

AMENTE DÉSINOR, Ph.D.

MARIE MADELEINE PIERRE, M.Sc.

VERS UNE APPROCHE INCLUSIVE DANS L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS EN HAÏTI

ENTRE CADRE LÉGAL, POLITIQUE ET PRATIQUES
INSTITUTIONNELLES

RECHERCHE | 2025

RAPPORT DE DE RECHERCHE 2025



EDID-GHDI







Projet mené par l'Organisation des Handicapés en Action Pour le Progrès (OHAP) à travers la Commission des Femmes Handicapées en Action pour le Progrès (CFHAP).

En collaboration avec l'Association des Femmes Handicapées du Sud (AFHS), l'Association des Femmes Handicapées de Hinche (AFHAH) et le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH)



Réalisée à travers la Commission des Femmes Handicapées en Action pour le Progrès (CFHAP), cette recherche a été conduite dans le cadre d'une bourse de recherche accordée par le Partenariat Genre, Handicap et Développement Inclusif (GHDI), en collaboration avec l'Université d'Ottawa. Elle vise à analyser de manière approfondie l'état de l'éducation inclusive en Haïti, à interroger la cohérence entre le cadre légal existant et les pratiques institutionnelles, et à formuler des recommandations concrètes pour améliorer la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, avec une attention particulière portée aux filles handicapées.

Les résultats de cette étude mettent en lumière des avancées normatives importantes, mais également des écarts préoccupants entre les textes de loi et leur mise en œuvre effective sur le terrain. Ils révèlent l'urgence d'une action concertée de l'État, des institutions éducatives, des organisations de la société civile et des Organisations de Personnes Handicapées (OPH), afin de transformer les engagements juridiques en actions concrètes, durables et mesurables. L'absence d'une politique nationale d'éducation inclusive clairement opérationnalisée, le manque de ressources adaptées et l'insuffisance de mécanismes de coordination constituent autant d'obstacles à surmonter collectivement.

À travers ce rapport, l'OHAP réaffirme sa conviction que l'éducation inclusive n'est pas une option, mais un droit fondamental et un levier essentiel de justice sociale, de réduction des inégalités et de développement durable. Nous espérons que cette étude servira d'outil de plaidoyer, de référence et d'aide à la décision pour les autorités publiques, les partenaires techniques et financiers, ainsi que pour tous les acteurs engagés dans la promotion d'un système éducatif haïtien équitable, accessible et respectueux de la diversité.



2026 © Amente Désinor & Marie Madeleine Pierre
Tous droits réservés

Mise en page & graphisme:
Erpé Editions

Le présent rapport est une œuvre protégée par les dispositions en vigueur relatives au droit d'auteur.

Toute reproduction, diffusion, traduction, adaptation ou exploitation, totale ou partielle, du contenu de ce document, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sans l'autorisation écrite préalable des ayants droit.

Toute infraction à cette interdiction expose son auteur aux sanctions prévues par la législation applicable.

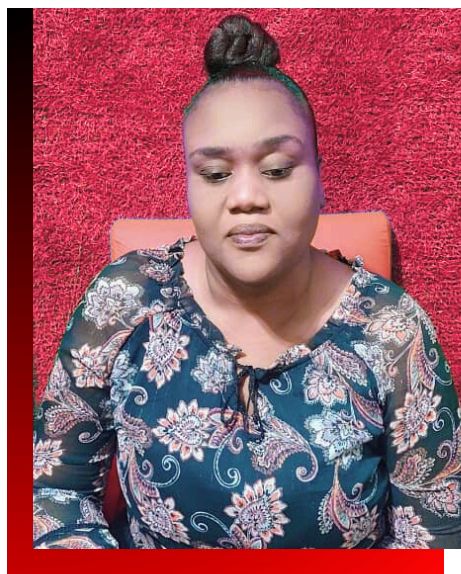


MOT DE REMERCIEMENTS

EMMANUELA BEAUPIN

Présidente de l'OHAP

L'Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès (OHAP) est honorée de présenter ce rapport intitulé « Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti : entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles », fruit d'un travail de recherche rigoureux et profondément ancré dans les réalités du pays. Cette étude s'inscrit dans la continuité de l'engagement de l'OHAP en faveur de la défense des droits des personnes handicapées, et plus particulièrement des femmes et des filles handicapées, dont l'accès à une éducation inclusive demeure un défi majeur en Haïti.



Réalisée à travers la Commission des Femmes Handicapées en Action pour le Progrès (CFHAP), cette recherche a été conduite dans le cadre d'une bourse de recherche accordée par le Partenariat Genre, Handicap et Développement Inclusif (GHDI), en collaboration avec l'Université d'Ottawa. Elle vise à analyser de manière approfondie l'état de l'éducation inclusive en Haïti, à interroger la cohérence entre le cadre légal existant et les pratiques institutionnelles, et à formuler des recommandations concrètes pour améliorer la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, avec une attention particulière portée aux filles handicapées.

Les résultats de cette étude mettent en lumière des avancées normatives importantes, mais également des écarts préoccupants entre les textes de loi et leur mise en œuvre effective sur le terrain. Ils révèlent l'urgence d'une action concertée de l'État, des institutions éducatives, des organisations de la société civile et des Organisations de Personnes Handicapées (OPH), afin de transformer les engagements juridiques en actions concrètes, durables et mesurables. L'absence d'une politique nationale d'éducation inclusive clairement opérationnalisée, le manque de ressources adaptées et l'insuffisance de mécanismes de coordination constituent autant d'obstacles à surmonter collectivement.



À travers ce rapport, l'OHAP réaffirme sa conviction que l'éducation inclusive n'est pas une option, mais un droit fondamental et un levier essentiel de justice sociale, de réduction des inégalités et de développement durable. Nous espérons que cette étude servira d'outil de plaidoyer, de référence et d'aide à la décision pour les autorités publiques, les partenaires techniques et financiers, ainsi que pour tous les acteurs engagés dans la promotion d'un système éducatif haïtien équitable, accessible et respectueux de la diversité.

En renouvelant nos remerciements à l'équipe de recherche, aux partenaires institutionnels et associatifs, ainsi qu'à toutes les personnes ayant contribué à ce travail, nous lançons un appel à l'action collective pour que l'éducation inclusive devienne une réalité pour chaque enfant en Haïti, sans distinction.

Emmanuela Beaupin
Présidente de l'OHAP
Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès

EQUIPE DE RECHERCHE



Amente DÉSINOR, Ph.D.

*Docteure en Sciences de l'Education
Chercheuse principale*

Amente Désinor est docteure en sciences de l'éducation et de la formation. Elle est chercheuse spécialisée dans les questions d'éducation inclusive, de politiques éducatives et de prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

Elle a dirigé la recherche ayant abouti au rapport « Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti : entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles », réalisé dans le cadre d'une étude menée par l'Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès (OHAP), à travers la Commission des Femmes Handicapées en Action pour le Progrès (CFHAP).



Marie Madeleine PIERRE, M.Sc.

*Spécialiste Handicap, Accessibilité, Inclusion,
& Accompagnement des publics à BEP
Consultante indépendante*

Marie Madeleine Pierre est une figure incontournable du paysage des personnes en situation de handicap en Haïti. Spécialiste et conseillère en handicap, accessibilité et accompagnement des publics à besoins éducatifs particuliers, elle est titulaire d'un master de l'INSEI (France).

Elle intervient comme cheffe de projet de l'étude menée en collaboration avec l'Association des Femmes Handicapées du Sud (AFHS), l'Association des Femmes Handicapées de Hinche (AFHAH) et le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH).



RÉSUMÉ EXÉCUTIF



Ce rapport intitulé « ***Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti : entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles*** », est produit dans le cadre d'une étude menée par l'Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès (OHAP) à travers la Commission des Femmes Handicapées en Action pour le Progrès (CFHAP). Elle s'inscrit dans le cadre d'une réponse à un appel à candidature de bourse de recherche lancée par le Partenariat Genre, Handicap et Développement Inclusif (GHDI) en collaboration avec l'Université Ottawa. Cette recherche a pour but de fournir une analyse approfondie de l'état actuel de l'éducation inclusive en Haïti et de proposer des recommandations pour améliorer la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, en prenant en compte les spécificités locales et les perspectives des différents acteurs impliqués.

De manière spécifique, trois objectifs sont poursuivis par cette recherche : i) Dresser un état des lieux de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti ; ii) Analyser le cadre normatif de référence en matière d'inclusion, ainsi que son niveau de mise en œuvre, tant du point de vue des mécanismes de suivi que des pratiques effectives au sein des structures chargées de son opérationnalisation ; iii) Documenter les compréhensions des cadres du MENFP, des acteurs(trices) de la société civile, des représentants(es) d'OPH et des écoles expérimentant des approches éducatives inclusives.

