

Haiti
Mission d'appui à la préparation d'un document stratégique sur le bâti scolaire –
Note Technique de Serge Theunynck
(complément de celle de Patrick Paultre)
27 juin – 10 juillet 2010

I. Introduction

1. Une mission de la Banque Mondiale a séjourné en Haïti du 27 juin au 10 juillet 2010 pour assister le Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle (MENFP) dans la préparation d'un document stratégique sur le bâti scolaire. La mission était composée de MM. Serge Theunynck, Consultant spécialiste des stratégies de constructions scolaires, Patrick Paultre, consultant expert en génie-civil parasismique, et Mme Axelle Latortue, consultante spécialiste en éducation. La mission a reçu l'appui continu de Dominique Puthod, Task Team Leader (TTL) du projet Education Pour Tous (EPT), et celle de Michael Drabble, TTL des projets PURES et FIA en mission pour la revue conjointe du secteur Education.

2. L'objectif de la mission était d'apporter un appui au Comité sur le bâti scolaire (CBS) du MENFP sur les trois axes suivants: (i) la sélection du ou des modèles d'écoles sur la base d'un examen des modèles existants ; (ii) la finalisation du projet de nouvelles normes de construction scolaire en vue de leur approbation par le Ministère des Travaux-Publics ; et (iii) l'élaboration d'un document stratégique du MENFP sur la construction scolaire (voir TDR en Annexe 1).

3. Pour des raisons logistiques, les deux experts n'ont pas pu être présents en Haïti de façon totalement simultanée. La présente note technique couvre le compte rendu des discussions auxquelles Serge Theunynck a participé. Elle complète la note technique parallèle de Patrick Paultre. Les deux notes couvrent les TDR.

4. La mission a travaillé étroitement avec la Cellule de Pilotage, la Commission Construction Scolaire, la DGS et le FAES. Elle a tenu des séances de travail avec des les coordinateurs du sous groupe constructions scolaire du Cluster construction, des représentants de la Direction Générale, les projets PARIE et PARQEB financés respectivement par la Banque Inter-Américaine de Développement (BID) et l'Union Européenne (UE), et le Bureau de Monétisation de l'Aide au Développement (BMAD). Elle a également travaillé avec l'UNESCO. Elle a également tenu un séance de travail avec la Direction Générale du Ministère des Travaux Publics, des Transports et de la Communication (MTPTC) et la Direction des Travaux Publics de ce ministère, ainsi qu'avec des responsables du Comité Interministériel d'Aménagement du Territoire (CIAT), de la Direction des Collectivités Territoriales au Ministère de l'Intérieur et des Collectivités Territoriales, (MICT). Elle a également rencontré les organismes de coordination du secteur privé : l'Unité de Coordination des Activités des ONG (UCAONG) au Ministère de la Planification et de la Coopération Externe (MPCE) ; la Fondation Haïtienne d'Enseignement Privé (FONHEP), le Consortium des Organisations du Secteur Privé de l'Éducation (COSPE), le Fonds de Parrainage National (FPN). Elle a en outre participé à une table-ronde au cours de laquelle des projets de construction ont été présentés par : l'Université de Port au Prince, le FAES, la Coopération Humanitaire Suisse CHS ; des ONG : Terre des Hommes, Jibouse/AGIRE, Plan International, Finn Church Aid/Actalliance ; la Fondation Digicel Haïti et l'entreprise Ecostat SA. Elle a visité quelques écoles communautaires et des écoles ayant bénéficié de la fourniture de hangars provisoires du FAES. Elle a bénéficié de l'appui du bureau du projet Education Pour Tous (EPT).

5. La mission remercie tous les partenaires rencontrés pour leur extrême disponibilité, la chaleur de leur accueil et la grande qualité des entretiens avec la mission.

II. Rappel succinct de l'état des lieux

Le séisme.

6. **Le séisme du 12 janvier 2010, de 7,3 sur l'échelle de Richter, a ôté la vie à plus de 200.000 personnes et en a blessé plus de 300.000.** La ville de Léogane, située à l'épicentre, a été détruite à 80%. La capitale Port au Prince a été également largement endommagée et partiellement détruite. Selon le PDNA¹, un total, 105.000 habitations se sont effondrées et 208.000 ont subi de graves dommages ; 1.300 établissements scolaires ont été endommagés ou détruits (p. 5). Les dommages sur le domaine bâti se chiffrent à 4,3 milliards de dollars, dont 2,3 milliards pour les habitations et 260 millions (soit 6% du total) pour les infrastructures d'éducation et de santé (p. 6). La reconstruction des écoles détruites et la réparation de celles qui ont été seulement endommagées - selon des normes parasismiques et paracycloniques -- sont estimées coûter respectivement 600 et 380 millions de dollars (p. 34). Les principaux messages qui concernent la reconstruction incluent : avoir des codes (normes) de construction ; faire travailler les micro-entreprises pour fournir de l'emploi, et utiliser des méthodes de construction à haute intensité de main d'œuvre. (p. 9).

7. **Le bilan de l'impact du séisme sur des infrastructures d'éducation établi par le MENFP est plus lourd : 82% des écoles sont endommagées ou détruites.** Le bilan établit que 6.000 écoles ont été endommagées et 2.000 sont détruites sur les 7.300 que comptent les deux départements de l'ouest et du sud-est². La différence avec les estimations du PDNA est probablement due au fait parce que celle du MENFP inclut toutes les écoles publiques et privées et les écoles communautaires. Il indique en outre que 38,200 élèves et plus de 1.350 enseignants ont perdu la vie.

8. **La catastrophe du 12 janvier 2010 avait été prévue, et les mêmes experts annoncent l'imminence de séismes à l'est de Port-au Prince et dans la zone du Nord qui comprend notamment la zone très densément peuplée du Cap-Haïtien.** Les prévisions d'un expert géologue du Bureau des Mines et de l'Energie (BME) de Haïti sur l'imminence d'un séisme -- faites en 2008 - - étaient basées sur le raisonnement suivant: à raison d'un déplacement constaté des plaques d'est en ouest de 7 millimètres par an le long de la faille sud³ pendant 240 ans (depuis le précédent séisme de 1770 qui avait détruit Port-au-Prince), cela fait un déplacement total de 1,40 m à rattraper, que le calcul fait correspondre à un séisme de magnitude 7,3. Le séisme du 12 janvier fut effectivement de magnitude 7,2⁴. Toutefois, il n'a pas ajusté les tensions sur toute la longueur de la faille. Il est la conséquence d'une rupture de seulement 50 km sur une faille qui en mesure 300. Il en résulte que l'ajustement tectonique du 12 janvier a augmenté fortement les contraintes sur les côtés de la zone de rupture. Cette dernière passe au sud de Port-au-Prince et l'épicentre se situe à 15 km au sud-est. Les zones maintenant sous grande tension sont à la périphérie de la ville, notamment à l'est. L'imminence d'autres séismes de magnitude 7 dans ces zones ne peut être exclue⁵. En outre, toujours selon l'expert du BME, la seconde faille tectonique qui traverse le Nord de Haïti d'est en ouest en se

¹ Haïti. Earthquake PDNA : assessment of damages, losses, general and sectoriel needs. Annex to the National Plan for Recovery and Development of Haïti. March 2010.

² Voir MENFP : Etat des lieux du Secteur Education. Document de travail du 26 février 2010, déjà cité dans l'Aide Memoire de la mission de la Banque Mondiale relative aux questions de génie-civil du 7-14 mars 2010.

³ Faille dite "Enriquillo" qui est une faille « horizontale », c'est à dire que les plaques frottent l'une contre l'autre par déplacement horizontal. Elle fait 300 km de long.

⁴ Claude Prepetit, ingénieur géologue haïtien, <http://www.paperblog.fr/2761006/face-aux-menaces-sismiques-il-faut-depeupler-port-au-prince-expert-geologue/>

⁵ Jérôme van der Woerd, Chercheur au CNRS, France 2.fr, 14/2/2010. <http://info.france2.fr/seisme-haiti/focus/le-seisme-etait-previsible-selon-certains-experts-60276053.html>

prolongeant en République Dominicaine, est dans la même situation de tension que connaissait la première faille qui vient de se rompre partiellement (voir carte en Annexe 1). La précédente rupture de cette faille nord a provoqué le séisme de 1842 qui avait détruit Cap-Haitien. Les mesures de géodésie spatiale enregistrent ici aussi des déformations de plus de 7 millimètres par an. Compte tenu de la durée de la période d'accalmie sismique observée depuis le dernier séisme, cette déformation élastique aurait également induit un déficit de glissement horizontal de l'ordre de deux mètres. Le relâchement d'une telle énergie accumulée au fil des ans, pourrait donner naissance à des séismes de magnitudes supérieures à 7 sur l'échelle de Richter.⁶ Une partie de la population est inquiète de cette situation. La mission a été informée que, dans le Nord (qui n'a pas été affecté par le séisme du 12 janvier), des enseignants tiennent spontanément leurs classes hors des salles en dur, par crainte d'un possible séisme.

9. **Quelle priorité donner à la prévention vs. la reconstruction ?** Donner priorité à la reconstruction est une évidence. Port-au-Prince doit sortir le plus tôt possible de la situation actuelle et se reconstruire. Mais quelle priorité donner aussi à la prévention ? Si un autre séisme de même magnitude que celui du 12 janvier se produisait le long de la faille sud au delà des extrémités des 50 km de la rupture qui vient de se produire, comment résisteront les constructions de Port au Prince encore debout mais déjà bien secouées ? Combien de morts supplémentaires ? Au nord, Cap-Haitien comptait plus de 200.000 personnes avant le 12 janvier auxquels s'ajoute une importante vague de personnes venues depuis de Port-au-Prince. Cap-Haitien est elle mieux construite que Port au Prince pour faire face au séisme de même magnitude que nous annoncent les géologues ? Si la rupture annoncée de la faille nord se produisait près de Cap-Haitien, combien de morts ? Si on applique le même ratio, 20.000 !! Un tel nombre est probable. Mais ce serait certainement bien moins si on écoute, cette fois-ci et dès maintenant, les alarmes des géologues, et si des mesures de prévention -- notamment pour consolider les constructions vulnérables -- sont mises en œuvre en urgence. Cela vaut aussi pour les écoles. Bien entendu, cela veut dire qu'une partie des fonds d'urgence, qui ciblent aujourd'hui la reconstruction, devrait aussi être canalisée vers la prévention.

10. **Quelle priorité donner aux réparations/consolidations ?** La réparation de ce qui est resté debout ne devrait-elle pas faire aussi partie des priorités ? Ceci, même s'il n'était pas décidé de prendre en considération la prévention d'un prochain séisme. Aucun immeuble n'a été construit en Haïti de façon parasismique. A Port-au-Prince, ils ne sont pas tout tombés, mais tous ont souffert, et beaucoup sont dangereux. De nombreux bâtiments sont restés debout mais dans quel état ? L'inspection visuelle rapide⁷ faite par le MTPTC avec l'appui de l'UNOPS sur 180.000 constructions en a classé près du quart (23%) en *rouge* pour signifier qu'il ne faut pas les occuper parce qu'elle sont visiblement dangereuses ; entre le quart et le tiers (28%) en *jaune* pour indiquer que l'édifice présente des dommages substantiels mais devrait pouvoir être utilisé sous réserve de réparations, et un peu moins de la moitié (40%) en vert, du fait que ces édifices ne présentent que peu ou pas de dommages apparents. Les écoles, qui représentent 1% du total des édifices ainsi évalués (un peu moins de 1.900) sont classées selon les mêmes ordres de grandeur : 44% sont classées vertes, 33% jaune et 23% rouge. Cela signifie que le quart de ce qui reste devrait probablement être entièrement reconstruit et un tiers doit être impérativement consolidé dans les plus brefs délais. L'évaluation indique aussi que certains propriétaires ont commencé de tels travaux, mais sans norme ni qualité.

11. **Un cadre général pour la reconstruction a été mis en place par le CIAT en mars 2010 pour lancer les axes stratégiques de la reconstruction.** Le Comité Interministériel pour l'Aménagement du Territoire a rapidement mis en place des propositions d'orientation résumées

⁶ Claude Prépetit. <http://www.oeuvresouvertes.net/spip.php?article112>

⁷ Selon la méthodologie du Rapid Structural Assessment.

dans un document de référence : « Haiti Demain »⁸. Les grands axes portent sur : 1) la réduction des inégalités sociales ; 2) la diminution du poids de la région capitale et 3) enrayer la dégradation de l'environnement et sortir le pays de son extrême vulnérabilité. Pour le secteur de l'Education, les propositions de réponse immédiate vont vers la décentralisation du système en mettant à profit l'exode vers les zones non affectées provoqué par le séisme (estimé à 800.000 personnes) dont de nombreux enseignants et au moins 50.000 élèves, en sens inverse de l'exode rural traditionnel, pour prendre toutes les dispositions possibles pour tenter de les fixer sur ces lieux⁹. Le CIAT propose la mise en œuvre de « projets déclencheurs » pour : i) matérialiser la présence de la puissance publique sur le terrain et créer des points de contact avec la population ; ii) apporter à la population un minimum de services pour éviter la perception d'une reconstruction à deux vitesses ; et iii) constituer des chantiers pilotes ou prototypes incluant dans leur mise en œuvre une pédagogie des risques et des bonnes pratiques de construction.

Etat des lieux succinct du système éducatif Haïtien

12. **Le réseau des écoles Haïtiennes se compose du réseau des écoles publiques, très minoritaires et le réseau des écoles non publiques, très majoritaires.** Chacun des deux réseaux est subdivisé en 2 sous-réseaux : (a) le système public se subdivise entre écoles nationales et écoles communales, et (b) le système non public se subdivise entre écoles privées et écoles communautaires. Au total, ces 4 sous-systèmes formaient un réseau d'environ 15.700 écoles en 2003 qui scolarisait 2,1 millions d'élèves. Les données plus récentes ne sont pas disponibles. Pour la suite de l'inventaire, on gardera les pourcentages de 2003. Il est certain que la préparation d'une stratégie de constructions scolaires serait facilitée si elle avait pu s'appuyer sur un RESEN¹⁰, et celui de Haïti est en préparation. Toutefois, il est vraisemblable que les grandes répartitions qui caractérisaient le système en 2003 ne se sont pas, entre-temps, profondément modifiées

a. ***Les écoles publiques comptent pour seulement 12% du total des écoles du pays et nationales et accueillent 21% des élèves.***

- i. Les écoles publiques nationales comptent pour 8% du total des écoles et scolarisent 18% des élèves grâce à des écoles de 344 élèves en moyenne, taille bien supérieure à celle des écoles des autres sous-systèmes¹¹. Elles sont directement gérées par le MENFP et sont généralement situées dans les zones urbaines ou à proximité de celles-ci. Elles assurent généralement un enseignement primaire complet (deux premiers cycles du fondamental).
- ii. Les écoles communales comptent pour 4% du total de écoles et ne scolarisent pas plus de 3% des élèves du fait de leur très petite taille moyenne (95 élèves). Elles pré-existaient à la décentralisation, et sont situées dans les communes urbaines. Elles sont environ 700 et fournissent généralement un enseignement primaire ni complet ni de qualité.

⁸ Voir CIAT 2000, en Annexe XX sur la bibliographie.

⁹ Notamment la titularisation sur leur nouvelle place des enseignants déplacés, la construction d'écoles temporaires et une assistance financière publique, au travers des communes, pour les élèves déplacés dans celles-ci pour subventionner les frais d'écologie.

¹⁰ Rapport sur l'Etat du Système Educatif National (RESEN).

¹¹ Sont comptées dans le groupe des écoles publiques nationale, une centaine d'écoles dites « congréganistes » datant du Concordat, époque où l'école Haïtienne était catholique, qui sont depuis des écoles publiques, mais gérées par le clergé, avec un(e) chef d'établissement religieux(se), et dont le personnel est aussi religieux mais de plus en plus laïque, du fait de la diminution du nombre de vocations religieuses. Ces écoles ont d'excellents résultats, mais aussi des frais d'écologie élevés (5000-6000G).

b. **Les écoles non publiques comptent pour 88% des écoles du pays et scolarisent 79% des élèves.** Il a peu de données désagrégées entre les écoles privées et les écoles communautaires. Globalement, ce sont des petites écoles : 120 élèves en moyenne.

- i. Les écoles privées comptent pour environ les deux tiers des écoles non-publiques¹² et scolarisent plus de la moitié des élèves du pays, car elles sont, historiquement, les acteurs principaux en de l'éducation depuis les années 60-70. Elles se partagent entre créations par des organismes religieux¹³ et, plus récemment par des laïcs dans un but non seulement éducationnel mais aussi lucratif. On les trouve moins en zones rurales qu'urbaines ; et dans ces dernières, peu dans les quartiers périphériques où la population est trop pauvre pour y avoir accès, encore moins dans les quartiers spontanés (les bidonvilles). Elles sont en majorité organisées au sein de la FONHEP¹⁴ créée à la fin des années 80. Elles sont le plus souvent d'une taille entre 150 et 300 élèves et scolarisent probablement les deux-tiers des enfants scolarisés dans des écoles non publiques.
- ii. Les écoles communautaires, d'apparition récente, sont en pleine expansion du fait de l'expansion et de l'approfondissement de la pauvreté¹⁵. Elle scolarisent plus du quart des élèves du pays. Les écoles communautaires sont à but non lucratif, établies par des associations locales, des ONG ou des individus. On trouve les écoles communautaires là où il n'y a aucune autre offre d'éducation ni par le secteur public, ni par le secteur privé qui ne trouve pas ou plus de clientèle solvable. C'est à dire essentiellement dans les zones rurales les plus reculées où la pauvreté est la plus aigue, dans les zones périurbaines plus pauvres que les quartiers plus centraux, et dans les bidonvilles où l'on en rencontre quasiment à chaque détours de ruelles, témoignage du très haut degré de perception positive que la population pauvre a des mérites de l'éducation¹⁶. Elles sont de très petite taille (50 à 150 élèves) et scolarisent probablement environ le tiers des élèves des écoles non publiques, soit un peu plus du quart des élèves du pays

13. **Les besoins en infrastructure étaient déjà énormes au plan de la qualité et la quantité avant le séisme et la réponse du secteur public était minimale.** L'ordre de grandeur du nombre d'enfants qui n'avait pas accès à l'école était déjà estimé à 400.000 en 2003, ce qui correspondait déjà à un déficit d'environ 8.000 salles de classe. Les projections de croissance démographique estiment qu'entre 2003 et 2013, la population d'âge scolaire 6-11 augmente de 438.000 nouveaux enfants, ce qui nécessite encore près de 8.800 nouvelles salles de classe pour les accueillir¹⁷. En face d'un tel besoin le Ministère a construit entre 2003 et 2009 environ 900 salles de classe par l'intermédiaire du FAES. Cette offre supplémentaire ne correspond qu'à 10% des besoins nouveaux, sans compter le besoin du à la résorption du déficit antérieur. C'est donc, comme par le passé, le secteur non public qui a fait l'essentiel de l'ajustement entre demande et offre.

14. **Les efforts d'augmentation de l'offre publique de construction de nouvelles écoles sont périodiquement annihilés par les catastrophes.** En fait, il se détruit bien plus de salles de classe

¹² Salmi, Jamil. 1998. Equity and Quality in Private Education: The Haitian Paradox. LCSHD Paper Series, No. 18. Washington, D.C.: World Bank

¹³ Catholiques, Protestant, et Ecoles de Missions (Adventistes, Pentecotistes, Baptistes).

¹⁴ Fondation Haitienne d'Enseignement Privé créée à la fin des année 80 sur une initiative de l'USAID.

¹⁵ L'indice de pauvreté extrême, c'est a dire le pourcentage de la population vivant avec moins de 1 dollar par jour est passé de 45% en 1998 à 56% en 2002. Pour 1998, source : UNDP, Human Development Report 2000. Pour l'index en 2002 : Poverty in Haiti. By Pal Sletten and Willy Egset. UNDP/FAFO. FAFO paper 2004 :31.

¹⁶ En dépit de la faible performance du système éducatif, la majorité des Haitiens expriment une grande confiance dans l'école (score de 95%). Voir. World Bank 2006a, para 2.101, p. 32.

¹⁷ Voir ACDI 2009.

publiques que l'Etat n'en construit. Au cours de la décade passée, alors que MENFP a construit moins de 500 écoles¹⁸, les ouragans de 2008 en ont endommagé près de 1.000 et totalement détruit plus de 120, et le séisme du 12 janvier en endommagé 6.000 et détruit 2.000.

