



**HAL**  
open science

# GOUVERNANCE, ENSEIGNEMENT NON PUBLIC (PRIVÉ) ET AMPLIFICATION DE LA SÉGRÉGATION EN CONTEXTE SCOLAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DE L'OUEST (HAÏTI)

Jacques Abraham

► **To cite this version:**

Jacques Abraham. GOUVERNANCE, ENSEIGNEMENT NON PUBLIC (PRIVÉ) ET AMPLIFICATION DE LA SÉGRÉGATION EN CONTEXTE SCOLAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DE L'OUEST (HAÏTI). 2024. hal-04593428

**HAL Id: hal-04593428**

**<https://hal.science/hal-04593428v1>**

Submitted on 29 May 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **GOVERNANCE, ENSEIGNEMENT NON PUBLIC (PRIVÉ) ET AMPLIFICATION DE LA SÉGRÉGATION EN CONTEXTE SCOLAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DE L'OUEST (HAÏTI)**

**Préparé par Jacques ABRAHAM, Ph. D.**

**Recteur de l'Université Libre du Sud-Est**

**22 février 2024**

## **RÉSUMÉ**

Cet article vise à expliquer comment le mode de gouvernance de l'enseignement non-public par le MENFP contribue-t-il à accorder à ce sous-secteur d'enseignement une marge de liberté aux fins d'amplifier la ségrégation en contexte scolaire dans le département de l'Ouest. En utilisant les travaux de recherche de ABRAHAM, particulièrement sa thèse de doctorat sur « L'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité » et la recherche commandée par la Banque Mondiale sur « Gouvernance du système éducatif et degré d'autonomie des écoles non-publiques », et en observant les réalités de l'environnement scolaire pendant ces cinq dernières années, l'article a montré que le MENFP garantit à l'enseignement non-public un degré d'autonomie qui ne fait que renforcer la discrimination scolaire dans le département de l'Ouest. Les écoles fondamentales et les lycées de la République, fréquentés souvent par les enfants socioéconomiquement défavorisés n'arrivent pas à ouvrir leurs portes créant ainsi une situation où certains élèves du secteur non-public ont droit à l'éducation et d'autres défavorisés pour la plupart ne l'ont pas.

## **ABSTRACT**

This article aims to explain how the mode of governance of non-public education by the MENFP contributes to granting this education sub-sector a margin of freedom for the purposes of amplifying segregation in the school context in the West department. Using ABRAHAM's research work, particularly his doctoral thesis on "Establishing a link between school segregation and social relations of inequality" and research commissioned by the World Bank on "Governance of the education system and degree of 'autonomy of non-public schools', and by observing the realities of the school environment over the last five years, the article showed that the MENFP guarantees non-public education a degree of autonomy which only reinforces educational discrimination in the West department. The high schools of the Republic, often attended by socio-economically disadvantaged children, are unable to open their doors, creating a situation where certain non-public students have the right to education and others who are disadvantaged for the most part do not.

**KEY WORDS:** Gouvernance, autonomie, degré d'autonomie, enseignement non-public, ségrégation et discrimination scolaire.

## **I. INTRODUCTION**

Le système scolaire haïtien se caractérise par une pluralité et une diversification des établissements scolaires avec des influences et des modèles qui reflètent la richesse de sa diversité confessionnelle. Mais chaque établissement évolue différemment et offre un service d'un niveau de qualité variable. Les écoles non publiques (communément appelées écoles privées) semblent avoir un mode de fonctionnement non dicté par le MENFP et acquiert une autonomie qui leur donne le droit de sélectionner les élèves qu'elles veulent; alors que le public titube à fonctionner au point où ses élèves sont aux abois pendant longtemps sans professeurs ni cours.

La diversité remonte dans l'histoire après l'indépendance en 1804. Au 19<sup>e</sup> siècle, l'enseignement était élitiste, essentiellement religieux et assuré par des Français, Anglais etc. La multiplication des missions congréganistes et protestantes a favorisé une catégorie sociale aisée au détriment de la masse d'anciens esclaves fraîchement libérés. En réponse à l'essor des écoles catholiques, protestantes et laïques, des notables des différentes communes fondèrent les

écoles communautaires (de qualité douteuse) dans le but de réduire les inégalités de chances d'accès à l'école et de suppléer à la carence des écoles publiques dans les communautés.

Dès lors, il se pose un problème d'accès aux écoles prestigieuses. Ainsi, l'accès aux biens scolaires, c'est-à-dire, à une éducation de qualité dépend trop étroitement de mécanismes non scolaires, facteurs qui ne dépendent pas des élèves mais du fait d'avoir une origine sociale modeste ou un statut socioéconomique défavorisé.

Ainsi, la ségrégation scolaire contient la scolarisation massive dans l'enseignement non public (secteur privé). En effet, au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, la multiplication de nouveaux acteurs d'éducation (catholiques, protestants, privés indépendants) contribue à diversifier les établissements scolaires [1]. Plus des trois quarts, soit 85 %, de la population scolaire au niveau fondamental est scolarisée dans le secteur non public. Cette fuite vers le non public est un signe manifeste d'évitement scolaire et d'une diversification de l'offre privée d'éducation en fonction du nombre imposant des différents établissements scolaires.

Par ailleurs, en dehors de la forte représentation du secteur privé d'enseignement, nous avons mis en évidence, la diversification de ce secteur privé d'enseignement, sans pour autant exclure les écoles congréganistes du secteur public comme source de ségrégation scolaire. En effet selon la Direction de la planification et de la coopération externe du MENFP<sup>1</sup>, le secteur privé est composé de sept catégories d'écoles : la catégorie des écoles laïques avec plusieurs variantes (excellentes écoles à réputation scolaire prestigieuse et très sélectives, écoles moyennes et écoles faibles), protestantes avec deux variantes qui sont les écoles missionnaires et indépendantes recevant des enfants de classe intermédiaire et des enfants d'origine modeste en grande partie, congréganistes publiques ayant des enfants de classe intermédiaire et une faible minorité d'enfants d'origine modeste et congréganistes non publiques recevant des enfants issus de la classe aisée et intermédiaire, épiscopales, communautaires, presbytérales et communales. Ces trois dernières catégories sont considérées comme des écoles défavorisées à réputation scolaire douteuse recevant des enfants d'origine modeste ou défavorisée au plan socioéconomique.