La méthodologie adoptée consiste en la réalisation d'une étude documentaire portant sur l'ensemble des dispositions légales et administratives concernant l'inclusion scolaire et les services éducatifs destinés aux élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Elle est complétée par enquête qualitative, réalisée par le biais des entretiens semis directifs. Cette démarche vise à mieux comprendre les perceptions des différents acteurs travaillant sur la problématique de l'inclusion scolaire en Haïti en lien avec la situation réelle de l'éducation inclusive en Haïti au regard du cadre légal et administratif ainsi que les défis auxquels font face les personnes handicapées.

Dans le cadre de l'état des lieux, nous avons analysé des documents imprimés et électroniques portant sur l'ensemble des dispositions légales et politiques en matière d'éducation notamment celles concernant l'inclusion scolaire pour la période allant de 1987 à 2020.



Cette analyse est faite autour de 3 axes : Gouvernance, accès et qualité à travers une matrice d'analyse. Au niveau de chaque axe, des thèmes sont préétablis. Cette matrice est construite à partir des contributions de plusieurs chercheurs et chercheuses dont la classification de politiques scolaire proposée par Doré, Wagner & Brunet (1996), de Duchesne & AuCoin (2011), d'AuCoin, Goguen & Vienneau (2011).

Cette étude met en évidence plusieurs défis empêchant le développement de l'éducation inclusive en Haïti. Les acteurs clés interviewés, notamment des représentants d'institutions étatiques et des organisations de la société civile, appellent à une action urgente de la part de l'État pour respecter ses engagements en matière de droit à l'éducation, étant stipulé dans les cadres de référence nationaux et internationaux auxquels il a adhéré. Un des principaux constats de l'étude, c'est que la majorité des acteurs soulignent l'écart significatif entre la réalité sur le terrain et ce que dit la loi. Selon eux, les textes législatifs existent, leur application reste insuffisante, notamment dans le domaine de l'inclusion scolaire des enfants handicapés.

Le manque de cohérence et de directives claires au niveau des politiques nationales contribue à cette situation. Ils soulignent également l'absence d'une politique publique concrète pouvant garantir une véritable inclusion. Il devient donc essentiel de combler les lacunes entre les directives légales et leur mise en œuvre sur le terrain afin de clarifier les objectifs et les actions à mener pour une meilleure inclusion des enfants handicapés.

Dans une perspective de l'adoption d'une approche inclusive dans l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers, les acteurs s'accordent autour des dispositions suivantes :

- La signature d'un protocole d'accord formel entre le MENFP et le BSEIPH pour définir précisément les rôles et responsabilités ;
- Le renforcement des capacités des OPH sur le cadre légal (lois de 2012, CDPH) en utilisant des outils et guides simplifiés en créole haïtien ;
- La vulgarisation du rapport par l'organisation d'ateliers, la production de vidéos de témoignages et des formations pratiques ;
- La mise en réseau des OPH pour mutualiser leurs ressources, renforcer leur voix et développer des stratégies de plaidoyer plus efficaces ;

- L'instauration d'un dispositif d'appuis financiers directs aux familles via bourses ciblées ou allocations ;
- La mise en place d'un réseau d'entraide entre les écoles pour favoriser les échanges de pratiques et d'expertises ;
- La mise en place d'un espace d'échange permettant aux personnes à besoins spécifiques de participer activement au développement de l'éducation inclusive ;
- La mise en place d'une cellule d'intervention rapide pour fournir un appui technique et matériel d'urgence aux écoles accueillant des élèves handicapés ;
- L'identification et la documentation des expériences haïtiennes telles que la méthode "Technik abò", pour améliorer et diffuser les bonnes pratiques locales ;
- L'adaptation du curriculum, des programmes scolaires et des matériels pédagogiques afin qu'ils soient inclusifs ;
- La formation adéquate des enseignants pour répondre aux besoins spécifiques de tous les enfants, notamment ceux vivant avec un handicap ;
- La certification du handicap et des besoins éducatifs particuliers ;
- La Mise en place d'un programme national de mentorat mobilisant des adultes handicapés réussis comme modèles et guides pour les élèves, familles et enseignants ;
- L'adoption et la mise en œuvre d'une politique nationale d'éducation inclusive guidant toutes les actions en la matière ;
- L'adoption de mesures d'application des lois claires via circulaires, décrets et guides pratiques traduisant les lois en actions concrètes ;
- La budgétisation de l'éducation inclusive via l'allocation de fonds spécifiques et structurés dans le budget du MENFP pour couvrir la formation, le transport adapté et les matériels pédagogiques ;

- 
- La mise en accessibilité des bâtiments scolaires, en conditionnant les licences des écoles privées et en allouant un budget spécifique pour la mise aux normes des écoles publiques ;
 - Le développement d'un système d'information spécifique dans le SIGE pour disposer de données désagrégées sur les élèves à besoins éducatifs particuliers;
 - Le développement de partenariats stratégiques aux niveaux local, départemental, national et international pour partager compétences, ressources et bonnes pratiques;
 - La promotion de l'éducation inclusive à travers la sensibilisation, la mobilisation et les actions de plaidoyer auprès de l'État et des organismes nationaux et internationaux.



AMENTE DÉSOR
MARIE MADELEINE PIERRE

Juin 2026



⊙2

Abréviation

⊙3

Introduction

PREMIERE PARTIE

1. Clarification des concepts

1.1. L'éducation spécialisée : première initiative de scolarisation des élèves à BEP.

1.2. L'éducation intégrative : une grande évolution dans l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers.

1.3. L'éducation inclusive : un nouveau paradigme.

1.3.1 Les caractéristiques d'une école inclusive.

1.3.2. Les conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive.

1.4. Du handicap à la situation de handicap

1.5. Besoins éducatifs particuliers

1.5.1. Classification des élèves à besoins éducatifs particuliers

2- Analyse de la situation de l'éducation en Haïti

2.1- Présentation Socio-économique d'Haïti.

2.2- Contexte historique en matière d'éducation en Haïti

2.3. L'organisation du système éducatif haïtien.

2. 3.1. L'éducation à la petite enfance et préscolaire.

2.3.2. L'enseignement fondamental

2.3.3. L'enseignement secondaire.

2.3.4. L'enseignement supérieur.

2.4- Quelle est la perception du handicap en Haïti ?.

3- Problématique

3.1-La scolarisation des élèves en situation de handicap en Haïti : entre obligation légale et réalité.

3.2-Des défis à l'éducation inclusive et équitable en Haïti

DEUXIEME PARTIE

4-Méthodologie

4.2.1- Collecte des données

a) La sélection des participants

4.2.2. L'analyse des données

5-Présentation des résultats et discussion.

5.1- Analyse documentaire.

A- Cadre de références en Haïti relatif à l'éducation pour Tous

En guise de conclusion.

B- Cartographie des élèves à BEP dans le SIGE.

5.2. Etude qualitative.

I- Le cadre de référence en matière d'éducation inclusive en Haïti : des écarts importants à combler.

1.1. Non-application du cadre de référence en matière d'éducation inclusive en Haïti : les acteurs s'accordent

1.2. L'éducation inclusive est-elle une priorité pour le MENFP ?.

II- Education inclusive : quelle est la définition des acteurs haïtiens ?.

2.1. L'École ordinaire comme Priorité, l'École Spécialisée comme Solution Ciblée.

2.2-L'éducation inclusive pour quel groupe d'enfants ?.

2.3. Un déséquilibre assez important dans scolarisation des filles et des garçons à besoins éducatifs particuliers

2.4. L'expérience dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en inclusion : Une expérience relativement positive, enrichissante et à partager.

III- Vers une éducation inclusive en Haïti : des défis importants à combler.

3.1. Le manque de sensibilisation et la formation des enseignants : un défi majeur.

3.2. L'accessibilité de l'environnement physique représente : Un obstacle à l'inclusion.

3.3. Dispositif d'accompagnement : un besoin urgent et incontournable.

3.4. Manque de financement de l'éducation inclusive : une barrière à réduire.

3.5. La mobilisation de compétences pluridisciplinaires : un défi majeur pour l'inclusion scolaire.

3.6. La non-certification du handicap et des besoins particuliers

IV- Recommandations

TROISIEME PARTIE

Contribution et limites

Références bibliographiques

ANNEXES

I- Tableau de classement des recommandations

II- Guide d'entretien.

III- Termes de référence Comité de coordination.

IV- Liste des acteurs / Institutions interviewés.



ABRÉVIATIONS

AANVIL : Asosyasyon moun Andikape ak Vulnderab Lospalis.