15. La distribution de la population présente des extrêmes qui constituent un double défi supplémentaire.

a. Côté urbain, la distribution de la population et de l'habitat y est extrêmement dense, et tout particulièrement à Port-au Prince, où la densité atteint 25.000 habitants/km², c'est à dire plus dense, par exemple, que Paris intra-muros¹⁹. De surcroît, le taux d'occupation de l'espace bâti dans capitale Haïtienne où peu d'immeubles dépassent 3 étages est au moins de 3 fois celui de la capitale Française où en moyenne, les immeubles font 7 étages²⁰. Les écoles urbaines sont logées, pour une grande part, dans des immeubles d'habitation non prévus pour cela, composés de petites pièces avec des espaces extérieurs minuscules quand ils ne sont pas simplement inexistantes.

b. Côté rural, bien que la densité rurale soit, en moyenne très élevée pour ce milieu (entre 100 et 500 habitants au km²), et en augmentation (voir Annexe 3), l'habitat y est d'une extrême dispersion géographique. L'exemple montré en Annexe 4 de la commune St Michel (classée dans la catégorie 100-250Hab/km² en 2008) est une bonne illustration du très haut degré de dispersion de l'habitat dans une commune moyenne (et centrale) ; dispersion qui constitue un défi difficile pour établir une couverture scolaire où toutes les habitations sont proches de leur école. Une situation du type « dispersion-dense » telle qu'illustrée sur la carte de l'annexe 4.1 suggère qu'il est possible de rapprocher les écoles de l'habitat en densifiant le réseau des écoles par des établissements ayant une salle de classe par niveau. En revanche, des situations du type « dispersion-non-dense » telle que celle montrée sur la carte de l'annexe 4.2. montre qu'il est nécessaire de recourir à d'autres solutions pour éviter que les élèves et les maîtres ne parcourent de trop grandes distances pour aller à l'école.

16. L'ouverture de la rentrée scolaire en octobre 2010 est un défi considérable immédiat. Les signaux reçus de leurs membres par la FONHEP (les deux tiers des écoles non publiques, elles-mêmes 90% du total des écoles), indiquent que : certaines écoles ne rouvriront pas l'année scolaire prochaine, d'autres rouvriront partiellement et on déjà commencé à licencier une partie de leur personnel. La FONHEP n'a pas encore pris la mesure de l'ampleur du phénomène, mais il est d'ores et déjà certain que la capacité de scolarisation des élèves par le secteur privé sera substantiellement amputée. Il est probable qu'une partie des enfants qui ne pourront y retourner se dirigera alors vers le secteur des écoles communautaires, où l'on retrouvera aussi probablement une partie des enseignants libérés par le secteur privé.

17. Les travaux du Groupe sectoriel éducation (GSE) ont mis en lumière le manque de stratégie de construction scolaire. Il a établi (réunion du 25 mars 2010) que : (i) s'il existe un document stratégique de développement du secteur éducation, ce n'est pas le cas pour la politique d'infrastructures scolaires ; et le besoin s'en fait maintenant sentir de façon pressante; (ii) si le Ministère n'exécute pas directement de programme de constructions scolaires, la DGS participe cependant à leur montage avec le bailleur et a le mandat d'assurer leur supervision, tandis que le Ministère en délègue la mise en œuvre à des agences d'exécution comme le FAES. Cependant, il a été établi qu'il est nécessaire de disposer d'un schéma global de répartition des rôles et

¹⁸ PARQUEB : 90, FAES sur financement BID : 330+50

¹⁹ La densité de Paris intra-muros est de 20.000 hab/km².

²⁰ L'estimation de la différence de taux d'occupation par surface bâtie est basée sur le fait que la moyenne de hauteur des constructions de Paris intra-muros est au moins de 8 étages, tandis que celle de la première est au plus de 3.

responsabilités des acteurs qu'il convient de développer ; ceci, en accordant une place importante à la « supervision sociale » par les communautés; (iii) pour répondre aux urgences, un modèle de hangar semi-temporaire a été conçu par le FAES et la DGS, tandis que 1.500 tentes sont installées par l'UNICEF ; iv) il est nécessaire d'établir de façon urgente une « carte scolaire » reflétant la situation actuelle après les mouvements de population est nécessaire de façon urgente ; (v) quelques ingénieurs ont été formés sur les constructions parasismiques.

18. **La création du Comité des Infrastructures scolaires constitue une prompt réponse du Gouvernement.** Ce Comité est tripartite : Ministère, PTF et FAES plus une personne ressource. Il est positionné à un niveau élevé, puisqu'il comprend 2 membres du cabinet du Ministre. Il a un objectif de haut niveau : « proposer une vision et une stratégie ; il identifiera et chiffrera les principales priorités et les interventions y afférentes » (voir TDR en Annexe 2

II. L'objectif d'une stratégie nationale des constructions scolaires

19. **L'objectif de la conception d'une stratégie nationale de construction des écoles fondamentales est quadruple.** L'objectif global, en termes de constructions, dérive naturellement de l'objectif global que s'est donné Haïti pour atteindre l'EPT (Education Pour Tous). C'est à dire faire ce tout ce qu'il faut pour que tous les enfants d'Haïti accèdent -- à un horizon de temps connu -- à l'école fondamentale, qu'ils y restent et y apprennent les connaissances et compétences de base dans des écoles sûres. Ceci, quel que soit leur origine géographique et sociale, et le type d'opérateur d'éducation qui est à leur portée. La stratégie nationale de construction devrait :

- servir de cadre à **court et moyen terme** pour : a) la **reconstruction immédiate** du parc scolaire détruit par le séisme ; b) la **réparation** des constructions encore debout pour leur utilisation sécurisée ; c) la **prévention des risques sismiques** dans les zones sismiquement vulnérables et en particulier la zone Nord ; d) le **développement à long terme** du parc scolaire pour absorber la croissance démographique et réduire toutes les disparités de couverture scolaire.
- constituer un cadre stratégique **unique** pour la construction, l'extension et la réhabilitation des écoles: a) du **secteur public** (national et communal); b) du **secteur privé** et c) du **secteur communautaire**
- Mettre **progressivement** tout le parc des infrastructures scolaires : a) à un **standard normalisé** (élimination des écoles « sous-tonnelles » ; b) au niveau requis de **sécurité parasismique et paracyclonique**, c) à **proximité des habitations** des enfants en âge scolaire.
- Fournir un cadre concerté avec les partenaires techniques et financiers (PTF) et piloté par le gouvernement pour la **coordination des aides** dans le domaine de la construction, la **convergence progressive** des interventions, avec pour objectif à terme l'**harmonisation** de l'aide extérieure en matière de constructions scolaires.

20. La classification ci-dessus devrait constituer un guide général pour le financement de la stratégie :

- le premier point devrait permettre de classer les 4 objectifs par ordre de priorité. Quel niveau de ressources canaliser ces la reconstruction ? la prévention ? les réparations ? et le développement ? Un objectif qui n'aurait pas de ressources n'est pas un objectif « réel », il n'est

alors qu'un souhait. Si un objectif est retenu, il doit nécessairement avoir des ressources (immédiatement ou plus tard), à la hauteur de la priorité et selon le calendrier qui lui sont accordés dans la stratégie par rapport aux autres objectifs.

- Le second point devrait permettre de disposer d'un guide pour la répartition des ressources financières mobilisées et mobilisables entre les trois sous-secteurs : public, privé et communautaire, de façon à ce que chacun d'eux évolue dans le temps pour remplir pleinement son rôle avec les objectifs de qualité et de quantité retenus dans la stratégie de constructions.
- Le troisième point devrait permettre de planifier dans le temps les efforts financiers nécessaires pour atteindre les objectifs, ces derniers ayant été classés par ordre de priorité dans le temps, avec des horizons temporels différents pour chacun. La règle étant de ne pas vouloir faire tout, tout de suite et partout.
- Le quatrième point devrait permettre à chaque PTF de positionner ses financements en fonction de la convergence entre certains des objectifs du Ministère et les préoccupations spécifiques de chaque bailleur, tout en permettant au Ministère et aux bailleurs de s'assurer qu'il ne reste pas de « trou » dans le financement, et que la mobilisation de fonds, inévitablement fragmentée au début de la mise en œuvre de la stratégie, gagne progressivement en cohérence et convergence de façon suffisante pour assurer que la stratégie soit effectivement financée.

III. Pourquoi une stratégie nationale de constructions scolaires ?

21. **Parce qu'il y a plusieurs chemins pour atteindre du même but et que tous les chemins ne sont pas équivalents. Certains sont plus rapides et moins coûteux que d'autres.** Une stratégie est le choix délibéré d'un ensemble de chemins pour atteindre le but choisi. Ce qui permet de distinguer les chemins souhaitables par rapport aux autres, c'est leur efficacité, qui conditionne également la possibilité de les financer. Le critère qui s'impose à la plupart des pays en développement face à ce type de choix, c'est le critère du cout-efficacité, c'est à dire comment atteindre le but choisi le plus rapidement possible et au moindre coût. C'est ce critère que la mission utilisera dans la suite de la présente note. Choisir un critère, c'est se donner un outil pour prendre des décisions. Elaborer et adopter une stratégie de constructions scolaires est un processus jalonné de prises de décisions stratégiques – souvent non évidentes ni faciles, pour choisir la voie la plus cout-efficace pour atteindre l'objectif. Chacune des décisions est un choix entre plusieurs options – souvent entre l'option du statu quo, de l'habitude ou de décisions antérieures, et de nouvelles options, difficiles à prendre car elles bousculent des positions antérieures prises de bonne foi. Les décisions devront se être prises dans les domaines suivants :

- a. Le choix de la stratégie de planification
- b. Le choix sur les normes de construction
- c. Le choix sur les modèles de démonstration
- d. Le choix sur les priorités de financement
- e. Le choix sur les stratégies de mise en œuvre
- f. Le choix sur le mécanisme de pilotage (suivi et évaluation)
- g. Les choix sur les chemins à suivre pour le renforcement des capacités des acteurs.

22. Les pages qui suivent vont présenter des éléments de discussion pour les points b, c, d, e, et f ci-dessus, qui ont été abordés par la mission lors de son séjour.

IV. Les choix stratégiques pour la normalisation du parc scolaire fondamental

23. **Résumé succinct du draft de document sur les normes.** La mission a passé en revue le draft du document de conception des Normes scolaires intitulé : « *Je construis une école* » qui lui a été remis et qui est également accessible sur le Web²¹. En résumé très succinct, le document comprend :

a. des normes quantifiées telles que : i) la superficie minimale du terrain : par exemple 2.500 m² pour une école de 100 à 300 élèves et un ratio de 8m²/élève; ii) la distance école-habitation (2km maximum, du jardin d'enfant à la 6^{ème} année, et 4,5km à partir de la 7^{ème}, ii) la superficie par salle de classe de 50m² pour 50 élèves dans tous les niveaux avant le 3^{ème} cycle fondamental et les EFACAP où elle est portée à 75m² ; iii) des normes pour les largeurs de circulations ; iv) des normes de ratios de toilettes pour les filles (1/30) et d'urinoirs pour les garçons (1/50), de robinets et lavabos (1/20) ; iv) une liste de salles spéciales avec leurs surfaces : salle polyvalente 100m², bibliothèque 50m², salle des maîtres 25m², laboratoire informatique 50m², labo sciences 50m², cafeteria 25m² ; et v) la liste des équipements : mobilier, tableau, armoire, porte-carte, etc.

b. Des recommandations non normalisées relatives à : i) l'orientation, la ventilation, l'éclairage, ii) l'accès à l'eau, la sécurité, l'accès des personnes à mobilité réduite, iii) l'éloignement des zones de nuisances ; iv) les cours de récréation, aires de gymnastique et de sport, etc.

24. **Le draft constitue une première étape essentielle du processus car il fournit la matière première pour toutes les discussions nécessaires avant le choix final.** La présente note est rédigée par la mission dans l'objectif de fournir du « grain à moudre » en vue de la seconde mouture du projet de normes que le Ministère devrait établir avant de passer à la « phase de partage » avec les autres acteurs. Les éléments de réflexion que la mission souhaite partager ici sont composés de notes méthodologiques d'ordre général et de réflexions plus ciblées sur le draft de texte en discussion.

Note méthodologique 1. A quoi servent les normes ? Les normes ne servent pas seulement à fournir des règles pour les plans types des constructions nouvelles. L'utilité principale d'un jeu de normes de constructions est de fournir au Ministère un outil de gestion de l'ensemble du système bâti, c'est à dire tous les locaux qui servent l'enseignement. Pas seulement les écoles publiques, mais toutes les écoles. Edicter des normes de construction fait partie intégrante du processus de développement de la stratégie de construction.

Les normes ne sont ni éternelles ni universelles. Elles varient d'un pays à l'autre et, dans le même pays, d'une période à l'autre, en fonction de l'objectif que se donne le pays pour une période donnée -- et avec les moyens qu'il peut et espère mobiliser pendant cette période -- pour faire passer l'ensemble du stock national de ses constructions scolaires d'un niveau « x » du début de la période au niveau « y » visé à la fin de la période. Dans cette perspective, la norme est en fait un « outil de changement ». Cette approche est, en quelque sorte, à l'opposé de celle selon laquelle la norme est considérée comme un « idéal » à atteindre si ni le temps ni les ressources n'étaient comptés.

Pour utiliser la normalisation comme un « outil de développement du bâti » et non comme un moyen de visualiser un « idéal », cela revient à à choisir des normes « minima » que toute école sur le territoire national devrait avoir atteint -- ou pouvoir atteindre dans le délai de la stratégie -- pour être digne du nom d' « école », c'est dire être capable de fournir le service éducatif minimum attendu d'elle. En l'occurrence, ce minimum est fixé qualitativement par l'EPT : être accessible à tout enfant, l'y retenir pendant tout le cycle de base, et qu'il y apprenne l'essentiel de l'éducation de base tel que défini par l'EPT. Les normes doivent alors constituer un des moyens concourant à

²¹ Règlement fixant les **normes** et directives scolaires.

http://onerresponse.info/Disasters/Haiti/Education/publicdocuments/DRAFT_je_construis_une_ecole_mai10.doc.

traduire quantitativement dans le réel, les objectifs qualitatifs de l'EPT. Pour cela, il convient qu'elles soient conçues comme un ensemble d'« outils » pour la mise en œuvre de la stratégie.

Dans la suite de la présente note, les discussions sur les normes portent essentiellement sur les options différentes et les choix qui sont ouverts en matière de décision sur les normes. La note tente de fournir le meilleur éclairage sur les choix possibles, et elle ajoute parfois les suggestions ou les recommandations de la mission. Les choix définis devront être faits par le Ministère après un processus de mûrissement de la réflexion dont il est question dans la présente note technique. Ils orienteront la stratégie dans un sens ou un autre ; chaque choix ayant ses avantages et ses inconvénients. Les suggestions de la mission, quant à elles, sont généralement basées sur le critère du coût-efficacité, du fait que la contrainte première, pour relever le défi d'améliorer le système dans son ensemble, semble être d'abord d'ordre financier. Ceci suggère de choisir des normes « minima » plutôt que des normes « idéales ». Il reste que d'autres critères peuvent être choisis. La suite de la note découle de ce choix.

25. **Pour constituer un outil efficace, les normes scolaires pour les écoles fondamentales doivent être conçues/révisées en gardant à l'esprit 3 grands principes**, qui sont cruciaux pour que les normes ne restent pas un simple exercice de bureau, au niveau central, mais deviennent un **outil** de planification, de suivi et d'évaluation :

- **Un nombre limité de Normes clés (stratégiques)**
- **Des normes comportant des butoirs quantifiés : maximum ou minimum.**
- **Simplicité de compréhension et d'application** pour leur opérationnalité effective.

26. **Suggestions pour une amélioration de la structure du document.** La mission suggère de séparer dans le document, la partie « normes » des parties illustratives d'une application possible/recommandée de ces normes. Le document final pourrait être constitué de trois sections.

- La première section porterait exclusivement sur les **normes de planifications géographique et architecturale**. Cette section devrait, en outre, séparer très distinctement : i) les normes de planification géographiques et ii) les normes architecturales. La première sous-section ne devrait pas dépasser 2 pages. Les normes de planification géographiques devraient se concentrer sur les normes essentielles dont la mise en vigueur permet de distribuer l'offre scolaire de façon équitable, efficace, et économique. Cette section sous-section devrait mettre l'accent sur la norme du « paquet minimum d'infrastructure » et être très claire sur la norme de la taille maximum d'une école dans les zones d'habitat dispersé. Elle devrait pouvoir faire l'objet d'une impression séparée, résumant les points clés dans un « flyer », en vue d'une diffusion de masse permettant à tous de connaître les critères d'éligibilité et d'accès aux ressources publiques²².

- La seconde section porterait exclusivement sur les **normes techniques, y compris une sous-section sur les normes parasismiques et paracycloniques**. Elle serait destinée aux architectes/ingénieurs et aux entrepreneurs de construction impliqués dans la conception, adaptation, rénovation, mise à niveau, suivi et contrôle des constructions scolaires (chantiers ou bâtiments existants). Elle pourrait aussi faire l'objet d'une publication séparée aux fins de formation des acteurs suscités.

- La troisième section pourrait être constituée d'un **menu de plans types avec les spécifications techniques simplifiées** y afférant. Cette troisième section serait plus particulièrement destinée aux opérateurs, privés, communautés, communes, ONG et PTF qui souhaitent ou acceptent de suivre les plans types promus par le Ministère. Cette partie pourrait être reproduite séparément pour servir dans les appels d'offres de ces opérateurs.

²² A tous les parents d'élèves, par exemple, au travers d'une distribution par les enseignants à tous les élèves.

Première section : normes de planification géographique et architecturales

Note : terminologie. Le vocable « normes » comporte, dans les dictionnaires, deux sens distincts et fort éloignés, mais leur identique désignation ouvre la porte à certaines confusions méthodologiques qu'il convient de veiller à éviter.

- a) La première signification du mot « norme », c'est l'état de ce qui est conforme à la moyenne. Selon cette acception, « être dans la norme », se dit de celui ou celle qui ne se distingue pas du reste du groupe. Il arrive que cette première acception soit parfois utilisée, à tort, en planification, pour parler d'une moyenne. On peut entendre parfois : « la norme du nombre d'élèves par classe est de tant » pour parler du ratio moyen. Une classe qui se situe dans cette moyenne serait alors « dans la norme ». Dans la suite de la discussion, nous éviterons cette première acception.
- b) Dans sa seconde signification, le mot « norme » signifie une règle, impersonnelle, source de droits et d'obligations. Dans ce sens, l'édiction de normes est une activité d'intérêt général qui fournit des références aux parties intéressées pour se mettre en conformité avec ces règles. C'est cette seconde acception qui sera utilisée dans la suite de la note à l'exclusion de toute référence à l'autre signification du mot. C'est cette acception qui permet de faire des normes, un outil stratégique.

27. **La norme la plus importante pour la planification géographique des écoles est la distance de l'école aux habitations.** Selon le critère de la distance, la situation actuelle n'est pas bonne. Bien que l'on ne dispose pas de mesure de ce critère, ceci est suggéré par deux indicateurs : a) la proportion élevée d'enfants qui n'ont pas accès à l'éducation et b) celle des enfants sur-âgés. Le nombre d'enfants qui n'ont pas accès à l'école était estimée à 400,000, ce qui représentait 19% du nombre de ceux qui allaient à l'école (cycles 1 et 2) en 2003²³, ce nombre est probablement encore plus élevé aujourd'hui du fait de la faiblesse de l'offre et de la croissance démographique forte. L'estimation du pourcentage d'enfant dont l'âge est supérieur à celui qu'ils auraient du avoir dans la classe où ils sont, était de 89% (2003) indiquant qu'une très grande partie des élèves entre à l'école à un âge supérieur à l'âge normal d'accès, et poursuit donc toute sa scolarité en situation de « sur-âge »²⁴. L'explication la plus souvent avancée par les responsables Haïtiens est la trop grande distance entre l'école et l'habitation des élèves, qui amène les parents à attendre que leurs enfants soient assez âgés pour effectuer le long trajet. Cette situation résulte, pour ce qui concerne les zones rurales de la grande dispersion de l'habitat²⁵. Pour les zones urbaines, où les élèves font également des trajets longs, à pied ou en transports collectifs, pour aller à l'école, cela résulte soit de l'absence d'offre scolaire de proximité, soit de l'absence, dans cette proximité d'une offre scolaire répondant aux attentes des parents.

