

Contribution du système éducatif au rapport de domination dans la société haïtienne

par

Réthro Agenor

Étudiant en maîtrise en service social

Université de Montréal

Courriel : rethro.agenor@umontreal.ca

Résumé. Ce texte est la synthèse d'une présentation au colloque « Les autres visages d'Haïti », organisé lors de la semaine interculturelle de l'Université de Montréal en février 2012. Il présente une brève étude analytique du système éducatif haïtien et en fait ressortir les principales lacunes, et leurs impacts sur le fonctionnement de la société haïtienne. Il présente aussi les stratégies déployées par les jeunes et les parents en vue de contourner les obstacles inhérents à la structure du système. À cela s'ajoute une partie théorique, inspirée des théories de reproduction et de l'étiquetage, à travers laquelle des mots clés comme l'exclusion sociale, l'inégalité sociale et la marginalisation introduisent la partie analytique qui tente de faire ressortir la contribution de ce système à la reproduction du rapport de domination dans la société haïtienne.

Mots clés : Système éducatif haïtien, exclusion sociale, inégalité sociale, domination sociale, marginalisation.

Présentation brève de la théorie de la reproduction sociale et de la théorie de l'étiquetage. Analyse du système éducatif haïtien; ses principales lacunes et leurs impacts sur les 15-24 ans, dont l'exclusion sociale.

Brief overview of two theories: social replication and social tagging. Analysis of the Haitian educational system; its main difficulties and their impacts on the youth between 15 and 24, including social exclusion.

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 138 (2013.1) : 83-93.

Dans toute société, l'éducation en tant que telle représente la base du développement social. En raison de cette fonction, elle constitue le cadre qui définit tout projet de société, vise l'épanouissement socioéconomique et le bien-être de chacun, soit un projet permettant un mode de vie décent pour la population. L'éducation, selon François (2009), devrait être un outil d'intégration des individus et de distribution de leur rôle dans la société en fonction de leurs compétences. Depuis l'obtention de son indépendance (1804), Haïti ne cesse de connaître des moments de crise et sa population vit majoritairement dans des conditions de vie vraiment précaires qui la rend vulnérable. Par conséquent, c'est une société où il est difficile de parler de développement social alors que cela devrait être la mission ultime de l'éducation; cela pose la problématique de notre système éducatif.

Des recherches mettent en évidence surtout la mauvaise qualité de ce système. Pour certains, elle est le résultat de la crise sociopolitique que connaît le pays depuis bien des décennies (Aide et Action, 2005). Pour d'autres, la mauvaise qualité du système, en provoquant la « sous-éducation » de la population, représente un mécanisme de blocage à la création de richesses au sein de la société haïtienne, donc, ce qui retarde le développement de cette dite société (Pierre, 2010). Cependant, le système étant relié au projet de société qu'il traduit nécessiterait un type d'analyse plutôt critique.

Cet article veut souligner que ce système est basé sur une démarche qui contribue à la reproduction du rapport de domination au sein de la société haïtienne, dont découle une forte disparité socioéconomique (Paulo, 2006). Cette disparité est responsable des mauvaises conditions de vie de la majeure partie de la population et de son état de pauvreté (Levy, 2002; Lamaute-Brisson, Jadotte et Lubin 2005; Dorvilier, 2010). Notre analyse permet de cibler certains facteurs responsables des injustices sociales et de fixer des objectifs pour la pratique

de l'intervention sociale en Haïti. Ce contexte particulier explique la dimension théorico-pratique du texte reliée à l'approche structurale en travail social (Moreau, 1987) en vue de faciliter la compréhension des problèmes vécus par les catégories dominées de la société haïtienne en fonction de l'organisation du système social. Notre apport contribue à justifier une approche visant une transformation sociale (Deslauriers et Hurtubise, 2010), grâce à l'analyse de pistes possibles pour la pratique du travail social en Haïti.

Pour rédiger cet article, nous avons utilisé nos connaissances et notre expérience du système et consulté la littérature disponible. Notre texte se présente comme suit : après un survol des dimensions historiques de l'éducation en Haïti, nous décrivons le système éducatif haïtien, les caractéristiques de la jeunesse haïtienne et les stratégies qu'elle privilégie. Suivent l'analyse et une brève conclusion qui formule des propositions d'avenir.

1. Les théories qui éclairent notre perception de l'éducation

La théorie de la reproduction

Sur le plan éducatif, la théorie de la reproduction est surtout associée à des travaux de Bourdieu et d'Aron (François, 2009). Cette théorie analyse l'enseignement en tant que système de reproduction des structures sociales qui contribuerait aux rapports de domination existant dans les sociétés en considérant que l'école, en tant qu'institution, ne répond principalement qu'à la réalité des classes bourgeoises et moyennes. Les valeurs qui y sont véhiculées visent à imposer subtilement aux classes populaires une forme de culture ne correspondant pas à leur réalité et à la légitimer. Cela aurait pour effet de maintenir une dynamique d'émancipation favorable aux gens de catégories bourgeoises et de classes moyennes au détriment de celles de la masse populaire et paysanne (Poupeau et Discepolo, 2002; Forquin, 2002).

