

Dr. George Psacharopoulos

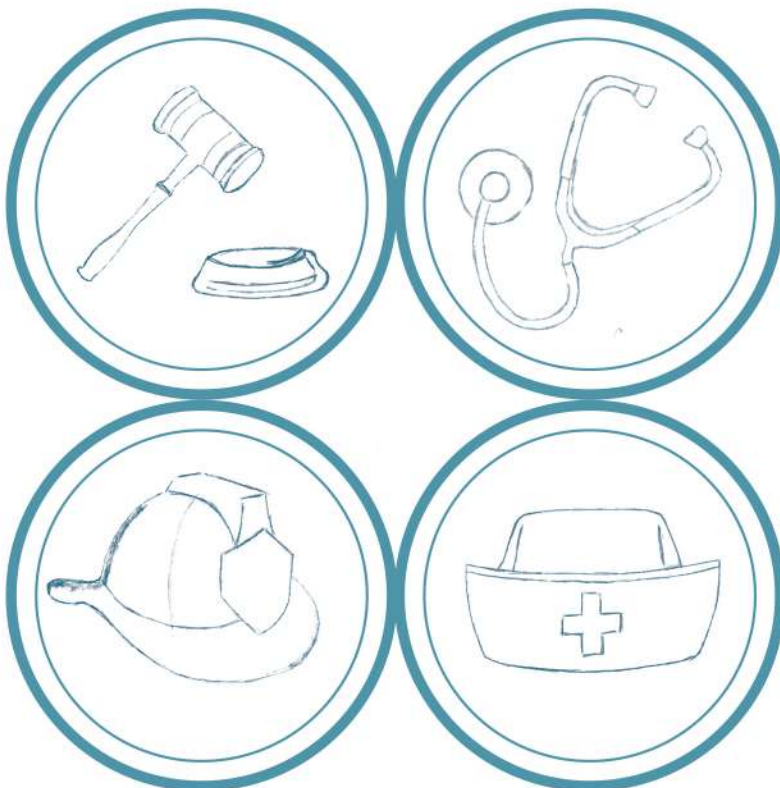
Professeur
Georgetown University

Jean Samuel Vincent

Instructeur
Institut des hautes études commerciales et économiques
(IHECE) et Université de Port-au-Prince (UP)

Analyse des coûts et des avantages

Solutions pour l'éducation: Formation professionnelle et éducation civique



Solutions pour l'éducation: Formation professionnelle et éducation civique

Haïti Priorise

Dr. George Psacharopoulos

Professeur

Georgetown University

Version préliminaire de travail en date du 29 Mars 2017.

Traduit de l'anglais par Gregoire Fournier, traducteur professionnel.

© 2017 Copenhagen Consensus Center

info@copenhagenconsensus.com

www.copenhagenconsensus.com

Cet ouvrage a été produit dans le cadre du projet Haïti Priorise.

Ce projet est entrepris avec le soutien financier du gouvernement du Canada. Les opinions et interprétations contenues dans cette publication sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

Canada

Certains droits réservés



Cet ouvrage est disponible sous la licence internationale Creative Commons Attribution 4.0 ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)). Selon les termes de la licence Creative Commons Attribution, vous êtes libre de copier, distribuer, transmettre et adapter ce travail, y compris à des fins commerciales, dans les conditions suivantes :

Attribution

Veillez citer l'ouvrage comme suit : #NOM DE L'AUTEUR#, #TITRE DU RAPPORT#, Haïti Priorise, Copenhagen Consensus Center, 2017. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 4.0.

Contenu d'un tiers

Copenhagen Consensus Center ne possède pas nécessairement chaque élément du contenu figurant dans l'ouvrage. Si vous souhaitez réutiliser un élément de l'ouvrage, il est de votre responsabilité de déterminer si l'autorisation est nécessaire pour cette réutilisation et d'obtenir l'autorisation du détenteur des droits d'auteur. Par exemple les tableaux, les illustrations ou les images font partie de ces éléments mais ne s'y limitent pas.

Résumé

L'article s'appuie sur des données relatives aux revenus provenant de l'enquête Haïti ECVMAS, réalisée en 2012 auprès des ménages haïtiens, et sur des paramètres tirés de travaux de recherche internationaux, afin de mener une analyse avantage-coût pour trois types d'intervention dans le domaine de l'éducation : l'investissement dans la formation professionnelle, l'investissement dans l'éducation civique et l'investissement dans la mise en place d'une année de césure alliant formation professionnelle et éducation civique. À un taux d'actualisation social de 5%, le ratio avantage-coût de l'investissement dans la formation professionnelle est de 2, de 5 pour l'investissement dans l'éducation civique et de 4 pour l'investissement dans l'année de césure alliant formation professionnelle et éducation civique. Compte tenu du manque d'indicateurs de base portant sur l'éducation à Haïti, il est important de noter que les résultats sont fondés sur une série d'hypothèses concernant la structure des coûts et des bénéfices de l'éducation dans le pays.

JEL I22, I25, I26

Résumé de la politique

Avec un revenu par habitant inférieur à 800\$, Haïti figure parmi les pays les plus pauvres du monde. La question qui se pose en matière de politique consiste à savoir comment les fonds d'aide locale et internationale qui ont été versés au pays peuvent être utilisés de la manière la plus efficace qui soit, en vue d'améliorer le niveau de vie de la population.

Il est bien connu que l'éducation constitue un moteur du développement. Cet article traite de trois interventions/politiques éducatives possibles :

- a) L'éducation civique au sein de l'enseignement secondaire du premier cycle, d'une durée de deux ans
- b) La formation professionnelle, d'une durée de trois ans après le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- c) Une année de césure alliant éducation civique et formation professionnelle, après le premier cycle de l'enseignement secondaire.

S'appuyant sur la théorie du capital humain et sur des données très limitées relatives à la situation spécifique d'Haïti, l'article propose une analyse avantage-coût des interventions en matière d'éducation alternative dans le pays.

Les données utilisées dans l'analyse se basent sur les revenus des diplômés déclarés par des personnes salariées dans le sondage ECVMAS de 2012. Les coûts en ressources de l'éducation sont tirés de l'enquête ECVH réalisée en 2013, mais aussi de travaux de recherche à l'échelle internationale. Les bénéfices pour un niveau donné d'instruction sont établis par rapport à ceux d'un groupe de contrôle constitué de diplômés ayant un niveau d'instruction inférieur.

Le ratio avantage-coût de l'investissement dans la formation professionnelle est de 2,0, de 4,09 dans l'éducation civique, et de 3,7 dans l'année de césure, à un taux d'actualisation social de 5%. En prenant en compte les nombreux avantages non commerciaux impliqués par l'éducation, les valeurs réelles pourraient représenter le double.

En matière de politique à mener, les résultats laissent penser que pour toute nouvelle allocation de fonds pour l'éducation, parmi les trois types d'enseignement dont il est question dans cet article, la priorité devrait être donnée en premier lieu à l'amélioration de l'éducation civique, puis à un programme associant éducation

civique et formation professionnelle. Toutefois, il faut considérer l'allocation des fonds destinés à l'éducation dans son ensemble, car d'autres secteurs de l'économie seront influencés par les résultats de l'analyse avantage-coût dans l'éducation.

Mais la prudence s'impose, au vu des difficultés que représente la réalisation de changements touchant à l'allocation du budget pour l'éducation. Dans la plupart des pays du monde, les fonds destinés à l'éducation sont alloués de manière passive, les lignes budgétaires restant inchangées, ou simplement indexées en fonction de l'inflation.

Deux raisons expliquent une telle pénurie. Tout d'abord, il existe des demandes concurrentes dans d'autres secteurs de l'économie. Ensuite de cela, et plus particulièrement en ce qui nous concerne, l'éducation représente un investissement dont les retours se concrétisent sur une longue période de temps, ce qui rentre en conflit avec l'intérêt des autorités pour des politiques aux résultats immédiatement visibles, tels que la construction de nouvelles routes ou de ponts.

Aperçu

Les coûts et bénéfices fondés sur le marché impliqués par les trois possibles interventions éducatives à Haïti ont été évalués et sont présentés dans le tableau A. En tenant compte des avantages non-commerciaux de l'éducation, qui ne sont pas mesurés ici, la valeur des ratios avantage-coût rapportés ci-dessous pourrait facilement doubler.

Tableau A. Avantages et coûts pour un diplômé supplémentaire par type d'éducation

Intervention éducative	Avantage (\$US)	Coût (\$US)	Ratio Avantage-Coût	Qualité des résultats présentés
Professionnelle	13033	6376	2,0	Bonne
Civique	1381	284	4,9	Moyenne
Année de césure alliant formation professionnelle et éducation civique	3801	1040	3,7	Moyenne

Source: Feuille de calcul accompagnant cet article

Remarque : Sur la base d'une taux d'actualisation de 5%.

Le tableau B présente les avantages absolus, les coûts et le gain net des trois interventions éducatives hypothétiques.

Tableau B. Montant total des avantages, coûts et gains nets des modèles de programmes d'intervention.

Intervention éducative	Avantage (\$US)	Coût (\$US)	Gain net (\$US)
1000 diplômés de l'enseignement professionnel	13033000	6376000	6657003
1000 diplômés de l'éducation civique	1381000	284000	10967161
2000 diplômés de l'année de césure alliant formation professionnelle et éducation civique	5190291	2079200	3111091

Source: Feuille de calcul accompagnant cet article

Remarque : Sur la base d'une taux d'actualisation de 5%.

1. INTRODUCTION	1
2. ANALYSE DU TERRAIN.....	2
2.1. THEORIE	2
2.1. ÉTUDES EMPIRIQUES	3
2.3. MISE EN APPLICATION DANS LE CONTEXTE D'HAÏTI	4
3. FORMATION PROFESSIONNELLE.....	6
3.1. THEORIE	6
3.2. LITTÉRATURE EMPIRIQUE.....	7
3.3. MISE EN APPLICATION A HAÏTI.....	8
4. ÉDUCATION CIVIQUE	9
4.1. THEORIE	9
4.2 LITTÉRATURE EMPIRIQUE.....	10
4.3. MISE EN APPLICATION DANS LE CONTEXTE D'HAÏTI	12
5. ANNEE DE CESURE ALLIANT FORMATION PROFESSIONNELLE ET EDUCATION CIVIQUE.....	13
6. TRANSPOSITION DES INTERVENTIONS A PLUS GRANDE ECHELLE.....	13
7. IMPLICATIONS EN MATIERE DE POLITIQUE	14
SYNTHESE INFOGRAPHIQUE	17
REFERENCES.....	18

1. Introduction

Haïti a l'un des systèmes éducatifs les plus sous-développés du monde. Avec un score de 0,483, par rapport à une moyenne mondiale s'élevant à 0,711, le PNUD place Haïti à la 163^{ème} place de son classement établi sur l'indice de développement humain (IDH), qui comprend un total de 188 pays. Son taux d'analphabétisme, dépassant les 50% chez les adultes, est comparable à celui des pays de l'Afrique sub-saharienne. En moyenne, les haïtiens comptent 4,9 années de scolarité. En outre, 200000 enfants ne sont pas scolarisés et un enfant sur quatre âgé de 5 à 14 ans travaille (World Bank, 2015a; UNDP, 2016).

