

# « Ki lekòl pou ki timoun ? »

Eveline Pressoir

**Résumé :** Qu'il vienne de sa famille ou d'une structure préscolaire, l'enfant qui entre à l'école affronte une réalité nouvelle. Il importe qu'il y soit préparé, c'est-à-dire que son état de santé et son niveau de développement physique et psychologique doivent être adaptés à ces exigences et contraintes inhabituelles. Il importe tout autant que l'école soit prête pour l'enfant, autrement dit elle doit être adaptée aux besoins de l'enfant, à ses particularités et au respect de ses droits, et tout mettre en place pour lui offrir les meilleures chances de réussite. De leur côté, les parents doivent aussi être prêts pour l'école, c'est-à-dire à même de comprendre les occasions et les contraintes que génèrent cette situation nouvelle pour leurs enfants.

Or, actuellement en Haïti, ces conditions ne sont point toujours réunies, loin de là : les enfants sont trop souvent dans une situation de détresse, l'école n'est guère adaptée aux besoins des enfants et de la société, et les attentes des parents sont inadaptées, notamment en matière de curriculum et de langue d'enseignement.

Il convient donc de mettre en place des programmes de développement du jeune enfant en vue de compenser les limitations et contraintes définies, de mettre en place une école de qualité respectueuse des besoins de l'enfant et soucieuse du développement national, et de sensibiliser et de former les parents aux valeurs de cette éducation nouvelle.



**Rezime :** Ke li jwenn preparasyon dirèkteman lakay li oubyen nan yon sistèm ki prepare timoun pou yo ale lekòl, yon timoun ki fèk ap rantrè lekòl ap abode yon lòt reyalyite. Fòk li byen prepare. Sa vle di, li dwe an bon sante, devlopman fizik li ak sikolojik li fèt pou yo koresponn ak ekzijans epi restriksyon sa yo ki pa abityèl pou li. Lekòl la, limenm tou, dwe pare pou li akeyi timoun lan, fòk lekòl la koresponn ak tout sa ki endispansab pou timoun lan, ak tout sa timoun lan genyen ki espesyal, li dwe respekte dwa timoun lan, epi fè tout sa li kapab pou pèmèt timoun lan byen reyisi. Manman ak papa timoun yo, bò kote pa yo dwe pare pou ekzijans lekòl la, sa vle di yo dwe rive konprann tout restriksyon ak opòtinite rantrè lekòl pote nan lavi pitit yo.

Poutan, jounen jodi a, nan peyi Ayiti kondisyon sa yo poko prèt pou pare, okontrè : timoun yo toujou nan yon sityasyon detrès, sistèm lekòl la pa vrèman pare pou bay timoun lan tout sa li bezwen, ni pou bay sosyete a sa li bezwen. Sa fanmi timoun yo, bò kote pa yo, ta vle a, yo pa pare pou li ni sou plan lang ki sèvi pou fè lekòl nan peyi a, ni sou plan pwogram ki genyen nan lekòl yo.

Li vin esansyèl pou peyi a mete sou pye pwogram pou devlopman timoun ki anbazaj yo pou repara tout limitasyon sa yo epi mete sou pye yon sistèm lekòl enpekab ki genyen ladan tout sa timoun yo bezwen, bon jan resous nasyonal epi pou fè fanmi timoun yo konnen tout prensip sistèm lekòl modèn sa a.

## 1. INTRODUCTION

**K**i timoun? Quel enfant entre à l'école primaire en Haïti? En 2009, la population d'enfants de moins de cinq ans était évaluée par l'UNICEF à 1 252 000 enfants [1]. Par ailleurs, 47 % de la population, soit 4,2 millions d'individus, avait moins de 18 ans, dont 2,7 millions, soit 12,7 %, n'avaient pas accès aux services de base en santé et en éducation.

En 2007, la mortalité infantile (des moins de 12 mois) était de 80,3 pour 1 000 naissances et le taux de mortalité infanto-juvénile (des moins de 5 ans) de 101,1 pour 1 000 naissances [2]. [Le Rapport du PNUD pour Haïti en 2011 donne le chiffre de 57/1000, sans donner sa source]. Le taux de mortalité infantile est généralement plus élevé dans les zones rurales et parmi les groupes les plus défavorisés.

La dernière enquête EMMUS V/2012 donne les chiffres suivants pour la mortalité néo-natale et la mortalité infantile :

- Mortalité néo-natale : 31 pour 1000
- Mortalité infantile : 59 pour 1000

La plupart des causes de mortalité infantile et infanto-juvénile renvoient à des facteurs qui peuvent être combattus par

la prévention. Parmi les principales, il faut retenir : la malnutrition, les pneumonies, les infections gastro-intestinales débouchant souvent sur la diarrhée.

Malgré les efforts constants déployés par le gouvernement haïtien et les secteurs associatifs travaillant dans le domaine de la santé et de la nutrition, il existe un pourcentage élevé d'enfants présentant un faible poids à la naissance (25 % pèsent moins de 2 500 g [3, 4]) et, selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), 29,7 % des enfants de moins de cinq ans présentaient un retard de croissance et 18,9 %, un poids insuffisant [5]. Le taux de malnutrition chronique chez les enfants de cette tranche d'âge demeure très élevé, même s'il varie d'une région à l'autre : 18 % à Port-au-Prince, 31,7 % dans le Centre, et plus encore dans le Nord-Ouest, l'Artibonite et la Grande-Anse [6]. Davantage encore souffrent de malnutrition légère. Malheureusement, nous pouvons faire l'hypothèse que ces données se seront encore dégradées après le tremblement de terre de janvier 2010.