L'un des concepts clés de la théorie de la reproduction est « l'habitus », présenté comme une explication des résultats relatifs au processus de socialisation des individus. « L'habitus » fait aussi le lien avec les origines des classes sociales. Concrètement, ce concept est défini

comme un ensemble de manières de penser, d'agir et de sentir. Il est lié aux réalités socioculturelles dans lesquelles baignent les individus et représente cette structure créée à partir du parcours psychosocial des personnes qui les prédispose à un système d'action, de perception et de compréhension. C'est un concept qui est fortement lié à celui du « capital social » défini comme l'ensemble de valeurs acquises dans les domaines du savoir-faire et du savoir-être (Bourdieu, 1986; Poupeau et Discepolo, 2002; Coulangeon, 2004). L'habitus sert également de cadre de référence culturel et intellectuel associé à l'environnement des classes sociales (Coulangeon, 2004; François, 2009; Abel et Frohlich, 2012). C'est ce qui peut expliquer l'inadéquation entre les valeurs que véhicule une institution comme l'école haïtienne et la réalité des classes populaires.

Les auteurs de la théorie de la reproduction sont critiques quant à cette institution qu'ils associent au piètre niveau d'intégration sociale de la classe populaire en lien direct avec le clivage créé par l'inadaptation entre l'organisation du système scolaire et la culture populaire. Dans la réalité, le résultat est la restriction de l'accès aux études et la multiplication d'actes d'élimination ou d'échecs auxquels les gens issus de cette classe font souvent face dans le cadre de leur parcours scolaire. C'est là la base du phénomène de décrochage scolaire ou d'abandon (Poupeau et Discepolo, 2002). Or, le parcours scolaire devrait contribuer au développement du capital culturel et social de ceux qui fréquentent les institutions. Un parcours que Bourdieu présente dans ses travaux en tant que valeur permettant d'avoir un meilleur statut dans la société (Bourdieu, 1986; Poupeau et Discepolo, 2002).

La théorie de l'étiquetage

Pour compléter ces apports tirés des travaux de Bourdieu, nous allons nous référer à la théorie de l'étiquetage qui trouve son origine dans la théorie de l'interactionnisme symbolique développée par des auteurs comme Goffman et Blumer (Lacaze, 2008). Ces théories vont nous permettre de faire usage de concepts comme la marginalisation, l'exclusion et l'inégalité sociale (Anderson et Snow, 2001). Ces concepts peuvent nous aider à comprendre, suivant un point de vue analytique, les

situations socioéconomiques défavorables des individus de la classe populaire et de la paysannerie en Haïti.

Les travaux de Castel (1995) et de Racine (2007) montrent que le concept d'exclusion est polysémique et peut répondre à plusieurs définitions suivant le contexte, en raison des mutations des types de pauvreté. Dans sa connotation, ce concept renvoie au statut d'un groupe ou d'une catégorie n'ayant pas accès à certains privilèges ou à certaines ressources de la société. En d'autres termes, il fait référence à ceux qui se trouvent dans une situation socioéconomique défavorable ou encore dans une situation de pauvreté. Cela nous permet de faire le lien avec le concept d'inégalités sociales pour expliquer la situation de conditions socioéconomiques dites pauvres. Pour Robert Castel (1995), il est difficile de considérer comme exclue une catégorie qui n'a jamais eu accès à certains privilèges ou à un ensemble de ressources, donc il vaudrait mieux parler de marginalisation pour comprendre une telle situation (Anderson et Snow, 2001).

Suivant la théorie de l'étiquetage, que ce soit l'exclusion sociale, l'inégalité sociale ou la marginalisation, l'ensemble représente le résultat d'une situation de rejet, de discrimination, que vit une catégorie de la population. Selon Winkin (1984), cette situation découlerait surtout de l'interaction qui existe entre des individus durant laquelle il peut y avoir un jugement négatif porté sur le comportement de certains d'entre eux. Les individus faisant l'objet d'un jugement de valeur négatif peuvent l'intégrer et évoluer en ce sens (Lacaze, 2008, Anderson et Snow, 2001). Cette explication est valable surtout dans les institutions scolaires où les jeunes évoluent en interaction avec leurs camarades, les enseignants, les parents et d'autres institutions. Cette interaction nourrit certaines interprétations qui sont reliées à des formes de réaction ou de comportement (Boumard et Bouvet, 2007). Considérant le cas du système éducatif en Haïti, c'est cette facette qu'il faudrait surtout analyser à partir de la théorie de l'étiquetage. Cela nous permet de considérer le phénomène de raillerie qui punit les lacunes des jeunes des classes populaires qui s'expriment en français. En ce qui a trait à la théorie de la reproduction, il faut surtout retenir

le côté élitiste de la langue française en Haïti, qui influence le rapport de supérieur/inférieur entre les jeunes des classes bourgeoises, moyennes et ceux des classes populaires.

2. Les dimensions historiques de l'éducation en Haïti

Faire ressortir les dimensions historiques de l'éducation en Haïti demande de remonter le temps jusqu'à la période esclavagiste. À cette époque de la colonie française dénommée Saint-Domingue, le système d'éducation n'existait pas, car seule l'éducation religieuse était de mise afin de transmettre aux esclaves une culture de soumission et de créer une distance entre eux et leurs maîtres. Les colons, eux, arrivaient déjà formés directement de France, et en général y retournaient pour aller jouir de la richesse accumulée dans la colonie. Leurs enfants nés dans la colonie étaient envoyés en métropole pour leurs études. Alors, conséquemment, pour eux aussi, un système éducatif n'était pas nécessaire.

