

ENTRAVES AU DÉVELOPPEMENT ET À L'ÉDUCATION DE L'ENFANT EN HAÏTI

Marielle BRUYNINCKX

Professeure, faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Mons (Belgique)

Marc PILON

Démographe, UMR 196 CEPED, Université Paris Descartes, INED, IRD

Découverte par Christophe Colomb en 1492, devenue colonie française vers le milieu du XVI^e siècle, Haïti devient en 1804, au terme de plus de trois cents ans d'esclavage et de colonisation, la première République noire du monde, suite à la révolte des esclaves noirs conduite par Toussaint Louverture. Resituée dans le contexte de l'époque, cette indépendance peut être considérée comme « un événement absolument spécifique » (Cornevin, 1993 : 5). En effet, « il n'existe pas d'autre exemple d'un peuple d'esclaves ayant brisé lui-même ses chaînes et battu militairement la puissance coloniale, événement d'autant plus remarquable qu'il s'est produit à une époque où la conception du nègre esclave victime de la malédiction de Cham était universellement répandue. Si les bons esprits du temps pouvaient concevoir l'insurrection sauvage d'êtres inférieurs assimilés à du cheptel et poussés à bout, ils étaient absolument incapables d'imaginer que ces « biens meubles » puissent faire appel aux notions de liberté et d'égalité invoquées par leurs propriétaires blancs. C'est par l'appel à ces idées, comme par ses exceptionnels talents militaires que Toussaint Louverture transforma une jacquerie paysanne en un véritable mouvement de libération nationale » (Cornevin, 1993 : 5). On estime aujourd'hui que 95 % des Haïtiens sont les descendants de ces esclaves africains, le reste de la population étant constituée de quelques minorités d'origine européenne et asiatique.

Reconnu officiellement par la France seulement en 1838 et par les États-Unis en 1865, ce nouvel État est abandonné à son sort et va connaître deux siècles marqués par une histoire politique particulièrement mouvementée : nombreuses révoltes, occupation américaine de 1911 à 1934, multiples coups d'État (souvent meurtriers), succession de régimes dictatoriaux (avec notamment la dictature Duvalier de 1957-1986), instabilité politique depuis 1990, intervention militaire américaine en 1994, envoi d'une force internationale dans les années 2000 pour ramener l'ordre et permettre l'organisation d'élections démocratiques.

Petit pays de 27 750 km², peuplé d'un peu plus de 8 millions d'habitants au recensement de 2003 dont 48 % sont âgés de moins de 20 ans, Haïti présente aujourd'hui une économie exsangue, avec une population qui survit dans des conditions très précaires, dans une insécurité chronique et quotidienne (Bruyninckx et Paul, 2005). « De la fin des années 1970 à 2005, la croissance économique réelle a été de 0,34 % l'an en moyenne tandis que la population a crû à un rythme annuel constant et non planifié d'environ 2 % sur cette même période. » (MENFP, 2007 : 19.) Aujourd'hui seul PMA dans le continent américain, Haïti est considérée comme le pays le plus pauvre de la Caraïbe ; en 2005, l'Indicateur de développement humain (IDH) du PNUD la classe au 153^e rang sur 177.

Avec une telle histoire et dans un tel contexte économique, comment se présente aujourd'hui la situation éducative à Haïti ? Que peut-on dire en matière d'« effectivité » du droit à l'éducation dans ce pays ? Sans prétendre aborder tous les aspects de ces questions, et dans la limite des données disponibles, le présent texte commence par retracer les grandes lignes de l'histoire éducative d'Haïti, puis expose les principaux problèmes qui entravent le droit à l'éducation des enfants haïtiens, tant du côté du système éducatif lui-même que du côté des familles. Deux aspects font l'objet d'un développement spécifique : le phénomène de la « servitude domestique » des enfants et celui du bilinguisme. La problématique du travail des enfants, et notamment la servitude domestique, se pose à Haïti de façon cruciale car, « non seulement ces enfants subissent des mauvais traitements, mais ils sont aussi pour la plupart privés d'éducation, de soins de santé et des services essentiels dont ils ont besoin pour grandir et s'épanouir » (Unicef, 2006a). Par ailleurs, la situation sociolinguistique particulière de Haïti, où 90 % de la population est unilingue créolophone mais où le français est indispensable pour trouver un emploi ou tout simplement être reconnu, joue également un rôle important dans l'accès à l'éducation des enfants (Anberghen, Bruyninckx & Couvreur, à paraître).

L'ÉDUCATION (SCOLAIRE) : UNE HISTOIRE ANCIENNE ET MOUVEMENTÉE, UNE SITUATION ACTUELLE PRÉOCCUPANTE

La question éducative à Haïti ne peut être abordée ni comprise sans un détour historique. Au lendemain de l'indépendance, « l'État haïtien a tenté d'établir un système éducatif pour instruire son peuple dont la majorité était composée d'anciens esclaves analphabètes » (Joint, 2006 : 11). Dès 1805, six écoles sont créées. Mais, comme le souligne Louis Auguste Joint (2006 : 11) : « étant donné le manque de formateurs préparés, les contraintes sociales et politiques, les écoles qui existaient étaient réservées à une minorité d'enfants de généraux et de hauts fonctionnaires qui allaient former les élites de la nation. S'appropriant les ressources économiques, les espaces de pouvoir et du savoir, ces élites composaient les classes dominantes d'Haïti. Les anciens esclaves noirs, devenus ouvriers agricoles, étaient mis à l'écart de cette répartition des biens de la nation. Cette politique inégalitaire a renforcé une société composée principalement de classes possédantes et de classes dépossédées, à l'instar du modèle social qui était en vigueur du temps de la colonisation. Cette ségrégation sociale aura des conséquences sur le développement du système éducatif d'Haïti ».

En 1844, un ministère de l'Instruction publique fut créé, mais sans avoir les moyens pour réellement remplir sa mission. Un enseignement primaire obligatoire fut inscrit dans la constitution de 1874, mais sans grands effets. Les multiples révoltes et l'histoire politique chaotique d'Haïti tout au long du XIX^e siècle ont empêché un réel développement de la scolarisation : selon les estimations disponibles¹, cent ans après l'indépendance, en 1905, seulement 8,6 % des enfants de 5-14 ans (tranche d'âges du primaire) sont scolarisés (Brutus, 1948 : 332, *in* Joint, 2006).