C'est cet enfant, âgé de six ans, qui est censé s'inscrire dans une scolarité régulière à l'école fondamentale. Cet enfant peut venir directement de sa famille et de sa communauté (transition de la famille vers l'école) ou avoir déjà fréquenté un établissement préscolaire, formel ou non formel. ►

## 2. ANALYSE: « KI LEKÒL ? » DANS QUELLE ÉCOLE CET ENFANT ENTRE-T-IL ?

Que révèlent les chiffres disponibles ? Ils dressent un tableau peu réjouissant et, malheureusement, le tableau réel est probablement encore plus sombre. Ces données n'ont plus que valeur indicative. En effet, les évaluations des séquelles du désastre de janvier 2010 donnent à penser que la situation actuelle s'est aggravée par la perte d'établissements scolaires et la déscolarisation de nombreux enfants : « *Plus de 1 310 bâtiments scolaires [...] ont été détruits [...] et 3 882 autres grièvement endommagés [...] 4 004 élèves sont morts au sein de leur établissement [...], 559 enseignants et 193 membres du personnel administratif*<sup>1</sup> ».

Le rapport du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), six mois après le séisme, mentionnait les statistiques suivantes : 23 % des écoles affectées ; plus d'un million (1 093 415) d'élèves affectés ; 38 000 élèves décédés ; 55 793 enseignants affectés et 1 527 membres du personnel enseignant décédés [7].

### 2.1 Pour le préscolaire

Rappelons, pour la cohérence du propos, qu'on n'a plus à prouver l'importance des actions dans le domaine de la petite enfance au regard de l'impact certain qu'elles ont tant sur le développement de l'enfant dans cette période de sa vie que sur sa scolarité. Les arguments en faveur de l'investissement dans la petite enfance ne manquent pas, que ce soit sur le plan éthique (égalité des chances), sur le plan scientifique (importance des premières années dans le développement de l'individu), de même que sur le plan économique (il revient moins cher d'investir à un plus jeune âge que plus tard, et c'est le plus sûr moyen de réduire le cycle de reproduction de la pauvreté) [8]. La pertinence de ces arguments est confirmée par le bilan de la pratique dans de nombreux pays. Faisons donc un état des lieux en Haïti.

Il faut souligner d'abord que la loi du 30 mars 1982 consacre le préscolaire comme le premier niveau d'enseignement, mais ne le rend pas obligatoire.

En 2007-2008, les établissements et classes préscolaires en Haïti, tant publics que privés, au nombre de 1 427, avaient accueilli 20,7 % de la population totale des trois à cinq ans, soit 146 032 enfants, dont 55 % dans le département de l'Ouest [9].

La même année (2008), 9 912 écoles fondamentales avaient une ou plusieurs classes préscolaires, et 95,7 % d'entre elles relevaient du secteur privé et accueillait 79,3 % des enfants fréquentant le préscolaire.

Leur âge varie de deux ans à sept ans ou plus.

Le mode d'organisation de ces préscolaires pourrait se définir selon les critères suivants :

- Pour les établissements préscolaires, on distingue quatre groupes d'enfants, définis par l'âge, et auxquels on propose

des activités d'éveil et d'apprentissage des prérequis à l'enseignement scolaire, conformément au curriculum officiel et aux stades de développement de l'enfant ;

- Pour les classes préscolaires rattachées aux écoles fondamentales, l'enseignement est beaucoup plus scolaire, avec un apprentissage précoce de notions de lecture, d'écriture et de calcul. Les enfants sont admis à tout âge, ce qui aboutit à 38 % de sur-âgés [9] ;
- L'encadrement est de 1 adulte pour environ 22 enfants dans les établissements préscolaires et de 1 adulte pour environ 30 enfants dans les classes préscolaires rattachées aux écoles fondamentales.

Le curriculum officiel du préscolaire a été élaboré dans les années 1980, mais n'est pas bien connu et reste insuffisamment appliqué. Il est basé sur les activités d'éveil et les prérequis aux apprentissages scolaires. Il a été révisé en 2001, mais cette révision n'a pas été publiée.

Les ressources humaines disponibles pour ce niveau d'enseignement étaient de 19 771 enseignants, dont 76,75 % encadraient des classes préscolaires intégrées aux écoles fondamentales<sup>2</sup>. Leur niveau de formation est très variable : 42 % seulement posséderaient un diplôme de jardinier ou jardinière d'enfants. Les niveaux les plus faibles se retrouvent dans le rural (25,73 % contre 3,41 % dans l'urbain), chez les hommes (46,5 % contre 18,65 % chez les femmes) et dans le secteur privé (26,20 % contre 11,30 % dans le public). La majorité (68 %) de ces professionnels aurait moins de 40 ans (H : 54,36 % et F : 72,5 %) [9].