Avec l'avènement de Toussaint Louverture sur la scène politique (d'abord de 1794 à 1798 en tant que gouverneur adjoint de la colonie) puis comme gouverneur général autoproclamé à vie (1801), l'éducation scolaire allait connaître ses premiers balbutiements (Gainot, 2005). D'abord l'école était surtout réservée aux petits mulâtres; avec l'abolition de l'esclavage, elle allait être ouverte à tous les anciens esclaves, ainsi qu'à leurs fils et à leurs filles (François, 2009).

Après l'indépendance, le contexte a changé avec la création d'un système éducatif officiel. Cependant, l'empereur Dessalines se préoccupait plus de la défense nationale, car il craignait l'éventuel retour de l'armée française mise en déroute à la fin de l'année 1803. De ce fait, le système d'éducation qu'il avait mis sur pied était surtout réservé aux militaires.

Après la mort de cet empereur, le système se perpétua selon cette même logique exclusive, surtout avec certains présidents comme Pétion et Boyer (Casimir, 2000; François, 2009). Ces derniers ont mené des politiques éducatives où l'accès à l'éducation était réservé aux élites. Ces politiques furent consolidées au milieu du XIX^e siècle par le président Geffard avec la signature d'un concordat avec le Vatican déterminant les rôles respectifs de l'État et de

l'Église en Haïti. Cela a favorisé l'arrivée de congrégations religieuses françaises qui allaient ouvrir les portes de leurs écoles surtout à la classe bourgeoise. Quant aux quelques établissements publics qui existaient à l'époque, comme le Lycée Pétion par exemple, il fallait être enfants d'un dirigeant politique ou de l'élite pour y avoir accès. « Avec cette politique, la classe dirigeante se perpétue (...) de père en fils. Les enfants de la masse des paysans qui n'avaient pas les moyens de se payer le luxe de fréquenter un établissement scolaire (...) restaient ainsi dans l'ignorance. » (François, 2009 : 83).

Pendant l'occupation américaine de 1915 à 1934, cette politique éducative était toujours de mise. Il faut dire qu'il y avait des intellectuels nationalistes, venant de la bourgeoisie, qui défendaient le système éducatif déjà en place. L'éducation ne figurait pas au programme des occupants : « Tous les projets que devaient réaliser les Américains étaient inscrits dans la convention signée entre le gouvernement américain et le gouvernement haïtien. Cependant, aucune disposition relative à l'instruction publique n'y était mentionnée. » (François, 2009 : 101) Ils ont cependant créé des écoles techniques et agricoles pour favoriser le développement économique du pays (François, 2009).

Il faut attendre le début des années 1980 pour assister à une réforme du système éducatif haïtien. En 1982, la réforme Bernard visait surtout à doter Haïti d'un système répondant mieux à sa réalité en intégrant l'enseignement du créole au primaire et au fondamental (François, 2009; Joint, 2006). Cette structure de l'enseignement est encore vigoureuse et fera l'objet d'une présentation dans les paragraphes suivants.

3. Le système éducatif haïtien, ses enjeux et ses défis

Structure du système éducatif haïtien

Le système éducatif haïtien est règlementé par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MNFP) et encadré par le Plan national d'Éducation et de Formation (PNEF) de 1995. C'est un programme élaboré lors de la réforme Bernard amorcée à la suite des États généraux de l'Éducation; il a jeté la base d'une réforme éducative en Haïti en y intégrant le créole comme langue d'enseignement officiel. L'objectif est d'adapter le système éducatif à la réalité socioéconomique des jeunes haïtiens et de rendre efficace le système d'alors qui était jugé médiocre (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, 2004; Aide et Action, 2005).

Ce système est présenté dans le tableau qui suit et repose sur le préscolaire, le fondamental (avec trois cycles), le secondaire et l'enseignement supérieur.

Le préscolaire, où l'âge d'accueil est fixé à trois ans, est sous la responsabilité du Bureau de Gestion de l'Enseignement préscolaire (BUGEP). L'enseignement dit fondamental, où l'âge d'admission est de six ans, comprend le 1^{er}, le 2^e et le 3^e cycle et s'étale sur une période de neuf ans. En fait, le 1^{er} et le 2^e cycle correspondent au primaire et se terminent par une épreuve officielle. En ce qui concerne le 3^e cycle, la troisième année est, elle aussi, sanctionnée par un examen officiel. En outre, ces cycles scolaires sont tous les trois sous l'égide de la Direction de l'Enseignement fondamental (DEF). Suit le secondaire allant de la troisième secondaire à la terminale qui correspond à l'étape où les élèves peuvent choisir leur

Tableau 1. Schéma représentant le système éducatif haïtien

| Secteurs | Préscolaire | Fondamental (1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycle) | | Secondaire | Enseignement supérieur (professionnel et technique) | Alphabétisation | Enseignement non formel |
|-------------------------|-------------|---|--------------------|--------------|--|-----------------|----------------------------|
| Durée | 3 ans | 6 ans | 3 ans | 4 ans | Variable | Variable | Variable |
| Épreuves officielles | | Certificat d'études primaires | Examen officiel | Baccalauréat | | | |

orientation entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Les deux dernières années du secondaire concernent le baccalauréat I et II, soit les deux examens officiels de fin d'études secondaires qui sont appelés aussi « goulots d'étranglement » parce qu'ils représentent les épreuves auxquelles bien des élèves échouent et sont obligés d'abandonner leurs études.