28. **La norme de distance école-habitation proposée par le MENFP est de 2 km maximum. Il est certain que l'application d'une telle norme améliorera substantiellement la situation actuelle.** Cependant, il faut garder à l'esprit que ce n'est pas l'option « idéale » qui est de 1 km maximum (ceci en l'absence d'un système fonctionnel de ramassage scolaire). Cette dernière norme

²³ 400.000 enfants entre 6 et 11 ans n'allaient pas à l'école en 2003. L'école accueillait alors 2,10 millions d'enfants. ACDI, 2009. p. 6

²⁴ Cette analyse est confirmée par les faits suivants : a) la proportion des élèves qui pourraient être en situation de sur-âge du fait des redoublements est faible : 13%, et ne peut expliquer qu'une faible partie du sur-âge, et b) si le taux net de scolarisation est dramatiquement faible (24%), le taux brut, de (XX% en 2003) montre que XX% va à l'école, même si ce n'est pas à l'âge auquel ils auraient du y aller.

²⁵ Données recueillies au Comité Interministériel d'Aménagement du Territoire. Illustrées par la Carte complète de distribution de l'habitat établie par le CNGS.

(1 km max) est la plus efficace car elle élimine totalement l'obstacle de la distance qui, lorsqu'il existe, a un impact négatif sur l'accès, la rétention et les performances des élèves. C'est celle que l'Inde a adoptée dans les années 80 avec le succès que l'on sait. La norme qui tend à être adoptée dans la majorité des pays qui se situent sur le chemin de l'Education Pour Tous est celle de 2km maximum. En effet, si l'impact négatif de la distance sur l'accès, la rétention et les performances des élèves est déjà sensible entre 1 et 2 km, il est dramatique au delà de 2 km ou de son équivalent temps de ½ heure et de marche. Notons également que la norme de distance école-habitation a un impact majeur sur l'accès à l'école par les enfants vivant avec un handicap moteur. L'obstacle que représente le trajet jusqu'à l'école est au probablement encore plus important que celui que constituent des locaux inadaptés à ces enfants.

Nota 1. Le choix de la norme de distance a un impact sur la taille des écoles, car celle-ci est normalement liée à quantité d'enfants en âge scolaire qui vit dans le bassin de recrutement desservi par l'école. L'objectif d'économie étant que l'on souhaite que les classes soient remplies de 50 élèves en moyenne. Dans les zones denses, il est toujours possible que toutes les écoles aient au moins autant de salles de classe que de niveau d'enseignement, et que ces classes contiennent 50 élèves. En revanche, dans les zones peu denses du milieu rural, il arrive que l'aire de recrutement ne soit pas suffisante pour remplir de façon efficace (avec 50 élèves) autant de salles qu'il y a de niveau d'enseignement. En pareil cas, la réponse à ce problème est d'ouvrir des classes multigrades, ce qui réduit la taille de l'école tout en permettant d'offrir un service éducatif complet. Les neuf niveaux d'enseignement sont alors fournis avec moins de 9 classes.

Nota 2. Un option souvent utilisée pour résoudre le problème de distance est le système (en vigueur en Haïti) des écoles satellites -- proches des habitations et offrant le premier cycle d'enseignement -- gravitant autour d'une école noyau offrant tous les niveaux d'enseignement, et où tous les élèves peuvent aller parce qu'ils sont assez grands pour affronter la longueur du trajet. En Haïti, l'efficacité de ce système n'a pas encore été mesurée. Dans les pays où elle a été mesurée, on a observé une déperdition importante d'élèves lors du passage de l'école satellite à l'école noyau, et les pays qui ont pratiqué ce système l'ont souvent abandonné pour rendre éligible toutes les écoles ex-satellites à la fourniture d'un enseignement complet.

29. **Normes de sécurité quant aux distances minimum à respecter entre écoles et zones dangereuses et/ou polluantes.** Le draft de document de normes recommande à juste titre qu'il faut éviter d'implanter une école à proximité de zones présentant des risques quant à la sécurité des enfants, telles que rivières, routes ou d'installations polluantes, telles que marchés ou abattoirs, etc. A l'inverse, il faut également éviter que de telles zones ou installations dangereuses polluantes ou dangereuses ne soient créées à proximité d'une école existante. Pour une opérationnalisation effective d'une telle recommandation, il convient de ne pas se contenter d'une « appréciation » de la distance à respecter au cas par cas, ce qui de fixer laisse une trop grande part à la subjectivité. Il convient de fixer une norme de distance minimum quantifiée, qui peut éventuellement être différente selon les types de danger ou de pollution. La mission suggère, dans un premier temps, de considérer la norme de 250 m et d'en étudier la pertinence selon les risques.

30. **La norme de la taille maximum d'une école.** Une telle norme a un double objectif :

a) *en zone d'habitat dense*, une telle norme permet d'éviter de permettre aux écoles existantes de grandir en fonction de la demande sans aucune limite normative, alors que la même demande pourrait être satisfaite par l'ouverture d'une autre école, ce qui aurait pour résultat de

rapprocher encore l'école des habitations des élèves ainsi scolarisés. Il faut noter qu'en enseignement primaire, les études sur la taille des écoles ont montré universellement qu'il n'y a plus d'économie d'échelle au delà de 300 élèves par école. Selon cette analyse, il est souhaitable d'éviter que la taille d'une école (nombre de salles de classe) soit supérieure à celle qui permet de satisfaire les besoins de la population de l'aire de recrutement. Une telle analyse permettrait de mieux appréhender les avantages et la faisabilité de choisir une norme de distance école-habitation inférieure à 2 km. Il est souhaitable de mettre en place une norme qui limite le maximum de cohortes d'un même niveau qui peuvent être abritées dans une même école, ce qui revient à fixer le maximum de salles de classe que peut avoir une école.

b) *en zone d'habitat dispersé peu dense*, une telle norme permet d'ajuster la taille de l'école (en termes de nombre de salles de classe) à la taille de la population vivant dans le bassin de recrutement de l'école et, comme nous l'avons vu, cette dernière taille dépend de la norme de distance école-habitation. Un tel ajustement a pour avantage d'assurer la maintien d'un ratio élèves maîtres proche de l'objectif moyen, même dans les zones de faible densité où il a tendance à chuter, ce qui pénalise le coût-efficacité des enseignants. Comme indiqué dans la Note 1 ci-dessus, la norme de distance école-habitation peut, en zone peu dense, ne pas permettre d'y installer une école ayant à la fois : a) un nombre de salles de classe égal au nombre de niveaux d'enseignement et b) un taux d'occupation minimum de chaque salle de classe suffisant pour une bonne rentabilité économique du coût des enseignants. On a vu dans l'illustration de l'Annexe 4.2 que de telles zones existent. Il sera nécessaire, au cours du futur RESEN, d'en évaluer l'importance. En tout état de cause, sans préjuger de l'importance numérique de situations de ce type, il reste important de disposer d'un outil normatif pour gérer les investissements dans ces zones. Si l'on considère que la population d'âge scolaire primaire constitue environ 17% de la population totale, et que l'on ne souhaite pas que les salles de classe primaire soient occupées par 50 élèves en moyenne, une école primaire (2 premiers cycles fondamental) de 6 salles de classe (300 élèves) nécessite une population d'au moins 1.800 habitants dans l'aire de recrutement (2 km par exemple, si cette norme distance-habitation est choisie). Si, dans l'aire de recrutement, la population ne dépasse pas 900 habitants, alors, il est souhaitable que l'école ne dépasse pas 3 salles de classe pour assurer les 6 premiers niveaux en classes multigrades (bi-grade). Dans les situations où la population ne dépasse pas 600 habitants dans l'aire de recrutement, alors il conviendrait de ne pas dépasser une taille d'école de 2 classes, où les 6 niveaux seraient assurés par des enseignants enseignant chacun 3 niveaux. Dans les cas extrêmes où l'on ne trouve qu'une population de moins de 300 habitants dans l'aire de recrutement, il convient de prévoir la possibilité d'y ouvrir une école à classe unique.

Note sur le multigrade et les écoles à maître unique. Note. Dans la seconde moitié du 19^e siècle, l'école à maître unique était le modèle dominant en Europe et en Amérique du Nord. En France, par exemple, 90% des 52.000 écoles publiques sont à classe unique à la fin du 19^e siècle. L'urbanisation a changé ce paysage, mais le système d'enseignement multigrade est resté très important au 20^e siècle dans les zones rurales de ces pays, malgré les progrès également importants du ramassage scolaire. A partir des années 1980, l'enseignement multigrade connaît en Europe un nouvel essor avec la revitalisation des zones rurales. En France, en 2000, 33% des écoles publiques ont au plus 3 salles de classe opérant en multigrade. Et les résultats des élèves y sont supérieurs à ceux de leurs pairs qui apprennent dans des écoles où l'enseignement est monograde.

31. **La norme de surface du terrain.** Le draft du MENFP propose une dimension minimale de terrain, basée sur un ratio de 8m² par élève, identique pour les écoles en milieux urbain et rural. Cela donne au moins 2.500 m² pour une école d'au plus 300 élèves ; au moins 3.500 m² pour une école de 300 à 400 élèves ; au moins 4.000 m² pour les écoles entre 400 et 500 élèves, etc. La mission recommande de ne pas conserver une norme minimale identique pour les écoles en zones rurales, où

le terrain est largement disponible et les constructions généralement à rez de chaussée, et pour les écoles en zones urbaines où le terrain est rare et les constructions généralement en hauteur. En 1980, l'IIPE/UNESCO estimait que, si une norme de 7,8 m² par élève était appropriée pour le terrain des écoles rurales (hors terrain de sport), une norme de 4.3 m² par élève était suffisante en zone urbaine du fait des constructions à plusieurs niveaux²⁶. La mission pense qu'il y a un risque élevé qu'avec la norme proposée par le MENFP de 8 m²/élève, la (quasi) totalité des écoles urbaines soient immédiatement classables hors-normes, sans que la solution de leur mise à la norme future ne soit perceptible. La mission recommande que, pour ce type de normalisation : a) le MENFP distingue la norme en milieu rural de celle en milieu urbain, et pour cette dernière, que le choix de la norme résulte, d'une part, d'un examen de la situation actuelle pour savoir où se situe de point de départ, et sur cette base, déterminer de façon négociée avec les partenaires de l'éducation (privé et communautaire), du point d'objectif à atteindre.

32. **La norme du « paquet minimum d'infrastructure »** est une norme architecturale qui définit le programme architectural minimum au dessous duquel aucune école ne devrait descendre sans perdre sa capacité éducationnelle. La question à laquelle répond cette norme, est « Qu'est-ce qu'une école ? ». La réponse recommandée par la mission est de considérer que ce qui fait « une école » est constitué – au minimum – par tous les éléments dont l'efficacité sur l'enseignement a été prouvée par les études statistiques sur les déterminants de la qualité de l'enseignement. Une masse importante de résultats statistiques est maintenant disponible au travers de l'ensemble des RESEN qui ont été effectuées dans les pays sur le chemin de l'EPT au cours des 15 dernières années. Limiter les investissements strictement obligatoires à ceux qui produisent des résultats éducatifs, c'est utiliser le critère du « coût-efficacité de l'investissement ». C'est faire un choix qui privilégie le critère de l'efficacité éducative sur tout autre critère pour l'allocation de ressources rares. Un tel choix a une autre efficacité qui est celle de faciliter la mobilisation de ressources extérieures ciblant les objectifs d'éducation, comme par exemple le Fonds Catalytique de l'Initiative d'Accélération de l'EPT (FTI-EFA). Selon ce critère, il y a 3 groupes d'investissements. En premier lieu, le groupe des 4 qui ont une efficacité prouvée en éducation et devraient donc figurer dans le « paquet minimum d'infrastructures ». Ce sont: (a) les salles de classe, (b) le bureau du directeur et un petit magasin ; (c) les sanitaires et l'accès à l'eau et (d) le mobilier. Ensuite, il y a les éléments nécessaires, mais dont la nécessité ne devrait pas nécessairement se traduire par une construction, ou dont la construction ne devrait pas nécessairement être incluse dans le « paquet minimum d'infrastructures, ce sont : (e) la cantine, (f) l'accès aux matériels didactiques, (g) la pratique expérimentale des sciences, (h) le hangar d'accueil en cas de catastrophe. Enfin, la question de l'aire de récréation et/ou de sport, est traitée séparément car elle son efficacité éducationnelle, intuitivement évidente, a été généralement négligée dans les recherches statistiques sur la qualité de l'éducation.

Elements ayant une efficacité éducationnelle prouvée en tant que constructions

a. **Salles de classe.** Elles doivent être construites avec une qualité technique **minimum**, c'est à dire pas en matériaux traditionnels non durables de type banco, poto-poto, paille, secco, tente, tonnelle. Les classes doivent être de construction durable et sûre avec des murs « en dur » : parpaings de ciment, briques, pierres ; avec des fondations et une armature en béton armé, et une toiture en matériau durable également : ciment ou tôle ondulée. Bien entendu, la notion de durabilité inclut la non-vulnérabilité aux cyclones et aux séismes. Il y a des preuves statistiques robustes sur le fait que l'existence de constructions « en dur » à une efficacité au plan des indicateurs d'éducation, par rapport à des constructions non durables. Mais au delà de ce « minimum » de qualité (construction en dur), il n'y a pas de preuve que la qualité de l'architecture, la sophistication

²⁶ Voir IIPE 1998, p. 41.

des matériaux ou des formes, le confort des utilisateurs, ait un impact sur la qualité des apprentissages. Il y a, au contraire un grand nombre de preuves que la qualité de l'architecture n'a aucun impact sur la qualité de l'enseignement.

b. **Bureau et magasin.** *Leur existence a un impact sur la gestion de l'école qui, à son tour, a un impact sur la qualité de la fourniture d'enseignement.* Ici aussi, c'est l'existence d'un minimum qui est nécessaire. La pratique dans la plupart des pays qui se situent sur le chemin de l'EPT est de fournir un minimum équivalent à environ 20% de la surface d'une salle de classe pour le bureau et le magasin, dans un espace le plus souvent intégré dans le bloc de classes, ce qui permet d'économiser un mur sur quatre. Pour les mêmes raisons de sécurité des usagers (le personnel de l'école), le bureau magasin doit être également construit selon les mêmes normes de qualité que les salles de classe.

c. **Sanitaires et accès à l'eau.** *Leur présence est absolument indispensable pour des raisons non seulement d'hygiène, mais aussi d'équité et d'efficacité de l'éducation.* Si l'on se place du strict point de vue de l'éducation, la présence de sanitaires fonctionnels et d'un point d'eau potable a deux impacts majeurs : sur l'accès, et la rétention des élèves, surtout filles²⁷, d'une part, et sur l'absentéisme des enseignements, d'autre part, ce qui a un impact sur les performances éducatives des élèves. Par ailleurs point de vue de l'hygiène elle-même, l'expérience montre qu'il est important qu'une norme technique de construction soit imposée par l'Etat pour ce type d'infrastructure, et qu'il n'est pas souhaitable de laisser la conception et le suivi du dispositif à l'initiative du seul Ministère de l'Education. Enfin, ces deux dispositifs doivent être aménagés pour être aisément accessibles et utilisables par les élèves vivant avec un handicap. Les dispositifs d'eau et sanitaires, doivent être suivis et contrôlés par les services publics chargés de l'hygiène et de l'assainissement. La norme proposée dans le draft est de 1 toilette de 3 m² par salle de classe. Il est souhaitable que la norme impose : a) la séparation géographique des toilettes des filles de celles des garçons ; b) un nombre quantifié de sanitaires par élèves. Par exemple, 1 sanitaire pour 20 filles et 1 pour 40 garçons plus 1 urinoir pour 20²⁸ ; c) dans chacun des édifices de toilettes, un box aménagé pour l'usage d'un(e) élève vivant avec un handicap physique.

Nota. Transformer une école pour qu'elle soit « amicale » pour les enfants vivant avec un handicap physique, n'est pas seulement de rendre les salles de classe plus accessibles. Il s'agit aussi – c'est même plus important -- de faciliter l'usage d'un sanitaire pour ces enfants. L'aménagement d'un box comprend : une rampe d'accès, l'élargissement du box pour permettre l'entrée du chaise roulante, l'équipement des murs par des poignées pour que l'enfant s'y agrippe pour se placer au dessus du point d'évacuation des déchets, et parfois, l'équipement d'un siège (au design approprié) pour permettre la station assise et non pas accroupie.

d. **Mobilier.** *Toute salle de classe doit impérativement être équipée de son mobilier lors de son ouverture aux élèves. La question qui se pose n'est pas celle de son existence – qui ne se discute pas - mais est celle du modèle choisi pour sa fabrication qui a des incidences pédagogiques et financières.* Pour ce qui est de la « norme », relative au mobilier, la norme « minimum » est que chaque élève doit disposer d'une place assise et d'une table pour écrire. Une norme plus élaborée pourrait rechercher également à ce que le mobilier soit approprié à la flexibilité requise par la pratique des pédagogies actives. Cela permettrait de guider le choix du modèle de

²⁷ Pour l'accès et la rétention des filles, les dispositifs d'hygiène deviennent primordiaux dès que les filles atteignent l'âge de la puberté, pour éviter les absences répétées pendant les règles, absences dont la multiplication aboutit à l'abandon de la scolarité.

²⁸ Selon l'exemple du MENJS 1989 (voir références en Annexe)

mobilier. En effet, s'agissant du « modèle » de mobilier, il y a de façon simplifiée trois types de modèles : a) les tables-bancs, b) tables et chaises séparés, et c) le combiné chaise-table individuel.

- *Le modèle « table-banc ».* C'est le modèle actuellement le plus répandu en Afrique et Asie. C'est sans aucun doute le plus économique, mais malheureusement, c'est aussi le plus rigide en ce qui concerne son utilisation dans une salle de classe et ne se trouve véritablement approprié que pour un enseignement frontal de l'enseignant(e) face aux élèves rangés face à lui/elle. Le peu de mobilité du modèle et son inadaptation à d'autres usages, le fait considérer comme moins vulnérable aux vols, ce qui le rend populaire dans les milieux où il y a une faible implication des communautés dans la vie de l'école – et la sécurité de ce qui s'y trouve. Cependant, avec les progrès de la propagation, dans les systèmes éducatifs, de nouvelles stratégies pédagogiques plus interactives (interactions entre élèves et enseignants et/ou entre élèves) basées sur d'autres dispositions des élèves en groupes, cercles, etc. rend de plus en plus évidente l'inadaptation de ce type de mobilier à un bon enseignement.
- *Le modèle « table et chaises ».* C'est le modèle que l'on trouve généralement dans les pays européens et en Amérique Latine où les pédagogies actives sont devenues progressivement la règle, notamment grâce à l'expansion de l'approche « Escuela Nueva », promue en Colombie dans les années 70 et qui a depuis largement essaimé dans les autres pays de la zone. Le modèle est généralement constitué d'une table à deux places et deux chaises indépendantes. C'est le modèle qui offre aux enseignants le plus de flexibilité d'utilisation. L'annexe 5, tirée d'un document de présentation de l'approche Escuela Nueva, illustre ce point.
- *Le modèle du combiné « chaise-table » individuel.* Ce modèle, dont une illustration est fournie en annexe 5.2 est très répandu aux USA. Il est composé d'une chaise individuelle équipée d'une tablette en « L » fixée sur un accoudoir et faisant office de table. Ce modèle a deux avantages : il est très peu encombrant et très flexible d'utilisation, puisque le déplacement de chaque unité déplace à la fois le siège et la table. Cependant, il comporte un double inconvénient et une contrainte. Les inconvénients résident dans la petite taille de la tablette qui limite son utilisation comme support de matériel pédagogique, et l'ergonomie générale qui ne facilite pas l'apprentissage d'une bonne tenue du crayon/stylo par l'élève. La contrainte est que ce mobilier est « latéralisé », c'est à dire, approprié à des élèves soit droitiers, soit gauchers selon le côté de fixation de la tablette. Il ne faut donc pas oublier d'acquérir environ moins 15% de chaises-tables pour gauchers.