Les coûts de financement varient selon qu'on se penche sur le secteur public ou le secteur privé, selon qu'il s'agit d'un établissement préscolaire ou d'une classe préscolaire rattachée à une école fondamentale. De toute façon, ils n'ont globalement pas cessé d'augmenter et ont même doublé de 2004 à 2008.

Pour ce qui est de l'approche holistique/multisectorielle, 60,9 % des établissements préscolaires disent posséder une trousse de premiers soins et 19,6 % auraient une infirmerie. Le document [9] ne précise pas si on fait dans les uns ou les autres des visites régulières de suivi médico-nutritionnel des enfants. Enfin, 12,7 % des établissements préscolaires et 15,9 % des écoles disent avoir une cantine pour l'alimentation des enfants scolarisés.

### 2.2 Pour l'enseignement fondamental, premières années du primaire

Le quatrième recensement de la population donnait 37,7 % des enfants de 6 à 12 ans (558 163 enfants sur 1 479 852) comme ne sachant ni lire ni écrire et n'ayant jamais fréquenté l'école [9].

1. Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF), op cité, p. 91-92.

2. Le rapport du Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF) offre à l'heure actuelle l'une des meilleures bases de données statistiques sur le système éducatif. Nous l'avons donc utilisé en ce sens. Cependant, certaines données ne manquent pas de soulever des questions et devraient peut-être être revérifiées. En effet, comment 76,75 % des enseignants peuvent-ils se trouver dans les préscolaires publics alors que ceux-ci sont minoritaires ?

Ce pourcentage atteignait des sommets dans les faubourgs de la capitale : de 70 % à Cité Soleil à 90,4 % à Martissant [9].

En 2003, on recensait 15 268 écoles fondamentales, dont 92 % relevaient du secteur non public, accueillant environ 2 101 000 élèves. Le taux de scolarisation est passé de 40,1 % en 1990 à 86,68 % en 2003<sup>3</sup>.

Le mode d'organisation correspond aux critères suivants :

- L'âge d'entrée en première année du fondamental est de six à sept ans. Mais ce critère n'est pas respecté et les élèves sont accueillis à tout âge dans cette classe s'ils peuvent justifier avoir réussi un cursus préscolaire. Cela constitue donc un « effet pervers de la reconnaissance de l'importance du préscolaire ». En effet, les normes officielles n'imposent pas un passage obligatoire par le préscolaire pour s'inscrire au fondamental, mais, dans la réalité, il y a une forte pression des écoles fondamentales pour qu'il en soit ainsi ;
- L'effet pervers de la reconnaissance du préscolaire susmentionné se traduit aussi par une pratique « non officielle », et pourtant largement répandue, qui est de faire passer un examen d'entrée aux enfants venant s'inscrire en première année du fondamental. Cette évaluation porte largement sur l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul, qui sont justement les matières censées être enseignées à ce niveau du fondamental. Cette pratique s'est répandue en raison de la pression sociale des parents qui veulent mettre leurs enfants dans les meilleures écoles qu'ils peuvent s'offrir. Elle a débuté, semble-t-il, avec l'instauration de cet examen par les grandes congrégations religieuses, réputées offrir un enseignement de qualité. Ces dernières y avaient trouvé les moyens d'un barrage filtrant face à une très forte demande dépassant leurs capacités d'accueil. Quoi qu'il en soit, cette « tactique » sans doute pragmatique des congrégations religieuses a eu des effets extrêmement pervers sur toute l'approche du préscolaire en Haïti ;
- Les deux pratiques « perverses » précédentes sont aggravées du fait de la mauvaise compréhension des contraintes de temps et de la durée nécessaire à l'apprentissage des rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul dans les trois premières années du primaire. Soumis à un programme (rythmes et contenus) trop rigide, l'enfant ne bénéficie guère des conditions nécessaires à une bonne adaptation à son nouveau milieu : la moyenne générale pour passer d'une classe à l'autre est fixée par l'État à 50 % de la note maximale établie pour l'ensemble des matières. En dessous de cette note, l'enfant redouble ou abandonne (voir le tableau 1) [9].

3. Données du GTEF. Encore une fois, ces chiffres – 86 % de scolarisation en 2003 – peuvent soulever des questions : comment peut-on réconcilier les données du GTEF avec celles de l'Institut haïtien de la statistique et de l'informatique (IHSI) de 2005 vues au paragraphe précédent : 37,7 % des 6 à 12 ne sachant ni lire ni écrire et n'ayant jamais fréquenté l'école, c'est-à-dire 63 % de scolarisation, soit un écart entre les deux sources de 23 % en deux ans ?

**Tableau 1** Répartition des taux de redoublement par classe

CLASSE	TAUX DE REDOUBLEMENT
1 <sup>re</sup> année	10,40 %
2 <sup>e</sup> année	9,94 %
3 <sup>e</sup> année	9,13 %
4 <sup>e</sup> année	7,39 %
5 <sup>e</sup> année	6,26 %
6 <sup>e</sup> année	5,31 %
Ensemble	8,72 %

Source : *Annuaire statistique des écoles fondamentales 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles, 2005, DPCE/MENFP.*

Les conditions physiques d'accueil des enfants sont précaires :