L'enseignement technique et professionnel est contrôlé par l'Institut National de Formation professionnelle (INFP). En ce qui concerne l'enseignement supérieur ou universitaire, on a le secteur public qui comprend l'Université d'État d'Haïti (UEH) étant composée de onze facultés, écoles et instituts. Les travailleurs sociaux haïtiens sont formés dans l'une des facultés de cette université. Une formation qui s'étale sur quatre années d'étude et qui doit être finalisée avec la remise d'un projet ou d'un travail de recherche dirigé (Jouthe, Mathieu, Pierre, Renois et Sinave, 2005). Le secteur privé comprend un ensemble d'universités de différents domaines qui assurent une formation limitée de premier cycle pour la grande majorité d'entre elles, surtout en lien avec le commerce, la gestion et l'informatique (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, 2004; Aide et Action, 2005; Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2007).

Par ailleurs, parallèlement à ce système, il existe un programme d'alphabétisation géré par la Secrétaire d'État à l'Alphabétisation (SEA) et une offre de formation par les organisations non gouvernementales (ONG), par exemple pour l'éducation des jeunes défavorisés en y intégrant des volets professionnels (MENFP, 2007; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, 2004; Aide et Action, 2005).

La pratique de l'enseignement officiel est basée sur un mélange de créole et de français, mais avec une prédominance de ce dernier en raison de la disponibilité des documents didactiques en français. Cela contraint souvent les enseignants à intervenir surtout en français dans le cadre de leur travail et explique l'association de la langue française aux caractéristiques élitistes

face à une langue créole opprimée (Casimir, 2000; 2001), et ce, malgré la reconnaissance de cette langue dans la constitution haïtienne en 1987 comme une langue d'enseignement, à la suite de la réforme Bernard.

Par conséquent, lorsque nous analysons la structure du système éducatif haïtien, cette réalité de la langue, accompagnée des différentes épreuves officielles susmentionnées, fait en sorte que le système représente une série de défis auxquels la majorité des jeunes fait face dans le cadre de leur parcours scolaire. C'est un élément qui contribue au phénomène de décrochage des jeunes de la classe populaire et de la paysannerie haïtienne (Joint, 2006; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, 2004). En dehors de l'école, ces jeunes s'expriment en créole et, pour la majorité d'entre eux, leurs parents ne savent ni lire ni écrire. L'éducation qu'ils reçoivent à l'école entre en conflit avec ce qu'ils vivent au quotidien dans leur environnement. Or, le système qui ignore cet aspect de la réalité sociale de la population présente donc un aspect inéquitable (François, 2009; MENFP, 2007; Joint, 2006).

Le fonctionnement du système

En Haïti, nous retrouvons deux catégories d'écoles, les écoles publiques et les écoles privées, toutes deux chapeautées par le programme d'enseignement du MENFP. En ce qui concerne les écoles publiques, elles sont exclusivement régies par l'État qui guide leur mission, s'assure de leur fonctionnement et les encadre (MENFP, 2007; Joint, 2006; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, 2004). Ces écoles se retrouvent souvent débordées et incapables de répondre à la demande de la population. Le plus souvent, ce sont des enfants dont les parents sont capables de les soutenir financièrement qui y sont admis (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010). Dans les faits, les écoles publiques manquent de tout et fonctionnent difficilement (MENFP, 2007; Joint, 2006; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, 2004).

Pour l'enseignement supérieur assuré par l'Université d'État d'Haïti, les facultés se trouvent à Port-au-Prince, à l'exception de la faculté de droit et des sciences économiques qui dispose de sites dans plusieurs villes. Le manque de matériel didactique paralyse souvent l'enseignement et l'apprentissage.

L'existence des écoles privées s'explique par le nombre limité de places disponibles dans les établissements publics (environ 10 % des besoins) et le fait que la majorité d'entre elles se retrouve dans les grandes villes, dont la capitale. Souvent, ces écoles appartiennent soit à des particuliers, soit au secteur religieux et elles peuvent être divisées en deux catégories. Certaines écoles sont au service des plus pauvres et une autre catégorie au service de la classe moyenne et d'une grande partie de la bourgeoisie haïtienne. Celles qui desservent la classe populaire fonctionnent en grande partie dans des conditions précaires, et souvent dépendent de mouvements religieux protestants à Port-au-Prince. À la campagne, en plus d'un manque de ressources, l'éloignement des établissements oblige de nombreux élèves à parcourir des kilomètres pour s'y rendre.

À l'opposé, les écoles desservant la classe moyenne et bourgeoise disposent de conditions adéquates de fonctionnement qui leur permettent de répondre aux exigences ministérielles et donnent aux élèves les moyens de surmonter les efforts qu'exige la langue française (MENFP, 2007; Joint, 2006; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère de l'Éducation de la jeunesse et des Sports, 2004).

3. La jeunesse haïtienne face aux défis du système éducatif

La situation socioéconomique de la jeunesse haïtienne

Parler de « jeunes » en Haïti c'est se référer à une population de 15 à 24 ans (Fonds des Nations Unies pour la Population et Haïti, 2010), qui représente plus de la moitié de la population totale avec une moyenne d'âge de moins de 21 ans (Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, 2013; UNESCO, 2008).

Que ce soit en milieu rural ou urbain, la situation socioéconomique de la jeunesse haïtienne est vraiment précaire. En fait, la population

d'Haïti s'accroît à un rythme plus élevé que sa production, que ce soit en matière de Produit national brut (PNB) ou de Produit intérieur brut (PIB). Plus de la moitié des jeunes sont au chômage et d'autres sont en quête d'emploi alors qu'une petite minorité seulement (moins de 20 %) a un emploi rémunéré (FNUAP, 2010).