AFHAH : Association des Femmes Handicapées de Hinche

AFHS : Association des Femmes Handicapées du Sud

AKSAM : Aksyon Sosyal Aveg Montegrand

APDIPHS : Association pour la Promotion et l'Intégration des Personnes Handicapées du Sud

APPHS : Association des Parents des Personnes Handicapées du Sud

ASPHAPHYC : Association des Personnes Handicapées Physiques des Cayes

APHADO : Association des Personnes Handicapées pour le Développement de l'Ouest

BEP : Besoins Educatifs Particuliers

BM : Banque Mondiale

BSEIPH : Bureau du Secrétaire d'Etat à l'Intégration des Personnes Handicapées

CASAS : Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social

CFHAP : Commission des Femmes Handicapées en Action pour le Progrès

CECHSM : Centre Éducatif Chrétien pour les Handicapés Sourd-Muet

CESPHA : Centre De Support Aux Personnes Handicapées

CESI : Centre D'Education Spéciale Et Inclusive

COAH : Congrégation des Aveugles d'Haïti

DDE : Direction Départementale d'Education

ABRÉVIATIONS

DFP : Direction de la formation et du perfectionnement

EAI : Ecole aux approches inclusives

ES : Ecole spécialisée

EE : Équipe éducative

EPT : Éducation pour tous

GRAHN : Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle

FIBERS : Filles à Besoins Spéciaux pour la Réforme

MENFP : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle

OSC : Organisation de la Société Civile

OCD : Organisation de coopération et de développement économique

ODD : Objectif du développement durable 4

OFH : Organisation de femmes handicapées

OHAP : Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès

OPH : Organisation de et/ pour personnes handicapées

PDEF : Plan décennal d'éducation et formation

PNF : Plan national de formation

PO : Plan opérationnel

RCPEP : Responsabilité Citoyenne de Protection et d'Encadrement des Personnes

ABRÉVIATIONS

SDDPH : Solidarité pour la Défense des Droits des Personnes Handicapées

SHAA : Société Haïtienne d'Aide aux Aveugles

SNA/EPT : Stratégie Nationale d'Éducation pour Tous

SIGE : Système d'Information de Gestion de l'Education

SSDPH : Solidarité Sociale aux Droits des Personnes Handicapées

UFHIS : Union ces Femmes Handicapées pour L'inclusion Sociale

UFMORH : Union des Femmes à Mobilité Réduite d'Haïti

UNESCO : Organisation des nations-unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des nations-unies pour l'enfance

UPR : Université publique en région

USI : Unité de Système d'Information

RANIPH : Réseau Associatif National Pour l'Intégration des Personnes Handicapées



INTRODUCTION

L'école inclusive, en tant que modèle éducatif, est aujourd'hui au cœur des débats internationaux, avec une attention particulière portée sur son impact sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette approche a été largement étudiée, notamment dans les pays anglo-saxons, où la tendance s'est progressivement orientée vers l'inclusion totale (full inclusion), plutôt que l'intégration partielle (mainstreaming), une distinction importante qui met l'accent sur la participation complète de l'élève dans une classe ordinaire (Wagner et Doré, 2002 ; Wagner et al., 2004 ; Rousseau et Bélanger, 2004). Ce mouvement témoigne de la volonté de créer des environnements d'apprentissage où tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spécifiques, évoluent ensemble dans des conditions de diversité enrichissantes.

L'approche inclusive vise avant tout à développer le plein potentiel de chaque élève, en prenant en compte ses besoins spécifiques et en mobilisant des ressources pédagogiques adaptées pour l'accompagner dans ses apprentissages (Bergeron et al., 2011). Elle reconnaît la variété des besoins d'apprentissage des élèves, et s'efforce de créer un cadre qui permet à chaque enfant, qu'il ait ou non un handicap, de progresser et de réussir à son rythme. Ce changement d'approche éducative implique un véritable changement de paradigme dans la façon dont le processus d'enseignement-apprentissage est conçu, notamment pour les élèves en situation de handicap. Ce mouvement vers l'inclusion traduit un changement profond dans la manière de concevoir l'éducation, où l'école ne se contente pas de recevoir les élèves, mais les adapte activement à leur diversité. Il s'agit d'une évolution qui appelle à une transformation des pratiques pédagogiques, des méthodes d'enseignement et des structures éducatives pour permettre à chaque enfant de se développer pleinement et d'accéder à une éducation équitable.

En Haïti, la question de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap est abordée à travers différents cadres juridiques, tels que la convention relative aux droits des personnes handicapées, la loi portant sur l'intégration des personnes handicapées, ainsi que divers autres instruments internationaux desquels Haïti est signataire. Toutefois, Haïti n'a pas immédiatement suivi le rythme de certains pays développés qui disposent de modalités clairement définies pour la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de l'école ordinaire. En effet, dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de Développement du Millénaire à l'horizon de 2015, Haïti a adopté plusieurs documents de politique en lien avec l'éducation notamment.

L'école inclusive, en tant que modèle éducatif, est aujourd'hui au cœur des débats internationaux, avec une attention particulière portée sur son impact sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette approche a été largement étudiée, notamment dans les pays anglo-saxons, où la tendance s'est progressivement orientée vers l'inclusion totale (full inclusion), plutôt que l'intégration partielle (mainstreaming), une distinction importante qui met l'accent sur la participation complète de l'élève dans une classe ordinaire (Wagner et Doré, 2002 ; Wagner et al., 2004 ; Rousseau et Bélanger, 2004). Ce mouvement témoigne de la volonté de créer des environnements d'apprentissage où tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spécifiques, évoluent ensemble dans des conditions de diversité enrichissantes.

L'approche inclusive vise avant tout à développer le plein potentiel de chaque élève, en prenant en compte ses besoins spécifiques et en mobilisant des ressources pédagogiques adaptées pour l'accompagner dans ses apprentissages (Bergeron et al., 2011). Elle reconnaît la variété des besoins d'apprentissage des élèves, et s'efforce de créer un cadre qui permet à chaque enfant, qu'il ait ou non un handicap, de progresser et de réussir à son rythme. Ce changement d'approche éducative implique un véritable changement de paradigme dans la façon dont le processus d'enseignement-apprentissage est conçu, notamment pour les élèves en situation de handicap. Ce mouvement vers l'inclusion traduit un changement profond dans la manière de concevoir l'éducation, où l'école ne se contente pas de recevoir les élèves, mais les adapte activement à leur diversité. Il s'agit d'une évolution qui appelle à une transformation des pratiques pédagogiques, des méthodes d'enseignement et des structures éducatives pour permettre à chaque enfant de se développer pleinement et d'accéder à une éducation équitable.

En Haïti, la question de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap est abordée à travers différents cadres juridiques, tels que la convention relative aux droits des personnes handicapées, la loi portant sur l'intégration des personnes handicapées, ainsi que divers autres instruments internationaux desquels Haïti est signataire. Toutefois, Haïti n'a pas immédiatement suivi le rythme de certains pays développés qui disposent de modalités clairement définies pour la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de l'école ordinaire. En effet, dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de Développement du Millénaire à l'horizon de 2015, Haïti a adopté plusieurs documents de politique en lien avec l'éducation notamment.

Le document cadre de la Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous (SNA-EPT) de 2007 met en évidence que l'offre éducative pour les personnes handicapées demeure relativement insuffisante. Il souligne notamment qu'il n'existe pas de structures étatiques permettant aux personnes handicapées d'accéder à un système éducatif adapté à leurs besoins spécifiques. En conséquence, la scolarisation des enfants en situation de handicap est principalement assurée par des associations ou des organisations non gouvernementales. Bien que cette situation ait perduré pendant un certain temps, le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) a lancé, depuis 2010, une réforme importante du système éducatif dans le cadre d'une politique d'éducation pour tous.

En effet, le MENFP a adopté en 2010, une politique éducative baptisée Plan Opérationnel 2010-2015 a été élaborée pour faire suite à un groupe de travail qui a été mis en place par le Président de la République d'alors. Dans le cadre de cette politique, 9 (neuf) axes ont été définis pour favoriser la refondation du système éducatif haïtien. L'axe 8 visait la réhabilitation et le renforcement de l'éducation spéciale. Avec la signature de la Déclaration d'Inchéon en 2015 autour de l'objectif de Développement Durable 4(ODD4) qui vise à garantir une éducation inclusive, de qualité et équitable à tous et toutes à l'horizon de 2030, le MENFP a adopté une politique décennale en 2020. Parmi les quatre priorités définies, la priorité 4 s'articule autour de la scolarisation des enfants les plus désavantagés du système dont ceux à besoins éducatifs particuliers.

À ce jour, aucune mesure concrète d'application n'a été engagée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) pour donner suite à cette priorité. Par ailleurs, en février 2025, un atelier de bilan de deux jours avait été organisé, en partenariat avec le Bureau du Secrétaire d'État à l'Intégration des Personnes Handicapées (BSEIPH) et l'UNESCO. Cette initiative visait à faire un état des lieux de l'inclusion scolaire en Haïti et à définir une feuille de route claire pour la période allant jusqu'en 2030. L'atelier a réuni un éventail d'acteurs issus du secteur éducatif, notamment des représentants d'organisations de la société civile, des cadres du MENFP, des enseignants et des experts en éducation inclusive.^[1]

[1] Atelier de bilan sur l'éducation inclusive en Haïti, consulté le 20 Mai 2025

Les discussions ont permis de souligner les nombreux obstacles auxquels sont confrontés les élèves à besoins éducatifs particuliers : manque de formation des enseignants, absence d'infrastructures adaptées, ressources pédagogiques insuffisantes, discrimination persistante, et faible implication des collectivités locales. Malgré ces constats, peu d'avancées concrètes ont été enregistrées depuis cette rencontre. Aucun mécanisme institutionnel durable n'a été mis en place pour traduire les engagements en actions effectives sur le terrain.