- Locaux : 31 % des établissements se trouvent dans des églises, 16 % dans des maisons d'abord conçues pour l'habitation et 9 % sous des tonnelles ;
- Électricité : 76,87 % des établissements, dont 90,87 % en milieu rural, n'ont pas l'électricité ;
- Eau courante : 44,87 % des établissements, dont 34,72 % en milieu rural, n'ont pas l'eau courante ;
- Bibliothèque : seulement 34,5 % des établissements en ont une ;
- Ordinateurs : seulement 14 % des établissements en ont un ;
- Le curriculum ;
- Plusieurs documents de programme ont été élaborés depuis la réforme de 1982 et se sont heurtés à des contraintes liées à la formation inadéquate des professionnels, au manque de matériel correspondant aux normes du nouveau programme, à l'incompréhension d'une partie du public et des familles relativement aux idées à la base de la réforme (en particulier la question linguistique) ;
- Trente ans après la réforme (évaluée en 1988, contrairement à ce que disent certains documents) et la reconnaissance du créole comme langue officielle au même titre que le français, 40 % des enseignants affirment qu'ils n'utilisent que le français et 35 % le créole et le français, selon les situations d'apprentissage [10].

Les ressources humaines

- Il y avait moins d'enseignants (60 261) que de classes (64 013) ;
- En moyenne, il y avait 31 élèves par classe dans le secteur privé, contre 46 dans le public ;
- Les enseignants du secteur public sont en général mieux formés que ceux du secteur privé ;
- Les enseignants du secteur public enseignent en moyenne quatre heures par jour ;
- Les coûts de financement ; ▶

- Les coûts de financement ont augmenté de 130 % pour la première année en trois ans (2001-2004), et ce, tant en milieu rural qu'en milieu urbain ;
- Dans le secteur privé, ces coûts sont assurés uniquement par la famille, mais sont couverts à hauteur d'environ 40 % par l'État dans le secteur public. Cependant, il faut souligner que le budget global consacré à l'éducation par le Trésor public est passé de 22 % en 1987-1988 à 9 % en 2009-2010, alors même que l'effectif des enfants en déscolarisation, faute de pouvoir rester à l'école et atteindre un niveau d'alphabétisation requis, est en forte hausse à cause de la faiblesse des moyens économiques de leurs parents [10] ;
- Le salaire moyen des enseignants demeure faible, particulièrement dans le secteur privé.

### 3. LES CONDITIONS POUR DES CHANCES RAISONNABLES DE SUCCÈS : APPROCHES CONCEPTUELLES

Le Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance [11] définit quatre fondements destinés à assurer une base solide aux actions en faveur de l'enfant :

- commencer par le début (de la naissance à trois ans) ;
- préparer la réussite : bien gérer la période de transition de la famille ou du préscolaire à l'école fondamentale ;
- améliorer la qualité de l'école primaire ;
- inclure la petite enfance dans les politiques générales.

Le deuxième fondement, qui a trait à la transition de la famille ou du préscolaire à l'école, est défini ainsi : « *Accroître les investissements, améliorer la transition de la maison ou de la structure préscolaire à l'école primaire et améliorer la qualité de l'apprentissage dans les trois premières années du primaire :*

- « *en apportant aux enseignants des connaissances sur la petite enfance lors de leur formation initiale et de la formation en cours d'emploi ;*
- *en fournissant aux enfants le matériel pédagogique adéquat ;*
- *en assurant des classes à moindre effectif (11) ».*

Le Groupe de travail sur le développement de la petite enfance (GTDPE) de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), travaillant dans toute l'Afrique subsaharienne, définit de son côté cette étape comme suit : « *L'enfant prêt pour l'école et l'école prête pour l'enfant*<sup>4</sup>. » Ce groupe a fait un état des lieux de la situation en Afrique subsaharienne et a abouti à des recommandations qu'Haïti pourrait faire siennes, pour la plupart (voir plus loin au chapitre des Recommandations).

Il convient d'examiner le concept de transition dans ce contexte. On pourrait le définir comme suit : « *Événements clés et/ou*

4. Présentation du GTDPE à la réunion des ministres de l'Éducation de l'Afrique subsaharienne, Libreville, Gabon, 2006.

*processus se produisant à des périodes spécifiques ou à des tournants au cours de la vie*<sup>5</sup>. » « *Ils produisent des changements au niveau de l'individu lui-même en termes d'apparence, d'activité, de statut, de rôle, de relations sociales, de changements d'environnement, de valeurs, de croyances, etc. Ils impliquent donc des ajustements psychosociaux et culturels ayant des implications sur le plan intellectuel, social et émotionnel*<sup>6</sup>. »

Ainsi, la transition de la maison ou du préscolaire à l'école est un ajustement important qui va avoir un impact sur la vie entière de l'enfant. En effet, la maison ou le préscolaire diffèrent de l'école sur de multiples aspects : l'environnement physique, les activités, les attentes de l'adulte, les règles de conduite, les voies et moyens des apprentissages et les personnes avec lesquelles l'enfant entre en interaction. On attend dorénavant de nouvelles choses de l'enfant, qui doit : parler dans un langage qui ne lui est pas coutumier (pour la plupart d'entre eux) ; prêter attention à une activité pendant une longue période de temps ; interagir avec un nombre important de petits camarades ; utiliser des symboles abstraits [12, 13].