Nota. La normalisation des mobiliers scolaires fut un exercice très à la mode dans les années 50 aux USA et GB puis les années 70 en Afrique et Asie avec l'UNESCO et l'IPE²⁹. L'objectif étant alors d'adapter les mobiliers à la taille des élèves pour un meilleur confort éducatif. Chaque classe devait avoir une taille de mobilier en rapport avec celle des élèves et la croissance de la taille des mobiliers devait accompagner harmonieusement celle des élèves passant de classe en classe. Pourtant, on savait déjà qu'il était quasiment impossible d'adopter des « normes » dans ce domaine, tant les données anthropométriques des enfants variaient non seulement avec leur âge, mais aussi leur niveau de nutrition et le changement des habitudes alimentaires. Une autre difficulté venait aussi de la variation des âges dans une même classe, qui était très large, que ce soit à cause de l'éloignement des écoles qui retardait l'accès en première année qu'en raison des taux de redoublement souvent très élevés. Pendant que se faisaient tous ces exercices anthropométriques très sophistiqués, le modèle qui s'est imposé partout dans le monde est celui de la table-banc, c'est à dire le modèle le plus

²⁹ Voir en Annexe bibliographique : IPE 1998.

rigide qui soit, et qui fut en outre distribué avec la plus grande parcimonie, au point que dans certains pays la moitié des élèves n'en avaient pas. Voici un cas exemplaire d'échec d'une tentative de normalisation mal ciblée.

e. ***La cour de récréation.*** Il y a peu (ou pas) d'analyse de l'efficacité de la cour de récréation, ni a fortiori de ses caractéristiques, dans les études sur les déterminants de la qualité de l'éducation. Cependant, dès lors que des bâtiments éducatifs sont construits sur terrain donné, il devient alors indispensable de normaliser le minimum requis pour permettre la circulation et la récréation des élèves entre les cours. Il existe des recommandations à cet égard, par exemple, l'IIEP/UNESCO recommande que, dans une école (y compris les écoles urbaines), il soit prévu 2,6 m² par élèves pour les espaces extérieurs, dont 1m² de jardin et 1,6 m² d'espace d'éducation physique³⁰. En France, l'Inspection Générale de l'Education Nationale recommande aux communes des aires de récréation couvertes sous préau pour les écoles publiques calculés sur la base de 200 m² pour la première classe et 100 m² à partir de la seconde, soit par exemple 400 et 600 m² respectivement pour des écoles de 3 ou 6 salles de classe. Elle recommande également une dimension totale de terrain de 1.800 à 2.300 m² pour une école de 3 salles de classe³¹. En Haïti, le choix d'une norme efficace dans ce domaine sera difficile du fait de la situation actuelle des écoles du milieu urbain. Pour cette norme il semble nécessaire de : a) distinguer la norme en milieu rural de celle en milieu urbain, et pour cette dernière, il est souhaitable que le choix résulte, d'une part, d'un examen de la situation actuelle pour savoir où se situe le point de départ, et sur cette base, déterminer de façon négociée avec les partenaires de l'éducation (privé et communautaire), du point d'objectif à atteindre

Services éducatifs indispensables, mais n'ayant pas une traduction automatique en terme de construction dans le « paquet minimum d'infrastructures ».

f. ***Cantine. Le service de la cantine a prouvé son efficacité en Haïti dans le contexte de pauvreté actuel.*** Le service peut être fourni, soit dans un bâtiment « en dur » -- il doit alors répondre aux normes techniques minimum de construction du Ministère -- soit dans un espace construit par les communautés selon des méthodes traditionnelles simples et peu vulnérables aux séismes comme, par exemple, la « tonnelle ». Le Ministère fait face à deux options : a) soit incorporer le bâtiment de la cantine au « paquet minimum » et en conséquence s'obliger à la construire dans toutes les écoles publiques et obliger toutes les écoles privées et communautaires à se mettre à la norme -- ce qui a des incidences financières immédiates considérables, soit b) incorporer seulement l'obligation du service de la cantine dans le « paquet de service éducatif », mais ne pas incorporer le bâtiment de la cantine dans le « paquet d'infrastructure minimum » et laisser alors le choix ouvert en fonction des capacités et opportunités financières et des arbitrages. Dans une telle approche, si la cantine est une obligation, la construction d'un local pour la cantine ne serait pas en revanche une « obligation », mais une option possible. Cependant, dans le cas où cette option serait choisie, l'obligation s'imposerait alors de respecter les normes techniques minimum de toutes constructions scolaires en dur, y compris les normes parasismiques et paracycloniques.

g. ***Bibliothèque Le service recherché est l'accès par les élèves à des matériels didactiques. Il a très largement prouvé son efficacité éducationnelle sur les performances scolaires des élèves.*** Il s'agit ici de l'accès par les élèves à d'autres matériels que les manuels scolaires : livres de lectures ou de référence, documents illustrés, documents confectionnés par les enseignants, maquettes, etc. Pour offrir ce service, le ministère est face à deux options : soit a)

³⁰ Voir IIEP 1998.

³¹ Voir MENjs 1989.

construire un **bâtiment bibliothèque** distinct des salles de classe, ou sont stockés en une seule pièce les matériels pour tous les niveaux, et où doivent se déplacer les élèves pour avoir accès aux documents ; soit b) incorporer un petit **espace bibliothèque dans chaque salle** de classe. La première option ou doit être appliquée dans les établissements post-fondamental (les Lycées) et la mission recommande de maintenir un bâtiment bibliothèque dans la norme du « paquet minimum d'infrastructures » du post-fondamental. En revanche, pour le niveau fondamental, la seconde option est préférable. Elle a été largement testée en Asie du Sud-Est³² et en Amérique Latine³³ et a pu être évaluée depuis de façon très scientifique. Cette option y est dénommée « library corner » ou coin bibliothèque. Mais sa plus grande diffusion n'a pas été sous forme de l'aménagement d'un coin de la pièce, mais plutôt sous forme d'un rayonnage bas de 2 étagères, courant sous les fenêtres le long d'un des murs longitudinaux de la classe. Cette disposition permet l'accès direct des élèves aux matériels pédagogiques dans le cadre des classes régulières. Cette facilité permet l'introduction des pédagogies dans lesquelles l'élève est acteur de la construction de son savoir, et pas seulement récepteur (passif ou actif). Au plan éducatif cette approche donne de meilleurs résultats que l'accès aux matériaux didactiques dans un local bibliothèque séparé. La mission recommande de ne pas retenir, dans la norme du « paquet minimum » construction d'une bibliothèque séparée qui n'est pas coût efficace, mais de s'assurer en revanche, que la « norme de surface minimum par élève, permet de concevoir un standard de salle de classe, permet d'intégrer un rayonnage bibliothèque dans la classe.

*h. **Laboratoire. La pratique par les élèves, dès le 3^{ème} cycle du fondamental, d'expériences de sciences est essentielle pour fonder les bases cognitives de la démarche scientifique.*** Pour mettre en œuvre ce type d'enseignement, le MENFP est face à un choix entre deux options : a) la construction d'un **bâtiment-laboratoire** séparé, conçu selon l'un des modèles classiques de laboratoire ou b) l'utilisation par les élèves que « **kits d'expérimentation** » conçus pour permette à chaque élève, de faire eux-mêmes les expériences liées au cursus, sur des tables normales dans des salles de classe normales. La première option a été longtemps pratiquée dans de nombreux pays sur le chemin de l'EPT, avec un taux d'échec très élevé, lié à des causes multiples et interdépendantes au nombre desquelles on trouve d'abord les difficultés techniques, administratives et financières pour maintenir et faire fonctionner les laboratoires dont les coûts récurrents sont élevés, puis la faible capacité des enseignants à s'en servir. Dans de nombreux pays on trouve des laboratoires hors d'usage, parfois reconvertis en salles de classe. Ces difficultés sont moins difficiles à circonscrire et résorber au niveau Lycée. La seconde option a prouvé son efficacité car les kits sont toujours opérationnels du fait qu'ils sont conçus pour avoir des coûts de fonctionnement et d'entretien très réduits. De plus les kits simplifient le travail de conception par l'enseignant de la séance de travaux-pratiques³⁴. La mission recommande i) de ne pas de maintenir la construction d'un laboratoire dans le « paquet minimum d'infrastructures » des écoles fondamentales, mais de la maintenir dans celui des Lycées ; et ii) d'inclure l'acquisition des kits dans le « paquet minimum » du fondamental.

³² Elle est pratiquée nationalement dans tous les pays qui ont décollé ou sont en passe de la faire (Singapour, Thaïlande, Malaisie, Indonésie, Philippines, etc.)

³³ Il a été lancé dans les années 80 par le mouvement « Escuela Nueva » en Colombie et a progressivement gagné tout le pays et d'autres. « Escuela Nueva » a introduit un grand nombre d'innovations, mais celle de l'accès direct des enfants à des matériels pédagogiques disponibles dans une bibliothèque de classe est une des innovations qui a fait le plus d'émules.

³⁴ La difficulté pour l'enseignant de concevoir des travaux-pratiques de sciences pédagogiquement efficaces, dans un laboratoire, est exacerbée lorsque l'enseignant n'a, lui-même eu aucune exposition à un laboratoire au cours de sa propre scolarité. Le kit pour le 3^{ème} cycle du fondamental, avec ses expériences préconçues et pré-opérationnalisées constitue une aide pédagogie précieuse pour l'enseignant.

i. ***Le terrain de sport.*** Le sport est un service essentiel que doit assurer toute école. Il doit figurer dans la norme des services. Cependant, dans la plupart des pays, l'aménagement d'un terrain de sport dans le territoire de l'école même n'est pas une obligation. Le service sportif est assuré dans des terrains de sport appartenant à la communauté locale (ville, village) ou nationale (ministère du sport). Dans aucun pays, le terrain de sport n'est prévu dans les écoles urbaines, mais dans certains d'entre-eux, il est prévu dans les écoles rurales³⁵.

Construction offrant un service (non éducatif) de protection sociale

j. ***Le hangar d'accueil des populations environnantes sinistrées en cas de catastrophe. L'école devient un lieu de refuge pour la communauté qui y trouve les premiers secours en cas d'urgence.*** Cette idée s'est faite jour dès le cyclone de 2008 et a été incorporée par le MENFP dans le projet PURES destiné à construire quelques écoles plus sûres devant constituer des modèles de référence. Une telle fonction sociale de l'école a prouvé son efficacité dans tous les cas de choc climatique (inondations ou cyclones) ou sismique dans le monde. Cependant, l'incorporation de type de construction dans la norme du « paquet minimum d'infrastructure » que devrait respecter toute école, constitue une contrainte financière importante qui pourrait hypothéquer sa généralisation immédiate – ou du moins rapide -- à toutes les écoles (dans la perspective de leur normalisation). L'introduction de cette nouvelle fonction de l'école demande également que la taille du terrain le permette, ce qui n'est pas toujours le cas en milieu urbain dense, aussi bien pour les écoles privées que pour certaines écoles publiques.

33. Les normes du nombre minimum et maximum d'élèves par classe.

Nota 1. L'objectif de « ratio moyen d'élèves par classe », visé par un programme sectoriel d'éducation est souvent confondu, à tort, avec une « norme d'élèves par classe ». Un tel objectif ne peut pas être une norme. Si par exemple, le programme vise à atteindre un ratio moyen de 50 élèves par classe, il ne faut pas faire de ce nombre une norme, car dans ce cas, peu de classes seront « dans la norme » : seules celles qui auront exactement 50 élèves. A contrario, toute classe dont le nombre d'élèves est inférieur-ou-égal à 49 ou supérieur-ou-égal à 51 serait alors « hors-norme ». Pour atteindre un objectif de ratio moyen de 50, il convient d'interdire les classes accueillant moins d'un certain nombre d'élèves et celles accueillant plus d'un autre certain nombre. Dans ce cas, on établit un nombre minimum et une norme maximum d'élèves. Toute classe au dessous de la norme minimum doit être combinée avec une autre dans la même situation pour un enseignement multigrade. Toute classe au dessus de la norme maximum doit être dédoublée. Les normes minimum et maximum de 25 et 60 respectivement, sont souvent utilisés.

Nota 2. A défaut d'être une norme le « ratio moyen » d'élèves par salle de classe est un outil indispensable de planification. Il permet, d'une part, de calculer les besoins en salles de classe et en enseignants, d'autre part, de concevoir la surface d'une salle de classe, en utilisant ce ratio et une norme de surface minimum par élève. Il est généralement obtenu à l'issue d'exercices de simulation du budget récurrent, basés sur un ratio proche dont il dérive, celui du nombre d'élèves par enseignant. C'est ce dernier ratio qui permet de projeter les budgets récurrents des années à venir et de valider la faisabilité économique et financière d'un plan de développement de l'éducation fondamentale.

Nota 3. L'objectif du ratio moyen d'élèves par enseignant, se situe en général, selon les pays, entre 40 et 50. Il dépend évidemment de la situation actuelle, et des possibilités de la modifier, notamment

³⁵ Voir IIEP 1998.

en modifiant le nombre d'enseignants, les autres données liées comme l'EPT et la démographie n'étant pas susceptibles de modifications. Le nombre de 40 est souvent utilisé comme objectif car c'est le ratio moyen observé dans les pays en développement les plus performants en éducation. Le nombre de 50 est rarement dépassé car c'est à partir de ce nombre que commencent à apparaître des effets négatifs du taux d'occupation des classes ; effets qui deviennent désastreux à partir de 60 élèves par classe. Entre 20 et 50 élèves par classe, on ne distingue par, statistiquement, d'effet sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement lié aux différents ratios intermédiaires.

Plutôt qu'une « norme » du nombre idéal d'élèves par salle de classe qui est un concept inapproprié (voir Note 1 ci-dessus), il est nécessaire que le MENFP établisse deux normes : une norme minimum et une norme maximum d'élèves par classe. Ce type de norme est un outil pour permettre les prises de décisions des directeurs(trices) en matière de gestion des infrastructures de leur école.

a) **Norme minimum d'élèves par salle de classe.** Lorsqu'une salle de classe contient moins d'élèves que la norme minimum, cette classe doit alors être fusionnée avec une autre classe dans la même situation, dès que cela est possible. La salle de classe est alors utilisée par un maître qui y pratique l'enseignement multigrade. Cette situation se présente dans les zones de faible densité de population où se situent une grande partie des écoles qui n'assurent pas un enseignement complet. libère une salle de classe et un maître qui peuvent alors être affectée à l'ouverture d'un nouveau niveau d'enseignement. Cette approche est celle qui permet de mettre en place progressivement des « petites écoles complètes », c'est à dire qui fournissent tous les niveaux d'enseignement dans des écoles dont le nombre de salles de classe est ajusté sur la taille de la population vivant dans l'aire de recrutement de l'école (voir paragraphe 29 ci-dessus). Une norme minimum couramment utilisée est celle de 20 ou 25 élèves par salle de classe.

b) **Norme maximum d'élèves par salle de classe.** Lorsqu'une salle de classe contient plus d'élèves que la norme maximum, alors cette classe doit être dédoublée, par l'introduction de la double vacation (2 maîtres pour une salles de classe) en attendant la construction d'une nouvelle salles de classe. Si les salles de classe sont déjà en double vacation, ces écoles sont prioritaires pour la construction de nouvelles salles de classe. Une norme maximum couramment utilisée est celle de 60 élèves par salle de classe.

34. La norme de la superficie unitaire par élève par classe. Cette norme est essentielle, car elle se conjugue avec l'objectif de ratio moyen d'élèves par classe pour donner le standard de surface par classe.

Nota. Notons ici, tout d'abord, qu'au plan méthodologique, on ne doit pas considérer le concept de « norme de surface de classe ». La surface unitaire par classe est un « standard », pas une « norme ». Ce standard est obtenu par le résultat de la multiplication de deux nombres. Celui d'une norme : la surface unitaire par élève, par celui d'un objectif : le ratio moyen d'élève par classe

La superficie unitaire minimum par élève jusqu'ici retenue par le MENFP est de 1m^2 , ce qui, pour un objectif de ratio moyen de 50 élèves par salle de classe conduit à une surface standards de salle de classe de 50m^2 . Le ratio de 1m^2 fut le ratio historiquement recommandé par l'UNESCO dans les années 60 (et par suite par la Banque Mondiale). L'analyse des programmes de construction conduits dans de nombreux pays en développement (hors Asie) montre que les ratios couramment utilisés ont évolué pour se stabiliser dans les années 80-90 autour de $1,20\text{ m}^2/\text{élève}$ ³⁶. Une vague de changement plus récente dans certains pays vise le ratio de $1,40\text{m}^2/\text{élève}$. La raison de cette dernière évolution

³⁶ Une étude sur les normes scolaires en Haiti commanditée par l'UNUESCO en 1980 recommandait déjà de passer de la norme de 1m^2 à celle de $1,2\text{ m}^2$. Voir Almeida et A. 1980.

est double : i) faciliter l'enseignement par groupes avec suffisamment de circulation entre ceux-ci pour un déplacement aisé de l'enseignant, et ii) l'introduction de bibliothèques de classe (voir para XX ci-dessus) ; ces deux innovations sont liées à l'introduction des pédagogies où les élèves sont plus actifs, et au multigrade pour une plus grande efficacité de l'utilisation des espaces bâtis en zone peu dense. Ces innovations peuvent tout de même être accommodées avec un ratio de $1,2 \text{ m}^2/\text{élève}$, mais pas avec un ratio minimum de 1 m^2 .³⁷ Dans tous les cas, il serait utile que la décision soit prise sur la base d'un schéma fonctionnel de la classe type, incluant les mobiliers. La décision d'augmenter le ratio à $1,2 \text{ m}^2$, si elle était prise, n'est pas sans conséquence sur les standards architecturaux susceptibles d'accueillir 50 élèves dans 60 m^2 .

35. Les normes de fonctionnalité de la salles de classe sont liées à très peu de règles, concernant la vision, l'acoustique et la ventilation.

a. **Norme de distance intérieure de 9m maximum.** La possibilité des élèves de lire sans effort ce que l'enseignant écrit au tableau et celle d'entendre ce qu'il dit lorsqu'il parle « d'une voix normale » a conduit à une norme de distance maximum de 9 m entre le tableau et l'élève le plus éloigné³⁸. Si la salle de classe est rectangulaire, cette norme fixe la longueur maximum du plus long côté du rectangle. Pour obtenir un temps de réverbération du son adapté à la parole, le volume de la salle de classe par élève ne doit pas être inférieur à 3 m^3 .³⁹

b. **Norme de surface éclairage naturel : surface d'éclairage latéral d'au moins 25% de la surface au sol.** L'éclairage latéral (sur un long côté) donne de meilleurs résultats que l'éclairage sur un petit côté. D'autre part, il ne faut pas mettre d'éclairage naturel sur le mur où se trouve le tableau pour éviter que le maître ou le tableau ne soient à contre-jour. La norme de 25% doit être calculée sur les surfaces effectivement éclairantes. Dans le cas de claustras, les parois béton des claustras doivent être exclues du calcul de la surface éclairante.

c. **Norme de ventilation naturelle : renouvellement de l'air au moins 5 fois par heure.** (idéal 7 fois). 5 fois est une norme minimum courante qui peut être abordée d'une autre façon : au moins $0,4 \text{ m}^3/\text{mn}/\text{pers}$ ⁴⁰. On voit bien ici que la question de la ventilation est liée directement et aux dimensions et aux positions des ouvertures permettant le passage de l'air. Ici, une étude des flux d'air est nécessaire pour calculer si le minimum requis de ventilation naturelle est atteint. La vérification que la norme est respectée ne peut être faite que sur la base d'une « note de calcul » sur la ventilation naturelle, faite par un spécialiste.

36. Suggestion pour un noyau de normes géographiques et architecturales minimales qui pourraient être mises en application immédiate pour la reconstruction est la suivante.

- **Résumé du noyau minimum de normes minima et maxima** ○
- **(hors normes techniques)** ○

³⁷ Le ratio de $1 \text{ m}^2/\text{place}$ est le ratio minimum utilisé dans les règles de sécurité pour des établissements recevant du public pour un spectacle en vue frontale (cinémas par exemple) ce qui fait une analogie pertinente avec les salles de classe utilisées en pédagogie frontale traditionnelle.

³⁸ La norme allemande DIN 18041 (largement utilisée en Europe) qualifie toutefois la distance entre interlocuteurs comprise entre 5 et 8 m de « moyenne », tandis qu'elle est qualifiée de « grande » pour des éloignements supérieurs à 8m.

³⁹ La norme DIN 18041 exige que, dans le but d'obtenir un temps de réverbération du son adapté à la parole (moyenne des bandes d'octave 500 Hz et 1000 Hz -- appelé $T_{\text{sol}}[\text{s}]$), le volume spécifique (volume par personne) ne soit pas inférieur à $3 \text{ m}^3/\text{personne}$ (entre 3 et $6 \text{ m}^3/\text{personne}$)

⁴⁰ Source utilisée. Etude des locaux éducatifs, Metropolitan Toronto School Board 1970. Cité dans UNESCO 1989.

➤ **Normes géographiques**

- Norme 1. Distance maximum entre école et habitation : 2 km en première phase (jusqu'en 2015, 1 km après).
- Norme 2. Distance minimum avec zones polluantes ou dangereuses (route, rivière, marchés, etc. : 250 m. (à discuter)
- Norme 3. Taille maximum par école : a) en zone de forte densité, pas plus de 12 salles de classe pour les 2 premiers cycles du fondamental (deux flux parallèles) ; et b) en zones de faible densité : 3 salles de classes maximum pour les 2 premiers cycles d'enseignement fondamental si la population dans la zone de recrutement est inférieure à 900 habitants ; 2 salles de classe maximum si la population est inférieure à 600 habitants.