Stratégies des jeunes pour faire face aux défis du système éducatif

Le manque d'écoles et les défis provenant du système représentent un blocage pour la majorité des jeunes haïtiens. À cela s'ajoutent leurs conditions socioéconomiques défavorables qui les fragilisent davantage. En fait, les conditions de base (réponses aux besoins primaires tels que se procurer de la nourriture, de l'eau, des vêtements, etc.) sont tellement difficiles que beaucoup d'entre eux n'arrivent même pas à se procurer le matériel didactique, rarement disponible dans les écoles.

Cependant, des stratégies sont souvent déployées pour essayer de contourner cette situation. En pratique, les jeunes développent souvent des réseaux d'entraide et s'échangent le matériel didactique, notamment lors des périodes d'examens officiels. Assez souvent, ils sont obligés de se déplacer durant la nuit dans des endroits où se trouvent des groupes électrogènes pour disposer de lumière, son absence représentant évidemment un grand obstacle.

Parallèlement à toutes ces stratégies, il y a la contribution des parents. Ces derniers, malgré les conditions de vie difficiles, se débrouillent toujours pour aider leurs enfants à faire face aux obstacles du système. Sur le plan économique, ils sont toujours prêts à dépenser, car ils croient que l'éducation constitue la seule chose qui peut aider leurs enfants à avancer. Souvent ils disent à leurs enfants que c'est la seule richesse qu'ils peuvent leur léguer. L'effort des parents représente aussi une source de motivation aidant les jeunes à faire face aux défis structurels du système. D'ailleurs, c'est ce qui permettrait à beaucoup d'entre eux de franchir ces obstacles et même de devenir de grands intellectuels.

Les stratégies mentionnées démontrent la solidarité que les jeunes développent entre eux pour faire face aux défis, encouragés par les efforts des parents. Lorsque nous considérons les

stratégies déployées par ces derniers, cela nous permet de comprendre que le système, malgré la réforme Bernard, continue à fonctionner selon la même logique inégalitaire. En d'autres termes, nous pouvons dire que ces jeunes essaient de passer au travers d'un système qui n'est pas construit en leur faveur et qui pourtant devrait l'être. Ce constat nous amène à notre analyse inspirée des théories de la reproduction et de l'étiquetage et des concepts qu'elles mettent de l'avant telles la marginalisation, l'exclusion et les inégalités sociales.

4. Une analyse inspirée

L'objectif de cette analyse est de montrer la contribution de ce système à la perpétuation d'un rapport de domination au sein de la société haïtienne qui favorise les jeunes les mieux nantis au détriment de ceux de la classe populaire et de la paysannerie haïtienne. Ce fait est aussi vrai tant en matière de structure que de fonctionnement. En matière structurelle, il existe différentes épreuves officielles (goulots d'étranglement) ainsi que l'usage du français dans l'enseignement. En matière de fonctionnement, relevons l'incapacité du système à desservir toute la population, par manque d'établissements.

Il s'agit d'un système exclusif et marginalisant se basant sur une logique d'accueil sélectif. Il est construit sur un ensemble de valeurs qui empêchent les jeunes de la classe populaire et de la paysannerie haïtienne de s'intégrer, conduisant ainsi à une mise à l'écart de 70 % de la population (UNESCO, 2008; Ministère de la Planification et la Coopération externe, 2005). Cette forme d'exclusion s'explique à la fois par la structure et par les restrictions qui les empêchent de fréquenter les établissements scolaires qualifiés pouvant les aider au moins à passer à travers le système, restriction surtout liée à leur statut socioéconomique.

À un autre niveau, ces défis que nous venons de mentionner contribuent sous d'autres formes à l'exclusion et à l'inégalité sociale. Ils nourrissent le phénomène du redoublement, menant trop souvent au décrochage scolaire ou à l'abandon (MENFP, 2007; Joint, 2006; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, 2004). Le Groupe de Travail sur

l'Éducation et la Formation a publié un document sur le système éducatif haïtien qui montre le faible taux de réussite aux examens officiels : pour les élèves de 6^e année : 2002-2003 – 66,5 %; 2005 – 66,5 %; pour ceux de la 9^e année et des baccalauréats I et II : 2002-2003 – 62,5 %; 2005 – 48,3 % (Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010). Ces résultats démontrent, surtout ceux des baccalauréats I et II, le taux élevé d'échecs compris entre 38 % et 52 %, comparativement au Québec où il était aux environs de 12 % durant la même période (Bowlby, 2005; Ressources Humaines et Développement des Compétences Canada, 2013). Bien que cela n'implique pas le décrochage automatique, une bonne partie d'entre eux peut voir son parcours scolaire interrompu.

Au Québec, un volet du système destiné aux adultes permet de favoriser la réintégration des jeunes décrochés, ce qui est inexistant en Haïti. Au contraire, ces jeunes peuvent se retrouver le plus souvent fragilisés sur le marché du travail et peu valorisés dans la société, compte tenu de leur bas niveau d'éducation. Ainsi, la situation problématique du statut socioéconomique précaire n'est plus très loin. C'est une situation qui risque de les mettre dans des conditions misérables où ils doivent évoluer en marge de la société. D'où cette idée de marginalisation au sens de Castel (1994), en lien avec un système qui mène à une forme d'éducation déséquilibrée au détriment de la masse populaire et de la paysannerie haïtienne.

