conquête de l'indépendance en 1804, de nouveaux dirigeants haïtiens noirs et mulâtres, composés de généraux, de propriétaires fonciers et de négociants, s'imposèrent à la tête de ce nouvel État. Cependant, pour des raisons idéologiques et politiques, «les divergences apparurent, non seulement en termes de classes, mais en termes de castes» (Dépestre: 1989:182). Durant ces luttes violentes et effrénées entre noirs et mulâtres pour l'appropriation du pouvoir politique, économique et culturel, ces dirigeants n'avaient guère eu de projet concret pour orienter le pays vers la voie de développement, ni de souci et de preuves marquantes leurs intérêts pour l'instruction et la formation des masses qui sont laissées à l'abandon.

La raison est pour Brutus (1979:30, citant T. Madiou) que «La plupart de ceux qui avaient quelques connaissances redoutaient la propagation des lumières ou de l'instruction dans le rang des masses. L'avenir de la nation était sacrifié à des intérêts privés». Dans ce contexte, poursuivait Morose (1970:1): «Seule une poignée d'hommes jouissaient véritablement les fruits de la révolte de tous.» Ce grand acte collectif posé par le pays qui aurait pu être un motif puissant dans la recherche de grandeur commune, semble avoir été acquise pour diviser. L'éducation nationale, loin d'avoir cherché la

soudure, n'a fait qu'élargir le fossé, et une classe a pu prendre de l'avancement en préjudicant l'autre. (Paul, 1965:31)

3.1. Début de l'école en Haïti: sa vision et sa mission

Les dirigeants qui avaient utilisé la thèse de l'identité culturelle, à travers le «créole et marronage»¹⁶, comme base de réflexion pour attiser l'ardeur des masses d'esclaves à la libération, «se sont détournés des idéaux et des valeurs de la révolution en optant pour le mimétisme culturel.

Le point d'ancrage de ce mimétisme» (Jean, 1988:112) est que le système scolaire mis en place, dans ses débuts, a été fortement marqué dans ses formes, ses méthodes et ses contenus par les orientations de la politique coloniale: assimilation culturelle, orientation classique. Autrement dit, ce système a été pensé, imaginé, construit en fonction des visées du colonisateur et des intérêts personnels de l'oligarchie dominante.

Le français, par exemple, fut choisi comme langue officielle du pays, ce qui d'emblée orientait et de façon décisive le choix des finalités du système éducatif. Toutefois dans la pratique, il n'est utilisé que par une infime minorité bilingue hautement scolarisée qui s'enorgueillit, renforce la division linguistique, se distance des masses et qui est aussi la seule à accéder aux positions de pouvoir. Toutefois, les chiffres et les estimations varient selon les chercheurs. En se basant sur des études linguistiques, des données historiques et d'interpolations sur la situation diglossique (factuelle et mentale) en Haïti. St-Germain (1997:614; 1989:20; 1988:21-23, 274-313) a estimé que les bilingues haïtiens actifs, fonctionnels sont entre «6,8% ou 2 à 5% dont 2 à 3%» résident en Haïti. Toutefois, selon

¹⁶ Pour Bebel-Gisler (1976) le créole représentait une «poche de résistance» à l'oppression de l'esclavage. Le créole était une création originale des esclaves, une sorte de marronage de la culture (modèle/valeurs) et de la langue française dominantes. Pour Samedy (1997: 50) Le marronage, est une manifestation de la conscience réelle des esclaves qui les fait voir clairement la nécessité historique du recours à la violence guerrière pour l'obtention de leur liberté, leur hominisation légale à Saint-Domingue. Le marronage se manifeste sur différentes formes, spécifiquement dans la pratique clandestine du vaudou comme cosmogonie tribale et cosmovision de liberté: l'ethno-résistance.

l'auteur, les bilingues qui sont âgés de 65 ans et moins, c'est-à-dire ayant reçu une scolarisation suffisante pour la compréhension et la production en langue française, seraient de l'ordre de 13,4% dont 90% des Haïtiens sont unilingues créolophones».

Quant au créole parlé par tous les Haïtiens, le vieux préjugé l'assigne à des fonctions de simples idiomes vernaculaires servant à la communication entre familial pour traiter de la banalité quotidienne et des aspects concrets de l'existence: ordres aux domestiques, chansons locales, légendes, caricatures et folklore. Beaucoup d'éducateurs, d'élèves, de parents, d'hommes politiques, d'intellectuels et de gens du peuple croient que la coexistence entre le créole et le français dans les écoles constitue un obstacle majeur.

Il a fallu la Constitution de 1957, pour voir combler en partie et de façon dérisoire le fossé creusé entre l'État et la nation. En effet, l'article 35 de cette Constitution dispose le français comme la seule langue officielle. Son emploi est obligatoire dans tous les services publics. Cependant, la loi détermine les cas, les conditions et les circonstances dans lesquels l'usage du créole est permis et recommandé pour la sauvegarde des intérêts matériels et moraux des citoyens qui ne connaissent pas la langue française. Après 160 ans d'indépendance, le créole était, non point officialisé, ni admis, mais au moins toléré timidement (BACC-HAITI:1989; Jean: 1988; Barbier & ali, 1984: 53; Pompilus, 1985:77; IPN/Bulletin No.1, 1979:13). Nous examinerons la question linguistique de façon plus approfondie au chapitre 5.8

Partant de là , les études de Lê Thành Khôi (1992: 119-120) sur le rôle de la culture et la langue dans le développement nous permettent de souscrire à la citation qui suit parce qu'elle reflète la réalité et les contradictions de l'éducation haïtienne que nous analysons:

«Quand la culture est originelle et exprime la personnalité authentique d'une nation, l'enseignement accomplit une fonction d'affirmation de son identité. Dans le cas contraire, il se dissocie de la réalité et des besoins de la masse de la population et devient un instrument d'aliénation et de dépendance, surtout, quand il se fait dans une langue étrangère, l'élite se sépare du peuple avec lequel elle ne communique plus, la nation se divise en deux culturellement aussi bien qu'économiquement».

Se basant sur ces faits, E. Brutus (1979: 508-509) commentait la situation et il conclut ainsi: «Le destin a nommé le Français précepteur de l'Haïtien. Loin de tirer de son humanisme, de son savoir pour ouvrir l'âme de l'Haïtien, son impérialisme intérieur a pris dessus». Dans ce sens, Joseph-Noël (1984) poursuit, il a donné à son pupille un carcan qui l'empêche une fois de plus de lever la tête (p.141).

Cette aliénation se fera à travers le programme d'enseignement, les méthodes utilisées, les manuels d'études, la langue. Tout respirait la France. En effet, cette dépendance culturelle à l'égard de la France, où la langue française devrait être la langue enseignée et d'enseignement, et qui a très peu évolué au fil des générations, a écrasé ceux qui n'arrivent pas à comprendre les codes et les techniques, qui n'étaient pas douées pour la pensée abstraite. Il en est résulté tout naturellement, des résultats catastrophiques qui se manifestent tant qu'au niveau pédagogique: taux de déperditions scolaires effarants, qu'au niveau socio-économique: incapable d'intégrer la production et création d'emploi qui font de ce système d'éducation l'un des moins productifs au monde.

En somme, revenons sur les difficultés qui ont entravé le progrès et le développement de l'éducation pour mieux cerner la problématique. En effet, les gouvernements autoritaires et oligarchiques qui se sont succédés au pouvoir se sont révélés incapables de mettre sur place un système d'enseignement adapté aux besoins et aux réalités socio-économiques et culturelles du pays. Ils furent obligés d'emprunter à la France tous les facteurs qui définissent la «catégorie historique qu'est la Nation» (Dépestre, 1989:180). Ceci est le fait d'un système colonial qui a légué au pays une oligarchie nationale qui sera marquée par sa dépendance culturelle et économique, par son «incapacité de dynamiser l'économie post-coloniale, d'orienter différemment la production et de proposer un modèle autonome de développement porteur d'idées modernes» (Moïse et Ollivier, 1992: 202). Car la base d'accumulation, les normes de référence culturelle, leur modèle de consommation, bref, leur développement est «l'œuvre de la bourgeoisie internationale» (Jean, 1988:103).

Cette désarticulation¹⁷ totale de la société entraîne un extrême déséquilibre dans les rapports sociaux internes et les facteurs de production. Ainsi commente M. Hussein sur ce point:

«Les nations du Tiers-Monde impuissantes à maîtriser les défis simultanés de l'extraversion économique, des déséquilibres sociaux et des bouleversements culturels, s'orientent trop souvent vers un despotisme rétrograde, à l'ombre duquel s'enrichissent des minorités privilégiées et s'appauvrissent davantage des majorités étouffées» (repris par Ollivier, 1994: 177).

Dans cette imbrication du pouvoir politico-militaire et de la grande propriété foncière, le **militarisme**¹⁸ s'est imposé et l'éducation devient également partie intégrante de l'organisation militaire (Pamphille, 1988:103; Joachim, 1979:141)

L'État mit tout à son œuvre pour créer quelques écoles, et elles furent instituées au bénéfice d'une minorité privilégiée et au mépris de la masse, bande d'esclaves fraîchement libérés, illettrés, qu'on qualifie avec mépris de «paysans, habitants/campagnards, canards boiteux, gros orteils». L'éducation devenait une valeur suprême dans la nouvelle hiérarchie et la petite classe éduquée qui se regardait comme l'élite méprisait la classe des paysans «primitifs» privée de l'instruction et de formation (BACC-HAITI, 1989 p. 1.1; Joachim, 1979:123; Fleishmann, 1976:10-11).

¹⁷ Sociologiquement, Touraine (1976) définit une société dépendante par la désarticulation des relations économiques et des rapports sociaux, qui correspond à la dualisation de la société. Autrement dit, c'est la discordance entre le fonctionnement du système économique centré à l'extérieur et celui de la société et de la culture nationale.

¹⁸ En ce qui a trait au système militariste qui s'est imposé en Haïti, Jean François Kahn (1994:140) le qualifie de féodalisme. C'est un système de rigidification institutionnalisée d'une hiérarchie pyramidale close. Pour Kahn, il est significatif que certains magnats, parvenus à la tête de véritables empires industriels, s'ingénient, comme Napoléon le fit dans la foulée d'une révolution aristocratique ou Henri Christophe dans le Nord d'Haïti, à réinstaurer au sein de leur propre système clos un ersatz parfois caricatural de symbolisme hiérarchisant qui fonctionne comme une féodalité de substitution: galons, insignes ordres instituant une noblesse implicite, uniformes et bureaux différenciés en fonction du rang, cantines ségréguées selon les catégories du personnel, etc.

Néanmoins, ces élites dominantes noires et mulâtres qui ont accaparé les pôles économiques et culturels du pays sont formées d'individus qui n'ont aucun intérêt à privilégier l'éducation de masse et la formation, ni à valoriser la productivité et le développement puisqu'elles tirent leurs richesses de la situation d'injustice, et d'analphabétisme généralisé qui sévit dans le pays. Sur ce point, A. Firmin prononça ces paroles: «L'idéal des classes dominantes paraît être de conserver soigneusement l'ignorance de la masse, afin de s'en servir comme un marchepied et d'en tirer tous les profits aussi sordides qu'égoïstes» (cité par Pamphille :198 :37)

L'analphabétisme est la résultante d'une politique dont le mécanisme a été d'écarter le peuple des sources de la culture et lui priver les moyens de son épanouissement». Les conséquences se traduisent par la pauvreté absolue : faibles niveaux de vie, revenu per capita au-dessous du minimum vital, agriculture archaïque, absence de techniques agricoles, rationalisées, incapacité pour le paysan de s'intégrer aux formes modernes de l'économie du marché. Par cette stratégie politique de garder les paysans dans l'ignorance la plus absolue, il «s'agissait de monopoliser toutes les affaires de la nation par une classe privilégiée afin de parler toujours en leur nom» (Paul, 1965:19).

Cette structuration sociale par une oligarchie accapareuse qui écrase sordidement une masse représentée dans la vie du pays «la récurrence du fait colonial.» Les raisons sont que le modèle colonial et la dépendance économique et culturelle n'avaient pas laissé la moindre place pour une alternative. Ainsi structurée par l'attrait du modèle politique étranger à la société, mais prôné par les élites, véritables courroies de transmission de ce modèle, par le conflit racial interne, les dirigeants dominants vont prolonger la domination coloniale en domination intérieure par un échange inégal entre mulâtres/noirs, citadins/campagnards, élite francisée/masse créolophone, école rurale/école urbaine (Dépestre, 1989:182, Deslille, 1988:20-21).

3.2. Lois sur la gratuité et l'obligation de l'école: conditions d'admissibilité

Les quelques institutions d'enseignement qui seront créées demeureront un endroit privilégié pour reproduire et perpétuer les valeurs idéologico-culturelles de la classe dominante. Les premières écoles primaires urbaines remontent en 1805, les écoles secondaires spéciales en 1816, tandis que les écoles supérieures datent de 1823. Les premières écoles rurales ne commenceront qu'en 1848. L'admission à l'une de ces institutions, le passage d'un niveau à un autre, loin de satisfaire à des exigences académiques ou à des critères d'égalité, obéissaient plutôt à des lois tacites de ségrégation. L'éducation était alors perçue comme un privilège pour les minorités au pouvoir ou une faveur pour les pauvres.

Pourtant, l'obligation de l'instruction primaire et la gratuité de l'instruction publique sont inscrites dans la Constitution de 1805 en son article 24, qui stipule: «L'enseignement est libre, l'instruction primaire est obligatoire. L'instruction publique et gratuite à tous les degrés. La Constitution de 1816 affirme le principe de l'éducation primaire et celui de l'enseignement gratuit à tous les citoyens.

Toutefois, contrairement à l'obligation et la gratuité de l'éducation, deux lois seront votées, où sont précisés des critères d'admission à l'instruction (Loi du juillet 1820 et celle du 29 décembre 1848). Les articles 12, 14 de la loi du 4 juillet stipulent: «Pour que l'admission d'un enfant ait lieu dans une école primaire, il présentera à la Commission de l'Instruction publique du lieu une pétition dans laquelle seront mentionnés les services rendus à l'État par le père de l'enfant. Cette pétition sera soumise au Président d'Haïti et, d'après ses ordres, la Commission autorisera l'admission de l'enfant s'il y a lieu».

Donc, cette école était destinée seulement à une minorité nantie et aux enfants dont leurs parents tant civils (fonctionnaires publics) que militaires (officiers militaires) ayant rendu d'éminents services à la Patrie et qui sont morts sans laisser de moyens suffisants pour l'éducation de leurs enfants, ainsi qu'aux élèves qui se distinguent par leur bonne

conduite et leur intelligence (E. Brutus cité par Jean: 1988, Pamphille: 1988; Salomé:1984:28-29).

Cette première sélection sociale et ces premières distinctions démontrent que les gouvernements militaro-oligarchiques ne s'intéressent guère à l'éducation populaire et cette «politique est nettement conforme à tendance des élites qui ne sont jamais souciees de l'ascension morale et intellectuelle du peuple par l'éducation et le travail» (Pamphille ibid).

3.3. Le Concordat de 1860: nouvelle mission de l'école

L'une des grandes campagnes en faveur de l'éducation a eu lieu, sous la présidence de N. Geffrard (1860-1867). Cette prise de conscience pour une meilleure structuration de l'enseignement fut prise par les élites. Pourtant cette tentative reste bien modeste compte tenu de l'immensité de la tâche à accomplir. Le gouvernement Geffrard a signé avec le Saint-Siège (Vatican) le Concordat de 1860 dont l'ambiguïté originelle perdurera dans les rapports avec l'Église Catholique qui assumait dès lors, la direction de l'éducation en Haïti. L'article 9 de ce Concordat (1860) laisse toute la latitude au clergé de faire la promotion de l'éducation. L'Église aura la tâche d'alphabétiser le peuple ainsi abandonné par ses propres dirigeants et de «former une élite à la française» (Bourdon & Perrot, 1990 :4; Phampille, 1988; Hurbon :1987; Joachim, 1979:108).

Sur ce point, Brutus (1979) écrivait: La petite minorité privilégiée qui est sortie de l'école secondaire classique où elle recevait une instruction littéraire, passée pour la culture française, et qui, croyait-elle, la rendait occidentale ne s'arrêta de brandir ses pures traditions galliques, pour souligner sa supériorité sur les masses, gardiennes butées des mœurs, coutumes et croyances africaines (p. 509-510).

3.4. L'idéologie des humanités classiques et analyse sociologique de ces fonctions (éducation en Haïti)

Le système scolaire haïtien dans son rôle de reproduction et perpétuation de la dominance socioculturelle se fonde sur le culte des humanités classiques, importé par les Jésuites au milieu du 19^e siècle. Cet enseignement livresque (psittacisme dans le cas d'Haïti) entretenait le «mythe du savoir comme fondement du pouvoir politique» (Jean, 1988:11). Cette idéologie considère l'école comme moyen d'accès à la culture, comme une fin en soi. Elle tend à former le citoyen civilisé, cultivé. Elle illustre un enseignement de «l'éloquence rhétorique privilégiant le pouvoir de la parole et des apparences» (Cozigon, 1993:122). Elle s'affirme comme un champ d'acquisition de visibilité et de prestige social ouvrant non seulement les postes à la bureaucratie d'État, mais aussi celles du monde civilisé interne (Barbier & ali, 1984:52).

C'est dans cet ordre d'idées qu'Antoine (1988:22) a fait la remarque qui suit: «Le formalisme des élites haïtiennes traditionnelles, détentrices du pouvoir scolaire consiste justement à définir la culture haïtienne non pas par son contenu objectif, mais plutôt par ses impondérables, ses apparaîtres que sont la manière, la nuance, la distinction sociale, le chic, le distingué, l'ostentatoire». Dans ce cas, on assiste à une absence totale d'identité nationale et on observe également un manque d'authenticité culturelle. L'école a coupé les élèves de la réalité sociale et économique et les projette dans un monde fictif, fait d'évasion. C'est une «école ultra-conservatrice, orientée vers les valeurs du passé classiques et soutenue par une pédagogie productrice de psittacisme dépourvue du jugement et du sens critique» (BACC-HAÏTI, 1989:1.1).

Il convient d'expliquer que le psittacisme dans le cadre de l'enseignement en Haïti consiste à bourrer exclusivement les élèves d'un amas de connaissances encyclopédiques (classiques) très superficielles dont il ne reste pas grand chose de solide une fois les examens passés. Il s'agit aussi des règles de grammaire, des participes passés et leurs accords très compliqués que les écoliers récitent à toute vitesse et mémorisent quotidiennement dont ils ne comprennent pas la signification.

Le système d'enseignement ne facilite pas l'esprit critique et la créativité chez l'enfant. Toutefois, il prépare des éléments dont la majorité d'entre eux sont «bornés à des intérêts personnels» (Deronceray, 1979:59), incapables de contribuer au développement et à la production de son pays. Il aliène les élèves, les rend inaptes dans leur culture et incapables d'ouvrir ou de débloquent des avenues à leur créativité de peuple. Ce système vise également à inculquer des valeurs et non à former une main-d'œuvre qualifiée, il ne valorise pas la technique et méprise le travail manuel. Il sanctionne une longue durée de scolarité qui est d'une inutilité sociale évidente. Mais, ses effets sont très efficaces pour maintenir le statu quo.

De façon générale, l'école haïtienne ne se préoccupe pas de l'avenir des élèves ni même d'un idéal à transmettre. Sa véritable fonction est d'entretenir et de reproduire une classe dominante qui s'approprie la totalité des richesses disponibles grâce au procédé bien connu le «mélange coercition clientéliste» (Brax, 1987). Il n'existe pas d'homogénéité et la totalité du système favorisent un clivage social..

Pour Duchaux (1993) cette violence culturelle consiste à «surclasser son adversaire en civilité pour obtenir des avantages sociaux évidents associés à une position dominante». Tout en gardant ces vieilles structures traditionnelles qu'elle impose à la population haïtienne, l'école contribue sciemment à une sorte de marginalisation et d'exclusion de la majorité. C'est ce qu'on appelle une violence symbolique.

Chez Bourdieu, les dominants ne font pas que dominer, ils légitiment leur domination. La violence symbolique qu'ils exercent sur les autres groupes sociaux consiste en cette maîtrise de la légitimité. Le dominant définit le légitime à ses fins, si bien que les plus dominés voient dans leur situation l'ordre naturel des choses et se contentent de leur sort, complices de leur propre domination (Duchaux:1993).

Suite à l'analyse de l'idéologie des humanités classiques, les historiens et les sociologues intégrant l'approche historique ont tenté de renouveler les perspectives sociologiques sur le rôle que les écoles des Jésuites ont joué dans la reproduction des élites. C'est à partir de cette approche que Petitat a cherché à montrer que les écoles jésuites ne peuvent être

comprises seulement comme des facteurs de reproduction de la bourgeoisie, mais qu'ils ont plutôt été historiquement des éléments qui ont contribué à son émergence et à sa consolidation, du moins sur le plan socioculturel (Lessard, 1994: 839).

Par ailleurs, l'analyse de Haecht (1998) montre bien que la tendance à la reproduction et à «l'auto-perpétuation» (tirée de Bourdieu et Passeron 1970) sur base des tendances jésuites (valeurs scolaires, certification scolaire, catégories sociales, position sociale) ait trouvé les «conditions de son plein accomplissement» dans la mesure où elle a rencontré (dans le cas d'Haïti) les intérêts de la petite bourgeoisie et des fractions intellectuelles de la classe moyenne qui trouvaient dans les rapports idéologico-culturels et l'orientation classique de l'école, «le renforcement de leur impatience exacerbée de toutes les espèces de favoritisme ou de népotisme, et dans la mesure aussi où elle a pu s'appuyer sur la structure centralisée de la bureaucratie étatique qui offrait à l'institution scolaire (réseau élitiste) la meilleure occasion de se faire reconnaître le monopole de la production et l'imposition d'une hiérarchie unitaire ou, au moins, de hiérarchies réductibles au même principe. Haecht poursuit, le libre jeu de l'institution est préservé par la «légitimation de la reproduction des hiérarchies sociales par la transmutation des hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires» (p. 24).

C'est dans ce sens, que Hurbon (1987:161-162) mentionnait à son tour que, «la constitution de ces réseaux (écoles) de complicité par les Congrégations religieuses comme les Sœurs de St. Joseph Cluny, les Frères de l'Instruction Chrétienne, etc, ont pour but de produire une élite à la française en Haïti. Grâce à elle, les masses vont disposer désormais d'un modèle. Elles devront apprendre à se regarder dans l'élite alors que les structures de la politique et de l'économie creusent un fossé énorme entre l'élite et les masses.

Vu sur cet angle, Cozigon (1993:120) ajoute de sa part: «C'est là, (dans ces réseaux) et pas ailleurs que se donne le ton et que se décide ce qui doit changer ou pas dans le pays». Ces réseaux de complicité par excellence sont là, pour reproduire l'assimilation culturelle, perpétuer les structures (valeurs) normatives et maintenir les privilèges politiques et

économiques. En aucun cas, les avantages présentés par ces institutions dominantes ne pourront réellement s'étendre à la population. Comme disait E. Brutus (repris par Joseph-Noël, 1984:140) «Tant que sur la dent, elle broiera le moindre grain, l'élite haïtienne ne rectifiera pas ses directives égoïstes». Comme nous pouvons le constater, la prise en compte exclusive de l'éducation d'une minorité favorisée a pendant longtemps constitué le seul facteur déterminant qui a caractérisé le système éducatif haïtien.

Ces structures qui poussent à des comportements égoïstes et ces techniques de relation de pouvoir à travers «la scolarité, l'argent, la classe sociale, la proximité avec le pouvoir en place, la couleur de la peau sont des attributs qui codifient à une position de maître» (L. Hurbon cité par Tremblay, 1995:162) Le fonctionnement de ce dispositif de pouvoir s'observe aussi dans le choix de la forme culturelle de la modernité effectuée par les technocrates haïtiens et les membres de la bourgeoisie locale. Les règles de paraître civilisé ou cultivé font de la culture occidentale exercée en Haïti, une culture ultra conservatisme et intégriste des valeurs qui, en Occident, sont vacillantes et remises en question par une couche médiane de la culture occidentale (Tremblay, 1995:165).

3.5. Données historiques sur l'évolution de l'éducation: nombre d'élèves scolarisés (1804-1970)

En ce qui a trait à l'expansion de l'éducation en Haïti, nous observons dès le début, un très faible taux de scolarisation, les rapports de différentes données statistiques nous le démontrent. Par exemple, durant la période de «1804 à 1848, on enregistre des taux de fréquentation scolaire de l'ordre de 0,006 à 0,011 pour des effectifs qui se situent entre 90.000 à 110.000 enfants âgés de 6 à 13 ans».

En effet, ces données statistiques nous permettent de revenir sur la précédente analyse sur la structuration des écoles qui s'organisa sous la direction des Clergés catholiques depuis 1860, et de conclure qu'en dépit de son caractère hautement sélectif, ces changements conduiront la population scolaire en «1900, à environ 45.000 élèves pour un effectif de 281.250 enfants d'âge scolarisable (6-13 ans), soit un taux de fréquentation pour la

tranche d'âge proche de 15%. Mais durant les premières années du siècle, l'instabilité politique allait gravement influencer la population scolaire, celle-ci chutant à 27.000 élèves autour de 1904, pour un effectif de 300.000 enfants âgés de 6 à 13, pour remonter à 47.000 après 1913 pour 270.470 enfants de 6 à 13 ans, et 98.000 en 1935 pour un total 575.000 enfants de même âge» (Bourdon & Perrot, 1990). Le tableau ci-dessus est partiel, les données sur les années suivantes vont arriver plus tard.

TABLEAU I

Données historiques sur l'évolution de la population scolaire et du nombre d'élèves scolarisés entre 1804 à 1935

ANNÉES	ÉLÈVES PRIMAIRES	POP. (6 À 13)	TAUX DE SCOLARITÉ
1804	550	90.000	0,006
1843	1.000	105.000	0,009
1848	1.190	110.000	0,011
1900	45.000	281.250	0,16
1904	27.000	300.000	0,09
1913	47.000	276.470	0,17
1919	45.800	381.600	0,12
1929	96.000	530.000	0,18
1935	98.000	575.000	0,17

Sources : Annuaire statistique de l'UNESCO, années multiples, Unesco, Paris.

Dale G.A. (1959), Éducation in the République of Haïti, Government Printing Office, Washington

UNESCO (1960), L'éducation dans le Monde, UNESCO, Paris, tome II, pages 607 et suivantes.

AMESED (1986), Haïti: Évaluation du secteur de l'éducation et des ressources humaines, Université de Floride (cité par Bourdon et Perrot, 199: 5-6)

Il est évident que toutes les législations sur la gratuité et l'obligation de l'instruction mises en œuvre, n'ont pas pour autant favorisé le progrès social et économique dans le pays. Car le taux d'analphabétisme n'a guère été modifié. Depuis 1935, l'expansion du système scolaire épouse également celle de la croissance démographique et de ce fait, les périodes

de stagnation ou de faible croissance de l'offre scolaire se traduisent en terme de régression de l'accès des classes d'âge scolarisables.

Suite aux données historiques sur l'évolution de l'éducation et du nombre d'élèves scolarisés, le modèle de 1950 a révélé qu'Haïti comptait 90% d'illettrés. Jusqu'à 1970, l'école a continué de n'avoir que très peu d'influence sur le mode de vie des collectivités. On estime que taux d'inscription chez les enfants en âge de fréquenter l'école primaire est demeuré jusqu'avant 1970 entre 10% et 12%. En effet, 80% des enfants n'ont pas eu accès à l'école. Bien que l'instruction ait été déclarée gratuite et obligatoire pendant plus d'un siècle l'école haïtienne n'a jamais pu rejoindre 20% de la population. Vers la fin des années 70, le taux d'alphabétisation était autour de 21% à 23% environ (75% à Port-au-Prince mais 12% seulement dans les zones rurales). Ce chiffre demeure réaliste jusqu'à la période de la transition de la réforme éducative (Bourdon & Perrot:1990: 5-6; BACC-HAÏTI:1989; AMESD/AID: 1987, T.II, 5.1; Cornevin 1982: 109; Morose, 1970: 125).

4. Conclusion

En résumé des lois sur la scolarité gratuite et obligatoire, il convient de mentionner que ces lois ont été adoptées, il y a longtemps. Cependant, un examen attentif sur l'évolution des lois¹⁹ et des situations réelles montre dans la majorité des cas, la scolarisation pour tous en Haïti est loin d'être atteinte et reste un objectif à long terme. Le principe de la gratuité n'est jamais respecté même quand il est adopté dans les législations.

La Constitution de 1987 stipule dans son article 32-3 stipule que «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'État à la disposition des élèves». Il suffit d'analyser sociologiquement et statistiquement la répartition des élèves par catégories sociales, géographiques ou par sexe pour se rendre compte que la gratuité

¹⁹ L'existence des législations et des articles de lois sur le principe de l'instruction gratuite et l'obligation de l'éducation sont nombreuses. Elles ont très souvent un intérêt théorique et parfois elles se révèlent discriminatives.

si elle existe ne profite pas à toutes les couches de la population. Par exemple, les universités subventionnées par l'État sont ouvertes aux étudiants essentiellement de familles privilégiées qui ont terminé leurs études secondaires et ceux peuvent réussir les examens d'entrée.

Aussi, l'étroitesse du budget que l'État alloue ou dispose ne favorise pas une répartition équitable du service de l'éducation ni dans les villes ni dans les régions rurales, ni par affiliation religieuse, ni par catégories socioprofessionnelles. Néanmoins, il en résulte que seules certaines régions favorisées et seuls les groupes sociaux privilégiés profitent de la gratuité de ce système.

L'éducation n'est pas gratuite pour les masses populaires notamment à raison des "coûts" qui sont à la charge des parents et des élèves. Il s'agit des charges (dépenses) encombrant normalement aux familles (à faible et à moyen revenu) qui ne figurent pas, à notre connaissance, dans les statistiques nationales du ministère de l'éducation sur les dépenses en matière de scolarité, à savoir: frais d'inscription, coûts mensuels et annuels de scolarité des écoles privées, achats d'uniformes, fournitures scolaires (livres, cahiers, crayons, etc.) cotisations pour pertes ou endommagements des matériels de l'école, dépenses de transport. Ces coûts sont significatifs si on tient compte d'un revenu total en per capita de \$240 haïtien par an que reçoit la majorité de la population.

Somme toute, malgré l'intérêt incontestable des Haïtiens pour l'éducation, la gratuité de l'école si elle favorise la fréquentation scolaire d'une minorité d'enfants ne suffit pas à rendre l'éducation égale à tous. Il existe la barrière idéologico-culturelle et le poids financier qui séparent les différents groupes sociaux.

En conclusion, nous avons retracé les différents événements qui ont caractérisé l'évolution idéologico-culturelle et les fonctions sociales de l'éducation en Haïti. Nous avons également fait un bilan plus ou moins détaillé assez sombre sur l'état du développement du système d'éducation, depuis l'indépendance du pays (1804) jusqu'au cours des années (1960-70). Ce bilan constitue l'une des causes essentielles qui engendreront dans le chapitre qui suit les crises sociales et économiques qui vont marquer

l'éducation durant les années 1970-80. Cette étape sera poursuivie jusqu'à la période de la transition et aboutira à l'introduction de la réforme (1982), Ceci nous apportera des lumières afin de bien articuler notre principal objectif qui sera orienté essentiellement vers une analyse sociologique sur les intentions sous-jacentes à la réforme du système éducatif haïtien.