Levons d'emblée une ambiguïté. Tout enfant est engagé dans un processus d'ajustement continu. Le processus de développement de l'enfant est un continuum d'adaptation perpétuelle au milieu que cet enfant découvre au fur et à mesure que ses capacités se développent et que ce milieu s'agrandit, passant des parents aux autres cercles de socialisation. Bref, la transition vers l'école, pour singulière soit-elle, s'inscrit dans le cadre plus général de son développement, avec lequel elle doit s'harmoniser. Cette « transition » impose ses contraintes spécifiques, mais n'abolit pas les cadres et processus antérieurs.

Une autre précision doit encore être apportée. Dans son emploi courant, le terme « transition » met l'accent sur le rôle désormais prioritaire de l'école comme lieu d'apprentissage, en concurrence et parfois au détriment de la maison et de la communauté. Mais l'école n'abolit pas la famille ou la communauté et il importe de se rappeler que l'enfant apprend des choses différentes, mais tout aussi importantes, dans les deux milieux [12, 13].

Quel est donc notre objectif ? « *Identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces employées à ce stade fondamental de l'enseignement afin d'appuyer le développement des capacités, des connaissances et des attitudes du jeune enfant et d'assurer qu'il a un bon démarrage dans sa scolarité. [...] Les études sur les transitions scolaires ont démontré de plus en plus la nécessité de mettre plus explicitement l'accent sur le lien entre le milieu socioculturel de l'enfant et son expérience dans la transition*<sup>7</sup>. »

5. R. Myers : La levée des obstacles au succès, op cité.

6. P. Vogler, G. Crivello et M. Woodhead (2008). *Early Childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice*, Bernard Van Leer Foundation, Document de travail n° 48.

7. S. Blatchford, K. Silva et S. Muttock. *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (EPEY)*, University of London, Institute of Education, et University of Oxford, Department of Education Studies, Rapport de recherche RR356. (Traduction libre)

### 3.1 Le concept de l'enfant prêt pour l'école et celui du profil de l'enfant à l'entrée à l'école

Le concept de l'enfant prêt pour l'école (*child school readiness*) peut se définir comme « son niveau d'activité (son statut en santé et nutrition affectant son assiduité, son attention et sa concentration), ses compétences sociales et sa préparation psychologique (qui affectent sa capacité à faire face à différents environnements d'apprentissage), et ses capacités intellectuelles, incluant la pré-lecture/écriture et le pré-calcul<sup>8</sup> ».

Ce concept centré sur l'enfant est basé sur les stades de développement de Piaget. Il est apparu dans les années 1920. Depuis, d'autres écoles de pensée ont plutôt mis l'accent sur le fait que le processus d'apprentissage est essentiellement socioculturel. Dans cette approche, on s'intéresse davantage à l'activité de l'enfant et à ses interactions sociales avec son milieu plutôt qu'à l'individu. Cela amène à considérer la transition d'un point de vue essentiellement relationnel (Vygotsky) [14]. Le fait qu'on mette l'accent sur ce que le milieu et les adultes offrent à l'enfant explique comment un enfant élevé dans un milieu attentionné et stimulant apprendra différemment d'un enfant élevé dans un milieu pauvre en stimulus et qui a peu de temps à lui consacrer.

Une étude menée dans sept pays africains relative à l'impact du milieu familial sur les résultats scolaires de l'enfant a montré que ces résultats dépendent du niveau de vie de la famille et du niveau d'éducation du chef de famille

Néanmoins, il ne nous semble pas que ces deux approches (maturation individuelle par opposition à déterminisme socio-culturel) soient contradictoires. Elles nous apparaissent complémentaires et traduisent bien la nécessité de prendre en compte l'articulation qui existe entre les divers facteurs concernés par la transition : l'enfant, la famille, la communauté, le préscolaire, l'école.

Quoi qu'il en soit, ces considérations pèseront lourd dans l'examen de la situation de l'enfant haïtien tant à la lueur des concepts que de la comparaison avec les cas similaires dans l'expérience internationale.

L'expression « profil de l'enfant à l'entrée à l'école » (*child readiness profile, CRP*) désigne une grille d'analyse qui fournit « une description de l'enfant à l'âge de 4 ou 5 ans, au moment où il se prépare à vivre au-delà de sa famille, et particulièrement à entrer à l'école<sup>9</sup>. » Ce profil est basé sur les indicateurs suivants :

- la morbidité;
- le statut nutritionnel;
- la pré-lecture/écriture et le pré-calcul : concepts et capacités;
- l'estime de soi (*self-esteem*);
- les attentes de la famille pour l'enfant.

8. R. Myers, *op. cit.*, p. 216.

9. P. Vogler, G. Crivello, M. Woodheard, *op. cit.*, p. 256. (Traduction libre)

### 3.2 Le concept de l'école prête pour l'enfant

Si l'enfant doit être prêt pour l'école, on a trop longtemps sous-estimé l'idée que l'école doit être prête pour l'enfant. Ces deux types et niveaux de « préparation » doivent interagir et être complémentaires [14].

Le concept de l'école prête pour l'enfant peut se définir ainsi : « La disponibilité de l'école (nombre d'élèves, type de local, distance, coût, nombre de journées de scolarité), la qualité (formation des professeurs, matériels, méthodes, équipements et installations) et, plus important, par les capacités de l'école à répondre aux besoins de l'environnement de l'enfant et aux circonstances (ajustement linguistique, curriculum et méthodes adaptés aux valeurs et aux situations locales, ajustement des horaires scolaires, fourniture de nourriture, suivi de la santé de l'enfant quand nécessaire<sup>10</sup> ».