Le système scolaire haïtien, dans son mode de gouvernance, de fonctionnement et sa fonction de séparation sociale et scolaire, ne traite pas tous les élèves de la même façon [2]. Dès lors, l'éducation de qualité pour tous est loin d'être une réalité en Haïti, malgré les engagements pris par l'État haïtien. En effet, le système scolaire haïtien se compose d'un ensemble d'institutions scolaires inégalement efficaces, les unes plus performantes que les autres offrant une éducation différente aux élèves, dépendamment de leur appartenance socioéconomique. Le système est peu équitable, si l'on en croit bon nombre d'auteurs [2]. Il ne parvient pas à permettre à tous d'avoir accès à une éducation de qualité alors que depuis la réforme de J.C Bernard en 1982 jusqu'au plan national d'éducation et de formation PNEF (1997-2007) en passant par la conférence de Jomtien en 1990 et le Forum mondial de l'éducation qui a eu lieu à Dakar en 2000, l'État haïtien prône l'accès et l'éducation de qualité pour tous.

Pourtant, les écoles offrant une éducation de bonne qualité ne sont pas nombreuses et sont distribuées dans le pays en fonction de la catégorie sociale d'élèves, ce que Coleman et *al.* (1966) appellent discrimination systémique de l'offre. Il existe des zones qui possèdent des établissements de meilleure qualité et donc très convoités par les familles aisées. Ainsi, certaines familles (plus favorisées et moyennement favorisées) s'approprient ces établissements pour leurs enfants, alors que d'autres familles défavorisées se contentent des écoles de mauvaises réputations offrant une éducation de mauvaise qualité. Donc, les élèves défavorisés au plan socioéconomique ne bénéficient pas de la même qualité d'éducation que les autres et deviennent ainsi désavantagés aussi au plan de leurs apprentissages et de leurs acquis scolaires.

Les questions relatives à la gouvernance, au degré d'autonomie de l'enseignement non public sont donc au cœur des enjeux éducatifs haïtiens<sup>2</sup>. Ces problématiques sont posées par l'État et les acteurs en général en termes de gestion et de volume d'accès à ce niveau d'enseignement si bien que des efforts considérables sont faits pour augmenter le nombre d'écoles et le nombre d'élèves. Néanmoins, même s'il y a élargissement de l'accès, la question du recrutement social des élèves constitue un problème important pour le système éducatif haïtien. D'abord, une forte différence est constatée entre les environnements scolaires et sociaux fréquentés par les élèves des écoles congréganistes, laïques prestigieuses, communautaires, publiques, protestantes, presbytérales et les élèves des écoles laïques médiocres et

---

<sup>1</sup> MENFP (2015), Annuaire statistique 2013-2014. Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DPCE).

<sup>2</sup> Voir PIPE, 2013-2016 ; P.O, 2010-2015 ; GTEF, 2011 ; PNEF, 1997-2007

moyennes dépendamment du statut socioéconomique de leurs parents ou de leur niveau académique [2]. Ensuite, bien que l'État prône une éducation de qualité pour tous, malheureusement l'éducation qui se fait et qui se donne, à travers ces écoles, est marquée par l'empreinte des rapports sociaux d'inégalité : certains enfants issus des familles d'origine modeste sont accueillis dans des établissements défavorisés et accusent des taux d'échec élevés aux examens d'État et les enfants issus des familles intermédiaires ou favorisées fréquentent des écoles prestigieuses et présentent de bons taux de réussite (résultats des examens du MENFP, 2016). De ce fait, l'école de bonne qualité offrant une éducation de grand calibre semble destiner aux enfants issus des groupes sociaux économiquement favorisés et intermédiaires; dès lors, elle n'est plus une garantie et un espoir pour les familles défavorisées, les jeunes d'origine modeste, et est devenue un sujet de discrimination sociale et d'exclusion, bref de ségrégation scolaire.

Cette situation paradoxale de l'inégale répartition différenciée des compétences scolaires et des savoirs, au regard de l'éducation de qualité pour tous, prônée par l'État, laisse présager bon nombre de questions. Les premières sont celles relatives aux pratiques de ségrégation scolaire : dans un système porteur de valeurs d'éducation de qualité pour tous, peut-il exister des pratiques de ségrégation scolaire ? Puis, celles liées à une éducation de qualité pour tous et de l'équité : est-elle possible de promouvoir l'équité et l'éducation de qualité pour tous quand les enfants du milieu socioéconomique défavorisé sont concentrés dans des établissements non performants à réputation scolaire douteuse et les enfants issus des familles favorisées et intermédiaires sont accueillis dans des établissements performants et prestigieux ? Ensuite des problèmes liés à la question de la gouvernance du système et du degré d'autonomie de l'enseignement non-public au regard de l'amplification de la ségrégation scolaire : l'amplification de la ségrégation scolaire peut-elle avoir un lien avec le degré d'autonomie des écoles non publiques?

Cet article comporte trois parties. La première prend en compte les questions de ségrégation, gouvernance et d'autonomie du point de vue conceptuel. La seconde met en relief l'autonomie de l'enseignement non public. La dernière partie cherche à montrer comment cette autonomie contribue à amplifier la ségrégation en contexte scolaire dans le département de l'Ouest d'Haïti.

## II-. SÉGRÉGATION, GOUVERNANCE ET L'AUTONOMIE DE L'ENSEIGNEMENT NON PUBLIC (PRIVÉ)

Abraham (2018) définit la ségrégation comme « Une discrimination consistant à distribuer de manière inégale et différenciée un groupe social d'élèves en fonction de certaines caractéristiques scolaires ou non scolaires dans l'espace scolaire » [2] [1] [3]. À ce titre, les élèves socioéconomiquement défavorisés subissent quatre formes ou types de ségrégation :

1. **Ségrégation d'accès**, les élèves n'ont pas accès aux cours, aux ressources pédagogiques et didactiques, ils n'ont pas de professeurs et les portes de l'école sont fermées pour plusieurs sortes de raisons dès fois non scolaires ;
2. **Ségrégation des acquis** : ils n'ont pas accès à aucune forme d'apprentissage, en conséquence il n'y a pas acquisition d'apprentissage et se trouvent sans le vouloir dans un processus de déscolarisation : disparité au niveau des acquis scolaires entre ceux dans les écoles privées et ceux des écoles publiques ;
3. **Ségrégation de traitement** : les élèves ne reçoivent pas le même traitement dans l'espace scolaire, certains sont bien considérés et d'autres non, on dirait l'éducation de qualité n'est pas une pour tous ;
4. **Ségrégation de réussite** : les résultats des examens d'État ont montré que, pendant ces dix dernières années, les élèves ne réussissent pas, surtout ceux qui sont socioéconomiquement défavorisés. Ils sont non seulement défavorisés sur le plan socioéconomique mais encore, ils le sont sur le plan des acquis scolaires, de réussite, de traitement et d'accès aux ressources éducatives.