Ainsi, près d'une décennie plus tard, une question essentielle reste posée : quelle est la situation réelle de l'inclusion scolaire en Haïti pour les enfants en situation de handicap ou présentant des besoins éducatifs spécifiques ? Une évaluation rigoureuse et actualisée apparaît nécessaire pour mesurer les écarts, adapter les politiques éducatives et accélérer les réformes structurelles.

Ce rapport s'articule autour de trois grandes parties, conçues pour offrir une analyse structurée, cohérente et approfondie de la problématique de l'éducation inclusive en Haïti :

La **première partie** est consacrée à l'ancrage conceptuel et contextuel de la recherche. Elle propose tout d'abord une clarification des notions clés, notamment celles d'éducation spéciale, d'éducation inclusive et de besoins éducatifs particuliers, afin de poser un cadre théorique solide. Ensuite, elle aborde les fondements de l'éducation inclusive à travers une revue des principes, normes internationales et approches pédagogiques qui la soutiennent. Cette section se termine par une présentation synthétique du contexte haïtien, tant sur le plan éducatif que socio-économique, pour mieux comprendre les spécificités et les défis que rencontre le pays dans l'adoption de ce modèle.

La **deuxième partie** détaille la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche. Elle décrit les différentes étapes du processus, depuis l'élaboration des outils de collecte de données jusqu'à leur analyse. Cette partie présente particulièrement les techniques d'entretien, les critères de sélection des participants, ainsi que les conditions dans lesquelles l'étude de terrain a été menée. Cette section se conclut par une présentation des principaux résultats[2] obtenus, accompagnés d'une lecture critique et de recommandations formulées à partir des données empiriques recueillies.

Enfin, la **troisième partie** vient apporter une réflexion plus globale en s'arrêtant sur les limites de l'étude, qu'elles soient méthodologiques, pratiques ou contextuelles. Elle met également en lumière les contributions de ce travail à la compréhension et à l'évolution de la problématique de l'inclusion scolaire en Haïti. Cette dernière section se conclut par une synthèse générale des enseignements tirés de l'ensemble de la recherche, ouvrant la voie à des pistes d'action et à de futures réflexions.

[2] Enquête qualitative réalisée à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de trente-cinq (35) acteurs et actrices engagés dans les domaines de l'éducation et du handicap.



PREMIÈRE PARTIE



PREMIÈRE PARTIE

1. CLARIFICATION DES CONCEPTS

Dans un contexte mondial marqué par la diversité culturelle, sociale, linguistique et physique des apprenants, les systèmes éducatifs sont appelés à repenser leurs approches afin de mieux répondre aux besoins de tous les élèves. L'éducation ne peut plus être conçue comme un modèle unique et rigide, mais doit au contraire intégrer les différences comme des atouts à valoriser. C'est dans cette dynamique que s'inscrivent les notions d'éducation spécialisée, d'éducation intégrative et d'éducation inclusive. Ces trois approches souvent liées, parfois confondues, mais qui poursuivent des logiques et des objectifs distincts et complémentaires.

Ces concepts traduisent une volonté commune : celle de promouvoir une éducation équitable, accessible et respectueuse des droits fondamentaux de chaque enfant, quels que soient ses besoins, ses capacités ou son contexte de vie. Avant d'en proposer une définition précise, il convient d'en explorer les fondements, les nuances ainsi que les implications pédagogiques, sociales et institutionnelles.

1.1. L'éducation spécialisée : première initiative de scolarisation des élèves à BEP

La scolarisation des enfants en situation de handicap a connu diverses périodes, dépendant de la perception concernant « l'enfant, l'éducation et la différence ». En effet, dès le début du XVIII^{ème} siècle, la question de la prise en charge éducative des élèves en situation de handicap visuel commence à se poser par les initiatives prises par Valentin Haüy, proposant une éducation spécialisée collective à des élèves nés avec une déficience visuelle. Eric Plaisance (1992) note que l'éducation spécialisée prend ses racines au-delà du champ domestique de l'éducation, dans le secours et l'instruction en direction des enfants désavantagés. Cette forme de scolarisation vise à favoriser la future intégration de ces élèves dans la société. En conséquence, l'admission et l'accueil de ces enfants au sein de ces structures constituent à cette période une réponse appropriée qui offre une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutiques adaptés.

Cependant, malgré les apports des établissements du secteur de « l'école spécialisée », cette première période de la scolarisation est qualifiée de ségrégative « par des intellectuels engagés et des militants politiques » à cause du cloisonnement qu'elle implique.

1.2. L'éducation intégrative : une grande évolution dans l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers

Vers les années 1970, l'évolution des modèles du handicap ainsi que les nombreuses critiques dénonçant le caractère ségrégatif des dispositifs existants pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés conduisent à une nouvelle approche de scolarisation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, catégorisée comme intégrative. Le concept d'intégration scolaire se fonde « sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer » (Plaisance et al., 2011). Les conditions de la réussite d'un processus d'intégration scolaire se caractérisent par la capacité, l'aptitude et la compétence de l'enfant ou du jeune à pouvoir intérioriser les « normes » à s'y intégrer. En conséquence, l'intégration suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire. Ce dernier sera admis à continuer un parcours ordinaire s'il est jugé capable de bénéficier de l'enseignement dispensé.

Bien que cette période soit déterminante dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'intégration scolaire considère l'élève comme extérieur à l'école et l'enseignement, conduisant à des comportements et pratiques qui visent à l'intégrer en se focalisant sur ses difficultés d'adaptation. Ainsi, cette période est qualifiée « intégrative » à cause de son caractère qui vise à adapter pour l'élève.

1.3. L'éducation inclusive : un nouveau paradigme

Les discours et les initiatives en matière de politique éducative s'alignent sur l'objectif de créer une école inclusive, capable de répondre aux besoins de chacun (Ainscow, 1991). Le concept d'inclusion a été formellement reconnu dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (Boutin et Bessette, 2009), qui affirme dans son article 26, alinéa 1, que « toute personne a droit à l'éducation ». De plus, lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990, il a été souligné que « l'éducation est un droit fondamental pour tous, hommes et femmes, à tout âge et partout dans le monde ». L'objectif mondial d'une éducation inclusive, affirmé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (article 1), a été réitéré à la Déclaration de l'Éducation pour tous à Jomtien en 1990. La Conférence mondiale de juin 1994 a adopté la Déclaration de Salamanque sur les principes, politiques et pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994). Le cadre d'action qui en découle a fourni des lignes directrices pour faire progresser les politiques et les pratiques, accélérant ainsi ce mouvement. La déclaration met l'accent sur l'accès aux écoles ordinaires et à une éducation de base et de qualité pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux, basée sur le principe d'intégration et la nécessité de créer une "école pour tous" capable de répondre aux besoins individuels des élèves (UNESCO, 2006).

L'engagement énoncé dans le quatrième Objectif de Développement Durable (ODD 4) s'inscrit dans un engagement profond pour garantir une éducation de qualité, accessible et inclusive à tous, favorisant l'apprentissage tout au long de la vie. Cet objectif vise à éradiquer les inégalités dans l'accès à l'éducation et à offrir des opportunités équitables, particulièrement aux populations les plus vulnérables et marginalisées. Ce principe est central dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 visant à construire un monde juste et tolérant, où chaque individu, y compris les plus défavorisés, peut accéder aux ressources nécessaires pour s'épanouir et participer pleinement à la société.

La vision d'une école inclusive a été réaffirmée lors du forum mondial sur l'éducation de 2015 à Incheon, en Corée du Sud, avec 160 pays participants.

L'objectif était de définir un cadre d'action pour une éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous. Au fil des ans, la scolarisation des élèves à besoins particuliers a évolué d'une scolarisation ségrégative à une scolarisation intégrative, puis inclusive (UNESCO 1995). Cela nécessite des réaménagements du cadre scolaire et des modifications des pratiques enseignantes pour favoriser l'inclusion et aider les élèves à surmonter les difficultés d'apprentissage (Plaisance et al., 2007 ; Thomazet, 2008). Ce changement permet de repenser l'école en mettant en place des dispositifs de réussite scolaire adaptés aux besoins de chaque élève (Thomazet, 2008).