L'autre élément clé du système qui aurait pour effet d'accentuer la marginalisation de ces jeunes, c'est l'enseignement en français. Notre expérience à travers le système nous permet de comprendre que ce blocage fonctionne comme suit : il suffit qu'un jeune en salle de classe ne trouve pas la tournure française correcte pour exprimer sa pensée qui peut être le fruit d'une réflexion intéressante, alors il arrête de s'exprimer. En contrepartie, ce même système favorise les jeunes issus de la classe bourgeoisie et de la classe moyenne haïtienne, qui baignent déjà dans un environnement que le système favorise. Cette situation a provoqué la Réforme Bernard en 1979 qui a reconnu officiellement l'enseignement de la langue créole à l'école (François, 2009; Joint, 2006; Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, 2010; Ministère

de l'Éducation de la Jeunesse et des Sports, 2004). Mais, dans la réalité, il en va tout autrement puisque presque tous les ouvrages sont disponibles uniquement en français.

Dans cet ordre d'idées, il faut souligner que le phénomène de raillerie entre les jeunes à l'école à l'égard de ceux qui ne maîtrisent pas la langue française reproduit le rapport issu de l'esclavage qui a créé le clivage entre l'être noir inférieur et l'être blanc supérieur (Casimir, 2000). Les politiques éducatives ont longtemps valorisé l'héritage des colons, en rejetant ce qui venait des noirs descendants des esclaves, par exemple le créole. Les conséquences de ce rapport dévalorisant du créole au profit du français sont vécues surtout chez les jeunes de la classe populaire et de la paysannerie, chez qui il provoque un sentiment d'incompétence pouvant mener au décrochage, voire à l'exclusion définitive. En ce sens, le système actuel, malgré la Réforme Bernard, continue à être discriminant et à fonctionner selon une perspective liée au passé colonial et esclavagiste. Cela nous permet de faire un lien avec la théorie de l'étiquetage qui introduit à son tour les concepts de marginalisation, d'exclusion sociale et d'inégalité sociale, à partir de la perspective de l'interactionnisme symbolique. Dans cette perspective, il est important de considérer le type de fonctionnement auquel contribue ce système à la base de la société haïtienne, en faisant ressortir son incidence sur les conditions socioéconomiques précaires de la classe populaire (Paulo, 2006). En fait, les différents problèmes sociaux présents dans cette société, doivent être reliés surtout à ce type de fonctionnement. Outre le décrochage scolaire des jeunes, on a d'autres problèmes sociaux tels que : la maltraitance des enfants, la grossesse à l'adolescence, le phénomène des enfants des rues, le phénomène « restavèk » (en créole, dérivé du français « reste avec » pour désigner les enfants vivant dans une famille autre que leur famille biologique), pour ne citer que ceux-là (Descamps, 2003, Aide et Action, 2005; François, 2009). Ce sont là des préoccupations auxquelles s'intéressent les travailleurs sociaux dans leur pratique, ce qui montre que ces derniers ne peuvent négliger ces problèmes s'ils veulent intervenir en profondeur suivant une logique transformatrice du travail social (Deslauriers et Hurtubise, 2010). Cela renvoie

également à la stratégie d'intervention de base en service social qui préconise une certaine interprétation théorique et critique du problème relevé qui va faire l'objet de l'intervention (Gauthier, 2010; De Robertis, 2009; Van de Sande, Beauvolsk et Renault, 2002). Cette dernière phrase souligne l'ancrage structurel des différents problèmes sociaux auquel peut contribuer le système éducatif haïtien en reproduisant les rapports de domination existants.

Cette analyse, en révélant le rapport entre l'organisation du système éducatif haïtien et la manifestation de divers problèmes sociaux, donne la possibilité de considérer l'approche structurelle en travail social comme étant à privilégier pour la pratique du travail social en Haïti. Le questionnement du système favoriserait le développement des initiatives à base d'éducation populaire en vue d'une conscientisation collective de l'ampleur des problèmes et de leur origine (Guindon, 2002; Lamoureux, 2010). Les Organisations communautaires de base (OCB), en tant qu'initiatives autonomes des citoyens qui luttent contre la marginalisation et l'exclusion sociale (Adrien, 2011), seraient des leviers d'action favorables à de telles initiatives au profit d'une organisation plus démocratique de la société (Guindon, 2002).

Avec l'implication des travailleurs sociaux, ces initiatives peuvent se développer et mener à la dénonciation des caractéristiques injustes et exclusives qui sous-tendent la base de la société haïtienne. En fait, la formation en service social en Haïti est surtout traversée par des approches réformistes et critiques. À sa base se retrouvent les lignes directrices d'une pratique qui remet en question la structure de la société en vue d'un changement intégrateur prenant en compte la situation des gens. Conscientiser ces derniers sur leur réalité socioéconomique en vue d'une transformation sociale est le moyen privilégié par ces approches (Jouthe, Mathieu, Pierre, Renois et Sinave, 2005). Toutefois, puisque seule la Faculté de Sciences humaines (FASCH) est responsable de cette formation (Jouthe, Mathieu, Pierre, Renois et Sinave, 2005), cela réduit la possibilité d'avoir un nombre de professionnels suffisant dans la société pour dynamiser le contexte de la pratique de cette profession.