La période de l'occupation américaine (1915-1934) est marquée par « des efforts constants pour transformer le système éducatif haïtien et remplacer la culture francophone par la culture anglo-saxonne » (Joint, 2006 : 79) qui vont accentuer une véritable « crise d'identité culturelle » opposant les deux courants culturels au sein des intellectuels haïtiens. La stratégie américaine repose sur trois grandes orientations : la neutralisation de l'instruction publique haïtienne, l'imposition de l'enseignement professionnel et technique (à lier à « une stratégie économique de développement d'un marché libre-échangiste des pays de la zone [des Caraïbes], sous la tutelle américaine » (*ibid.* : 89), l'octroi de bourses d'études dans les collèges et les universités américaines. Effet ou pas de l'occupation américaine, une certaine expansion² du système scolaire se poursuit les décennies suivantes. Mais les chiffres sont contradictoires (*ibid.* : 100) : le rapport du Département de l'Éducation nationale mentionne un taux de scolarisation de 19,7 % en 1954, tandis qu'en 1961, le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale présente un taux de scolarisation de seulement 8,4 %... ? Selon Louis Auguste Joint (*ibid.* : 106), un des effets de cette occupation américaine est l'émergence d'une nouvelle couche d'élites au sein de la population noire, s'intégrant progressivement dans l'appareil d'État, entraînant la création de nouvelles écoles, tant publiques que privées, pour accueillir leurs enfants. Et « à leur tour, les couches sociales moyennes et populaires ont de plus en plus manifesté la demande d'instruction comme moyen d'ascension dans l'échelle sociale ». Aussi, « devant l'impossibilité de l'État haïtien de répondre à cette demande, de nouveaux acteurs éducatifs sont apparus et ont multiplié les écoles privées, sans le contrôle de l'État » (*ibid.* : 106). Mais, selon ce même auteur, au cours de cette première moitié du XX^e siècle, « le système éducatif haïtien a conservé sa logique traditionnelle d'élitisme et d'inégalités de chances scolaires » (*ibid.* : 107).

La fin du XX^e siècle est marquée en matière de politique éducative, d'abord par la réforme éducative de 1979, puis par l'adoption du Plan national d'éducation et de formation (PNEF) en 1997. Aux objectifs ambitieux (éradication de l'analphabétisme, généralisation de l'instruction, modernisation de l'enseignement, introduction du créole, etc.), la réforme de 1979 n'a cependant pu tenir tous ses engagements, son application est restée limitée ; son apport majeur résidant néanmoins dans le développement du bilinguisme. Le Plan de 1997 survient dans le contexte national d'un pays

¹ Des chiffres à prendre avec prudence, car « il est difficile de relever l'évolution du système d'enseignement de Haïti car les données disponibles sont souvent incertaines, voire contradictoires » (Joint, 2006 : 100, note 47).

² Certains auteurs parlent d'une « démocratisation », terme mis en question par Louis Auguste Joint, préférant parler d'une « croissance modérée » (2006 : 100, 106).

« déchiré et traumatisé par des conflits d'intérêt politiques offrant le spectacle d'une longue crise politique ajoutée à une crise économique structurelle » (*ibid.* : 175) et dans un contexte international à l'heure de l'Éducation pour tous, depuis la Conférence de Jomtien. S'inscrivant dans la continuité de la Réforme de 1979, le Plan prévoit quatre principaux domaines d'actions : la qualité de l'éducation, la gestion du système éducatif, l'expansion de l'offre scolaire et l'efficacité externe de la formation. Mais, en raison de la crise politique et économique qui perdure en Haïti, bloquant ainsi l'accès aux ressources internationales, le Plan « semble rester un discours sans effet » sur le système éducatif haïtien (*ibid.* : 184).

Une progression de la scolarisation caractérise cependant les dernières décennies du siècle dernier, avec un taux net de scolarisation au primaire atteignant 41 % en 1990, 51 % en 1995, 56 % en 1997 (*ibid.* : 167, d'après l'annuaire statistique). L'évolution plus récente s'avère paradoxalement moins bien documentée, avec une ligne pour Haïti demeurant désespérément vide dans les annuaires statistiques de l'Unesco... Selon les résultats des deux dernières enquêtes Mortalité, morbidité et utilisation des services (EMMUS) de 2000 et 2005-06, le taux net de scolarisation au primaire est passé de 54,3 % à 49,6 %, ce qui semble donc indiquer une diminution de la scolarisation depuis la fin des années 1990 (MSPP *et al.*, 2001, 2007).

Cette évolution s'accompagne d'une très forte expansion – incontrôlée – du secteur privé, essentiellement de type confessionnel (catholique et majoritairement protestant) : le pourcentage des élèves du primaire fréquentant des écoles privées est ainsi passé de 32 % en 1960 à 52 % en 1980 (Joint, 2006 : 112), puis à 81,5 % en 2003 avec à cette date 92 % des écoles relevant du secteur non public (MSPP, 2007 : 24).

OBSTACLES AU DROIT À L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Les entraves au droit à l'éducation en Haïti sont nombreuses, et leurs effets combinés. Du fait d'une histoire sociopolitique chaotique et d'une situation économique désastreuse, et en dépit des réformes éducatives entreprises et des progrès quantitatifs en matière de scolarisation, la situation éducative en Haïti se révèle très préoccupante, avec un État qui n'est pas en mesure de répondre à la forte demande scolaire. Une situation qu'illustre la citation suivante : « dans le moindre hameau, les Haïtiens en veulent, ils y tiennent, ils la réclament. Et sont bien obligés de la payer, puisqu'un État aux finances fuyantes laisse près de 90 % du système scolaire au secteur privé, où, souvent, l'apprentissage de la lecture se confond avec le catéchisme. Minorité d'établissements fiables et coûteux pour la classe moyenne et quelques riches, offre scolaire aux performances incertaines pour les autres. De ce fait, on parle des écoles Borlette, du nom d'une loterie populaire » (Cédelle, 2003 : 60).