Dans un tel contexte, l'objectif de cet article est d'évaluer les priorités en termes d'investissement dans l'éducation à Haïti, en mettant l'accent sur la formation professionnelle et l'éducation civique. L'article évalue les coûts et avantages impliqués par trois possibles interventions éducatives :

- a) L'éducation civique dans l'enseignement secondaire du premier cycle, d'une durée de deux ans
- b) La formation professionnelle, d'une durée de trois ans après le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- c) Une année de césure alliant éducation civique et formation professionnelle, après le premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'article est organisé en sept parties. La partie ci-dessous « prépare le terrain » en considérant le système éducatif dans son ensemble, sans se reporter aux deux sous-thèmes de l'article. Elle est suivie par des parties portant sur la formation professionnelle, l'éducation civique et l'année de césure après le premier cycle de l'éducation secondaire. Chaque partie présente la théorie sur laquelle se base chaque type d'intervention, des résultats empiriques portant sur le sujet et tels que présentés dans la littérature scientifique au sens large, ainsi qu'une mise en application dans le contexte d'Haïti. La dernière partie de l'article tire des conclusions quant aux politiques à suivre, fondées à la fois sur les résultats de cette étude et sur des recherches connexes, menées à l'échelle internationale.

2. Analyse du terrain

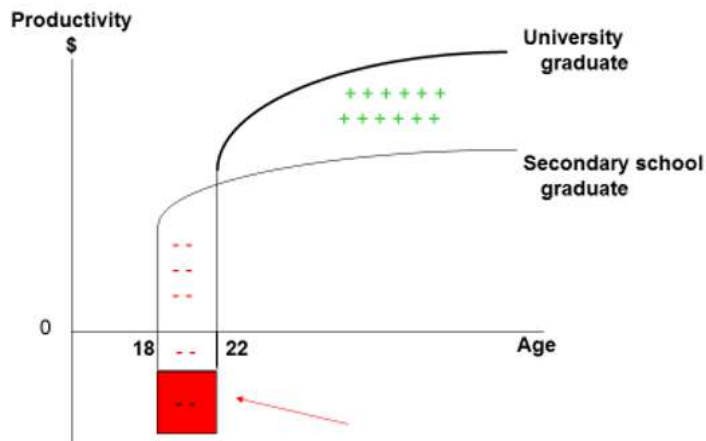
2.1. Théorie

La théorie du capital humain (Becker, 1964) permet d'évaluer les arguments économiques favorables à une intervention éducative. Les dépenses éducatives représentent une forme d'investissement réalisé au cours de la scolarité d'un individu et qui permet d'obtenir des rendements tout au long de la vie de ce dernier.

Le coût de l'éducation comporte deux volets : (a) le coût direct ou coût en ressources, impliqué par le maintien d'un élève à l'école, et (b), le coût indirect ou coût de renoncement du manque à produire de l'élève sur la période pendant laquelle il est à l'école. Le bénéfice de l'éducation est mesuré par la différence entre la production d'un diplômé et celle d'un groupe de contrôle ou groupe témoin de diplômés possédant un niveau d'instruction inférieur.

À titre d'exemple, la théorie est décrite dans le Graphique 1, représentant les coûts et avantages associés à un diplôme universitaire de quatre ans (équivalent Licence).

Graphique 1. Profils âge-gains



Étant donné que les coûts et bénéfices se réalisent à différents moments dans le temps, le taux d'actualisation est utilisé afin d'évaluer : soit la valeur actuelle nette de l'investissement, soit le taux de rendement interne de ce dernier,

$$\sum_{t=1}^n \frac{(Y_s - Y_{s-1})_t}{(1+r)^t} = \sum_{t=1}^n \frac{(Y_{s-1} + C_s)_t}{(1+r)^t}$$

où Y représente les revenus des diplômés possédant le niveau d'instruction représenté par l'indice S , $S-1$ représente le niveau d'instruction inférieur utilisé en tant que groupe de contrôle, C_s représente le coût direct de l'éducation, n du côté des

bénéfices représente la durée de la vie active d'un diplômé du niveau S , et n du côté des coûts représente la durée du cycle éducatif S .

Le taux d'actualisation r , qui correspond aux coûts et bénéfices, représente le taux de retour sur l'investissement.

Dans les applications empiriques de la théorie du capital humain, les revenus ont été utilisés comme indicateur de la productivité des diplômés, et les taux de rendement ont constitué le mode dominant de présentation des résultats (Psacharopoulos, 1995).

2.1. Études empiriques

Des milliers d'analyses coûts-avantages de politiques éducatives ont été menées au cours de ces 60 dernières années. Le tableau 1 présente un résumé du rendement social des investissements éducatifs dans les pays à faible revenu.

Tableau 1. Rendement social des investissements dans l'éducation dans les pays à faible revenu (en %).

Niveau d'enseignement		
Primaire	Secondaire	Supérieur
21,3	15,7	11,2

Source: Psacharopoulos and Patrinos (2004)

Montenegro et Patrinos (2014) présentent un taux moyen de retour privé sur l'investissement de 9,7% pour une année de scolarité en Amérique latine et dans les pays des Caraïbes.

La Commission de l'enseignement a récemment rapporté des preuves au niveau mondial des coûts et avantages des investissements dans l'éducation des pays à faible revenu, en montrant l'augmentation des bénéfices de l'éducation à travers ses effets sur la santé.

Tableau 2. Ratios avantage-coût de l'investissement dans une année de scolarité supplémentaire dans les pays à faible revenu.

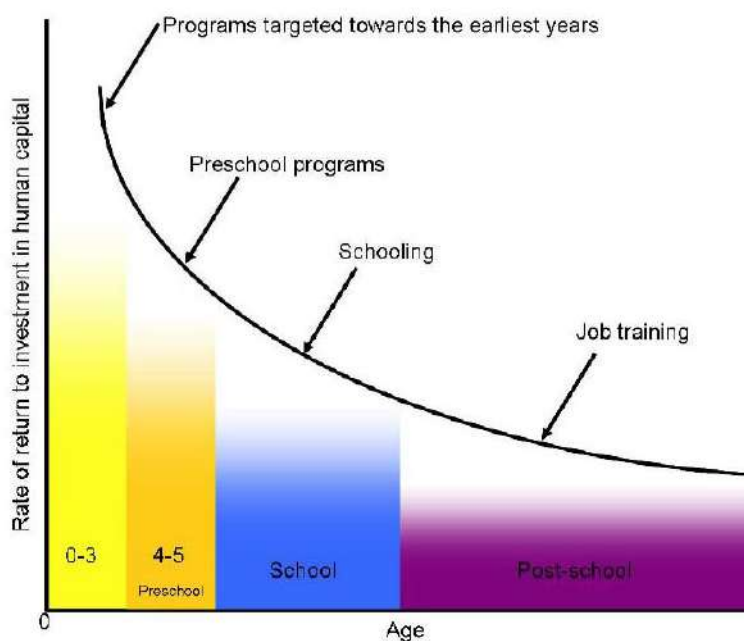
Définition des bénéfices	Ratio A-C
Gains sur le marché	5
Gains sur le marché et bénéfices induits par l'éducation*	10

Source: Commission de l'Éducation (2016)

*/ Les bénéfices en matière de santé se traduisent par la réduction des taux de mortalité des adultes et des enfants de moins de cinq ans.

Les priorités globales de l'investissement éducatif ont été très clairement démontrées par le prix Nobel James Heckman's (2008), dans le graphique 2 (ci-dessous). La maîtrise des preuves empiriques provenant de centaines d'analyses coût-avantage qui évaluent les retours sur investissement dans l'éducation permet d'affirmer que les investissements réalisés dans les cycles inférieurs de l'enseignement destinés aux plus jeunes sont plus rentables que ceux réalisés dans les niveaux de scolarité supérieurs, et plus particulièrement dans la formation professionnelle.

Graphique 2. Récapitulatif des priorités en matière d'investissement éducatif



Source: (Heckman (2008))

2.3. Mise en application dans le contexte d'Haïti

S'il existe de nombreux comptes rendus descriptifs traitant du système scolaire haïtien, les travaux analytiques, pour leur part, sont rares. Cette pénurie s'explique par le manque de statistiques. Même des indicateurs aussi élémentaires que le taux de scolarité par niveau d'instruction ou le montant des dépenses éducatives sont absents des bases de données internationales (World Bank, 2016; Unesco, 2016a).

Cependant, une rare étude menée par USAID (1987), reposant sur des données très limitées, vient confirmer les priorités en matière d'investissement éducatif de la littérature scientifique (Tableau 3).

Table 3. Taux de rendements sur les investissements réalisés dans l'éducation à Haïti dans le milieu des années 1980.

Niveau d'instruction	Taux de rendement (%)	
	Privé	Social
Primaire	16	12
Premier cycle du secondaire	17	16
Formation professionnelle	9	9

Source: USAID (1987), pp. 2-142, valeurs moyennes.

L'investissement réalisé dans les niveaux inférieurs d'instruction obtiendrait de bons résultats dans le cadre d'une analyse coût-avantage, et ce même à un taux d'actualisation de 12%. Mais ce ne serait pas le cas de l'investissement réalisé dans la formation professionnelle.

L'enquête ECVMAS (Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages Après Séisme), réalisée en 2012, a permis d'établir un lien entre le niveau d'instruction et les revenus de 2256 personnes, lesquels ont déclaré les revenus provenant de leur emploi.

Afin d'avoir un aperçu global de ce que représentent les retours sur investissement dans l'éducation, une fonction de gains à la Mincer a été estimée,

$$\ln Y_i = \alpha + \beta S_i + \gamma_1 EX_i + \gamma_2 EX_i^2$$

où $\ln Y$ représente le logarithme des salaires de l'individu i , S représente le nombre d'années de scolarité et EX le nombre d'années d'expérience potentielle sur le marché du travail, défini comme $AGE - S - 6$, dans un système scolaire qui commence à l'âge de 6 ans (Mincer, 1974).

Sous une forme semi-logarithmique, le coefficient du nombre d'années de scolarité peut être interprété comme le taux de retour moyen sur une année de scolarité supplémentaire, quelque soit le niveau d'instruction auquel cette année de scolarité correspond. Les revenus d'un travailleur comptant dans son bagage scolaire une année d'instruction supplémentaire (S , vs. $S-1$) peut s'exprimer comme

$$Y_s = Y_{s-1} + r Y_{s-1}, \text{ or } (Y_s / Y_{s-1}) = (1 + r)$$

où r représente le taux de rendement privé sur une année de gains délaissés (manque à gagner). Prendre les logarithmes des deux côtés de cette expression revient à $\ln Y_s - \ln Y_{s-1} \approx r$, qui est donné par le coefficient β de la fonction de gains.

Comme cela est rapporté dans le tableau 4, le taux de rendement privé de 9,3% est bien positionné, au regard de la littérature scientifique internationale portant sur le sujet.