Quant au profil de l'école prête pour l'enfant (*school readiness profile, SRP*), il est basé sur les indicateurs suivants :

- la disponibilité de l'école (y compris le type de local et les horaires, son accessibilité et les critères d'admission, la taille de la salle de classe);
- l'approche de la question linguistique et la relation entre la culture familiale et celle de l'école;
- l'inclusion de matériel local dans le curriculum;
- les attitudes et les attentes des professeurs [12, 16, 17].

### 3.3 Le concept de la famille prête pour la scolarité

Le concept de la famille prête pour la scolarité (*family readiness for schooling*) peut se définir comme « la disponibilité des différents membres de la famille, la qualité des soins dispensés à l'enfant et la capacité de la famille à répondre aux conditions particulières et aux capacités de chaque enfant<sup>11</sup> ».

Les niveaux de préparation de l'enfant, de la famille et de l'école sont en interaction permanente et influent sur la réussite de l'enfant dans le cursus scolaire.

## 4. APPLICATION DE CES CONCEPTS À LA SITUATION D'HAÏTI

Quelle scolarisation, pour quelle réussite ?

Commençons par rappeler que le niveau d'efficacité interne du système éducatif est très faible. Seuls 8 % des enfants entrant en première année du fondamental se rendraient jusqu'à la fin du secondaire. (Rendement interne de 43 % au niveau du fondamental et de 35 % au secondaire.) Cette hémorragie commence très tôt. Ainsi, en 2009, on constate dès la fin de la première année un taux de redoublement de 20 % et un taux d'abandon de 15 % [10]. Il y a donc à ce niveau un goulot d'étranglement qu'il nous faut adresser urgemment si nous voulons relever le défi d'une éducation pour tous dans le cadre de la reconstruction. ►

10. *Idem*, p. 216 (traduction libre).

11. *Idem*, p. 212 (traduction libre).

Reprenons donc les trois concepts clés abordés plus haut : l'enfant prêt pour l'école, l'école prête pour l'enfant et la famille prête pour la scolarité, en les replaçant dans le contexte haïtien.

#### 4.1 « Ki timoun ? » L'enfant prêt pour l'école ?

Il est évident que dans le contexte haïtien, et encore plus après le tremblement de terre, les conditions de vie de la majorité des enfants ne les préparent pas pour l'école. La mortalité infantile et infanto-juvénile prélève d'entrée de jeu un terrible quota qui réduit la population scolarisable. La grande pauvreté, la malnutrition endémique de la mère et de l'enfant, le manque de services de base, le peu de couverture des programmes d'éducation parentale en survie et développement de l'enfant, et donc le peu de stimulation adéquate en fonction de ses besoins et de ses capacités que reçoit l'enfant, les multiples contraintes et limitations socioculturelles du milieu familial et de la communauté, autant de problèmes accumulés qui placent d'emblée l'enfant en situation défavorable par rapport aux exigences du système scolaire. Certes, ces problèmes frappent moins les enfants des classes moyennes et aisées et ceux des milieux urbains qui peuvent bénéficier d'un environnement un peu plus stimulant, mais même dans leur cas la situation est loin d'être idéale.

C'est donc déjà à ce niveau de l'enfant qu'il convient de diriger nos actions et donc, bien entendu, en direction de sa famille et de sa communauté.

#### 4.2 « Ki Lekol ? » L'école prête pour l'enfant ?

Le panorama dressé dans la première partie de cet article a permis de voir que l'école primaire haïtienne est loin d'offrir à l'enfant qui y entre officiellement à six ans les conditions optimales pour un apprentissage réussi, qu'il vienne du préscolaire ou de sa famille.

Qu'il s'agisse du non-respect de l'âge d'entrée; des examens d'entrée au primaire; de la formation insuffisante des professeurs; du curriculum pas toujours connu ou appliqué; du grand nombre d'élèves par classe; de l'équipement mobilier inadéquat; des jeunes enfants serrés en trop grand nombre sur des bancs sans dossier, au lieu d'être assis sur de petites chaises devant de petites tables à leur hauteur; des méthodes éducatives inappropriées ne respectant pas les méthodes actives pratiquées au préscolaire; de l'introduction trop rapide de la lecture, de l'écriture ou du calcul; des examens rigides en première et en deuxième année, alors que l'enfant est censé avoir les deux années de ce cycle préparatoire pour apprendre souplement les outils de base; de la langue d'enseignement qui est souvent méconnue et qui est imposée dans la classe; de l'état dans lequel arrive l'enfant à l'école, parfois fatigué d'avoir trop marché et tiraillé par la faim; voilà autant de conditions extrêmement défavorables qui indiquent que l'école primaire haïtienne n'est pas « prête » pour l'enfant.

Notre deuxième jeu de recommandations devra tenir compte de cet aspect des choses.