Les déficiences de l'offre scolaire

Outre le fait qu'elles soient en nombre insuffisant pour faire face à une population scolarisable croissante, les écoles existantes, tant publiques que non publiques, sont généralement mal entretenues, sans matériel, voire sans eau ni sanitaires. D'une ma-

nière générale, les méthodes pédagogiques y sont archaïques et fondées sur la répétition collective et sur l'apprentissage par cœur. Aucun appel n'est fait à la réflexion. Il n'y a pas de matériel éducatif, peu ou pas de livres scolaires et peu de fournitures. Le document de présentation du Plan national d'action pour l'Éducation pour tous observe que « la forte pression de la demande d'éducation conjuguée à la faiblesse des capacités régulatrices de l'État donnent à constater qu'une grande majorité des écoles non publiques fonctionnent bien souvent dans l'illégalité et ne sont pas accréditées. Selon les données émanant de la DAEPP, plus de 75 % des écoles fondamentales fonctionnent sans licence. Une telle situation laisse planer des doutes sur la qualité du service éducatif offert aux enfants par certains établissements » (MENFP, 2007 : 24).

Du côté des enseignants, « les dernières informations sur le profil, l'état de la formation et les conditions de travail des enseignants révèlent une situation en déclin qui ne peut garantir la qualité du processus d'enseignement / apprentissage » ; le système éducatif haïtien est confronté au problème d'une qualification insuffisante de son personnel enseignant (Rebella et Bruyninckx, 2005) : « seuls 15 % des enseignants engagés ont le profil académique requis pour enseigner. Cela constitue l'une des premières explications de la faible performance des écoliers ». Il s'en suit que « la précarité du travail de l'enseignant marquée par des salles de classe pléthoriques et hors normes, des espaces physiques inadéquats, la sous-alimentation, la rémunération dérisoire, les distorsions qui existent entre les directives des plans et lois d'éducation et la réalité des conditions de travail constituent des entraves majeures à sa motivation et à l'efficacité de son acte pédagogique » (MENFP, 2007 : 48) ; une situation qui apparaît de surcroît plus problématique dans le secteur non public. Le temps annuel d'enseignement s'avère bien inférieur à ce qu'il devrait être, se trouvant en outre tronqué en raison des nombreuses perturbations politiques et d'une insécurité chronique.

Des conditions d'enseignement si mauvaises ne peuvent qu'impliquer de faibles performances scolaires, en termes de redoublements, d'abandons et d'acquis scolaires (en outre insuffisamment et mal évalués³). Selon un rapport du PNUD (2006), « les taux d'abandon et de redoublement restent à des niveaux élevés. Le pourcentage d'enfants ayant bouclé un cycle d'études primaires complet diminue, passant de 45,5 % en 1993 à environ 35,5 % en 2002 ». La déscolarisation précoce des enfants constitue un défi majeur pour le système éducatif. On estime en effet que seulement deux enfants sur dix entrant en 1^{re} année du primaire, atteindront la 5^e année, et encore moins (2 %) termineront le secondaire. Ainsi, « la durée de vie scolaire d'un enfant en moyenne est de 3 années 9 mois, ce qui est nettement insuffisant pour lui garantir un bagage suffisant » (PNUD, 2006).

³ Ainsi, « aucun contrôle n'est prévu au terme du premier cycle qui constitue cependant la phase cruciale des apprentissages fondamentaux et la période stratégique du non-retour à l'analphabétisme » (MENFP, 2007 : 50). Par ailleurs, des procédures peu rigoureuses et des résultats manquant de fiabilité pèsent sur la validité des examens.

Sans en être le premier responsable, le système éducatif haïtien fait face au problème épineux d'une très forte proportion d'élèves « surâgés⁴ ». Selon les données du recensement de 2002-2003, cette proportion était de 72 % pour l'enseignement fondamental 1^{er} et 2^e cycles (MENFP, 2007 : 32). Une situation également mise en lumière par les données de l'enquête Mortalité, morbidité et utilisation des services (EMMUS) de 2005-06, à travers l'écart très important entre le taux brut et le taux net de scolarisation au primaire, qui sont respectivement de 123,5 % et 49,6 %. Ce phénomène des élèves « surâgés » est dû à l'entrée tardive à l'école pour des raisons économiques et/ou au redoublement causé par la faible qualité de l'enseignement et des conditions d'apprentissage. Alors que l'âge normal d'entrée à l'école primaire est de 6 ans, une faible proportion d'enfants (environ un enfant sur cinq) fréquente une école à cet âge. Il apparaît ainsi que de très nombreux enfants n'accèdent à l'école qu'à un âge beaucoup plus avancé que l'âge normal. Plusieurs facteurs contribuent à expliquer l'ampleur du phénomène : « l'inscription tardive survient dans le cas de l'inexistence, dans l'aire de recrutement, d'une école proche des habitations. Plutôt que d'exposer un enfant de 6 ans à des risques divers en le laissant parcourir quotidiennement une longue distance, les parents préféreront le garder encore avec eux en attendant qu'il soit plus grand surtout lorsque son aide est nécessaire à l'accomplissement de certains travaux agricoles ou de certaines tâches ménagères. Elle peut également être simplement due à l'insuffisance de moyens financiers. Devant la nécessité de scolariser trois ou quatre enfants, sans ressources additionnelles venant de l'extérieur, il n'y a pas d'autres alternatives que de faire attendre les frères ou sœurs cadets, quitte à ce que l'aîné(e) atteigne un niveau d'étude donné ou abandonne en raison de mauvais résultats » (MENFP, 2007 : 33).

Les problèmes de santé et la pauvreté des familles

Les effets désastreux de la malnutrition sur le développement de l'enfant sont aujourd'hui bien connus : augmentation des risques de mortalité, entraves à la croissance physique et au développement cérébral, incapacités physiques pouvant devenir permanentes, troubles de l'immunité, augmentation du risque de maladies chroniques, etc.