Table 4. Fonction de gains de Mincer, Haïti 2012

Variable	Coefficient	Ratio t
Constante	6,268	46,1
Années de scolarité, S	0,093	12,1
Années d'expérience, EX	0,067	8,8
Années d'expérience au carré, EX ²	-0.001	-8,1

Variable dépendante: Logarithme des revenus

N = 2256 , R² = 0,08

La fonction de Mincer n'évalue que les rendements privés, le manque à gagner (ou gains délaissés) représentant le seul coût de l'investissement. Il n'est pas possible d'incorporer le coût direct de l'éducation en utilisant cette méthode d'évaluation (qui est par ailleurs la plus populaire dans la littérature scientifique, en raison de sa simplicité).

Afin d'appréhender le taux de rendement social, ce dernier devrait, comme le démontre la recherche internationale, être inférieur de deux points de pourcentage, et se situer ainsi autour de 7%. En ajoutant les bénéfices sociaux de l'éducation au sens large rapportés par la Commission de l'Éducation (susmentionnés dans ce texte), un taux de rendement social de 14% semble raisonnable.

Ce taux se traduit par un ratio avantage-coût supérieur à un ratio obtenu en appliquant un taux d'actualisation de 3%, 5% ou 12%.

3. Formation professionnelle

3.1. Théorie

Le développement de la formation professionnelle repose sur une théorie très simple. Si les élèves apprennent un métier en particulier, ils seront à même d'exercer ce métier une fois leur diplôme obtenu. Puisque que tous les systèmes économiques ont besoin de plombiers, menuisiers et électriciens, le système éducatif devrait ouvrir la voie de ces métiers en formant à de telles compétences. Cette logique a conduit à ce qu'on appelle l'approche des exigences en main d'œuvre dans la planification de l'éducation, une approche dominante dans les années 1960 et 1970 dans la plupart des pays.

3.2. Littérature empirique

Aussi illogique que cela puisse paraître, de nombreuses études ont démontré qu'une telle planification ne marchait pas (Ahamad and Blaug, 1973). D'après de nombreux travaux d'évaluation des retours sur investissement dans la formation professionnelle et l'éducation générale, conduits dans les pays au revenu élevé comme dans ceux en voie de développement, l'investissement réalisé dans la formation professionnelle ne réussit pas le « test » coût-avantage (Psacharopoulos, 1987; Blattman, 2015).

Dans de nombreux pays, les rendements en termes de salaires des diplômés universitaires sont considérablement plus élevés que ceux provenant des qualifications professionnelles, des programmes de formation publics ou de la formation professionnelle pour adultes (Blundell, Dearden and Sianesi, 2005; Dearden et al., 2002; Dickerson, 2005; Carneiro and Heckman, 2003).

Une vaste étude de suivi de la Banque mondiale, réalisée auprès d'étudiant.e.s ayant suivi un cursus dans la formation professionnelle technique, a montré que les diplômé.e.s n'ont pas cherché ou trouvé d'emploi dans le secteur dans lequel ils/elles s'étaient formé.e.s.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, parmi les différents niveaux d'instruction, l'enseignement secondaire général s'est avéré plus rentable que l'enseignement professionnel, et ce pour la raison suivante : si les diplômés de l'enseignement général et de la formation professionnelle gagnent plus ou moins des salaires équivalents après obtention de leur diplôme, la formation professionnelle des écoles du secondaire est environ deux fois plus onéreuse que la filière générale (Psacharopoulos and Loxley, 1985). Ces conclusions avaient notamment amené la Banque mondiale à modifier la répartition de son portefeuille de prêt à la fin des années 1990, délaissant les écoles d'enseignement professionnel du secondaire, que l'institution plébiscitait presque exclusivement depuis sa création.

Tableau 5. Rendement social sur l'investissement dans les écoles du secondaire du deuxième cycle, en Tanzanie.

Type de cursus	Taux de rendement (%)
Général	6,3
Technique	1,7

Source: Psacharopoulos (1985).

En Égypte, on note des rendements de l'enseignement secondaire professionnel inférieurs à ceux de l'enseignement général, l'écart se creusant avec le temps (Said and El-Hamidi, 2008). Les mêmes conclusions ont été présentées pour l'Indonésie (Said and El-Hamidi, 2008). Une autre étude portant sur l'Égypte et l'Iran a présenté

des rendements provenant de l'enseignement secondaire du second cycle supérieurs à ceux de la formation professionnelle (Salehi-Isfahani, 2009). Une étude plus récente réalisée en Égypte a démontré que les rendements de l'enseignement secondaire professionnel pour les récents diplômés étaient presque nuls, concluant ainsi que l'enseignement secondaire professionnel formel ne représentait pas le meilleur chemin à suivre pour l'acquisition de compétences permettant d'obtenir un emploi et pour l'obtention de salaires élevés (Kraft, 2013). Étant donné que le coût en ressources de l'enseignement professionnel est supérieur à celui de l'enseignement général/universitaire, les rendements du second ont dû être plus élevés.

Un rapport de l'OCDE portant sur ce sujet a conclu qu'il restait encore à savoir s'il était rentable ou non d'investir dans l'enseignement professionnel (Hoeckel, 2008).

3.3. Mise en application à Haïti

Les salaires moyens par niveau d'instruction, établis à partir de l'enquête réalisée auprès des ménages en 2012 ECVMAS, sont présentés dans le tableau 6. Dans l'enquête, l'enseignement professionnel est désigné par la « formation professionnelle », terme utilisé dans cet article. Les salaires tirés de cette enquête ont été convertis en dollars USD pour réaliser une comparaison ultérieure avec les coûts, en se basant sur le taux de change de 2012 estimé à 43HTG pour 1\$ (Focus Economics, 2016). Les diplômés de la formation professionnelle gagnent environ 50% de plus que les diplômés de l'enseignement primaire. Ce supplément a été obtenu grâce à la poursuite d'un cursus professionnel.

Tableau 6. Salaires moyens par niveau d'instruction, Haïti 2012

Niveau d'instruction	Salaires annuels (\$US)	Indice de rémunération (Primaire= 100)
Primaire	1573	100
Secondaire du premier cycle	1834	117
Formation professionnelle	2334	148

Source: Résultats obtenus en se basant sur l'enquête ECVMAS (2012), et le taux de change 1USD/43HTG.

Le coût direct par élève est établi à partir de l'enquête sur les conditions de vie (ECVH) de 2011. Le coût englobe les frais de scolarité, les uniformes, le matériel scolaire et 30% de la nourriture (Wong, 2016).

Nous ne disposons d'aucune information relative au coût de l'éducation à Haïti. Cependant, la recherche scientifique internationale montre que le cursus professionnel/technique de l'enseignement secondaire coûte plus cher que la filière générale/académique. Une étude d'évaluation de la Banque mondiale comparant les filières générale et professionnelle au sein de l'enseignement secondaire a montré

que, dans cinq pays en voie de développement, l'enseignement professionnel coûtait environ 50% de plus que l'enseignement général (Psacharopoulos, 1987), et cela en raison de la nécessité pour le cursus professionnel de se doter de laboratoires mais aussi d'enseignants spécialisés.

Tableau 7. Coût unitaire direct/année (en USD)

Niveau d'instruction	Coût	Source
Secondaire du premier cycle	306	Wong (2016)
Formation professionnel	459	50% plus élevé que pour le secondaire du premier cycle

Toutes les analyses supposent que les travailleurs non instruits, ou possédant un niveau d'instruction primaire ou secondaire du premier cycle, sont âgés de 15 à 55 ans. Quant à ceux qui ont suivi une formation professionnelle, ils sont âgés de 18 à 55 ans.

La formation professionnelle se déroule sur trois ans, de 15 à 17 ans (l'année des 17 ans étant comprise). Cela implique un coût de renoncement ou coût de salaires perdus calculé à partir du taux qui s'applique à l'enseignement secondaire du second cycle. Nous estimons que cela représente une croissance réelle des salaires de 2,7%. Les ratios avantage-coût présentés dans le tableau 8 ont été obtenus en estimant les coûts et avantages à partir de différents taux d'actualisation.

Tableau 8. Coût unitaire/année direct (en USD)

Taux d'actualisation	3%	5%	12%
Avantage en valeur actualisée (\$US)	19519	13033	4494
Coût en valeur actualisée (\$US)	6625	6376	5618
Ration AC	2,9	2,0	0,8

Source: Feuille de calcul accompagnant cet article.

4. Éducation civique

4.1. Théorie

L'éducation civique constitue une extension tardive de la théorie du capital humain, décrit plus haut, auquel elle s'est ajoutée (Coleman, 1988; Putman, 1993, Teachman et al., 1997). Construire des comportements citoyens contribue à la formation d'un capital social qui est censé avoir des retours économiques, ceux-ci se traduisant par d'autres formes de capital. Par exemple, au lendemain d'un tremblement de terre, il y aura peut-être moins de pillage si les gens se comportent de manière « civilisée ».

L'éducation civique pourrait également permettre d'établir un contrat social entre l'État et les citoyens, qui n'existe pas à ce jour (World Bank, 2015b).

L'éducation civique fonctionne sur le mécanisme théorique suivant : elle promeut la cohésion sociale et la confiance (Dee, 2003, 2010; Heyneman, 2003). Elle cultive les compétences interpersonnelles afin de promouvoir la tolérance envers autrui, et participe à la promotion de la stabilité sociale et économique, de la résolution des conflits, de la participation politique, de la démocratie et d'une meilleure gouvernance, entre autres (Østby and Urdal, 2010; Whiteley, 2000, Gallego, 2010; Temple, 2001; Temple and Johnson, 1988). Un plus haut niveau de confiance au sein d'une société encourage l'investissement et réduit le coût des transactions commerciales (Sequeira et al., 2011; Stanely and Smeltzer, 2003; Rupasinga, 2000).

4.2 Littérature empirique

Compte tenu de la difficulté de mesurer le capital social intangible, il n'existe que très peu d'études empiriques portant sur l'impact positif de l'éducation civique sur l'économie.

Le comportement citoyen n'est pas seulement construit par un programme d'éducation civique. De nombreuses études montrent que l'éducation, en général, pas nécessairement civique, améliore le comportement citoyen (Oreopoulos and Salvanes, 2011; Callego, 2010; Temple, 2001; Temple and Johnson, 1998).

Dans la littérature empirique, les indicateurs opérationnels permettant de mesurer le capital social sont la participation au sein de groupes sociaux et la confiance. La confiance est mesurée à partir de réponses recueillies dans des questions d'enquêtes, telles que « Considérez vous que vous pouvez faire confiance à la plupart des gens, ou que l'on est n'est jamais assez prudent dans notre relation aux autres ? » ?" (World Value Survey, 2016).

L'impact de l'éducation sur le taux de criminalité figure parmi les effets que l'éducation a sur le comportement citoyen les plus étudiés. (Lochner and Moretti, 2004). Étant donné que l'éducation permet d'augmenter invariablement le niveau des salaires, les personnes ayant un niveau d'instruction plus élevé sont confrontées à un coût de renoncement supérieur en cas d'arrestation.