➤ **Normes architecturales**

- Norme 4. « Paquet minimum d'infrastructures » : Chaque école doit avoir au moins, des salles de classes en dur en nombre cohérent avec les normes 3 et 5 ; b) un bureau de directeur et un magasin ; c) des latrines répondant à la norme minimum de 1 box pour 20 filles et 1 pour 40 garçons, y compris 2 box accessibles aux enfants vivant avec un handicap ; d) un accès à l'eau potable ; et e) le mobilier pour que chaque élève soit assis et écrive dans de bonnes conditions.
- Norme 5. Nombre minimum (20 ou 25) et maximum (60) d'élèves par classe, pour obtenir un ratio moyen de 50.
- Norme 6. Surface minimum par élève 1,2 m², pour permettre a) l'installation du mobilier des élèves et de l'enseignant, b) la circulation entre mobiliers placés en différents types de regroupements ; et c) l'espace pour une bibliothèque de classe: Si le MENFP vise un ratio moyen de 50 élèves par classe, la norme de 1,2 m² conduit à un standard de salles de classe de 60m².
- Norme 7. Conditions minimum de travail des élèves : a) ventilation : min 5 renouvellements d'air par heure ; b) visibilité/audibilité du tableau/enseignant : max 9 m ; c) éclairage naturel : surface d'éclairement au moins égale à 20% surface au sol.

37. **Le processus d'élaboration, de validation et d'édiction des normes devrait être poursuivi dans un cadre élargi.** La mission recommande de le processus de conception/révision des normes entrepris par le MENFP soit poursuivi dans un cadre intégrant des représentants de tous les acteurs clés qui seront appelé à les mettre en œuvre. C'est à dire, outre les acteurs actuellement impliqués du MENFP, des représentants des collectivités locales, du secteur privé, des ONG et des principaux partenaires au développement.

Note sur l'efficacité des normes. Plusieurs études se sont penchées sur ce qui fait l'efficacité d'une norme⁴¹. Elles concluent que les points suivants sont clés pour que la nouvelle norme ne reste pas lettre morte. 1) associer les futurs destinataires à leur élaboration, 2) les rendre claires et intelligibles, et 3) les rendre accessibles par les futurs destinataires par des dispositions d'appui pour se mettre en conformité avec les normes.

⁴¹ Par exemple : Marc-André Leger [les normes] *Quelle est leur utilité ?* 29 mars 2007. <http://www.leger.ca/pages/Normes/utilite.htm>. Ou *L'efficacité des normes. Enquête en contrepoint*. Novembre 2006. Frederic Ravillois et Christine Gavini. Fondation pour l'innovation politique. www.fondapol.org.

V. Plans types et standards de construction

38. **Objectifs des plans types.** La détermination d'un menu de plans types est un des éléments clés de la préparation d'une stratégie de construction. A quoi servent les plans types ? Essentiellement à :

a) **déterminer un coût unitaire des constructions, ou réparations à financer** dans le cadre de la stratégie. Ce coût unitaire estimatif, combiné à l'analyse des besoins, aux décisions sur les priorités, et aux prévisions de ressources disponibles, permet d'établir le calendrier des dépenses prévisionnelles d'investissement pour atteindre les objectifs de la stratégie aux plans de la reconstruction et des progrès vers l'EPT. A cet égard, les plans types permettent de montrer une hypothèse de coût de construction d'une école respectant les normes minimas et visant le coût le plus économique;

b) **constituer des modèles crédibles et attractifs** qui permettent d'une part d'inciter les opérateurs à les suivre et, ce faisant, de faire l'économie des études qui sont ainsi déjà faites dans les plans types à l'exception de l'adaptation au terrain. Pour satisfaire ce critère, il convient, comme pour le premier élément ci-dessus, d'étudier un ou des plans types qui visent le coût d'investissement le plus économique ;

c) **faciliter l'augmentation de la qualité des constructions** par une augmentation progressive de la compétence des entreprises qui s'obtient plus facilement du fait de la répétition du même modèle ;

d) **faciliter le suivi et le contrôle** en permettant de normaliser les mécanismes de vérification de la qualité des constructions par les contrôleurs, et ainsi permettre au MENFP de suivre et évaluer plus facilement et efficacement la qualité de la prestation des contrôleurs

39. Pour mieux atteindre les objectifs ci-dessus, la mission recommande : a) de capitaliser sur les modèles existants et de procéder par amélioration de ceux-ci, et de ne pas « réinventer la roue » ; b) conformer le plan type aux normes minimales évoquées dans la section précédente (chapitre IV) ; c) mettre en œuvre les recommandations sur la technologie qui figurent au chapitre VII. Ce qui est valable dans les cas d'urgence, est en effet valable dans le cas normal pour le passage à grande échelle.

VI. Les questions de mise en œuvre d'une stratégie des constructions scolaires

40. **La mise en œuvre de la stratégie de construction scolaire sera le fait des 5 principaux acteurs dans le domaine dont l'action sera coordonnée par le MENFP au travers d'une DGS repensée.** Les 6 acteurs sont les suivants :

- **Les Bureaux d'Exécution des Projets**
- **Agences de Maitrise d'Ouvrage Déléguée**
- **Le Secteur Privé**
- **Les Communes**
- **Les Communautés**
- **Les Partenaires Techniques et financiers.**

Pour chacun de ces partenaires, le rôle du MENFP est différent. L'examen de ces différents rôles déterminera la configuration des fonctions de la Direction du Ministère qui sera en charge de la promotion, du suivi et de l'évaluation de la stratégie, c'est à dire une future DGS restructurée, avec de nouveaux mandats, équipée en personnel adéquat avec de nouveaux profils de postes et des qualifications/compétences différents des actuels, et probablement une autre dénomination, car cette direction fera peu de « génie » mais surtout du management de programmes. Une dénomination qui reflète plus le nouveau mandat de la DGS pourrait être « Direction de la gestion des programmes d'infrastructure » (DGPI). Cependant, pour ne pas troubler la lecture, on gardera le sigle « DGS » dans la suite du document, tout en gardant à l'esprit qu'il sera judicieux de lui donner un nouveau nom. Le rôle possible des cinq acteurs et du MENFP dans la nouvelle stratégie est décrit succinctement dans les paragraphes qui suivent.

A. Les Bureaux d'exécution de projet (BEP)

41. **Situation actuelle.** Le MENFP dispose, en son sein, d'organismes adhoc du type **Bureau d'Exécution de Projets (BEP)**. A l'heure actuelle, c'est le cas des PARQE 1 et 2 (Programme d'Appui au Renforcement de la Qualité de l'Education de Base) financés par l'Union Européenne (EU)⁴². Le projet PARQE 1 (2003-07) a financé et géré la construction de 300 écoles communales et 17 EFACAP. Le projet PARQE 2 gère la construction de salles de classe dans 90 écoles dans 4 départements⁴³. Ce projet a également pour objectif de consolider les capacités des directions départementales du MENFP.

42. **Avenir des Bureaux d'exécution de projets dans une stratégie à long terme. Pas de changement dans le court terme, puis une évolution vers d'autres solutions de management plus pérennes dans le moyen-long terme.** Dans le cadre de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'Aide, les pays donateurs se sont engagés en 2004 à « éviter dans toute la mesure du possible la mise en place de structures spécifiquement chargées de la gestion quotidienne et de la mise en œuvre des projets et programmes financés par l'aide (Indicateur 6) ». Dans le contexte de la nouvelle stratégie de constructions scolaires, il convient de voir dans quelle mesure il est possible de mettre en œuvre cette recommandation. Il n'est donc pas souhaitable que de nouveaux BEPs soient créés dans l'avenir, mais plutôt de renforcer les structures de gestion actuelles. Dans le court terme, les BEP existants continuent à opérer dans le cadre des projets existants et devraient mettre un accent particulier sur les renforcement des capacités des institutions régulières. Le changement devrait se situer dans le moyen terme, c'est à dire après la fin des projets actuels, pour que la suite de l'appui

⁴² pour un montant total de 14 millions d'Euros

⁴³ Nord, Centre-sud, Grande Anse et...

de tous les PTF se mette en œuvre dans le cadre de mécanismes de gestion pérennes. A long terme, il ne devrait plus y avoir de BEP pour gérer des programmes de construction.

43. **Le rôle des acteurs dans l'approche avec Bureau d'Exécution de Projet.**

a. *Rôle du MENFP. Le Ministère devrait envisager l'avenir à moyen et long terme sans l'intervention de BEP. Dans le court terme, le MENFP doit s'y préparer avec l'appui des PTF concernés.*

b. *Rôle du Bureau de projet. Le Bureau de projet doit mettre un accent particulier sur la partie du programme du projet qui vise le renforcement des capacités institutionnelles du MENFP. Dans son rôle actuel, le BEP lance les appels d'offre de travaux et les consultations pour la sélection des maîtres d'œuvre qui superviseront les travaux et certifieront le service fait, gère les contrats, paie les services faits et fournit des rapports au cabinet du Ministre. Ces fonctions continueront à court terme tant que le projet existe. Il convient maintenant que le BEP ajuste ses plans types pour satisfaire aux normes parasismiques. Dans la perspective de l'après-projet, la partie du projet visant le renforcement des capacités institutionnelles devrait recevoir une attention particulière.*

c. *Mandat de la DGS. Le rôle de la DGS est – ou devrait être -- de suivre les programmes exécutés par les BEP, consolider leurs résultats avec ceux des autres opérateurs et évaluer les performances des BEP. Cette fonction devrait être mise en œuvre avec toute l'attention nécessaire par la DGS pour qu'elle se prépare dès maintenant à ses fonctions futures de coordination, suivi et évaluation.*

B. Les Agences de Maîtrise d'Ouvrage Déléguée (MOD).

44. **Situation actuelle : Le MENFP, Maître d'Ouvrage (MO) des constructions scolaires publiques nationales, délègue cette maîtrise d'ouvrage à des Maîtres d'ouvrage délégués (MOD) pour une partie de son programme.** Les MOD ont construit au cours des dernières années, selon cette approche, des infrastructures scolaires de bonne qualité, bien que pas encore aux normes parasismiques. La délégation de maîtrise d'ouvrage publique est prévue au Code des Marchés.

a. *Le MENFP délègue la maîtrise d'ouvrage de la construction des écoles fondamentales au FAES (financement BID) (Fonds d'Assistance Économique et Financière)⁴⁴, institution publique de gestion de fonds publics pour le développement et qui joue le rôle de MOD pour le compte du MENFP pour la construction des écoles fondamentales. Selon ce schéma, le FAES a construit pour le MEFP 330 écoles un financement de la BID au cours de la décade. Un autre financement de 20 millions de dollars a été accordé par la BID en juin 2009 pour la construction de 50 écoles. La qualité des constructions faites par le MENFP avec le FAES est bonne sur le plan paracyclonique et peut être amélioré au plan de la parasismicité. Actuellement il y a peu de communication entre la DGS et le FAES qui rapporte directement au cabinet du Ministre de même qu'avec la DMPAD.*

b. *La Maîtrise d'ouvrage des Lycées a été déléguée au BMPAD (Bureau de Monétisation des Programmes d'Aide au Développement) qui réalise actuellement deux Lycées dont les travaux sont en suspens depuis le séisme en attendant un examen des plans pour leur adaptation parasismique*

⁴⁴ Le FAES est une institution publique créé en 1990 par Décret Présidentiel pour la gestion de fonds publics pour le développement. Fermé en 1991, il a réouvert en 1995.

45. **Avenir des agences dans une stratégie à court, moyen et long terme.** La délégation de maîtrise d'ouvrage publique fait partie des dispositions du code des marchés publics. Pour le MENFP, c'est une des solutions efficaces à considérer pour le court et moyen terme. Pour le long terme, une question importante est de savoir si le MENFP, qui est actuellement maître d'ouvrage de toutes les constructions scolaires, le restera indéfiniment ou si cette compétence sera éventuellement transférée aux collectivités locales (communes) pour une partie de celles-ci (maternelle et fondamental), à moyen ou à long terme, dans le cadre d'un approfondissement progressif de la décentralisation. L'expérience internationale montre une tendance forte de tous les pays en développement de passer d'une compétence centralisée (au Ministère) à une compétence décentralisée (vers les communes) pour ce type de construction. Il est souhaitable que le MENFP s'implique fortement dans les processus de réflexion sur la décentralisation et configure sa stratégie de construction à long terme en tenant compte des possibilités éventuelles d'évolution dans ce domaine. Il peut être également souhaitable que le MEBFP teste dans le moyen terme des expériences de décentralisation, ne serait-ce que pour apprendre de ces expériences et apporter un pierre dans la réflexion sur la décentralisation.

46. **Le rôle des acteurs dans l'approche avec Agence de MOD.**

a. **Rôle du MENFP.** *Le Ministère devrait continuer à déléguer la maîtrise d'ouvrage publique à des agences ; ceci de préférence dans les zones urbaines où les agences sont plus performantes.* Une telle approche n'apportera pas un grand changement à l'approche actuelle qui serait modifiée sur deux points : a) l'ouverture de la mission de MOD à d'autres agences de MOD⁴⁵ ; et b) le resserrement de leur mandat sur les zones urbaines où elles sont plus performantes. Le financement de construction d'écoles publiques pour le développement du sous-secteur public, et la mise à niveau urgente des écoles publiques existantes, selon l'approche MOD devrait constituer un volet financier important de la stratégie.

b. **Rôle des Agences.** *Les Agences joueront, pour le compte du MENFP, le rôle de MOD et assureront la construction de « modèles d'école » susceptibles d'être copiés par les autres acteurs.* Dans leur rôle de MOD, les agences reçoivent leur programme de travail du MENFP, lancent les appels d'offre de travaux et les consultations pour la sélection des maîtres d'œuvre qui superviseront les travaux et certifieront le service fait, gèrent les contrats et paient les services faits, et fournissent des rapports trimestriels au maître d'ouvrage. Dans une approche régulière, les agences de MOD devraient être recrutées de façon compétitive pour exécuter la partie du programme national qui serait régulièrement délégué à des agences de MOD.

c. **Mandat de la DGS.** *Celle-ci devrait représenter le MENFP, en tant que représentant du maître d'ouvrage dans la relation contractuelle avec les MOD.* L'expérience internationale montre que les agences de MOD travaillent d'autant mieux qu'elles sont bien suivies par leur client (le Ministère). La passation des marchés et le suivi des contrats de MOD, pour le compte du MENFP, devrait faire partie du mandat de la DGS. Celle-ci devrait donc autoriser le paiement des agences et devrait également tenir un tableau de bord consolidé de l'avancement de l'exécution de leurs contrats de MOD. Il serait également du ressort de cette Direction de répondre aux questions soulevées par les agences dans le cours de l'exécution de leurs contrats.

⁴⁵ Le potentiel d'organismes susceptibles de jouer le rôle de MOD pour le MENFP comprend, par exemple : Le Bureau de Monétisation des Programmes d'Aide au Développement (BMPAD), le Bureau de l'Ordonnateur des Fonds de l'UE, les grandes ONG internationales telles que CARE, CECI, CRS, PADF, OXFAM ou nationales comme ASODLO.

C. Les écoles du secteur privé

47. **Situation actuelle.** Le secteur privé opère 59% des écoles⁴⁶ dans le pays ; ceci dans des constructions de mauvaise qualité, très vulnérables aux séismes. Il commence à reconstruire les écoles détruites par le séisme sans aide, et dans la plupart des cas aussi mal qu'auparavant ; et devrait rendre plus sûres les écoles non détruites. Les écoles du secteur privé sont construites avec peu de moyens financiers et leur construction est souvent mal exécuté, et quasiment jamais conforme aux normes, encore moins aux normes parasismiques. La grande majorité des 2.000 écoles qui se sont effondrées et des 6.000 qui ont été endommagées par le séisme du 12 janvier (voir para 7) appartient au secteur privé. Le plus grand chantier de la reconstruction sera celui du secteur privé. Nombre de chantiers individuels sont déjà en cours sans aide de l'Etat, mais aussi avec le risque que les nouvelles constructions contiennent les mêmes faiblesses structurales que les précédentes. Ceci ne pourra pas être corrigé sans une incitation massive du MENFP. De plus, les constructions simplement endommagées et même celles qui ne l'ont pas été le 12 janvier dernier, sont en situation de grande vulnérabilité face à un possible nouveau séisme (voir para 8). Le plus grand chantier de prévention du prochain séisme devrait être aussi celui du secteur privé. Mais ceci aussi ne peut se produire sans une incitation massive du MEMP. Le secteur privé est lui même segmenté en deux sous-groupe principaux : a) un groupe principal d'entrepreneurs d'éducation qui est propriétaire de ses bâtiments où ils délivrent le service b) un groupe d'entrepreneurs d'éducation qui louent les bâtiments où ils délivrent le service. Dans le premier cas, en matière de construction, l'opérateur est « maître d'ouvrage » privé. Dans le second cas, le « maître d'ouvrage » est le propriétaire privé des locaux qui peut n'avoir aucun lien avec l'entreprise éducative que ces derniers abritent. Une difficulté supplémentaire réside dans la situation souvent très floue dans laquelle se trouvent ces écoles au plan de la propriété foncière.

48. **Avenir du secteur privé dans une stratégie nationale de construction scolaire.** Le secteur privé continuera à assurer une part déterminante du service éducatif en Haïti. La question qui se pose pour le MENFP et le secteur privé dans le cadre de la stratégie nationale de construction est triple. Il s'agit de permettre au secteur privé de : a) reconstruire le plus rapidement possible l'énorme quantité d'écoles détruites par le séisme pour pouvoir offrir à nouveau la même quantité de service éducatif qu'avant le séisme, b) réparer et consolider le immédiatement reste du stock d'écoles pour qu'il ne soit plus dangereux et offre des conditions minimum acceptables de sécurité ; et c) faire évoluer progressivement l'ensemble du stock d'écoles pour qu'il respecte progressivement les normes minimales, architecturales et techniques, et notamment paracycloniques et parasismiques.

49. **Le rôle des acteurs dans le volet Secteur privé.**

a. **Rôle du MENFP.** Le ministère pourrait prendre l'initiative d'offrir au secteur privé la possibilité d'accéder, de façon conditionnelle, à un « paquet financier » pour l'inciter à reconstruire de façon « plus sûre » ses bâtiments détruits ; et un autre « paquet financier » pour l'inciter à mettre ses bâtiments non détruits à des normes techniques et architecturales acceptables. Cela constituerait un changement majeur des relations entre le Ministère et le secteur privé. Le Ministère prendrait la responsabilité de créer un mécanisme d'incitation devant permettre graduellement au secteur privé de reconstruire et normaliser ses infrastructures. C'est une approche de « réponse à la demande ». Dans cette perspective, le Ministère devrait estimer le montant unitaire d'un paquet financier type, par salle de classe à reconstruire ou à mettre à la norme. Ce faisant, le Ministère pourrait également se donner un objectif quantitatif (nombre d'écoles) et de durée (nombre

⁴⁶ Les deux tiers des écoles du secteur non public.

d'années) à atteindre, pour faciliter la recherche de financements pour cet objectif. L'approche consisterait à créer un Fonds alimenté par le MENP (avec des aides extérieures) destiné à fournir des aides financières conditionnelles aux établissements privés. Les conditions attachées au paquet financier devraient comporter des exigences de normes techniques (parasismique notamment) et architecturales (éclairage, ventilation, surface par élève. La satisfaction des conditions devraient également faire partie des conditions d'accès à l'accréditation de l'école par le MENFP. Le choix de cette approche de financement, que l'on peut dénommer « *reconstruction conduite par les partenaires privés* », est issu d'une comparaison avec 4 autres approches possibles pour assister le secteur privé, qui est explicitée en Annexe 3. Son avantage comparatif par rapport à toutes les autres approches (pour le secteur privé) est basé sur une analogie avec le succès prouvé de cette approche dans les grands programmes de reconstruction d'habitations après les catastrophes des 10 dernières années.

b. Rôle du Secteur Privé. *Les écoles de ce secteur entreraient en partenariat avec le MENFP, de façon contractuelle, pour accéder de façon conditionnelle aux fonds publics d'incitation pour la reconstruction d'écoles plus sûres ou pour la mise à la norme de leurs constructions actuelles.* Une convention de financement pourrait être passée entre le MENFP et chaque école privée désireuse d'accéder au Fonds, sur la base d'une requête présentée par l'école indiquant : a) le projet envisagé et son coût ; b) la complémentarité entre le montant du « paquet financier » sollicité et les ressources propres pour financer le projet ; c) le détail de l'engagement du respect des normes techniques et architecturales qui constituent la condition de l'incitation financière ; et d) l'engagement de respecter des procédures simplifiées pour la gestion financières et les passation de marchés (fournies par le MENFP) ; et e) l'engagement de fournir un rapport d'avancement et un rapport financier.

c. Rôle des Agences. *Une ou plusieurs agences pourrai(en)t jouer le rôle d'agence(s) fiduciaire(s), pour transférer les fonds aux écoles privées, exercer un suivi/contrôle fiduciaire sur la gestion par les écoles privées des fonds du projet de reconstruction ou mise à la norme, et contrôler le respect des conditions attachées à l'incitation financière.*

d. Mandat de la DGS. *Le mandat de la DGS vis-à-vis du secteur privé est la promotion de la normalisation des écoles privées et du contrôle des normes minimum (techniques et architecturales) pour leur accréditation.* La direction représentera le MENFP, bailleur de fonds, dans ses relations contractuelles avec les écoles privées, et s'assurera auprès des agences que les conditions contractuelles ont été remplies, de façon à fournir ou confirmer l'accréditation de l'école.