Selon les résultats de l'Enquête démographique et de santé de 2005-2006, 22 % des enfants haïtiens de moins de 5 ans souffrent d'une insuffisance pondérale, près d'un enfant sur quatre (24 %) présente un retard de croissance (dont 8 % sous une forme sévère), retard qui ne pourra, malheureusement, jamais être récupéré car « le retard de croissance staturale acquis dès les plus jeunes âges n'est pratiquement pas rattrapable » (MSPP *et al.*, 2001 : 161) et enfin, près d'un enfant sur dix (9 %) est émacié, souffre de malnutrition aiguë. Ces quelques chiffres révèlent une situation nutritionnelle des jeunes enfants haïtiens très préoccupante. En Haïti, la malnutrition représente d'ailleurs « la troisième cause de mortalité infantile et compromet le développement psychomoteur des survivants. Les déficits en micronutriments constituent également un problème de santé publique », et « la malnutrition chronique touche davantage les garçons

⁴ « Ce terme désigne l'élève dont l'âge biologique, à un niveau d'étude donné, est en dépassement de 2 ans et plus par rapport à l'âge normal requis à ce niveau, selon les normes admises » (MENFP, 2007 : 32).

que les filles (25 % contre 20 %) et il en est de même pour les niveaux de malnutrition chronique sévère (9 % contre 7 %) » (Cadre de coopération intérimaire, 2004). Bien que ne concernant que les enfants de moins de 5 ans, ces indicateurs peuvent être considérés comme des proxy de l'état nutritionnel des enfants en âge d'aller à l'école. Leur valeur élevée ne peut évidemment qu'avoir des conséquences négatives sur les conditions d'apprentissage scolaire des enfants.

Par ailleurs, selon les données de l'EDS 2005-2006 et les critères de l'Unicef (2005) en termes de « vulnérabilité⁵ », 24 % des enfants de moins de 18 ans sont des enfants orphelins et/ou vulnérables (OEV), le pourcentage est de 15 % sans compter les orphelins (MSPP *et al.*, 2007 : 259). Selon cette même enquête, les orphelins et enfants vulnérables (OEV) âgés de 10-14 ans sont moins bien scolarisés que les autres enfants (82,3 % contre 89,2 %), les plus faiblement scolarisés étant les orphelines de père et de mère (76,7 %) (MSPP *et al.*, 2007 : 261).

Ce mauvais état de santé des enfants et de leurs familles provient d'une offre sanitaire insuffisante, mais aussi du niveau élevé de pauvreté de la population avec un PNB par tête et un indicateur de développement humain parmi les plus faibles du monde. Haïti présente ainsi une situation paradoxale : face à un État n'ayant pas les moyens financiers d'assumer ses responsabilités en matière d'éducation, avec un secteur privé qui scolarise la très grande majorité des élèves, c'est la population, pourtant majoritairement pauvre, qui contribue le plus aux dépenses éducatives. Bien que toute donnée statistique sur Haïti soit à prendre avec prudence, selon des données de 1994-1995, la contribution financière des familles à l'éducation était alors presque six fois plus élevée que celle de l'État (Joint, 2006 : 154-155). Pourtant, « scolariser un enfant représente une charge énorme pour les familles dont on sait que 55 % vivent dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1 US\$ par jour et par personne et 76 % dans la pauvreté avec moins de 2 US\$ par jour et par personne. Pour 20 % de la population la plus pauvre, les frais de scolarité représentent, par enfant, environ 15 à 25 % des revenus annuels totaux ou 45 % à 60 % des revenus annuels d'une famille moyenne avec trois enfants en âge scolaire » (MSPP *et al.*, 2007 : 31). Dans ces conditions, il n'est pas étonnant, comme le révèlent les résultats de l'Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti de 2001 que « pour 21,2 % des enquêtés, le coût trop élevé de la scolarisation a constitué la principale contrainte à l'accès au savoir dispensé par l'école, [et] pour 38,6 % des enquêtés, l'impossibilité de payer les frais de scolarisation a été le motif majeur de l'arrêt de la scolarité (MSPP *et al.*, 2007 : 21). En outre, les écoles non publiques, y compris celles de type confessionnel, sont loin d'être gratuites. Face à cette situation, et « pour répondre à l'invitation d'« option pour les pauvres » de l'Église catholique, certains groupes religieux ont fait le choix de former parallèlement des « riches » et des

⁵ Les enfants considérés comme « vulnérables » par l'Unicef (2005) sont les enfants de moins de 18 ans : (i) orphelins de père et/ou de mère, ou (ii) dont le père et/ou la mère a été gravement malade pendant au moins trois mois au cours des 12 derniers mois, ou (iii) qui vivent dans un ménage où au moins un adulte de 18-59 ans a été gravement malade pendant au moins trois mois au cours des 12 derniers mois, ou (iv) qui vivent dans un ménage où au moins un adulte de 18-59 ans est décédé au cours des 12 derniers mois après avoir été gravement malade pendant au moins trois mois.

« pauvres ». Il existe dans leurs établissements deux catégories d'écoles : celles du matin, réservées aux « enfants favorisés » dont les parents peuvent payer le coût de la scolarité, et celles de l'après-midi, destinées aux jeunes « défavorisés » qui n'ont pas les moyens de payer leur instruction ». Mais une telle initiative, si elle permet effectivement de scolariser des enfants pauvres qui ne le seraient pas autrement, constitue néanmoins une sorte de « politique éducative à double vitesse » et montre que « la logique de séparation des classes sociales subsiste à travers de nouvelles actions éducatives » (Joint, 2006 : 456).