Pour l'UNESCO, l'éducation inclusive est une éducation qui permet à tous les enfants, quelles que soient leurs particularités ou leurs besoins particuliers d'apprendre ensemble dans la même école. Elle repose sur la conviction que tous les êtres humains sont égaux en droit, qu'ils doivent être valorisés, respectés et qu'ils ont la possibilité de participer comme les autres au fonctionnement de la société (UNESCO, 2009). Pour Thomazet (2008), l'éducation inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible. L'objectif de l'éducation inclusive se réfère à un ensemble plus vaste de valeurs qui ont trait à une société plus tolérante et plus équitable dans laquelle la diversité et les différences entre les êtres humains seraient acceptées et célébrées. Les écoles inclusives « valorisent la diversité et s'efforcent d'offrir le maximum de possibilités d'apprentissage à tous les élèves » (Rouse et Florian, 1997).

1.3.1 Les caractéristiques d'une école inclusive

L'école inclusive implique l'adoption de valeurs sociales et éducatives de justice et d'équité (Moran, 2007 ; UNESCO, 1994). Des chercheurs et chercheuses du champ éducatif inscrivent l'éducation inclusive dans une vision transformative de la société (Hick, Kershner & Farrel, 2009, Booth, Nes & Strømstad, 2003) visant à lutter contre l'exclusion. « Elle se conçoit plus sphériquement comme un processus de développement d'une culture, de politiques et de pratiques visant à soutenir l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves » (Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013).

Ainsi, l'éducation inclusive suppose la responsabilité partagée de tous les acteurs et actrices à trouver de nouvelles façons non seulement pour construire les curriculums, mais également pour concevoir l'apprentissage de manière à tenir compte des particularités de la diversité des apprenants(es) dans une perspective d'acceptation, de participation et de collaboration (Ainscow, 2009 ; Booth, Nes & Strømstad, 2003 ; Brown & Bauer, 2001, Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013). Le développement de l'éducation inclusive implique un ensemble de conditions à la fois au niveau des politiques publiques éducatives qu'au niveau administratif. Pour l'UNESCO (2006, p.15) en matière d'éducation inclusive, quatre éléments essentiels occupent une place importante dans la conceptualisation de l'inclusion:

- ***L'inclusion est un processus*** : elle doit être envisagée comme un moyen de recherche qui consiste à transformer les systèmes éducatifs pour les adapter et de répondre au mieux à la diversité.
- ***L'inclusion s'attache à identifier et à lever les obstacles*** : elle permet de réunir et d'évaluer les éléments clés en vue de planifier et à améliorer les politiques et les pratiques. « Il s'agit de stimuler la créativité et la capacité à résoudre un problème »
- ***L'inclusion s'intéresse à la présence, à la participation et aux acquis de tous les élèves*** : elle renvoie à la participation de tous quels soient les particularités ainsi qu'à la qualité de leur éducation.
- ***L'inclusion nécessite qu'une attention particulière soit accordée aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire*** : elle nécessite une responsabilité morale de faire en sorte que les groupes les plus « à risque » fassent l'objet d'un suivi attentif et engagé à tous les acteurs de prendre des mesures nécessaires pour assurer la présence et la participation de tous, et de leurs acquis dans le système éducatif.

1.3.2. Les conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive

Plusieurs études mettent en évidence certaines conditions essentielles contribuant à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives (Pfeiffer & Cundari, 1999 ; Praisner, 2003 ; Rousseau, 2006, 2007 ; Rousseau et Bélanger, 2004 ; Rousseau & Prud'homme, 2010 ; Schaffner & Buswell, 1996 ; Shepherd & Brody Hasazi, 2007 ; Vienneau, 2006,). En effet, dans une visée d'éducation inclusive qui entend répondre aux besoins globaux de tous les élèves, tant au niveau scolaire, social et émotionnel qu'au niveau de la responsabilité personnelle et collective, il importe que tous les acteurs de l'éducation s'entendent sur la vision commune de leurs actions sur le plan philosophique et en termes d'objectifs et de stratégies de mise en œuvre. Pour Shapiro (1999), la mise en œuvre de l'éducation inclusive s'articule autour de la reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et de ses différences, et la responsabilité du bien-être de la personne. Pour sa part, AuCoin, Goguen et Vienneau, (2011) établissent treize conditions essentielles à la mise en œuvre de l'école inclusive. Ces conditions font référence à l'exercice du droit à l'éducation inclusive de l'élève ayant un besoin éducatif particulier.

Il s'agit de :

1. Accès au système d'éducation public
2. Accès aux ressources financières nécessaires
3. Accès protégé et confidentialité des dossiers
4. Collaboration (mécanismes de)
5. Éducation prolongée au besoin
6. Évaluation continue et adaptée
7. Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire
8. Intervention et éducation précoces
9. Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)
10. Personnel qualifié
11. Plan de transition (planification de l'entrée)
12. Procédure d'appel pour parents
13. Programmes individualisés

1.4. Du handicap à la situation de handicap

La terminologie employée pour parler des personnes avec une déficience ou un trouble évolue au fur et à mesure que changent la vision et les approches du handicap et des personnes handicapées. En effet, on est passé d'un modèle où le handicap est considéré comme une réalité intrinsèque à l'individu à celui où le handicap est considéré comme un produit social, le résultat de l'inadéquation de la société aux différentes spécificités de ses membres.

Selon le dictionnaire Larousse, le mot *handicap* désigne toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société due à une altération des capacités sensorielles, physiques, mentales, cognitives ou psychiques. Selon la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH), adoptée par les Nations-Unies, « *le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacles à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* ».

Dans cette Convention, le handicap est appréhendé comme évolutif et constitue le résultat de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.

Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2001), « le handicap se caractérise comme le résultat de la relation complexe entre le problème de santé et les facteurs personnels d'une personne, et des facteurs externes qui représentent les circonstances dans lesquelles vit cette personne » (OMS, 2001). Dans cette lignée, L'article 1 de la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées décrit les personnes handicapées comme étant celles « qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. La situation de handicap, quant à elle, correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles). La situation de handicap met en avant l'importance de l'environnement dans la création du handicap, et le fait que si certaines activités sont restreintes, d'autres ne sont pas empêchées.

1.5. Besoins éducatifs particuliers

L'éducation inclusive est un concept large qui englobe tous les groupes d'enfants. Dans cette recherche, nous nous concentrerons spécifiquement sur les enfants à besoins éducatifs particuliers dont ceux en situation de handicap. Qu'en est-il des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ?

La plupart des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) placent la réponse aux besoins éducatifs au centre de leurs préoccupations (Lavoie et al., 2013). Ainsi, l'éducation inclusive qui peut notamment être mise en œuvre à travers la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'école ordinaire est une orientation largement affirmée dans la plupart des pays (OCDE, 2007 ; Unesco, 2000) visant à réduire la ségrégation dont ces élèves sont souvent victimes. La notion d'«élèves à besoins éducatifs particuliers » est relativement récente dans la littérature, selon Ebersold et Detraux (2013, p. 96). Elle est rarement définie de manière précise, et les caractéristiques de ces élèves varient considérablement d'un pays à l'autre.

Certains considèrent principalement les besoins éducatifs comme le résultat d'une déficience ou d'une maladie, tandis que d'autres incluent également les élèves dont les besoins découlent de l'interaction entre leurs capacités d'apprentissage et les normes scolaires, ou encore ceux confrontés à des difficultés sociales. En général, on peut définir les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) comme ceux nécessitant une attention spécifique de la part des enseignants ou des adultes pour surmonter les obstacles à leur apprentissage. Selon la DGESCO (2003), ces élèves sont « ceux qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si une attention particulière leur est accordée pour répondre à leurs besoins spécifiques ».

1.5.2. Classification des élèves à besoins éducatifs particuliers

En Haïti, aucun texte juridique ou administratif ne précise clairement la définition ou les caractéristiques des élèves à besoins éducatifs particuliers. Par rapport au contexte socio-économique et culturel haïtien, les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent faire références aux enfants ayant une déficience, à ceux ayant des troubles ou difficultés d'apprentissages, les enfants de rues et orphelins, les enfants en domesticité et ceux qui sont en conflit avec la loi. Dans le cadre de cette étude, on utilise les élèves à besoins éducatifs particuliers comme un élève qui peut avoir une déficience, une difficulté scolaire ou un trouble spécifique de l'apprentissage.

Enfants avec déficience : Enfants avec une altération des fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, polyhandicap, trouble de santé invalidant.

Enfants en situation de difficulté scolaire : Enfants en difficulté momentanée, passagère, ou durable d'origine externe (plan affectif, pédagogique) qui peut être résolue avec l'aide de l'enseignant.

Enfants avec trouble spécifique de l'apprentissage : Tout enfant avec une la perturbation des acquisitions dans un ou plusieurs des domaines de réussite scolaire classiques ou d'autres domaines du développement de l'enfant (des praxies (activités gestuelles) ; de la mémoire ; de l'attention ; des fonctions exécutives (capacités à s'organiser).

En Haïti, en plus de ces catégories, les enfants en domesticité et les enfants des rues sont également considérés comme des enfants à besoins éducatifs particuliers (Désinor, 2024).