Les notions de gouvernance et d'autonomie font l'objet de beaucoup de débats, d'interprétation et d'opérationnalisation, à en croire à la littérature scientifique. La notion de gouvernance semble recouvrir plusieurs domaines d'intervention et ne pas faire l'unanimité dans la communauté scientifique. En effet, Le MENFP, dans « Plan Décennal d'Éducation et de Formation », donne le ton et considère la gouvernance comme l'ensemble des normes, procédures qui régissent l'organisation et la gestion du système éducatif, principalement avec accent sur les structures organisationnelles, renforcement institutionnelle, régulation et pilotage du système [4].

Cette perception du MENFP à propos de la gouvernance ne rencontre pas l'adhésion de Paquet, cité par Létourneau, et qui souligne que la gouvernance renvoie à « un modèle d'exercice du pouvoir en éducation. Elle implique une visée

de participation publique et une vision décentralisée du pouvoir, celui-ci n'étant plus la prérogative seulement de l'État. C'est le pouvoir en réseau distribué comme l'est l'information » [5]. C'est « la coordination efficace quand pouvoir, ressources et information sont vastement distribués » [6].

De son côté, Brunelle (2010), dans une définition usuelle, va à l'encontre de Paquet lorsqu'il pense que la gouvernance décrit une autre réalité. En effet, pour l'auteur la gouvernance désigne « un mode d'opération de l'ensemble des organes et règles de décision, d'information et de surveillance permettant aux ayants droits et partenaires de voir leurs intérêts respectés et leurs voies entendues dans son bon fonctionnement » [7]

La définition du MENFP de la gouvernance fait apparaître quatre niveaux de gouvernance :

1. Le premier est assuré par le ministre et son cabinet;
2. Le deuxième plus ou moins technique est sous la responsabilité de la direction générale avec ses directions techniques;
3. Le troisième, territorialement déconcentré est géré par les directions départementales d'éducation;
4. Le dernier niveau est l'affaire des inspecteurs qui détiennent un pouvoir sans précédent.

La littérature scientifique nous laisse comprendre qu'à l'instar de la gouvernance, la notion « d'autonomie des établissements scolaires » fait l'objet de beaucoup d'études et de recherches donnant lieu encore à beaucoup d'interrogations, un peu partout à travers le monde. Les chercheurs ne s'entendent pas toujours sur une définition précise de la thématique. Certains l'utilisent pour parler du transfert de responsabilités de l'État vers les écoles. D'autres ajoutent que l'autonomie est à la fois la capacité pour un établissement de disposer d'organes délibérants, d'un budget propre et de pouvoirs de décision dans des domaines bien définis et l'attribution des marges de liberté [8].

Néanmoins, le sens littéral du mot « autonomie » signifie « qui est régi par ses propres lois » (Le Petit Robert). Certains chercheurs associent à cette thématique celles de gouvernance, de souveraineté, d'indépendance, et de liberté au sens d'Amartya Sen [9].

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation [10] et Legendre [11], définissent l'autonomie comme « état d'une entité scolaire qui dispose d'une grande liberté d'action et de décision en regard de son administration et de sa gestion au sein d'un système global. »

De son côté, Barroso affirme que « l'autonomie de l'école est le résultat, toujours contingent, de la confluence de logiques et d'intérêts divers (politiques, gestionnaires, professionnels et pédagogiques) qu'il faut savoir gérer, intégrer et négocier... L'autonomie s'affirme, alors, comme l'expression de l'unité sociale de l'école et elle ne peut pas être conçue comme un préalable à l'action des individus qui forment cette organisation. Elle est le résultat de l'action concrète des acteurs et de la stratégie qu'ils utilisent pour profiter de leur marge de manœuvre relative » [12].

Dans un rapport du Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences<sup>3</sup> (2015, p.6-7), il y est proposé différentes définitions d'auteurs (Agasisti, T., Catalano, G., Sibiano, P, 2013; Arcia, G., Macdonald, K, 2011) qu'on pourrait résumer ainsi :

- D'une part, la capacité des écoles à déterminer elles-mêmes les questions pertinentes, telles que les objectifs et les activités à mener, y compris les domaines tels que la gouvernance, le personnel, les programmes, les méthodes pédagogiques, les politiques disciplinaires, le budget, les installations et l'admission des étudiant.e.s;
- D'autre part, une forme de gestion scolaire dans laquelle les écoles sont prises en charge par les autorités sur leurs opérations, y compris l'embauche et le licenciement du personnel, et l'évaluation des enseignants et des pratiques pédagogiques.

Selon la littérature colligée, cette autonomie se décline de trois façons: totale, partielle, et implicite.

---

<sup>3</sup><https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Advancing-School-Autonomy-in-Ireland/School-Autonomy-Research-Paper.pdf>

- 1) On parle d'*autonomie totale* lorsque les écoles sont pleinement responsables de leurs décisions sous réserve de contraintes légales ou du cadre général de la législation sur l'éducation.
- 2) Elles sont *partiellement autonomes* si elles prennent des décisions dans le cadre d'un ensemble d'options prédéterminées ou exigeant l'approbation des autorités éducatives, régionale ou nationale.
- 3) L'autonomie peut également être *implicite* en cas d'absence de règles ou de réglementations dans un domaine donné (Eurydice, 2007 in rapport du ministère irlandais de l'Éducation, 2015).

## 2.1.- Dimensions ou champs d'exercice de l'autonomie

Les différentes recherches ont mis en évidence plusieurs dimensions de l'autonomie [13]. Nous mettons l'accent ici sur, entre autres, la dimension physique qui renvoie au pouvoir de définir et de gérer ses activités; la dimension sociale qui prend en compte le lien avec les autres, c'est-à-dire, être impliqué dans l'organisation du travail de son équipe, de prendre des décisions sur les modes de partenariat; tandis que la dimension économique correspond à la capacité de subvenir matériellement à ses besoins; enfin la dimension psychique met l'emphase sur la capacité de décider des actions. Ces dimensions prennent en compte les grands champs suivants :

- Gouvernance, management, redevabilité, et ethos;
- Curriculum, pédagogie et évaluation;
- Gestion des ressources (humaines, matérielles, financières) et financement (public, privé);
- Domaines de décision.