Une année supplémentaire de scolarité réduit le nombre d'arrestations de 11% dans un même État. Une augmentation de 10% du taux d'achèvement de l'enseignement secondaire réduit le taux d'arrestation de 7%. Une étude de suivi réalisée dans le cadre du projet périscolaire High/Scope Perry, qui a pu suivre des enfants jusqu'à leur âge adulte, a montré qu'à l'âge de 40 ans, la part d'individus arrêtés s'était réduite de 10 points de pourcentage. Un programme préscolaire de la ville sicilienne de Syracuse a également permis de réduire la part de participants placés sous le régime de la mise

à l'épreuve à 6%, alors que cette part est de 22% pour le groupe de contrôle (Lochner, 2011).

En Italie, 75% des personnes condamnées n'ont pas terminé leurs études secondaires (le lycée). Une augmentation de 10 points du taux d'achèvement de l'enseignement secondaire réduit le taux de crimes contre les biens de 4%, et le taux global de criminalité de 3% (Lochner, 2011).

Au Royaume-Uni, ceux et celles qui ne sont pas titulaires de diplôme de l'enseignement ont huit fois plus de chances de se voir condamner. Une année supplémentaire dans la durée moyenne de la scolarité permet de réduire de 25% le nombre d'arrestations pour des crimes contre des biens. Les subventions destinées à l'enseignement visant à l'achèvement de l'enseignement permettent de réduire le taux de cambriolage de 22% à 6%. En Angleterre et au Pays de Galles, une année d'étude supplémentaire dans la durée moyenne de la scolarité entraîne une baisse de 20% à 30% du taux de condamnation pour crimes contre les biens, et réduit le taux de crimes violents d'environ 30% à 50%.

Aux Etats-Unis, les individus dont le niveau de scolarité est plus élevé sont plus susceptibles de déclarer qu'ils ont voté lors des dernières élections. Tandis que 52% des individus ayant décroché au niveau secondaire ont déclaré avoir voté, ce pourcentage s'élève à 67% chez les individus ayant terminé leurs études secondaires (lycée), à 75% chez les individus qui ont réalisé quelques années dans le supérieur (sans obtenir de diplôme) et à 84% chez les titulaires d'un diplôme d'études supérieures (Milligan, Moretti and Oreopoulos, 2004).

Sur un échantillon de 100 pays, le nombre d'années d'enseignement dans le primaire s'est avéré être un indicateur important de démocratie en terme de droits de vote et de liberté civiles (Barro, 1999).

En outre, l'éducation contribue à réduire le nombre de conflits. Sur un échantillon de 120 pays, Fearon and Laitin (2003) ont montré qu'il existait un lien fort entre l'éducation et des risques de conflit moindres (Zak and Knack, 2001).

La Banque mondiale signale quant à elle une forte corrélation entre la confiance et les mesures de gouvernance.

Tableau 9. Corrélation entre la confiance et les dimensions de la gouvernance

Gouvernance	Corrélation
État de droit	0,51
Contrôle de la corruption	0,52
Efficacité de la gouvernance	0,48

Source: World Bank (2006)

Dans une autre étude comparative portant sur plusieurs pays, Knack and Keefer (1997) ont conclu que, après l'analyse du revenu par habitant, la variable de la confiance est le seul déterminant significatif du rendement du gouvernement. Toute augmentation de deux points de pourcentage de la confiance est associée à une augmentation de la confiance accordée au gouvernement d'environ un point de pourcentage. Une hausse de 10% de leur mesure de la confiance se traduit par une augmentation de 0,8 point de pourcentage du taux de croissance.

Un rapport qualitatif de la Banque mondiale portant sur la pauvreté à Haïti contient une bonne description de l'état du capital social dans le pays (White et al, 1998). Bien que le rapport ne contienne aucun chiffre qui pourrait être utilisé dans cet article, il appelle à la mise en place de réformes juridiques, réglementaires et fiscales afin de faciliter le développement d'organisations sociales et de la société civile.

S'appuyant sur la participation du groupe, en tant que mesure du capital social, Urwin et al. (2008) ont conclu que l'éducation au Royaume-Uni entraînait une hausse des salaires comprise entre 1% et 6%. Ces conclusions ne s'appliquent pas nécessairement dans un pays en voie de développement comme Haïti. Cependant, comme nous manquons d'autres travaux réalisés sur le sujet, nous estimons dans notre simulation (ci-dessous) que l'éducation civique entraînerait une hausse de 3% des revenus.

4.3. Mise en application dans le contexte d'Haïti

Nous estimons que l'éducation civique serait dispensée au cours des deux premières années de l'enseignement secondaire. La proposer plus tard ou hors des murs de l'école ne serait pas efficace, car il est plus difficile de changer le caractère et les comportements d'un individu à un âge plus avancé.

Nous estimons également que l'introduction d'un cours d'éducation civique dans le programme scolaire entraînerait une augmentation du coût unitaire de l'enseignement secondaire de 50% par rapport au coût général de l'enseignement, soit 306 USD.

Cette configuration n'inclut aucun coût de renoncement puisque nous comparons le coût supplémentaire de l'éducation civique aux bénéfices supplémentaires des diplômés.

Tableau 10. Avantages et coûts de l'éducation civique pour un diplômé

Taux d'actualisation	3%	5%	12%
Bénéfices en valeur actualisée (USD)	2062	1381	495
Coûts en valeur actualisée (USD)	293	284	259
Ratio Avantage-coût	7,0	4,9	1,9

Source: Feuille de calcul accompagnant cet article.

5. Année de césure alliant formation professionnelle et éducation civique

La logique de cette intervention éducative repose sur le taux élevé de chômage chez les individus qui ont terminé leur enseignement secondaire du premier cycle et qui ne poursuivent pas leurs études. Au cours de cette année de césure, les jeunes qui ne suivraient pas des études complémentaires (l'enseignement secondaire de second cycle ou la formation professionnelle), seraient obligés de prendre une année de césure pendant laquelle des cours d'éducation civique ainsi qu'un enseignement professionnel leur serait dispensés.

Il n'existe aucun travail de recherche dans aucun pays portant sur un tel programme d'une durée d'un an associant les deux types d'enseignement.

Cette année étant prévue pour les jeunes âgés de 15 ans, le coût de renoncement serait équivalent aux revenus de ceux qui ont terminé leurs études dans l'enseignement secondaire du premier cycle multipliés par leur taux de participation au marché du travail, estimé à 40%.

On estime que le coût direct des études au cours de l'année de césure représente une moyenne pondérée de 50-50 du coût de la formation professionnelle et de l'éducation civile.

Tableau 11. Avantages et coûts pour un.e élève suivant une année de césure alliant formation professionnelle et éducation civique

Taux d'actualisation	3%	5%	12%
Bénéfices en valeur actualisée (USD)	3801	2595	992
Coûts en valeur actualisée	1040	1040	1040
Ratio avantages-coûts	3,7	2,5	1,0

Source: Feuille de calcul accompagnant cet article.

6. Transposition des interventions à plus grande échelle

Le tableau 12 présente les coûts et bénéfices absolus associés à la formation de 1000 diplômés de la formation professionnelle supplémentaires, de 1000 diplômés de l'enseignement secondaire suivant un programme renforcé par des cours d'éducation

civiques, ou de 2000 élèves ayant suivi l'année de césure. Toutes les interventions génèrent un gain net considérable qui pourrait être transposé à plus grande échelle, pour un autre nombre cible d'élèves diplômés.

Tableau 12. Total des bénéfices, coûts et gain net des différents programmes d'intervention

Intervention éducative	Avantage (USD)	Coût (USD)	Gain net (USD)
1000 diplômés de l'enseignement professionnel	13033000	6376000	6657003
1000 diplômés de l'enseignement secondaire	1381000	284000	10967161
2000 diplômés ayant suivi l'année de césure combinant formation professionnelle et éducation civique	5190291	2079200	3111091

Source: Feuille de calcul accompagnant cet article.
 Note: Actualisé selon un taux d'actualisation de 5%.

7. Implications en matière de politique

Afin de mettre en perspective toute implication en matière de politique pour Haïti, s'appuyant sur les résultats de cette étude et sur la recherche à l'échelle internationale, il nous faut résumer quelques statistiques clés concernant l'état de l'éducation dans le pays (Adelman and Evans, 2016; World Bank, Undated):

- Les enfants commencent généralement l'enseignement primaire avec un retard de deux ans
- Moins de 60% d'entre eux achèvent le cycle d'enseignement primaire
- Les enfants qui poursuivent leur scolarité, et notamment les pauvres, apprennent peu
- Seuls 10% des enseignants du primaire réussissent l'examen de français
- Près de la moitié de la population adulte n'est jamais allé à l'école

Dans un pays comme Haïti, connaissant un indice de développement humain aussi faible, l'investissement dans l'éducation générera inévitablement des bénéfices. Cependant, certains niveaux d'instruction ou types d'enseignement peuvent être plus rentables que d'autres. Au vu des obstacles financiers habituels, il est impératif d'établir des priorités d'investissement.

Cet article s'est intéressé à trois types d'éducation : la formation professionnelle, l'éducation civique et l'association des deux à travers une année de césure. Reposant sur une analyse coût-avantage, toutes les interventions éducatives sont associées à des ratios avantage-coût supérieurs à 1, sur la base d'un taux d'actualisation de 5%. En s'appuyant sur ces conclusions et en gardant à l'esprit les données recueillies, s'il fallait faire un choix parmi ces types d'éducation, c'est à l'éducation civique qu'il faudrait accorder la priorité.

Toutefois, une augmentation de l'offre de places à l'école ne suffit pas pour que ces places offertes soient occupées. Il est important de prendre en considération la demande. Ceux qui ne sont pas scolarisés reçoivent un salaire « fantôme », dans la production domestique ou le marché du travail des enfants, qui est supérieur aux bénéfices liés à la scolarisation escomptés. Cela étant conjugué à un niveau élevé de pauvreté et du taux d'actualisation pour les liquidités de la famille, les places offertes à l'école restent inoccupées. Dans un tel contexte, les interventions pourraient comprendre des mesures incitatives, telle que des transferts d'argent liquide assortis de conditions pour les enfants scolarisés. De tels transferts ont été mis en application et ont connu un grand succès au Honduras, en Jamaïque, au Mexique, au Nicaragua et en Colombie (Rawlins and Rubio, 2005, Fiszbein et al., 2009).

En ce qui concerne la formation professionnelle, l'une des possibles politiques à mener consisterait à adopter une variante du modèle dual de formation allemand qui permet aux élèves d'effectuer une partie de leur formation dans une entreprise qui les parraine en partageant le coût de leur formation (Hamburg Chamber of Commerce, 2012). Cependant, un tel système présuppose l'existence d'entreprises qui soient disposées à y participer, ce qui représenterait un grand défi à Haïti.

Toute formation de compétences particulières devrait être dispensée près de l'entreprise, en associant les apprentissages en entreprise et dans la salle de classes, au sein d'écoles d'enseignement professionnel spécialisées. Apprendre sur le lieu de travail, plutôt qu'au sein de l'école d'enseignement professionnel, constitue un moyen plus efficace d'assurer le développement des compétences qui sont utiles à l'employeur.