2- Analyse de la situation de l'éducation en Haïti

L'analyse du système éducatif haïtien ne peut se faire de manière isolée ; elle nécessite une immersion préalable dans la réalité socio-économique et historique complexe du pays. En Haïti, l'école se présente à la fois comme un moteur d'espoir et comme le miroir des fractures sociales profondes qui traversent la nation. Entre une économie fragilisée par des crises récurrentes et une structure scolaire largement dominée par le secteur privé, les barrières à l'apprentissage sont multiples. Cette section se propose d'explorer les fondements de cette situation en examinant d'abord les indicateurs macroéconomiques qui limitent l'investissement public, puis l'évolution historique d'un système souvent qualifié d'élitiste.

Nous porterons un regard particulier sur l'organisation actuelle des cycles d'enseignement et, surtout, sur les défis majeurs liés à l'inclusion des populations marginalisées. Une attention spécifique sera accordée à la perception sociale du handicap et aux statistiques récentes, afin de mettre en lumière les disparités flagrantes qui freinent encore l'accès à une éducation équitable pour tous les enfants haïtiens.

2.1- Présentation socio-économique d'Haïti

Haïti, située au cœur de la Caraïbe, se trouve aujourd'hui à un carrefour critique de son histoire. Classée parmi les pays les plus fragiles de l'hémisphère occidental, elle cumule des vulnérabilités structurelles, politiques, économiques, sociales et environnementales. En 2023, le pays affichait un PIB par habitant de 1 693 USD, un indice de GINI de 0,41, traduisant une forte inégalité dans la répartition des revenus (Banque mondiale, 2025), et un Indice de Développement Humain (IDH) de 0,554, le plaçant 166e sur 193 pays, selon le dernier rapport du PNUD (PNUD, 2024). Ces indicateurs traduisent à la fois un retard de développement persistant et une fragilisation du capital humain, colonne vertébrale de toute croissance inclusive.

Sur le plan macroéconomique, Haïti subit une récession prolongée. Depuis 2019, le PIB se contracte chaque année, et les prévisions pour 2024 annoncent une nouvelle baisse de -4,2 % (Banque mondiale 2025). Cette stagnation économique est exacerbée par une crise politique chronique, l'effondrement des institutions étatiques, et la montée en puissance des gangs armés qui paralysent l'activité commerciale et freinent l'accès aux services publics. Malgré quelques efforts de redressement budgétaire, notamment une légère hausse des recettes fiscales (6,3 % du PIB en 2023, DGB, 2024) et la réduction des subventions énergétiques, la capacité de l'État à redistribuer la richesse et à investir dans les biens publics demeure extrêmement limitée. Par ailleurs, l'inflation, bien que ralentie (25,8 % en 2024 après un pic de 44,2 % en 2023), continue de grignoter les revenus réels, aggravant la pauvreté et l'exclusion (MEF, 2024).

L'éducation, pilier de l'inclusion sociale et levier fondamental de transformation économique, est l'un des secteurs les plus touchés. Le système éducatif haïtien est marqué par une privatisation massive : près de 80 % des écoles fondamentales sont privées, souvent à la charge des familles (Banque mondiale, 2023). Cela crée une fracture éducative profonde, où seuls les enfants issus de milieux relativement aisés accèdent à un enseignement régulier. On estime que 250 000 enfants de 6 à 11 ans et 65 000 adolescents de 12 à 14 ans sont hors du système scolaire (Banque mondiale, 2023). L'insécurité chronique aggrave la situation : en janvier 2024, près de 900 écoles étaient fermées, affectant plus de 200 000 élèves, privés non seulement d'apprentissage, mais aussi d'un espace sûr, de repas scolaires et d'interactions sociales essentielles à leur développement (AlterPresse, 2024).

En termes de qualité de l'apprentissage, la situation est tout aussi préoccupante. La durée moyenne de scolarisation ajustée pour les acquis (Learning-Adjusted Years of Schooling – LAYS) est d'environ 6,1 années, contre plus de 10 années dans plusieurs pays de la région (OWID, 2024). Ce qui suppose que de nombreux enfants haïtiens, même lorsqu'ils vont à l'école, n'acquièrent pas les compétences de base nécessaires à leur émancipation économique et citoyenne.

Sur le plan de la santé publique, les indicateurs montrent une détérioration du capital humain. La résurgence du choléra depuis fin 2022 est un symptôme des faiblesses structurelles du système sanitaire. Au 31 janvier 2024, plus de 4 600 cas confirmés et 1 172 décès étaient enregistrés (MSPP, 2024). La mortalité maternelle et infantile demeure élevée, et l'accès aux soins de santé est profondément inégal, notamment dans les zones rurales.

Selon l'Indice de capital humain de la Banque mondiale, un enfant né aujourd'hui en Haïti ne réalise que 45 % de son potentiel productif, en l'absence d'améliorations significatives dans les domaines de la santé et de l'éducation (Banque mondiale, 2024). De plus, seulement 78 % des jeunes de 15 ans atteindront l'âge de 60 ans, un indicateur alarmant de la précarité généralisée (Banque mondiale, 2024).

Ces crises multiples (politiques, économiques, sociales, environnementales) se traduisent par une exclusion massive de larges segments de la population, notamment les femmes, les enfants, les personnes vivant avec un handicap, les personnes déplacées, et les communautés rurales. L'absence de politiques publiques inclusives et résilientes aggrave les inégalités existantes et perpétue les cycles de pauvreté intergénérationnelle.

2.2-Contexte historique en matière d'éducation en Haïti

L'école constitue le lieu par excellence de production ou de réduction des inégalités sociales. Par ailleurs, « le système éducatif haïtien est marqué par la séparation des classes sociales » (Joint 2008, p.19) où l'accès et l'admission d'un élève à l'une de ces catégories est déterminé par sa classe sociale. En effet, dès le lendemain de la proclamation de l'indépendance, le système éducatif haïtien s'est construit de manière à ne favoriser que la classe possédante.

Selon Joint (2008), les inégalités socio-éducatives « se manifestent surtout dans les différents types d'écoles publiques et privées, dans la séparation des populations scolarisées et non scolarisées » (p.20).

Avec un parc scolaire composé de 85% d'écoles privées, un financement uniquement à la charge des familles, des écoles publiques insuffisantes et sans aucune politique éducative exigeant que les élèves soient inscrits dans des écoles de leur quartier, « les élèves fréquentent les établissements qu'ils préfèrent, indépendamment des quartiers où ils se trouvent »(Ibid) ainsi que les moyens économiques des parents cherchant les meilleures écoles pour leurs enfants par rapport à la qualité de l'enseignement et le dispositif d'encadrement mis en place.

La situation éducative en Haïti est marquée par plusieurs défis majeurs. L'accès à l'éducation reste limité en raison de l'instabilité politique, des crises économiques et des catastrophes naturelles et humaines. Beaucoup d'écoles sont en mauvais état et manquent de ressources, ce qui impacte la qualité de l'enseignement. La violence et l'insécurité exacerbent également les difficultés, rendant l'accès aux établissements scolaires dangereux pour les élèves et les enseignants. De plus, un nombre important d'enfants ne fréquente pas l'école, et ceux qui y vont font face à des conditions d'apprentissage précaires. Malgré ces défis, des initiatives communautaires et des organisations non gouvernementales s'efforcent d'améliorer l'accès et la qualité de l'éducation, mais les progrès demeurent lents. La situation nécessite des efforts soutenus pour garantir une éducation de qualité à tous les enfants haïtiens.

2.3. L'organisation du système éducatif haïtien

En Haïti, le parcours scolaire est structuré en quatre niveaux clés, chacun avec des objectifs spécifiques pour répondre aux besoins éducatifs et de développement des élèves à chaque étape de leur apprentissage. Cette organisation par niveau vise à répondre aux exigences pédagogiques et au développement progressif des compétences, depuis la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur.

2.3.1. L'éducation à la petite enfance et préscolaire

L'éducation préscolaire est destinée aux enfants de 3 à 5 ans et a un double objectif : i) Favoriser le développement et l'épanouissement de l'enfant en tenant compte de ses besoins physiques, émotionnels et intellectuels. ii) Préparer l'enfant pour l'entrée à l'école fondamentale, en développant des pré-requis essentiels, tels que la socialisation, la communication et les bases de la motricité et de la cognition, qui faciliteront son adaptation au cadre scolaire formel dès l'âge de 6 ans.

2.3.2. L'enseignement fondamental

L'enseignement est divisé en trois cycles pour une durée totale de neuf années et a pour but d'assurer à chaque élève un socle solide de connaissances générales. Ce parcours vise à doter les élèves d'outils de base dans les domaines scientifiques, techniques et sociaux, nécessaires pour poursuivre des études secondaires ou pour leur future vie professionnelle.

2.3.3. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire en Haïti se poursuit après l'école fondamentale et dure quatre ans, accueillant les élèves de 15 à 18 ans. Ce niveau d'éducation prépare les élèves à la poursuite des études supérieures, pour ceux qui souhaitent intégrer des filières académiques ou universitaires. Depuis plusieurs années, il y a l'introduction du Nouveau Secondaire (NS), ce niveau d'enseignement est organisé en un cycle de 4 années et comprend 3 filières : une filière générale, une filière pédagogique et une filière d'enseignement technologique et professionnel. Il est sanctionné par le Baccalauréat.