D. Les écoles communales

50. Situation actuelle des écoles communales. Pour ces écoles, la mission n'a pas eu le temps matériel de collecter les informations sur leur statut juridique. Les écoles communales sont issues des lois de 1872 et 1874 et pré-existaient donc à la constitution de 1987. Celle-ci a entamé un processus de décentralisation qui a donné aux collectivités territoriales (CT) de larges responsabilités – incluant l'éducation au niveau local – mais sans grande précision⁴⁷. Les communes ont peu de moyens financiers pour faire fonctionner ces écoles qui assurent rarement un enseignement complet et le MENFP assure en fait une très faible régulation de ces écoles.

51. Avenir des écoles communales dans la stratégie. Il est souhaitable que l'avenir des écoles communales soit considéré dans le cadre des perspectives d'évolution/approfondissement de la

⁴⁷ World Bank 2009a, para 13., p. 12.

décentralisation. La mission n'a pas eu le temps de discuter cette question qui pourra être creusée ultérieurement. Toutefois, il apparaît qu'au lendemain du séisme du 12 janvier, les communes ont montré une grande capacité d'implication dans la mise en œuvre des dispositions immédiates en matière d'éducation. Cette dynamique pourrait être mise à profit pour faire jouer un plus grand rôle aux écoles communales dans la mise en œuvre de la stratégie. Peut-être seraient-elles un bon point d'appui pour tester des approches décentralisées.

52. Rôle des acteurs pour la partie du stratégie nationale concernant les écoles communales. La mission n'a pas eu le temps matériel d'aborder cette problématique.

E. Les écoles communautaires

53. Situation actuelle des écoles communautaires. Les « écoles communautaires » se sont développées dans un cadre spontané, mais toutefois relativement organisé par les communes, mais ces dernières ne reçoivent aucun appui du gouvernement à cet égard. Dans les zones rurales reculées, les écoles communautaires desservent souvent des familles éparpillées dans des fermes isolées, où les enfants marchent de longues distances, traversent des rivières à gué et grimpent des pentes raides. Dans les zones périurbaines mal desservies par les transports les enfants marchent aussi de longue distance ou doivent payer cher les transports urbains. Dans les bidonvilles elles sont très nombreuses et très petites. Ces écoles appliquent de faibles montants d'écologie⁴⁸, et donc attirent de nombreux enfants des familles très pauvres et trop vulnérables pour rester dans le système privé commercial. Pour la même raison les enseignants sont faiblement payés ce qui attire des candidats moins qualifiés que ceux des écoles publiques, mais pas peu motivés. Selon des études ponctuelles en Haïti, ils ont des résultats qui ne sont pas moins bons que ceux de leurs pairs des écoles publiques, plus qualifiés, résultat peu surprenant, car il a été largement observé dans d'autres pays⁴⁹. Les écoles communautaires sont actuellement assistées par le Gouvernement au travers du Projet de Développement Communautaire Participatif (PRODEP), par les Communes et par des ONG de la façon suivante :

a. Les ONG et les écoles communautaires. De nombreuses ONG apportent un appui aux écoles communautaires aussi bien pour améliorer l'efficacité de l'enseignement que pour financer l'amélioration des infrastructures. On peut citer, par exemple, Save the Children. Cependant, contrairement aux deux projets ci-dessus qui misent sur la responsabilisation des communautés dans la réalisation de leur projet de construction d'écoles, les ONG ont plutôt tendance à gérer elles-mêmes le projet de construction, plutôt que d'habiliter l'OCB qui gère l'école communautaire.

b. Les Agences et les écoles communautaires. Des projets de développement communautaire de type CDD (Community-Driven Development), le PRODEP et le PRODEPUR sont mis en œuvre par le gouvernement au travers d'une Agence : la Direction de la Monétisation des Programmes d'Aide au Développement (BMPAD). Dans ces projets, les sous-projets communautaires sont identifiés, préparés et mis en œuvre par les communautés elles-mêmes, y compris la passation des marchés de travaux et la gestion financière des sous-projets. Dans ces

⁴⁸ Dans l'école communautaire de Jalousie (bidonville du même nom), le montant demandé aux familles est de 600 Gourdes par an. Le directeur expulse les enfants dont les frais ne sont pas payés. L'effectif observé est d'environ 50 élèves en 3 classes avec 3 enseignants faisant du multigrade (deux niveaux).

⁴⁹ Voir bibliographie. USAID et Save the Children 2007. Ce résultat dans la zone de Maissade est largement corroboré par les études internationales. Par exemple. Hennevel, Niddle, Rajonhson et Swati. 2006. Synthesis Report : Local Studies on the Quality of Primary Education in Four Countries ». Prepared for the Association for the Development of Education in Africa Biennial Meeting. March 2006, Libreville, Gabon.

projets, des ONG d'envergure jouent le rôle d'intermédiaires pour le transfert des fonds aux communautés. L'Annexe 7 donne des détails sur ces deux projets.

54. **Avenir possible des écoles communautaires dans la stratégie.** Le MENFP devrait considérer l'option de passer à une échelle supérieure avec les écoles communautaires par un programme d'amélioration de leurs conditions d'opération et en particulier des locaux dans lesquelles elles opèrent. Ce programme pourrait s'inspirer et être adapté de celui déjà largement testé de façon positive par le PRODEP et le PRODEPUR, avec les modifications appropriées pour en faire un programme spécifique de construction/réhabilitation d'écoles communautaires piloté par le MENFP. Il serait opportun que le MENFP teste l'approche par un programme immédiat de petite envergure, de façon à bâtir ses capacités à conduire un tel programme. Le BMPAD pourrait apporter sa collaboration au MENFP pour bâtir cette capacité.

55. **Les rôles des acteurs dans le volet Ecoles Communautaires**

a. **Rôle du MENFP.** *Dans une approche communautaire pour la construction d'écoles fondamentales, le rôle du Ministère a un rôle de bailleur de fonds pour les communautés et délègue sa maîtrise d'ouvrage à une organisation communautaire de base, éligible selon les critères de la carte scolaire, qui s'engage à construire ou agrandir son école selon les plans types du ministère et les méthodes simplifiées de gestion promues par ce dernier pour les communautés.* Le ministère signe un accord de financement avec chaque communauté, soit au niveau central soit, ce qui est préférable, au niveau déconcentré approprié. Le ministère s'engage à financer le projet d'école de la communauté, soit directement soit par l'intermédiaire d'une agence qui joue alors le rôle d'agence fiduciaire et contrôle le bon usage des fonds transmis. Le rôle du ministère inclut également la tâche de renforcer les capacités de gestion des communautés participantes dans le domaine de la gestion du cycle du sous-projet, la gestion financière et celles des passations de marchés au niveau communautaire. Ces activités peuvent être contractualisées à des ONG, comme le font actuellement les projets PRODEP et PRODEPUR, ou à des experts individuels en Formation à la Gestion à la Base (FGB) comme le font actuellement des projets CDD analogues dans d'autres pays avec une réussite confirmée.

b. **Rôle des Communautés.** Comme dans les projets CDD suscités, les communautés sont responsables de la gestion de la mise en œuvre du projet d'école. Pour cela elles s'organisent en association responsables du micro-projet et mettent en place un comité de mise en œuvre du projet. La notion de communauté pourrait recouvrir celle de CADEC quand elle existe ou, quand elle n'existe pas, l'Association des Parents d'Elèves qui joue un rôle important dans le secteur non-public⁵⁰. Ce sont les membres de ces organes communautaires qui reçoivent la FGB. Une large expérience internationale dans ce domaine, notamment en Asie et en Afrique, a permis d'établir que cette approche est substantiellement plus coût-efficace que toutes les autres⁵¹.

c. **Rôle des Agences.** *Une ou plusieurs agences pourrai(en)t jouer le rôle d'agence(s) fiduciaire(s), pour transférer les fonds aux communautés, exercer un suivi/contrôle fiduciaire sur la gestion par les écoles privées des fonds du projet de reconstruction ou mise à la norme, et contrôler le respect des conditions attachées à l'incitation financière.* Dans l'expérience du PRODEP montre que l'intermédiation financière avec les ONG est, en Haïti, très coûteuse, de l'ordre de 25% du montant des sommes transférées. Si l'approche communautaire est retenue, la mission recommande de revoir les modalités des services d'intermédiation pour en réduire les coûts.

⁵⁰ Voir World Bank 2006a, para 3.31, p. 46.

⁵¹ Voir World Bank 2009

d. Mandat de la DGS. Le mandat de la DGS dans le volet de la stratégie mis en œuvre par les Communautés serait d'assurer le financement du programme communautaire, passer les marchés de services d'intermédiation et de services de renforcement des capacités et d'assurer la coordination, le suivi et l'évaluation du programme. Bien entendu, pour assurer un tel mandat, la DGS devrait être reconfigurée et équipée en compétences spécifiques pour ce type d'activité, en relation avec les directions régionales. La DGS aurait aussi le rôle d'assurer que les conditions physiques dans lesquelles se déroule l'enseignement dans ces écoles (qualité des locaux, respect des normes,) permet leur accréditation.

F. Les écoles construites directement par les PTF et les ONG

56. Situation actuelle. Un grand nombre de PTF et un nombre plus grand encore d'ONG interviennent dans la construction d'écoles en Haïti. Ce nombre a explosé immédiatement après le séisme du 12 janvier 2010 pour apporter une aide d'urgence à la reconstruction. Ces initiatives sont disparates, non régulées et non coordonnées.

57. Avenir des initiatives directes des PTF et ONG dans le cadre de la stratégie. Il est souhaitable de continuer à encourager ces initiatives, notamment quand elles se manifestent au lendemain d'un choc ou d'une catastrophe en mobilisant des ressources immédiatement disponibles qu'il ne faut pas négliger.

58. Rôle des Acteurs.

a. Rôle du MENFP. Le rôle du Ministère est de favoriser, réguler et coordonner cet ensemble d'initiatives, de sorte qu'il soit assuré qu'elles concourent à la mise en œuvre de la stratégie nationale. En particulier, le Ministère doit s'assurer que ces initiatives : a) respectent les critères de la carte scolaire et aux normes de planification ; b) sont conformes aux normes minimum de construction aux plans architectural et technique, notamment en ce qui concerne les normes paracycloniques et parasismiques ; c) font la promotion de modèles architecturaux et de technologies appropriées aux besoins du contexte Haïtien, tels que décrits dans la chapitre VII ; d) conçoivent leurs projets comme « un tout » et ne génèrent pas de surcharge d'activité au MENFP au delà de la coordination et du suivi des activités des projets exécutés par ces PTF et ONG.

b. Rôle des FTP et ONG. Ces acteurs devront concevoir des projets qui respectent les points ci-dessus, et rendent compte au Ministère de l'avancement de leur exécution.

VI. Le financement de la stratégie

59. Le financement de la mise en œuvre de la stratégie est une des questions clés de son élaboration. La définition d'une stratégie de construction a un double effet. Non seulement : a) elle facilite la mise en œuvre des projets par les différents acteurs, notamment les multiples bailleurs de fonds ; mais elle constitue un outil efficace pour : b) faciliter la recherche du financement complémentaire pour des programmes de construction d'envergure. La mission n'a pas eu le temps matériel de couvrir cet aspect de la stratégie, qui devra être développé ultérieurement. Cette dimension de la stratégie comprend : a) un état des lieux des financements passés pour les constructions scolaires et leurs tendances pour l'avenir ; b) une évaluation des besoins sur la base des quantités estimées par un modèle de simulation et coûts unitaires estimés pour chaque type d'opération (construction, réparation, consolidation) et c) une estimation des besoins non satisfaits et des calendriers de leur mobilisation souhaitable. Le financement de la stratégie devra proposer la répartition des ressources entre les différents objectifs (reconstruction, réparation, prévention et

développement) et les différents acteurs (public national, communal, communautaire). Le document devra identifier les potentiels de ressources mobilisables par type de bailleur de fonds, et en fonction de l'intérêt de chacun d'eux pour chacun des segments du programme supporté par la stratégie.

VII. Les modèles de construction.

Architectures et technologies à promouvoir pour la reconstruction des écoles

60. **La question des modèles de construction à promouvoir est devenue une question urgente car les besoins de urgents de reconstruction sont un défi immense.** La mission a participé à une « ronde » des projets au cours de laquelle une dizaine d'organisations nationales, publiques et privées, internationales bilatérales et non gouvernementales, ont présenté leurs solutions au problème de la reconstruction post-séisme en Haiti. Les propositions sont très diverses et leur contribution potentielle à la résolution du problème en Haiti devrait être analysée par le MENFP (par le moyen de la DGS) au travers de critères. La mission suggère d'utiliser les critères suivants :

Critère No 1. Ne pas mélanger « provisoire » et « définitif ». C'est malheureusement ce qui est en train de se faire. Les solutions originellement « provisoire » des hangars qui ont été proposées sont, en fait souvent des solutions intermédiaires entre provisoire et définitif. La solution provisoire idéale, c'est la tente car elle n'offre pas prise à un compromis vers le durable. Certes, les tentes n'offrent pas un abri adéquat pour accueillir des activités pédagogiques du fait du confinement de l'air, et de leur vulnérabilité aux cyclones. La solution alternative immédiatement envisagée après le séisme était le hangar provisoire conçue schématiquement comme une toiture sommaire posés sur poteaux. Les expériences de hangar qui se sont mise en place sont basée sur une approche plus sophistiquée que le « provisoire immédiat » et constituent des solutions conçues, certes, pour être « temporaires » (pas de fondations, murs légers et bois) mais ne sont pas strictement « provisoires ». Certains promoteurs les garantissent en effet pour 10 ans. Ces solutions sont chères et vont consommer une grande partie des ressources qui devraient être consacrées à des reconstructions durable. Ces solutions intermédiaires de type « provisoire-semi-durable » n'ont pas la faveur, de tous les acteurs. Le secteur privé y voit un risque, s'il devait se généraliser, de construction d'un parc d'écoles neuves de 2ème catégorie qui risque de durer et n'être pas remplacée par des bâtiments réellement durables. Dans la perspective de la rentrée d'octobre 2010 – dans 3 mois –, la mission recommande que des solutions plus « provisoires » et moins chères soient développées et mise en œuvre. L'urgence reste toujours aussi grande de restaurer une capacité d'accueil qui a été divisée par deux le 12 janvier dernier.

Critère No 2. Le modèle architectural et technique doit respecter les normes minimales architecturales et techniques. En particulier, le modèle doit être accompagné des notes de calculs techniques concernant la solidité/durabilité, et en particulier le respect des normes paracycloniques et parasismiques, et les notes de calcul pour établir la conformité avec les normes d'éclairage et de ventilation.

Critère No 3. Le modèle architectural doit respecter et s'inscrire dans la continuité de la culture architecturale locale existante. En milieu urbain dense les constructions sont verticales, car le terrain est rare ; elles comportent le plus souvent 2 niveaux et 3 niveaux sont loin d'être exceptionnels. En zones rurales, les constructions sont généralement d'un seul niveau. Ceci est vrai pour les habitations comme pour les écoles. Le respect de ces caractéristiques est une donnée essentielle pour augmenter les chances que les modèles architecturaux promus par le MENFP soient suivis par tous les opérateurs en éducation. Le message initialement lancé par le MENFP de ne pas construire sur plusieurs niveaux et de ne couvrir qu'avec des toitures légères était un message basé sur le « principe de précaution » pour réduire les risques de vulnérabilité des opérations lancées immédiatement dans l'urgence qui n'auront pas été encore étudiées par des ingénieurs ayant eu le

temps de faire leur formation sur le parasismique. S'agissant des modèles de construction que le MENFP doit maintenant promouvoir, il convient qu'ils comportent un ou des modèle(s) à plusieurs niveaux pour les zones urbaines et un ou des modèles à un niveau pour les zones rurales, du moins là où le terrain est disponible en suffisance.

Critère No 4. Le modèle proposé doit être le plus coût-efficace possible. C'est à dire que pour le service éducatif offert sur le plan fonctionnel et la résistance/durabilité/vulnérabilité minimum visée, il doit être le moins cher possible. Ce critère est essentiel à pour plusieurs raisons : (i) il est la condition de la plus grande expansion possible du secteur public avec les ressources mobilisables pour ce secteur ; (ii) le/les modèles proposées doivent être perçus par le secteur privé comme des suffisamment attractifs, en tenant compte de la faiblesse des ressources du ce secteur. Si le/les modèles sont perçu par les acteurs de ce secteur comme étant hors de leur portée, les chances de son adoption s'estompent ; (iii) le/les modèles doivent également permettre leur utilisation par le secteur communautaire, dans le cas où il est assisté.

Critère No 5. La technologie utilisée pour la construction doit être la plus proche possible de la technologie dont les entreprises locales sont familières et qu'elles utilisent couramment. Cette question est cruciale pour que les modèles de construction promus par le MENFP puissent être construits à grande échelle et très rapidement. L'introduction d'une technologie nouvelle a pour conséquence l'obligation de mettre en place des formations des entrepreneurs et de la main d'œuvre locale sur la technologie elle-même. Ceci entraîne en même temps une consommation importante et coûteuse d'assistance technique. Lorsque les nouveaux modèles sont basés sur la technologie couramment pratiquée par les acteurs de l'industrie locale de la construction, des formations sont toujours nécessaires, mais elles peuvent alors être limitées au segment de connaissance manquant, en l'occurrence les questions de parasismicité. Le respect de ce critère a en plus des externalités importantes. Si les compétences en parasismicité des ingénieurs, entrepreneurs et de la main d'œuvre du secteur de la construction sont améliorées à l'occasion de la construction des écoles, dans le cadre de la même technologie que celle qu'ils pratiquent couramment par ailleurs, alors il a des chances que les gains de connaissance et de compétence technique en parasismicité acquis à l'occasion de la construction des écoles seront mis à profit dans le reste de leur travail, en dehors des projets d'école.

Critère No 6. Les matériaux utilisés dans la technologie doivent être parmi les plus couramment accessibles sur le marché local des matériaux. Le respect de ce critère est crucial car les grandes quantités de construction qui doivent être mises en œuvre vont générer des besoins de grandes quantités de matériaux de construction. Il y aura rapidement des tensions importantes sur les marchés commerciaux de ces matériaux, qui se traduiront par des goulots d'étranglement, parfois orchestrés par les fournisseurs. L'expérience internationale prouve que les circuits commerciaux de l'offre s'adaptent d'autant plus rapidement aux besoins de la demande que les matériaux concernés font déjà l'objet de d'une large distribution dans le pays, par de nombreux canaux différents. Il faut absolument éviter de créer un besoin important sur un matériau nouveau, pour lequel les circuits commerciaux sont tenus par un petit nombre d'opérateurs.

Critère No 7. La technologie promue par le MENFP doit être tolérante à l'erreur. Ce critère est essentiel pour que les modèles promus aient une réelle capacité d'être reproduits par le plus grand nombre d'opérateurs, sans que cela nécessite la mise en place d'un dispositif important de formation et d'assistance technique, inévitablement coûteux et lent à mettre en œuvre. L'idéal réside dans des technologies rapides et faciles à apprendre par les petits entrepreneurs locaux, et susceptibles d'être mis en œuvre par eux sur la base d'informations diffusables sous forme de manuels et de guides simplifiés, sans que leur assimilation par les entrepreneurs locaux nécessite une trop grande expertise technique qui n'existe que très peu, voire pas, dans les petites entreprises locales,

VIII. Plan d'action pour la préparation de la stratégie

61. **Elargissement du Comité à tous les acteurs.** La mission suggère d'élargir le comité de préparation de la stratégie de constructions scolaires à un ou deux représentants de tous les acteurs clés impliqués dans la construction, notamment : les communes, le secteur privé, le secteur communautaire, les opérateurs principaux tels que FAES, et BMPAD, les ONG, etc. Ces représentants devraient être choisis en fonction de leur qualification et leur capacité à contribuer aux discussions de fond sur tous les aspects de la stratégie.