## 2.2.- Justification de l'autonomie

Plusieurs chercheurs, notamment Abraham (2021), Janet (2010) et Barroso (2005) avancent des arguments pour justifier l'autonomie des établissements scolaires, selon la littérature colligée. Parmi ces arguments, nous en retenons, dans le cadre de cette étude, les cinq principaux suivants :

- a) Promouvoir la démocratie locale par une plus grande participation démocratique à l'éducation, y compris le désir d'impliquer la communauté locale et les parents dans la gestion des écoles ;
- b) Décentralisation politique des responsabilités avec les communautés locales comme acteurs majeurs de la gestion scolaire;
- c) Décentraliser et améliorer le fonctionnement de l'appareil d'État;
- d) Améliorer la qualité de l'éducation par la responsabilisation accrue des écoles;
- e) La flexibilité dans la gestion des personnels.

Cette différenciation analytique de la notion autonomie faite à partir de la littérature scientifique nous a permis, d'une part de comprendre qu'il existe un certain consensus quant au fait que l'autonomie réfère à la marge de manœuvre dont les écoles non publiques bénéficient afin de coordonner leurs propres processus décisionnels ainsi que pour veiller au financement et à l'implantation de leurs propres stratégies scolaires, et d'autre part, que la gouvernance et l'autonomie peuvent être considérées comme deux dimensions essentielles de la gestion des écoles non publiques (en réseaux ou non).

Ainsi, nous définissons le degré d'autonomie, dans le cadre de cet article, comme la part de responsabilités, de décisions et de gestion accordée aux écoles non publiques dans les grands champs suivants :

- Organisation pédagogique;
- Gestion des ressources humaines;

- Gestion budgétaire;
- Gestion du programme scolaire;
- Gestion des moyens horaires (organisation du temps scolaire);
- Modalités et fréquence d'évaluation.

À cet égard, notre analyse conceptuelle s'articule autour des composantes suivantes qui vont constituer les éléments d'analyse de notre article :

- Structure des réseaux non publics;
- Organisation et fonctionnement des écoles non publiques;
- Mécanismes de gouvernance et d'autonomie des écoles non publiques;
- Domaines de décision des directeurs d'écoles non publiques;
- Gestion des ressources aux écoles non publiques.

Pour conclure cette partie de l'article, nous déduisons de la littérature scientifique que gouvernance et autonomie des écoles non publiques, en tant que deux dimensions essentielles dans la gestion de ces écoles, sont situées sur un même continuum et l'État (MENFP) doit être toujours à la recherche d'un équilibre dynamique mais fragile entre l'une et l'autre. Trop de gouvernance alourdit le fonctionnement du MENFP, rend les procédures administratives bureaucratiques, encourage peu les prestataires de services éducatifs situés en premières lignes à être responsables, dynamiques et innovateurs. Trop d'autonomie entraîne des problèmes importants de la non régulation, d'abandon des écoles, de disparités et d'équité, et même de ségrégation scolaire.

### III-. MÉTHODES

Nous avons adopté la posture de recherche utilisée dans les deux études du professeur Abraham qui se veut à la fois pragmatique, prospective et compréhensive en s'appuyant sur des données empiriques et documentaires. Les dimensions principales qui la caractérisent consistent à envisager les réseaux d'établissement non publics en tant qu'acteur et à centrer l'analyse sur la dialectique : individuel (un acteur) /collectif (des acteurs)

Dans le cadre de l'étude sur la gouvernance du système et degré d'autonomie des écoles non publiques, le professeur a convenu d'utiliser une approche qualitative secondée par une analyse documentaire, une fiche d'identification des écoles non publiques (un questionnaire) c'est-à-dire une démarche double de collecte de données et d'analyse de données qualitatives pour garantir la qualité des résultats obtenus.

L'article utilise donc les résultats de cette étude qui s'est déroulée dans quatre départements : Ouest, Centre, Nord et Sud-Est. Dans ces quatre départements, vingt-cinq (25) établissements scolaires non-publics en réseaux et/ou hors réseaux ont été choisis de manière intentionnelle à partir de la liste des écoles non publiques dont détiennent les responsables des réseaux et de la liste des écoles non publiques du MENFP selon le recensement 2013-2014. Par choix raisonné, dix-huit (18) de ces vingt (25) écoles non publiques ont été sélectionnées dans les réseaux non publics de la FEPH et sept (7) écoles non publiques ont été choisis à la CEEC, aux fins de l'enquête. Tous les types d'établissements définis et recensés par le MENFP sont représentés, selon le recensement 2013-2014 (MENFP, Recensement scolaire 2013-2014: Résultats préliminaires, 2015).

À cet effet, pour collecter les données, l'étude précitée utilise des questionnaires, des guides d'entretiens individuels et d'entrevues de groupe semi-directifs : deux questionnaires (fiches d'identification) et un guide d'entrevue de groupe destinés aux directeurs, directrices d'écoles non publiques en et hors réseaux, un guide aux cadres publics ou para public (individuels et/ou de groupe), un aux partenaires financiers et un aux autres acteurs et un questionnaire aux responsables des réseaux [15]

Par ailleurs, l'article utilise aussi les résultats de la thèse du professeur Abraham qui combine la méthode quantitative à celle qualitative [1]. Cette étude a entamé une recherche empirique menée dans le département de l'Ouest, à partir, d'une part, d'une enquête par questionnaire conduite auprès de 303 répondants volontaires (100 enseignants, 95 parents, 13 gestionnaires d'établissements et 95 élèves), et d'autre part, huit entretiens de groupe et individuels menés auprès de quatre groupes d'enseignants et quatre gestionnaires d'établissements. En utilisant les méthodes quantitative et qualitative dans un processus de devis mixte séquentiel explicatif, l'analyse quantitative des données est suivie de l'analyse qualitative afin de consolider et d'expliquer les résultats quantitatifs.

## IV-. RESULTATS

### 4.1.- Mode d'organisation et de fonctionnement des écoles non publiques

L'analyse des résultats de l'enquête dans 25 écoles participantes à la recherche montre que les écoles non publiques ont, indépendamment de leurs réseaux d'appartenance, un mode d'organisation et de fonctionnement qui exige la présence d'un Conseil au sein de ces écoles. En effet, la majorité des écoles de la Fédération des Écoles Protestantes d'Haiti (FEPH) et de la Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique (CEEC) ont un conseil d'écoles. Il peut s'agir d'un conseil pédagogique, un conseil administratif ou un conseil de direction qui prend les décisions relatives aux écoles. Dans le cas des écoles non publiques de la FEPH, les résultats de l'enquête signalent la présence d'un conseil d'école comme mode de fonctionnement.