Chapitre 3. La crise de l'éducation et la logique de la réforme

1. Les éléments déclencheurs de la réforme éducative

Il sera question dans ce chapitre, tout d'abord d'expliquer la logique qui a marqué l'école durant les années 1960-70, autrement dit, les différentes tendances qui ont influencé cette logique et les critiques qu'on a adressées à l'endroit de l'école. Seront décrites par la suite, les différentes périodes qui ont caractérisé les crises (sociale, économique, démographique) durant les années 1970-80 et les éléments qui les ont engendrés. Ces informations devront nous permettre de mieux comprendre les raisons qui justifieront le déclenchement de la réforme éducative.

1.1. L'approche développementiste de la réforme

Jusque vers les années 60, l'école était perçue par toutes les classes sociales, particulièrement par les fractions urbaines de la classe ouvrière et des classes moyennes comme le principal canal de la mobilité, et du prestige social. Cette perspective du rôle de l'école est une composante élitiste (basée sur l'influence des humanités classiques, gréco-latine, les valeurs culturelles de classe, les aspirations éducationnelles et les ambitions sociales y sont associées) qui a dominé jusque-là la société haïtienne. En effet, cet idéal de la culture faisait de l'école un objet accessible à quelques privilégiés seulement, l'empêchant de concevoir une éducation et une formation intégrales de la population. Vers les années 70, on a eu des questionnements sur l'éducation qui demeurent encore très profonds dans l'école haïtienne, et une nouvelle approche développementiste perçoit l'éducation comme un investissement pour le développement du pays.

L'éducation était considérée comme la clé permettant l'élévation du niveau des qualifications par suite de la productivité du travail par l'augmentation des habiletés et du savoir permettant de développer le potentiel complet des individus. Ces recommandations sont donc inscrites dans un processus technico-économique. Aujourd'hui, inclut non seulement les facteurs non cognitifs de l'éducation, elle englobe les dimensions sociales

et culturelles (Coombs: 1989; Makita, 1989: 77; Jean: 1988; Salomé: 1984; Hallak, 1974). Ainsi l'a souligné Morose (1970): «le développement en tant que processus de croissance économique et de progrès social exige aussi une attitude et une conduite particulières de l'homme en face de la nature et vis-à-vis de ses responsabilités envers lui-même et envers sa collectivité. Mais ce comportement est conditionné par la mentalité de chacun, fruit de son éducation».

Effectivement, le niveau de formation d'une population et celui de son développement sont intimement liés à tel point qu'il n'est pas possible de formuler un diagnostic sur un système scolaire ou d'évaluer une réforme de l'enseignement sans se rapporter aux options du pays. Dans ce cas, évidemment, Haïti doit pouvoir disposer d'un stock en capital humain bien formé et productif pour pouvoir assurer un développement social et économique fiable. Ce qui sera la clé de voûte de toute transformation durable des structures qui vont permettre une mobilité sociale. Or, beaucoup d'obstacles majeurs ont toujours empêché la mise en valeur de ce capital humain dont Haïti a besoin pour se développer.

2. Les critiques vis-à-vis de l'éducation en Haïti

Poursuivant la logique de la réforme, les critiques néo-libérales du capital humain adressées à l'endroit de l'école haïtienne sont nombreuses. Citons à titre d'exemples les travaux de Morose (1970) de Chancy (1972) et de Déronceray (1979).

Morose (1970) et Chancy (1972:133-140) ont chacun étudié le problème éducatif haïtien dans leurs causes les plus profondes. Selon eux, la caducité des structures pédagogiques représente sans doute le principal obstacle auquel se heurte le développement économique, culturel et social d'Haïti. Le système est inadapté, improductif, incapable de préparer des hommes et des femmes qui seront techniquement et idéologiquement en mesure de contribuer à la rationalisation des ressources du pays. Le manque de techniciens éduqués et formés entrave gravement le développement et le progrès social. Les résultats enregistrés au niveau de ce système accompagnent des effets pervers graves

comme la stagnation des structures économiques, le sous-emploi, le chômage endémique et les déperditions scolaires. Donc, à la place de traditions qui s'essouffent et de la culture importée qui se sclérose, une réorientation complète des objectifs de l'école traditionnelle et de son organisation aidera à créer une atmosphère d'activités culturelles et économiques intenses dans le pays.

Déronceray (1979:51-57) dans le même sens, a fait une analyse qualitative de l'école haïtienne . En évaluant la capacité et la fidélisation de l'enseignement, il essaie de voir si ce système peut constituer une réponse aux besoins humains, matériels et aux conditions réelles de développement de la communauté. L'auteur arrive à la conclusion que la façon dont le système évolue se révèle l'un des problèmes les plus critiques pour le développement économique et social d'Haïti. Le type d'enseignement ne répond pas rationnellement aux besoins fondamentaux des citoyens et ne tient pas compte des impératifs du développement et des spécificités locales ou même régionales, ceci est considéré comme une indication de déficiences spécifiques que le système doit corriger pour assurer le progrès social et économique du pays. En plus, le système de l'enseignement débouche à peine sur la compréhension du milieu, il est pratiquement nul et inopérant en face des problèmes nationaux. Il sera évident que si l'on veut que l'école soit en mesure de contribuer à la productivité, à la mobilité sociale; de pallier l'insuffisance des ressources humaines et matérielles, il faut reconnaître qu'une transformation radicale de ses mécanismes de fonctionnement et de ses structures s'avère nécessaire.

Par ailleurs, face au constat de l'inefficacité globale et de l'inadéquation interne de ce système, d'autres critiques (autre que celles néo-libérales) ont été portées vis-à-vis de l'éducation en Haïti. L'école est jugée archaïque, élitiste et aliénante. Le système d'enseignement reste prisonnier des modèles importés, vestige de l'ancien système scolaire français. C'est une véritable caricature de ce qui se faisait en France près d'un siècle passé.

L'école produit une élite intellectuelle étrangère à sa propre réalité, à sa propre **culture**²⁰. L'enseignement diffusé constitue un élément de dissolution de l'âme haïtienne qui nous fait presque tous des ratés, des passifs. Il nous prépare non pas dans l'espoir de transformer le milieu, mais bien au contraire dans l'espoir de le quitter (fuite des cerveaux).

Les programmes d'études sont surchargés voire démentiels du primaire à l'université. Le personnel enseignant n'est pas formé, le matériel pédagogique est désuet, il n'existe pas de mécanismes d'évaluation et de contrôle. Le système de promotion scolaire est trop rigide, linéaire, sélectif. Le français joue un rôle néfaste dans la compréhension des matières. Les conséquences négatives de ces deux derniers phénomènes sont catastrophiques: pourcentages très élevés de redoublements et d'abandons scolaires, autrement dit, rejet systématique d'une proportion énorme d'enfants qui ne peuvent terminer une scolarité complète, régression rapide à l'analphabétisme. Face à ces problèmes chacun à leur tour, propose une réforme en profondeur de l'enseignement, convaincu que la restructuration de ce système peut arriver à pallier les dysfonctions et provoquer à moyen ou à long terme une amélioration des conditions socio-économiques de l'homme haïtien (Morose, 1970; Wiesley, 1971; Chancy, 1972, Ollivier, 1972; Déronceray, 1979; Honorat cité par Belloncle, 1981).

Il faut dire que l'École traditionnelle haïtienne est vieille de 193 années. Depuis qu'elle a été instituée, elle n'a jamais eu des réformes en profondeur permettant aux masses populaires de bénéficier les avantages de l'instruction. Cette école a connu que des corrections superficielles, destinées à répondre à des demandes formulées par des représentants de la classe dominante ou des gouvernements dans le but de rechercher un équilibre dans des moments de crise afin de rétablir le contrôle et la stabilité normative.

²⁰ Nous souscrivons à cette citation dans cette étude, parce qu'elle reflète dans ce cas, la réalité haïtienne que nous analysons. «Toute notre culture se ressent de la conséquence inéluctable d'une éducation non libératrice. Elle est une culture reçue et non culture créée, constatée et non imaginée, elle vient toujours de l'autre et non de soi» (Lépine, 1980:73)

Dans ce contexte, «Le Code de l'Instituteur de 1963 soulignait qu'Haïti avait connu bien des réformes éducatives superficielles et que ce mot est devenu un synonyme de bouleversement stérile» (St-Germain, 1988: 162).

Pour ces raisons, les Haïtiens ont souvent tendance à bouder les réformes ou à exprimer une vive méfiance ou de refus quels que soient leurs slogans et leurs promesses, parce que pour eux les vieilles structures sociales dominantes ne changeront guère. Ils mettent souvent en doute la sincérité des désirs exprimés (intentions) par les gouvernements dans ce domaine. Puisque ces réformes de l'éducation apparaissent souvent comme des paravents derrière lesquels s'abritent ces individus pour conserver les vieilles structures existantes en vue de soutenir et maintenir le système en place et pour mieux protéger les intérêts et les privilèges des élites dominantes.

En résumé, l'analyse des fonctions sociales de l'école en Haïti a été faite à partir de ses fondements idéologico-culturels, politiques et de ses applications pédagogiques.

Cette analyse se termine par une évaluation des insuffisances constatées au niveau de l'inadaptation et l'inefficacité internes du système, qui se révèle incapable de fournir les bases minimales au développement du pays. Ceci nous aidera à mieux cerner les différentes crises (sociale économique, démographique) que la défaillance du système a engendré durant les années 1970-80 et qui exige par la suite une réforme en profondeur de ce système d'enseignement.

3. Rapports dialectiques: la crise de l'éducation et la crise de l'économie

Il existe dans cette démarche une articulation dialectique des rapports entre l'évolution de l'éducation et l'évolution socio-économique

Ces deux aspects qui illustrent nos propos se manifestent d'une part, en aval par les déséquilibres entre l'éducation et le marché du travail. Ainsi, se situe l'immense faillite de l'appareil éducatif en raison de sa capacité d'accueil fort limitée, et de sa grande incapacité interne qui est profondément systémique²¹. En termes clairs, ce système a de la difficulté à répondre aux demandes sociales d'éducation, demandes accrues du fait principalement de la rapide évolution sociale et du désir croissant des Haïtiens d'améliorer leur situation et leur bien être personnel. D'autre part, en amont, les problèmes de financement qui frappent en plein fouet la mobilisation des moyens dont l'école a besoin pour répondre aux attentes de la population.

Ces dysfonctions entre les facteurs sociaux (éducation) et les facteurs de production (économie) font que les liens sensés exister entre la croissance du produit national et la réduction des inégalités sociales ne se réalisent pas. Comme ces deux évolutions ne sont pas faites dans un parallélisme harmonieux, il s'ensuit que ces facteurs créent phénoménologiquement des conditions objectives d'une crise scolaire en tant qu'instance de qualification de reproduction de la force du travail et des rapports sociaux (Lourié: 1993, Jean, 1988: 71-74, Desroches, 1986:25).

Toute la trame de la réforme éducative s'inscrit dans la relation causale entre la crise de l'éducation et la crise économique. Une telle analyse est liée aussi à un mode d'approche de la sociologie de l'école dans son contexte de développement. Effectivement, c'est dans la foulée des grandes orientations économiques et des remue-ménages que l'Unesco et la Banque Mondiale ont exigé des réformes (lier l'aide à des réformes). Dans le contexte de la décennie 70, le gouvernement d'alors fut contraint d'apporter des changements

²¹ Selon le courant systémique, les structures sociales sont des modes de régulation qui sont à l'origine de l'exercice des membres d'une société. Pour S. Manuchim (1974), la structure est le réseau d'exigences fonctionnelles qui organisent la façon dont interagissent les membres des sous-systèmes (famille, classe ou groupe social, etc.) Dans ce contexte, il définit notamment les frontières ou limites qui sont des lignes matérielles ou imaginaires tracées dans des sous-systèmes, et de pouvoir qui est l'influence relative de chaque membre dans le devenir d'une activité. En somme, ces barrières ou ces limites sont l'objet des règles qui gèrent leur fonction, à savoir , protéger la différenciation fonctionnelle dans le système et maintenir l'autonomie et la compétence acquise par les membres (Pourtois & Desmet, 1997, pp. 163-164)

structuraux et politiques, afin de satisfaire aux exigences de la Banque Mondiale et répondre aux aléas du développement. En adoptant un discours développementiste le gouvernement semble trouver les stratégies essentielles pour faciliter la rentrée de l'aide économique internationale et attirer des investissements étrangers dans le pays.

Mais, ce qui est au fond des problèmes, c'est que le système scolaire avait été conçu depuis plus d'un siècle pour desservir une clientèle bien distincte et très restreinte. Cependant, avec la poussée démographique scolaire qui se faisait menaçante pour la classe dominante, l'école traditionnelle, gardienne des valeurs dominantes et chasse gardée d'une petite minorité, était appelée à se restructurer afin de maîtriser cette situation. Pour amoindrir les crises structurelles et éducatives, et rechercher un nouvel équilibre, le gouvernement s'est alors engagé à concocter une réforme du système visant à adapter (intégrer) celui-ci au contexte socioculturel et économique du pays, lequel doit susciter une mobilité sociale en ayant soin de maintenir l'ordre social existant.

4. Émergence d'un nouveau modèle économique, demandes sociales d'éducation, périodes des crises et leurs caractéristiques.

Les études de Debeauvais (1995) sur les évolutions de la planification de l'éducation dans le Tiers-Monde depuis 1960", celles de Bourdon & Perrot (1990) sur "l'analyse économique et financière du secteur de l'éducation en Haïti", tout comme celles de Jean (1988) et de Salomé (1984) " sur la crise de l'éducation et de développement en Haïti" distinguent plusieurs périodes et crises qui correspondent aux décennies des années 60-80. Cette dialectique entre le social et l'économique va nous apporter des lumières au sujet des intérêts qui définissent les intentions de la réforme éducative.

4.1. La première période (60-70)

La première période qui est caractérisée une demande sociale d'éducation est apparue après que la «planification économique ait été élaborée, légitimée par les Nations unies comme l'instrument des politiques de développement.». Cette demande d'éducation fut marquée par la poussée de la scolarisation universelle des années 60 dans le monde.

Selon les grandes tendances économiques de l'époque, l'éducation est considérée comme un facteur de production et de croissance économique, donc, comparable à un investissement matériel. Durant ce temps, en Haïti, les problèmes socio-politiques et la quasi-stagnation économique qui perdurent, font que la presque totalité des enfants en âge scolarisable (6-12) sont exclus de ce processus de scolarisation universelle (Debeauvais, 1995:42).

Cependant, vers la fin des années 60, et le commencement des années 70, de grands espoirs ont vu le jour tant sur le plan social et économique avec l'arrivée de l'aide américaine, et bon nombre d'investissements privés dans le pays. Cette consolidation du capital nord-américain se trouve aussi à la base de l'expansion que connaît l'industrie haïtienne.

4.2. La deuxième période (70-80)

Durant la période 70, plus de «229 entreprises ont été créées, concentrées à Port-au-Prince qui accapare 76% des entreprises industrielles et 92.5%» de la main-d'œuvre. Ce développement est moins répandu dans les autres grandes villes, ce qui a entraîné une accélération massive de la migration rurale (exode) vers les villes. Toutefois, si la main-d'œuvre est bon marché, elle est aussi peu formée. Par ailleurs, ces entreprises ne suffisent pas pour fournir des emplois aux villes voire à répondre à la demande de l'immigration massive des paysans vers les villes. Il s'agit en somme de noter que l'agriculture d'exportation constitue la structure dominante de production et la base réelle de l'économie haïtienne. Elle représente avec le secteur de la pêche 31,2% du PIB, 58% des exportations et emploie 56,9% de la population. Par contre, à partir de 1970, on assiste à un déclin de l'agriculture sur le plan de la production sociale. «Entre 1970 et 1982, elle a eu une régression de 42% à 34% (PIB); accompagnée d'une diminution très marquée de la main-d'œuvre agricole qui est passée «de 73,3% à 60%» , ce qui a suscité un blocage du progrès social, durant cette période (Jean, 1988:72, 117; Salomé, 1984:16, 18, 20, Conseil National de Développement et de Planification, 1976, p. 3, 20-21).

Cependant, il existe un sous-emploi structurel dans les zones rurales, les emplois des zones urbaines et surtout de la zone métropolitaine exercent un mécanisme d'illusion et entraînent un nombre considérable de migration du rural vers l'urbain sans commune mesure avec le nombre d'emplois créés en ville. Il s'ensuit évidemment un fort chômage dans les zones urbaines et l'apparition du système de bidonvilisation accrue dans les grandes villes surtout à Port-au-Prince «où s'agglutinent une masse considérable d'habitants non intégrés aux activités économiques» et sont privés de tous les services sociaux et de soins sanitaires de base indispensable à la vie (pas d'eau potable, d'électricité, de logement, d'éducation, de loisirs, etc.) Tout comme en ce qui concerne l'accroissement des entreprises, cela représente un changement très important par rapport aux décennies 50 et 60, où le taux de croissance du secteur industriel ne s'élevait que de « 0,2.% à environ 0,6% par an, alors que ce taux s'est élevé à 7.1% par an, entre 1970-80» Cette expansion au niveau de l'industrie contribue aussi au renforcement de la base de classe du pouvoir d'État haïtien, celui-ci en contrepartie garantit au capital étranger l'accès à la force de travail et aux sources de financement interne.

Ce modèle modifie la structure de la main-d'œuvre (processus accru de la salarisation) parce qu'il accroît les possibilités de solvabilité de certaines couches sociales (élargissement des classes moyennes qui exigent de plus grandes facilités d'éducation pour leurs enfants). En effet, la pression des aspirations populaires face à la demande sociale d'éducation conduira le gouvernement à mettre aux premiers plans la priorité à l'éducation (Bourdon & Perrot, 1990; Jean, 1988: 64, 70, 119; Salomé, 1984:16).

En résumé, cette relative prospérité qu'a connu le pays durant la décennie 70 a éclaté sous la pression de deux facteurs: l'accroissement de la population scolarisable en rapport avec la capacité d'accueil fort limitée résultait d'une absence de planification rigoureuse en matière de développement de l'éducation et les problèmes socio-économiques qui empêchent les responsables de répondre aux attentes de la population

4.3. Troisième période (1980)

La troisième période fut celle de l'aggravation de la crise et les tensions qui affectent le système éducatif (1980). En Haïti, la stagnation économique frappe de plus en plus sévèrement tout en aggravant à la fois la dégradation de l'environnement causée par l'exploitation incontrôlée du milieu naturel et la raréfaction des terres disponibles due à l'explosion démographique. Il est important de ne pas sous-estimer les effets dévastateurs de catastrophes naturelles telles que longues sécheresses ou violents cyclones.

Ajoutons à ce sombre tableau le fardeau (charge) de la dette nationale qui devient démesurée. La détérioration des prix agricoles, la baisse des produits de base et les restrictions des échanges commerciaux ont provoqué des sorties nettes de ressources réduisant encore les moyens déjà limités dans le pays, alors que le poids de la bureaucratie de l'État continue à augmenter et que le secteur public apparaît de moins en moins efficace. Des «plans d'ajustement structurel» sont imposés par les organisations internationales qui sont le recours obligé contre les faillites de l'État, et le rôle de la planification centralisée est remis en cause (Bourdon & Perrot, 1990: 90-91; Salomé, 1984. *ibid*).

En conclusion, nous rappelons que la première période de la crise vient d'un certain décalage entre d'une part, l'évolution sociale qui a vu de larges couches de la société, accéder à l'éducation. La deuxième contradiction, c'est que l'évolution sociale qui s'est opérée n'a pas été suivie par une évolution économique parallèle. La situation économique, le bas salaire n'a pas permis aux familles de faire face aux nouvelles aspirations de l'éducation. En somme, il convient aussi d'ajouter que les limites financières de la croissance explosive des effectifs scolaires, le souci de la qualité de l'éducation contrastée avec une expansion purement quantitative (un enseignement quasi médiocre, qui est causé en partie par la fuite des cerveaux à l'époque) les limites de la capacité d'absorption du marché du travail, le sous-emploi, le chômage endémique, la faillite de l'agriculture, la quasi-stagnation de l'économie sont parmi les principales causes de cette crise

Face à une telle convergence de problèmes, et pour pallier ces difficultés, le gouvernement a décidé, face aux pressions internationales, face aux tensions et aux pressions populaires en ce qui a trait aux demandes sociales d'éducation, de donner la priorité à l'éducation en lançant une réforme de l'enseignement

4.4. La crise démographique

Il convient de rappeler que l'expansion de l'éducation durant ces périodes a suscité une explosion (crise) démographique scolaire. Pour mieux cerner cette crise, une bonne partie de l'analyse qui suit portera sur la croissance démographique des années 70 et continuera jusqu'à la période de transition qui marquera l'introduction de la réforme. Cependant, cette analyse portera en grande partie sur le système d'enseignement traditionnel. En outre, en ce qui a trait à l'enseignement fondamental (école réformée), notons que toutes ces données (taux de croissance et de régression, etc.) seront analysées en profondeur dans le chapitre V de cette étude.

En fin d'analyse, les études sur les statistiques ont révélé que depuis un siècle, le taux d'alphabétisation n'a jamais pu rejoindre 20% de la population. Jusqu'aux années 1970, le taux varie entre 10% et 12%. Effectivement, durant la décennie 70, les efforts consentis pour accroître le taux d'inscription dans les écoles publiques ont donné des résultats encourageants. Au niveau primaire, les inscriptions ont considérablement augmenté pour passer de 1971 à 1982 de 322.725 à 723.041, ce qui traduit un taux de croissance cumulative de 7% par année sur 12 ans. Ce taux était 3 fois plus élevé que le taux de la croissance démographique. Parallèlement, le nombre d'écoles est passé pour la même période de 2.191 à 3.241. Les augmentations sont de l'ordre de 239% pour les inscriptions, 113% pour les écoles et 217% pour les enseignants. (AMESED/AID, 1987, Tome II pp.5.1, 2)

Tandis que pour la période de 1971-1982, le D.E.N/ Direction de planification, montre à son tour que la population a doublé pour passer de 376.336 à 760.336. Pour la même période, le nombre d'institutions et le nombre d'enseignants accusent respectivement un

taux d'augmentation de 87% et de 77%. Les plus grands résultats ont été enregistrés dans le secteur privé et les régions urbaines. Le secteur privé accueille 80% des effectifs de l'enseignement primaire et secondaire, fournit 83% des enseignants et 75% des institutions. (Jean, 1988:16)

Par ailleurs, les taux de fréquentation pour les garçons étaient de 60%, chez les filles de 50% dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince. Les chiffres produits entre 1971-1982 indiquent toutefois un net progrès en faveur des filles. Le nombre de filles âgées de 6-24 ans fréquentant l'école aurait en effet doublé, alors que l'augmentation relative n'aurait été que 78% chez les garçons de même âge. Toutefois, cet effort demeure nettement insuffisant puisque les résultats du recensement de 1982 sur l'analphabétisme en Haïti ont révélé que plus de 65% de la population (en âge de fréquenter l'école) ne fréquentent toujours pas l'école.

Cependant, si l'on considère qu'il faut, du point de vue pédagogique, un minimum de quatre années d'enseignement primaire pour prétendre à un alphabétisme suffisant, on peut affirmer que la proportion d'analphabètes enregistrée dans le pays est d'au moins 20% plus élevé que ne l'indique les statistiques officielles. Ceci est le fait, qu'aucun crédit public d'origine nationale n'est allouée durant cette période à la construction d'écoles (à l'infrastructure scolaire). Le désintérêt de l'État face au développement de l'éducation apparaît dans l'absence de toute planification globale et intégrée des compétences, générales et spécialisées, désirables dans l'économie. (BACC-HAÏTI, 1989, 1.12, Jean, 1988: 16-18).

TABLEAU II

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT (1971-1981)

ANNÉES	ENSEIGNEMENT		ENSEIGNEMENT		ENSEIGNEMENT	
	PRIMAIRE		SECONDAIRE		SUPÉRIEUR	
1970-71	332 725		42 051		1 536	
1981-82	658 725		95 600		3 597	
% D'ACCROISSEMENT	97		127		134	

Source: D.E.N. (Direction de planification - section des statistiques) annuaire no. 5, juin 1983: 5 (cité par Jean, 1988: 16-17)

TABLEAU III

ÉVOLUTION DU NOMBRE DES INSTITUTIONS (1971-1981)

ANNÉES	ENS. PRIMAIRE		ENS. SECONDAIRE		ENS. SUPÉRIEUR		ACCROISSEMENT
	PUBLIC	PRIVÉ	PUBLIC	PRIVÉ	PUBLIC	PRIVÉ	
1970-71	843	893	18	92	9		
1981-82	1 245	1 976	25	219	11		87%

Source: D.E.N. (Direction de planification- section des statistiques) annuaire no. 5, juin 1983:5 (cité par Jean, 1988: 16-17)

TABLEAU IV

ÉVOLUTION DU NOMBRE DES ENSEIGNANTS (1971-1981)

ANNÉES	ENS. PRIMAIRE		ENS. SECONDAIRE		ENS. SUPÉRIEUR		ACCROISSEMENT
	PUBLIC	PRIVÉ	PUBLIC	PRIVÉ	PUBLIC	PRIVÉ	
1970-71	4680	3001	563	2673	213		
1981-1982	5487	9440	807	3432	598		77%

Source: D.E.N. (Direction de planification- section des statistiques) annuaire no. 5, juin 1983: 5 (cité par Jean, 1988: 16-17)

En conclusion, cette analyse des données statistiques retrace largement le profil démographique scolaire de la décennie 70, et sera poursuivie jusqu'à la période de la transition (à l'introduction de la réforme éducative, 1982). Les chapitres précédents ont montré comment les déficiences insoutenables du système éducatif haïtien ont contribué à des problèmes socio-économiques, à des taux effarants de déperdition scolaire, à des inégalités . En général, l'école haïtienne ne répond pas aux besoins de la population et ne permet pas l'avancement du pays. Il s'ensuit la nécessité d'une réforme en profondeur pour corriger ces distorsions.

Chapitre 4. L'idéologie de la réforme

1. Les fondements de l'idéologie de la réforme : sa réalisation linguistique pédagogique, administrative et technique

2. Conception, coût de fonctionnement et officialisation de la réforme

La réforme éducative, conçue en 1975, fut réalisée par la mise en place de structures essentielles comme la création de l'Institut Pédagogique National (IPN), la fusion de l'enseignement urbain et de l'enseignement rural (décret du 7 mars 1978), la structuration administrative du Département de l'Éducation Nationale (DEN), la suppression du Certificat d'Études Primaires (1978). En outre, les différents organismes engagés dans la mise en place des programmes rénovés (comme l'IPN, le Comité de Curriculum, la Direction de l'Enseignement Primaire et Fondamental, la Direction de l'Enseignement Normal, la Direction de Planification, la Direction d'Inspection et d'Assistance Pédagogique, le Projet GH/Banque Mondiale, et le Projet Haïti/PNUD/UNESCO 82/001) avaient pour tâche de veiller à l'exécution stricte des activités prévues dans le calendrier et dans le cadre global de coordination assurée conjointement par la Direction de Planification et le Comité de Curriculum. Toutefois, l'état d'avancement global des travaux et l'analyse des contraintes à chaque étape feront l'objet d'un suivi permanent et soutenu de ces deux organismes chargés de cette tâche complexe.

Pour réaliser un projet d'une telle envergure, les prêts et les fonds de financement sont assurés par plusieurs agences externes et internes dont la Banque Mondiale (\$ 5.500.000 & 10.000.000 US), le PNUD/UNESCO (\$ 470.000 US) et le gouvernement haïtien (\$2.000.000 US), etc. Ces fonds consistaient en la construction de 65 écoles primaires en milieu rural, de 10 écoles primaires en milieu urbain et de trois écoles normales; l'ameublement et l'équipement de 31 écoles rurales, de 10 écoles primaires urbaines, d'une école normale, de deux écoles secondaires professionnelles, d'un centre d'entraînement vocationnel, école de développement vocationnel, école de développement agricole et de services de production à la radio éducative. Ils touchaient aussi

l'alphabétisation fonctionnelle et au développement communautaire, la formation et recyclage des maîtres. (BACC/HAÏTI, 1989; St-Germain, 1988:168-169, 1989:19; AMESD, 1987; MEN/DP/CC, 1983: 4-6, 40; DEN/Plan quinquennal d'éducation 1981-1986, 1981:39-40).

La réforme éducative ainsi nommée "École fondamentale" a été entreprise en conformité avec des dispositions de la «Loi Organique du 18 septembre 1979», en ses articles: 14, 28-35, 68, 90, 93, 135, 180-184 (IPN/Bulletin, No. 1, 1979, p. 13; DEN: 1981). Cette réforme devient officielle par la promulgation de la Loi du 30 mars 1982: Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne (Décret du 5 avril) qui stipule en ses articles 1 et 2 que «l'École haïtienne doit affirmer l'identité de l'Homme haïtien, assurer son succès au savoir et être un instrument de développement économique et social» (Journal officiel Moniteur, 1982, DEN: 1982:12, AMESD, 1987: 2.5, T. II).

2.1. Finalités et principes de base;

Rappelons que vers les années 1960-70, on a eu des critiques de l'approche humaniste (gréco-latine) de l'éducation. Une nouvelle approche développementiste perçoit l'éducation comme un investissement pour le développement d'un pays. Cette relation dialectique entre l'éducation et le développement a marqué les grandes transformations socio-économique et technique de la société contemporaine. L'éducation, «processus culturel d'humanisation suppose en outre les deux critères de représentation: transmission consciente des savoirs, des savoir-faire de la société» a joué un rôle primordial dans la réalisation de cette vision du monde fondée sur l'humanisme rationaliste des philosophes de Lumières (Fabre, 1994: 197-209).

S'inspirant de cette philosophie humaniste pragmatiste et progressiste, la réforme est basée sur trois principes: a) L'éducation doit être un processus global, b) axée sur le développement socio-économique et culturel, d) promouvoir la démocratisation et l'égalisation des chances à tous en matière d'éducation.

3. Objectifs et orientations linguistiques pédagogiques et techniques fondamentaux

3.1. Orientations linguistiques

Cette ambivalence linguistique qui existe au sein de l'école haïtienne privilégie la langue française qui assume une fonction "symbolique de domination"²² (L'élève se remplit de stéréotype et cherche à mémoriser les règles de la grammaire française au prix d'un effort considérable pour accéder à la promotion sociale. L'école ainsi déterminée perpétue les privilèges d'une minorité tournée vers l'extérieur avec une déperdition scolaire toujours plus lourde et un analphabétisme reconnu croissant. Devant une telle situation, il devenait urgent d'en supprimer l'une des causes la plus évidente la dualité linguistique qui affecte l'apprentissage des élèves. Seule l'utilisation de la langue maternelle tout au moins dans les premières années scolaires, permettrait d'aboutir à une école adaptée, productive et non réservée de manière élitiste à une petite fraction du pays

Partant de tout ce qui précède, la réforme vise à long terme la refonte totale du système éducatif haïtien. Elle aura pour objectif principal la mise en place de l'École fondamentale. Elle se veut nationale, démocratique et technico-scientifique. Elle reconnaît que "l'indigénisation" (l'haïtianisation) de l'éducation, la promotion du créole comme langue enseignée et instrument d'apprentissage qui assure la base sociolinguistique de l'unité nationale et son authenticité en laissant la place au français de manière progressive. «Tous les Haïtiens sont unis par une langue commune: le créole, stipule l'article 5, de la Constitution de 1987. Comme l'a noté Vernet (1979:28, 1980:11) «le créole va devoir ainsi assurer de nouvelles fonctions, couvrir de nouveaux champs d'activités et de réflexions. Il devient le moyen par lequel on apprend à l'enfant la rigueur. Il va permettre à l'enfant haïtien de produire efficacement pour son bien-être personnel et pour celui de son milieu». De façon générale, les chercheurs comme

²² La langue française est le symbole de tout ce qui est supérieur dans tous les domaines en Haïti. Cependant derrière ce symbole se cache une exploitation (sociale, économique, politique, culturelle) systématique de la majorité de la population.