Avant de se jeter dans le courant de la formation professionnelle, il est nécessaire de prendre en considération les conclusions d'une avalanche de récents travaux universitaires portant sur le sujet. Contrairement aux idées reçues, l'éducation de base (générale) peut représenter le meilleur chemin à suivre pour l'acquisition de compétences professionnelles qui interviendrait à un âge plus avancé, et de préférence à travers la formation sur le lieu de travail. Les nouvelles compétences dont les employeurs ont besoin de nos jours sont des compétences relationnelles (non techniques), tel que la langue, la communication et le travail d'équipe (Murnane and Levy, 1996; Heckman and Kautz, 2012). Posséder des compétences générales facilite la formation des travailleurs à des métiers de l'avenir, qui ne sont pas encore prévisibles.

Aussi la priorité devrait-elle être donnée à l'enseignement général plutôt qu'à la formation professionnelle, et ce pour la raison suivante : une base solide d'enseignement général facilite la spécialisation et la formation subséquentes. Par ailleurs, les actuels employeurs ont besoin d'employés qui soient plus faciles à former et qui possèdent des compétences relationnelles, tout en étant capables d'apprendre sur le tas (en travaillant), plutôt que de spécialistes pointus (World Bank, 2013).

Les écoles doivent enseigner et veiller à ce que les élèves maîtrisent les « 3 R », c'est à dire la lecture, l'écriture et l'arithmétique (de l'anglais *reading, 'riting (writing) and 'rithmetic (arithmetic)*), et ce avant de les engager sur la voie de la soudure ou de la menuiserie. Les écoles doivent former à la communication et aux compétences sociales et leur donner la priorité face à tout cours formant à des métiers spécifiques.

La formation spécialisée pourrait être dispensée dans des écoles professionnelles prévues à cet effet, détachées du Ministère de l'Éducation. En outre, il est nécessaire d'inciter les entreprises à proposer des formations sur place, en milieu de travail.

L'encadré ci-dessous résume in extenso la position de la Banque mondiale sur le sujet, celle-ci possédant une longue expérience en matière de projets d'enseignement technique et professionnel.

Encadré: Les fondamentaux d'une stratégie basée sur les compétences nécessaires à l'obtention d'un emploi.

Une stratégie de compétences ne devrait pas se cantonner à la formation technique et professionnelle, ni à la formation et à l'enseignement universitaire. Les aptitudes de pensée critique ou les compétences de travail en équipe sont acquises bien plus tôt (lors de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire).

Les établissements de formation professionnelle et technique ainsi que les universités, ont besoin de former des techniciens et ingénieurs qui possèdent des compétences théoriques et pratiques nécessaires dans leur travail. Mais cela n'est pas suffisant. Ce que les jeunes apprennent ou ne parviennent pas à apprendre dans le cadre de l'enseignement général est important aux yeux des employeurs.

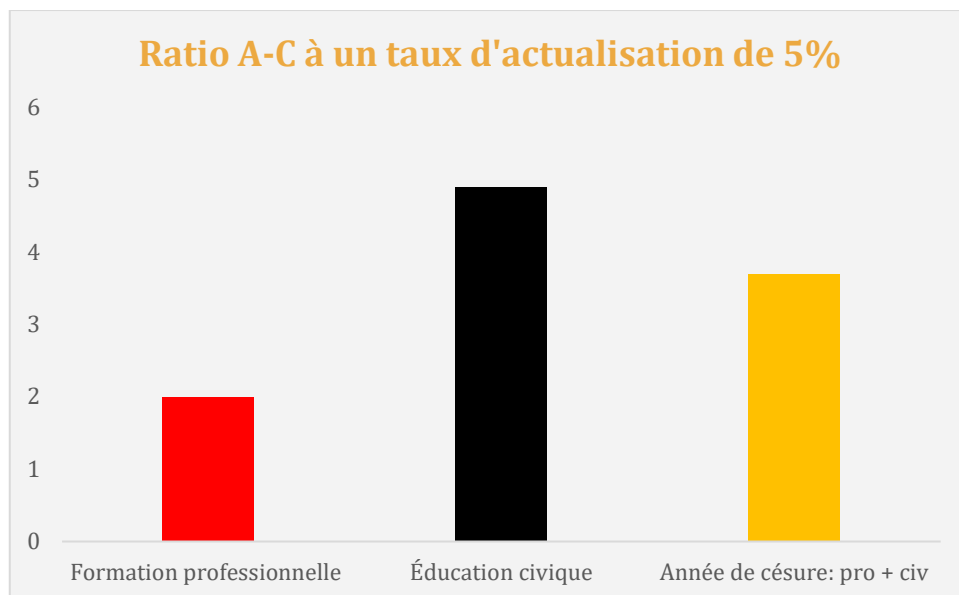
Source: Texte adapté de la Banque Mondiale (2012b).

Dans un pays possédant les caractéristiques en matière d'éducation telles que celles susmentionnées, il est difficile de donner la priorité à l'éducation professionnelle, au détriment de la nécessité de scolariser plus de filles, de maintenir leur présence à l'école et d'améliorer leur apprentissage, entres autres.

Enfin, l'introduction d'un Système d'informations sur la gestion de l'éducation (*Education Management Information System*) (EMIS, Abdul-Hamid, 2014) figure parmi les interventions qui pourraient avoir la meilleure rentabilité sur le long terme. Une

politique publique ne peut être mise en place à partir du type de données dont nous avons disposé pour mener notre étude. Haïti ne peut pas continuer à se voir attribuer ces « trois petits points », ces « champs vides » ou encore cette mention « m » pour « *missing* » (manquant) dans les bases de données portant sur l'éducation.

Synthèse infographique



Références

- Abdul-Hamid, Husein., 2014. What Matters Most for Education Management Information Systems : A Framework Paper. SABER Working Paper Series;No. 7. World Bank Group, Washington, DC. © World Bank.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21586>
- Adelman, Melissa and David Evans (2016). “Why school enrollment is not enough: A look inside Haiti’s classrooms”, World Bank blog.
<http://blogs.worldbank.org/education/print/why-school-enrollment-not-enough-look-inside-haiti-s-classrooms>
- Ahamad, B. and M. Blaug. eds. (1973). *The Practice of Manpower Forecasting*, Amsterdam: Elsevier; San Francisco: Jossey-Bass.
- Barro Robert J., (1999). ‘Determinants of Democracy’, *Journal of Political Economy*, 107, 6 Pt. 2, S158-S183.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education*. (Revised editions in 1975 and 1993). Chicago: University of Chicago Press.
- Blattman, Christopher and Ralston, Laura (2015). “Generating Employment in Poor and Fragile States: Evidence from Labor Market and Entrepreneurship Programs”. The World Bank.
<https://ssrn.com/abstract=2622220> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2622220>
- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C. and Sianesi, B. (1999). ‘Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy’, *Fiscal Studies* vol. 20, no. 1, pp. 1–23.
- Brunello, G. and Schlotter, M., 2011. “Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education and Training Systems”. IZA DP No. 5743.
- Carneiro, Pedro Manuel and Heckman, James J., “Human Capital Policy”, (2003). IZA Discussion Paper No. 821.
-
- */ The list contains additional entries on the subject consulted in writing this paper but not cited in the text
- Coleman, J. S. (1988). “Social Capital in the Creation of Human Capital,” *American Journal of Sociology*, 94: S95–S120.
- Dearden L, McIntosh S, Myck M and Vignoles A. (2002), “The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain”, *Bulletin of Economic Research*, 54, pp.249–274.
- Dickerson A. P. 2005. “A study on rates of return to investment in level 3 and higher Qualifications”, Department_of_Trade_and_Industry, December 2005.

- Dee, Thomas S. (2003). 'Are There Civic Returns to Education', Working Paper, Swarthmore,
- Dee, Thomas S. (2010), 'Education and Civic Engagement', in Dominic J. Brewer and Patrick J. McEwan, eds., *Economics of Education*. Elsevier.
- ECVMAS (2012). *Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages Après Seisme*". Haiti Institute of Statistics.
- Education Commission (2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. The International Commission on Financing Global Education Opportunity (educationcommission.org).
- Fiszbein, A., F. Ferreira and E. Skoufias, 2009. *Conditional cash transfers – Reducing present and future poverty*. The World Bank.
- Focus Economics (2016). <https://www.focus-economics.com/country-indicator/haiti/exchange-rate>.
- Gallego, A. 2010. "Understanding unequal turnout: Education and voting in comparative perspective", *Electoral Studies* 29 (2010) 239–248.
- Haiti Government, Undated. "Enquête sur les conditions de vie en Haïti, Éducation". Chapitre 3.
- Hamburg Chamber of Commerce, 2012. http://www.hk24.de/en/training/348086/duale_system.html
- Heckman, J.J., and Kautz, T., 2012. "Hard Evidence on Soft Skills". IZA DP No. 6580.
- Heyneman, S. (2003), "Defining the Influence of Education on Social Cohesion". *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice*, Vol. 3&4, Winter 2002/3, pp. 73-97.
- Hoeckel, Kathrin, 2008. "Costs and Benefits in Vocational Education and Training". OECD. www.oecd.org/education/innovation-education/41538706.pdf
- Knack, S. and Keefer, P. (1997). "Does Social Capital Have an Economic Payoff? Country Investigation," *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 112, No. 4 (Nov., 1997), pp. 1251-1288.
- Kraft, C., (2013). "Is school the best route to skills? Returns to vocational school and vocational skills in Egypt". Population Center, University of Minnesota.
- Lochner, L. (2011). "Nonproduction Benefits of Education: Crime, Health, and Good Citizenship", Chapter 2 in *Handbook of the Economics of Education Volume 4*, Volume 4 by Eric A Hanushek), Stephen J. Machin and Ludger Woessmann, eds. Elsevier.
- Lochner, L., Moretti, E. (2004). The Effect of Education on crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review* 94(1):155–189.
- Milligan, K., Moretti, E., and Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics* 88, 1667–1695.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.

- Moenjak, Thammarak, and Christopher Worswick, (2003). "Vocational Education in Thailand: A Study of Choice and Returns." *Economics of Education Review* 22 (1): 99–107.
- Montenegro, Claudio E., and Harry Anthony Patrinos (2014). "Comparable estimates of returns to schooling around the World." The World Bank, Policy Paper 7020.
- Murnane, R.J., and F. Levy, 1996. *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children and Thriving in a Changing Economy*. The Free Press.
- Newhouse, David and Daniel Suryadarma, (2011). "The Value of Vocational Education: High school type and labor market outcomes in Indonesia". *World Bank Economic Review*, 25 (2): 296-322.
- OECD, 2006. *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*. OECD.
- Oreopoulos, P. and K. Salvanes, (2011). "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling," *Journal of Economic Perspectives*, 25 (2): 159–184.
- Psacharopoulos, G. (1985). "Curriculum Diversification in Colombia and Tanzania: An Evaluation". *Comparative Education Review*, 29 (4). Pp. 507-525.
- Psacharopoulos, G. and W. Loxley (1985). *Diversified Secondary Education and Development: Evidence from Colombia and Tanzania* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Psacharopoulos, G. (1987). "To Vocationalize or Not to Vocationalize? That is the Curriculum Question." *International Review of Education* 33, no. 2 (1987): 187-211.
- Psacharopoulos, G. (1995). "The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods." The World Bank, Human Capital Development and Operations Policy, Working Papers, no. 63.
- Psacharopoulos, G. and A. Patrinos (2004). "Returns to investment in education: A further update," *Education Economics*. 12, no. 2, 2004: 111-135.
- Pugatch, Todd (2012). "Safety Valve or Sinkhole? Vocational Schooling in South Africa." IZA Discussion Paper Series No. 7015. IZA Discussion Paper Series. Bonn, Germany.
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ. Princeton University Press.
- Rawlings, Laura B. and Gloria M. Rubio (2005). "Evaluating the Impact of Conditional Cash Transfer Programs", *The World Bank Research Observer*, Vol. 20, No. 1 pp. 29-55
- Rupasinga, A. (2000). "Social Capital and Economic Growth: A County-level Analysis," *Journal of Agricultural and Applied Economics* 3(32): 565-572.