Le travail domestique en servitude

Si une aide ponctuelle et raisonnable au sein de la famille pour les tâches domestiques, ou une activité économique d'appoint peuvent se révéler un soutien véritable pour la survie de la famille et constituer une forme de socialisation des enfants, il est cependant légitime de s'interroger sur les limites à partir desquelles le travail devient de l'abus, de l'exploitation. L'Unicef utilise, à cette fin, neuf critères pour déterminer si le travail exercé relève de l'exploitation : un travail à temps plein à un âge trop précoce ; trop d'heures consacrées au travail ; des travaux qui exercent des contraintes physiques, sociales et psychologiques excessives ; une rémunération insuffisante ; l'imposition d'une responsabilité excessive ; un emploi qui entrave l'accès à l'éducation ; des atteintes à la dignité et au respect de soi des enfants et enfin, un travail qui ne facilite pas l'épanouissement social et psychologique complet de l'enfant.

En Haïti, les *restavèks* sont des enfants pauvres, généralement d'origine rurale, donnés par leurs parents à des familles citadines plus aisées, dès leur plus jeune âge, dans l'espoir qu'ils échapperont à la misère et pourront suivre une scolarité satisfaisante (IPSOFA, 1998). En effet, à la campagne, le nombre d'écoles publiques est insuffisant et le coût des écoles privées trop élevé. La ville est perçue par le paysan comme « le lieu de résidence idéal ». Mais la réalité est tout autre... Des centaines de milliers d'enfants, âgés de 5 à 14 ans, sont réduits en esclavage par leur famille d'accueil et sont coupés de tout lien avec leur famille d'origine en raison des distances qui les séparent, de l'analphabétisme ou encore de la pauvreté extrême. On les nomme les *restavèks* car ils doivent rester à portée de la voix de la personne à laquelle ils sont attachés. Leurs droits sont extrêmement limités, mais leurs devoirs sont énormes : il n'est pas rare qu'ils soient amenés à travailler de nombreuses heures par jour dans une soumission complète, acquise parfois par la violence corporelle. Selon Lubin (2002 : 48), la domesticité représente la situation, ou la condition, la plus dégradante de l'existence humaine dans la réalité haïtienne. « L'un des problèmes majeurs de l'enfant en domesticité est qu'il est pauvre parmi les pauvres. [...] Le domestique, serviteur du pauvre, devient par conséquent le dernier à être servi dans la famille d'accueil qui, elle-même, n'a pas toujours les moyens de satisfaire ses besoins essentiels. » (Unicef, 1996 : 34.) Aux conditions matérielles de vie particulièrement difficiles de ces enfants s'ajoute un stress intense causé par les injures, la maltraitance et l'oppression arbitraire.

Le nombre de petits domestiques en Haïti est, comme pour toutes les autres situations de travail des enfants, difficile à estimer. En 1984, l'Institut haïtien de statistiques

l'évaluait à 109 000 dont 65 000 filles (IPSOFA, 1998 : 3). Au début des années 2000, ils avoisineraient les 300 000 (*Terre des hommes*, 2003 ; *Save the children*, 2003). Le phénomène est suffisamment répandu en Haïti pour qu'une question spécifique ait été posée à ce sujet lors des « enquêtes mortalité, morbidité et utilisation des services » de 2000 et de 2005-06. Il en ressort qu'en 2000, à l'échelle nationale, 3,5 % des enfants de 5-14 ans ont été déclarés par le chef de ménage comme étant des *restavèks* ; un pourcentage passé à 2,5 % en 2005-06. Aussi, « compte tenu du fait qu'il peut être mal considéré d'avoir un *restavèk* dans son ménage, il est probable que certains chefs de ménage n'aient pas reconnu ce fait. Les proportions présentées ici sont donc certainement sous-estimées » (MSPP *et al.*, 2007 : 257). Les résultats pour 2005-06 montrent par ailleurs que le pourcentage des enfants vivant dans cette situation augmente avec l'âge, passant de 0,6 % à 5-7 ans à 4,1 % à 12-14 ans. Le pourcentage de filles *restavèk* est trois fois plus élevé que des garçons (respectivement 3,8 % contre 1,2 %) et les *restavèk* sont trois fois plus fréquents en milieu urbain qu'en milieu rural (4,5 % contre 1,4 %) et enfin beaucoup plus présents au sein des ménages les plus « riches » (7,8 % parmi les ménages du quintile le plus « riche » contre 0,9 % parmi les ménages du quintile le plus « pauvre ») (MSPP *et al.*, 2007 : 257).

Comment expliquer la pérennité et l'ampleur du phénomène malgré la perception sociale extrêmement dévalorisante du statut de ces enfants et le non respect notoire de la promesse de scolarisation engagée par la famille d'accueil ? Le Comité belge pour l'Unicef (1998 : 53) tente une explication : « certains auteurs ont voulu voir dans la domesticité juvénile une continuation des mœurs esclavagistes. On peut cependant en douter car toute l'histoire de la paysannerie haïtienne n'est qu'une longue suite de tentatives de rejets, du marronnage à la jacquerie, de tout ce qui rappelle le travail servile. En revanche, on peut retracer jusqu'en Afrique, notamment occidentale, la coutume de confier les enfants à d'autres membres de la famille susceptibles de leur procurer des services hors de portée des géniteurs immédiats. La domesticité juvénile est donc une véritable institution économique et sociale en Haïti, un élément fondamental des relations ville/campagne. Ce système n'est ni occulte ni occulté. Il est licite et même quelque peu légiféré ». Les *restavèks* sont, en effet, appelés « enfants en service » par la législation haïtienne. D'après le décret mettant à jour le code du travail du 12 septembre 1961 (articles 341 et 350), l'enfant en service âgé de 12 à 15 ans est défini comme un enfant « confié à une famille pour être employé à des travaux domestiques ». D'après l'article 350 du même décret, ce n'est qu'à partir de 15 ans que l'enfant placé est considéré comme un domestique à gages et peut alors recevoir un salaire pour les services rendus à la famille. Il faut remarquer que dans ce même article, l'obligation scolaire a valeur légale dans les termes du contrat mais n'est malheureusement pas souvent respectée.