62. **Elargissement et précision du mandat.** Le mandat du comité devrait préciser que chaque représentant d'un acteur clé, participe à la fois, non seulement en tant que personne ressource du fait de ses qualifications, mais aussi il a pour mandat de s'assurer que les membres de son groupe seront en accord avec les décisions prises de façon collective par le comité. Cette approche permet de s'assurer que les résultats de ce processus d'élaboration de la stratégie seront acceptés par chaque une majorité d'acteurs dans chaque groupe. Le mandat du groupe devrait préciser les différentes étapes sur lesquels il sera nécessaire que le groupe ait une approche la plus consensuelle possible. Les étapes comprennent entre autres :

- a. Etat des lieux
- b. Normes
- c. Plans types et standards
- d. Objectifs
- e. Stratégie de planification
- f. Stratégie de mise en œuvre
- g. Financement de la stratégie
- h. Organisation institutionnelle de mise œuvre de la stratégie, y compris la restructuration de la DGS
- i. Programme de renforcement des capacités.
- j. Système de suivi et d'évaluation de la stratégie

63. **Adoption d'un calendrier.** Le comité devrait décider, dès sa première réunion après son élargissement, d'un calendrier de préparation par le comité, de validation par les différents acteurs, et d'adoption de la stratégie (au final en Conseil des Ministres).

64. **Moyens mis en œuvre pour la préparation de la stratégie.** Le MENFP devrait, le plus tôt possible, déterminer les besoins financiers devant être mobilisés pour un travail effectif et rapide du comité, et des différentes étapes de validation qui devraient comporter des ateliers nationaux spécifiques, puis la rédaction et la publication des documents résultants. Une telle estimation permettrait de s'assurer que les moyens nécessaires sont disponibles pour la réussite de la mise en œuvre du processus.

-0-0-0-0-0-0-

Annexe 1

Localisation des plaques tectoniques dans les Caraïbes et de l'épicentre du séisme du 12 janvier 2010



Source : USGS-UPGP

AFP Localisation des plaques tectoniques dans les Caraïbes

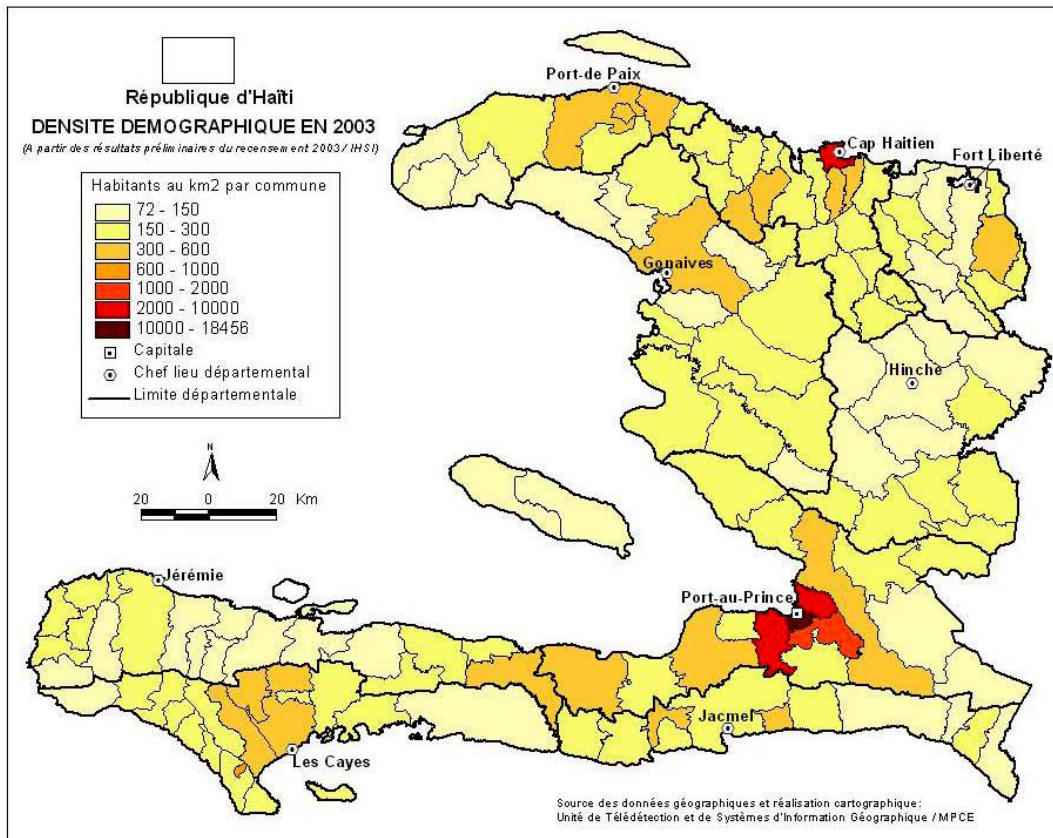
<http://info.france2.fr/seisme-haiti/focus/le-seisme-etait-previsible-selon-certains-experts-60276053.html> - 14/01/2010

Annexe 2

Etat des lieux du Secteur de l'Education au 26 février 2010					
Department	Cycle	Endommagé	Détruit	Intact en apparence	Total
Ouest	Préscolaire	1,149	553	364	2,066
	1er et 2ème cycle Fondamental	1,912	1,055	733	3,700
	3ème cycle Fondamental	756	374	202	1,332
	Total Ouest	3,817	1,982	1,299	7,098
Sud Est	Préscolaire	30	12	0	42
	1er et 2ème cycle Fondamental	125	13	0	138
	3ème cycle Fondamental	30	3	0	33
Ouest + Sud-Est		185	28	0	213
	Préscolaire	1,179	565	364	2,108
	1er et 2ème cycle Fondamental	2,037	1,068	733	3,838
	3ème cycle Fondamental	786	377	202	1,365
Total Ouest + Sud-Est		4,002	2,010	1,299	7,311
		55%	27%	18%	100%

Annexe 3 – Haiti – Densité démographique 2003

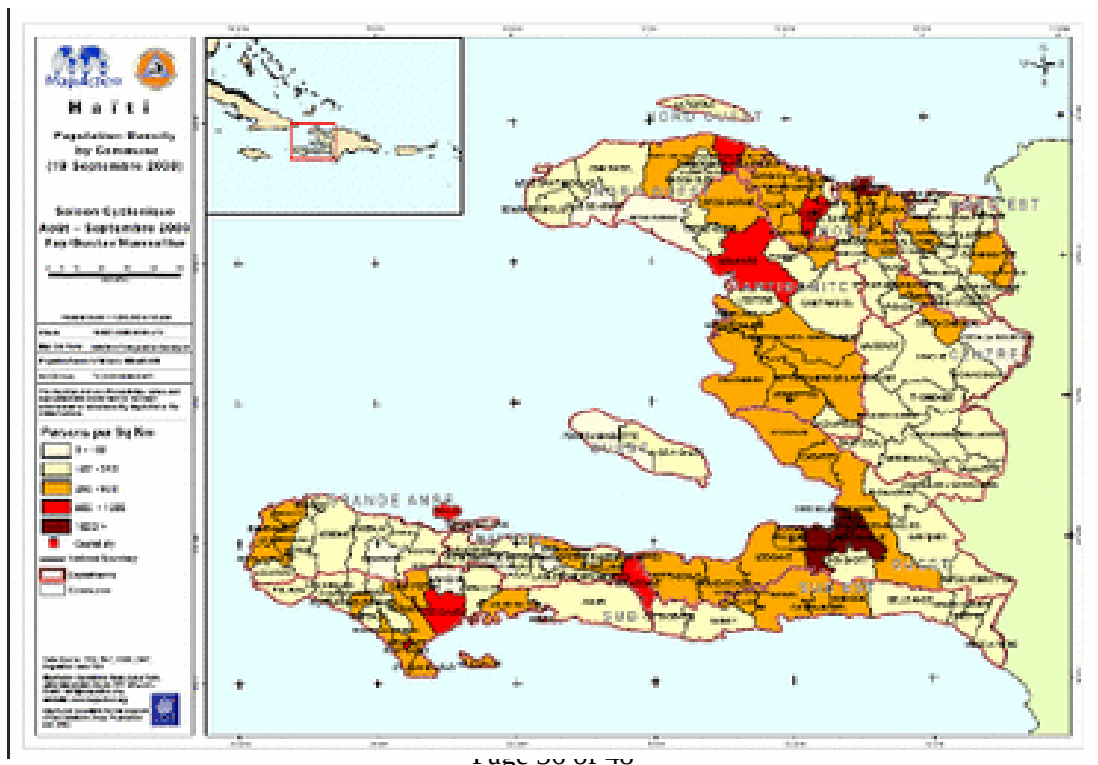
Source : Carte de la pauvreté d'Haiti 2004 – Ministère Planification et Coopération Extérieure



2008 (source MapAction-Ministere Interieur

Email: haiti@mapaction.org; Website: www.mapaction.org

Blanc <100 ; beige 100-250 ; orange 250-500 ; rouge 500-1000 ; marron > 1000

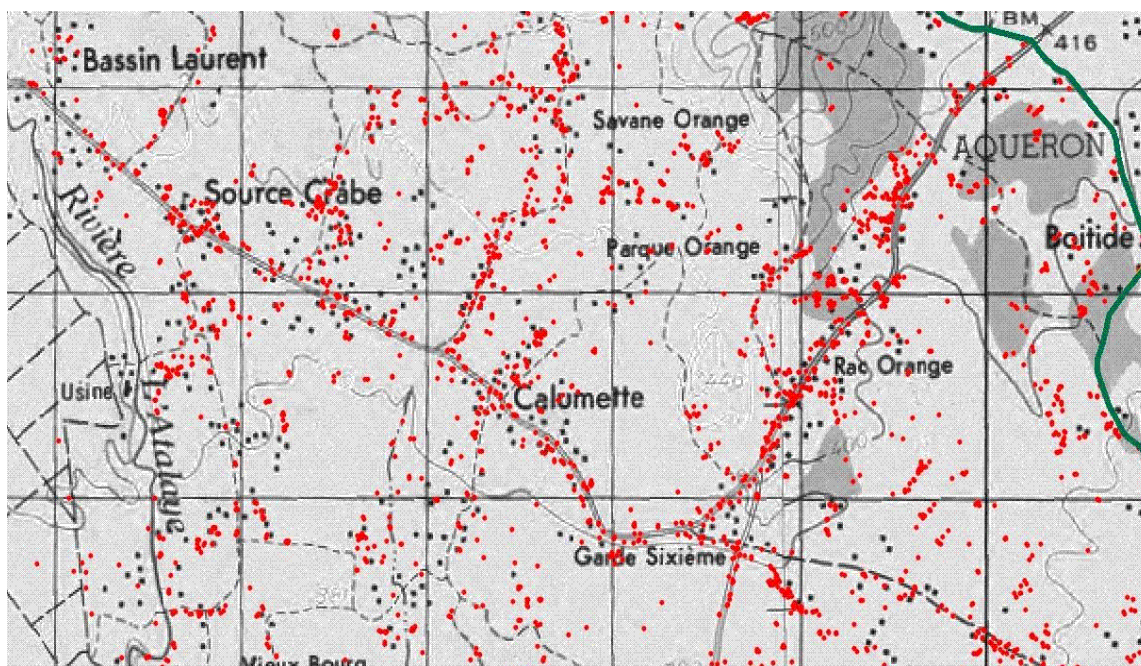


Annexe 4.1

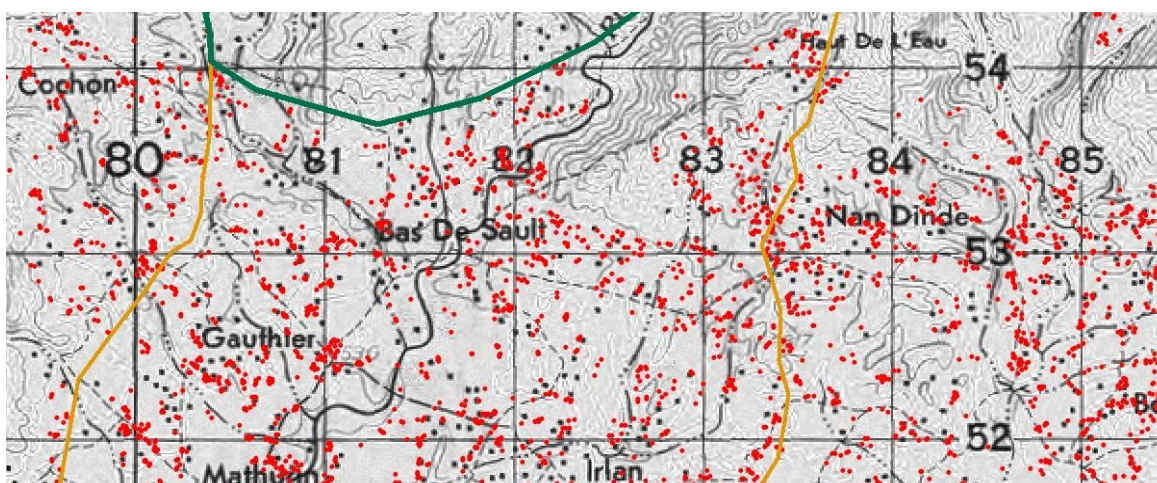
Dispersion de l'habitat rural: l'exemple de la commune Saint Michel

Chaque point représente un habitat; chaque carré mesure un kilomètre de côté
(source: Centre National de l'Information Géo-Spatiale - CNIGS)

Habitat autour des villages de Bassin Laurent, Source Crabe, Calumette, Savane Orange, Parque Orange, Tac Orange, Boitide



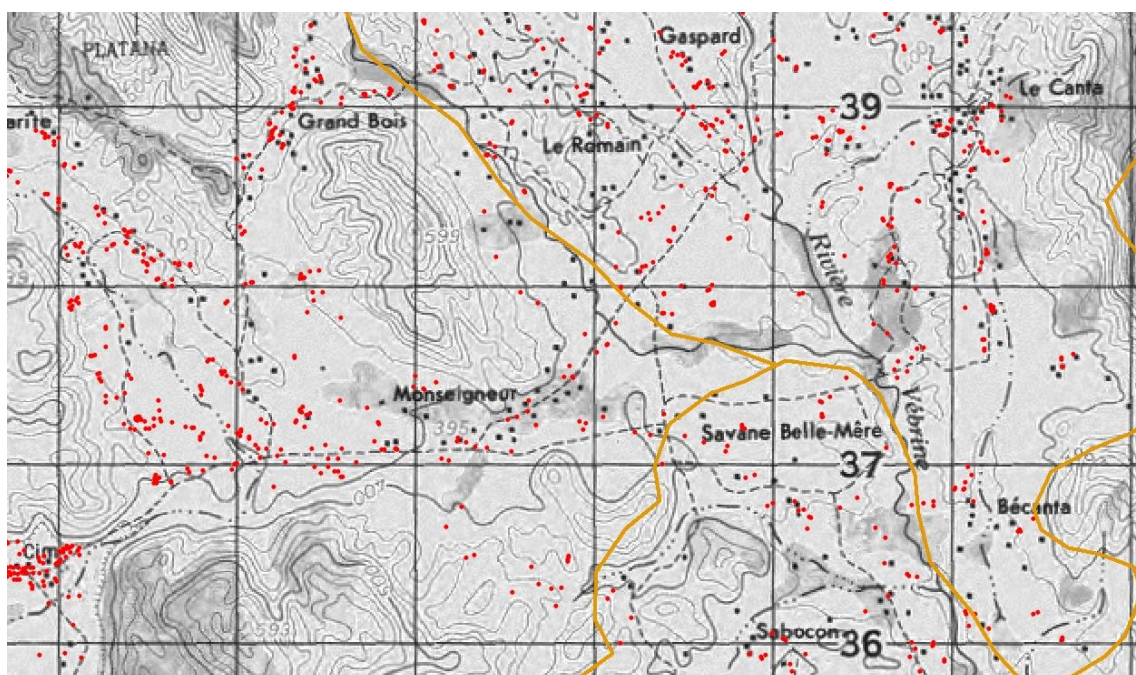
Commune de Saint Michel
Habitat autour des villages de Bas de Sault, Nan Dinde, Gauthier et Mathurin



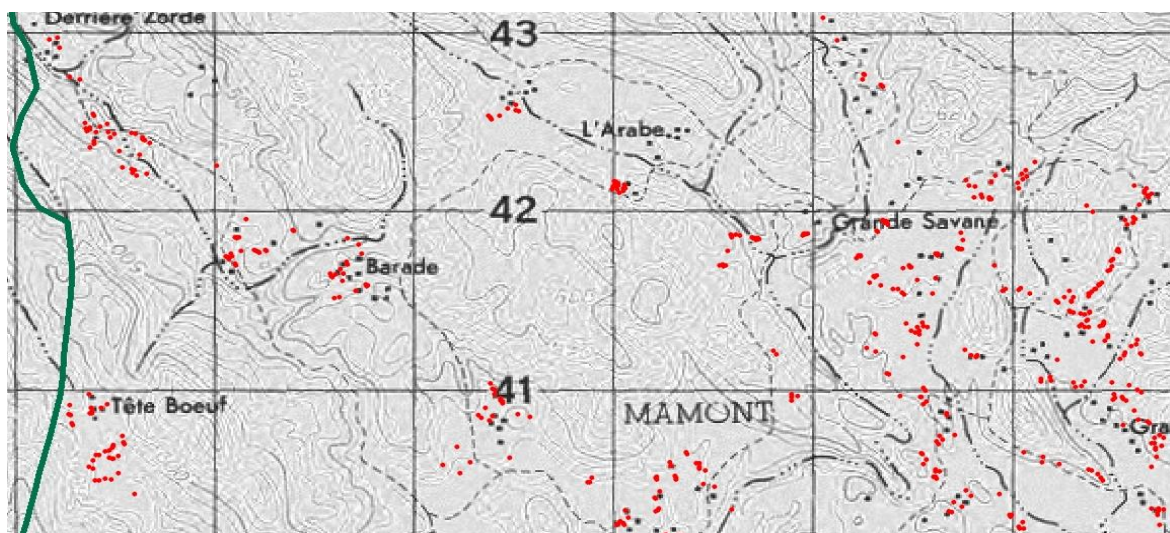
Annexe 4.2 Dispersion de l'habitat rural: l'exemple de la commune Saint Michel

Chaque point représente un habitat; chaque carré mesure un kilomètre de côté
(source: Centre National de l'Information Géo-Spatiale - CNIGS)

Habitat autour des villages de Grand Bois, Le Romain, Monseigneur, Savane Belle Mère, Sabocon,



Commune de Saint Michel
Habitat autour des hameaux de Derriere Zorde, Tête Boeuf, Grande Savane, Grande Plaine.



Annexe 5.1
Mobilier : modèles de tables-bancs et modèle de « tables et chaises
Lien avec la pédagogie

"Frontal, teacher centered"



"Child centered"



Source : Vicky Colbert de Arboleda. Escuela Nueva : Learning to Learning and Coexist Peacefully. Fundacion Escuela Nueva. Valvomos a la gente, www.escuelanuecva.org

Annexe 5.2. Exemple de « combiné chaise-table » individuel



Annexe 6

Reconstruire les écoles du secteur privé ou Améliorer les écoles du secteur privé pour les mettre à la norme

(leçons tirées des expériences internationale récentes après catastrophe)

Les options possibles pour les modalités de mise en œuvre de la stratégie. Elles ne seront pas identiques pour le secteur public et le secteur privé. Les lignes qui suivent examinent les différentes modalités possibles pour une intervention publique en direction du avec le secteur pour la reconstruction.

1. Ecoles du secteur privé : les approches possibles pour la reconstruction. Pour la reconstruction des écoles du secteur privé, les approches stratégiques possibles sont les mêmes que celles qui ont été déjà mises en œuvre pour la reconstruction des habitations (privées) détruites par des tremblements de terre. Les approches connues peuvent être regroupées en 4 grandes approches :

- Le Transfert d'Espèces (cash transfert) : assistance financière sans assistance technique ;
- La Reconstruction Conduite par les Partenaires privés (RCP) ; assistance financière fournie au partenaire privée, sous conditions (transfert conditionnel) du respect d'obligations (techniques, de passation de marchés et de gestion financière), avec fourniture d'assistance technique pour s'assurer que les écoles reconstruites sont plus sûres que les précédentes ;
- La Reconstruction Conduite par les Communautés (RCC) ; l'assistance financière est fournie à la communauté locale qui est organisée pour gérer le projet de reconstruction ; c'est une approche analogue à celle du Développement conduit par les communautés (Community-driven development –CDD) ;
- La Reconstruction Conduite par une Agence : dans cette approche, une agence gouvernementale ou une ONG passe les marchés de travaux pour reconstruire les écoles sur les anciens sites ou sur de nouveaux.