- Said, Mona, and Fatma El-Hamidi, (2008). "Taking Technical Education Seriously in MENA: Determinants, Labor Market Implications and Policy Lessons." Economic Research Forum Working Paper Series No. 450.
- Salehi-Isfahani, D.,2009." Education and Earnings in The Middle East: A Comparative Study of Returns to Schooling In Egypt, Iran, and Turkey," *Middle East Development Journal* 1 (2): 145-187.
- Sequeira ,Tiago Neves and Alexandra Ferreira-Lopes, (2011). "An Endogenous Growth Model with Human and Social Capital Interactions". *Review of Social Economy*, Vol. 69, No. 4: 465-493.
- Stanely, D. and S. Smeltzer (2003). "Many Happy Returns: How Social Cohesion Attracts Investment". In L. Osberg, ed. *The Economic Implications of Social Cohesion*. University of Toronto Press.
- Teachman, J. D., Paasch, K. and Carver, K. (1997). "Social Capital and the Generation of Human Capital," *Social Forces* 4(75): 1343-1359.
- Temple, J. and Johnson, P.A. (1998). "Social Capability and Economic Growth," *The Quarterly Journal of Economics* 3, (113): 965-990.
- Temple, J. (2001). "Growth effects of education and social capital in OECD countries. *OECD Economic Studies*, No. 33.
- Thyne, C. (2006). "ABC's, 123's and the Golden Rule: The Pacifying Effect of Education on Civil War, 1980-1999." *International Studies Quarterly*, Vol. 50, 733-754.
- UNDP (2015). *Human Development Report 2015*. UNDP.
- UNDP (2016). Country profiles – Haiti. <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/HTI>
- Unesco (2016a). Institute of Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>.
- Unesco (2015b). *Education for All Global Monitoring Report*. Unesco.
- Urwin, Peter, Giorgio Di Pietro, Patrick Sturgis and Gregor Jack (2008). "Measuring the Returns to Networking and the Accumulation of Social Capital: Any Evidence of Bonding, Bridging, or Linking?". *The American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 67, No. 5 : 941-968.
- USAID (1987). "Haiti: Education and human resources sector assessment". http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAAX491.pdf
- White, T. Anderson, and Glenn Smucker (1998). "Social Capital and Governance in Haiti: Traditions and Trends." In *The Challenges of Poverty Reduction*. Report 17242-HA. Washington, D.C.: World Bank.
- Whiteley, P. (2000). "Economic Growth and Social Capital," *Political Studies* 3(48): 443-466.
- Wong, B. (2017). "Standardized cost of schooling - Haiti.xls".

- World Bank, Undated. "Better spending, better services: A review of public finances in Haiti".
- World Bank (2006). *Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century*, The World Bank, Washington D.C.
- World Bank, (2013). *Jobs - World Development Report 2013*. The World Bank.
- World Bank, 2015a. "Four Things You Need to Know About Education in Haiti".
<http://www.worldbank.org/en/news/feature/2015/03/12/four-things-you-need-to-know-about-education-in-haiti>
- World Bank (2015b). "Haiti: Towards a new narrative – Systematic country diagnostic".
<http://documents.worldbank.org/curated/en/319651467986293030/pdf/97341-SCD-P150705-IDA-SecM2015-0130-IFC-SecM2015-0071-MIGA-SecM2015-0046-Box391466B-OUO-9.pdf>
- World Bank, (2016). *World Bank Indicators*.
<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=HT>
- World Value Survey (2016). <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>
- Zak, P. J., and S. Knack (2001): "Trust and Growth," *Economic Journal*, 111 (470), 295–321.

Pour une formation professionnelle modernisée en Haiti

Haiti Priorise

Jean Samuel Vincent

Responsable de cours Économiste environnemental, Institut des hautes études commerciales et économiques (IHECE) et Université de Port-au-Prince (UP)

Depuis les années 1960 en Amérique Latine, le concept de formation professionnelle évoque, selon les termes de Marcel Gabaud (2015) « *des structures mises en place par les autorités pour faire face au besoin de production d'une main d'œuvre qualifiée en dehors du système formel de l'Éducation* ». La formation professionnelle est censée être comprise dans le sens de programmes orientés vers les besoins du marché du travail et en phase avec la dynamique de développement économique et sociale actuelle.

Selon les prescrits du cadre légal haïtien, dont les premières législations datent de l'année 1973, la formation technique et professionnelle est confiée à l'Institut Nationale de la Formation Professionnelle (INFP) et au Centre Pilote de Formation Professionnelle (CPFP). Quoiqu'Haïti, selon les conclusions de Marcel Gabaud, n'ait pas encore un système national de formation professionnelle (SNFP), qui doit être « *une plateforme pour la valorisation des compétences pour l'emploi, la standardisation et la reconnaissance des formations et certifications délivrées dans le système, l'amélioration de l'accès et de la qualité de la formation, la définition d'une offre de formation en adéquation avec les besoins réels du marché de l'emploi, la promotion de la formation continue des travailleurs de toutes catégories et finalement la mise en œuvre d'un programme de validation des acquis de l'expérience, tout cela en accord avec les ministères sectoriels impliqués, les principaux acteurs et partenaires du SNFP* », le défi majeur demeure, à savoir, comment doter ce pays d'un système de formation professionnelle moderne répondant aux exigences de changements rapides d'un monde professionnel en grande mutation vers le numérique ?

Le numérique s'impose à nous !

De nos jours, le rythme auquel la technologie numérique avance dans tous les domaines nous pousse à nous demander si le professionnel d'aujourd'hui ne sera pas l'analphabète numérique de demain. La propension dans la technologie numérique à fournir des résultats rapides, à proposer des applications répondant rapidement aux besoins des professionnels nous impose une reconsidération sur la nécessité d'orienter la formation professionnelle en Haïti vers la modernité en intégrant dans les méthodes de formation et de travail du professionnel un haut niveau d'adaptabilité à la dynamique du changement.

En effet, les entreprises modernes sont de plus en plus sophistiquées et utilisent de plus en plus le numérique. Le niveau des exigences qui sera fait aux professionnels sera évidemment de plus en plus élevé. Le professionnel qui ne maîtrise pas ou ne manipule pas très bien les supports de l'outil numérique va se retrouver en grande difficulté ou, plus précisément « en retard de phase » par rapport à la norme. D'où, pour maintenir l'orientation de la formation professionnelle vers les besoins du marché du travail, il faut la prise en compte de cette nouvelle dynamique imposée par le numérique.

Dans le texte « Le numérique nous force à repenser la formation professionnelle », Marcel Gabaud (2017) donne un aperçu sur la difficile réalité de la prise en compte du numérique dans le travail du professionnel :

*« La culture du logiciel d'entreprise tend vers des logiciels très performants développés pour traiter tous les besoins des métiers. Les cahiers des charges sont souvent trop larges et interminables. Ce modèle a pour principal défaut de ne pas faciliter les itérations et les évolutions d'une version à l'autre. La conséquence est un manque d'adaptabilité à l'évolution constante des problématiques métiers. On assiste même à un glissement entre le besoin originel et la réponse au moment où la solution est disponible. A l'opposé, les Apps de la sphère privée sont mises à jour très régulièrement et évoluent rapidement. Il se crée un **gap** technologique entre le domaine privé et le domaine professionnel, bien que les supports soient le plus souvent les mêmes (Ordinateur Portable, Smartphone, Tablette).*

La transformation digitale vient réellement du privé. Cependant je pense que cette transformation se fait grâce à des nouveaux outils/logiciels. Lorsque l'on voit le nombre d'applications utilisées dans le privé comparé au milieu professionnel, la différence est flagrante. C'est l'accès à de nouvelles technologies qui provoque une demande de la part des professionnels. Si il n'y a pas d'outils ni d'opportunités technologiques, cela devient difficile de se projeter ! »

État des lieux dans la perspective de la modernité

Une étude de l'Observatoire du Groupe URD en Haïti (2014), portant sur les nouveaux métiers urbains en contexte post-séisme, fournit une analyse du marché de l'emploi des secteurs formels et informels, et présente la configuration des dispositifs de formation professionnelle (FP) à Port-au-Prince et dans l'aire métropolitaine. Le constat : « [...] ; *déficit de liens entre les centres de formation, les entreprises et les autorités chargées de la régulation de ce secteur ; difficultés d'accès à la formation ; mauvaise qualité des curricula et leur incohérence avec les besoins des entreprises* ». Ce sont là de sérieux facteurs de ralentissement, sinon de blocage, au développement d'un système de formation professionnelle qui ne s'articulent pas avec la modernité et encore moins avec les exigences du numérique.

Par ailleurs, depuis le tremblement de terre de 2010, les efforts de modernisation de l'enseignement professionnel en Haïti réalisés par les Professeurs de la mission « Jules Verne » en vue d'une restructuration de la formation professionnelle dans les métiers du bâtiment constituent une initiative sérieuse, quoique sectorielle, pour aller dans le sens de la modernité d'un système de formation professionnelle. L'accord de coopération signé le 1er juillet 2010 par les Ministres haïtien et français de l'Éducation nationale, avec les cosignataires de la fondation Schneider, de l'entreprise Schneider, de l'Université Quisqueya, et de l'ONG « Aide et Action »,

visé à accompagner justement l'effort de modernisation de l'enseignement professionnel en Haïti et à appuyer l'Institut National de la Formation Professionnelle (INFP) et la Secrétairerie d'État à la formation professionnelle, dans leurs efforts afin de restructurer la formation dans les métiers du bâtiment. L'objectif visé par les deux Ministères est de pouvoir injecter rapidement chaque année sur le marché du travail, des citoyens respectueux des normes, bien formés, qui peuvent participer avec conscience professionnelle et compétence, à la reconstruction du pays et rapidement devenir économiquement indépendants.