#### 4.3 La famille prête pour la scolarité ?

Les parents haïtiens investissent beaucoup pour que leurs enfants aillent à l'école : dans un pays où l'ascenseur social est très limité, l'instruction représente en effet l'une des rares voies pour que l'enfant puisse dépasser le statut social de ses parents, jouir d'une vie meilleure et pouvoir les aider dans leurs vieux jours, préoccupation non négligeable dans un pays où la retraite et la sécurité sociale sont les privilèges d'une minorité.

Mais ce fort investissement dans l'école ne signifie pas que les parents soient « prêts » pour une scolarité optimale de leurs enfants. Loin de là. Comment pourraient-ils l'être ? Le nombre d'adultes analphabètes est estimé à trois millions en 2010 sur une population totale de 10 millions [9]. Ils sont en situation de dépendance par rapport au « savoir » du maître et se tiennent en retrait du système scolaire qu'ils n'ont pas les moyens d'évaluer et à qui ils demandent essentiellement de mieux armer leurs enfants face à la vie. D'où la considérable pression sociale qui s'exerce à propos de la question linguistique et des méthodes actives : les parents veulent que leurs enfants parlent français, qu'ils apprennent vite à lire, à écrire et à calculer, qu'ils aient des leçons à apprendre à la maison, car seuls les signes d'un apprentissage social reconnu les rassurent : parler français, savoir lire, faire des devoirs et apprendre des leçons à la maison.

Pour autant, dans leur grande majorité, ils n'ont pas vraiment les moyens d'aider leurs enfants en termes de stimulation adéquate ou d'environnement stimulant. Les limites socioéconomiques du milieu ne le leur permettent pas.

Nous devons donc prendre aussi en compte ces considérations dans nos recommandations.

### 5. Conclusion : Propositions de lignes d'action dans le cadre de la reconstruction

*« La pauvreté est un des facteurs les plus importants influençant le fait qu'un enfant soit prêt pour l'école. Que nous parlions des familles, des communautés ou des pays, un manque de ressources met en cause la capacité de fournir adéquatement aux enfants ce dont ils ont besoin et de leur offrir des opportunités<sup>12</sup>. »*

*« Le rôle critique du contexte [...] fait qu'il n'y a pas de "recettes miracles" pour résoudre les problèmes énormes auxquels doivent faire face les écoles et des systèmes éducatifs ayant peu de ressources. Les solutions efficaces doivent être construites à partir des points forts locaux en matière d'intérêt et d'engagement<sup>13</sup>. »*

Préparer un avenir démocratique pour Haïti passe aussi par un investissement dans les premières années, car à travers l'adaptation de principes démocratiques, les classes enfantines peuvent préparer les enfants dès leur plus jeune âge à devenir des citoyens tolérants mais à l'esprit critique.

12. C. Arnold, K. Bartlett (2010). *Improving Learning Achievement in Early Primary in Low Income countries*, Aga Khan Foundation, p. 16. (Traduction libre)

13. *Idem*, p. 28.

## 5.1 Recommandation du GTEF relative à la petite enfance (Recommandation no 1)

« Mettre en place un dispositif d'éducation et de protection de la petite enfance (DIPE) qui tienne compte des différentes catégories de besoins des enfants et qui responsabilise les collectivités territoriales dans des programmes d'actions qui incluent la nutrition, la santé scolaire, la participation des parents, les activités éducatives<sup>14</sup> ».

## 5.2 Recommandations s'inspirant d'autres pays ou d'organisations internationales

Rappelons d'abord les quatre fondements pour assurer une base solide aux actions en faveur de l'enfant définis par le Groupe consultatif pour la petite enfance [11] :

- commencer par le début (de la naissance à trois ans) ;
  - préparer la réussite : bien gérer la période de transition de la famille ou du préscolaire à l'école fondamentale ;
  - améliorer la qualité de l'école primaire ;
  - inclure la petite enfance dans les politiques générales.
1. « **Commencer par le début** », c'est ne pas oublier les interventions en **éducation parentale** et l'attention nécessaire à l'éducation des mères, dont l'impact sur le développement de l'enfant a fait ses preuves [17].
  2. **Donner priorité aux premières années du primaire** en termes de ressources humaines, matérielles et financières. Améliorer la formation et le statut des enseignants des premières années du primaire [16, 13, ].
  3. **Renforcer la compréhension des responsables scolaires sur la nécessité d'appuyer une transition souple** et de favoriser la réussite aux première et deuxième années [16].
  4. **Faire le suivi et l'évaluation continue** du pourcentage de réussite en première et deuxième années du primaire
  5. Augmenter les efforts pour une **égalité entre les garçons et les filles** à l'école [16].
  6. **Faciliter les liens entre les écoles primaires et les classes préscolaires** pour une meilleure compréhension mutuelle et faciliter la transition [16].
  7. **Assurer pour ce faire la « continuité »** : continuité linguistique, continuité d'interface entre le milieu familial, le préscolaire et l'école, continuité dans les méthodes pédagogiques et la formation des professeurs
  8. S'assurer que les responsables scolaires encouragent **la participation communautaire et l'engagement des parents** dans l'apprentissage des enfants à la maison et à l'école [16].
  9. **Offrir des services de qualité**, avec des méthodes d'enseignement qui donnent envie d'apprendre à l'enfant [13, 17] ; voir les variables définies dans cet article.

10. **Employer la langue maternelle** comme langue d'instruction, et garantir que l'enseignement soit assuré tant dans la langue maternelle que dans la langue dominante apprise comme langue seconde [13].