Le travail domestique en servitude compromet le développement de l'enfant à différents niveaux. Il a ainsi des conséquences parfois importantes au niveau de son développement physique : « en Haïti, par exemple, la taille d'un groupe d'employés de maison âgés de 15 ans était en moyenne de quatre centimètres inférieure et ils pesaient environ 15 kilos de moins que les jeunes de 15 ans de la même région qui ne travaillaient pas dans ce secteur » (Unicef, 2006b : 51). La santé générale peut être affectée :

on note souvent une diminution de la force, des problèmes de vision, des infections ainsi que diverses conséquences liées aux accidents et aux conditions de travail... La cause de ces déficits du développement physique est à rechercher dans des conditions d'hygiène déplorable, l'insalubrité, une mauvaise alimentation (voire la malnutrition), des carences de soins et d'affection, ou encore dans des activités inadaptées à l'âge.

La servitude peut également compromettre le développement des capacités cognitives. Les lacunes dans l'acquisition des connaissances nécessaires à une vie normale sont souvent légion et les compétences de base en lecture, écriture et calcul peu ou mal acquises. Les enfants sont souvent incapables de s'exprimer par le dessin et le jeu. Ceci s'explique par le fait que ces enfants sont souvent privés d'école, n'ont pas d'environnement éducatif et sont l'objet de peu de stimulations intellectuelles de manière générale.

Les conséquences sur le développement affectif sont également très importantes. Ces enfants montrent peu d'estime de soi, affichent des troubles dans l'attachement à la mère et à la famille, ressentent peu d'amour et de sentiments d'acceptation, montrent des attitudes traduisant une certaine apathie ou du stress. Les comportements d'autodestruction morale et physique (drogue, alcool...) sont fréquents, de même que les manques de repères et de sentiments de sécurité. Ces caractéristiques sont généralement le résultat d'une vie passée dans un environnement qui avilit ou opprime régulièrement et surtout, arbitrairement (insécurité totale). Le fait d'être confronté régulièrement à la violence physique et aux abus sexuels aggrave lourdement les tableaux cliniques.

Enfin, il ne faut pas négliger les conséquences du travail en servitude sur le développement social et moral. Ces enfants présentent, en effet, souvent des troubles d'identité et d'identification au groupe. Ils montrent peu d'aptitudes à coopérer avec d'autres ainsi que d'évidentes difficultés à distinguer le bien du mal. Ces enfants sont, en effet, souvent privés d'école, de jeu et d'activités sociales. On peut donc légitimement s'interroger sur l'avenir de ces jeunes adultes qui, enfants, ont été déplacés de leur milieu familial d'origine et mis en service très précocement pour vivre une existence marquée par l'humiliation et l'arbitraire.

En 1984, en réponse aux interventions de professionnels lors d'un colloque sur la question de la domesticité juvénile, le législateur a procédé à l'actualisation des dispositions reprises dans le Code du travail haïtien. Trois principes étaient ainsi soulignés : interdiction formelle de confier à une famille un enfant de moins de douze ans pour être employé à des travaux domestiques, interdiction d'employer un enfant confié à une famille à des travaux au-dessus de ses forces et enfin, protection en général de l'enfant en domesticité. Pour assurer cette protection, la loi établissait un système de contrôle et prévoyait de sanctionner toute violation ou abus. Malheureusement, il semble que l'on puisse dresser un constat global de non-application de cette loi. Les autres initiatives visant à intervenir sur la situation de ces enfants sont peu nombreuses et relèvent généralement de la sphère privée. Parmi celles-ci, il faut noter l'ouverture en 1989 et en 1994, des deux Foyers Maurice Sixto dont le fonctionnement est soutenu

nu par Terre des hommes Suisse et dont l'objectif est d'apporter un soutien éducatif, psychologique et affectif aux enfants en domesticité afin de les aider à devenir des adultes autonomes et responsables. Les intervenants sociaux des foyers Maurice-Sixto tentent également de sensibiliser les familles « d'accueil » afin d'améliorer les conditions de vie des enfants, notamment par la mise en œuvre d'une politique de prévention contre les mauvais traitements. Récemment, la publication à un niveau international de l'ouvrage de Jean-Robert Cadet (2002) qui, après avoir miraculeusement échappé à ce sort, est devenu enseignant, a attiré l'attention d'un grand nombre. L'ouvrage, en prenant le parti de souligner les aspects existentiels de l'expérience personnelle de l'auteur mais aussi en montrant que l'issue est possible, met en évidence le caractère non inéluctable de la banalité du mal. Le livre a, par ailleurs, des prolongements politiques et humanitaires puisque l'auteur a été appelé à témoigner au Fonds des Nations Unies pour la lutte contre les formes modernes de l'esclavage sur la situation des *restavèks*.

L'épreuve du bilinguisme

La situation sociolinguistique particulière de Haïti, où 90 % de la population est unilingue créolophone mais où le français est indispensable pour trouver un emploi ou tout simplement être reconnu, joue également un rôle important dans l'accès à l'éducation des enfants (Anberghen *et al.*, 2006). En effet, si l'acquisition de cette langue de prestige, héritée du colonialisme, se réalise naturellement au sein de la cellule familiale dans la classe bourgeoise, elle n'est rendue possible que par un apprentissage scolaire, souvent peu efficace et réalisé dans des conditions difficiles, pour d'autres catégories d'enfants (Anberghen *et al.*, 2006). Les acquisitions de base (lecture, écriture, calcul) s'en trouvent dès lors considérablement affectées.

Depuis la réforme de 1979, le créole a été introduit dans le système scolaire haïtien par une disposition légale⁶. Un bilinguisme, français-créole, officialisé par la Constitution de 1987, mais qui semble encore relever du symbole avec un texte constitutionnel uniquement rédigé en français, il n'en existe aucune version officielle en créole !