D'après une source tirée sur le site Internet de Haïti Libre, « *Les Professeurs de la mission "Jules Verne" ont assuré depuis août 2010 toute la logistique du programme ainsi que la coordination des interventions en Haïti, la centrale d'Aide et Action à Paris, se chargeant de collecter des fonds et un appui auprès d'entreprises et de partenaires institutionnels.* » Toujours d'après la même source, « *Parallèlement, les spécialistes de l'INFP procèdent à une refonte des curricula et des modalités de certification afin que la population et les entreprises puissent faire appel à des artisans bien formés et compétents. C'est dans cet esprit que l'INFP expérimente actuellement, dans deux centres de formation professionnelle de la zone métropolitaine, des cursus rénovés et recentrés qui permettent d'une part, que de jeunes apprentis motivés d'obtenir un Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP) en quatre mois [500 heures de formation] et d'autre part, que les entreprises ou les particuliers, puissent faire appel à des jeunes bien formés, ayant déjà pu pratiquer leur métier à l'école et subir régulièrement des examens pratiques.* »

Nécessité d'un accompagnement adéquat des autorités publiques

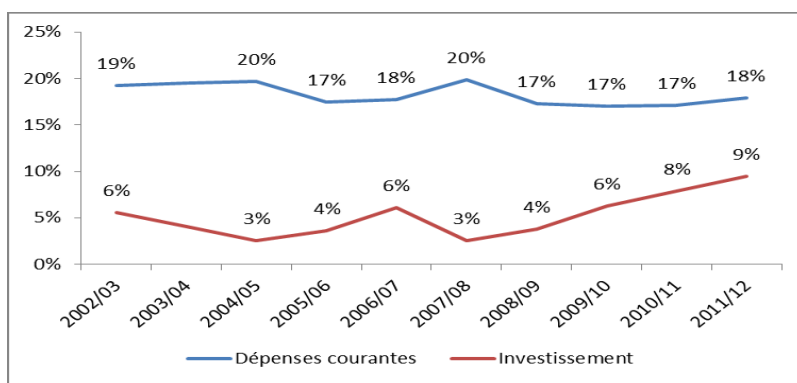
Tout d'abord, il est incontournable que cette modernité dont il est question dans ce papier est susceptible de générer des besoins budgétaires sérieux pour les autorités politiques haïtiennes. Les implications des interventions dans une formation professionnelle moderne sont nombreuses pour les pouvoirs publics du pays d'Haïti. Cela demanderait une redéfinition des objectifs des politiques publiques en matière de l'offre de formation professionnelle non seulement pour pouvoir s'adapter à la modernité de ces interventions, mais surtout pour avoir la capacité à assurer leur suivi et leur continuité une fois que les fonds de l'aide seraient épuisés. Il est clair que les ressources budgétaires allouées à l'éducation devraient être révisée à la hausse pour permettre aux dirigeants d'assurer la poursuite de cette nouvelle dynamique dans le domaine.

Nous attirons l'attention sur le fait qu'à côté des retombées positives que des interventions dans le domaine de la formation professionnelle peuvent avoir sur le pays d'Haïti, en particulier, sur les professionnels qui verront leur valeur s'accroître, cela peut être porteur d'une stabilité sociale et politique, dans la mesure où le changement de comportement chez les jeunes a une valeur capitale pour permettre la relance du progrès et du développement du pays. Même si sur le plan touristique il y a beaucoup d'efforts qui sont faits pour amener des investissements

étrangers dans le pays, il reste que l'instabilité politique que connaît le pays d'Haïti est alimentée par des comportements populaires répulsifs vis-à-vis de ces investissements. D'où le pays d'Haïti gagnerait encore plus aussi bien en stabilité politique qu'en investissements étrangers attirés. C'est alors que les investisseurs étrangers reconnaîtraient vraiment qu'« *Haiti is open for business* ».

Pour revenir sur les exigences budgétaires que nécessitent la mise en place et la modernisation d'un système de formation professionnelle en Haïti, il faut passer en revue la tendance des dépenses d'investissement de l'État haïtien dans le domaine de l'éducation de façon générale. En effet, le graphique-1 donne une idée de la répartition des parts du budget de l'État haïtien consacrées à l'Éducation. Il est clair que la part consacrée aux investissements dans le domaine accuse un manque sérieux quand on sait que les ressources domestiques sont généralement faibles (rapportées au dollar américain) et que l'on parle d'investissement dans l'Éducation de façon large et non d'investissements dans la formation professionnelle uniquement. La plus grande part des dépenses est pour payer les salaires et d'autres dépenses courantes. Pour preuve, d'après le document du Programme d'Interventions Prioritaires en Éducation (PIPE, 2013), « *Au cours des dix dernières années, bien qu'environ 77% des effectifs d'élèves et d'étudiants soient scolarisés dans le secteur privé, l'Etat a consacré 18% de son budget courant à l'éducation. Ce pourcentage concerne les exécutions budgétaires et non les crédits.* » Plus loin dans le même document, « *Pour 2010/11, les dépenses globales d'éducation sont estimées, toutes sources de financement confondues, y compris donc les dépenses des familles, à 600 millions de \$ pour les dépenses courantes et 100 millions de \$ pour l'investissement.* »

Graphique-1 : Evolution des parts du budget exécuté de l'Etat (fonds du Trésor public) consacré à l'éducation



Sources : Lois de Finances et Etats d'exécution des dépenses budgétaires, Ministère de l'Economie et des Finances.

Analyse de l'exécution du PIPE 2011/12, Ministère de la Planification et de la Coopération Externe.

Conclusion

De ce qui précède, d'aucuns s'accordent à reconnaître que c'est une situation difficile qui invite plus d'uns à une réflexion approfondie sur la mise en place et la modernisation d'un système de formation professionnelle en Haïti. Les efforts déjà consentis dans ce sens sont appréciables mais sûrement insuffisants. C'est un fait que les ressources budgétaires sont limitées, mais les autorités publiques doivent faire montre de leur volonté politique afin de prendre des dispositions dans le sens de cette modernisation. L'enjeu est simple : on s'adapte, ou on reste à la traîne !

Références bibliographiques

Cécile Bérut, Les nouveaux métiers en contexte post-séisme dans la région métropolitaine de Port-au-Prince, Observatoire du Groupe Urgence, Réhabilitation, Développement (URD) en Haïti, Octobre 2014.

Pour les textes de Marcel Gabeau « Existe-t-il en Haïti un système national de formation professionnelle (SNFP) », 29 Mai 2015 & « Le numérique nous force à repenser la formation professionnelle », 5 Janvier 2017 : <https://marcelgabaud.wordpress.com/formation-professionnelle-en-haiti/>

MENFP, Programme d'Interventions Prioritaires en Éducation (PIPE) 2013-2016, Port-au-Prince, Décembre 2013.

Haïti Libre, Formation : Modernisation de la formation professionnelle, 24/06/2012 11:32:04 ; <http://www.haitilibre.com/article-5973-haiti-formation-modernisation-de-la-formation-professionnelle.html>

Analyse avantage-coût des interventions éducatives

Haiti Priorise

Melissa Adelman

Economiste principale, Banque mondiale

Dans le cadre du projet Haiti Priorise pour identifier et promouvoir des solutions efficaces aux problèmes de développement en Haïti, quatre articles analysent les coûts et les avantages de onze interventions éducatives qui ont reçu beaucoup d'attention (et qui, dans certains cas, semblent prometteuses) dans les pays en développement. Les onze interventions analysées varient considérablement : de l'élargissement de l'accès à une éducation de bonne qualité dès la petite enfance au fait de proposer des bourses d'études secondaires aux filles. Cependant, il apparaît que ces onze propositions ont des ratios avantage-coût supérieurs à 1,0 à des taux d'actualisation raisonnables et pourraient donc être considérées comme des interventions prometteuses à mettre en œuvre en Haïti. Comment interpréter ces résultats ?

Dans cet article, je présente d'abord un bref aperçu du contexte plus large du système éducatif haïtien dans lequel ces interventions seraient introduites, puis je synthétise les résultats des quatre articles et étudie la façon dont ces résultats peuvent être comparés aux investissements nationaux et internationaux réels dans l'éducation. Enfin, je soutiens que le fait de passer des promesses aux résultats dépend largement de la qualité de la mise en œuvre et que ces analyses avantages-coûts devraient être combinées avec des évaluations réalistes de la faisabilité de la mise en œuvre afin de hiérarchiser les investissements.

Brève présentation du contexte éducatif en Haïti

Comme on le sait, Haïti fait face à de nombreux défis dans l'accès universel à une éducation de qualité à tous les niveaux. Alors qu'environ 90 % des enfants d'âge scolaire primaire étaient inscrits lors de la dernière enquête auprès des ménages en 2012, seulement 50 % environ des enfants terminent effectivement l'école primaire et un pourcentage encore beaucoup moins important termine l'éducation secondaire ou au-delà. En outre, depuis 2012, les défis économiques et plusieurs décisions politiques clés ont menacé les progrès réalisés au cours des années 2000, ce qui rend possible le fait que les taux d'inscription et de réussite aient effectivement diminué au cours des dernières années.

Au-delà des statistiques principales mentionnées ci-dessus, il existe des variations importantes en Haïti, car l'accès à l'éducation dépend beaucoup de la situation urbaine ou rurale, des ressources des ménages, du sexe, du handicap et d'autres facteurs. Par exemple, en ce qui concerne le sexe, alors que les filles quittent l'école plus rapidement que les garçons après l'âge de 14 ans, cette différence semble être principalement motivée par le fait que les filles progressent à l'école plus rapidement que les garçons, car de 15 à 19 ans davantage de femmes ont suivi une éducation secondaire que d'hommes (Cayemittes et al ; Banque mondiale, 2014 et 2016).

En termes de financement et de fonctionnement de l'éducation, le secteur public continue de jouer un rôle mineur à tous les niveaux. Les écoles publiques ne fournissent une éducation qu'à

environ 6 % des élèves de maternelle, 23 % des élèves de primaire et 26 % des élèves de secondaire, tandis que le reste fréquente une grande variété d'écoles religieuses, communautaires ou à but lucratif. En outre, les ressources publiques ne représentent qu'environ 30 % des dépenses totales consacrées à l'enseignement primaire, tandis que les ménages représentent environ 60 % et les donateurs internationaux le reste (Banque mondiale 2016). L'enseignement professionnel et technique est également largement financé et géré par le secteur privé. Cependant, le gouvernement joue un rôle important dans l'éducation universitaire.

Onze interventions prometteuses, en contexte

Avec ceci comme toile de fond, nous étudions les onze interventions analysées dans les quatre articles de Damien Echevin, George Psacharopoulos, Antonu Rabbani et Melissa Torchenaud. Je laisse de côté une étude qui justifierait le pourquoi de ces interventions par rapport à d'autres, ainsi que sur le fait que le niveau de spécification varie considérablement, du très spécifique (par exemple « Introduire un cours d'éducation civique dans le cursus du deuxième cycle du secondaire ») au très général (par exemple « Fournir une éducation préscolaire de qualité »). Au lieu de cela, en prenant ces interventions comme décrites dans leurs articles respectifs, le tableau ci-dessous compare les ratios avantages-coûts estimés au niveau de 5 %.¹

Sur la base de ces estimations, nous pourrions simplement conclure que les investissements dans l'éducation de la petite enfance et dans la qualité de l'enseignement primaire figurent parmi les plus prometteurs pour Haïti en termes d'avantages nets attendus. Malgré plusieurs lacunes de l'analyse avantage-coût dans chaque article, cette conclusion est finalement bien en phase avec différentes analyses plus larges, y compris la célèbre courbe d'investissement de Heckman et des travaux antérieurs réalisés pour le Consensus de Copenhague pour le programme de développement post-2015 (Glewwe et Kraft 2014).