De même pour les écoles non publiques de la CEEC participant à l'enquête, l'analyse des résultats montre clairement la présence soit d'un conseil de direction, d'un conseil d'administration ou d'un conseil pédagogique.

### 4.2.- Mode d'organisation pédagogique et des moyens horaires

Les résultats de l'enquête montrent que les écoles non publiques jouissent actuellement d'une grande liberté d'action dans des domaines d'activités très variées. En effet, lorsqu'il s'agit de déterminer quels cours proposés et leur contenu, de choisir le matériel pédagogique à utiliser, de définir les politiques d'évaluation des élèves, la planification horaire, etc., ceux-ci relèvent de la direction de l'école, son conseil de direction, ou son chef d'établissement. La majorité des écoles déclarent que ces dimensions dépendent de la décision des directeurs d'écoles non publiques.

Par ailleurs, une dimension que l'enquête a fait valoir concerne le mode de sélection des élèves, leur admission, leur formation et leur accompagnement. Chaque école propose l'architecture et les contenus des enseignements, malgré le curriculum du MENFP.

Quant à l'accompagnement des élèves au cours de leur étude, il relève entièrement des écoles non publiques. Chaque école non publique conçoit et met en œuvre sa politique d'accueil, d'accompagnement et de suivi de ses élèves.

Les résultats indiquent le degré d'autonomie des écoles non publiques de la FEPH en déterminant les personnes qui ont droit de prendre des décisions relatives à une série de domaines.

### 4.3.- Gestion des ressources humaines, financières

Selon les répondants à l'enquête, les écoles non publiques ont la pleine responsabilité de recruter ou de licencier des enseignants, et même fixer le salaire de départ de ces derniers. Les résultats de l'enquête relatent que le directeur d'écoles non publiques ou leur conseil de direction fixe les augmentations salariales des enseignants et décide de la répartition ou de la ventilation du budget de l'école.

De plus, un autre levier du degré d'autonomie des écoles non publiques concerne les ressources financières dont elles disposent pour mener leurs politiques éducatives. Selon les répondants des écoles de la CEEC, la majorité de leur financement provient des parents à travers les frais de scolarité et d'une subvention accordée par les partenaires

financiers. Dès lors la majorité des écoles déclarent que les décisions se prennent soit par le directeur d'école ou leur Conseil de direction.

#### 4.4.- Modalités et fréquence d'évaluation

Une autre dimension d'analyse du degré d'autonomie des écoles non publiques indépendamment du réseau auxquelles ces écoles appartiennent concerne l'évaluation des élèves, selon les données de l'enquête. Deux procédures d'évaluation peuvent être distinguées : l'une concerne l'évaluation officielle des examens d'État pour les classes d'examens officiels et l'autre a rapport aux différents types d'évaluation périodique effectuées dans les écoles non publiques. En effet, selon les données de l'enquête les écoles non publiques organisent plusieurs mécanismes d'évaluation des élèves, plus de 4 fois par trimestre, sans la supervision du MENFP.

Parmi ces mécanismes d'évaluation, les écoles non publiques utilisent le travail individuel, travail en équipe, présentation orale individuelle, test surprise, examen à choix multiples, examens à réponse à développement, question à répondre oralement sans préavis dont les répondants sont sélectionnés au hasard, etc.

Il ressort de cette présentation des résultats que les écoles non publiques ont :

- La possibilité de choisir leur dirigeant à travers leurs réseaux d'appartenance sans être influencées par le ministère (MENFP);
- La possibilité de définir leur projet éducatif;
- Une marge relative de choix au niveau de leur organisation interne en termes de composition de leurs organes de gestion;
- Une liberté de gérer les ressources dont elles détiennent (humaines, financières et matérielles);
- La possibilité d'utiliser différents mécanismes d'évaluation des élèves;
- Possibilité de disposer de recettes propres provenant de la vente de services éducatifs.

Ces différentes dimensions du degré d'autonomie analysées, selon les résultats de l'enquête, nous permettent de conclure cette section sur les mécanismes de gouvernance en affirmant que les écoles non publiques jouissent d'un haut degré d'autonomie qui se concrétise dans le recrutement et la gestion de leurs personnels enseignants, la sélection de leurs élèves; de plus, dans la définition des programmes de formation, dans l'accueil et l'accompagnement des élèves, dans le mode de gestion des ressources. Cependant, l'État (MENFP) est loin d'être absent. Il intervient dans la régulation du système. Il s'agit pour le MENFP de définir des règles de base du système et de s'assurer qu'elles sont respectées.

## V-. DISCUSSION

L'autonomie des écoles non publiques est une thématique qui occupe presque tous les discours des personnes interviewées au regard du mode de gouvernance actuel. Cette thématique est abordée sur plusieurs facettes par les répondants. Selon les participants à l'enquête, il semblerait que la question d'autonomie des écoles non publiques qui est une forme de gouvernance peut prendre plusieurs formes (protéiforme), dans le contexte scolaire haïtien. Associée aux écoles non publiques surtout, cette thématique désigne, selon certains répondants, des écoles bénéficiant de la part de l'État (MENFP) d'une marge de liberté d'action leur permettant de définir leur politique (priorités, allocation des ressources, gestion quotidienne de l'école) [14], particulièrement les écoles non publiques très influentes qui dictent les normes aux autres. Les réseaux des écoles catholiques (en particulier), protestantes et autres constituent des piliers sur lesquels on pourrait s'appuyer pour assurer une bonne gouvernance mais dans un cadre réglementaire bien décrit et des ententes partenariales définies. Le MENFP, avec l'absence de supervision pédagogique, n'a mis en place aucun moyen lui permettant de vérifier si le socle de connaissances que les élèves doivent savoir est pris en compte par les

écoles non publiques. La direction des écoles et le conseil de direction ont la mainmise sur les différentes dimensions citées par des personnes interrogées dans le cadre de notre enquête :

*« Je dirais qu'il y a des écoles qui suivent les normes et dictent même les normes parce que les écoles catholiques sont très puissantes en Haïti et ont beaucoup même participé à la réforme. Beaucoup d'écoles privées calquent leurs mesures des catholiques, des écoles protestantes (Collège Bird...) mais c'est surtout le réseau d'écoles catholiques qui est le plus puissant, et lui respecte les normes et montre la route » (Entretien, E3).*