2.3.4. L'enseignement supérieur

L'obtention du baccalauréat permet aux élèves d'accéder à l'enseignement supérieur, qui est dispensé notamment par des établissements publics comme l'Université d'État d'Haïti (UEH) et les Universités Publiques en Région (UPR), ainsi que par des établissements privés (universités, centres spécialisés, instituts supérieurs).

Ce niveau offre une variété de disciplines et de spécialisations, permettant aux étudiants d'acquérir des qualifications supérieures dans des domaines diversifiés et de contribuer de manière professionnelle et compétente à la société.

2.4- Quelle est la perception du handicap en Haïti ?

En Haïti, la perception sociale du handicap est encore fortement influencée par des croyances culturelles et religieuses qui contribuent à la stigmatisation des personnes handicapées. Le handicap est souvent perçu comme une « malédiction » (Obrillant, 2016) ou une punition divine, une idée qui renforce l'exclusion sociale et limite l'accès de ces individus à des opportunités d'éducation, d'emploi, et de participation citoyenne. Cette conception du handicap comme signe de malchance ou de condamnation affecte profondément la vie des personnes en situation de handicap, en particulier les enfants (ibid.).

De l'idéologie haïtienne, les personnes handicapées sont souvent marginalisées et sont communément appelées ou souvent appelées par des termes péjoratifs tels que kokobe ou zoukoutap, « entatad ». Ces termes, qui signifient « *invalidé* » ou « incapable », créent une identité dévalorisée et isolante pour l'enfant, et influencent la façon dont il est traité par sa famille et sa communauté. Dans de nombreux cas, ces enfants sont perçus comme des fardeaux, incapables de contribuer à la société, ce qui peut mener au rejet familial ou à l'exclusion des institutions éducatives. Au sein même de leur famille, ces enfants ne sont pas considérés comme des personnes à part entière. Ces enfants sont souvent considérés comme une source de honte, ce qui entraîne souvent des cas de négligence ou d'abandon.

Selon le rapport "Handicap et inclusion en Amérique latine et dans les Caraïbes: une voie vers le développement durable", publié par la Banque mondiale en décembre 2021, les personnes vivant avec un handicap sont présentées parmi les groupes à risque de tomber dans la pauvreté. Le rapport souligne que les personnes vivant avec un handicap sont plus susceptibles de vivre dans des quartiers informels, de passer moins de temps à l'école et d'être souvent exclues du marché du travail. Ce rapport souligne également qu'en Haïti, la perspective d'une inclusion complète des personnes handicapées est particulièrement difficile en raison de la vulnérabilité socio-économique extrême de la population dans son ensemble.

Ainsi, la problématique du handicap constitue un grand défi en Haïti. Pour beaucoup, la personne handicapée est un « marginal qui est rejetée pour la plupart du temps par la famille et par la société » ^[3]. Cet état de fait conduit à la situation lamentable à laquelle se trouve la personne en situation de handicap. Parmi les principaux problèmes auxquels fait face la personne en situation de handicap figurent l'absence de systèmes de protection sociale, le faible accès aux services sociaux de base dont la santé, le travail, l'éducation et la scolarisation.

2.4.1. Le double fardeau : l'intersection entre genre et handicap

Les femmes et les filles en situation de handicap figurent parmi les populations les plus vulnérables et les plus marginalisées à l'échelle mondiale. Elles sont confrontées à une double discrimination, résultant de l'intersection entre leur genre et leur handicap, ce qui les expose à des formes spécifiques de violences, d'exclusion sociale et de précarité persistante. Le Rapport mondial sur le handicap, publié par l'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale (2011), met en évidence leur vulnérabilité accrue face aux abus physiques, psychologiques et sexuels, survenant souvent dans des environnements censés être protecteurs, comme la famille ou la communauté. Ces violences renforcent leur isolement et limitent considérablement leur accès aux services fondamentaux.

Kimberlé Crenshaw (1989) nous parle de l'approche intersectionnelle, cette théorie permet de mieux comprendre comment les différentes formes de discrimination peuvent se cumuler et se renforcer mutuellement. Dans ce contexte, les femmes handicapées subissent à la fois le sexisme et le validisme, ce qui multiplie les obstacles à l'exercice de leurs droits fondamentaux.

Le domaine de l'éducation est particulièrement révélateur de cette double exclusion. Les données disponibles indiquent que les filles en situation de handicap sont nettement moins scolarisées que les garçons handicapés, et bien en-deçà des filles non handicapées (UNESCO, 2020).

[3] <http://www.educavox.fr/formation/analyse/autisme-et-scolarisation-en-haiti>, Ralphson-Pierre

Dans les contextes où les ressources sont limitées, les familles privilégient souvent l'éducation des garçons, considérés comme les futurs soutiens économiques. Les filles handicapées se trouvent ainsi exclues des parcours éducatifs, ce qui freine leur développement personnel et professionnel. Cette exclusion crée un cercle vicieux : sans éducation, elles n'ont pas accès à l'emploi, restent financièrement dépendantes et sont davantage exposées à la pauvreté et à la violence (ONU Femmes, 2018).

Les chiffres de l'alphabétisation confirment cette réalité alarmante. Moins de 23 % des femmes en situation de handicap savent lire et écrire, contre environ 30 % pour l'ensemble des personnes handicapées (UNESCO, 2019). Ce taux chute à moins de 14 % chez les femmes sourdes ou malentendantes, ce qui souligne le manque d'outils pédagogiques adaptés, notamment en matière d'accessibilité linguistique et technologique.

Les inégalités ne se limitent pas à l'éducation. Elles touchent également l'accès à l'emploi, aux soins de santé, à la justice, au logement, ainsi qu'à la participation citoyenne. Nombreuses sont les femmes handicapées exclues du marché du travail, vivant dans la pauvreté ou accédant difficilement à des soins adaptés, en raison du manque d'infrastructures accessibles et de professionnels formés à leurs besoins spécifiques (Human Rights Watch, 2020). De plus, leur faible présence dans les données statistiques contribue à leur invisibilité dans les politiques publiques, rendant difficile la mise en place de mesures adaptées à leur réalité.

2.5. -Démographie et éléments de statistique

Les personnes vivant avec une déficience sont estimées à 15% de la population mondiale, soit plus d'un milliard de personnes (OMS, 2010). Actuellement, aucun recensement n'a été effectué pour recueillir des données statistiques fiables sur le nombre des personnes handicapées en Haïti. Cependant, suivant les standards de l'OMS^[4], le nombre des personnes handicapées en Haïti a été estimé à 1.041.332^[5] personnes soit 10% de la population totale.

De ce qui nous concerne à cette étude, pour la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire sur un total de 3,186,024 élèves, 5085 élèves en situation de handicap sont recensés, soit un taux de 0,15% (2010-2011, MENFP). Une collecte de données réalisée par le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH) en 2017 dans les départements du Centre, du Nord et de l'Ouest sur la scolarisation des personnes handicapées en inclusion, a permis de dénombrer 2365 enfants et jeunes adultes en situation de handicap. De ces enfants et jeunes adultes, 26% d'entre eux étaient scolarisés dans des écoles ordinaires, mais dans des situations très difficiles. D'après Michel (2020), le taux de scolarisation des enfants en situation de handicap en âge d'être scolarisés au niveau des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental reste très faible par rapport aux autres élèves. En effet, le taux de scolarisation des enfants en situation de handicap est passé de 14.28% à 22.6%, tandis que les enfants qui ne sont pas en situation de handicap est passé de 60.9% en 2003 et de 90% en 2012 (Banque mondiale & ONPES, 2012). Cependant, l'auteur note la difficulté de préciser que si l'augmentation est liée directement aux effets du tremblement de terre du 12 janvier 2010, ou si elle est liée directement aux décisions prises par l'État haïtien.

En termes de nombre d'écoles accueillant les élèves en situation de handicap, selon les données recueillies en 2013-2014 par le MENFP, seulement 1,4 % des écoles recensées indiquent comporter des classes accueillant des enfants en situation de handicap. Concernant les enseignants, ils sont très peu formés pour accueillir les élèves en situation de handicap. Selon une étude diagnostique sur l'inclusion dans l'éducation et la formation des enseignants menée par l'UNESCO, le MENFP et UNDH (2016), seulement 5,8 % des répondants disent avoir suivi une formation sur l'inclusion scolaire.

[4] Taux d'estimation de la population handicapée par OMS dans les pays non développés comme Haïti et ne disposant pas de données.