Dans les six années du primaire, le français et le créole constituent les deux langues d'enseignement : les enfants reçoivent leur enseignement tantôt en français tantôt en créole. S'il s'agit d'un enseignement officiellement bilingue, force est de constater que les pratiques scolaires sont extrêmement variables selon les villes, les villages, les quartiers ou les professeurs. La langue d'enseignement peut ainsi être presque exclusivement le français ou presque exclusivement le créole. Dans la capitale, l'enseignement se fait surtout en français ; dans les petites villes et les villages de province, en créole. Dans les écoles des milieux favorisés de la capitale, on n'enseigne qu'en français. La langue d'enseignement au niveau secondaire et à l'université reste le français. Dans toutes les écoles, les manuels scolaires sont presque tous rédigés en français, à l'exception des grammaires du créole. Le programme pédagogique diffusé par le mi-

⁶ Loi autorisant l'usage du créole dans les écoles comme langue d'enseignement et objet d'enseignement (1979).

nistère de l'Éducation nationale (1987-1988) définit pourtant les rôles respectifs des deux langues nationales dans la formation de base des enfants et leurs places dans le système scolaire (niveau primaire). La fonction instrumentale du créole, première langue nationale, dans le processus d'apprentissage est de jouer « un rôle d'intégration sociale et culturelle »; il assure également « la base sociolinguistique de l'unité nationale ». Quant au français, il constitue la seconde « langue nationale » des Haïtiens : sa place privilégiée dans le programme de l'École fondamentale au même titre que le créole vise à l'instauration d'un bilinguisme équilibré. L'enseignement du français doit permettre notamment l'acquisition des connaissances scientifiques et l'accès à la culture universelle (Leclercq, 2000). Élément nouveau et encourageant, les élèves de dernière année secondaire ont, depuis peu, la possibilité de subir les épreuves de littérature du baccalauréat soit en créole, soit en français.

Cette volonté politique de préservation de l'identité culturelle nationale, dans tout ce qu'elle a de complexe doit être envisagée selon une perspective socio-historique. Selon Alain Bentolila et Léon Gani (1987 : 119) : « le créole et le français, distribués inégalement selon les classes sociales en Haïti, vivent et reflètent l'histoire coloniale et, depuis l'indépendance en 1804, les rapports de classes qui se sont noués dans la société haïtienne. Historiquement, l'une et l'autre langue font partie du patrimoine national haïtien. En dépit de sa situation minorée, la langue créole est un des traits qui définit la nation haïtienne et qui est vécue par chaque haïtien comme une composante de son identité. Issu de la période esclavagiste, le créole en Haïti n'est pas entaché du signe de la servitude car la lutte pour l'indépendance lui a donné une signification nationale comme langue d'un peuple qui s'est affranchi les armes à la main. Si le créole est exclu d'un certain nombre de circuits de communication (discours didactique, scientifique, administratif, législatif), ce n'est certes pas pour des raisons tenant à ses structures linguistiques. Le créole, langue à part entière, a la possibilité de prendre en charge, à l'oral comme à l'écrit, toutes les situations de communication sans exclusive. Cependant, les limitations sociales qui lui furent imposées l'ont empêché de développer, tant au niveau lexical qu'à celui, rhétorique, du discours, une créativité permettant d'assurer une fonction de communication plurielle, orale et écrite. »

Si la réforme éducative de 1979 est toujours officiellement en vigueur, son application est cependant peu systématique. Un pourcentage important d'élèves ayant réussi au baccalauréat montrent ainsi une maîtrise insuffisante du français tant à l'écrit qu'à l'oral, nécessitant notamment la mise en place d'un programme de mise à niveau à l'entrée à l'université. (Vernet, 2001). Le document de la Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous rapporte que « l'enseignement du français est approximatif vu que la majorité des enseignants ne maîtrisent point cette langue qu'ils ne pratiquent que rarement dans leur vie quotidienne. Paradoxalement, leur impréparation et souvent le manque de conviction et de disposition à enseigner le créole et en créole ne favorisent pas non plus la qualité de l'enseignement et le développement académique des élèves dans leur langue maternelle, ce, en dépit de l'espace démocratique d'expression que les circonstances ont ouvert au créole dans la vie publique et dans l'école depuis 1986. [...] Ainsi la maîtrise des compétences linguistiques liées à l'expression

orale, à la lecture, à l'écriture et à la production écrite reflète une grande disparité en créole et en français quand ce ne sont pas des faiblesses conjuguées dans les deux langues. » (MENFP, 2007 : 36.)

Ces quelques éléments montrent que les réformes éducatives n'ont pas donné lieu à de réelles modifications dans les habitudes ni dans le fonctionnement et les méthodes en place sur le terrain. Les stratégies à mettre en œuvre doivent s'étaler sur plusieurs années et tenir compte d'un ensemble d'éléments. Une solution s'inscrit sans doute dans une volonté de valorisation de la culture nationale et dans la reconnaissance de la langue commune à tous les haïtiens (Anberghen *et al.*, 2006).

CONCLUSION

Plus de deux cents ans après la création de l'État haïtien, marqués par une histoire sociopolitique particulièrement mouvementée laissant au début des années 2000 le pays dans une situation sociale et économique désastreuse, la question du droit à l'éducation scolaire s'avère des plus problématiques.

À propos des objectifs du Millénaire pour le développement, le PNUD (2003) estime que « si les choses se poursuivaient de la même manière que maintenant, et si on se référait strictement à la formulation des objectifs tels qu'ils sont inscrits dans la Déclaration du Millénaire, Haïti ne parviendra vraisemblablement pas à en atteindre un bon nombre en 2015. Même si certains de ces objectifs font espérer un mieux-être à cet horizon, il demeure toutefois que la situation reste globalement préoccupante » ; il classe ainsi Haïti parmi les 31 « pays absolument prioritaires », c'est-à-dire parmi les pays « qui exigent l'attention et la mobilisation des moyens de la communauté internationale, en raison des crises engendrées par l'enracinement de la pauvreté humaine et par l'absence de progrès, voire des reculs » et dans lesquels « une action urgente s'impose pour pouvoir atteindre les objectifs identifiés » (PNUD, 2003 : 33-44). On pourrait ajouter, en matière d'éducation notamment.

Le mauvais état de santé de la population, particulièrement des enfants, la pauvreté des familles, la pratique du travail des enfants, avec le phénomène spécifique des *restavèks* constituent autant d'obstacles à l'atteinte d'une scolarisation primaire universelle, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Comment garantir le droit à l'Éducation pour tous les enfants dans un pays où plus de 90 % des établissements scolaires relèvent du secteur privé et que la grande majorité des familles n'a ni les moyens de financer la scolarisation de ses enfants ni de les maintenir en bonne santé ? Comment assurer la qualité de l'enseignement avec une offre scolaire caractérisée par un sous-équipement pédagogique de la plupart des écoles, par une pénurie d'enseignants qualifiés ?