Cette perception d'autonomie ne rencontre pas l'adhésion de tous les répondants. Certains mettent l'accent sur la manière dont certaines écoles non publiques se comportent en termes de respects des normes du MENFP. Les participants à l'enquête pensent que certaines écoles non publiques sont plus qu'autonomes, car elles ont la liberté de faire ce qu'elles veulent, elles ne respectent pas les règles du MENFP et ce dernier n'est même pas en mesure de contraindre ces écoles de les respecter. L'autonomie évoque donc l'image du « laisser-faire » ou d'abandon de certaines écoles par le MENFP et apparaît comme un compromis implicite par lequel l'État abandonne ses prérogatives (le soin de décider) dans un certain nombre de domaines :

*« Il n'y a pas vraiment de contrôle et elles (écoles non publiques) ne respectent pas des normes sauf lors des inscriptions au niveau des examens d'état. Le ministère a très peu de contrôle sur les écoles non publiques » (Entretien, E2)*

Tout en respectant le principe d'autonomie des écoles non publiques, il est nécessaire que l'État (MENFP) puisse donner le ton en matière de régulation et d'orientation éducative. Selon certains répondants, l'autonomie ne signifie pas « laisser-faire » ou fonctionner en dehors des normes du MENFP, encore moins avoir le sentiment d'abandon. Viens toujours un moment où le MENFP doit reprendre le contrôle. Le laisser-faire ou l'abandon est un danger pour les deux partenaires : les écoles non publiques et l'État. L'autonomie n'est pas une obligation mais un droit des écoles non publiques dont le MENFP doit assurer les conditions d'urgence :

*« Le seul domaine où les écoles non publiques respectent les normes c'est au niveau de l'accessibilité des examens d'état. Autrement, certaines respectent les horaires prescrits et d'autres pas (certaines n'ont même pas 4 heures de cours par jour...); le nombre d'élèves dans les salles de classes, frais d'écologie. Du point de l'approche pédagogique, ils n'ont pas forcément des proches formés, la qualité des enseignants. Les écoles religieuses sont beaucoup plus alignées sur les normes du ministère et ont un horaire, les cours, les bouquins; la majorité des écoles ne sont pas des écoles congréganistes, elles font ce qu'elles veulent et sont tout à fait autonomes » (Entretien, E4).*

Les personnes interrogées affirment que l'autonomie, s'apparentant au « laisser-faire » ou à l'abandon, a laissé se développer chez certaines écoles non publiques des interprétations individuelles, des comportements déviants par rapport aux normes existantes. Ce niveau d'autonomie peut même conduire à remettre en cause le rôle de l'État (MENFP). Et ce, d'autant plus facilement que l'absence de régulation ne peut conduire à renforcer les représentations subjectives. Certaines écoles non publiques perçoivent l'absence de régulation comme un manque de présence de l'État. Dès lors, certaines agissent en dehors des normes du MENFP :

*« ...les seules normes que respectent les écoles privées ce sont celles dites administratives qui leur font des exigences de participer aux examens officiels. Au niveau de la supervision, le ministère fait très peu de supervision pédagogique dans les écoles privées. J'ai passé 10 ans à Ste Rose Lima, je n'ai jamais été témoin d'une visite pédagogique du ministère. Tout ce qui apparaît dans le public, entre les écoles privées et le ministère, c'est tout ce qui a rapport à la conformité des écoles aux démarches d'inscription et de participation aux examens officiels, y compris les exigences de participation à ces examens. Il y a des écoles non publiques très chères en compétition avec d'autres qui recrutent des enseignants les plus qualifiés mais sinon la plupart recrutent les enseignants qui coutent moins chers, ceux n'ayant pas de diplômes (CFEF, école normale...), les moins qualifiés » (Entretien, E5).*

D'autres répondants à l'enquête postulent que les écoles non publiques disposent d'une grande liberté d'action et de décision en regard de leur administration et de leur gestion au sein du système, et, par conséquent, jouissent d'une autonomie totale car ce sont ces écoles qui définissent et gèrent leurs activités scolaires; elles influencent leur environnement et elles pilotent les orientations de leurs écoles :

*« Dans certaines écoles, c'est le directeur qui choisit les livres pour l'utilisation dans les salles de classes. Les enseignants ne participent même pas au choix des manuels. Le plus souvent, le directeur c'est un entrepreneur qui n'a rien à voir avec l'éducation, n'a jamais suivi de cours d'éducation. Or le ministère exige qu'il y ait un*

*directeur pédagogique. Dans de nombreux cas, le directeur est le fondateur qui agit dans une logique de marché. J'avais dit à une directrice pédagogique que j'utilisais des manuels homologués par la DCQ du ministère et j'ai présenté ma liste. A ce moment-là, je me suis fait dire qu'il y avait un problème avec l'administration de l'école puisque l'administration de l'école a un stock d'ouvrages qu'il faut épuiser. Conséquemment, cela avait des incidences politiques et budgétaires. J'ai donc dû négocier en leur faisant remarquer que j'utiliserai ce livre-là – sur votre demande- seulement une heure par semaine dans mes cours d'histoire et mes manuels pour le reste du cours » (Entretien, E6).*

Pour bon nombre de répondants, la notion d'autonomie reste non définie et peut ainsi revêtir de sens multiples. L'enquête indique que certaines écoles non publiques sont abandonnées par le MENFP, et ces dernières jouissent d'une liberté qui va au-delà de la question d'autonomie. Les répondants à l'enquête soutiennent que l'autonomie ne peut exister en dehors de la régulation; dans le cas contraire l'autonomie est synonyme d'abandon ou du laisser-faire. L'État doit jouer son rôle de régulateur et l'autonomie ne signifie pas l'indépendance non plus :

*« C'est de l'abandon par manque de régulation qui pousse à une autonomie de ces écoles. Comment inverser la tendance ? Si l'on veut donner l'autonomie, il faut que celle-ci soit donnée selon un cadre régulateur pour éviter les dérives, pour éviter qu'on soit dans un système complètement déconnecté de la politique nationale » (Entretien, E7).*

*« L'autonomie ne devrait pas signifier indépendance ; l'utilisation des programmes officiels doit faire partie de leurs pratiques. C'est un certain partage de compétences entre l'état et les entités locales dans le cadre de la décentralisation. Cela ne veut pas dire qu'elles sont indépendantes » (Entretien, E9).*