Thonstad (1980:80) tout comme Moumouni (1975:71-72) reconnaissent que, si l'enseignement n'est pas dispensé dans la langue maternelle dès les premières années du primaire, les risques d'abandon et de redoublement seront plus élevés et que l'efficacité du système éducatif ainsi que la qualité extrinsèque du produit en seront grandement affectées. L'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement devrait permettre de raccourcir la durée de la scolarisation primaire et de la formation des maîtres et fournir un meilleur rendement (St-Germain, 1988:168).

Selon la proposition du Projet Haïti/PNUD/UNESCO :1987b: 16 et repris par St-Germain (1988:126, 1989:19) le volet linguistique vise un bilinguisme fonctionnel à la fin des trois cycles de l'École fondamentale. On retrouve dans le premier cycle de l'école fondamentale (1ère, 2è-3è-4è) 720 heures d'enseignement du créole et 480 heures d'enseignement français. Dans le second cycle (5è-6è), on en retrouve respectivement 240 et 300. Enfin, le 3è cycle (7è-8è-9è) comporte 180 heures d'enseignement consacré au créole comparativement à 540 pour l'enseignement du français.

3.2. Orientations pédagogiques

Cette innovation profonde a jeté aussi les bases pour une rénovation de tous les programmes au niveau des contenus et des méthodes. Elle vise une amélioration qualitative de l'enseignement. Elle assigne au nouveau système d'enseignement un rôle de support dans la productivité et le développement économique (Pierre-Jacques, 1995:397-403; Jean, 1988:95-96, Curriculum de l'École fondamentale 1er et 2è cycles, MEN/IPN, 1987-1988).

Cette réforme a été également conçue pour répondre aux problèmes d'efficacité et d'adéquation internes dont souffre le système éducatif, pour promouvoir l'équité d'accès à l'éducation c'est à dire assurer à la totalité des enfants d'âge scolaire l'accès gratuit à l'alphabétisation d'ici l'an 2000, ce qui nécessitait par exemple, un taux d'inscription brut (6-12 ans) d'approximativement 83% avant 1986. C'est dire que la réforme grâce à son caractère rationnel, technique, égalitaire va chercher par les innovations conceptuelles et

pédagogiques à améliorer les performances scolaires des élèves, à réduire les taux d'abandon au niveau primaire, à éliminer le taux très élevé d'échec scolaire tout au long de la scolarité obligatoire et à combattre toutes les formes de sélection sociale. Son application sera faite dans une période de 10 ans (réduite en 9 ans) répartie en 3 cycles devant s'achever en 1991-1992. (AMESED, 1987:5.2, Tome 2, BACC-HAÏTI, 1989: 4 .7)

3.3. Plan d'études, programme-cadre et cycles d'études

Le plan d'études est l'une des pièces fondamentales pour traduire en termes concrets les grandes orientations et les grands objectifs pédagogiques de la politique éducative. Ils mettent en évidence les principales disciplines scolaires qui constituent le cadre essentiel de l'enseignement fondamental. Le plan de la réforme se réfère au temps de scolarité jugé nécessaire à une enfant (6-15 ans) d'une part, pour acquérir les savoirs, savoir-faire et attitudes qui constituent une base solide à toute étude ultérieure. D'autre part, pour développer sa personnalité afin d'être capable de conduire harmonieusement sa vie et de participer efficacement au développement de sa communauté.

3.4. Programme-cadre

Le programme tel qu'il se présente est la traduction exprimée en concepts pédagogiques: buts, finalités et objectifs généraux de l'École haïtienne. Il se propose de répondre au mieux au profil de sortie de l'enfant en fin de scolarité de base. Il présente également les divers domaines d'études dans une perspective interdisciplinaire et assure la répartition rationnelle du temps dans le cursus scolaire: Créole, Français, Mathématiques, Sciences sociales, Sciences expérimentales, Éducation esthétique et artistique, Initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP), Éducation physique. Le nouveau plan d'études prévoit un nombre d'heures effectives d'enseignement de 22 heures 30 par semaine. Ce nombre total représente le temps nécessaire pour que tous les contenus prévus par le programme puissent être enseignés et que le processus d'apprentissage et les

activités se déroulent en vue des meilleurs résultats possibles (Curriculum de l'École fondamentale, MEN/IPN., 1987-88, p. II, Projet HAÏTI/PNUD/UNESCO/006, 1980:4).

3.5. Cycles d'études

En somme, la réforme vise l'enseignement primaire fondamental. Elle se proposait dans un premier temps de réaliser en dix ans la scolarisation totale à la base ainsi qu'un développement conséquent des cycles secondaire et supérieur, (**période de 10 ans subdivisée en 3 cycles de 1 à 4, 5-7, 9-10**) avec pour méthode, le passage automatique de première en deuxième année et de troisième en quatrième année. Les deux premiers cycles englobent et intègrent l'enseignement primaire fondamental et offrent un seul type d'enseignement pour tous, étalé sur une durée de sept ans. L'élève devra avoir acquis les savoirs, savoir-faire qui assurent une bonne continuation des études ou, si les circonstances exigent un arrêt de la scolarisation la capacité de faire face avec compétence aux diverses situations de la vie pratique et non-retour à l'analphabétisme.

Dans cette perspective, les quatre premières années de l'École fondamentale (**cycle élémentaire**) ont été conçues comme un tout cohérent dont l'acquisition devrait permettre à l'enfant d'accéder au stade de l'alphabétisation dans sa langue d'origine, le créole comme langue d'enseignement et langue enseignée, afin de pouvoir mieux maîtriser sa destinée et son environnement. La réforme prévoyait que l'enseignement en créole devait faciliter l'apprentissage dans les autres matières et, en fin de cycle primaire, l'apprentissage du français.

Un **cycle moyen** général de trois ans durant lequel on élargit le niveau des connaissances que l'enfant a acquises au cycle élémentaire, enfin, un autre cycle moyen de trois ans également à dominance générale ou professionnelle. Ce cycle est préparatoire, éventuellement, pour ceux qui auront la possibilité de continuer leurs études jusqu'à l'obtention du Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) qui couronne la scolarité. Dans ce cas, le troisième cycle (**supérieur**) qui correspond aux 8, 9, 10 années de scolarité permet d'une part, l'accès au cycle secondaire sanctionné par les examens de baccalauréat

spécialisé, c'est la filière classique ou professionnelle. D'autre part, l'insertion dans le monde de travail à ceux qui s'arrêteront leur scolarisation à ce niveau avec la possibilité de poursuivre ces études en temps et lieu. Il est envisagé également de créer à partir du 2^e cycle, une filière professionnelle non formelle, parallèle au système scolaire (Bourdon & Perrot, 1990:7-8, BACC-HAÏTI,1989:1-3, Nirva, 1988, vol. 2, no.6, St. Germain, 1988:3, 178-179, AMESED, 1987:5.4, T. II, UNESCO/HAÏTI (Division du financement de l'éducation), 1984, DEN (Enseignement fondamental, plan d'études & langues d'enseignement, 1980: 1-7, Projet HAÏTI/PNUD/UNESCO, 1980).

3.6. Orientations techniques

Les orientations sont confirmées dans les objectifs lorsqu'il est précisé que l'évolution sociale et l'évolution de l'enseignement en Haïti ne sont pas faites dans un «parallélisme harmonieux». Donc, la visée de cette nouvelle structure éducative ne doit pas être une fin en soi. Mais, une réforme qui entend lier l'éducation au développement socio-économique et culturel du pays. En d'autres termes, il s'agit d'une intégration fonctionnelle de l'école aux réalités du milieu et au marché du travail. Un système approprié permettant d'assurer une formation de base nécessaire aux jeunes Haïtiens, «les stimulant à être de réels agents de développement au sein de leur communauté. En assurant aux niveaux ultérieurs d'enseignements, une réelle adéquation entre le système éducatif et le système productif» (Desroches :1987; Salomé:1984).

Par ailleurs, la réforme insistait sur l'idée que l'enseignement devrait mieux adapter aux besoins de la main-d'œuvre de l'économie haïtienne. Les objectifs du Plan de 1981-86 (réforme) concernant directement l'enseignement technique et professionnel fixent la norme de 5.000 diplômés par an de l'enseignement secondaire technique. À titre de comparaison, on note qu'ils étaient au nombre de 400 diplômés seulement au terme de l'année scolaire 1981-82. Pour rendre ce projet effectif, la réforme a donc mis en place un système basé sur deux orientations principales: le premier degré accepte les élèves ayant complété leur premier cycle du secondaire ou le premier cycle technique. Le but étant

alors de former des techniciens dans un délai de 4 ans. Normalement, les diplômés de ce second cycle auront une totale équivalence avec le baccalauréat.

En somme, il faudra noter, que les objectifs fixés dans le Plan de 1981-86 pour réduire le sous-emploi apparaissent sur les quatre actions suivantes: 1) Accroître le travail productif. 2) Augmenter les niveaux de qualification. 3) Réduire la proportion de la classe d'âge 10 à 14 ans entrant sur le marché du travail. 4) Augmenter les savoir-faire dans le secteur moderne. (Bourdon & Perrot, 1990: 71-74. Voilà décrite dans son essence et dans ses fondements la démarche qui a caractérisé toute la réforme éducative.

Conclusion

Effectivement, la démarche réformatrice paraît très intéressante sur le plan conceptuel, pédagogique et technique puisqu'en dehors de la formation culturelle, linguistique morale, civique, sportive, spirituelle du citoyen que requiert la réforme, une des finalités de celle-ci revient évidemment à améliorer la qualité de l'enseignement, et à fournir au marché du travail une main-d'œuvre adéquate à ses besoins en intégrant l'éducation dans les activités socio-économiques et en assurant l'universalité de l'éducation d'ici l'an 2000. En plus, le nouveau projet de réforme veut faire de l'enseignement fondamental, l'instrument privilégié de l'égalisation des chances par la réduction du poids des inégalités sociales dans l'institution scolaire. En outre, pour réaliser ce projet de développement, la réforme réclame une régionalisation et une décentralisation au niveau du système d'enseignement. Tels sont en majeure partie les grands axes de l'avenir pédagogique et technique de l'École fondamentale.

Cependant, il est important de signaler que le premier cycle de l'enseignement fondamental est le seul qui, après tant de débats passionnels et de tergiversations, ait été réalisé jusqu'à ce jour. En dépit de ce faible résultat, on constate une «régression du taux de scolarisation qui est passé de 0,475 en 1981 à 0,377 en 1991-92» (St. Germain, 1997: 638). et un taux d'abandon très significatif. En ce qui concerne le Plan 1981-1986 dont

l'objectif prévoyait une norme de 5000 diplômés par an de l'enseignement secondaire technique.

Cette réforme n'a vu son application entrer en pratique qu'en 1985-1986. Depuis 1986 jusqu'à 1998, cette réforme n'a pas produit un seul technicien et pas un seul lycée technique n'a été construit. La réforme tant annoncée depuis 10 ans n'a touché entre 1981-89 que très légèrement environ 15% des établissements scolaires primaires. Il a fallu attendre en 1989 pour qu'un Décret loi daté du 6 mars 1989 autorise timidement la généralisation de la réforme et recommande un programme identique et obligatoire pour tous et de mettre fin à la dualité entretenue par le maintien de deux sous-systèmes d'éducation primaire et ceci pour des raisons que nous essayerons d'éclaircir dans le chapitre qui suit.

Chapitre 5. Les intentions de la réforme

1. Analyse sociologique de la réforme éducative comme processus de développement ou blocage au changement.

Il sera question dans ce chapitre, d'analyser sociologiquement les intentions sous-jacentes à la réforme et en déterminer les enjeux et les retombées. Il s'agit à l'aide des thèses, des articles, des ouvrages et des données statistiques (publications et travaux recensés) analysant essentiellement le système éducatif aussi bien dans ses aspects pédagogique linguistique et économique que politique. Autrement dit, il s'agit d'appréhender la bivalence et les barrières qui bloquent les changements et la mobilité sociale en ce qui a trait aux nouvelles structures éducatives.

2. Enjeux et retombées de la réforme

2.1. Bivalence de la réforme (phase 1)

La remise en question des fonctions sociales de l'école et le dysfonctionnement de ses structures ont nécessité une réforme du système de l'enseignement.

Rappelons très succinctement que cette réforme se dégage de diverses idées directrices: la nécessité de rénover et d'améliorer le système éducatif sur le plan quantitatif et qualitatif, de rendre l'apprentissage des matières plus dynamique. Elle a le souci évident de faire correspondre l'enseignement aux spécificités culturelles et sociales afin qu'il réponde à la réalité économique et à celle du marché du travail. Elle souhaite aussi promouvoir la **démocratisation**²³ de l'enseignement et l'égalisation des chances en jouant sur le rôle affectif dans la réduction des inégalités sociales.

²³ Pour Prost, la démocratisation de l'éducation a deux sens: Le premier sens est le type quantitatif. La démocratisation se confond avec le développement et la scolarisation. Toutefois, l'égalité formelle d'accès aux institutions éducatives ne garantit pas un même parcours pour les enfants appartenant à des différents milieux sociaux. Le deuxième sens est associé à une réduction des inégalités sociales. L'on entend que l'extension de la scolarisation se réalise d'abord au niveau de l'enseignement élémentaire. La première

En somme, tout ce qui précède montre à l'évidence, que l'on ne saurait réduire la portée de la réforme à ces quatre idées directrices. Il est un cinquième élément qui est tout aussi central à la réforme: la promotion du créole constitue l'un des éléments essentiels de la réforme. Car, l'entrée du créole dans le système éducatif, «favorisant son utilisation sociale, sera soutenue et relayée par la mise d'une véritable stratégie de production de diffusion et d'usage fonctionnel de l'écrit hors des limites scolaires. Mettant en cause les modèles importés, cette conception de l'école implique une création pédagogique originale à partir d'une analyse soigneuse du milieu économique, social et culturel des élèves» (Salomé,1984:87). Cette démarche appelle des transformations profondes de tout le système dans ses contenus, ses méthodes et ses finalités. Pour ces raisons, elle insiste particulièrement sur le développement et le changement social. Tels sont les traits majeurs qui ont marqué la réforme (intentions manifestes).

2.2. Bivalence de la réforme (phase 2)

Toutefois, nous devons signaler que si les idées qui viennent d'être énumérées insistent sur les points positifs de la réforme, beaucoup de données permettraient aussi de dresser un tableau tout aussi négatif de l'expérimentation et de l'évaluation de cette nouvelle structure éducative. Nous allons de ce fait, examiner et interpréter toute une série de contradictions et de difficultés qui sont inhérentes à la nature même de la réforme sur différents aspects.

Il convient toutefois d'assortir les considérations (innovations) précédentes d'une réflexion tout à fait surprenante de Souffrant (1996) ce qui nous permettra de mieux saisir l'intentionnalité de certains acteurs et les effets pervers de la réforme.

tâche, c'est d'apprendre à lire, à écrire, à compter à tous les enfants qui sont en âge de fréquenter l'école (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992:10-16).

«L'obsession du Ministre de l'Éducation, Joseph Bernard, était de faire "adapter" l'École au vécu national en rejetant la thèse d'hier qui préconisait une École francisante, École d'acculturation en la modelant cette fois par une École créolisante, une École d'inculturation. Cette réforme qui a préconisé une intégration de l'École haïtienne à la communauté nationale, connote de nos jours, l'idée d'un conservatisme statique, unilatéral, d'adaptation au fait accompli de réconciliation au statu quo. L'auteur fait justement remarquer que la tenace réalité d'une société ambivalente montre qu'actuellement que rien n'a changé au niveau des structures sociales, économiques et les échecs au niveau du système d'enseignement ne font qu'empirer. Mentionnons pour achever: Il n'y a pas d'issue pour un avenir de l'École haïtienne à cause que cet avenir n'est connaissable d'aucune manière» (Journal Haïti en marche, 1996, p.10-11).

Cette remarque nous conduit à souscrire à l'analyse les propos de Germain (1997: 623) sur les intentions des acteurs dans le contexte de la réforme.

«Dans le contexte de la réforme de Bernard, la promotion du créole était à la fois instrumentale et politique parce qu'elle voulait se donner un outil pour garder le jeune à l'école et lui permettre d'apprendre dans sa langue maternelle. Même si l'élève doit quitter l'école après sa quatrième, il aura acquis suffisamment d'outils conceptuels pour être fonctionnel dans son milieu. On voulait élargir la base de la pyramide de la scolarisation et reculer, à la quatrième ou la cinquième année, la déperdition massive qu'on enregistrerait auparavant vers la deuxième année. Ce désir, du moins avoué dans ses intentions (manifestes et ou voulues), de promouvoir le créole dans la vie sociale et culturelle ébranle les fondements d'une société caractérisée par une diglossie factuelle ou mentale» (fonctions latentes).

Il convient de souligner qu'en dépit de tous ces éléments positifs que recèle la réforme, elle se trouve au centre d'enjeux contradictoires. Nous essayerons à présent d'analyser avec plus de précision, les différentes ambiguïtés et les barrières qui sont inhérentes à la réforme. Effectivement, les exemples que nous avons élaborés jusqu'ici appartiennent presque tous au volet pédagogique et linguistique. Or, certains constats nous autorisent à articuler que la simple innovation pédagogique et administrative ou l'application d'un simple outil linguistique en dépit de leurs lacunes ne peut prétendre changer ce système si défaillant et apporter un changement significatif pour l'ensemble des Haïtiens. Dans ce sens, Debeauvais (1989) note l'importance et le rôle des acteurs dans le cadre d'un

changement éducatif. Selon lui, l'évolution d'une réforme éducative ne résultera pas de la volonté d'un petit groupe d'hommes (intentions manifestes des décideurs), ni de la pertinence des rares innovations technico-pédagogiques qu'on peut y introduire mais d'un jeu d'un grand nombre d'acteurs: enseignants, élèves, parents, entreprises, médias, administrateurs, syndicats, partis politiques.

Comme l'a mentionné, Jean (1988:99) à propos, la réforme éducative ne pourra pas sortir l'école haïtienne de la crise qui l'affecte, parce qu'elle ne s'articule pas à un complexe de réformes qui engagent tous les secteurs de la vie nationale (p. 99). La réforme a été conçue, gérée et appuyée jusqu'ici en marge de la réalité haïtienne, et qu'elle n'est pas considérée vraiment comme une action de réforme comme telle par la majorité de la population. Les uns en parlent avec un enthousiasme qui frise le triomphalisme, d'autres en parlent avec mépris, méfiance, d'autres avec réserve. En plus, les recommandations n'ont pas été prises en charge et ajustées en fonction des critiques formulées à ce sujet (CRDS:1992, BACC-HAÏTI, 1989, p. 2.6; Revue Éducation, 1988, vol. 2, no. 6).

Calvin et Giroux ont fait entendre que la réforme provoque une certaine réserve parce qu'elle fut décidée de façon bureaucratique et échappe à l'initiative des principaux intéressés, à savoir les agents d'éducation. (St. Germain, 1989:27). C'est dire que, la réforme n'a pas mobilisé tous les personnels concernés, or, il faut une adhésion de ceux-ci pour traduire ce changement. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques qui sont chargés d'en superviser la mise en œuvre sont loin de l'accepter en tant que telle. La réforme n'a pas eu d'apport direct et substantiel des enseignants. Ils ne font pas la promotion active de la réforme, à laquelle ils ne comprennent eux-mêmes pas toute la pertinence. Comme l'a souligné Salomé (1984), la réforme vécue par les instituteurs peut être perçue comme une mutation qui les prive de maigres privilèges dont ils bénéficiaient jusque-là. De plus, un effort considérable leur est demandé pour transformer profondément leur pédagogie et se situer dans une nouvelle démarche didactique (p.89).

Les réticences des maîtres à l'égard de la réforme reflètent les appréhensions contradictoires des classes populaires comme celles des classes favorisées. Les premières

redoutent d'être enfermées dans un «ghetto» qui, de leur point de vue, marginalisera davantage ou détruira marginalise tout espoir, même infime, de promotion sociale dont la langue dominante était porteuse. À l'inverse, les secondes refusent généralement une «école en créole» qui mettraient en cause les privilèges considérables perpétués par l'ancien système (Salomé,1984).

D'une certaine manière, l'essentiel de l'opposition passe par la place qui est accordée à la langue créole. On voit là que la valorisation du créole est manifeste pour les décideurs mais les vives protestations enregistrées au niveau de différentes catégories sociales sont en même temps conscientes et inconscientes parce que pour ces individus, toutes couches sociales confondues, la fonction de la réforme n'est pas vraiment liée à la formation, à l'idéal de l'éducation qu'ils espéraient, mais ils voyaient plutôt comme conséquence une tentative de remettre en question les structures sociales, c'est-à-dire l'ordre social établi. C'est la crainte de voir la réforme entraîner des changements structuraux profonds, qui nous permet, entre autres, d'expliquer pourquoi certains éléments des élites traditionnels haïtiens, certains intellectuels (tous azimuts), les écoles privées considéraient ce renouveau avec inquiétude ou même avec hostilité.

Sociologiquement parlant, il apparaît pour Kutty (1998) que les «vocables fonction et conséquence sont associés» et par là nous pouvons dire que les pratiques sociales de l'éducation ont une fonction de reproduction. Sur ce point, le structuro-fonctionnalisme apporte selon lui, une hypothèse puissante sur une espèce d'inconscient social qui pousse à la perpétuation (p.353).

Comme a souligné St. Germain (1989:29) en ces termes: «la compréhension même des objectifs de la part des principaux agents s'en trouve affectée. L'image mentale et le conditionnement linguistique prédominent parce que les parents se projettent en leurs enfants et véhiculent une image mentale idéalisée de l'éducation. Ils sont prêts à tous les sacrifices pourvu que leurs enfants y aient accès». Un nombre croissant de parents devenant sceptiques quant aux profits académiques et matériels que leurs enfants puissent bénéficier de la réforme retirent purement et simplement leurs enfants de l'École

fondamentale et les envoient par prudence dans les écoles privées où ces enfants sont plus susceptibles de réussir.

Mais, il est un autre aspect des difficultés que nous devons souligner. C'est que la réforme a été élaborée en dehors du secteur privé et sans concertation avec cet acteur potentiel. L'administration du Ministère de l'éducation nationale (MEN) n'avait pas les moyens de faire en sorte que la réforme soit implantée dans le secteur privé qui s'est montré très réticent à son tour, jouant même des phénomènes de rejet par une partie de la population pour attirer une nouvelle clientèle.

Par ailleurs, derrière l'homogénéisation des structures scolaires et l'égalisation des chances que préconise la nouvelle structure éducative, s'est récréé un système parallèle, une sorte de mouvement de contre réforme, fondé sur le maintien de certains réseaux (filiales et établissements) et le choix de certaines matières, ou à options à l'intérieur des écoles.

Par exemple, ces deux auteurs Cozigon (1993:120) et Jean (1988:101) ont fait remarquer que les écoles privées, toutes couches sociales confondues, «65% primaires, 85% secondaires» boudent complètement la réforme et restent à l'écart de toute tentative de changement en matière d'éducation. Elles ne participent pas toutes aux recyclages organisés par le Ministère de l'Éducation et rejettent les directives de ce Ministère. Cependant, certaines écoles congréganistes empruntent certains éléments du nouveau programme tels que, français, mathématique et les activités d'éveil en les transmettant selon les directives de l'Institut pédagogique national.

Contrairement, aux principes de la réforme, les petites écoles de mission œuvrant en milieu rural et urbain appliquent le nouveau programme, mais d'une façon caricaturale. Elles réduisent celui-ci à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du créole sans pour autant tenir compte des retombées qu'on pourrait attendre sur les performances des élèves.

Par ailleurs, les responsables de ces écoles doutent fort que ce projet puisse mettre en péril leurs intérêts et leurs privilèges. Ils sont tellement soucieux de maintenir les structures traditionnelles qu'ils rejettent catégoriquement toutes les tentatives d'ancrer l'école dans le terroir national. Toutefois, la réforme n'a touché jusqu'en 1989, «qu'environ 15% des établissements scolaires du niveau primaire» (BACC-HAÏTI, 1989, p. 2.3; Bourdon & Perrot, 1990:11).

Par ailleurs, St-Germain (1989) a fait remarquer que selon l'échéancier retenu, l'implantation de la réforme aux trois cycles de l'École fondamentale serait complétée entre 1992-1993. Ceci suppose une continuité de la volonté politique. Or, entre 1982 et 1984, on a assisté à une rupture évidente de cette volonté politique. Une telle absence de continuité de l'effort n'était pas propice à la création d'un climat et d'un esprit de réforme (p. 27).

Dans la même optique, le professeur Wilson Italis a analysé les difficultés rencontrées dans le cadre de la planification de la réforme et synthétise ainsi: «Dans le cadre de la conception de l'enseignement fondamental, il est prévu qu'à la fin de la 9^{ème} année que l'écolier subira un examen officiel qui lui laissera deux possibilités: une option professionnelle et une option classique. Logiquement, cela sous-tend qu'il faut des lycées techniques ou des écoles professionnelles pour les accueillir. Jusqu'à date, pas une seule n'a été créée» (Journal Haïti-Progrès, 1997).

On voit qu'il n'y pas eu une grande détermination vis à vis du gouvernement pour son application. Il n'y a pas eu une planification assez sérieuse du 3^{ème} cycle fondamentale aux fins de sa continuité et de son financement à long terme et à court terme.

Ces contraintes qui sont inhérentes aux modes de fonctionnement de la réforme résident, paraît-il, selon Henry (1983:3) dans l'absence d'évaluation, de planification sérieuse. Sur le plan quantitatif, le système est toujours incapable de promouvoir une éducation de masse. Sur le plan qualitatif, l'éducation en Haïti est toujours la composante d'une structure d'aliénation. Ceci est le fait que la planification se limite à un exercice de préparation de dossiers pour les financements éventuels et à un jeu de négociations....».

Toutefois, pour des raisons d'ordre idéologique, politique, financier et technique, l'appareil étatique se montre très hésitant à l'idée de la généralisation de la réforme. Le pouvoir politique n'a pas fait la preuve qu'il en est en mesure d'assurer la structuration et la gestion d'un système intégré des services éducatifs. Il n'a pas tenu compte tant de la capacité de charge du système et des établissements que des résistances aux changements. «L'État haïtien n'a jamais posé le problème de la réforme de façon responsable et s'en remet toujours aux vues et appréciations des organismes de financement internationaux» (Journal Haïti Progrès, 1997; BACC-HAÏTI, 1989, p.2.3, p.2.5).

À partir de ces propos, il convient de signaler que, parmi les nouveaux arrivants sur l'échiquier politique, il y en a qui ne s'entendent pas sur les modalités, d'autres sont complètement hostiles à la réforme, surtout à l'idée du créole comme langue véhiculaire dans le 3^e cycle qui correspond au 4^e secondaire classique. Ainsi commentait Salomé (1984:92) à ce sujet: «Cette innovation du créole dans la nouvelle structure éducative a été celle qui a soulevé le plus de critiques et de polémiques de la part de certaines fractions de la population».

Par ailleurs, certains éléments des classes moyenne ou aisée scolarisées qui sont toujours montrés rebelles à l'évolution du créole dans l'enseignement fondamentale qui mettrait en danger leurs privilèges et leur prestige. Ce qui pourrait aussi entraîner l'élimination, le bannissement du français dans le curriculum comme étant la langue officielle, de civilisé et du domaine administratif et juridique. Ils ont cherché à contourner (torpiller) la réforme en s'adressant notamment aux établissements qui à cette date, dans leur grande majorité, n'avaient pas mis en place la réforme.

Ces individus qui sont très conservateurs et routiniers ont constitué un des foyers les plus actifs d'opposition aux changements dans le système éducatif haïtien. Aussi, une grande majorité significative des couches populaires n'a pas vu de meilleur œil cette utilisation du créole dans l'enseignement. Elles y ont vu une tentative de créer un système d'éducation parallèle destiné à empêcher leurs enfants d'accéder à un enseignement de qualité, confondu avec un enseignement en français.

Cette manière de penser et d'agir qui conditionne la vie des Haïtiens est en fait une construction collective (inconsciente) qui n'est pas susceptible de transformation dans l'immédiat, mais qui va tôt ou tard se voir contestée parce qu'elle privilégie les conceptions et les intérêts de certains groupes au détriment de la majorité.

En résumé, cette querelle qui s'engage sur la place que doit s'occuper le créole par rapport au français dans la réforme a fait couler beaucoup d'encre et gaspiller bien de temps d'énergie, d'argent et de générations d'élèves. Les indécisions, les confusions, les incertitudes et les manipulations idéologiques qui perdurent à propos de ces deux langues ont des incidences majeures sur la qualité de l'apprentissage scolaire, sur l'adaptation de l'école et la socialisation.

3. Perspectives analytiques de cette bivalence

Traditionnellement, certains auteurs qui se préoccupent des difficultés objectives qui entravent toute réforme de l'éducation en Haïti, ont d'attribué la cause à un certain nombre de problèmes par exemple, manque d'écoles, carence de maîtres formés et motivés, insouciance des élèves, carence de matériel didactique, inadaptation des programmes scolaires, absence de mécanisme d'évaluation et de contrôle, coexistence difficile entre le français et le créole.

Indépendamment des obstacles pédagogiques et linguistiques, Vernet (1986) a souligné sur ces points, qu'il s'agit des «faits épisodiques dont les causes profondes sont sous-jacentes au système éducatif pris globalement. Selon lui, le volet linguistique (ou pédagogique) ne constitue lui-même, qu'un élément important d'un ensemble».

L'étude de Chancy (1972, 135-149) a fait allusion à la question fondamentale sous-jacente concernant sur les difficultés qui ont marqué toute articulation de réforme de l'école en Haïti. L'auteur a écrit:

«Sous prétexte d'objectivité scientifique, certains chercheurs adoptent une approche superficielle du problème. Ils limitent leurs recherches aux données du seul problème scolaire en refusant obstinément de s'interroger sur les réalités fondamentales qui conditionnent l'existence et le fonctionnement de l'école. Ces causes qui produisent la débilité et la sclérose du système d'enseignement. Il faut les chercher ailleurs que dans l'organisation scolaire elle-même. Il faut les chercher dans l'organisation générale de la société qui produit un enseignement incapable de promouvoir le développement économique».

Par ailleurs, Ollivier (1972:162-163) a tenté d'expliquer dans le même ordre d'idée, les intentions idéologiques contradictoires qui se cachent derrière les objectifs pédagogiques. et qui constituent selon lui, l'une des entraves dans l'éventualité de toute réforme éducative en Haïti. Sur ce point, Ollivier a souligné que

«L'intervention éducative en Haïti n'est jamais une simple application de la science pédagogique. C'est le système social qui en fonction de son organisation va déterminer la place de l'individu dans ce système. Le maintien en place du statu quo et des privilèges existants peut se lire non seulement au niveau de l'instance économique, social ou politique mais aussi, au niveau de l'instance pédagogique. Car, la pédagogie, quels que puissent être ses innovations n'est rien d'autre que le discours d'un système social et politique. Ce discours est la rationalisation méthodologique des mécanismes d'intériorisation qui conviennent aux individus à l'intérieur de ce système social. Les secrets de cette fabrication de ce discours ne peuvent se dévoiler que dans la mesure où l'on a en tête que l'action pédagogique qui en découle est «objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire culturel» (Bourdieu et Passeron,1970). Cette violence symbolique amène presque inéluctablement à la constatation suivante: à économie bloquée convient parfaitement une école atrophie dont les symptômes se manifestent à la fois dans sa clientèle, dans son mode de transmission du savoir et dans ses produits» (Ollivier, 1972:162-163).