La problématique du travail des enfants, et notamment la servitude domestique demeurent un des facteurs endogènes d'entrave au droit à l'éducation pour un nombre non négligeable d'enfants socialement défavorisés et constituent ainsi, à terme, un infaillible générateur d'inadaptations sociales et de violences.

Si la réforme de 1979 a fait évoluer positivement la situation sociolinguistique particulière d'Haïti, avec la reconnaissance du créole comme langue officielle, l'obstacle linguistique continue de pénaliser une partie importante des enfants dans l'accès à une éducation de qualité.

En Haïti, comme dans beaucoup d'autres pays en grande difficulté, le combat pour l'alphabétisation représente un prérequis incontournable pour le développement humain et la lutte contre la pauvreté (Druart *et al.*, 2007). Aussi, sans évacuer les réflexions nationales que tous les opérateurs sociopolitiques d'un État se doivent de tenir entre eux quant aux évolutions attendues vers une meilleure gouvernance, et au vu des objectifs ambitieux affichés par la récente Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous, il importe absolument qu'un pays « absolument prioritaire » comme Haïti, incapable de faire face seul au défi du droit à l'Éducation pour tous ses enfants (et au développement en général), puisse continuer à bénéficier du soutien d'un maximum de ses partenaires, car « les faits démontrent sans conteste que le refus ne fait qu'aggraver la misère de la population et ne hâte pas la fin du conflit » (PNUD, 2003 : 150).

BIBLIOGRAPHIE

- ANBERGEN Capucine, BRUYNINCKX Marielle, COUVREUR Nathalie, « La recherche de qualité pour l'enseignement en Haïti. Représentations des ménages et stratégies palliatives », colloque international *Éducation/ Formation : la recherche de la qualité*, Hô Chi Minh-Ville (Viêtnam), 2006, 12 p.
- ANBERGEN Capucine, BRUYNINCKX Marielle, COUVREUR Nathalie, *à paraître* – « Représentations associées au français et au monde francophone en Haïti à la fin de la scolarité de base », actes du colloque *Francophonies de Genève*, éditions Suzanne Hurter, Genève.
- BENTOLILA Alain, Gani Léon, « Langues et problèmes d'éducation en Haïti », *Langages*, 61, Paris, Larousse, 1981, p. 117-127.
- BRUTUS Edner, *Instruction publique en Haïti, 1492-1945*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1948, 527 p.
- BRUYNINCKX Marielle et PAUL Roger, « Le programme de coopération universitaire institutionnelle en Haïti : continuer malgré une situation difficile », *Écho Sud*, 2005.
- CADÉT Jean-Robert, *Restavec. Enfant esclave en Haïti*, Seuil, Paris, 2002.
- CADRE DE COOPÉRATION INTÉRIMAIRE, Groupe : Santé et Nutrition, Haïti, 2004.
- CÉDELLE Luc, « En Haïti, l'école envers et contre tout », *Le Monde de l'éducation*, décembre 2003, Paris, p. 60-65.
- CORNEVIN Robert, *Haïti*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1993.
- DRUART Julien, TIRVASSEN Rada, COUVREUR Nathalie, « Impact de la politique d'éducation sur le développement à l'île Maurice : état de la question, réflexions et perspectives », Actes du Colloque *L'État malgré tout : acteurs publics et développement*, 23^e Journées du développement de l'association Tiers-Monde, CD-ROM, 2007, 10 p.
- INSTITUT PSYCHO-SOCIAL DE LA FAMILLE (IPSOFA), *Restavèk, La Domesticité juvénile en Haïti*, Enquête commanditée par l'Unicef, 1998.
- JOINT LOUIS AUGUSTE, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*, L'Harmattan, 2006, 524 p.
- LECLERCQ Jacques, *L'Aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, 2000, <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/index.shtml>
- LUBIN Irdèle, « Un regard sur la domesticité juvénile en Haïti », *Refuge*, 20 (2), février 2002.
- MSP (MINISTÈRE HAÏTIEN DE LA SANTÉ PUBLIQUE ET DE LA POPULATION), INSTITUT HAÏTIEN DE L'ENFANCE ET MACRO INTERNATIONAL INC., *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services EMMUS-III Haïti 2000*, Institut Haïtien de l'Enfance Pétienville, Haïti, 2001, 346 p. + annexes.

- MSPP (MINISTÈRE HAÏTIEN DE LA SANTÉ PUBLIQUE ET DE LA POPULATION), INSTITUT HAÏTIEN DE L'ENFANCE ET MACRO INTERNATIONAL INC., *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services EMMUS-III Haïti 2005-06*, Pétienville, Haïti, 2007, 323 p. + annexes.
- PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2003.
- PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2006.
- Save the children Canada, 2003, <http://www.savethechildren.ca/fr/cequefaisons/pahaiti.html>
- Terre des Hommes, Suisse, 2003, <http://www.tdh-geneve.ch/projets/haïti/pdf/25047fms.PDF>
- UNICEF, *Les Enfants en situation spécialement difficile en Haïti*, Rapport d'enquête, Unicef, Port-au-Prince, 1996.
- UNICEF, Communiqué : *la situation des enfants dans le monde 2006. Exclus et invisibles*, Unicef, Genève, décembre 2003, 2006a.
- UNICEF, *La Situation des enfants dans le monde 2006. Exclus et invisibles*, Unicef, Genève, 2006b.
- VERNET Pierre, *Projet de mise en place d'une politique linguistique en Haïti*, université d'État d'Haïti, Port-au-Prince, 2001.

Bruyninckx M., Pilon Marc (2010)

Entraves au développement et à l'éducation de l'enfant
en Haïti

In : Pilon Marc (dir.), Martin Jean-Yves (dir.), Carry A.
(dir.). *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*

Paris : Archives Contemporaines, p. 233-247

ISBN 978-2-81300-32-3