Dans nos entretiens, les personnes interrogées déclarent que l'absence de régulation et de politique d'accréditation constitue un frein à l'exercice de l'autonomie et occasionne cette liberté dont jouissent les écoles non publiques en dehors des normes du MENFP. Ainsi, se demandent-ils, si les subventions des partenaires techniques et financiers ne peuvent-ils être constitués un obstacle à l'insu du MENFP :

*« Cette autonomie, cette situation engage les écoles non publiques. Il faut regarder leur source de financement, soit par le ministère ou d'autres acteurs. On parle de partenaires, d'ONG moins structurés qui agissent dans le cadre d'un projet défini avec les autorités selon certaines règles, p.ex. ceux de la BM et de la BID qui mettent en place un système d'assurance de la qualité. Certains partenaires (ONG, indépendants) ne suivent pas les règles. Il y a des financements qui arrivent dans ces écoles sans être tenues de suivre les règles officielles. Ces financements peuvent venir également du secteur public et il n'y a pas non plus de suivi de régulation. On ferait bien de s'intéresser à ce qui passe dans les programmes actuels de subventions du ministère qui ne sont pas conditionnées au respect des normes. Elles sont livrées à elles-mêmes. Lorsque les écoles reçoivent ces financements non conditionnés à des régulations, ce n'est pas accompagné d'un appui technique, d'un aspect régulateur. Tout ceci contribue à leur isolement » (Entretien, E19).*

Les résultats de l'enquête confirment que les écoles non publiques jouissent d'une autonomie certaine dans des domaines tels l'organisation pédagogique, gestion des ressources humaines, gestion du budget de l'école, gestion du programme scolaire, organisation du temps horaire et des pratiques d'évaluation sauf pour les examens officiels du MENFP.

*« J'ai l'impression que les écoles non publiques fonctionnent de manière autonome sur toutes les questions mentionnées (Possibilité; de choisir leur dirigeant, possibilité de définir leur projet éducatif, existence d'une marge relative de choix au niveau de leur organisation interne et externe en termes de composition de leur organe de gestion, gestion de leur budget, des ressources humaines, possibilité de disposer de recettes propres provenant de la vente des services éducatifs). Certaines écoles non publiques ne suivent-elles pas d'autres normes par rapport à leurs réseaux d'appartenance. Est-ce que certaines écoles dans leurs réseaux ne sont-elles pas soumises à certaines normes ? » (Entretien, E18).*

Certains répondants soulignent le fait que l'autonomie peut exister en dehors du MENFP alors que ces écoles respectent les principes des organisations qui financent. Ce qui suppose que l'autonomie semble être conditionnée par des facteurs tels le financement des partenaires techniques et financiers.

*« Quand on parle d'autonomie, on a mentionné l'autonomie vis-à-vis du gouvernement, des politiques nationales qui fait défaut car il n'y a pas de régulation. On n'étudie pas l'autonomie de ces écoles vis-à-vis de leurs réseaux, certaines fondations (Kellogg, méthodiste, CREP/Sud) qui les financent depuis l'étranger, des réseaux entiers*

*d'écoles. Tous ces financements donnent une autonomie aux écoles ; ils donnent un cadre à ces écoles et leur donnent une autonomie. Il faudrait aussi étudier l'influence de ces réseaux dans la possibilité d'appliquer une autonomie aux écoles ou de faire de la régulation » (Entretien, E8).*

Somme toute, dans notre cadre conceptuel, nous avons vu, avec Paquet (2009) que la gouvernance renvoie à « un modèle d'exercice du pouvoir en éducation. Elle implique une visée de participation publique et une vision décentrée du pouvoir, celui-ci n'étant plus la prérogative du seul l'État. C'est le pouvoir en réseau distribué comme l'est l'information. De même, nous avons aussi vu avec le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation [10] et Legendre (1993) que l'autonomie est l'état d'une entité scolaire qui dispose d'une grande liberté d'action et de décision en regard de son administration et de sa gestion au sein d'un système global. Dans notre cas, les résultats font connaître que les écoles non publiques jouissent d'une grande liberté qui va au-delà de l'autonomie dû au fait que le mode de gouvernance actuel le facilite.

Dans notre enquête, les résultats indiquent qu'il existe plusieurs champs d'autonomie qui sont sur le contrôle des écoles non publiques et qui échappent au contrôle du MENFP, ce qui confirme la grande liberté dont jouissent ces écoles dans ces champs en l'absence de régulation.

Cette analyse des données sur la gouvernance du système éducatif et le degré d'autonomie des écoles non publiques nous laisse présager que la problématique de la gouvernance à travers l'autonomie doit aussi être envisagée comme une modalité de rapports de pouvoirs qui traversent et structurent l'école haïtienne [15], et qui s'exprime dans les résultats de l'enquête.

Dans cette optique, le comportement déviant de certaines écoles non publiques en regard des normes du MENFP ne se réduit pas uniquement à des facteurs d'abandon ou du laisser-faire, mais recouvre aussi les inégalités socioéconomiques qui différencient les écoles entre elles et les réseaux d'écoles non publiques entre eux au regard de l'offre d'éducation de qualité. Le mode de gouvernance actuel n'introduit pas seulement une autonomie complète, il en recompose ou contribue simplement à la reproduction des mécanismes de mauvaise gouvernance, comme l'ont fait entendre les répondants à l'enquête.

Ainsi, pour répondre à notre question comment le mode de gouvernance actuel contribue à amplifier la ségrégation scolaire, nous déduisons que, sur la base des études du Professeur Abraham (2018; 2021), le mode de gouvernance du système éducatif haïtien peut contribuer à amplifier la ségrégation scolaire de plusieurs manières :

1-. Manque de ressources financières et matérielles équitablement réparties : Les écoles publiques, qui sont souvent les seules accessibles pour les familles à faible revenu, souffrent généralement d'un manque chronique de ressources financières et matérielles. Cela peut entraîner des différences significatives de qualité entre les écoles publiques et privées, ce qui pousse les familles aisées à opter pour les écoles privées et contribuent ainsi à la ségrégation scolaire;

2-. Politiques d'admission discriminatoires : Certaines écoles privées ont des politiques d'admission qui favorisent les élèves provenant de milieux socio-économiques plus élevés, créant ainsi une ségrégation basée sur le statut économique;

3-. Absence de réglementation et de surveillance adéquates : Le manque de réglementation et de surveillance adéquates du système éducatif peut permettre aux écoles privées d'opérer sans obligation de diversité socio-économique, renforçant ainsi la ségrégation;