Très peu de travailleurs sociaux arrivent à boucler leur cycle d'études de licence. Dans une étude réalisée par Jouthé, Mathieu, Pierre, Renois et Sinave (2005) sur l'enseignement du travail social en Haïti, le nombre de mémoires recensés dans toute l'histoire de l'enseignement de cette discipline en Haïti jusqu'en 2004 est de 26! Cela s'explique en vertu du manque de ressources disponibles pour les étudiants et leur précarité socioéconomique. D'ailleurs, ceux n'ayant pas la possibilité d'avoir leur diplôme se font le plus souvent embaucher par des organisations non gouvernementales (ONG) avant même de terminer leur cursus (Jouthé, Mathieu, Pierre, Renois et Sinave, 2005). Il s'agit toujours du même phénomène de décrochage scolaire relié au facteur socio-économique de précarité.

Ces dernières années, le nombre de diplômés a certes augmenté, toutefois cela n'empêche que la quantité est toujours très faible dans le contexte du fonctionnement de la société haïtienne, surtout après le séisme du 12 janvier 2010. En effet, il s'agit de comprendre que ce contexte de formation complexifie encore plus la problématique d'imposition de la pratique de la profession du travail social en Haïti. Par ailleurs, une éventuelle implication de ces professionnels dans la sphère communautaire pourrait être organisée afin d'encadrer (animation ou formation) les Organisations Communautaires de Base (OCB). Cela pourrait mieux aider à une conscientisation de la réalité des injustices sociales que ce texte essaie de mettre en évidence par son analyse du système éducatif haïtien.

Conclusion

Cette démarche nous a permis de déceler des éléments importants qui représentent des handicaps pour le système éducatif haïtien. D'un côté, le côté structurel de ce dernier, avec tous les défis à surmonter qui représentent des enjeux importants pour la réussite des jeunes de la classe populaire et de la paysannerie haïtienne. Parallèlement, nous avons vu que les classes bourgeoise et moyenne sont mieux desservies par le système qui illustre le fait qu'il s'appuie sur des principes d'inégalité des chances (Joint, 2006). C'est son caractère exclusif et marginalisant qui nous permet d'avancer que le système éducatif haïtien contribue à la

perpétuation d'un rapport de domination au sein de la société haïtienne hérité du système colonialiste et basé sur la suprématie des descendants des colons, au détriment de la masse populaire descendant des esclaves.

Nous n'abordons pas le problème de manque de qualification des enseignants. Une dimension que l'on retrouve sans surprise surtout dans les écoles que fréquentent la classe populaire et la paysannerie haïtienne. Nous avons choisi de ne pas l'aborder parce qu'elle est liée essentiellement à la situation de pauvreté du pays qui, selon Castel (1994) résulte de l'exclusion et de la marginalisation sociale. À cette dimension, il faut ajouter la question de la faible maîtrise de la langue française qui empêche des enseignants d'être performants. Toutefois, selon Pierre (2010), ces dimensions représenteraient les facteurs fondamentaux responsables de la sous-éducation chronique de la population haïtienne. Le projet École Université d'Été (EUE) du Groupe de Réflexion et d'Action pour une Haïti Nouvelle (GRAHN), dont cet auteur est le chef de file, est prévu afin de pallier une telle situation. L'objectif de ce projet est de permettre non seulement aux écoles haïtiennes d'avoir un personnel enseignant qualifié en formant des maîtres et d'autres cadres du secteur éducatif, mais aussi d'aider à la formation de ressources humaines en services de santé, en construction, etc. (Pierre, 2010).

Cependant, selon nous, pour arriver à une amélioration de ce système, il faudrait d'abord le repenser dans le cadre d'un projet de scolarisation universelle qui intègre la réalité socioculturelle du peuple haïtien. D'ailleurs, c'est un peuple qui accorde beaucoup d'importance à l'éducation puisque, malgré la quasi-absence de l'État, les parents payent près de 85 % du coût de l'éducation (Joint, 2006), et ce, pour se retrouver dans une situation d'exclusion. Dans cette logique, il faudrait créer une dynamique de valorisation du créole, en l'intégrant comme langue d'enseignement reconnue et en l'appliquant aux différents échelons du système. Cela limiterait le rapport de domination qui existe entre les deux langues. Le français pourrait être présenté comme langue d'appui, puisqu'il n'y a pas encore assez de productions écrites en langue créole et que le français représente tout

de même une opportunité intéressante dans le contexte actuel de globalisation.

Le travail social aurait également un rôle à jouer en impliquant l'éducation dans sa stratégie de transformation sociale en Haïti en vue de réduire les inégalités socioéconomiques. Le travail social scolaire serait un champ à développer pour avoir une implication d'emblée de la profession dans le système. Cela pourrait favoriser la réalisation de recherches et le développement de pratiques au bénéfice d'un système beaucoup moins injuste et moins exclusif. Une pratique de partenariat entre les milieux scolaires et les communautés pourrait jouer un rôle déterminant permettant d'aider à une meilleure adaptation des écoles à la réalité socioculturelle de la population. À partir de cela, une refonte de l'organisation et de la qualité de l'enseignement serait possible selon un objectif qui tienne compte des véritables intérêts de la masse populaire et de la paysannerie haïtienne.