Partant de là, nous présumons qu'une réforme scolaire en Haïti quels que puissent être ses innovations, quels que puissent être l'efficacité de sa structure administrative, pour qu'elle soit réaliste et porte des fruits durables doit s'accompagner inéluctablement d'une transformation globale, radicale de la société. Autrement dit, une remise en question de toutes les structures collectives.

Évidemment, l'école à elle seule ne peut pas remédier toutes les inégalités sociales, ni répondre à la diversité et la variabilité d'une éducation de masse sans que cette réforme ne s'accompagne généralement des changements sociaux, économique, afin qu'il n'ait pas de hiatus et de contradiction entre les finalités, les objectifs éducatifs et les réalités sociales. En Haïti, l'école est l'image de la société où elle évolue. L'interaction entre la société et l'école, qui en est le reflet, est constante. L'école ne fait que reconnaître les inégalités qui lui sont extérieures et participe évidemment à la création et à la perpétuation de ces inégalités.

Donc, une réforme qui scande la «rhétorique de l'égalité des chances» ne pourra pas passer sans une réforme en profondeur de cette société. Parce que les pratiques pédagogiques et institutionnelles agissent sur le fonctionnement des structures sur les aspirations et sur les attentes de la population. C'est précisément ce changement radical que cherchent à éviter les tenants du système traditionnel puisque tout changement en profondeur risque de nuire aux intérêts et aux acquis des classes privilégiées.

En somme, on ne peut pas poser la question de la démocratisation, de l'homogénéisation de l'enseignement et de l'égalisation des chances à tous en esquivant la nécessité de lier les problèmes scolaires à des considérations idéologiques et politiques générales. Dans ce sens, K. Marx (cité par Ferrier, 1973:129) signalait ces difficultés en mettant en cause les attitudes extrêmes de certains décideurs qui tendent à minimiser ou à surévaluer ces problèmes sociologiques et politiques. Il déclarait: «D'une part, pour créer un système d'enseignement convenable, un changement des conditions sociales est indispensable, d'autre part, pour pouvoir changer les conditions sociales, il est indispensable d'avoir un système d'enseignement convenable». C'est de ce même auteur que nous rapportons les paroles de G. Gogniot: «Pour que les réformes scolaires aient de consistance et de la valeur, il faut que la vie économique et sociale du travailleur, du citoyen, soit garantie. Seule une société qui met en acte la démocratie, met l'école en possession de ses droits et de ses moyens d'agir pour le progrès» (p. 130).

On comprendra très bien que si l'on veuille vraiment apporter des changements structuraux profonds au sein de l'enseignement en Haïti, notons que des changements pédagogiques et administratifs seuls ne suffisent pas pour résoudre aux graves défaillances qui persistent dans ce système, sans attaquer aux problèmes de tous ordres (globaux) qui paralysent la collectivité haïtienne. Jencks (1979:9) écrivait dans son ouvrage sur "*l'inégalité à l'école*" que si «les réformes de l'éducation sont bien orientées, elles pouvaient réduire les inégalités scolaires et par là accroître sensiblement l'égalité sociale».

Dans le cas d'une société comme Haïti où les clivages de classes sont profondément enracinés dans les structures sociales, où règnent les discriminations fondamentales entre masses pauvres et élites nanties, entre école urbaine et école rurale, entre langue créole et langue française. Ces inégalités visibles sont tellement paralysantes, qu'il est difficile d'engendrer une réforme scolaire qui s'accommode comme disait Rocher (1973) aux valeurs humaniste, personnaliste et communautaire dont le principe est celui du respect et du droit de la personne, le développement de la spontanéité et la créativité».

En somme, les deux images attribuées à la réforme, celle de l'école fondamentale qui rentre en collusion avec l'école traditionnelle classique ne coïncident pas. Comme tout système, l'appareil éducatif a tendance asymptotique (tendance à s'orienter vers l'homogénéisation), tout en créant un système parallèle qui sert à maintenir des distances par rapport à la culture, à mesurer des écarts qui s'expriment dans les pratiques pédagogiques et organisationnelles et à reproduire les rapports sociaux, la structure du pouvoir et de privilège qui caractérisent les classes sociales. C'est donc de cette optique que nous avons repris le commentaire de Desroches (1986:11) «J'évoque la confusion qui règne entre l'École réformée, École traditionnelle. Si le fossé qui existe entre les deux, persiste, s'il n'a pas de pont, de passerelle pour communiquer et pour arriver à une école unique, nous risquons de sacrifier encore plusieurs générations d'élèves».

Ceci dit, ce sont les élèves qui sont issus des milieux les plus modestes qui ont incontestablement payé le tribut le plus lourd de l'insuccès de la réforme, cette morbidité

s'explique par une grande inefficacité du système d'enseignement. En effet, il est incontestable, si les dirigeants politiques ne prennent pas leurs responsabilités au sérieux, les inégalités sociales ainsi décriées vont se doubler inéluctablement.

Dans ce contexte, la méthode d'analyse structuro-fonctionnaliste nous permet de bien comprendre le caractère ambivalent de ce changement. Elle postule que les institutions sociales dont l'école fait partie doivent être appréhendées comme un système (Durkheim à Parsons et à Bourdieu) et comprises comme une construction sociale. Cette théorie explique et interprète les phénomènes sociaux par les liens d'interdépendance qui les relient entre eux. Elle nous permet également de rechercher ou de reconstituer les fonctions de ce système éducatif, de considérer les rapports fonctionnels qui le relient aux réalités économiques, politiques et idéologiques.

4. Analyse comparative des données statistiques de la réforme.

Pour mieux cerner les intentions de la réforme, nous allons développer brièvement les notions d'indicateurs et variables qui rendront particulièrement bien compte des fondements théoriques et méthodologiques qui guideront l'étude. Il s'agit d'inscrire les termes: indicateurs, variables (c'est-à-dire la mesure ou le degré quantifiable comme l'âge; et opposable comme le sexe des élèves, etc.) qui permettront d'établir des relations de causalité entre les données statistiques et d'autres phénomènes sociaux observés. La méthode structuro-fonctionnaliste nous propose ici non seulement un outil d'analyse permettant d'interpréter les données statistiques mais aussi un instrument d'analyse sociologique des fonctions de l'école.

Partant de ces notions (indicateur, variable), nous voudrions juste faire remarquer que les données statistiques s'inscrivent en outre parmi les moyens possibles qui font du structuro-fonctionnalisme un des instruments analytiques nécessaires de cette étude. Ainsi, cette méthode (grâce au concept "variable" emprunté à Parsons et que nous adaptons à la thèse) s'efforce d'aider à la compréhension du fonctionnement des phénomènes sociaux en établissant des liens directs avec les statistiques (dans le modèle

fonctionnaliste, le concept fonction exprime aussi un sens mathématique, il désigne toute correspondance entre deux classes d'objets dont les variables sont le plus souvent numériques).

C'est ainsi que Biderman (1966) l'a montré, quand il disait que «l'indicateur est une donnée ou un instrument de mesure d'un concept ou d'une situation qui fournit des renseignements sur l'état des aspects socialement importants d'une collectivité», (d'une institution sociale) ou toute variable dont on a déterminé degré de fiabilité et de validité et qui est susceptible de fournir des indications sur les phénomènes sociaux, économiques bien précis (Zay, 1981). En somme, Klein-Beaupin et Lefevre (1974) ajoutent que l'indicateur est la mesure chiffrée d'un phénomène et devient indicateur social que si elle apporte une information sur la condition de la société (Zay, 1981:280).

En somme, l'indicateur social est une statistique de signification directement normative qui permet des jugements concis et équilibrés, sur l'état des principaux aspects d'une société; ou encore, c'est une mesure chiffrée exprimant de façon significative, l'état passé, présent et futur d'un système (éducatif) qui fait communément l'objet de jugements qualificatifs.

Dans le cas qui nous concerne, l'indicateur va nous aider à mieux saisir les difficultés (défaillances) du système éducatif par rapport aux taux bruts et nets de la scolarisation, le taux de déperdition, de redoublement d'abandon, de coefficient d'efficacité, de rendement, de sexe, du milieu social (rural, urbain), évolution des effectifs du système de la réforme par rapport à ceux du système traditionnel. Elle pourra aussi nous aider à démontrer que certaines ambiguïtés au niveau de la réforme s'expliquent par les contradictions internes du système éducatif, et liées aussi aux problèmes politiques, économiques ou idéologiques.

En dernière instance, le choix d'un indicateur découle d'une théorie; c'est un élément conceptuel d'un phénomène étudié.. Lorsque celui-ci se rapporte à l'état ou à l'évolution d'un système éducatif (ou un phénomène social) on parle alors d'indicateur social. Par ailleurs, lorsque celui-ci se rapporte au donnée statistique dont le niveau ou la tendance

permet d'établir généralement en conjonction avec d'autres indicateurs, un diagnostic conjoncturel (par exemple, le produit national brut et net, l'absence ou la croissance de la production, le chômage, on parle alors de l'indicateur économique.

Les données statistiques ont démontré que même au niveau de la réforme, l'immuabilité des structures sociales fait que les choses ne changent guère. Car, d'une part, elle maintient les mêmes critères du modèle traditionnel à savoir les surâgés, les abandons, le redoublement., la sélection scolaire et les inégalités D'autant plus, les difficultés pédagogiques, linguistiques, idéologiques, etc. empêchent son insertion et sa généralisation surtout quand le deuxième cycle de l'enseignement fondamental se heurte de front avec le niveau secondaire classique qui demeure le «gardien de la vieille tradition scolaire française et la chasse gardée d'une minorité privilégiée» (Cozigon, 1993, CRDS, 1992:5).

Les données de l'Unesco sur la population analphabète dans le monde que nous avons examiné (le tableau d'Haïti) montre qu'en 1982, un taux de 62,7% (926 751) de garçons de 15 ans n'ont jamais fréquenté l'école. Chez les filles de même âge, le score était de 67,5% (1 078 040) soit un pourcentage total de 65,2% pour un effectif total de 2 004 791 garçons et filles. Huit ans après, en 1990, on estime chez les garçons de 15 ans un taux de 40,9% (781 500), tandis que chez les filles de même âge le taux était de 52,6% (1 076 400) soit un pourcentage total de 47% pour un effectif total de 1 857 900 garçons et filles (Annuaire statistique 1992 Tab:1.3).

Cependant, il faudra tenir compte des distorsions qu'on peut retrouver dans certaines données statistiques, les disparités géographiques et les différences majeures qui existent entre les secteurs de l'éducation.. Évidemment, un grand nombre de facteurs d'ordre économique, politique, idéologique font que l'immense majorité des Haïtiens ne peuvent accéder à un niveau de scolarisation appropriée comme en démontrent les études statistiques à ce sujet.

Ceci nous amène à la question qui domine la recherche, pourquoi la réforme éducative n'a pas atteint les objectifs espérés, en ce sens. qu'elle n'a pas réalisé les changements

structuraux majeurs comme on l'avait prévu? Pourquoi il y a encore tant de redoublements et d'abandons par rapport au taux de scolarisation? Pourquoi le coefficient d'efficacité est-il si bas? Enfin, pourquoi elle n'a pas amorcé une mobilité sociale en rapport à son offre de scolarisation?

Il convient d'approfondir les causes de ce phénomène et donc d'analyser statistiquement et sociologiquement l'évolution des effectifs d'élèves, aux principales variables qui les décrivent (type d'enseignement, secteur public/privé, âge des élèves, milieu), à l'analyse des flux d'élèves (promotion, redoublement et abandon) l'efficacité interne de l'école tant sur le plan quantitatif que qualitatif au système traditionnel et bien plus spécifiquement au système réformé.

Partant de là, les rapports des données statistiques de St. Germain (1997) Bourdon & Perrot (1990), BACC-HAÏTI (1989) réalisés dans ce domaine guideront cette démarche.

TABLEAU V

ANALYSE PAR TYPE D'ENSEIGNEMENT, SECTEUR ET MILIEU

TYPES D'ENSEIGN.	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
ENSEIGN. PRIVÉ	54,5%	55,3%	53,7%	54,1%	58,5%	46,8%	61,3%
MILIEU RURAL	43,2%	42,8%	43,1%	43,5%	45,9%	49,4%	41,7%
MILIEU RÉFORMÉ	7,4%	15,2%	19,2%	22,0%	23,4%	35,9%	22,2%

Source: Bourdon & Perrot, 1990:31

Le tableau ci-dessus permet de mesurer entre 1981-82 et 1987-88 l'évolution des effectifs répartis dans les différents types d'enseignement. Elle comporte trois tendances: 1) Une progression de moyen terme du secteur privé, mais accompagnée de très fortes fluctuations (chute brutale de 1986-87 de 12 points). 2) Une progression assez régulière de l'enseignement rural. Toutefois, entre 1987-88, on constate une diminution de la part du milieu rural. 3) Une progression très nette de l'effectif des élèves dans l'enseignement de la réforme. Toutefois, le mouvement est très nettement inversé entre 1987-88; avec

une diminution au total de 13,7%. Il convient de mentionner que le faible résultat de 22,2% de ce dernier, montre qu'un mouvement d'inertie fait régresser la réforme au profit du secteur privé.

En somme, de ce qui précède, St. Germain (1997:624-625) a souligné deux mouvements dans l'évolution quantitative de la réforme :

Le premier mouvement de 1983-84 à 1986-87, indique une progression constante des effectifs. En 1983-1984, 16,07 du total des effectifs, soit 125.660 élèves, faisaient partie des écoles de la réforme. les deux tiers étant au secteur public. En 1986-87, 29,41% des effectifs totaux (227.579 élèves) engagés dans les programmes de la réforme. Toutefois, la participation du secteur privé ne s'élève qu'à 26,54%. Par la suite, il y a un recul à partir de 1987-88. Les effectifs des écoles de la réforme chutent à 126.755, soit le même niveau qu'au point de départ et représentent la même proportion (16,24%). En 1991-92, les effectifs étaient encore en deçà des effectifs de 1986-87. Toutefois, le secteur privé s'était rallié progressivement à la réforme; ses effectifs représentaient 38,55% des effectifs totaux inscrits dans le système de la réforme.

Il faut dire que la réduction de l'accroissement de la quantité (ou qualité) minimale d'éducation reçue par les élèves par rapport aux variations du système réformé ne paraît pas avoir changé grande chose dans le système éducatif haïtien.

Nous tenterons cette fois-ci, d'analyser à partir de la période allant de 1979-80 à 1986-87, l'évolution par niveau des effectifs du primaire et la manière dont les élèves traversent le cycle primaire du CP1 au CM2. Ceci permettra d'obtenir le suivi d'une cohorte d'élèves le long de leur scolarité en prenant compte les taux de ces trois événements qui arrivent en fin d'année scolaire à savoir: la promotion, le redoublement, l'abandon en incluant par la suite le phénomène des enfants surâgés et l'analyse comparative entre le secteur traditionnel et réformé. Les tableaux ci-dessous illustrent bien cette étude.

TABLEAU VI

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES PAR NIVEAU EN TENANT COMPTE DU TAUX DE PROMOTION, REDOUBLEMT. ABANDON EN FIN D'ANNÉE SCOLAIRE(1979-80 À 1986-87

ANNÉE SCOLAIRE	TAUX ÉVÈNEMENT FIN D'ANNÉE SCOLAIRE	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
1979-80	PROMOTION	71,9%	76,2%	76,5%	78,9%	87,7%	67,4%
	REDOUBLE.	20,7%	20,1%	19,5%	17,8%	13,4%	5,7%
	ABANDON	7,5%	3,7%	4,0%	3,3%	-1,0%	26,9%
1980-81	PROMOTION	72,2%	68,7%	68,6%	66,4%	70,8%	57,2%
	REDOUBLE	15,7%	17,0%	18,4%	17,4%	14,1%	5,3%
	ABANDON	12,1%	14,3%	12,9%	16,2%	14,3%	9,2%
1981-82	PROMOTION	68,5%	75,5%	77,8%	75,4%	79,5%	63,2%
	REDOUBLE	11,4%	15,2%	15,9%	16,2%	14,3%	9,25%
	ABANDON	20,1%	9,3%	6,3%	8,4%	6,2%	27,6%
1982-83	PROMOTION	88,4%	84,5%	80,0%	76,1%	77,3%	55,2%
	REDOUBLE	9,9%	12,2%	14,0%	13,7%	12,2%	5,5%
	ABANDON	1,7%	3,2%	6,0%	10,2%	10,0%	39,3%
1983-84	PROMOTION	84,7	77,0%	70,0%	69,5%	69,1%	60,4%
	REDOUBLE.	10,7%	12,5%	12,8%	13,0%	12,2%	6,7%
	ABANDON	4,6%	10,5%	17,2%	17,4%	18,8%	32,9%
1984-85	PROMOTION	87,8%	79,5%	72,4%	72,1%	71,8%	63,2%
	REDOUBLE	9,3%	10,8%	11,9%	12,3%	11,2%	5,2%
	ABANDON	2,9%	9,7%	15,7%	15,7%	17,0%	31,6%
1985-86	PROMOTION	61,0%	58,2%	60,7%	66,6%	70,0%	68,2%
	REDOUBLE.	10,4%	12,1%	13,5%	15,0%	14,3%	6,6%
	ABANDON	28,6%	29,7%	25,8%	18,5%	15,7%	25,2%
1986-87	PROMOTION	65,6%	64,9%	60,4%	58,7%	59,5%	62,5%
	REDOUBLE.	10,2%	12,0%	12,7%	12,1%	11,4%	6,2%
	ABANDON	24,2%	23,1%	26,8%	29,2%	29,2%	31,3%

Source: Bourdon & Perrot, 1990:20

Pour rendre plus claire l'interprétation des calculs nous référons à l'étude de Bourdon & Perrot (ibid). L'attention est portée sur le concept de promotion en fin du CM2, celui-ci détermine les élèves de la cohorte qui poursuivent l'enseignement secondaire mais qui sortent du système scolaire traditionnel (classique). L'aspect le plus marquant de

l'évolution scolaire concerne les comportements opposés des taux de redoublement et d'abandon, particulièrement au niveau du CP.

Les premiers, qui étaient de l'ordre de 15-20%, il y a 10 ans, sont tombés à 10-15%, soit 5 points de moins en moyenne, à partir du milieu des années 80. En ce qui concerne les taux d'abandon, en revanche, on est parti d'un niveau acceptable de l'ordre de 5% pour atteindre des niveaux élevés en fin de période de l'ordre du quart des effectifs.

Quant au CE, les taux de redoublement s'infléchissent dans des proportions moindres qu'au CP. Là aussi, on remarque une forte proportion d'abandons depuis 1986. Pour le CM1, les abandons n'augmentent qu'en 1987 et restent très élevés, proches de ceux enregistrés en CE2. La suppression du certificat de fin d'études primaires (CEP) peut expliquer ces abandons tardifs durant la scolarité primaire. Pour le CM2, on constate des taux de redoublement plus faibles à cause de l'absence de CEP, Toutefois, les taux d'abandon restent très élevés.

En conséquence, nous présumons que la baisse des entrées conjuguée à l'augmentation des abandons n'a pas favorisé un mouvement plus homogène de la cohorte. Or, il faut réduire les taux d'abandon pour accroître les taux de scolarisation. La réforme ne l'a pas réalisé, comme on l'avait prévu. Cette tendance démontrent que de nombreux élèves ont abandonné l'école pour différences causes (éducative, économique, politique, etc.).

Par ailleurs, les taux de redoublement et d'abandon sont aussi reliés à la question de l'âge moyen des élèves au primaire. Si on part de l'âge le plus fréquent pour rentrer au CP, elle se chiffre à l'âge de 6 ans donc mène à 11 ans, l'âge optimal de sortie du primaire.

Toutefois, il y a bon nombre d'enfants surâgés à tous les niveaux. Bourdon & Perrot (1990:25) estiment que 70% des élèves sont en situation de surâgés, c'est-à-dire dépassent l'âge théorique de 7 ans. La moyenne en CP1 s'élève à 9,4 ans. En raison des redoublements, cette situation s'aggrave au cours de la scolarité pour atteindre 88,7% de surâgés en CM2 et un âge de 15,3 ans.

Toutefois, les études de BACC-HAÏTI (1989, p. 1.15) indiquent que «8% des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont encore au primaire». Cette grande diversité des âges crée des problèmes pédagogiques majeurs pour les enseignants parce qu'ils n'ont pas de matériels didactiques adaptés aux centres d'intérêts des élèves plus âgés. On voit là l'énorme difficulté pour la réforme de réduire de manière significative les taux de scolarisation par âge normal.

TABLEAU VII

TAUX DE REDOUBLEMENT AU NIVEAU PRIMAIRE, PAR ANNÉE D'ÉTUDES, SELON LE SEXE ET LE TYPE D'ENSEIGNEMENT (ANNÉE INDÉT.)

TAUX DE REDOUBLE.	1È ANNÉE	2È ANNÉE	3È ANNÉE	4È ANNÉE	5È ANNÉE	6È ANNÉE	7È ANNÉE
GARÇON	11,4%	12,8%	14,2%	14%	12,5%	5,5%	
TRADITION.							
FILLE	11,0%	13,0%	14,5%	14,8%	14,0%	5,8%	
TRADITION							
GARÇON	11,7%	16,8%	18,5%	18,9%	17,9%	17,7%	12,0%
RÉFORMÉ							
FILLE	11,5%	15,5%	16,8%	17,0%	16,9%	16,8%	7,2%
RÉFORMÉE							

Source: BACC-HAÏTI, 1989, Annexe 11, réexaminé pour la thèse.

De façon générale, les pourcentages de redoublement seraient plus élevés chez les garçons que chez les filles dans les établissements "réformés", mais plus élevés chez les filles que chez les garçons dans les établissements qui dispensent un enseignement traditionnel.

Selon BACC-HAÏTI (1989), les redoublements répétés poussent à l'abandon; 12,5% (1 élève sur 8) . En première année, le taux d'abandon est environ 30%; les quatre premières années, le taux d'abandon est de 15% plus fréquents chez les filles que les garçons. (p. 1.16)

TABLEAU VIII

Ce tableau montre le pourcentage total de promotion, de redoublement et d'abandon dans chaque niveau d'études

TAUX PAR TYPES D'ENSEIGN. SECTEURS ET MILIEUX	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
PUBLIC/TRADITIONNEL/URBAIN						
PROMOTION	144,2%	97,2%	74,2%	71,7%	57,9%	
REDOUBLEMENT	28,8%	23,6%	21,2%	19,8%	15,1%	6,0%
ABANDON	-72,9%	-20,7%	4,6%	8,5%	26,9%	94,0%
PUBLIC/TRADITIONNEL/RURAL						
PROMOTION	52,9%	53,1%	41,7%	41,2%	36,2%	
REDOUBLEMENT	12,8%	11,9%	10,3%	9,2%	9,4%	4,4%
ABANDON	34,4%	35,0%	48,0%	49,7%	54,4%	95,6%
PUBLIC/ RÉFORMÉ/URBAIN						
PROMOTION	46,0%	41,1%	38,7%	37,2%	35,8%	
REDOUBLEMENT	7,4%	9,8%	12,2%	11,3%	11,4%	16,6%
ABANDON	46,7%	49,0%	49,0%	51,5%	52,8%	83,4%
PUBLIC/RÉFORMÉ/RURAL						
PROMOTION	19,6%	21,4%	20,4%	17,9%	26,8%	
REDOUBLEMENT	4,5%	6,8%	8,1%	8,6%	10,3%	16,1%
ABANDON	75,9%	71,8%	71,4%	73,5%	62,9%	83,9%
PRIVÉ/TRADITIONNEL/URBAIN						
PROMOTION	107,0%	110,4%	95,6%	92,3%	90,4%	
REDOUBLEMENT	13,3%	14,7%	13,8%	13,1%	11,5%	4,9%
ABANDON	-20,3%	-25,1%	-9,4%	5,4%	-1,9%	95,1%
PRIVÉ/TRADITIONNEL/RURAL						
PROMOTION	101,0%	90,8%	81,0%	68,5%	65,8%	
REDOUBLEMENT	14,5%	13,2%	13,3%	10,5%	8,8%	3,5%
ABANDON	-15,4%	-4,0%	5,7%	21,0%	25,4%	96,5%
PRIVÉ/RÉFORMÉ/URBAIN						
PROMOTION	66,1%	75,6%	73,55	67,3%	86,4%	
REDOUBLEMENT	8,8%	16,5%	14,2%	13,6%	20,7%	29,4%
ABANDON	25,1%	7,9%	12,3%	19,1%	-7,1%	70,6%
PRIVÉ/RÉFORMÉ/RURAL						
PROMOTION	29,2%	23,1%	23,3%	20,1%	24,4%	
REDOUBLEMENT	3,5%	4,9%	5,6%	5,0%	9,6%	9,8%
ABANDON	67,3%	72,1%	71,1%	74,9%	66,0%	90,2%
TOTAL						
PROMOTION	65,6%	64,9%	60,4%	58,7%	58,8%	
REDOUBLEMENT	10,2%	12,0%	12,7%	12,1%	11,5%	6,2%
ABANDON	24,2%	23,1%	26,8%	29,2%	29,7%	

Sources: Bourdon & Perrot, 1990:34

En observant les statistiques globales, les résultats de telle comparaison éclairent les différentes similitudes entre les deux types d'enseignement. L'examen des taux de redoublement et d'abandon tel que conçu dans les huit sous-secteurs montre clairement que l'enseignement traditionnel et celui de réformé ne sont pas si différents. Notamment, l'utilisation du créole et la non-utilisation du français dans le secteur réformé ne semblent pas être un handicap pour un retour vers l'enseignement traditionnel.

Cependant, cette façon d'envisager les tendances par la comparaison des différences montre toutefois, que les redoublements sont un peu moins fréquents dans l'enseignement réformé que dans l'enseignement traditionnel. Là encore, ces résultats pourraient partiellement être dus au fait que certains des élèves qui rejoignent l'enseignement traditionnel après avoir été scolarisés dans l'enseignement réformé doivent effectuer un redoublement d'adaptation à l'enseignement traditionnel. Par ailleurs, les pratiques en matière de transition entre système traditionnel et système réformé ne sont pas absolument respectées.

Ces résultats laissent apparaître que les choses sont égales. Les tableaux montrent clairement que, dans l'enseignement réformé, les règles de passage automatique que préconise la réforme entre CP1 et CP2 d'une part et entre le CE1 et CE2, semblent assez uniformes et le principe de non-redoublement n'est jamais respecté. Ces similitudes témoignent les contradictions et les ambivalences qui ont toujours caractérisé la société haïtienne dont l'école est le lieu privilégié où celles-ci trouvent leurs justifications.

Par ailleurs, dans le milieu urbain, les résultats montrent des transferts massifs public-réformé vers l'enseignement traditionnel. Le secteur privé semble être le grand bénéficiaire de ces transferts. Dans le milieu rural, sauf pour le sous-secteur privé traditionnel, les taux d'abandon sont très élevés. L'explication est double: soit certains de ces abandons concernent des élèves qui ont quitté le milieu rural pour poursuivre leur scolarité en ville («selon le recensement de 1981, le taux de mobilité du rural vers l'urbain pour ces classes d'âge serait uniquement de 1,25% par an»), soit il y a eu réellement beaucoup d'abandons

de l'école dans le secteur rural pendant cette période, cette dernière interprétation paraît la plus vraisemblable (Bourdon & Perrot, 1990:34-38).

En somme, l'analyse comparative de l'évolution des cohortes de la réforme, dans le secteur public, de 1986-87 à 1991-92 réalisé par St. Germain (1997) peut nous servir d'appui à l'analyse des données sur les redoublements et les abandons que nous avons enregistrés précédemment. Selon l'auteur, il y avait en 1986-87, en première année, un effectif de 52.864 élèves dont 5.504 redoublants. En 1987-88, il en restait 20 208 dont 3 500 étaient des redoublants. Ceux qui ont quitté le système de la réforme ont abandonné l'école définitivement ou se sont dirigés vers le système traditionnel. Toutefois, le rapport de rétention (les effectifs nets 1991-1992 par rapport aux effectifs nets 1986-87) est dramatiquement faible: les élèves quittent rapidement le système de la réforme pour passer au système (p.626).

Ce bilan nous paraît significatif du fait précisément de la grille d'analyse des cohortes adoptée. De façon générale, le phénomène de redoublement à l'abandon serait le fait que des fortes proportions d'élèves soient complètement découragées, incapables de se motiver ou de se retrouver dans un système qui les aliène, et décident d'abandonner l'école avant d'avoir terminé leur formation de base. L'absentéisme y joue un rôle significatif. D'autres, que les parents estiment être suffisamment scolarisés pour ne pas retomber dans l'analphabétisme, ou bien ils entendent les utiliser comme ressources pour accroître le revenu familial, sont retirés à l'école. Ce délaissement explique bien que les parents n'aient pas les moyens économiques nécessaires pour payer les coûts de l'éducation.

En fin d'analyse, l'étude réalisée par l'Institut pédagogique national (IPN) sur les élèves suivant un enseignement réforme (1984-85) tout comme celle réalisée par Mrs U. Locher, T. Malan et C. Pierre-Jacques (1986-87) (cités par Bourdon & Perrot, 1990:45) portant sur l'évaluation de la réforme montrent dans l'ensemble que les connaissances des élèves sont insuffisantes. Elles révèlent que les résultats de la réforme sont globalement inférieurs à ceux des élèves du traditionnel. Par ailleurs, les classes-réformes sont non

seulement moins performantes en français, mais aussi dans les autres matières. Toutefois, l'étude de l'IPN, souligne sur le fait que le type d'enseignement n'est pas la seule variable discriminante; ainsi, les écarts de réussite sont aussi importants entre le milieu (rural/urbain) le secteur (privé/public). Les écoles congréganistes urbaines obtiennent toujours les meilleurs résultats que l'enseignement soit réformé ou traditionnel.

Partant de là , il nous paraît cependant possible de postuler que les différences entre les taux de réussite et d'échec des élèves fréquentant ces écoles reflètent les disparités et les tensions distinctes qui opposent le jeu des valeurs propres aux institutions qui contrôlent et dominent le monde de l'éducation en Haïti. Autrement dit, la politique d'éducation est jugée à travers les résultats institutionnels et en fonction de la place qu'occupe ces établissements dans les structures sociales. Ce qui nous autorise de conclure que la qualité de l'école fait une large différence quant aux chances de la mobilité sociale des élèves qui fréquentent ces établissements .

Cette comparaison montre cependant une forte incertitude sur l'efficacité de la réforme, et il semble clair que les résultats de l'enseignement réformé tels qu'on observe dans les rapports statistiques ne correspondent pas aux souhaits de ces instigateurs.

Ainsi, comme l'a noté St-Germain 1997:625) «Le paradoxe haïtien est que le système éducatif traditionnel poursuit son développement. On se retrouve donc dans une situation où les effectifs traditionnels sont en croissance (par exemple 5,2% en milieu urbain et 4,3% au total), mais à un rythme inférieur à ceux du système de la réforme, notamment en milieu rural».