4-. Fragmentation du système éducatif : En Haïti, le système éducatif est fragmenté, avec une variété d'acteurs privés et publics. Cette fragmentation peut conduire à des disparités dans la qualité de l'éducation offerte, avec les écoles les mieux financées et les mieux gérées attirant les étudiants les plus privilégiés, tandis que les écoles publiques, souvent moins bien financées et gérées, accueillent principalement les élèves défavorisés;

5-. Barrières linguistiques et culturelles : Certaines écoles, en particulier celles offrant un programme éducatif basé sur des normes internationales ou des langues autres que le créole haïtien, peuvent exclure involontairement les élèves qui n'ont pas eu accès à une éducation préscolaire ou primaire préparatoire;

En somme, le mode de gouvernance du système éducatif haïtien peut renforcer la ségrégation scolaire en favorisant

l'accès inégal à des ressources éducatives de qualité, en permettant des pratiques discriminatoires dans les admissions et en ne régulant pas suffisamment pour promouvoir l'équité et l'inclusion dans le système éducatif.

## VI-. CONCLUSION

L'objet de cet article a été d'expliquer comment le mode de gouvernance actuel du système scolaire favorise un degré d'autonomie aux écoles non publiques qui contribue à amplifier la ségrégation scolaire. Sur la base des résultats des études du professeur Abraham, nous affirmons sans ambages que la ségrégation scolaire augmente en ampleur de jour en jour au même titre que le degré d'autonomie des écoles non publiques. Cette situation ne fait que compliquer et compromettre l'enseignement et l'apprentissage de qualité que les parents haïtiens espèrent avoir pour leurs enfants.

Dans cette perspective et sur la base des résultats des études réalisées, nous proposons en guise de retombées de notre recherche, neuf changements que le MENFP peut mettre en œuvre pour contribuer de manière significative à réduire la ségrégation dans le système éducatif et offrir à tous les enfants des opportunités d'apprentissage équitables et de qualité :

1. Mener des politiques d'intégration inclusive : il s'agit de mettre en œuvre des politiques qui favorisent l'intégration de tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, économique ou de couleur, dans les écoles non publiques. Cela peut inclure des mesures telles que des quotas pour garantir une représentation équilibrée des différents groupes dans les écoles;
2. Mettre en place des programmes de sensibilisation : le MENFP doit développer des programmes de sensibilisation pour les enseignants, les élèves et les parents sur l'importance de l'inclusion et des valeurs de la diversité et de l'égalité;
3. Formation des enseignants : le MENFP doit offrir une formation continue aux enseignants afin de créer des environnements inclusifs en classe et de gérer la diversité des élèves;
4. Accès aux ressources éducatives adaptées : Il s'agit pour le MENFP de développer et fournir à tous des ressources pédagogiques adaptées qui prennent en compte les besoins spécifiques des élèves issus de milieux diversifiés, y compris ceux avec des besoins éducatifs spéciaux;
5. Accès équitable aux ressources : le MENFP doit veiller à ce que toutes les écoles aient un accès équitable aux ressources matérielles et humaines nécessaires, afin de garantir des normes d'enseignement et d'apprentissage de qualité dans tout le pays;
6. Réforme du système de financement : Nous devons réformer le système de financement de l'éducation pour garantir que les écoles dans les zones défavorisées reçoivent des ressources adéquates pour offrir une éducation de qualité;
7. Supervision et suivi : Le MENFP doit mettre en place des mécanismes de supervision et de suivi pour s'assurer que les politiques d'intégration sont mises en œuvre de manière efficace et que toutes les écoles respectent les normes d'inclusion;
8. Partenariats communautaires : le MENFP doit désormais impliquer les communautés locales dans le processus éducatif et encourager la collaboration entre les écoles, les familles et les organisations locales pour promouvoir l'inclusion et l'égalité des chances, d'accès, de traitement, au niveau des acquis scolaires et de réussite scolaire;
9. Enfin, nous devons changer nos rapports sociaux asymétriques, car selon Abraham (2018; 2019), « la ségrégation en contexte scolaire est le reflet des rapports sociaux d'inégalité. »

## Références

- [1] J. Abraham, "L'établissement d'un lien entre ségrégation et rapports sociaux d'inégalité," ISTEAH. Thèse de doctorat, Port-au-Prince, 2018.
- [2] J. Abraham, *L'école haïtienne, entre ségrégation et rapports sociaux d'inégalité*, Paris: L'Harmattan, 2020.
- [3] J. Abraham, "Segregation in basic school in Haiti, reflecting the social relation of inequality," *Universal Journal of Educational Research*, vol. 8, no. DOI: 10.13183/ujer.2019.070816, pp. 1772-1786, 2019.
- [4] MENFP, "Plan décennal d'éducation et de formation," MENFP, Port-au-Prince, 2020.
- [5] G. Paquet, *Gouvernance, mode d'emploi*, Montréal: Liber, 2009.
- [6] A. Létourneau, ""Les théories de la gouvernance. Pluralité des discours et enjeux éthiques", "*Vertigo- la revue électronique en sciences de l'environnement, Hors série 6*, 09 novembre 2009.
- [7] Dorval Brunelle (dir), *Gouvernance. Théories et Pratiques*, Montréal: Éditions de l'Institut international de Montréal, 2010.
- [8] M. d. l. s. d. l. r. e. d. l. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse., "L'autonomie des établissements scolaires : pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves," IGEN-IGAENR, 2019.
- [9] A. Bertin, "" L'approche par les capacités d'Amartya Sen, une voie nouvelle pour le socialisme libéral", "*GRETHA*, Bordeaux, 2008-09.
- [10] Champy, P & Etevé, C, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris: Nathan Université, 1994.
- [11] R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2ème édition, Montréal: Guérin, 1993.
- [12] J. Barroso, ""L'autonomie de l'établissement, entre fiction et utopie", "*Revue internationale d'éducation de sèvres*, pp. 75-78, 2005.
- [13] G. Dubé, "Éthique et vieillissement: enjeux personnels et collectifs," *Le Gérontophile*, pp. 3-7, 1995.
- [14] M. Janet, "Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France: deux conceptions opposées et quelques convergences," *Revue gouvernance*, 2010.
- [15] J. Abraham, *L'école haïtienne, entre ségrégation et rapports sociaux d'inégalité*, Paris: L'harmattan, 2020.

[16] J. Abraham, "Gouvernance du système éducatif et degré d'autonomie des écoles non publiques en Haiti. Rapport d'enquete," Banque Mondiale, Port-au-Prince, 2021.