Comment ces résultats peuvent-ils être comparés à la répartition réelle du financement de l'éducation ? Ce n'est pas une question facile compte tenu des limites des données existantes, mais une analyse du financement international de 2014 révèle qu'environ 80 % est axé sur l'enseignement primaire, le reste étant consacré à l'enseignement secondaire (y compris professionnel), maternel et tertiaire. La décomposition des dépenses publiques par niveaux est encore plus difficile et il nous est impossible d'approfondir davantage qu'en disant qu'au moins 30 % (et probablement beaucoup plus) du budget du ministère de l'Éducation est consacré à l'éducation primaire, alors qu'une très petite partie (probablement bien inférieure à 10 %) est

¹ Tous les articles appliquent un taux d'actualisation de 3 %, 5 % et 12 %, et les conclusions sont qualitativement similaires dans les trois cas.

consacrée à l'éducation maternelle (Banque mondiale 2016). Non seulement elles se basent sur des données incomplètes, mais ces estimations tentent également de rendre compte de niveaux en constante mutation : les niveaux de financement internationaux en particulier fluctuent considérablement au fil du temps, tout comme le font les ressources nationales, au gré des priorités des administrations successives. En dépit de ces mises en garde, nous pouvons estimer (ou deviner) que le niveau primaire reçoit la majorité du financement de l'éducation publique, mais que ce financement continue d'être en deçà des besoins réels, alors que l'éducation maternelle reçoit très peu d'argent public par rapport aux bénéfices potentiels.

Cependant, le passage de l'identification de domaines prioritaires à une proposition plausible de financement et de mise en œuvre d'interventions est exactement le moment où de nombreux travaux de développement s'arrêtent. Je donne deux exemples spécifiques basés sur les interventions analysées. Tout d'abord, on considère souvent que les investissements dans l'éducation de la petite enfance entraînent des bénéfices importants décrits par Rabbani uniquement si le service fourni est d'une qualité raisonnablement bonne. En Haïti, on part d'un système très variable mais dont l'offre est en moyenne de très faible qualité et presque pas de financement ou de contrôle public.² Alors que le coût d'exploitation annuel moyen par élève utilisé par Rabbani d'environ 160 dollars US est raisonnable par rapport aux coûts connus en Haïti, les coûts de démarrage (financiers et politiques) pour affirmer l'autorité publique dans le secteur, en développant la capacité de gestion pédagogique et bureaucratique, et en améliorant les lieux physiques pour les classes afin d'atteindre un niveau minimal de qualité sont susceptibles d'être très élevés. En outre, même avec des bénéfices attendus élevés, l'identification d'une source de financement public fiable et récurrente pour investir dans la petite enfance est une tâche difficile dans un contexte où l'enseignement primaire et secondaire est sous-financé.

Deuxièmement, la discussion autour des interventions visant à améliorer la qualité de l'enseignement primaire repose sur l'hypothèse que la majorité des enfants sont à l'école. Si cela était vrai en 2012, comme mentionné ci-dessus, le financement public pour l'enseignement primaire ayant diminué au cours des années qui ont suivi, il y a également un risque pour les taux de scolarisation. Par conséquent, l'ampleur du financement de l'enseignement primaire et les ressources utilisées par le gouvernement devraient constituer une priorité absolue sur les autres interventions. Au-delà de ce défi, en considérant les deux interventions de qualité qui ont les meilleurs ratios estimés ; l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement au bon niveau ; plusieurs facteurs suggèrent qu'une mise en œuvre efficace en Haïti serait plus coûteuse

² Il existe très peu de données fiables sur le secteur ECE en Haïti, mais les visites sur le terrain et les données anecdotiques indiquent que des salles de classe de plus de 40 enfants avec peu ou pas de matériel constituent une occurrence fréquente.

et généralement plus exigeante en ressources que ce qui était supposé. Tout d'abord, en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle, le ministère de l'Éducation a déjà demandé aux écoles de commencer à enseigner aux élèves à lire et à écrire en créole haïtien plutôt qu'en français, mais des données anecdotiques suggèrent que la plupart des écoles ne s'y conforment pas. Il y a beaucoup de raisons à cela, y compris le fait que les parents préfèrent que leurs enfants apprennent le français et le manque d'autorité ministérielle sur un secteur largement privé (Adelman et al 2015). Ces raisons impliquent que les progrès (en cours) nécessitent l'établissement d'un consensus entre les acteurs, le développement de nouveaux matériaux en créole et une nouvelle formation des enseignants ; ce qui représente des efforts coûteux et longs qui ne sont pas pleinement pris en compte dans l'analyse. Au-delà d'Haïti, la plupart des preuves provenant d'évaluations rigoureuses des interventions sur la qualité de l'éducation dans les pays en développement (y compris sur l'enseignement au bon niveau) proviennent d'interventions mises en œuvre par des acteurs non gouvernementaux et les efforts visant à étendre ces interventions par le gouvernement se sont heurtés à une série de problèmes difficiles et parfois imprévisibles, ce qui entraîne des coûts, des efforts et des délais supplémentaires à surmonter (Bold et al 2013, Kerwin et Thornton 2015, Banerjee et al 2016).

En plus de ces exemples, la faisabilité de toute autre intervention analysée dans les quatre articles pourrait (et devrait) être soigneusement examinée à la lumière des problèmes connus dans ce contexte. En ce qui concerne les transferts conditionnels en espèces analysés par Rabbani et Torchenaud, un programme devrait tenir compte des coûts non seulement de la mise en place efficace des systèmes de base en partant de zéro, mais également de l'accord sur le ciblage, étant donné que les systèmes d'enregistrement d'identité ne fonctionnent pas et que 70 % de la population est pauvre ou vulnérable à la pauvreté (Banque mondiale). En ce qui concerne l'enseignement professionnel, comme l'a souligné à juste titre Psacharopoulos, les programmes existants en Haïti et dans de nombreux autres pays ont subi des coûts supplémentaires pour fournir une éducation corrective substantielle car les compétences de base et l'identification de la demande de main d'œuvre sont très faibles parce que les marchés sont largement informels et que pratiquement aucune information sur le marché du travail n'existe (Banque mondiale).

Tableau 1 : Estimations des ratios avantages-coûts pour onze interventions éducatives

Niveau d'éducation ciblé	Intervention	Auteur	Ratio avantages-coûts à un taux d'actualisation de 5 %
École Maternelle	Intervention pour la petite enfance à la maternelle sur une durée de deux ans	Rabbani	13,9
Primaire	Enseigner au bon niveau	Rabbani	8,8
	Enseignement dans la langue maternelle	Echevin	8,4
	Former les enseignants	Echevin	6,0
	Subventions scolaires privées	Echevin	3,0
	Uniformes scolaires gratuits	Echevin	2,9
Secondaire	CCT pour l'école secondaire	Rabbani	5,0
	CCT pour les filles dans le secondaire	Torchenaud	6,9
Premier cycle de l'enseignement secondaire	Ajout d'un cours d'éducation civique aux programmes du secondaire	Psacharopoulos	4,9
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Fournir un programme de formation professionnelle de 3 ans	Psacharopoulos	2,0
	Créer un programme d'une année d'éducation civique et professionnelle	Psacharopoulos	2,5

Conclusions

Compte tenu des résultats des quatre articles sur les interventions éducatives potentielles en Haïti, il est clair que, dans un contexte où les niveaux d'éducation et d'apprentissage sont si bas, presque toutes les interventions raisonnables pourraient avoir des avantages nets substantiels.

Plus important encore, les résultats se concentrent sur la petite enfance et l'enseignement primaire, qui seraient susceptibles de fournir les plus grands avantages à long terme, conformément à la littérature plus large et à d'autres recherches sur l'éducation en Haïti. Cependant, les articles ne traitent pas de la faisabilité de la mise en œuvre des interventions analysées, dont une étude plus large des coûts et du temps nécessaires. C'est, je l'espère, la direction que prendra la conversation, car l'avenir d'Haïti sera façonné par le capital humain qu'il construit aujourd'hui.

Références

Adelman et al 2015 : <http://hdl.handle.net/10986/22064>

Banerjee et al 2016 : <http://economics.mit.edu/files/11934>

Bold et al 2013 : <https://www.cgdev.org/publication/scaling-what-works-experimental-evidence-external-validity-kenyan-education-working>

Glewwe et Kraft 2014 : <http://www.copenhagenconsensus.com/publication/post-2015-consensus-education-perspective-krafft-glewwe>

Kerwin et Thornton 2015 :

<http://www.jasonkerwin.com/Papers/MakingTheGrade/Kerwin%20and%20Thornton%20-%202015%20-%20Making%20the%20Grade.pdf>

Banque mondiale 2014 :

<http://documents.worldbank.org/curated/en/222901468029372321/Reflections-for-evidence-based-policy-making>

Banque mondiale 2016 :

<http://documents.worldbank.org/curated/en/239991467030775172/Mieux-d%C3%A9penser-servir-revue-des-finances-publiques-en-Ha%C3%Afti>

Haïti fait face à des défis de développement économique et social parmi les plus importants au monde. Malgré un afflux d'aide à la suite du tremblement de terre de 2010, la croissance et le progrès continuent d'être minimums, au mieux. Avec autant d'acteurs et un large éventail de défis allant de la sécurité alimentaire et de l'accès à l'eau potable à la santé, l'éducation, la dégradation de l'environnement et les infrastructures, quelles devraient être les premières priorités pour les décideurs, les donateurs internationaux, les ONG et les entreprises ? Avec un temps et des ressources limités, il est crucial que l'attention soit régie par ce qui fera le plus grand bien pour chaque gourde dépensée. Le projet Haïti Priorise travaillera avec les parties prenantes partout dans le pays pour trouver, analyser, classer et diffuser les meilleures solutions pour le pays. Nous impliquons les Haïtiens de toutes les parties de la société, par le biais des lecteurs de journaux, ainsi que des ONG, des décideurs, des experts de secteurs et des entreprises afin de proposer les meilleures solutions. Nous avons nommé quelques-uns des meilleurs économistes d'Haïti et du monde pour calculer les coûts et les avantages de ces propositions au niveau social, environnemental et économique. Cette recherche aidera à établir des priorités pour le pays grâce à une conversation à l'échelle nationale sur ce que sont les solutions intelligentes - et moins intelligentes - pour l'avenir d'Haïti.



Haïti Priorise

Un plan de **développement** alternatif

Pour plus d'informations visitez www.HaitiPriorise.com

C O P E N H A G E N C O N S E N S U S C E N T E R

Copenhagen Consensus Center est un groupe de réflexion qui étudie et publie les meilleures politiques et opportunités d'investissement basées sur le bien de la société (mesurées en dollars, mais en intégrant également par exemple : la protection de l'environnement, la santé et le bien-être) pour chaque dollar dépensé. Copenhagen Consensus a été conçu pour répondre à un sujet fondamental, mais négligé dans le développement international : dans un monde qui a une courte durée d'attention et des budgets limitées, nous devons trouver des moyens efficaces pour faire le plus de bien au plus grand nombre. Copenhagen Consensus fonctionne avec plus de 300 des plus grands économistes au monde, y compris 7 lauréats du prix Nobel pour donner la priorité aux solutions des plus grands problèmes mondiaux, sur la base de l'analyse de données et du rapport coût-avantage.