Les tableaux que nous avons observés montrent clairement les difficultés qu'a ce système au niveau de son efficacité interne. Ils renseignent sur la manière dont les déperditions et les écarts de scolarisation se font à travers les écoles et également sur les facteurs qui limitent l'accessibilité générale des enfants à l'éducation de base.

Toutefois, en constatant l'incohérence qui existe dans l'état actuel de la réforme, P. Félix, directeur départemental du Sud-est au ministère de l'Éducation a commenté ce que nous

résumons ainsi: «C'est un système élitiste, seuls les nantis ont la chance d'y arriver; tous les autres sont éliminés d'office. Par exemple, 7000 enfants environ étaient en classe de 6^e secondaire, après 3 ans au niveau de la 9^e année de l'École fondamentale (4^e secondaire), le nombre est réduit à 1696 candidats. Tout cela montre clairement que ce système est très mauvais et que nous ne produisons pas assez de ressources humaines devant assurer le développement du pays» (Haïti Progrès, 1997, vol. 15 no. 17).

Constatant le caractère cumulatif de différentes formes d'abandon et d'exclusion au niveau du système réformé, St. Germain (1989 31) a nuancé toutefois ces constats, quand il a écrit: «Même si le programme de la réforme est plus motivant et plus intéressant... Il n'en demeure pas moins que les conditions économiques ne s'améliorent pas et que l'école n'est pas à la portée de toutes les familles. Le système demeure fortement élitiste après le premier cycle, le découragement et les échecs feront en sorte qu'un nombre considérable quittera avant de terminer l'école fondamentale». On voit là que ces échecs déterminent non seulement les principes et de la scolarité mais également ses effets socio-économiques.

Les résultats de ce système d'enseignement se révèlent bien lourd de conséquences quant à la qualité des produits qu'il fournisse à la société. Le manque de techniciens bien formés techniquement et académiquement se fait sentir à tous les niveaux, ce qui entrave considérablement le progrès et le développement du pays. On voit là que le système d'enseignement ne permet pas à l'homme haïtien de produire efficacement pour son bien-être personnel et pour celui de son milieu. D'ailleurs Vernet (1979) y fait allusion quand il disait que le système «prépare des individus qui rejettent leur héritage culturel et les travaux des champs pour aspirer à des emplois de bureaux ou pour suivre des modes qui viennent de l'étranger».

5. Analyse sociologique de la fonction de l'école et ses incidences sur la réforme

Voilà explicités, en dernière instance, à l'aide des indicateurs des variables, les ambiguïtés et les contradictions qui caractérisent le système d'enseignement. L'école n'est pas accessible à tous et en fixant des critères de progression à l'intérieur du système que la majorité des enfants ne peuvent pas suivre, parce qu'elle ne leur donne pas les moyens, elle devient la cause principale des redoublements et des abandons. Son rendement est donc mis en question, il est marqué par «l'image d'une voie royale, qui conduit inexorablement du primaire au secondaire, en éliminant tout au long du parcours les exclus du système» (Lourié, 1993).

Cette structure d'enseignement qui pousse au délaissement ou qui facilite l'abandon de la majorité des élèves le plus tôt possible, Ollivier (1972:166) l'a décrit «métaphoriquement comme étant un laminoir, en ce sens que nous sommes en présence d'une machine composée de plusieurs cylindres parallèles séparés par une distance réglée entre lesquels on fait passer la masse scolarisable pour la réduire en produits, instruments ou outils de l'idéologie dominante». Autrement dit, le système a comme objectif l'élimination, l'exclusion de ceux dont «l'esprit et l'attitude ne sont pas conformes à son message et à ses contenus» (Lourié, *ibid*) On voit là, qu'il remplit parfaitement son rôle de sélection et de reproduction des élites (Cozigon, 1993:129).

Les théoriciens de la reproduction ont clairement montré l'étendue et le rôle de ce type de différenciation fonctionnelle dans notre société, ainsi que leur tendance à se transmettre d'une génération à l'autre dans leur triple dimension économique, sociale et culturelle. L'emphase que nous mettons sur les processus de reproduction et de domination nous pousse à se détacher un peu du conservatisme de Parsons («l'école comme lieu privilégié de l'égalisation des chances, de l'idéal démocratique, d'intégration et de cohésion sociales») pour être plus proche du personnage de l'Héritier décrit par Bourdieu/Passeron (1964, 1966; 1970) qui font apparaître l'école comme l'organe d'une sélection sociale dissimulée: en donnant les apparences de l'objectivité et de l'universalité à ce qui n'est finalement qu'un «arbitraire culturel», l'école favorise arbitrairement les «héritiers de la

classe dominante» et de sa culture elle-même dominante, légitimant ainsi leur domination et contribuant donc à la reproduction de la société et à la permanence de ses inégalités.

Par ailleurs, l'étude de Berthelot (1983: 292-293) sur le système des logiques (relations) sociales qui régit toute la structure et la fonction de la scolarisation a souligné que l'école est un double lieu et qu'elle a un double visage cachant toujours son ombre. Soumise à une double logique, deux systèmes incessamment renouvelés se concentrent en elle: enjeux de (re) production et enjeux de perpétuation. Les logiques différentielles qui les portent, tissent le réseau toujours redéchiré de leurs contradictions et de leurs solidarités. Dans ce sens, Bourdon (1977) insiste beaucoup sur les «effets pervers de l'école».

Selon Bourdieu (cités Clignet & Ernst, 1995) l'école se voit attribuer des vertus et des vices contradictoires. À une extrémité du continuum, elle est supposée reproduire la structure sociale existante et perpétuer les inégalités qui séparent les catégories sociales les plus significatives. On reproche ainsi aux institutions scolaires de se contenter de confirmer les privilèges des enfants issus des milieux culturellement et matériellement favorisés. À l'autre extrémité, on accorde le pouvoir de réduire les écarts des chances de réussite des uns et des autres et d'être un mécanisme de promotion sociale spécifique (p.32).

Il convient toutefois de rappeler que la classe dominante s'approprie de l'école pour se perpétuer et elle se donne à tous les niveaux de son intervention comme acteur social, les moyens d'y parvenir; en divisant l'école et en instituant une hiérarchie d'établissements fondée sur des valeurs et des finalités qui lui sont propres, en créant des filières, des programmes et un système d'encadrement qui facilitent la réussite scolaire d'une petite minorité privilégiée parce que leur position dans la structure sociale lui met en situation de bien contrôler les dimensions fondamentales à savoir l'économie le social et la culture.

De façon semblable, Beaudelot et Establet (1971) ont à leur tour montré comment l'école, d'une part, en séparant les élèves selon les filières recoupant les distinctions et les divisions reflète la hiérarchie sociale et les divisions sur lesquelles elle se fonde, contribuant par là même à leur maintien; et comment, d'autre part, en inculquant à tous

une même idéologie élitiste, elle prépare à l'exercice de la domination par les uns... et à son acceptation par les autres. Cette analyse renvoie directement aux fonctions de socialisation de l'école, en ce sens que les normes, les valeurs et les pratiques traduisent à la manière de Gramsci «l'idéologie *hégémonique*»²⁴ des élites dominantes (Anderson, 1978:36).

Par ailleurs, Chancy (1972:147) y fait allusion dans son analyse sur la fonction de l'école en Haïti., quand il disait: « Les structures dominantes ont produit un enseignement adapté à ces institutions et cet enseignement à son tour a servi et sert encore à préserver ces structures et à les renforcer».

Il faut reconnaître, comme nous l'avons souligné précédemment que les inégalités sociales, en Haïti, sont imputables à une mauvaise répartition des services de base, des biens et richesses matérielles et économiques qui sont admis et sanctionnées politiquement et socialement. L'éducation tend à épouser ce schéma et à le reproduire. La situation largement décriée est évidemment très complexe. Ces conduites comme ces attitudes naissent des normes collectives, des valeurs fondamentales qui sont souvent les produits conscients de conflits classistes et des contradictions propres à cette société.

Effectivement, la question qu'on doit se poser est de savoir s'il est concevable de changer les stratégies et transformer les objectifs, les contenus et les méthodes caractérisant ce système d'enseignement sans qu'auparavant aient été changé les structures sociales opérantes, les mentalités et la nature même des collectivités qui leur ont donné naissance et qui maîtrisent le fonctionnement.

En se basant sur une étude de Escande (1973) sur les classes dans les écoles, nous avons dégagé au niveau de la réforme deux allures de progression: le système d'éducation reproduit des rapports sociaux de reproduction et des différenciations fonctionnelles. La

²⁴ Pour Gramsci, hégémonie veut dire subordination idéologique de la classe populaire à la classe dominante, ce qui permet à celle-ci d'exercer sa domination par le consentement. (Anderson, 1978:43)

façon dont il s'acquitte de cette fonction contribue autant plus à la division de la société en classe que la fréquentation sociale de l'école indique.

Il faut admettre cependant que l'école peut permettre à certains individus de changer de conditions sociales par le "filtre scolaire". Ce processus de changement, la sociologie classique le définit par le concept de "mobilité sociale". L'explication découle du fait que l'individu qui se trouve dans une situation transitoire, sa scolarisation peut le conduire à une destination de classe différente de sa classe d'origine. Mais ce phénomène d'ouverture classiste ne signifie pas que la stratification sociale va se transformer rapidement et radicalement du fait qu'en Haïti, l'école poursuit de manière subtile des buts bien spécifiques de formation et les niveaux de recrutement social. Les résultats de différentes études ont déjà démontré le caractère hautement élitiste et sélectif de cet enseignement. D'autant plus, les disparités qu'elle crée en son sein font que la mobilité sociale est relativement très restreinte pour la majorité des individus. Car, la rigidité de la structure des positions sociales demeure globalement toujours intacte.

Rappelons d'une manière succincte les principes et les objectifs de la réforme. Il s'agissait d'éliminer le taux de décrochage scolaire très élevé, combattre toutes les formes de discrimination scolaire et contribuer à la réduction si possible à la suppression des inégalités afin d'assurer à la totalité des enfants d'âge scolaire, l'accès gratuit à l'alphabétisation. Sur ce point, la réforme n'a pas obtenu les résultats attendus. Autrement dit, la réforme n'a pas pu relever le grand défi de corriger les inefficacités de l'activité pédagogique, de hausser de façon significative le taux de scolarisation, d'améliorer le rendement et la qualité de l'enseignement en faisant accéder le plus de jeunes possibles à l'enseignement secondaire et au marché de l'emploi.

C'est précisément dans cette perspective que Bourgeault (1994:) a souligné que par delà des slogans des idéaux de la démocratisation et de l'égalité des chances; l'école ne peut pas réaliser le miracle demandé. Elle ne le pouvait d'ailleurs pas. Elle a été et elle est encore et elle sera demain à la fois le reflet et rouage de sa capacité d'appartenance, avec

des idéaux et les aspirations qui font son dynamisme, avec aussi les inégalités, les injustices et les violences symboliques ou physiques qui la déchirent (p. 157).

Il a fallu constater que le système a contribué à certains redressements pour des catégories d'individus bien spécifiques. Cependant, comme nous pouvons remarquer, la réforme ne change rien à la hiérarchisation sociale, aux éléments socialement différenciateurs, il n'a pas eu vraiment de rupture mais plutôt une véritable continuité du système d'enseignement traditionnel. Le scandale, c'est que ces analyses nous révèlent que la situation est devenue plus pernicieuse que l'exclusion brutale d'autrefois. Ainsi, en tentant d'associer le structuro-fonctionnalisme à quelques principes d'ordre statistique, conceptuel et méthodologique (établissant les relations de causalité des phénomènes sociaux, les effets pervers de la réforme) nous sommes conduit à démontrer plus précisément les intentions sous-jacentes à la réforme du système éducatif de 1982.

6. *Les facteurs sous-jacents à l'analyse sociologique des intentions de la réforme*

Très souvent, comme nous pouvons le constater, les responsables politiques sous l'impulsion d'une crise du système éducatif et sous les menaces d'un resserrement des crédits d'aide multilatérale et bilatérale à l'éducation cherchent à promouvoir des réformes touchant aux objectifs, aux contenus et aux méthodes de l'éducation. Toutefois, ils ont été entravés dans leurs tentatives et leurs efforts par des contraintes pédagogiques, linguistique, financière, politique et des conceptions traditionnelles de l'école. Un examen global et critique de la littérature de la réforme sert à démontrer qu'il y a une double confusion entre les déterminants et leurs intentions sous-jacentes de la réforme. Ces facteurs qui feront suite à l'analyse sociologique des indicateurs et des variables ainsi que les fonctions de l'école consisteront à fournir d'autres ingrédients et à apporter des clarifications sur les barrières, les limites qui bloquent les changements structuraux et la mobilité sociale en ce qui a trait aux intentions de la réforme.

7. Les facteurs socio-pédagogiques

Selon les informations discutées précédemment portant sur l'évaluation de la réforme, les documents examinés portant sur le Plan d'études et programme-cadre, 3^e cycle (1988, 1987) le Curriculum : 1^{er} et 2^e cycles de l'École fondamentale (1985), nous postulons que les difficultés pédagogiques de la réforme proviennent tout d'abord, de la complexité des programmes d'études et de l'inadaptation des matériels didactiques, de la non-application et le manque de continuité dans les enseignements de la réforme. Ces actions innovantes qui impliquent l'apprentissage d'une nouvelle organisation de travail, impulsent la transformation du rôle de l'enseignant, introduisent de nouvelles méthodologies et de logiques productives. Cela nécessite des moyens en temps, en personnel qualifié, en matériel rénové et en moyen financier. Toutefois, la réforme n'a pas eu un soutien constant, une aide efficace et nécessaire pour la continuité de ce projet.

7.1. Les objectifs

Par ailleurs, les **objectifs** de la réforme sont très judicieux et généreux. Mais, les buts poursuivis ne vont pas assez loin et sont dénués de spécificités. En effet, dans toute réforme qui comporte une vision sociale, il s'avère utile de définir des objectifs. Toutefois, il faut savoir les gérer dans le temps pour atteindre les buts qu'on s'est fixés en accord avec les valeurs, les croyances et les réalités du pays. Ainsi, il faut être capable de visualiser, au préalable, les buts qu'on veut réaliser et le chemin qui les y conduit en tenant compte s'ils sont adaptables en fonction des situations rencontrées, quelles sont les limites et les contraintes. Comme disait le proverbe: «Celui qui ne sait pas où il va, va à côté». (Selva & Missoum, 1993) Toutefois, le grand problème de la réforme, c'est que les objectifs ne sont pas toujours partagés par l'ensemble de la population et les agents réformateurs avaient énormément de difficultés à les faire accepter par l'ensemble des intéressés à savoir, parents, élèves, enseignants, directeurs, inspecteurs, etc. Prenons comme exemple, la place que le créole ou le français doivent occuper dans l'enseignement de la réforme, c'est un problème ardu et difficile à affronter parce qu'il met en conflit les intérêts divergents des différentes couches sociales.

7.2. Les contenus

Quant aux **contenus**, ils sont trop ambitieux, très vastes et complexes (généralité), et sont pour la plupart très vagues si on tient compte des urgences en matière de développement dont souffre Haïti . Au dire de Desroches (1986), il n'a pas eu une réflexion suffisante sur nos réels besoins en matière d'organisation (vision) sociale. Ces besoins n'ont pas été identifiés et appréhendés pour déterminer les contenus qui correspondent aux besoins prioritaires de la communauté En effet, nous avons une connaissance scientifique limitée du milieu et nous n'avons pas une maîtrise des moyens d'action sur celui-ci (pp. 11-12).

Le principe qui doit gouverner un changement au niveau de l'enseignement haïtien est que le programme doit être basé sur les besoins de l'enfant (rural comme urbain), sur les conditions et les exigences du milieu haïtien. Ce principe nous l'avons repris de M. Dartigue (cité par Salomé, 1984) quand il augurait sur le fait qu'une réforme de l'école en Haïti doit être conçue comme une préparation active au développement de la communauté en ce que les activités scolaires devaient acquérir une dimension sociale dépassant le cadre de l'école. L'idée à la base de ces activités est d'établir un lien vital entre l'école et la communauté. Un tel enseignement suppose la connaissance des réalités et des expériences passées et récentes du milieu (en général), afin que les propositions soient adaptées et réalistes. Les pionniers de la réforme ont épousé l'idée de Dartigue, mais dans les pratiques de l'enseignement fondamental, rien n'a été mis en application.

7.3. La méthode

Quant à la **méthode**, la gravité de ce problème varie selon les écoles. Certaines d'écoles font des efforts constants pour appliquer les nouvelles méthodes qui impliquent l'utilisation du matériel didactique, qui font appel à la participation imaginative et créatrice de l'élève. Ce qui explique que la transmission du savoir à l'apprenant doit se faire dans une «relation dialectique avec le milieu (médiatisé) par le rôle facilitateur de l'enseignant» Goldstein (1995:124) Afin d'ouvrir aux enfants des perspectives plus larges sur leur environnement culturel et matériel immédiat.

D'autres écoles empruntent quelques éléments de la réforme mais maintiennent les mêmes critères d'enseignement à savoir, la mémorisation, l'abstraction, l'autoritarisme de l'enseignant et la passivité de l'élève. Le verbalisme (mémorisation par le livre) reste toujours en vigueur bien qu'on ait couler beaucoup d'encre et tenu beaucoup de recyclages et de colloques. Cette réalité fait qu'on forme des perroquets, plus encouragés à répéter des phrases toutes faites qu'à imaginer, à réfléchir, à comprendre et à exercer un jugement critique.

Par ailleurs, il apparaît nécessaire de s'attarder sur la méthodologie utilisée dans l'enseignement de la réforme dite "Pédagogie par objectifs". Le développement de cette pédagogie s'est réalisée aux États-Unis au début des années 60.

Pour Pourtois & Desmet (1997) tout comme pour Beauté (1995), la pédagogie par objectifs nécessite que le maître se dote de nouveaux outils pour atteindre les objectifs à court, moyen et long terme. Elle contraint les enseignants à une rigueur sans faille dans leur progression. Elle est centrée sur l'apprenant et remet en cause les formes traditionnelles d'enseignement et d'évaluation. Elle est totalement orientée vers la réussite.

En somme, sa caractéristique est de découper les connaissances en unités simples, celles-ci donnant naissance à des objectifs définis en termes de comportements concrets, observables et mesurables. La maîtrise des objectifs est scrupuleusement vérifiée par une évaluation quantitative. Chaque objectif constitue un renforcement qui suscite la maîtrise du suivant et ainsi de suite puisqu'on est en présence d'une chaîne causale (une suite de causes et effets). Ainsi, chaque nouvel ensemble d'expériences d'apprentissage couronnées de succès influence toujours le développement ultérieur de l'élève.

Les avantages de cette méthodologie sont multiples. L'objectif opérationnellement défini a le mérite d'être clair, net et précis. Il indique explicitement l'orientation que l'enseignant assigne à son enseignement. De plus, l'évaluation des objectifs fixés permet de situer l'élève par rapport à ce qu'il doit atteindre et on peut se rendre compte si l'enseignement dispensé était correct et bien adapté à l'objectif fixé. L'enseignement est

individualisé: le maître supervise constamment le processus d'apprentissage de l'élève (processus de renforcement).

Mais de nombreuses critiques sont aussi émises à l'égard de cette pédagogie. La plus importante a trait à la mécanisation de l'enseignement qui ne peut plus tenir compte ni des particularités des apprenants ni de leur vécu, ni de leur milieu géographique, social et économique car les programmes, les contenus de formation, les pratiques pédagogiques, et ou les pratiques sociales sont déterminés d'avance²⁵. Autrement dit, le système étant prédéfini, il ne laisse aucune place à l'aléatoire ou à l'expression des émotions.

Une autre critique fondamentale est liée au morcellement de la matière. Dans ce cas, se posent alors trois problèmes: Comment les élèves peuvent-ils de la sorte appréhender la globalité de ses connaissances?. A-t-on pris suffisamment en compte l'état initial de leurs connaissances avant de procéder à la transmission de leur savoir ? Comment s'assurer que les élèves ont assimilé ce qui leur a été présenté?

²⁵ Pour ce qui est de la relation entre la pédagogie et l'approche sociologique de la recherche, les programmes, les contenus de formation et les pratiques pédagogiques selon une tendance fonctionnaliste (structuro-fonctionnaliste) font appel aux contraintes structurelles. Ils évoluent en fonction des finalités sociales, ils sont contingents, sélectifs, évolutifs et s'inscrivent néanmoins dans un système structuré par des principes (régulateurs) d'organisation sous-jacents. Ils constituent à l'évidence des constructions sociales. Dans ce sens, l'école est analysée comme un lieu où des acteurs composent et négocient des définitions de la réalité, et ce faisant construisent à la fois ce qui apparaît dans un moment donné comme l'ordre social établi. Concrètement, les réformateurs et les principaux agents scolaires définissent les programmes, les contenus de formation, etc. à la fois ce qui doit être enseigné, et les destinataires légitimes de ces enseignements. En somme, les messages pédagogiques imposés et inculqués, ainsi que, plus largement les valeurs dominantes incorporées dans les savoirs scolaires contribuent à maintenir les hiérarchies sociales. En d'autres termes, ils véhiculent les normes de comportement et des valeurs morales dominantes. En résumé, cette analyse débouche sur la problématisation du contrôle social et du pouvoir.

Par ailleurs, les programmes officiels, loin d'être le produit d'une lente accumulation des savoirs, sont en fait la résultante d'un processus de sélection et de réorganisation permanente au sein de la culture, qui passe par les luttes entre classes et ou groupes (politiques, administratifs, enseignants, autres) ayant des intérêts propres à défendre. Néanmoins, l'interrogation sur les contenus de formation et les pratiques pédagogiques était déjà présente chez Durkheim. "Dans l'évolution pédagogique en France (1938)", les programmes et les idéaux pédagogiques d'une époque sont considérés comme faits sociaux situés et datés, qu'on ne peut comprendre qu'en référence aux valeurs dominantes et aux évolutions sociales marquées notamment par des conflits entre groupes pour le contrôle de l'institution scolaire. Duru-Bellat et Henrio-van Zanten, 1992)

Par ailleurs, Cozigon (1993) a analysé les faibles résultats de cette méthodologie par objectifs dans les «les contenus et les pratiques pédagogiques» de l'enseignement de la réforme et souligne deux raisons qui expliquent l'insuccès de cette méthode dans les pratiques enseignantes. D'une part, cette méthodologie d'enseignement n'est pas aisément utilisable par des maîtres insuffisamment formés, dont la tradition est à des années lumières de cette conception. Tout en rénovant les contenus, on aurait dû apprendre aux maîtres à enseigner avec des idées plus simples, sans les encombrer d'un arsenal conceptuel et théorique. D'autre part, cette école fondamentale de neuf années, de trois cycles paraissait un luxe compte tenu des moyens, des besoins et de l'efficacité du système. L'idée essentielle sur laquelle, il faudra retenir, c'est que 90% des abandons d'une classe d'âge se font avant le cours Moyen II. On aurait dû se concentrer sur les deux premiers cycles, dans la perspective d'une scolarisation minimum de tous les enfants à ce niveau de base, donnant ainsi la possibilité d'une formation professionnelle minimum.

Comme en témoigne l'étude menée par BACC-HAÏTI (1989) Les agents de l'IPN, les assistants techniques de l'Unesco et du FAC auraient eu avantage à se déplacer, à observer, à écouter, à questionner, à susciter davantage, plutôt qu'à adapter en vase clos des pédagogies conçues au départ pour un autre monde et qu'on doit qualifier d'élitistes en référence au contexte socioculturel haïtien. (p.2.4) On voit là que les techniques pédagogiques et les instruments de mesure utilisés ne facilitent pas l'insertion de la réforme. On parlera d'insuccès dans la mesure où les méthodologies ne permettent plus d'atteindre les buts qu'on s'est fixé ni amorcer la mobilité sociale attendue.

Si l'un des objectifs était de rendre l'apprentissage des matières et des méthodes plus dynamiques, il n'en demeure pas moins que la réforme comporte selon AMESSED (1987, pp. 1.10 et 1.11) «des défaillances et des lacunes majeures». D'autant plus, il n'est jamais facile d'introduire des changements structurels au sein d'un système qui fonctionne depuis des années selon des normes visiblement arbitraires. La tâche a été rendue encore plus difficile par un manque de clarté et de volonté au niveau du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) concernant l'application de ces changements.

Certes, il est absolument nécessaire que les vieilles pratiques pédagogiques soient repensées afin d'inventer un nouvel avenir pour l'éducation en Haïti. Notons que les objectifs, les méthodes et les contenus de la réforme, en dépit de leur complexité, leur généralité et leurs lacunes constituent les éléments de base nécessaires de ce changement.

En d'autres termes, la réforme n'est pas une panacée, toutefois, il suffit de continuer sur les traces de ces innovations en instituant une pédagogie plus intégrée, adaptable qui sera plutôt élaborée à l'aide des méthodes souples, adéquates, à la portée des enseignants et que les élèves puissent assimiler graduellement par petites doses.

Cette pédagogie devrait être planifiée et diversifiée, ce qui nécessitera un inventaire méthodique, rationnel des principales ressources humaines et matérielles du milieu ambiant pouvant offrir plusieurs marges de manœuvre tant qu'aux enseignants qu'aux élèves. Il s'agit d'établir dans les programmes un équilibre dynamique entre les contenus nouveaux et les connaissances de nos réels besoins en matière de développement national et régional. Cela demande un rééquilibrage des curricula afin que ceux-ci reflètent vraiment les attentes et immédiates et futures des élèves.

Paradoxalement, beaucoup d'enseignants s'opposent aux changements qui entraîneraient à leurs yeux l'abandon d'une routine pour une charge supplémentaire de travail et d'activité. Mais sans perspective d'une revalorisation de la fonction enseignante et une amélioration de leurs salaires. Toutefois, il est donc juste de mentionner qu'en dehors de ces variables monétaires et le statut des enseignants «les véritables ennemis du changement de la réforme, c'est le confort de la routine et la peur de l'effort du recyclage au niveau des enseignants» (Jean-Jacques, 1988). Et ceci évidemment parce que l'ensemble des conditions sociologique, psychologique, technique et matérielle utilisées pour produire un changement, en référence à un système éducatif concrétisant un idéal d'être humain n'étaient pas encore réunies.

7.4. matériels didactiques

Les matériels didactiques ne sont pas appropriés. Ils ne sont pas conçus et fabriqués en fonction des réalités et des particularités locales. Il paraît qu'ils ont été traduits par des techniciens de l'Institut pédagogique national (IPN) et des pédagogues étrangers et adaptés aux fins de l'expérimentation de la réforme ce qui toutefois ne retienne nullement l'intérêt des élèves et des enseignants. Sur ce point, St. Germain (1997) souligne que le «matériel didactique était tantôt en quantité insuffisante, tantôt en qualité insatisfaisante». Les ouvrages réexaminés précédemment portant sur l'évolution de la réforme ont permis de constater que la plupart des manuels dont on sert dans les écoles réformées constituent encore un étrange assortissement d'ouvrages disparates. Au dire de ces études, aucune recherche sérieuse n'a encore mené à terme pour déterminer dans quelle mesure et de quelle manière les manuels scolaires en circulation contribuent à la réalisation des objectifs (intentions voulues) de la réforme. On continue de se fier à la compétence de l'IPN et les Frères de l'Instruction chrétienne qui n'ont pas fait des enquêtes systématiques suffisantes et des recherches dûment structurées dans ce domaine. Dans ce cas, l'étude de BACC-HAÏTI (1989) synthétise ainsi, l'accessibilité du réseau scolaire et la modernisation des programmes de l'enseignement fondamentale de base demeureront lettre morte tant que les ressources humaines et matérielles requises n'auront pas été mobilisées d'abord à la base et sur le terrain (p. 1.24).

Dans ce contexte, les élèves continuent à «consommer un produit dont d'autres ont déterminé la nature, la dose et le conditionnement avant même que sa propre curiosité ait déterminée chez lui une demande» (Lourié 1993:13). Les méthodes qui permettent cette capacité critique et créatrice chez les élèves dépendent alors «d'enseignants capables de diffuser un cursus et l'adapter au milieu et à la réalité sociale des enfants» (Lourié, ibid).

Les enfants demeureront étrangers à ce qu'ils apprennent et les enseignants eux aussi sont étrangers dans la façon de penser et comprendre le problème haïtien parce que les matériels didactiques sont encore un décalage des modèles extérieurs et qu'ils ont certaines difficultés à les manipuler.

Par ailleurs, beaucoup d'enseignants ne comprennent pas toujours très bien la justification fondamentale de la réforme. La plupart d'entre eux ignorent tout autant la distinction entre les innovations de l'enseignement fondamentale et les inefficacités des activités pédagogiques traditionnelles. Pourtant, cette distinction s'avère nécessaire pour améliorer la qualité de l'enseignement. Il importe de signaler que ces maîtres ont de la difficulté à enseigner les nouvelles matières et à transmettre leur savoir parce qu'ils enseignent dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas très bien les codes et les techniques. Cette passation de connaissance se fait de manière anarchique et arbitraire puisque la majorité d'entre eux n'ont pas appris à enseigner et qu'ils ne sont pas bien équipés techniquement et pédagogiquement pour bien pénétrer toute la pertinence de la réforme.

7.5. Salaire

Il y lieu de noter que les fonctions d'enseignant primaire ne sont guère valorisées sur le plan salarial. Néanmoins, les études réalisés durant les dix dernières années sur l'éducation en Haïti par Bourdon (1990:89); BACC-Haïti (1989, p. 1.20); St. Germain (1988:131) nous permettent d'aboutir à ces données. Le salaire brut moyen d'un enseignant du secteur public était de \$ 100 haïtien par mois entre 1982-83, par la suite, il a augmenté de \$180 à 230 haïtien pour les enseignants diplômés. Il y a lieu de noter que la survie pour un enseignant à l'extérieur de la capitale serait de \$120 par mois, à Port-au-Prince, or, un enseignant aurait besoin d'un minimum de \$ 200 pour survivre. Il faut dire que les enseignants du secteur public reçoivent un meilleur salaire que ceux du secteur privé. Toutefois, dans le secteur privé rural, les études parlent d'un salaire qui se situe entre \$ 40 à 50 par mois pour une durée seulement de neuf mois d'école. Toutefois dans le secteur public, le salaire brut d'un directeur est \$ 260 par mois, celui de conseiller pédagogique est \$ 400, d'un inspecteur départemental est \$ 520 et celui d'un inspecteur de district est \$ 800. Toutefois, les salaires diffèrent au niveau de certaines grandes écoles urbaines qui ont les moyens de payer des maîtres qualifiés et compétents qui en retour sont capables de donner une instruction et une formation adéquates aux élèves.

Il faut aussi souligner que la démocratisation de l'enseignement était en principe une initiative généreuse, mais irréaliste dans les faits, car elle prônait des changements dont le pays était loin d'avoir les moyens. Les conditions matérielles sont pénibles, insupportables et n'incitent pas les enseignants à la performance. La plupart des diplômés ne sont pas souvent en mesure de fournir un travail convenable, du fait que ces enseignants sont mal équipés, peu motivés et mal payés. La plupart des locaux scolaires sont exigus et en décrépitude par manque d'entretien. La taille des classes est de «35 à 44 élèves par enseignant» et le rapport élèves-enseignant ne facilite pas l'avancement de la réforme parce que les conditions de travail sont intimement liées aux conditions d'apprentissage des élèves. (Annuaire Statistique/Unesco, 1992, p. 3.88). Dans ce cas, il est difficile d'éradiquer les dernières illusions des enseignants qui plus jamais doivent reconnaître le caractère caduc des modèles pédagogiques et culturels dont ils sont encore les détenteurs.