L'expérience internationale accumulée ces 10 dernières années dans des programmes de reconstruction d'habitations privées détruites par des catastrophes naturelles⁵² montre que l'approche qui donne les meilleurs résultats et celle de la Reconstruction Conduite par les Partenaires privés (owner-driven reconstruction) qui **surpasse toutes les autres**. Cette évaluation est bien documentée dans un récent rapport de la Banque Mondiale⁵³. La mission estime que cette leçon peut s'appliquer à la reconstruction des écoles *privées*. Le tableau ci-dessous, qui se fonde sur cette hypothèse et s'inspire de l'étude susmentionnée, a été construit dans l'esprit de tirer, pour la reconstruction des écoles privées, une analyse comparative des différentes approches possibles, en s'appuyant sur les leçons apprises dans la reconstruction des habitations privées. Notons qu'une Agence (comme le FAES par exemple) pourrait assurer : a) la gestion des transferts d'argent du Ministère aux partenaires privés et b) le suivi/contrôle, pour le compte du Ministère, que les conditions attachées à ce transfert sont effectivement remplies par le partenaire.

Approche	Approp	Forme d'assistance	Rôle des partenaires clés du Ministère de l'Education
----------	--------	--------------------	---

⁵² Notamment en Nord Pakistan après le séisme de 2005, le passage du cyclone Mitch au Nicaragua en 1998, le tremblement de terre de Barn en Iran en 2003, celui de Armenia en Colombie en 1999, celui de Jammu et Kasmir en Inde en 2005, et celui de Gujarat en 2001 dans le même pays.

⁵³ *Safer Homes. Strong Communities. A Handbook for Reconstruction after Natural Desasters*. Abhas K. Jha, Jennifer Duyn Barenstein, Priscilla M. Phelps, Stephen Sena, The World Bank, GFDRR (Global Facility for Disaster Reduction and Recovery), 2010.

pour reconstruire	riation par bénéficiaire	Financière	Technique	Partenaire privé	Communauté	Commune	Agence	Entreprise
Transfert d'espèces au partenaire	Très Elevé	Transfert d'espèces	Aucune	Gestion du projet	Aucun	Aucun	Gère les transferts	Contractée par partenaire
Reconstruction conduite par les partenaires privés	Elevé	Transfert d'argent conditionnel	Assistance technique et formation des partenaires	Gestion du projet de reconstruction	Aucun	Permis de construire Contrôle	Gère les transferts Supervision projet et formation	Contractée par partenaire
Reconstruction conduite par les communautés	Elevé	Transfert aux communautés qui gèrent	Assistance technique et formation des communautés	Limité	Gestion du projet	Permis de construire, Supervision	Gère les transferts Supervision projet et formation	Contractée par communauté
Reconstruction conduite par une agence	Faible	Fonds gérés par agence	Limitée ou pas du tout	Très limité	Aucun	Permis de construire	Gestion du projet	Contractée par agence

2. Ecoles du secteur privé : approches possibles pour la mise au niveau des constructions existantes aux normes techniques y compris les normes parasismique.. L'essentiel des écoles du le secteur privé a été construit sans respect de normes techniques d'aucune sorte, encore moins de normes parasismiques ou paracycloniques. La promotion d'initiatives du secteur privé pour améliorer la qualité architecturale et technique des édifices qu'ils utilisent pour l'enseignement fondamental pourrait être obtenue par la conjugaison de : (i) l'incorporation d'exigences techniques liées au respect d'un minimum de normes architecturales et techniques, notamment parasismiques et paracycloniques, et (ii) des incitations financières pour faciliter le financement par l'opérateur privé en éducation de la mise à niveau architecturale et technique des bâtiments de son école, vis-à-vis de ces normes. Le « paquet financiers » pourrait être modulé selon une typologie de travaux de mise à niveau qui pourrait être étudiée par la DGS avec l'appui de consultants. Il s'agit, ici aussi, de transfert d'espèces conditionnel, analogue à la modalité ci-dessus définie par « Reconstruction Conduite par les Partenaires privés » (RCP) (ou owner-driven reconstruction-ODR). Cela pourrait s'appeler ici « Normalisation des Constructions Conduite par les Partenaires privés (NCCP) (ou Owner-driven-construction normalization ODCN). Les conditions attachées au transfert d'argent pourraient également comporter d'autres conditions que celles liées à la mise à la norme des bâtiments.

Annexe 7.

Les programmes d'appui au développement des communautés

PRODEP. Le Projet de Développement Communautaire Participatif finance des investissements de petite échelle proposés, mise en œuvre et gérés par les communautés. Le projet est géré par la Direction de la Monétisation des Programmes d'Aide au Développement (BMPAD)⁵⁴. Le projet a pour objectif de d'améliorer l'accès aux services et aux infrastructures de base en finançant des petits projets d'investissement (de 20.000 à 50.000 dollars) proposés, mis en œuvre et gérés par des Organisations Communautaires de Base (OCB). Le projet initial débuté en 2005 plus 2 financements additionnels alloués en 2009 et 2010 mobilise 65 millions de dollars de l'IDA pour un total de près de 1.500 projets communautaires. Il couvre les 32 communes les plus pauvres sur les 140 communes d'Haiti. Il est multisectoriel et « demand-driven » mais il était initialement supposé que 5% des investissements iraient à l'éducation. Un volet important est consacré au renforcement des OCB pour qu'elles gèrent leurs projets communautaire. L'intermédiation financière par les ONG se révèle coûteuse et le 2ème financement additionnel vise à : a) rendre les conseils communautaires pérennes (en prenant à cette occasion la dénomination de CADEC⁵⁵, b) renforcer le rôle des communes dans la promotion des projets communautaires qui seraient comptables devant les autorités communales⁵⁶

PRODEPUR. Le Projet de Développement Communautaire Participatif finance des investissements, similaire au PRODEP, finance des projets communautaires en milieu urbain, et estime que 25% des projets initiés et gérés par les communautés pourraient aller à l'éducation⁵⁷. Comme le PRODEP, le PRODEPU est géré par le BMPD sur financement de l'IDA de 16,5 millions de dollars. Il vise à intervenir dans les « zones prioritaires »⁵⁸, Le projet finance 380 sous projets proposés par les communautés (d'un montant unitaire estimé à 22.000 dollars EU), dont 10 proposés conjointement avec la commune (dont le montant peut alors monter à 50.000 dollars EU). Il applique les mêmes procédure que le PRODEP, avec quelques petites différences : par exemple, les projets communautaires du PROEPUR sont gérés conjointement par les associations communautaires et les ONG d'intermédiation financière⁵⁹ pour réduire les risques de mauvaise gestion.

⁵⁴ BMPAD : Bureau de Monétisation des Projets d'Aide au Développement

⁵⁵ Le nom des conseils communautaires des OCB est également changé de Conseil de Projet de Développement Participatif (COPRODEP) en Conseil d'Appui au Développement Communautaire (CADEC).

⁵⁶ Voir World Bank 2010a. para 18 (xi) p. 7.

⁵⁷ World Bank 2009a, cover page, distribution par secteurs.

⁵⁸ Formellement identifiées comme des « zones où ne pas aller » ou « zones rouges » en raison du haut degré de violence qui y règne. Voir World Bank 2009a. para 8, p.10 et note bas de page.

⁵⁹ appelées MOD dans le document du PAD, para 32, p. 19.

Annexe 4. Bibliographie utile

- Banque Mondiale 2010a. *Aide Memoire de la mission de la Banque Mondiale relative aux questions de génie-civil du 7-14 mars 2010.*
- ACDI 2009. *L'évolution de l'offre et demande scolaire en Haiti*, Michel Perrault, Maurice Lepage et Jeannie Zaugg. 12 juin 2009.
- Almeida et al. 1980. *Haiti : Constructions scolaires, Analyse des normes d'espaces et coûts de construction*. Rodolfo Almeida, Oswald Dellicour, Pierre Faucher, UNESCO 1908. ED/EPP/BS/C87,
- CIAT 2010. *Haiti Demain. Objectifs et Stratégies Territoriales pour la Reconstruction*. Comité Interministeriel d'Aménagement du Territoire. CIAT. Mars 2010. Dossier réalisé par le CIAT avec l'appui technique de Bernard Reicher, architecte-urbaniste, et du SETEC et l'appui financier de la Banque Mondiale.
- DIN 18041. "Hörsamkeit in kleinen bis mittelgrossen Räumen".
- IIEP 1998. Installations et bâtiments éducatifs: ce que les planificateurs doivent savoir. John Beynon. UNESCO/IIEP Série Principes de la planification de l'éducation – No 57. Avec l'aide financière de l'ASDI. Voir information@iiep.unesco.org,
- Leger 2007. [les normes] Quelle est leur utilité ? Marc-André Leger. 29 mars 2007. <http://www.leger.ca/pages/Normes/utilite.htm>
- MENJS. 1989. *Construire des écoles. Guide de programmation fonctionnelle et données techniques : école maternelle, élémentaire, groupe scolaire et petite école en milieu rural*. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : direction des personnels d'inspection et de direction, sous-direction des actions territoriales ; centre de conseil technique aux collectivités territoriales. Paris. 1989.
- MENPF 2010a. *Etat des lieux du Secteur Education*. Document de travail du 26 février 2010,
- MENPF 2010b. *Je construis une école. Draft. Normes du domaine scolaire. A l'usage des acteurs intéressés dans la construction d'écoles en Haïti*. Manuel de Normes du Domaine Scolaire Haïtien. Sans date.
- PDNA 2010. *Haiti Earthquake PDNA: Assessment of damages, losses, general and sectoral needs*. Annex to the National Recovery and Development Plan of Haiti. March 2010.
- PREAL 2008. *Education in Haiti: The Way Forward*. Laurence Wolff. PREAL Partnership for Educational Revitalization in the Americas, September 2008.
- Rouvillois et Gavini 2006. L'efficacité des normes. Enquête en contrepoint. Novembre 2006. Frederic Rouvillois et Christine Gavini. Fondation pour l'innovation politique. www.fondapol.org.
- Salmi, Jamil. 1998. *Equity and Quality in Private Education: The Haitian Paradox*. LCSHD Paper Series, No. 18. Washington, D.C.: World Bank
- USAID & Save the Children. 2007. *Efficacité de l'Ecole à Maïssade, Haïti*. Joseph DeStefano, Emilie Miksic Working Paper. Equip2.
- World Bank. 2005a. *Community-Driven Development Project*. Project Appraisal Document. Report No 32634. 6 July 2005.
- World Bank 2006a. Haiti. Social Resilience and State Fragility in Haiti. A Country Social Analysis. April 27, 2006. Report No. 36069-HT.

World Bank 2008. *School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa – Should Communities Be Empowered to Build Their Schools ?* Serge Theunynck. The World Bank,

World Bank 2009a. Urban Community-Driven Development Project. Project Appraisal Document. Report No 42737-HT. April 29, 2008.

World Bank 2010a. *Community-Driven Development Project*. Second additional financing. Project Paper. Report No 53073-HA. May 10, 2010.

Etude des locaux éducatifs. Metropolitan Toronto School Board. 1970

Annexe 3

TDR du Comité des Infrastructures Scolaires - Mai 2010

1. Contexte. Le séisme du 12 janvier dernier constitue la plus grande catastrophe naturelle de l'histoire haïtienne. Outre les pertes énormes en vies humaines établies officiellement à 222 750 morts, les 1.2 millions de personnes sans abri et les 500 000 déplacés, ce séisme a entraîné la destruction de la très grande partie des infrastructures économiques, administratives, sanitaires et scolaires dans les départements de l'Ouest, du Sud Est et des Nippes. Environ, 4 268 écoles et centres de formation professionnelle et d'enseignement supérieur ont été détruits ou endommagés. Le Ministère de l'éducation nationale, au sein de son administration a subi d'énormes dégâts tant humains que matériels.

Le séisme a occasionné la fermeture immédiate des écoles dès le lendemain. Le ministère a pris les dispositions pour rouvrir les écoles dans les établissements scolaires dans les 7 départements non touchés directement par la catastrophe. Concernant les 3 départements touchés, le Ministère a défini une stratégie de relance des activités pour tous les niveaux d'enseignement. Depuis la date officielle de relance des activités le 5 avril, les écoles rouvrent progressivement au fur et à mesure des déblaiements et de la fourniture d'abris temporaires (tentes ou hangars). La redéfinition de la question des infrastructures scolaires prend dans ce contexte une tout autre dimension.

Le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle est en train d'initier un travail participatif sur la refondation du système éducatif et sur l'élaboration d'un nouveau schéma de gouvernance institutionnelle. D'autre part la Commission présidentielle est sur le point de publier son rapport visant à recommander à l'Exécutif les stratégies et initiatives pour accroître l'accès et la qualité de l'école haïtienne et moderniser l'organisation et le fonctionnement du système éducatif national. Dans le but de faire converger toutes les forces, il est nécessaire d'avoir un consensus sur les appuis à apporter à la mise en œuvre de la vision de l'Etat haïtien sur l'éducation à moyen et long terme ainsi que de rendre efficace la mise œuvre des financements. Les présents TDR concernent la mise en place d'un Comité Infrastructures Scolaires souhaité par le Ministre de l'éducation nationale, dans le but de définir les procédures permettant une mise en ordre et la régulation du sous secteur.

1. Objectifs. Le Comité Infrastructures Scolaires élaborera un Cadre de référence à l'intention du Ministère, pour lui permettre de tirer le meilleur parti de toutes les propositions qui lui sont faites actuellement par différents acteurs tout en tenant compte de la réalité haïtienne. La démarche doit aboutir au renforcement des capacités du Ministère à gérer de manière efficace le parc scolaire national pour tous les niveaux d'enseignement. Il proposera une vision et une stratégie ; il identifiera et chiffrera les principales priorités et les interventions y afférentes, en prenant en compte la prévention des crises et les besoins à court terme, avec des résultats et des effets induits clairement mesurables qui tiennent compte de la situation actuelle et de la capacité d'absorption du pays.

2. Mission. La mission du Comité s'articule autour de quatre grands axes:

- 1) La définition de normes minimales de construction pour les écoles à la lumière de l'effondrement d'un grand nombre d'écoles lors du tremblement de terre du 12 janvier dernier (décision: la DGS soumettra à la fin du mois de mai un premier document immédiatement utilisable par le MENFP pour répondre aux demandes les plus urgentes - responsable désigné: Ing. Octavius).

- 2) L'élaboration d'un document d'orientation pour guider la définition d'une politique pour le sous système (décision: une première ébauche de ce document sera soumise au Ministre et à ses Conseillers au plus tard le 15 juin - responsable désigné: ?
- 3) Le traitement des requêtes déposées au Ministère par différents partenaires locaux et internationaux (proposition: ces requêtes seront enregistrées et chaque requête fera l'objet d'une fiche technique - responsable désigné: ?).
- 3) La pré-analyse des propositions de modèles de construction d'écoles (proposition: chaque proposition fera l'objet d'une fiche technique - responsable désigné: ?).

3. **Dates.** Le Comité Infrastructures Scolaires aura une durée permanente. Il intègrera le moment venu le Groupe de travail infrastructures scolaires qui sera associé à la Table sectorielle de l'éducation.

4. **Participants**

Pour le Cabinet du Ministre : M. Sergot JACOB et/ou M. Narcisse FIÈVRE.

Pour la Cellule de pilotage : Mme Carole SASSINE, Consultante en appui aux relations avec les partenaires;

Pour la Direction générale : l'Ingénieur Miaud THYS ;

Pour la DGS : l'Ingénieur Henri Robert OCTAVIUS;

Pour la DPCE : M. Bayard LAPOMMERAY ET Mme Kettie JEAN-BAPTISTE;

Pour la DDO : M. Louis Fritz DORMINVIL;

Pour le FAES : l'Ingénieur Jean-Léon Beauboeuf;

Au titre d'expert indépendant : l'ancien directeur de la DGS, l'Ingénieur Réginald THERMOPHILE.

Coordination pour le MENFP : La Cellule de pilotage

Annexe X
**TDR de la mission d'appui
à la définition d'un document stratégique sur le bâti scolaire
Juin – juillet 2010**

Contexte : Suite au tremblement de terre du 12 janvier 2010, un grand nombre d'écoles et d'établissements scolaires ont été endommagés voire totalement détruits. Le PDNA, document d'évaluation des dommages, estime que 4 268 établissements tous ordres d'enseignement confondus sont à réhabiliter ou reconstruire.

Un Comité sur le Bâti scolaire a été mis en place par le Ministère pour organiser ces efforts et définir le cadre de la reconstruction. Ce comité est opérationnel et est composé de 9 personnes (Cabinet du Ministre, Cellule de pilotage, DGS, FAES, DPCE, DDO, expert indépendant). La DGS de son côté a, depuis le séisme, procédé à une première révision des normes de construction en vigueur. La mission travaillera avec le Comité et dans la continuité de ces travaux.

Un nombre important d'ONG ont été mobilisés suite au séisme, qui proposent aujourd'hui leurs services. Un sous groupe du cluster Education, coordonné par l'UNICEF, est chargé de coordonner les appuis d'urgence en ce qui concerne les infrastructures semi permanentes et permanentes. Ils se réunissent tous les 15 jours.

Les bailleurs, de leur côté, prévoient des programmes de reconstruction d'écoles. Le sous –groupe du GSE sur le bâti scolaire, coordonné par la Banque Mondiale, est chargé de faire circuler les informations et coordonner les programmes de plus long terme et d'accompagner le Ministère dans l'élaboration de documents stratégiques.

Le Ministère a lancé ces derniers jours un processus d'élaboration d'un plan opérationnel des recommandations du GTEF couvrant tout le secteur de l'éducation et les différents ordres d'enseignement. Le sous secteur des infrastructures en est un pilier majeur. La présente mission s'inscrit donc dans ce cadre et viendra contribuer à l'élaboration du document dans sa globalité.

La mission devra prendre en compte tous les travaux menés dans le cadre des différentes initiatives citées ci-dessus, ainsi que l'opération visant à l'élaboration d'une carte scolaire pour l'automne et le projet PURES, tous 2 financés par la Banque Mondiale. Le recours au FAES et son expertise sera d'une grande aide.

Coordination au Ministère : Comité des infrastructures scolaires du MENFP

Experts : Serge Theunymk et Ingénieur Patrick Paultre

Dates : du 28 juin au 13 juillet 2010

Objectif de la mission : Contribuer à l'élaboration d'un document stratégique pour le sous secteur de la construction scolaire

Tâches : La mission appuiera le Comité dans les tâches suivantes :

- Faire une sélection du ou des modèles d'écoles proposés par les bailleurs ou partenaires lors d'une ronde de présentation (1 à 2 jours) pour le système éducatif.
- Finaliser les nouvelles normes de construction scolaire élaborées par le Comité sur le bâti scolaire et les faire valider par le Ministère des Travaux Publics
- Elaborer un document stratégique du MENFP sur la construction scolaire. Ce document comportera notamment :

- Dans la perspective de la réorganisation du Ministère de l'Éducation, une proposition de réorganisation de la structure au sein du Ministère de l'éducation et/ou du Ministère des Travaux Public régissant la construction scolaire en y définissant son mandat, les compétences et les équipements nécessaires
- La définition des rôles et responsabilités des différents acteurs tels que le MENFP (administration centrale, administration décentralisée), les directions d'écoles, les communautés, les collectivités territoriales, les bailleurs, les Agences de Maitrise d'Ouvrage Délégée, les entrepreneurs.
- La validation d'un schéma procédurier déterminant toutes les étapes à suivre pour l'exécution d'un programme de construction scolaire.
- La définition du processus de mise à jour systématique de la carte scolaire et des critères visant la priorisation des lieux pour constructions/réhabilitations scolaires, en collaboration avec la DPCE

Préparation de la mission :

Afin que la mission puisse être opérationnelle dès son arrivée, le Comité pourra, avant l'arrivée de la mission :

- Proposer aux partenaires du MENFP intéressés à promouvoir un modèle de construction d'école de préparer une présentation powerpoint pour la ronde des présentations projetée pour permettre aux intéressés de discuter des avantages et inconvénients des différents modèles.
- Préparer une réunion d'une demi journée, au cours de la mission, avec le Ministère des Travaux Public afin de valider les documents de normes proposés par le MENFP.
- Mettre à disposition les TDR des différents projets ainsi que le calendrier de l'élaboration du programme de la DPCE touchant la carte scolaire.
- Regrouper la documentation nécessaire aux travaux de la Mission.