Descripteurs :

Système d'enseignement - Haïti - Histoire // Jeunesse - Haïti // Exclusion sociale // Service social - Étude et enseignement (Supérieur) - Haïti
Instructional systems - Haiti - History // Youth - Haiti // Marginality, Social // Social service - Study and teaching

Références

- Abel, T., & Frohlich, K. L. (2012). Capitals, capabilities and health promotion: How social inequalities may become health inequalities, *Social Science and Medicine*, (74), 236-244.
- Aide et Action (2005). Analyse de contexte pour un plan stratégique-pays, programme Haïti. www.doc-aea.aide-et-action.org.
- Adrien, M. C. (2011). État des lieux des Organisations communautaires de base (OCB) dans les départements du Centre, Nord et Nord-Est. Rapport du Programme d'Appui au Renforcement de la Société Civile en Haïti. www.bonfedhaiti.org.
- Anderson, L., et Snow, A. D. (2001). L'exclusion sociale et le soi : une perspective d'interactionnisme symbolique, *Sociologie et sociétés*, 33 (2), 13-27.
- Bowlby, G. (2005). Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences, *Questions d'éducation*, 2 (4). <http://www.statcan.gc.ca>.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification, *Actes de la recherche en sciences sociales*, (64), 40-44.
- Boumard, P., et Bouvet, R. (2007). La Société européenne d'ethnographie de l'éducation. Histoire et enjeux, *Ethnologie française*, 37 (4), 689-697.
- Casimir, J. (2000). La suppression de la culture africaine dans l'histoire d'Haïti. *Socio-anthropologie*, (8), www.socio-anthropologie.revues.org.
- Casimir, J. (2001). *La culture opprimée*. Delmas, Haiti : Impr. Lakay.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation, *Cahiers de recherche sociologique*, (22), 11-27.
- Castel, R. (1995). Les pièges de l'exclusion, *Lien social et politique*, (34), 13-21.
- Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? *Sociologie et sociétés*, 36 (1), 59-85.
- De Robertis, C. (2009). *Méthodologie de l'intervention en travail social*. Paris : Bayard.
- Descamps, D. (2003). *Enfants maltraités : parcours résilients*. Mémoire en sociologie, Bordeaux : Université Victor Segalen – Bordeaux 2.
- Deslauriers, J., et Hurtubise, Y. (2010). *Introduction au travail social*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.
- Dorvilier, F. (2010). *Les causes de la crise de la transition démographique en Haïti : une analyse néo-institutionnelle*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain. www.uclouvain.be/cps/ucl/doc.

- François, P. E. (2009). *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Paris : Université de Paris 10 Nanterre.
- Fonds des Nations Unies pour la Population et Haïti (2010). *La jeunesse en chiffres*. www.unfpa-haiti.org.
- Forquin, J. (2002), et Bourdieu, P. (1930-2002), *Revue française de pédagogie*, (139), 177-178.
- Gainot, B. (2005). Toussaint Louverture et l'indépendance d'Haïti, *Annales historiques de la Révolution française*, (340), 195-197. www.ahrf.revues.org.
- Gauthier, B. (2010), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guindon, G. (2002). L'éducation populaire : un outil essentiel à la démocratisation du social, *Lien social et Politiques*, (48), 167-178.
- Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (2010). *Pour un Pacte national pour l'Éducation en Haïti*. Rapport au président de la République. www.planipolis.iiep.unesco.org.
- Institut Haïtien de Statistique et d'Information (2013). *Le 4^{ième} Recensement Général de la Population de l'Habitat (Résultats RGPH 2003)*. www.ihsi.ht/documents.htm. Extrait le 9 avril 2013.
- Joint, L.-A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Paris : Éditions L'harmattan.
- Jouthe, E. et coll. (2005). *Le travail social à l'Université d'État d'Haïti et à l'Université du Québec à Montréal*. Cahiers du Larepps, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lacaze, L. (2008). La théorie de l'étiquetage modifiée ou l'analyse stigmatisée revisitée, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1 (5), 183-199.
- Lamaute-Brisson, N., Jadotte, J. et Lubin, I. (2005). *Éducation et Pauvreté en Haïti*. Ministère de la Planification et de la Coopération externe. www.mpce.gouv.ht.
- Lamoureux, H. (2010). *La pratique de l'action communautaire autonome*. Presses de l'Université du Québec.
- Levy, M. (2002). *Comment réduire pauvreté et inégalités*. Paris : Éditions Karthala.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de la République d'Haïti (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*. www.planipolis.iiep.unesco.org.
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2004). *Le développement de l'éducation. Rapport national d'Haïti*. www.ibe.unesco.org.
- Ministère de la Planification et de la Coopération externe (2005). *État des lieux des savoirs sur la Pauvreté en Haïti des années 70 à nos jours*. www.mpce.gouv.ht.
- Moreau, M. (1987). L'approche structurelle en travail social : implications pratiques d'une approche intégrée conflictuelle, *Service social*, 36 (2-3), 227-247.
- Paulo, C. (2006). *Inégalités de mobilités : disparité des revenus, hétérogénéité des effets*. Thèse de doctorat en Sciences économiques. Lyon : Université Lumière Lyon II.
- Pierre, S. (2010). *Construction d'une Haïti nouvelle*. Montréal : Presses internationales, Polytechnique.
- Poupeau, F., et Discepolo, T. (2002). Éducation et domination, *Inter : Art actuel*, 46-47.
- Racine, S. (2007). Un tour d'horizon de l'exclusion, *Service social*, 53 (1), 91-108.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2013). *Apprentissage – Décrochage scolaire*. www4.hrsdc.gc.ca. Extrait le 12 février 2013.
- UNESCO (2008). *Tendances récentes et situation actuelle de l'éducation et de la formation des adultes (EdFoA)*. Rapport national de la République d'Haïti. www.unesco.org.
- Van de Sande, A., Beauvolks, M.-A., et Renault, G. (2002). *Le travail social : théories et pratiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Winkin, Y. (1984). Entretien avec Erving Goffman, *Actes de la recherche en sciences sociales*, (54), 85-87.