7.6. Les écoles privées: un poids pour la réforme.

Les études de l'Unesco (1992) de Bourdon & Perrot (1990) de BACC-HAÏTI (1989) AMESD (1987) sur le fonctionnement des écoles privées et la réforme montrent que dans l'ensemble les écoles privées contrôlent plus de 65% des activités scolaires primaires en Haïti (soit «deux tiers des élèves et quatre écoles sur cinq», St-Germain, 1997). L'ampleur de ce phénomène correspond à la forte demande scolaire et l'insuffisance des établissements publics et congréganistes, il en est résulté une «médiocrisation» (Desroches,1986) et une dégradation de l'enseignement. Ceci est le fait que l'État se révèle nettement irresponsable dans ce domaine et laissant la voie libre à ces entreprises commerciales de vendre leurs produits qui sont très lucratifs. Il importe malgré tout de reconnaître que cette prolifération d'écoles malgré son côté positif, comporte des conséquences très néfastes sur la qualité de l'éducation et sur la vulgarisation de la réforme.

La plupart de ces établissements (communément appelés «**Écoles-borlettes**²⁶» (Desroches, *ibid*) ne participent pas aux recyclages et aux activités de la réforme et boudent les directives du ministère de l'Éducation.

Par ailleurs le recrutement des enseignants n'obéit pas au critère de qualification mais plutôt repose sur la «faveur ou sur le paternalisme» et qu'ils sont nommés plus sur «recommandations que par leurs titres». Les employeurs le savent fort bien et n'envisagent seulement à contrôler leurs activités mercantiles, les maîtres deviennent une «main-d'œuvre docile au profit exclusif de leurs patrons». (CRDS 1992)

Ces enseignants de leur côté n'ont aucune motivation au fait qu'ils estiment qu'ils sont surexploités. Toutefois, les critiques qu'on les a adressées ne sont pas souvent nuancées. Par ailleurs, beaucoup de gens les accusent d'être responsables de la détérioration de l'enseignement fondamental et qu'il paraît remplir leurs tâches en proportion directe aux appointements reçus.

Cette absence d'orientation et de volonté politiques clairement exprimées par l'État fait que la logique du marché impose ses normes en les faisant passer comme des règles absolues de scolarisation. Dans ce contexte, l'éducation privée devient une valeur marchande malgré le fossé qui existe entre l'offre de scolarisation et la qualité du produit qui ne sont pas toutes compatibles, ni termes de finalités, d'objectifs et d'investissements sociaux. Toutefois l'acheteur (élève) n'hésite pas d'en payer le prix à cause du mythe de la promotion sociale que l'école véhicule.

²⁶ Pour Desroches (1986), ce qui caractérise fondamentalement les "Écoles borlettes", c'est que leur finalité n'est pas avant tout de former les élèves, mais plutôt leurs responsables se proposent d'exercer une activité rentable en satisfaisant certains besoins qui se manifestent dans le milieu. En général, elles n'ont pas d'exigences académiques, la promotion est facilitée. Les professeurs sont recrutés à de très bas niveau. Elles n'ont pas de contrôle pédagogique sérieux en ce qui a trait aux programmes fixés, aux méthodes utilisées. Comme les parents sont en majorité analphabètes, et n'ont pas de possibilités économiques, les responsables de ces écoles ont alors le champs libre pour tromper les parents. L'État se déresponsabilise, le mieux c'est de trouver des moyens pour les améliorer.

Par ailleurs, le bas niveau des salaires et le manque d'encadrement des enseignants par les responsables éducatifs rendent difficiles à l'État d'imposer à ceux-ci une rationalisation de leur travail et une participation effective dans la promotion de la réforme. D'autant plus, les insuffisances en matière de gestion et d'exécution sont toutefois prises pour des déficiences conceptuelles et la réforme devient un sujet de controverse tant parmi le corps professoral qu'au sein du grand public. Confrontés à ces problèmes, les gouvernements qui se sont succédés n'ont donc ni les moyens politiques ni la justification sociale nécessaires pour imposer aux enseignants un meilleur rendement des ressources consacrées à l'enseignement fondamental. Les éducateurs réagiront vraisemblablement en fonction de la capacité, de l'attitude ou de la volonté du gouvernement de maintenir et d'accélérer le processus de la réforme. Il est évident que ces deux aspects (salaire/ statut) sont intimement liés. Dans ce cas, la réussite de la réforme n'est possible que si la valorisation (humaine) de la fonction enseignante devient l'un des buts premiers qui détermine l'action du ministère de l'Éducation. Mais elle dépend aussi dans une large mesure de la volonté de tous les agents qui sont concernés par la réforme (planificateurs, pédagogues, éducateurs, administrateurs, les bailleurs de fonds, etc.

7.7. La qualification des enseignants et son impact sur la réforme

Néanmoins, les études réalisées sur les dix dernières années portant sur l'évaluation de la réforme et sur la qualification des maîtres montrent dans l'ensemble que le niveau des maîtres du primaire est globalement extrêmement faible. Ce qui ne facilite pas la promotion de la réforme. Les maîtres sont très mal préparés et reçoivent très peu d'appui des agents d'encadrement éducatifs. Selon Cozigon (1993: 121-123), les maîtres du primaire ont un niveau allant de la sixième à la troisième secondaire et sont recrutés sans formation professionnelle. Dans le même sens, l'étude d'AMESED, (1987, Annexe 2-A) a révélé que «80% des enseignants du primaire ne sont pas suffisamment formés» et qu'ils aient énormément de difficulté à comprendre et à transmettre efficacement aux élèves les directives de la réforme.

Par ailleurs, l'étude de Bourdon & Perrot (1990: 43-45), tout comme celle de BACC-HAÏTI (1989, p. 1.19, et l'Annexe 15, 21) indiquent que sur 17.000 enseignants recrutés pour l'année 1983, 10% ont fait la troisième année (niveau de qualification requise), 30% ont complété seulement dix années d'éducation de base. La qualification des enseignants varie selon le secteur d'enseignement: moins d'1 enseignant sur 3 n'a pas un niveau d'étude suffisant dans l'enseignement public alors que ce taux dépasse 80% dans l'enseignement privé rural.

Entre 1982-83 à 1987-88, le pourcentage d'enseignants se situant en dessous du niveau 3^e secondaire est passé de 50,5% à 59,7%. (Notons qu'en 1987-88, moins d'1 enseignant sur 10 avait reçu une formation pédagogique initiale pour l'enseignement de la réforme, pour un total de 826 soit 460 secteur public et 366 secteur privé pour l'ensemble d'Haïti).

On notera toutefois, une légère augmentation de normaliens durant cette période. Cependant, cette amélioration s'observe uniquement dans l'enseignement public mais surtout dans le secteur urbain. Le pourcentage d'enseignants non qualifiés est passé de 42,7% à 33,3% et que la part des normaliens est passée de 17,4 à 29,2%, c'est-à-dire que le nombre est passé de 1.089 à 2.175, soit un accroissement total de 1.086 et un accroissement annuel moyen de 217.

On remarquera toutefois pour le secteur rural public, la part des non qualifiés a augmenté mais par contre la part des normaliens est passée de 2,5% à 22,3%. En résumé, il faut reconnaître cependant que les normaliens sont concentrés à 88% dans les villes et 60% dans le secteur public bien ce secteur regroupait qu'environ 35% des enseignants primaires nationaux.

Il est important de signaler que malgré la pénurie de maîtres qualifiés, beaucoup d'entre eux ne font plus carrière dans la profession, ils abandonnent souvent leur poste. Le Ministère de l'Éducation nationale (AMESED, 1987, p. 5.11 tome 2) fait remarquer qu'il y a de fréquents changements et mutations de personnel qui correspondent à de fréquents investissements en formation pour les nouveaux employés dans le cadre de l'enseignement de la réforme. Toutefois, le MEN estime en outre que 10% de ces

enseignants formés abandonnent leur profession chaque année ce qui entraîne toujours des gaspillages de ces efforts réunis.

7.8. Les facteurs logistiques, climatiques et topographiques: leur incidence sur la supervision et la diffusion de la réforme

Les inspecteurs sont sous-équipés pour la supervision des écoles réformées. Le staff actuel (conseillers pédagogiques et inspecteurs) reste très largement insuffisant en nombre et en moyens de fonctionnement notamment si l'on tient compte de certaines zones rurales d'accès difficiles, ces manques ont obligé l'inspection à se limiter à des fonctions minimales de contrôle. Alors qu'elle aurait dû jouer le rôle d'accompagnement et de diffusion de la réforme. «Un inspecteur de district en 1989-90 doit inspecter 45 à 80 écoles dans lesquelles enseignent respectivement de 194 à 360 enseignants et repartis sur une superficie de 257 à 360 km²» (BACC-HAÏTI, 1989).

De façon générale, la coordination et la coopération entre enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs de district et départementaux sont très faibles dans le secteur public pour des raisons administratives et logistiques. Comme l'a mentionné le document de recherche sur la stratégie de mise en place du 3ème cycle fondamental (1987:11). «On pourrait affirmer sans risque d'erreur que dans une mesure non négligeable, les échecs de la réforme sont en grande partie dus à l'insuffisance organisationnelle et opérationnelle du changement structurel et infrastructurel».

En somme, les conditions topographiques et climatiques ont des conséquences majeures sur la supervision et la diffusion de la réforme. Le manque d'infrastructures scolaires et routières alimentent les disparités géographiques et les différences fonctionnelles entre les écoles rurales et urbaines. Citons à titre d'exemples, certains obstacles qui participent à l'inopérabilité de la réforme éducative dans les zones rurales: l'absence des moyens de communication, l'inaccessibilité des routes et l'éloignement des écoles; carence de maîtres formés (les enseignants qualifiés refusent de travailler dans les milieux ruraux). service d'inspection inexistant. Les inspecteurs assignés ne vont plus dans les milieux

ruraux, ils arrivent seulement dans les bourgs et s'y arrêtent. Pourtant l'État n'entreprend pas de moyens efficaces pour faire face à ces difficultés en vue de faciliter l'acheminement du matériel pour une éducation équitable à tous.

Dans ce contexte, la réforme est concentrée à Port-au-Prince et limitée aux villes ce qui marginalise et discrimine les populations environnantes. Toutefois, la réforme qui prévoyait une régionalisation et une décentralisation des pouvoirs éducatifs a échoué dans cette tentative puisque les modalités prévues par le Ministère de l'éducation pour son implantation témoignent d'un centralisme étouffant, et sont à vrai dire irréalistes. Fondamentalement, toutes les initiatives sont prises à Port-au-Prince lequel tente ensuite de diffuser et d'imposer la réforme avec les faibles moyens dont il dispose. L'infrastructure du système d'éducation est concentrée dans les grandes villes : «on compte 1 500 écoles urbaines contre 500 écoles rurales, alors que la campagne comprend 80% de la population» Hurbon,1987 :32). En ce qui a trait à la problématique des disparités géographiques (éléments différenciateurs) et de la centralisation des pouvoirs, Anglade (1982:) a souligné que les effets d'occultation propre à la structure dominante centralisée sont à l'origine de ces outrances méthodologiques, de ces divagations épidermiques, et de ces luttes erratiques. La structure dominante centralisée fait de Port-au-Prince le corps central d'où rayonnent les tentacules qui pompent tout le territoire national (p. 27).

En somme, sur le plan météorologique: les régimes pluvieux sont saisonniers et torrentiels. En cette période, la plupart des familles rurales retiennent leurs enfants pour des activités agraires. Ce phénomène d'absentéisme demeure un problème sérieux pour le suivi pédagogique des élèves. Ce qui les pousse à abandonner l'école le plus tôt. D'autant plus, l'enseignement n'est guère adapté aux possibilités qu'offre leur milieu (social et naturel) les contenus des activités scolaires ne correspondent pas avec leurs vrais besoins.

Sur ces points Paul (1965) augurait en ces termes «À la vérité, ces facteurs négatifs semblent excuser ceux qui ne s'étaient jamais souciés de procurer au peuple les bénéfices

de l'instruction et la formation. Cependant, ces obstacles sont contrôlables et ne sauraient en aucune manière prétexter du non engagement dans la lutte pour un changement de l'éducation. (p.37) Cette réalité est cruciale et complexe au fait qu'elle s'insère dans une crise structurelle de la société haïtienne. Mais aussi spirale de contradictions et de paradoxes. Le véritable problème en question se situe dans les rapports sociaux caractérisés par l'exclusion de certaines composantes sociales du pays.

8. Les facteurs socio-linguistiques

En ce qui a trait aux facteurs qui bloquent l'insertion et la généralisation de la réforme, on ne saurait imputer l'insuccès de ces innovations aux seules barrières pédagogiques. Les facteurs qui défavorisent, ralentissent et retardent ces changements correspondent évidemment à des préoccupations (disparités) linguistiques. Il s'agit d'un phénomène complexe qui mérite d'être analysé à partir des données précises tirées de différentes études réalisées dans ce domaine.

Toutefois, évoquer le problème de la place que doit prendre le créole ou le français dans l'enseignement fondamental, visait à aborder l'un des aspects le plus crucial et plus controversé de la réforme. L'attitude négative généralisée de différentes catégories sociales vis-à-vis de ces innovations spécifiquement linguistiques, la perception qu'elles en ont et qu'elles propagent chez la population en générale, sont autant de conditions défavorables à la vulgarisation de la réforme. Devant l'ampleur de telles résistances, on allait jusqu'à croire que la totalité de l'enseignement de type scolaire était dispensée seulement en français depuis la fondation de l'école jusqu'à l'introduction de la réforme de 1982 et que cet objectif de la réforme de se servir du créole dans la réforme paraît indissociable à l'idéal de français en tant que promotion et cohésion sociales et économiques.

En réalité, la langue créole a été toujours présente dans l'enseignement primaire. Notons que beaucoup d'enseignants utilisent souvent le créole dans différentes cours pour s'assurer que les élèves comprennent la matière. Cette situation se prévalait aussi dans

l'enseignement de la réforme. Pourtant on a fait du créole la source de toutes les divisions.

L'ambivalence entretenue par les deux langues freine la capacité langagière et la participation des élèves dans les activités scolaires (en d'autres termes, bloque le savoir et savoir-faire des élèves). Comme disait Milfort de Ariza (1975), «le peuple haïtien est handicapé par la malédiction de la double langue». Cette dualité linguistique que l'on considère être l'une des causes de la piètre qualité du système éducatif au même titre que le manque de qualification des maîtres pousse un nombre considérable d'élèves à abandonner l'école sans avoir appris la langue française parce qu'ils ne sont pas en mesure de comprendre les codes et les techniques.

Par ailleurs, la maîtrise normale d'une langue implique non seulement la capacité de comprendre immédiatement un nombre indéfini de mots, de phrases et de codes mais aussi d'aptitudes conscientes à identifier de mots et des phrases structurées, déviants et éventuellement à les soumettre à l'interprétation ou à leur analyse. Cette véritable maîtrise du langage ne peut s'acquérir que dans des pratiques constantes de communication et d'expression orale et écrite. Le français n'est pas la langue première parlée, la langue vécue qui permet de comprendre les problèmes au «niveau existentiel collectif» (Glissant: 1998), elle est une langue historiquement imposée, «une fatalité historique» (Michel, 1978). Toutefois, la majorité des élèves ne communiquent dans cette langue que par pure mémorisation. Donc, le français parlé est un français standard, neutre puisque les conditions de la pratique ne sont pas toutes réunies.

Néanmoins, suivant l'expression de M.P. Hypolite (1952) et repris par St. Germain (1988, 1997), «certains locuteurs haïtiens parlent et comprennent plus ou moins le français après avoir passé 12 et même 15 ans à l'école.». En effet, le français est appris à l'école, donc, les faibles proportions qui le maîtrisent sont ceux qui ont accédé à une bonne école et qui ont suivi tout le cursus scolaire. Or, l'accès à une bonne qualité d'éducation a été toujours limité pour les masses, sauf pour une minorité nantie. Donc, l'accessibilité à la qualité de français parlée comme langue de prestige et de pouvoir

demeure toujours le privilège d'une minorité. On voit là que la façon d'accéder au français constitue une entrave à la scolarisation, à l'apprentissage et à la dynamique du changement social dans le cadre de la réforme.

On peut également tirer désormais les conséquences de ces disparités linguistiques en pensant à la thèse de Colette Chiland selon laquelle :

«La langue n'est pas un simple instrument technique: elle est indissociable des contenus qu'elle véhicule, de ceux qu'elle exclut et des signifiés qu'ils désignent. Les enfants des classes populaires ne butent pas devant le discours scolaire parce que celui-ci serait seulement quant à sa syntaxe et son vocabulaire plus complexe, plus raffiné, plus rigide que celui de leur classe, ils butent devant ce discours comme devant un obstacle: il ne leur parle pas. Il n'a pas de sens pour eux» (Jacques Hallak, 1974:84).

Ainsi, par ces exemples, nous pouvons en outre montrer pourquoi les décideurs ont décrété le «18 Septembre 1979, le créole comme langue d'enseignement dans les quatre premières années de "l'École fondamentale" en même temps qu'objet d'études laissant place au français de manière progressive» (**Loi autorisant l'usage du créole dans les écoles comme langue d'enseignement et objet d'enseignement**). Cette Loi a été suivie, le 30 mars 1982, par le (**Décret organisant le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne**) dont les articles 29, 30 et 31 portent spécifiquement sur les langues créole et française. On reconnaît que le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'école fondamentale. La Constitution de 1987 a élevé le créole au statut de langue officielle à côté du français. L'article 5, stipule: «Tous les Haïtiens sont unis par une langue commune: le créole» Le décret du 5 juin 1989, maintient le même statut du créole jusqu'à la neuvième année de l'enseignement fondamental (St. Germain, 1997, 1988; Ministère de Coordination et d'Information, 1987; Journal officiel le Moniteur, 1982).

Partant de là, il est maintenant proposé que le français soit enseigné comme seconde langue à compter de la première année et qu'il soit employé comme langue d'enseignement à partir de la sixième année dans les écoles relevant de la réforme. Ceci est dans le but d'améliorer l'efficacité du cycle primaire et de réduire les taux d'abandon

très élevés dans les petites classes. Il faut dire que la piètre performance des maîtres n'a pas facilité la valorisation et l'apprentissage des deux langues. Au contraire, les résultats sont très insatisfaisants ou du moins décevants.

Plusieurs enquêtes portant sur l'expérimentation et l'évaluation linguistique de la réforme montrent clairement que l'introduction du créole comme langue d'enseignement n'est pas bien comprise dans son rôle pédagogique par les maîtres et même par certains agents d'accompagnement et de diffusion de la réforme. Ce manque donne lieu à de nombreux cas d'interférences linguistiques entre le français et le créole pour la plupart syntaxique, sémantique et lexicale. Par ailleurs, même si tous les enseignants parlent créole cela ne suffit pas pour maîtriser la didactique du créole, notamment la grammaire et l'écriture.

Par exemple, dans les leçons en créole, beaucoup de maîtres se réfèrent toujours au texte français, les rappels à l'ordre et les consignes se font généralement en français. Beaucoup d'interventions en créole sont enregistrées dans les leçons en français, ce qui entraîne un mélange total des deux langues. On se retrouve parfois avec des phrases mi-créole, mi-français. Ils introduisent des structures autres que celles programmées, les exercices de systématisation sont escamotés ou exécutés dans un ordre autre que celui recommandé dans le programme. Les traductions spontanées qu'il leur arrive de faire sont souvent inadéquates et des difficultés énormes s'imposent au niveau de la prononciation et de la production des structures syntaxiques. La langue créole est souvent dévalorisée dans l'esprit des maîtres et des élèves comme étant une langue inférieure. Le niveau de motivation s'abaisse puisque dans les écoles, le créole reste encore une langue marginalisée. Il en demeure un problème idéologico-culturel et politique qui repose sur des principes totalement contradictoires et opposés à ceux de la stratégie (intentions manifestes) de la réforme dont de différentes catégories d'individus ont contribué aux causes et à son échec.

Par ailleurs, comme nous l'avions déjà abordé précédemment, Vernet (1986) a cherché à montrer que malgré les différentes tentatives de restructuration du système éducatif, les couches suburbaines et rurales défavorisées ont été les moins bénéficiaires de ces

changements. Cette orientation foncièrement élitiste restera la caractéristique propre de ce système qui marqué tout au long de l'histoire de ce pays. La minorité urbaine a pu tant bien que mal fournir à ses enfants un enseignement qui correspond à l'idéologie de la classe dominante et adapté au fonctionnement culturel, économique politique. Pendant ce temps, la majorité des enfants qui n'étaient pas mesure de retenir les codes et les règles (les moins doués) furent complètement éliminés sur le passage. Pour Vernet, l'avance opérée par le créole ces dernières années est l'une des sources possibles d'un déblocage au français. Mais, les débats publics sur la place du créole à l'école ont permis de constater l'indignation de certains face à l'idée que le français n'était pas la langue maternelle de leurs enfants.

Dans un sens assez semblable, St-Germain (1989) souligne que l'utilisation de la langue créole dans plusieurs secteurs traditionnellement réservés au français (offices religieux, radio, éducation, tribunaux) et ce, en vertu de considérations économiques ou utilitaires plutôt que politiques, constitue un gain. (p. 22). À la vérité, quoi qu'il en soit de ces aménagements, il serait dommage de préciser, qu'en dépit même des apparences, la réalité sociale montre bien que l'agression portée contre le créole, l'empêche d'être une langue de fonction juridique, administrative, de production, de promotion sociale et qu'elle tend toujours à être banalisée de patois. En ce sens, les différences vis-à-vis de langue sont directement déterminés par les inégalités du capital culturel et surtout elles nous ont apparues étroitement liées aux inégalités au sein des rapports scolaires ainsi qu'aux inégalités dans les usages sociaux.

L'analyse des intentions linguistiques nous permet de tirer désormais les conséquences et nous devons beaucoup à St. Germain (1989) sur la volonté de comprendre la question du bilinguisme ou de la diglossie et ses effets sur la vulgarisation de la réforme. Dans ce sens, St Germain souligne que la situation diglossique ou l'image mentale que fait la population de l'aménagement linguistique, l'ambiguïté politique et l'hésitation qui prévaut à l'implantation du créole conditionnent l'avenir de la réforme parce qu'ils sont des tendances lourdes dont on ne peut attendre un changement rapide ou un renversement subi de situation.

Par ailleurs, il y a une autre facette sur les facteurs du blocage (intentions latentes) de la réforme sur laquelle St-Germain (ibid) a fait allusion. C'est que les unilingues créolophones qui sont en situation de diglossie mentale considèrent normal que certaines fonctions fassent appel au français (langue haute) et d'autres au créole (langue basse). L'image mentale de l'éducation y est associée, ce qui explique les oppositions des masses populaires au créole dans la réforme. On voit là que la dimension prestige prenant le pas sur la dimension fonctionnelle de l'éducation.

D'autant plus, une remarque additionnelle de St-Germain (1989) sur le rejet du créole dans la réforme insiste bien sur le fait que les élites ont forgé un attirail perfectionné d'arguments pour défendre la supériorité du français et l'a présenté aux masses comme seul moyen de survie. La plupart des arguments opposés à l'utilisation du créole portent sur l'isolement linguistique créé par cette utilisation. Elles dévalorisent le créole en disant notamment que c'est une imitation d'un mauvais français, qu'elle n'a pas aucune portée internationale, qu'elle renferme l'haïtien unilingue dans un ghetto et qu'elle est incapable de véhiculer certains concepts (p. 21).

Il en va sensiblement de même pour la position de Souffrant (1996) qui affirme que c'est une intention délibérée de la part des décideurs d'enfermer l'écolier paysan dans la monolinguisme créole à la différence de l'écolier urbain ouvert au bilinguisme, aux langues internationales. Selon lui, l'enseignement en créole est une manière de construire un futur de conservation de l'inégalité des chances entre urbain et rural. Il conclut en ces termes: il est prévisible que cette réforme et plus largement, ce mouvement d'enfermement de soi enliseront les élèves haïtiens dans la condition indigène et dans la pauvreté qui est inhérente au lieu de s'en sortir.

Trouillot (1980:33-34) poursuit en ce sens, les parents ne manquent pas de jugement ni de flair en rejetant le créole. Car leur plus grande aspiration, humbles ou nantis, est de voir leurs enfants s'exprimer en français. Une école qui ne répondrait pas à cette aspiration manquerait à l'un des rêves ultimes concernant leurs enfants.

Cependant, St-Germain (1988, 1989:20) en analysant les travaux réalisés par les chercheurs haïtiens et étrangers (Hyppolite, 1952; Pompilus, 1952, 1960, 1983; Valdman, 1964, 1978; D'Ans, 1968; Déjean, 1975; Déronceray et Petit-frère, 1975; Vintila-Radulescu, 1976; Prudent, 1980; Lucrèce, 1982) sur la répartition linguistique en Haïti montre bien l'ampleur de la situation. Selon l'auteur, les bilingues fonctionnels capables d'exercer un choix linguistique au niveau de la production, constitueraient une très faible minorité (diglossie factuelle) de «2 à 5%» pour un pays où le français est considéré comme langue officielle. Une autre «5%» est considéré est considéré comme bilingues passifs et «90%» sont unilingues créolophones (diglossie mentale).

Michel (1978) pour sa part, a ironisé, dénoncé ouvertement la place du créole dans l'enseignement en Haïti quand elle disait: Sous prétexte d'établir une égalité et d'effacer les différences, c'est encore les raisons que mettent en avant les partisans acharnés du créole, pour vouloir l'instaurer en Haïti comme langue officielle. Le français est une langue universelle, moyen d'expression, de contact, de culture, qu'il s'avère nécessaire de donner une chance à tout haïtien pour l'acquérir et s'en servir même si la forme académique n'est pas toujours employée (p.3). Il en demeure que de telles positions répondent bien au désir des opposants de la réforme qui croient à tort, que la coexistence du créole-français n'est pas pertinente, qu'elle présentera des obstacles majeurs et peu d'avantages sociaux et économiques pour les nouveaux élèves et mettent en danger la primauté du français. Veuille ou non, l'acteur en poursuivant ses propres objectifs réalise à la fois ceux des autres.

En tout état de cause, comme nous le constatons, le refus du créole dans la réforme n'a pas échappé aux couches désavantagées de la population puisque «les nantis du pays ont chuchoté aux oreilles de l'illettré l'inconvenance à aller dans une école qui fonctionne en créole» (Paul: 1965:31). Dans ce contexte, malgré les recherches et efforts déployés par les linguistes pour la structuration et la formalisation du créole afin qu'il serve de transmission des connaissances dans le cadre de la réforme, on comprendra facilement pourquoi ce magnifique défi est parsemé de points de vue divergents, de conflits et d'embûches.

Les auteurs comme Cozigon (1993:25) Jean (1988:102) et Vernet (1986:32-33) montrent bien clairement que le blocage du créole dans l'enseignement de la réforme venait de deux catégories sociales dont leurs intérêts sont complètement opposés. D'une part, le secteur élitiste (agro-import-export) qui utilisait le français comme l'un des outils de domination ou de contrôle social, a perçu le créole comme un affront et l'a senti comme une menace à long terme à son hégémonie. Appuyée par la petite bourgeoisie de la classe moyenne qui s'est toujours abritée sur un système scolaire francisé (littéraire), pour réaliser son ascension sociale rejettent toutes avec une violence pathologique et un mépris viscéral tout élément culturel non occidental qui symbolise le paysan (créolophone, inculte). D'autre part, les classes défavorisées à qui le secteur élitiste a fait croire qu'on leur donnait une école au rabais, en les privant du français donc de l'espoir d'une promotion sociale.

Partant de là, Brax (1987) tente de montrer d'une part, que l'individu qui est issu de l'élite haïtienne est un être ambivalent qui se définit comme deux éléments ancestraux qui n'ont jamais été amalgamés (problème d'identité culturelle). C'est un personnage bilingue pour qui chacune de ces deux langues est chargé «d'associations mentales» et d'expériences nettement distinctes. Il acquiert des habitudes de pensée et un langage qui permettent de se reconnaître, de se soutenir et de maintenir ses privilèges. D'autre part, «l'homme du peuple» qui n'est pas bilingue a lui même intériorisé cette ambivalence, reflet des rapports de domination dans lesquels il est inséré. Cette distinction²⁷ au niveau de la langue et des référents déterminent un comportement politique et social caractérisé par une perception sélective des classes qui forgent le cadre de la quotidienneté haïtienne et que l'école épouse les contradictions.

Il est sociologiquement vrai, dans une société où les classes sociales vivent de l'échange inégale, les classes dominantes cherchent toujours à obtenir la meilleure part possible de

²⁷ Cette distinction est une manière commode de camoufler les conditions socio-économiques précises qui accompagnent dans toute diglossie la contrainte concrète d'une langue par une autre. (Tiré de Glissant 1998)

cette échange. Par conséquent, comme leurs intérêts profonds divergent, leurs préoccupations, leurs idées et leur culture respective divergent aussi. Toutefois, les classes dominées suivent toujours les valeurs que les classes dominantes véhiculent. Donc, il n'y pas lieu de s'étonner que toute réforme qui tente de porter des changements en profondeur dans les structures linguistiques dominantes c'est-à-dire de reléguer le français comme langue seconde, est d'avance vouée à l'échec.

Comme l'explique bien Leclerc (1992), dans son ouvrage, *Langue et société*, la langue correspond à un fait social, un code qui est investi de valeurs. La langue n'est pas neutre, elle sert de marqueurs de rapports sociaux (classes sociales). Elle constitue un indicateur de la hiérarchie entre individu et une marque d'appartenance à la société. On l'utilise pour l'intégration et l'identification à un groupe pour rehausser le niveau économique (des individus) et pour dévaloriser les classes sociales les plus démunies. Elle est associée à un pouvoir et à l'idéologie (p.22). En somme, la langue est un moyen de contrôle social.

En nous appuyant sur ces recherches, nous pourrions reconnaître sans ambages que ce ne sont pas seulement les problèmes de la graphie, de la formulation de la syntaxe et du vocabulaire scientifique du créole qui sont au centre du débat, mais c'est toute la notion de culture (idéologie) elle-même, autrement dit, la norme de la langue mise en cause au-delà de leur usage. Dans ce cas, les conflits linguistiques passionnels la façon dont ils s'alimentent et s'enlisent au niveau de la réforme ne s'appuient pas vraiment sur une base scientifique, ils relèvent strictement au fond, d'un débat idéologique et politique.

Si l'on veut préciser, ce mouvement conservateur se manifeste à des degrés divers en fonction des intérêts divergents, des privilèges et des aspirations qui conditionnent les différentes catégories sociales haïtiennes. Néanmoins, les petites minorités aisées qui accèdent à une bonne éducation très poussée y trouvent leur avantage dans la mesure où le français restera un critère de différenciation sociale et instrument de domination. En somme, ce conservatisme attribué à certaines couches sociales (aisées ou défavorisées) aux leaders politiques qui ont tendance à freiner le changement se traduit par la volonté de protéger ou de conserver l'acquis (position, relations, valeurs) et de maintenir les

structures auxquels ils ont acquises par la socialisation. Pour ces individus, tout changement comporte des risques qu'il faudrait éviter au préalable. Dans ce cas, les agents de la réforme auront énormément de difficultés à convaincre la population sur la nécessité d'appuyer le créole dans l'enseignement de la réforme tant qu'on continue à discriminer, à marginaliser les masses qui le parlent et privilégie la petite minorité qui accède au français.