11. Promouvoir et participer à une **collaboration intersectorielle** avec les autres services concernés par la petite enfance (santé et nutrition, affaires sociales, protection, eau et assainissement) afin d'assurer une réponse holistique aux besoins et aux droits des enfants [13, 16, 17].

12. **Aller à l'échelle au niveau du préscolaire** en offrant des services à un grand nombre d'enfants. « *Les pays ayant un pourcentage d'inscription au préscolaire de moins de 20 % ont un déficit de deux à quatre ans dans la participation scolaire des jeunes enfants, alors que les pays qui ont un pourcentage plus élevé d'inscription préscolaire n'ont un déficit que d'environ un an*<sup>15</sup>. »

13. **Annexer systématiquement une ou deux classes préscolaires à toute école primaire** [20].

13.1 Créer des **écoles de proximité comprenant les premières années du primaire** uniquement, afin de rapprocher l'école de la maison et diminuer le trajet scolaire des jeunes enfants, le deuxième niveau des classes primaires se situant dans une école plus éloignée regroupant un nombre plus élevé d'enfants plus âgés (expérience du Burkina Faso).

## 5.3 Recommandations complémentaires

1. Dans le paysage haïtien, un renforcement du partenariat public-privé sur des bases nouvelles, avec une claire révision des critères de fonctionnement tels que le curriculum de base pour le préscolaire et les premières années du primaire, les méthodes pédagogiques à ces deux niveaux, la question linguistique, la question des examens d'entrée. Avec le renforcement de l'État dans le domaine du suivi et de l'évaluation.
2. S'assurer que les lignes d'action proposées soient incluses dans les plans de développement du pays (programmes de coopération, plan de lutte contre la pauvreté, etc.) afin de s'assurer des liens entre les divers secteurs et de s'assurer de leur financement à court et à long terme.

Il est nécessaire de déterminer l'ordre de priorité de ces différentes recommandations et de les échelonner dans le temps. De même, il importe de définir clairement le rôle des divers acteurs. ■

## BIBLIOGRAPHIE

- 1 UNICEF, Rapport Annuel 2009.
- 2 VARGAS BARON, Emily : Draft 2 Document cadre de Politique DPE, 2011
- 3 ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2009).
- 4 UNICEF (2009).
- 5 ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) (2006).

14. Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF). Opus cité.

15. Global Child Development Steering Group (2011). « Making early childhood Intervention effective », Lancet Series.

6 UNICEF

7 UNDP. *Haiti, six months after, Report 2010.*

8 PRESSOIR, Eveline (2010). *Ou pa bati kay chanmòt san fondasyon: Repenser le système éducatif haïtien en commençant par les fondations: la petite enfance*, Contribution à la Conférence du GRAHN de Montréal, Paris, avril.

9 GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (GTEF) (2011). *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*, Haïti, Print it, janvier.

10 MERISIER, Gaston Georges (2009). *Analyse du secteur éducation haïtien*, Rapport préliminaire pour l'Organisation internationale Woord-en-Daad, Haïti.

11 GROUPE CONSULTATIF SUR LES SOINS ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Quatre fondements pour assurer une base solide aux actions en faveur des jeunes enfants.*

12 MYERS: *La Levee des obstacles au success: la transition et les liens entre la maison, le prescolaire et l'école primaire.* Le Carnet du Coordonateur, n° 1.1999

13 ARNOLD, Caroline, et Kathy BARTLETT (2010). *Improving Learning Achievement in Early Primary in Low Income countries*, Aga Khan Foundation.

14 VOGLER, Pia, Gina CRIVELLO et Martin WOODHEAD (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice*, Document de travail n° 48, Bernard Van Leer Foundation, mai.

15 WOODHEAD, Martin, et Peter MOSS (dir.). (2007). « Early childhood and primary education: transitions in the lives of young children », *Early Childhood in Focus 2*, Open University.

16 GDTPE/ADEA (2006). *Document de présentation au ministre de l'Éducation de l'Afrique sub-saharienne*, Gabon.

17 GLOBAL CHILD DEVELOPMENT STEERING GROUP (2011). « Making early childhood intervention effective », *Lancet Series*.

18 UNESCO BRED: GTDPE à la réunion des ministres de l'Éducation de l'Afrique subsaharienne, Libreville, Gabon, 2006.

**Eveline Pressoir** est psychologue clinicienne. Elle a étudié la psychologie à l'Université catholique de Louvain (Belgique), se spécialisant en psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, puis la psychologie clinique à l'Université René Descartes-Sorbonne et à l'Institut de psychologie clinique (Paris). Elle a travaillé comme psychologue en Belgique, en France, aux États-Unis, en Haïti. Elle a ensuite rejoint l'UNICEF, pour lequel elle a travaillé 20 ans dans divers pays (Haïti et Afrique de l'Ouest et du Centre). Maintenant à la retraite, elle continue à militer comme consultante et au sein de plusieurs institutions. Parmi celles-ci, citons le Groupe consultatif pour la petite enfance (CG/ECCD), dont elle est membre honorifique et experte attachée, ainsi que le Groupe de travail pour la petite enfance de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), où elle est membre du comité directeur. [epressoir@yahoo.fr](mailto:epressoir@yahoo.fr)