Bien entendu, ce dualisme culturel qui se manifeste par le mépris du créole au profit du français a été analysé au-delà du contexte haïtien. Sur ce point, D'Ans (1987:310) a mis notamment en évidence l'impact de l'environnement du bilinguisme dans les Antilles françaises quand il a repris ce commentaire de Jacques Cellard qui stipulait: que si les pauvres demandent à être enseigné en français, c'est essentiellement parce qu'ils sont victimes de l'amalgame démagogique qu'on leur a présenté entre le sous-développement économique et sous-développement linguistique. Pourtant le pire serait de continuer à entretenir le double repérage socioculturel, la double illusion qui paralyse la société: celle de ne jamais découvrir son identité que dans tout ce qui concrétise son infériorité, et celle d'imaginer qu'on pourrait échapper à cette infériorité en s'emparant simplement les apparences de la délivrance.

C'est dans cette même perspective que Michel (1978) a stipulé ouvertement ses intentions. Il ne faut pas, pour rabaisser de sottes prétentions, pour combattre des préjugés absurdes chez un petit groupe, tomber dans l'excès contraire, adopter une position diamétralement opposée. Croire que tout peut s'arranger si le créole devenait langue officielle, en considérant le français comme deuxième langue est un leurre (p.3). Voilà une position qui s'est avérée difficile à soutenir, logiquement le français est une langue seconde, elle ne pourrait être une langue d'alphabétisation. On voit là qu'au delà de la question de la langue, il y a aussi des conflits de classes, donc la valorisation du créole au niveau de l'école ne fait qu'attiser les conflits d'identité culturelle et que les résultats et les confusions qu'on a enregistrés dans le cadre de la réforme ne font qu'influencer la situation.

Cette polémique linguistique entre les classes qui se «craignent, se méprisent, se combattent et s'imitent» correspond à une stratification sociale qui met en évidence la supériorité et les limites du groupe qui, à tel moment de l'histoire, exerce le pouvoir politique, économique, culturelle et linguistique. Pour G. Gouraige (1974) cette évidence du malaise haïtien qui se manifeste à l'endroit de la langue créole paraît naître depuis 1804. Ce fossé créole-français fut maintenu par les élites dirigeantes pour compléter un système de séparation méthodique et dont les bourgeois tiennent d'après Déchaux (1993) à «marquer leur distance à l'égard des parvenus sociaux».

Par ailleurs, Bernstein (1975: 9) rappelle que les formes différentes de langage en usage entre les couches inférieures et les classes supérieures rendraient compte des différences de réussite et de comportement. Elles résultent de l'organisation sociale et de la différence de types de discours dominants caractéristiques de chacune de ces catégories sociales.

En appuyant sur les travaux de Bernstein, Van Haecht (1998) a abordé la question des disparités linguistiques, en démontrant que la plus ou moins bonne maîtrise de la langue maternelle peut apparaître comme l'élément clé pour interpréter la réussite ou l'échec scolaire des uns ou des autres dans une perspective sociologique de l'héritage culturel.

Selon Van Haecht, Bernstein cherche la source des différences en matière de réussite scolaire dans la forme du langage en usage dans la famille (les classes aisées). Il oppose plus précisément deux formes d'usage du langage qui renvoient à deux codes: code élaboré et code restreint qui se régissent en principe par la règle de la sélection et l'organisation des énoncés et se distinguent par le type de rôles sociaux. La première «formelle» serait bien maîtrisée par les membres des classes moyennes et supérieures, la deuxième «commune» constituerait la seule forme d'expression des membres de la classe populaire, surtout dans sa fraction la plus défavorisée. Les enfants appartenant à des milieux situés aux positions extrêmes de l'échelle sociale sont soumis à des processus d'apprentissage du langage parlé très différents qui encouragent et généralisent des types différents de rapport au milieu social.

Partant de là, on comprend, dans ses conditions, la stérilité du débat entre créolophile et francophile qui perdure et l'exaspération croissante des uns et des autres montrent bien que les obstacles à surmonter restent entières. En résumé de toutes ces analyses, nous pensons qu'on peut pas continuer à articuler la question créole-français à travers une grille subjective, qui fait appel toujours aux motivations sociales et émotionnelles plutôt qu'aux motivations objectives et fonctionnelles de la langue. Toutefois, il est normal que de telles innovations poussent certains individus à manifester des divergences évidentes, ou qu'il y ait des positions sociales antagonistes. Cependant, il est souhaitable que les tenants du pour et du contre qui s'affrontent à tous les niveaux s'entendent pour résoudre le dilemme linguistique si cuisant qui bloque le changement au niveau de l'école fondamentale, au lieu «d'enfermer les discours dans de petits rectangles, imperméables les uns aux autres» qui n'aboutissent guère à une action positive et profitable pour tous les élèves haïtiens.

En somme, les problèmes linguistiques que nous avons soulevés dans cette étude ne sont pas nouveaux et nous avons conscience d'avoir emprunter des sentiers battus. Mais, le moment est venu, sans doute, de réouvrir la question sur d'autres bases et nous pensons dans cette entreprise que la recherche peut servir à confirmer le bien-fondé de la réforme et qu'à partir des procédures d'évaluation, des bilans et des résultats positifs qu'elle produira, on pourra arriver à convaincre les différents acteurs à soutenir la décision de la poursuivre. Évidemment, ces problèmes ne peuvent être résolus sans consentir à un compromis, sans un financement proportionné à l'éducation.

9. Les facteurs socio-économiques

La structure éducative d'un pays est modelée par ses activités économiques, elle est aussi affectée par la nature et la faiblesse de ces activités. Dans ce sens, «les facteurs économiques ont une influence importante sur l'orientation du système éducatif, ils en ont également sur sa qualité». En effet, la politique financière d'un pays concernant l'éducation, c'est-à-dire le pourcentage du revenu national qui y est consacré peut être l'indice de l'importance qu'un gouvernement attache à la qualité de l'éducation.

(Légendre: 1993). Il convient de rappeler qu'en Haïti la répartition des dépenses publiques pour l'éducation en pourcentage du PIB était de 1% en 1960; 1% en 1970; 1,1% en 1980; 1,7% en 1990 (PNUD: 1993, Budgets généraux de la République d'Haïti: 1960-1990 cités par Samedy:1997).

Cette réflexion sur les finalités de l'éducation qui s'inscrit dans un processus global de la réforme ne peut contribuer à favoriser l'adéquation entre les besoins des élèves et le développement économique dans la mesure où la réforme pourra faire preuve de son efficacité interne en produisant de travailleurs et des techniciens bien formés qui seront capables de rationaliser les ressources et amorcer la production agricole et industrielle nationale. En somme, la réforme n'a donc de «chances de substituer comme instrument de promotion collective que si parallèlement à sa mise en place, un développement économique s'opère, des investissements relancent l'emploi, la richesse du pays s'accroît». Jusqu'à date, le miracle ne s'est pas produit. Comme souligne l'idéologie marxiste, c'est sur les bases économiques d'une société que s'élabore une superstructure, conditions de production, de vie matérielle et de développement social.

En Haïti, «90% de la population active implique directement dans la production agricole et sa commercialisation» (Anglade: 1982). Donc, il s'avère nécessaire que toute action menée en vue d'une meilleure adéquation entre l'éducation et le développement doit se composer avec le système éducatif lui-même, doit aussi avec l'ensemble de l'appareil économique. Car l'issue véritable est que, seuls un enseignement et une formation adaptés, intégrés peuvent améliorer cette situation. C'était bien l'une des raisons centrales (intentions manifestes) de la réforme d'intégrer l'école aux réalités sociales et économiques du milieu,

Mais, il faut bien comprendre que le conditionnement idéologique auquel s'inscrit l'éducation en Haïti fait que la réussite de la réforme n'est possible que si le but premier qui détermine l'action politique de l'éducation était vraiment de lier l'enseignement à la valorisation des activités agraires et à «l'évolution des méthodes culturelles vers une meilleure productivité qui va constituer le premier jalon d'un véritable progrès endogène,

d'une réelle indépendance économique» et la mobilité sociale des individus de la communauté (Goffaux, 1988: 67).

Toutefois, il est un aspect de la situation qu'il s'avère important à signaler, c'est que les structures éducatives sont tellement enracinées dans les clivages sociaux, qu'il se manifeste visiblement des discriminations fondamentales entre l'enseignement technique, manuel et l'enseignement non manuel. C'est dans cette perspective que Goffaux (1988, *ibid*) a ajouté que dans l'esprit de la plupart des élèves et de leurs parents existe une «association d'idées étroite entre enseignement et emplois supérieurs et s'est développé un véritable mépris pour le travail manuel, et plus particulièrement le travail de la terre. Cette inadaptation de l'enseignement scolaire a pour conséquence néfaste d'accentuer l'exode rural des jeunes». Ces comportements dépendent de la manière dont les jeunes sont motivés et conditionnés par l'idéologie dominante, leurs expériences difficiles de la vie et leur environnement social et économique. Par ces faits, la politique éducative est jugée qu'à travers ses effets institutionnels et ses résultantes, c'est-à-dire les produits qu'elle fournisse à la société.

Il est loisible d'accorder une signification relative à l'idée qui oppose l'enseignement académique et l'enseignement technique, manuelle selon laquelle le système d'éducation haïtien produit de très faibles pourcentages de techniciens parce que le système consacre l'essentiel de leurs efforts et de leurs ressources à assurer la formation et la promotion d'une petite minorité d'élèves. Dans un tel cas, les intentions (manifestes) de la réforme qui consisteraient à une massification de l'enseignement primaire et ou secondaire technique, professionnelle et classique semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle la massification de l'éducation est préjudiciable à la formation et la promotion de ces élites qui s'acquièrent au prix d'une éducation typiquement intellectuel privilégiant les mieux doués et qui pousse un grand nombre d'enfants désavantagés au délaissement scolaire le plus tôt possible. On comprend dès lors pourquoi et dans quel intérêt certains établissements scolaires cherchent à boycotter les programmes de la réforme.

C'est dans ce sens que Barbier et Olivier (1984:62) ont souligné qu'en Haïti, «l'opposition entre l'enseignement classique et enseignement professionnel prend la forme d'une opposition exclusive où le professionnel est quasiment identifié à l'inculture. Se retrouver au professionnel est considéré et vécu comme un échec scolaire et social si l'élève n'a pas pu suivre des études générales lui permettant d'accéder aux écoles techniques supérieures». L'ambivalence (l'ambiguïté) de la réforme est le fait que le système éducatif par le biais des normes et des valeurs qu'il diffuse, oriente et valorise: élabore de son côté l'image qu'il se fait de cette société hautement stratifiée. Tout cela ne trouve sa justification que dans le souci de perpétuer les prérogatives sociales dominantes que s'arroge toujours l'élite dominante.

Le souci d'offrir un système de scolarisation qui corresponde mieux aux besoins et aux conditions de vie des groupes sociaux défavorisés ne reflète pas vraiment les préoccupations des gouvernements qui cherchent plutôt à se désengager de ces responsabilités.

Dans l'état actuel des choses, la question qu'on pourra se poser est de savoir comment l'école rénovée pourrait-elle s'y prendre pour arriver à intégrer l'écolier haïtien au vécu national. Comment va-t-elle concilier l'écolier avec le milieu de l'agriculture archaïque, ou celui du chômage endémique puisque environ 80% de la force laborieuse est au chômage. Comment la réforme va-t-elle arriver à convaincre le jeune paysan à ne pas quitter la terre, ni laisser la campagne, s'il est délaissé, marginalisé et traité comme un citoyen supplétif. Et qui pourrait reprocher au paysan de fuir la terre quand on connaît ses conditions actuelles d'existence.

Sur ce point, St-Germain (1989), Souffrant (1996) et Samedy (1997) montrent que la situation d'Haïti est en pleine mutation du rural vers l'urbain. La diminution **des surfaces cultivables**²⁸, la stagnation de l'agriculture, l'absence d'électricité, d'eau potable, de logements salubres, d'éducation primaire, secondaire et technique suffisante, de soins de santé adéquats, de crédit public et le manque d'infrastructures économiques ne peuvent qu'accélérer la migration des jeunes vers les villes. Il en résulte une concentration des infrastructures qui rendent la ville, principalement l'aire métropolitaine, encore plus attirante pour le paysan. Les conditions économiques en milieu rural en se détériorant de jour en jour ne feront que s'accroître le phénomène migratoire même si ces conditions, en milieu urbain ne valent guère mieux.

Quant à la suite des facteurs socio-économiques qui contribuent au faible résultat de la réforme, il paraissait entre autres que la pression démographique, la **dégradation**²⁹ de l'environnement conjuguées à la faible productivité agricole, sont à l'origine de ces difficultés. Cette situation est renforcée entre 1980 et 1983 avec l'impact des cyclones comme David et Allen, frôlaient le sud de l'île et provoquent des dégâts considérables en détruisant les cultures, les arbres fruitiers, les maisons sur leur passage.

Par ailleurs, il convient de signaler que suite à la prétendue campagne vétérinaire «d'éradication de la peste porcine africaine et du développement de l'élevage porcin», le gouvernement Duvalier a procédé à l'extermination des cochons d'Haïti. Rappelons que le troupeau porcin abattu était évalué à «1,5 millions de têtes dont 95% de type créole». Toutefois, il est même légitime de souligner que cet abattage a contribué au renforcement

²⁸ L'explosion démographique qui s'abat sur les terres cultivables combinée avec la tenure et la spoliation des terres fertiles, l'érosion et l'absence des politiques en matière d'agriculture limitent les possibilités d'expansion des activités agricoles dont dépendent les paysans pour assurer leur survivance.

²⁹ Pour Anglade (1982), le problème essentiel de la dégradation de l'environnement vient de la structure économique: au paysan parcellaire il est d'abord demandé de fournir des denrées agricoles aptes à satisfaire la demande étrangère afin que les multiples prélèvements de commercialisation puissent fournir des revenus à l'État et aux groupes dominants. Dans ces conditions, avec la mince partie qui lui revient de son travail, la masse paysanne va ingénieusement inventer un système de culture qui lui permet de reproduire le sol de ses parcelles, sa végétation et ses animaux.

de l'appauvrissement de la classe paysanne puisque la production de la viande porcine était considérée comme étant la «tirelire à quatre pattes» (Delpeuch: 1989) et comme la «caisse populaire d'épargne des paysans, jusqu'en 1983» (Samedy 1997:136).

Il faut se rappeler, d'ailleurs, que ce massacre des porcs a soulevé bien d'interrogations d'indignation et sème de désespoir chez les agriculteurs haïtiens parce qu'on a détruit complètement leur principale source de revenu. Sur ce point, Ancion (1984) tente de faire tomber les masques en rapportant une dénonciation du journal Washington Post sur ce scandale. Le gouvernement Duvalier, sous pression américaine, décrète que tous les cochons d'Haïti sont atteints de fièvre porcine. Alors que les masses haïtiennes sont gravement privées de viande, la compagnie Hampco exporte 1000 porcs par an à destination des États-Unis, sans compter les milliers de bêtes passées en fraude pendant la nuit par la frontière dominicaine.

Évidemment, comme l'a montré Samedy (1997), cette extermination s'inscrit dans l'alliance du régime oligarchique avec le capital étranger et local en vue d'affaiblir, voire ruiner l'économie paysanne et d'installer à la place de celle-là, l'agro-industrie dans le cadre d'un plan américain modernisateur de la campagne haïtienne (p. 139). On voit là que l'abattage systématique des porcs a porté un coup dur sur le système économique des paysans et affecte également les écoles haïtiennes. Les parents appauvris par ce désastre ne pouvant plus payer les frais scolaires et n'ont d'autres moyens que de garder leurs enfants à la maison puisque l'État se déresponsabilise de l'éducation.

En outre de tout ce qui précède, nous tenterons de montrer que la spécificité des obstacles économiques sur lesquels bute la réforme, ne se limite pas seulement à l'extermination des porcs. Toutefois, l'étude réalisée par Samedy (1997) sur la question agraire haïtienne souligne également que les fluctuations anarchiques des prix des vivres et des denrées spécifiquement la détérioration du prix de café sont imputables à l'alliance des fractions de la classe dominante avec l'État répressif, oppressif, qui s'éclaire davantage avec les bénéfices considérables qu'ils réalisent dans la commercialisation interne et externe aux dépens du paysannat. Ces individus ne donnent en retour aucune aide financière et

technique aux agriculteurs qui sont privés d'instruction pour redresser la production agropastorale qui est en stagnation.

Par ailleurs, l'analyse économique et financière du secteur de l'éducation élaborée par Bourdon et Perrot (1990) fait remarquer dans le même sens que l'écroulement des cours de la bauxite et la situation politique ont pesé durement sur les résultats de certains secteurs notamment l'agriculture, l'industrie et l'éducation. Durant cette période, le bas niveau des salaires attire le mouvement d'implantation d'industries d'assemblage. Toutefois, la situation des firmes locales était paradoxalement d'autant moins brillante de fait que ces firmes sont protégées par l'État (défenseur de l'oligarchie) en vertu des «règlements douaniers et des pseudos ou véritables monopoles intérieurs qui ne les obligeaient à aucune référence de productivité», ce qui a provoqué un faible soutien à l'économie générale, ce qui a été d'autant plus sensible que le secteur agricole était négligé depuis plusieurs années en termes d'investissement et a connu ces années là des conditions climatiques très défavorables.

En somme, cette dernière analyse souligne à la fois les problèmes de financement qui frappent en plein fouet les moyens de mobilisation dont l'école a besoin pour répondre aux attentes de la population à cause de l'incapacité de gestion et la corruption du régime en place. En outre, l'enlisement de la situation politique entraîne une perte de confiance de nombreux bailleurs de fonds et investisseurs, les programmes sont suspendus et les organisations internationales décident de limiter l'aide financière puisque cette dernière était liée en contrepartie aux réformes éducative et politique.

En outre, le montant de la dette passe à 350 millions de dollars, ce qui a contraint les autorités à restreindre les importations et relance en partie l'inflation. Toutefois, la faiblesse du système de production n'a pas permis cette relance par la demande mais a plutôt favorisé les importations, mais aussi, et surtout de la désorganisation économique liée au contrebande. Ce qui impose au niveau du marché des contraintes économiques. Toutefois, le renforcement de l'autorité du gouvernement et les méthodes de coercition qu'il s'applique ne lui permettaient pas d'atteindre les buts qu'il s'est fixés. Tous ces

problèmes qui se sont conjugués avec les tensions politiques qui s'enveniment, ont de graves répercussions sur le fonctionnement de la réforme.

10. Les facteurs socio-politiques

Les facteurs politiques qui influencent l'éducation sont issus d'une certaine idéologie de classe par ceux qui maintiennent le pouvoir politique, économique et culturelle. Historiquement depuis 1804, les couches dominantes de la société ont institué un fossé entre les riches et les pauvres. Elles ont pu régner en faisant de ces derniers leur marchepied par la manipulation idéologique et politique. Et ce fossé avait été introduit au cœur du système éducatif, considéré comme l'organe moteur de la société qui fonctionne aux dépens de la sélection, d'inégalités et du favoritisme institués par le système politique.

Les disparités sociales et économiques sont tellement énormes et divergentes qu'il est difficile de baser sur la logique d'adéquation parfaite des classes hiérarchiques pour penser le changement. D'autant plus, les classes dominantes sont formées d'individus dont la majorité d'entre eux ne manifeste pas d'intérêt pour une réforme qui privilégie l'éducation de masse, qui oriente le pays vers les objectifs démocratiques de l'éducation puisqu'ils tirent leurs richesses de la situation d'analphabétisme qui sévit dans le pays. Comme l'a mentionné Benjamin (1991) «Les régimes autoritaires (oppressifs) s'accommodent fort bien de l'analphabétisme.»

Dans ce système stratifié qui se fonde essentiellement sur l'inégalité, l'État a tout pouvoir sur l'éducation et l'oriente de manière à ce qu'elle serve ses intérêts et ceux des classes dominantes dont il est le garant à cause de la place différente qu'elles occupent dans l'économie sociale, par leur rôle dans l'organisation (espace) sociale, donc par les modes d'obtention et l'importance de la part des richesses dont elles disposent. Il s'agit en règle générale, d'une stratégie qui consiste à maintenir les élèves dans ce système d'enseignant aliénant et sclérosé puisque l'option de mobilité sociale fait exception à ces règles.

Toutefois, le dilemme de la réforme consiste dans les stratégies qui visent à l'uniformisation et à la démocratisation de l'éducation, au contrôle de la qualité et du rendement de l'enseignement, à l'intégration de l'école dans le terroir national qui doivent être adoptés à toutes les institutions publiques comme privées. Par ailleurs, suite à ces énumérations, il y a l'épineuse question de la langue qui est reliée aux rapports de force et de domination de certains groupes sociaux. Ce sujet demeure politiquement et socialement très controversé.

Cette dialectique de luttes entre les acteurs sociaux analysée précédemment par Bourdieu constitue même des propriétés du «champ scolaire». C'est à dire, tous les agents engagés dans un «champ» partageant un certain nombre d'intérêts fondamentaux, d'où résulte une complicité objective qui est sous-jacente à tous les antagonismes. Les relations dans le «champ» sont toutes à la fois des rapports de forces et des liens de dépendance réciproque. (Déchaux: 1993)

L'absence d'une intervention politique clairement exprimée par l'État dans ce domaine marque bien les rapports de force (les intentions des acteurs) qui se manifestent au niveau de la réforme. Jusqu'à date, la plupart des écoles torpillent les programmes de l'école fondamentale. Pourtant, l'école est fonction de l'État, qui a pour mandat de faire appliquer la réforme à l'échelle du pays.

La Constitution du 19 décembre 1957 a stipulé en son article 166: «L'éducation est une attribution essentielle de l'État haïtien, qui organise le système éducatif et crée les organismes nécessaires à cette fin». La Constitution de 1987 dans son article 32 alinéa 1 à 3, renouvelle la charge de l'État dans le domaine de l'éducation. Toutefois, l'article poursuit: «Toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées, (religieuses et laïques) sont dans tous les cas, soumises au contrôle, au décision des pouvoirs publics». Dans les faits, on a le sentiment que l'éducation n'est pas de son ressort. Jusqu'en 1989, il n'y avait aucun décret officiel qui exige une quelconque intégration des écoles privées à la réforme. Certaines d'entre elles se sont ralliées timidement à ces nouveaux programmes

sans aucune contrainte. (Ministère de Coordination et d'Information, 1987; Unesco, 1967: 691)

Ce qu'il faut remarquer dans ce cas, c'est que pour Délince (1993) les pouvoirs publics se gardent scrupuleusement d'élaborer d'audacieuses réformes de structures, soit qu'ils craignent une réaction en chaîne qui bouleverserait l'ordre établi, soit aussi qu'ils sont soucieux de ne pas se heurter de front les intérêts de la petite classe bourgeoise et ceux des puissances étrangères, soit simplement que l'application de telles réformes soulève des difficultés d'ordre technique ou financier qu'ils ne sont pas en mesure de surmonter. D'autant plus, les administrateurs qui s'implantent au pouvoir sont le plus souvent, étroitement liés aux oligarchies économiques et financières qui s'acharnent à préserver le statu quo en s'opposant aux transformations indispensables.

Ceci nous permet d'aller plus loin encore dans l'analyse, c'est que même lorsque les dirigeants se montraient véritablement désireux d'augmenter les chances d'éducation, la bonne volonté ne constituait pas pour autant un gage de réussite. Dès qu'il s'agissait de faire accéder les enfants des masses populaires à une plus grande égalité des chances à l'éducation, cette ardeur d'appliquer cet idéal d'enseignement démocratique faiblissait ou cet objectif perdait de vue sous l'influence de puissants groupes d'intérêts, car, le nœud du problème se situe dans le fait que ces dirigeants craignaient de voir s'effriter leur pouvoir.

Notons que l'idéologie d'une classe au pouvoir qui contrôle l'espace social et possède les moyens de production et qui est capable en vertu du pouvoir économique dont elle se trouve investie d'utiliser l'État comme instrument de domination de la société pour bloquer tout changement. De ces faits, «l'État comme attribut de pouvoir devient un groupement de domination de caractère institutionnel dont l'objectif principal est de défendre la prééminence d'une classe particulière dans la société». (Miliband, 1982:12)

Indépendamment des barrières pédagogiques, économiques, il paraît donc menaçant aux yeux de l'État d'appuyer totalement ce renouveau et il cherche par tous les moyens de restreindre son intervention parce que cet idéal de la démocratisation de l'appareil

éducatif est incompatible à la politique dictatoriale de l'époque, à l'idéologie dominante, à la structure hautement hiérarchisée de cette société et que ce changement impliquera forcément des réflexions et des motivations qui remettront en cause les mécanismes d'établissement et de reproduction des inégalités au sein du système social. Dans ce cas, tant que l'école restera dominée par les intérêts d'une classe ou les préjugés des groupes d'individus crispés par les valeurs et les traditions, il est difficile de concrétiser les dernières illusions du nouveau projet de la réforme de faire de l'école l'instrument privilégié de l'égalisation des conditions par la réduction du poids des hiérarchies sociales dans l'institution scolaire.

En se basant sur le rôle protecteur de la classe dominante que joue l'État dans la société, Julien (1983) a cherché à démontrer dans sa thèse de maîtrise portant sur le développement communautaire en Haïti, comment l'État en tant qu'État de classe, en tant que «Bloc au pouvoir» (Polantzas: 1976) ou «Bloc hégémonique.» (Gramsci: 1977) ne saurait rester indifférent aux programmes éducatifs ou de développement pour la soi-disant intégration des paysans. Cette stratégie éducative ou de développement ne signifie autre chose que la tentative du pouvoir politique de dépasser les contradictions de la formation et des classes sociales. Et l'État ne peut être différent au facteur de conservation sociale que constituent les actions d'éducation; en tant qu'organe d'un pouvoir contradictoire, il ne peut pas s'en passer.

Sur cette question, l'étude de Julien nous a apporté des ingrédients très significatifs en ce qui a trait à l'analyse des intentions politiques de la réforme. En somme de ce qui précède, étant donné que l'école est une institution relevant de la compétence de l'État et que c'est lui qui contrôle les programmes. Le système scolaire ne peut donc être question de changer indépendamment de tout le contrôle politique et idéologique dont il est dépendant.

Selon la tendance structuro-fonctionnaliste, afin de prévenir toutes déviations et toutes transformations qui se seront susceptibles de nuire à leur hégémonie, l'État et les élites dominantes n'offrent aux classes inférieures qu'un nombre limité de possibilités

éducatives, sociales et économiques de façon qu'aucune action inopportune ne perturbe la stabilité et l'efficacité de son fonctionnement. À cette fin, la pensée structuro-fonctionnaliste s'emploie donc à concevoir des institutions et des mécanismes d'intégration sociale capables de parer à la menace de désintégration que représentent les éléments perturbateurs, mal adaptés ou déviants. En résumé, les institutions de régulation (l'État, l'école, l'économie), les normes et les valeurs ont été instituées pour prévenir le désordre social en assurant la permanence et la perpétuation de l'autorité, de la hiérarchisation et des objectifs supérieurs des classes dominantes.

Donc, dans le cas de l'analyse sociologique des intentions sous-jacentes à la réforme éducative; il est naïf d'attendre de l'État qu'il manifeste une volonté politique claire qui remet en question les vieilles structures éducatives, qu'il prenne une décision politique qui nécessite un engagement financier permettant une action éducative globale. Puisque tout changement dans ce domaine risquerait de mettre en danger les intérêts et les privilèges de l'État lui-même et ceux des classes dominantes dont il est le garant et le gardien. C'est dire que la réforme qui a été officialisée en 1979-80, qui prévoyait des changements de structures, de contenus et des méthodes en vue de la démocratisation de l'enseignement et d'égalisation des chances à tous ne sont dans le sens de Julien que des «palliatifs auxquels recourt l'État pour maintenir au milieu des forces sociales qui s'affrontent et les contradictions inhérentes à la dépendance».

Conclusion

En dernière instance, l'analyse sociologique des intentions de la réforme éducative de 1979-80 met en lumière tout l'ampleur des facteurs qui influencent le phénomène de la pauvreté en Haïti. Les spécialistes qui se sont livrés à un véritable questionnement de ce phénomène accusent l'école d'être l'une des responsables ou du moins complice de cette accablante situation. Autrement dit, le dilemme est la résultante d'un large déséquilibre entre l'absence de la croissance de la productivité (sous-production agricole et industrielle, absence des investissements privé et public) et la quasi-stagnation des structures économique-sociales en rapport direct avec la défaillance du système éducatif accompagnant d'effets pervers graves comme le sous-emploi, le chômage endémique, les déperditions scolaires. Cette situation est aussi liée aux gabegies d'un mode d'organisation et de gestion issu de différentes formes de gouvernement militaro-oligarchique que la pays a connu depuis son indépendance et se manifeste corrélativement par le développement d'effets pathologiques (conflits identitaires, dualité linguistique, disparités géographiques: paysan/citadin, école rurale/école urbaine) et que l'école épouse les inégalités et les contradictions.

En outre, l'épuisement consécutif du système éducatif, la défaillance des structures et l'absence d'innovation majeure dans les contenus et les programmes et en conséquences n'ont pas permis le développement économique et social du pays. Les conclusions qui émanaient des réflexions et des diagnostics des chercheurs étaient toutes alarmantes et ont exigé des actions immédiates. C'est dans ce contexte d'interrogations sur les dysfonctionnements de l'école, à savoir l'école ne produit pas de techniciens bien formés, elle est inadaptée et incapable de répondre aux besoins prioritaires des citoyens, chacun propose la réforme, convaincu que la restructuration du système d'enseignement haïtien devait permettre une réelle intégration de l'éducation aux réalités socio-culturelles et devait provoquer à long terme une amélioration des conditions socio-économiques de l'homme haïtien. Toutefois, les tâtonnements, les hésitations et les indécisions sur les finalités de la réforme ont été longs, cela a constitué des obstacles à l'insertion et à la vulgarisation de celle-ci, comme nous l'avons vu précédemment plusieurs facteurs ont

contribué au blocage et à l'insuccès de la réforme. Dans ce contexte, deux perspectives (interne et externe) expliquent la logique de la réforme. Nous avons choisi le modèle structuro-fonctionnaliste pour examiner le caractère et le dynamique de ce changement. Entre autres, il nous a permis de mieux cerner les intentions sous-jacentes à la réforme éducative aussi bien dans ses fondements socio-historiques, ses aspects idéologico-culturels (dualité linguistique, conflits identitaires) que dans ses apports, ses structures et ses pratiques pédagogiques c'est-à-dire les fonctions sociales de l'école.

Nous avons constaté qu'au niveau de l'approche structuro-fonctionnaliste plusieurs points de vues et tendances se dégagent et nous en avons tiré deux conclusions sur la contribution de l'école dans la reproduction de la société. Les tendances conservatrices (Durkheim, Parsons, etc.) insistent sur la contribution de l'école au maintien de l'intégration sociale et à la reproduction des valeurs sociales. Les courants critiques (Bourdieu/Passeron, etc.) s'attachent à montrer que la mission de l'école est de reproduire l'ordre social établi à l'identique et que l'école bloque la transformation des rapports sociaux (mobilité sociale).

Durkheim est à la tête de toute la lignée de l'école adaptative, conservatrice des valeurs dans une société. Dans sa perspective fonctionnaliste, le procès de la socialisation par l'école repose dans la finalité intégrative. Dès lors, l'école se trouve investie d'un double rôle, d'une part, elle contribue à unifier les différentes branches des activités sociales autour des valeurs centrales pour maintenir l'ordre social établi, d'autre part, elle aide à diffuser les relations de classes générées par une grande différence de richesse et d'autorité dans les relations de travail (spécialisation au niveau de l'emploi, hiérarchisation et différenciation sociales, fonction, structures, rôles, statuts). En somme, les structures sociales, les contenus symboliques varient, mais les fonctions restent semblables.

Évidemment, Parsons a contribué au renouvellement de l'école intégrative. L'école reproduit notamment en introduisant à des hiérarchies de la réussite et du savoir c'est-à-dire les mécanismes de stratification sociale. Grâce à l'école, comme lieu privilégié

d'égalité des chances, et à d'autres institutions animées des mêmes principes et valeurs régulateurs, la société évolue tout en maintenant son intégration. Chez lui, le paradigme de changement social se préoccupe essentiellement de l'unité, de l'ordre et de l'équilibre dû système social. Il est nécessaire de rénover le système éducatif traditionnel, d'améliorer les structures de fonctionnement pour qu'elle puisse accomplir son rôle de maintien de l'intégration afin qu'elle soit en mesure de faire face aux conditions changeantes, d'éviter les tensions sociales et contrecarrer les forces centrifuges.

Par contre, Bourdieu se trouve à la médiane de la conception intégrative et récuse la thèse de Parsons qui place l'école comme un lieu de d'égalisation des chances. L'école favorise les distances de la culture et les reproduit. C'est une critique de la culture transmise qui favorise les privilégiées et défavorise les masses populaires. Le système scolaire impose les valeurs culturelles des classes dominantes et conduit les classes dominées à reconnaître celles-ci comme étant les seules valeurs légitimes. Toutefois même lorsque l'école échoue complètement dans sa tâche, elle doit continuer à entretenir la foi et l'espoir dans la promotion sociale parce que là aussi est son rôle en tant que créateur de valeurs. Cette mentalité est aliénante, elle réside dans le fait que les groupes les plus défavorisés acceptent et encouragent une conduite qui est directement opposée à leurs intérêts. Bourdieu et Passeron insistent sur le fait que les aspirations et les ambitions scolaires plus faibles des plus défavorisés correspondent à une «évaluation réaliste des difficultés à dépasser «une intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives...» (Haecht, 1998).

Or remarque que l'idéologie de valeurs culturelles de classe dominante est très présente dans les pratiques de l'enseignement. Car, les enseignants de manière inconsciente l'inculquent à leurs élèves. L'école contribue à reproduire la société de classes. Dans ce cas, l'analyse sociologique des intentions de la réforme dans le sens de Bourdieu est doublée d'un raisonnement fonctionnaliste. D'une part, la réforme a une fonction manifeste: changer les pratiques de l'enseignement sélectif et réaliser un enseignement démocratique, uniforme, égalitaire qui, contre les privilèges de la naissance, offre aux meilleurs, quelque soit leur origine sociale et leur milieu géographique respectif, une

mobilité sociale ascendante. Il y a toutefois une fonction latente: l'école contribue clandestinement à la reproduction de la structure des classes sociales jusqu'à travers ses mécanismes de sélection sociale (favoritisme), elle élimine en douceur les enfants des classes défavorisées. Croire à son rôle méritocratique revient à partager l'idéologie des classes dominantes et la «fausse conscience».

Par ailleurs, une autre idée peut se déduire de ces analyses. C'est que les changements apportés au niveau de l'école haïtienne par les décideurs au-delà des innovations, des améliorations, des hésitations, des conflits, des résistances et des résultats étaient d'une part, pour la classe dirigeante politique des "palliatifs" et des moyens pour calmer les pressions et éviter les tensions populaires, de réguler le statu-quo politique de l'époque et de débloquer des aides internationales. D'autre part, ces changements étaient pour certaines fractions des classes privilégiées technocrates et industrielles au-delà de leurs divergences des stratégies d'acteurs permettant de renouveler à leur manière les structures scolaires dominantes qui deviennent caduques et dysfonctionnelles pour les adapter aux aléas du développement et à la modernité. Dans ce contexte, les élites industrielles avaient besoin d'une main-d'œuvre à bon marché mais bien préparée pour faire face à la compétitivité du marché international en ce qui a trait aux industries de la sous-traitance. Toutefois, dans la réalité, la réforme maintient les disparités et les inégalités régionales, les ambivalences linguistiques et les valeurs culturelles dominantes pour protéger les acquis des couches sociales privilégiées.

En somme, nous avons examiné l'insuccès de la réforme sous l'angle des indicateurs, des bilans chiffrés menant à la construction d'implications statistiques entre variables et phénomènes sociaux. Ceci permet de mettre bien en évidence le fait que dans le fonctionnement et dans la structure de l'enseignement de la réforme, il y a des enfants qui sont socialement et scolairement différenciés. Cette différenciation scolaire est à la base de la différenciation sociale. Par ailleurs, en ce qui concerne les résultats obtenus par les recherches portant sur l'évolution de la réforme, l'absence des données complètes sur les problèmes de la réforme, tout cela se joint aux bilans établis par les responsables du Ministère de l'Éducation qui sont très mitigés n'ont pas été favorables au développement

harmonieux de la réforme. Nous avons constaté également dans les analyses des facteurs sous-jacents aux intentions de la réforme que les changements pédagogiques et linguistiques n'ont pas été précédés d'hypothèses permettant une évaluation à long terme des conséquences de ces innovations sur l'ensemble de la population. Ces changements n'ont pas été l'objet d'un enregistrement constant de variables expérimentales mises en jeu (par exemple, le matériel didactique utilisé, les procédures et méthodes adoptées, le profil des maîtres formés et leurs implications sur l'apprentissage de l'élève, le taux de rentabilité, les certifications à décerner tout le long du cursus scolaire) de façon à faciliter la généralisation ou la vulgarisation éventuelle du traitement comme de ses modifications. Les piètres résultats enregistrés jusqu'à présent sur le rendement et l'efficacité internes de l'École fondamentale viennent démasquer toutes les prévisions et les extrapolations.

Cette vision de changement a été très peu étudiée dans son «contexte historique et sa logique profonde avec la culture intégrale du milieu». La tendance qui s'en est dégagée a été projetée dans le futur, par exemple, une estimation de croissance du taux d'inscription brut (6-12 ans) approximativement de plus de 83% à la fin de 1986 et qui sera suivie de l'universalité de l'éducation d'ici l'an 2000 pour la totalité des enfants d'âge scolaire (UNESCO:1984, AMESD: 1987). Jusqu'à l'état actuel des choses, les analyses de données statistiques démontrent clairement que les résultats sont complètement inférieurs aux prévisions des décideurs. Évidemment, il est prouvé que la prise de conscience sociale et politique nécessaire à l'édification d'une réforme éducative se produit plus rapidement au sein d'une population alphabétisée et informée. Haïti reste un cas typique où le taux d'analphabétisme est aux environs 80% chez les adultes. Toutefois, les responsables de l'éducation et ses agents n'ont pas utilisé les moyens efficaces pour sensibiliser la population ni stimuler leur sentiment de solidarité et de civisme. Il n'a pas eu un consensus social à propos des finalités de la réforme éducative et les médias qui n'appuient pas la réforme ne s'intéressent guère à la diffusion des informations sur les nouveaux programmes.

Aussi, les solutions qui ont été mises en place pour les contourner sont loin d'apporter les résultats espérés compte que les modèles et les idéaux insérés dans cette démarche

réformatrice notamment la démocratisation et l'égalisation de l'enseignement sont des valeurs bien connues de la modernité mais qui sont complètement ignorées, ou du moins qui ne collaient pas aux particularités idéologiques et politiques des classes dominantes et du pouvoir politique de l'époque et qui ne sont pas calibrées par exemple en fonction du degré d'analphabétisation des populations visées.

D'autant plus, la réforme est confondue avec «l'agonie d'un régime politique dictatorial et n'a pas pu s'en démarquer et en a épousé les blocages et des gabegies» (Cozigon, 1993). Aussi, la réforme a nourri ses desseins de transformer les structures et les méthodes qui caractérisent ce système d'enseignement sélectif en sous-estimant les poids idéologico-culturels et politiques et en minimisant les variables démographiques et climatiques, sans apporter des améliorations significatives sur les infrastructures scolaires (construction de lycées et de collèges techniques) conditions salariales et de travail des enseignants, sans assurer une dotation suffisante en matériel didactique: production, distribution, adéquation des curricula aux objectifs et aux procédures de la réforme; sans réussir à réaliser une homogénéisation de l'enseignement et résoudre le problème linguistique.

Somme toute, on a peu de sentiment qu'un certain désenchantement qui va au-delà de ces droits élémentaires que revendiquaient les Haïtiens puissent aboutir vraiment à un résultat définitif compte tenu des divergences d'intérêts au niveau des acteurs. D'où aussi toutes les tentatives très souvent avortées, tentatives qui ne déploient en définitive qu'inégalité, exclusion, dualisme dans une société où le système scolaire est dominé par les intérêts et les préjugés des élites dominantes qui restent profondément ancrées dans les traditions, dans les vieilles structures sociales dont les traits dominants concordent largement avec le féodalisme, dans une société, où les dirigeants politiques sont incapables de prendre des mesures positives pour éradiquer l'analphabétisme qui tient les masses paysannes politiquement muettes, car la liberté est impossible à l'ignorant. C'est une transformation radicale des fonctions de l'école et des structures sociales qui permettra de réaliser une réforme en profondeur de l'enseignement, cela exige des facteurs humains bien formés techniquement et académiquement, cela oblige entre autres une démystification de

l'idéologie qui cache la réalité et une désaliénation des mentalités qui vont bousculer les routines et renverser les modes habituels de penser et d'agir. Cela devra être un «passage obligé dans la lutte pour la refondation de cette société, autant de formes et de formules qui montrent les préoccupations d'autonomisation et d'ouverture qui agitent ces populations en quête de l'émancipation» (Pierre-Louis, 1993). Il faudra entre autres que toutes les propositions de changement toutes les concessions mutuelles, ainsi que tous les facteurs matériels et religieux formant le patrimoine national doivent être répertoriés, articulés et négociés en fonction des aspirations de tous les citoyens, de façon que ces changements puissent apporter de manière significative de véritable promotion qualitative, des avantages et la satisfaction nécessaires pour l'ensemble des groupes d'intérêts divergents qui forment la société haïtienne. Il n'a pas de démocratie sans représentation des intérêts globaux et sans souci de la population. C'est donc là des éléments déterminants qui marqueront cette intégration réelle et ce décollage économique et culturel. Cet enseignement global sera nécessairement ouvert aux influences du monde moderne extérieur. Car, le développement est lié à la présence des «vertus de l'individualisme personnaliste» (Raynaud, 1991) où l'école démocratique seule produire ou procurer.

BIBLIOGRAPHIE

- AMESED/AID- Amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs et Agence américaine pour le développement international (1987), *Haïti: évaluation du secteur de l'éducation et des ressources humaines*, Florida State University, Tome I, II.
- ANCION, J. (1984), «Haïti qui rit, Haïti qui pleure», *Terre Nouvelle*, No. 4, p. 61-93.
- ANDERSON, P. (1978), *Sur Gramsci*, Paris, Maspero.
- ANGLADE, G. (1982), *Atlas critique d'Haïti*, Montréal, Québec, ERCE.
- ANSART, P. (1974), *Les idéologies politiques*, France, PUF.
- ANTOINE, L. M. (1990), «*Le baccalauréat haïtien : mode de sanction des performances complexe ou test de connaissance sociale*», *Conjonction*, No. 180, pp. 23.
- ASSOGBA, Y. (1994), «Quand la recherche prétend contribuer au changement» dans *La recherche en éducation comme source de changement*, direction. J. Chevrier, Québec, Logiques, pp. 235-247.
- BACC/HAÏTI- Bureau d'appui à la coopération canadienne avec Haïti (1989), *Rapport d'une étude exploratoire sur l'éducation de base en Haïti*.
- BARBIER, A., OLLIVIER, E., et PIERRE-JACQUES, E. (1984), «Convergences et rupture dans les systèmes d'éducation: le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec», *Anthropologie et sociétés*, Vol. 8, no. 2., p. 49-64.
- BEAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris Maspero.
- BEAUTÉ, J. (1995), *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Lyon, Érasme Chronique sociale.
- BEBEL-GISLER, D. (1976), *La langue créole, force jugulée*, Étude sociolinguistique des rapports de force entre le créole et le français aux Antilles, Paris, Harmattan.
- BELLONCLE, G. (1981), *Dix ans d'alphabétisation en Haïti*, Paris, ACCT.
- BENJAMIN, R. (1993), «Individualisme, capitalisme: un renouvellement de l'humanisme est-il possible»? *Fors Recherche sociale*, No.126, p. 59-96.
- BERNADIN, E. (1991), *L'espace rural haïtien*, Bilan de 40 ans d'exécution des programmes nationaux et internationaux de développement (1950-1990), Haïti, Imprimerie des Antilles.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Minuit.
- BERTHELOT, J. M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- BINET, J. (1974), «Questions à Pierre Bourdieu», *Dialectiques*, No. 3, p. 21-26.
- BOUDON, R. (1977), *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.

- BOUDON, R et BOURRICAUD, F. (1982), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- BOURDIEU, P. (1966), «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, 813, p. 325-347.
- BOURDIEU, P. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1964), *Les Héritiers: les étudiants de la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDON, J. et PERROT, J. (1990), Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, *Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République d'Haïti*, France, Dijon, Projet Haïti/PNUD/UNESCO.
- BOURGEAULT, G. (1994), «Démocratisation de l'école, recherche de l'excellence, pratique de pédagogie différenciée par delà les slogans», Réflexion sur la problématique de l'égalité en éducation, dans *l'égalitarisme en question*, Cahier de recherche éthique, No. 18, Québec, Fides.
- BOURRICAUD, F. (1977), *L'individualisme institutionnel*, Essai sur la sociologie de Talcott Parsons, France, PUF.
- BRUTUS, E. (1979), *Instruction publique en Haïti: 1492-1945*, Haïti, Imprimerie de l'État, tome I et II.
- BRAX, J.P. (1987), *Haïti: pourquoi faire?* Paris, L'Harmattan.
- CASTOR, S. et PIERRE-CHARLES, G. (1984), *Haïti: pouvoir oligarchique et alternative de changement*, New York, Hunter Collège.
- Centre de Recherche pour le Développement du Sud d'Haïti (1992), *Projet d'intervention communautaire dans le domaine de l'éducation*, Montréal, Québec.
- CHANCY, M. (1972), «Éducation et développement en Haïti», dans *Culture et développement en Haïti*, Québec, Lémeac.
- HAZEL, F. (1974), *La théorie analytique de la société dans l'œuvre de Talcott Parsons*, Paris, Mouton.
- CLIGNET, R. et ERNST, B. (1995), *L'école à Madagascar*, Évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public, Paris, Karthala.
- COENEN-HUTTER, J. (1989), «Parsons et Gurvitch: exigence de totalité et réciprocité de perspectives», *Sociologie et sociétés*, Vol. XXI, No 1, p. 87-96.
- Collection (1988), «La communauté haïtienne», *L'école et les communautés culturelles* Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Conseil National de Développement et de Planification de la République d'Haïti (1976), *Plan quinquennal 1976-1981*, Plans sectoriels, Tome II.
- COOMBS, H. P. (1989), *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

- CORNEVIN, R. (1982), *Haïti*, Paris, PUF, Que sais-je? no. 1955.
- COZIGON, P. (1993), «Éducation: quelle école en Haïti», dans *La République haïtienne, état des lieux et perspectives*, Paris, Karthala.
- D'ANS, A. M. (1987), *Haïti: paysage et société*, Paris, Karthala.
- DEBEAUVAIS, M. (1995), «Les évolutions de la planification de l'éducation dans le Tiers-monde depuis 1960», dans *La construction des politiques d'éducation et de formation*, direction de Bernard Charlot et Jacky Beillerot, Paris, PUF.
- DEBEAUVAIS, M. (1989), «Les changements sans réformes: une nouvelle tendance internationale dans le domaine de l'éducation», *Éducation canadienne et internationale*, Vol. 18, p. 34-41.
- DÉCHAUX, J. H. (1993), «Nobert Elias et Pierre Bourdieu: analyse conceptuelle comparée», *Archives européennes sociologiques*, No. XXXIV, p. 364-385.
- DÉLILLE, J. (1988), «Haïti: une démocratie sans peuple, un peuple sans démocratie», *Études*, No. 14, p. 19-28.
- DÉLINCE, K. (1993), *Les forces politiques en Haïti*, Manuel d'histoire contemporaine, Paris, Karthala.
- Décret du 30 mars 1982 organisant le système le système éducatif haïtien en vue d'offrir des chances égales à tous et de refléter la culture haïtienne*, Port-au-Prince, Presses nationales d'Haïti.
- Décret du 6 mars 1989 faisant des documents, programmes respectivement dénommés «Curriculum de l'École fondamentale programme pédagogique opérationnel, 1er, 2ème, 3ème cycle, les programmes nationaux des 9 années de scolarité formant l'École fondamentale*, Le Moniteur Journal officiel République d'Haïti, 144ème No. 19.
- DELPEUCH, B. (1989), «Porcs rustiques et choix de développement», dans *l'État du Tiers-monde*, Paris, La Découverte.
- Département de l'éducation nationale (1981), *Loi organique du 18 septembre 1979*, Port-au-Prince, Imprimerie ONAAC.
- Département de l'éducation nationale- DEN (1982), *La réforme éducative*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- Département de l'éducation nationale/Direction de planification (1981), *Plan quinquennal d'éducation 1981-8*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- Département de l'éducation nationale/Projet d'éducation Gouvernement haïtien/Banque Mondiale (1983), *Éducation en population, Santé, Nutrition*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- Département de l'éducation nationale, Direction de planification- section des statistiques (1981), *Population et scolarisation en Haïti*, Projet Haïti/PNUD/UNESCO, Port-au-Prince, Imprimerie d'État.

Département de l'éducation nationale, IPN-Comité de curriculum (1980), *Enseignement fondamental plan d'études langues d'enseignement*, Projet Haïti PNUD/UNESCO, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.

Département de l'éducation nationale Direction de planification (1983), *Joseph Hérns Henry: Approche des problèmes de l'évaluation de l'éducation, cas du plan quinquennal 1981-86*, Séminaire d'évaluation en éducation, DP/DEN Projet HAÏTI /PNUD /UNESCO /82/001, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.

DÉPESTRE, R. (1989), *Bonjour et adieu à la négritude*, Paris, Seghers.

DERONCERAY, H. (1979), *Sociologie du fait haïtien*, Montréal, Presses universitaires du Québec.

DESROCHES, R. (1986), «Autour de quelques problèmes du système éducatif haïtien», *Conjonction*, No.168, p. 7-27.

DUFUMIER, M. (1987), «Quelles options pour l'agriculture en Haïti»? *Conjonction*, No 172, p. 22-47.

DURU-BELLAT, M. et HENRIOT VAN ZANTEN, A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

ESCANDE, C. (1973), *Les classes sociales au Cégep*, Ottawa, Parti pris.

FABRE, M. (1994), *Penser la formation*, Paris, PUF.

FÄGERLING, I. & SAHA, L. J. (1989), *Education & National Development*, A comparative perspective, Great Britain, Pergamon Press.

FÉLIX, P. (1997), «Éducation: échec et incohérence» dans *Haïti-Progrès*, Vol. 15, No 17 p.4, 15.

FERRIER, E. (1973), «De l'école démocratisée à l'école démocratique», dans *L'École démocratique*, p.129-140, Paris, Burin et Martinsart.

FLEISCHMANN, U. (1976), *Écrivain et société en Haïti*, Québec, Presses de l'Université de Montréal.

FRAPPIER, M. (1994), «La pauvreté: facteurs économiques», dans *Traité des problèmes sociaux*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

GEORGES-JACOB, K.(1941), *L'ethnie haïtienne*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.

GOFFAUX, J. (1986), *Problèmes de développement*, C.R. P, No. 20.

GOLDSTEIN, R. (1995), *École et société*, des politiques aux pratiques, Lyon, Chronique sociale.

ITALIS, W. (1997), «Éducation : échec et incohérence», dans *Haïti-Progrès*, Vol. 15, No 17, p.4, 15.

HAECHT, V. A. (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Questions à la sociologie de l'éducation, deuxième édition, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

HALLAK, J. (1974), *À qui profite l'école?* Paris, PUF.

- HURBON, L. (1987), *Comprendre Haïti, essai sur l'État, la nation, la culture*, Paris Karthala.
- JEAN, R. (1988), *Haïti: crise de l'éducation et crise de développement*, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles.
- JEAN-JACQUES, N. (1988), «Interview sur l'École fondamentale», *Éducateur* Vol. 2, No. 6, p. 20-23.
- JENCKS, C. (1979), *L'inégalité. L'influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, PUF.
- JOACHIM, B. (1979), *Les racines du sous-développement en Haïti*, Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.
- JOSEPH, N. A. (1984), *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles.
- JULIEN, E. (1983), *Le développement communautaire en Haïti (1950-1980): une entreprise de libération ou de mystification?* Thèse de maîtrise en sociologie, Université d'Ottawa, Ontario, Canada.
- KABOU, A. (1991), *Et si l'Afrique refusait le développement?* Paris, L'Harmattan.
- KAHN, J.F. (1994), *Tout change parce que rien ne change*, Introduction à la théorie de l'évolution sociale, Paris, Fayard.
- KHOI, L.T. (1992), *Culture, créativité et développement*, Paris, L'Harmattan.
- KUTY, O. (1998), *La négociation des valeurs*, Introduction à la sociologie, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- LAUWERYS, J.A & COWEN, R. (1981), «Aspects théoriques du problème», *dans les finalités de l'éducation*, Paris, ONU/UNESCO.
- LAZAR, T. (1992), «La compétence des acteurs dans la théorie de la structuration de Giddens», *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. XCIII, 399-419.
- LECLERC, J. (1992), *Langue et société*, Laval- Québec, Mondia.
- LEGENDRE, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Québec, Paris, Guérin, Esca.
- LÉPINE, G. (1980), *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Laval Québec, Albert Saint-Martin.
- LESSARD, C. (1994), «La scolarisation, du déterminisme triomphant à l'utilisation stratégique», dans *Traité des problèmes sociaux*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- LOURIÉ, S. (1993), *École et Tiers-monde*, Paris, Flammarion.
- MAKITA, K.N. (1989), *Capital et pouvoir social en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- MALINOWSKI, B. (1968), *Une théorie scientifique de la culture*, Paris, F. Maspero.

- MATHELIER, G. (1988), «Réforme éducative: que dis-tu de toi même»? *Éducateur*, Vol. 2, No.6, p. 1.
- MENGET, P. (1989), «Fonction et fonctionnalisme», *Encyclopédie Universalis*, Vol. 9, p. 609-612.
- MENDRAS, H. (1996), *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin / Masson.
- MERTON, R. K. (1965), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon.
- MICHEL, L. R. (1978), *L'analphabétisme et le créole*, New York, USA, Unico Publishing Co.
- MIGUELEZ, R. (1992), *L'analyse des formations sociales*, Ottawa, LEGAS.
- MILFORT, A. M. (1979), *Le rôle du créole dans l'enseignement primaire en Haïti*, Port-au-Prince, Haïti, Imprimerie des Adventistes.
- MILIBAND, R. (1982), *L'État dans la société capitaliste*, Analyse du système de pouvoir occidental. Paris, F. Maspero.
- Ministère de l'éducation Nationale et Institut pédagogique national (1979), «Le créole en question», *Bulletin*, No.1, p. 1-75.
- Ministère de l'éducation nationale et Institut pédagogique national (1987, 1988) *Curriculum de l'École fondamentale, Programme pédagogique opérationnel 1er et 2ème cycles*, Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.
- Ministère de l'éducation nationale et Institut pédagogique national. (1985), *Curriculum IIè cycle de l'École fondamentale*, Projet HAÏTI/PNUD/UNESCO/82/001.
- Ministère de l'éducation nationale (1987), *Stratégie de mise en place du 3ème cycle fondamental*, HAÏTI/PNUD/UNESCO, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- Ministère de l'éducation nationale (1988), *Plan d'études et programme-cadre du 3è cycle fondamental*, Projet IPN, DES, UPEF, PNUD/UNESCO, Port-au-Prince.
- Ministère de l'éducation nationale (1983), *Planification de la réforme éducative calendrier d'exécution des activités de mise en place de l'École fondamentale*, Port-au-Prince, Haïti, Imprimerie de l'État.
- Ministère de l'information et de la coordination (1987), *Constitution de la République d'Haïti*, Port-au-Prince, Journal officiel Haïti Libérée.
- MUCCHIELLI, L & ROBIC, M.C. (1995), Entre sociologie et géographie: la «morphologie sociale» selon Durkheim, dans *la sociologie et sa méthode* sur la direction de M. Borlandi & Mucchielli, Paris, L'Harmattan, p. 101-131.
- MOÏSE, C. & OLLIVIER E. (1992), *Repenser Haïti, Grandeur et misère d'un mouvement démocratique*, Montréal, CIDIHCA.
- MOROSE, P.J. (1970), *Pour une réforme de l'éducation en Haïti*, Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Université de Fribourg, Suisse.

- OLLIVIER, E. (1972), «Rachitisme: l'objectif pédagogique dans le système d'enseignement en Haïti», *Nouvelle Optique*, No. 5 & 6, p. 162-174.
- OLLIVIER, J. Y. (1994), *Démocratie mondiale*. Une logique au service de la paix, Lyon, France, Chronique sociale.
- PAMPHILLE, L.D. (1988), *L'éducation en Haïti sous l'occupation américaine: 1915-1934*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université de Pittsburgh, États-Unis, Port-au-Prince, Haïti, Imprimerie Perle des Antilles.
- PAUL, E.C. (1965), *L'alphabétisation en Haïti*, Port-au-Prince, Imprimerie des Antilles.
- PETITAT, A. (1989), «Sociologie de l'éducation», dans *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot.
- PIERRE-JACQUES, C. (1995), «Haïti». in *International encyclopedia of national systems of education*, second ed. Great Britain, Cambridge University Press, p. 397-403.
- PIERRE-LOUIS, M. (1993), «Quelques réflexions sur l'éducation populaire», dans la *République haïtienne, état des lieux et perspectives*, Paris, Karthala, p. 129-146.
- POMPILUS, P. (1985), *Le problème linguistique haïtien*, Port-au-Prince, Fardin.
- POWER, C. (1995), «L'Unesco et l'éducation», dans la *construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF.
- Programme des Nations Unies pour le développement (1994), *Rapport mondial sur le développement humain*, Paris, Economica.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1968), *Structure et fonction dans la société primitive*, France, Minuit.
- RAYNAUD, P. (1991), «L'école de la démocratie», *Débat*, No. 64, p. 39-43.
- ROCHER, G. (1992), *Introduction à la sociologie générale*, Québec, Hurtubise.
- ROCHER, G. (1973), *Le Québec en mutation*, Québec, Hurtubise.
- RUSS, J. (1994), *La théorie du pouvoir*, Paris, Brodard et Taupin.
- SAINT-GERMAIN, M. (1988), *La situation linguistique en Haïti*, Bilan et prospectives, Québec, Conseil de la langue française, Série documentation.
- SAINT-GERMAIN, M. (1989), «Analyse de quelques facteurs relatifs au volet linguistique de la réforme éducative en Haïti», *Revue de l'éducation canadienne et internationale*, p. 18-32.
- SAINT-GERMAIN, M. (1997), «Problèmes linguistiques en Haïti et réforme éducative: quels constats», *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, no. 3, p.611-642.
- SAINT-LOUIS, R.A. (1970), *La présociologie haïtienne ou Haïti et sa vocation nationale*, Ottawa, Léméac.
- SALAMA, P. et VALLIER, J. (1994), *Pauvretés et inégalités dans le tiers-monde*, Paris, La Découverte.

- SALOMÉ, B. (1984), *Éducation et développement: le cas d'Haïti*, Paris, OCDE.
- SAMEDY, J.M.B. (1996), *Manuel de sociologie: concept et certaines écoles*, Ottawa, Lemieux.
- SAMEDY, J.M.B.(1997), *Mutation et persistance de la structure sociale de Saint-Domingue-Haïti (1784-1994)*, Essai sur la question agraire haïtienne, Thèse de doctorat en sociologie, à l'Université de Montréal, Québec; édition Ottawa, Légas.
- SCIULLI, D. (1989), «Comment relire Parsons aujourd'hui en sociologie politique comparée», *Sociologie et sociétés*, Vol. XX, no. 1, p. 97-116.
- SCHWARZ, A.(1979), *Colonialistes, Africanistes et Africains*, Nouvelle Optique. Montréal, Imprimerie Gagnée.
- Sécrétairerie d'État d'Alphabétisation (1995), *Campagne nationale d'alphabétisation, 1995-1998*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- SELVA, C. et MISSOUM G. (1993), *Savoir définir et gérer ses objectifs*, Une stratégie de la réussite, Paris, ESF.
- SOLAUX, G. (1995), «Les décisions de politique éducative: le cas du baccalauréat professionnel», dans *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF. p.111-128.
- SOUFFRANT, C. (1996), «Le futur de l'école haïtienne» dans *Haïti en marche*, Vol. X, no. 26, p. 11.
- THÉRIAULT, J.Y. (1995), *L'identité à l'épreuve de la modernité*, Moncton /Canada, Édition Acadie.
- TESSON, G. (1990), «L'enfance et la jeunesse», dans *Initiation thématique à la sociologie*, Manitoba/Canada, Éditions des Plaines.
- TOURAINÉ, A.(1974), *Pour la sociologie*, Paris, Seuil.
- TOURAINÉ, A. (1976), *Les sociétés dépendantes*, Paris, Ducolot.
- TOURAINÉ, A. (1994), *Qu'est ce que la démocratie?* Paris, Fayard.
- TREMBLAY, J. (1995), *Mères, pouvoir et santé en Haïti*, Paris, Karthala.
- TROUILLOT, H. (1980), *Les limites du créole dans notre enseignement*, Port-au-Prince Haïti, Imprimerie des Antilles.
- TURCAN, P. (1985), «Les acteurs du développement et les acteurs du blocage dans les régions rurales», *Revue canadienne des sciences régionales*, VIII, 2 , 241-259.
- UNESCO (1967), «Haïti » dans *L'éducation dans le monde*, Vol. IV, p. 691-695.
- UNESCO (1980), *Les réformes de l'éducation: expériences et perspectives*, Paris, Fardey, Quescy.
- UNESCO (1984), *Haïti: projections des dépenses récurrentes de l'enseignement primaire public*, Paris, Unesco- Division de financement de l'éducation.

- UNESCO (1992), *Annuaire statistique*, (TAB. 1-3).
- VERMANDE, P. (1996), «Le développement d'Haïti», *Universités, AUPELF-UREF*, Vol. 17, no. 1, p. 22-23.
- VERNET, P. (1979), «Symposium sur le créole», dans *Le créole en question*, Port-au-Prince, Bulletin de Institut pédagogique national , No 1.
- VERNET, P. (1980), *Technique d'écriture du créole haïtien*, Port-au-Prince, Imprimerie le Natal.
- VERNET, P. (1986), «Quelques réflexions méthodologiques sur l'enseignement du français en Haïti», *Conjonction*, No. 168, p. 29-57.
- VOYÉ, L. (1998), *Sociologie*, Construction du monde, construction d'une discipline, Paris, Bruxelles, De Boeck & Lorcier Université.
- ZAY, N. (1981), *Dictionnaire manuel de gérontologie sociale*, Québec, Presses de l'Université Laval.