[5] République d'Haïti, « Rapport initial de la République d'Haïti au Comité des droits des personnes Handicapées », p.11. Document téléchargeable sur le site : <http://www.seiph.gouv.ht>

Des données plus récentes, issues du Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE) du MENFP pour l'année scolaire 2023-2024^[6], offrent un aperçu actualisé de la présence d'élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Selon ces données, 6782 élèves handicapés sont inscrits dans les écoles, tous niveaux confondus, de la 1^{ère} année fondamentale jusqu'au secondaire. Le tableau suivant présente de façon détaillée la répartition d'élèves en situation de handicap par département :

DEPARTEMENT	NOMBRE D'ELEVES
ARTIBONITE	731
CENTRE	599
GRANDE-ANSE	275
NIPPES	298
NORD	863
NORD-EST	307
NORD-OUEST	324
OUEST	1930
SUD	1153
SUD-EST	374
Total	6854

Source SIGE-MENFP (juillet 2025)

[6] Des données plus détaillées dans la section des résultats

3- Problématique

Malgré un arsenal juridique international et national de plus en plus robuste, l'accès à une éducation de qualité pour les enfants en situation de handicap en Haïti demeure l'un des défis les plus persistants du système éducatif contemporain. Si les discours officiels prônent une « Éducation pour Tous », la réalité du terrain révèle une fracture béante entre les intentions législatives et les pratiques institutionnelles. Le système éducatif, marqué par une privatisation prédominante et une régulation étatique fragile, semble produire et reproduire des mécanismes d'exclusion qui touchent de plein fouet les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

Cette problématique s'articule autour de trois axes fondamentaux : l'ineffectivité des cadres normatifs face aux réalités économiques, la persistance de barrières socioculturelles et de violences symboliques au sein des écoles, et enfin, une crise profonde de la compétence pédagogique en matière d'inclusion. C'est dans cette tension entre le droit affirmé et l'exclusion vécue que se cristallise notre recherche.

3.1 La scolarisation des élèves en situation de handicap en Haïti : entre obligation légale et réalité

Le droit à l'éducation de tous est consacré par la constitution haïtienne de 1987 amendée. Ce droit est réaffirmé et renforcé à travers les divers engagements nationaux et internationaux pris par l'Etat haïtien autour de la réalisation dudit droit. En effet, la problématique de l'éducation pour tous a toujours fait l'objet de préoccupations majeures chez les décideurs de la politique éducative (MENJS, 2007). Dans les documents de politique, dont le Plan National d'Education et de Formation (PNEF), la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous (SNA/EPT), le plan opérationnel (PO) 2010-2015 et le plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2020-2030, la vision de l'Etat pour garantir une éducation de qualité accessible à tous les enfants, quelle que soit leur particularité, constitue une priorité nationale.

Cependant, selon le recensement du MENFP^[7] de 2014-2015, au niveau du fondamental complet, 25 % d'enfants de la tranche d'âge 6-14 ans ne sont pas scolarisés (MENFP, Haïti : l'éducation en chiffres 2013-2014). Parmi les enfants non scolarisés, se trouve la catégorie d'enfants handicapés et / ou à besoins éducatifs particuliers (BEP)^[8] dont le taux de scolarisation est estimé à moins de 5% (MENFP, 2020).

En effet, malgré l'existence des cadres de référence et les engagements pris par l'Etat haïtien, les pratiques demeurent inchangées, tant qu'au niveau du MENFP, des établissements scolaires et des organismes non-gouvernementaux évoluant dans le secteur de l'éducation. Wamba (2020) et Jacobson (2008) soulignent qu'il n'existe pas de politiques et de volonté pour s'assurer d'une éducation adéquate à tous les enfants notamment ceux à besoins éducatifs particuliers (BEP). Selon eux, il y a un manque de stratégie globale permettant l'inclusion effective des personnes handicapées (Ibid.). En effet, comme l'indique Gombert & Roussey (2007), il ne suffit pas de poser un cadre législatif pour que l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers soit effective.

3.2 Des défis à l'éducation inclusive et équitable en Haïti

Le passage des intentions à l'action en matière d'éducation inclusive demeure encore un grand défi pour Haïti. Diverses barrières sur le plan institutionnel, comportemental et économique empêchent la réalisation de l'inclusion scolaire. Selon Joint (2008), l'école haïtienne demeure une école inégalitaire où la classe sociale constitue un facteur déterminant tant sur le plan d'accès que de la qualité de l'éducation.

[7] Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) en Haïti.

[8] Par besoins éducatifs particuliers (enfant ayant une difficulté ou trouble d'apprentissage, une déficience ou vivant dans un contexte particulier qui peut impacter négativement sur son processus d'apprentissage).

Pour Lainy (2020, p.32), le système éducatif haïtien est « stigmatisant, traumatisant et générant de comportements déviants, passifs et révoltants, corollaire de mauvais résultats ». Une étude diagnostique menée en 2016^[9] basée sur le droit à une éducation de qualité en Haïti relate que la réalité d'exclusion est « implantée depuis longtemps dans la société et le système éducatif » (MENFP et UNESCO, 2016 p.13). Dans le contexte scolaire, l'exclusion frappe notamment les groupes d'enfants considérés comme les plus vulnérables. Il s'agit des enfants en domesticité, des enfants handicapés, les enfants de rue. Cette étude relate également les dichotomies frappantes qui existent entre « élèves classiques/ élèves spéciaux, écoles du matin/ écoles du soir, écoles rurales/ écoles urbaines, créole/ français, garçons/ filles » (Ibid).

Michel Archange Péan, le Coordonnateur de la Société Haïtienne d'Aide aux Aveugles (SHAA), dans un discours, souligne qu'Haïti est profondément marqué par l'exclusion sociale. Il a déclaré qu'« Haïti est un modèle d'exclusion et a présenté le pays comme un exemple typique des défis rencontrés dans la lutte pour l'inclusion des personnes handicapées dans les pays du Tiers-Monde. Selon Trouillot (2003), le système éducatif haïtien se distingue encore aujourd'hui par la violence symbolique et le mépris envers autrui, perpétuant diverses formes d'exclusion. Comme l'a également observé Joint (2006), le système éducatif haïtien est fortement influencé par une ségrégation socio-économique, où les distinctions entre classes sociales sont évidentes. Par exemple, autrefois, le lycée était réservé aux citoyens supposés avoir servi l'État, limitant l'accès à certains privilèges. À ce jour, ces inégalités persistent dans les écoles haïtiennes. Malgré des progrès, l'école reste perçue comme un espace d'exclusion, où des distinctions rigides sont souvent établies : entre élèves « normaux » et handicapés, intelligents et « crétins^[10] », lycéens et collégiens, écoles laïques et congréganistes, zones rurales et urbaines, ainsi que familles pauvres et riches.

[9] Cette étude intitulée « Étude diagnostique du droit à l'éducation de qualité en Haïti », est publiée par l'UNESCO en octobre 2016.

[10] Dans le langage haïtien quand on appelle quelqu'un crétin c'est quelqu'un qui n'est pas brillant. Des fois, c'est synonyme de quelqu'un qui est nul ou à un niveau très moindre. C'est considéré comme une injure.

3.3 La question de la qualification des enseignants

Les données rapportées par le MENFP révèlent un problème persistant et profond dans la formation des enseignants en Haïti, particulièrement au niveau du fondamental. Ces statistiques montrent que la majorité des enseignants n'ont pas bénéficié de formation pédagogique adéquate, ce qui a des répercussions directes sur la qualité de l'enseignement et, en particulier, sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans un rapport publié par le MENFP en 1998, sur un total de 44 472 enseignants au fondamental, 80 % n'avaient pas reçu une formation pédagogique jugée adéquate et n'avaient donc aucune certification ; 14 % n'avaient pas le niveau académique de 9^{ème} année fondamentale. En 2004, le Ministère évaluait que plus de 50 000 enseignants en service avaient besoin de formation professionnelle de base et 5 000 d'une mise à niveau académique (MENFP, 2004). Cette réalité fait actualité, en 2007, le MENFP indique sur les 60 261 enseignants qui travaillaient aux deux premiers cycles du fondamental en 2002-2003, 79 % n'avaient reçu aucune formation initiale et 8,2 % n'avaient pas le niveau académique de 9e année (MENFP 2007).

Les résultats d'une étude menée par UNESCO, MENFP & UNDH en 2016 auprès des enseignants^[11] du secteur public et privé des dix (10) départements régionaux d'Haïti sur l'inclusion scolaire et de la formation des enseignants révèlent que seulement 5.8% des enseignants ont indiqué avoir suivi une formation et 50% d'enseignants n'ayant jamais ou rarement bénéficié d'une formation liée à l'inclusion scolaire. Cette étude note que la faible formation des enseignant.e.s constitue l'un des grands défis pour la valorisation et la promotion de l'éducation inclusive.

[11] Un échantillon de 1093 professeurs sur toute l'étendue du territoire national a été choisi de façon aléatoire. Cet échantillon couvre 152 sections communales dans 50 communes des 10 départements géographiques du pays de 15% d'écoles publiques et 85% d'écoles privées. Il était composé de 45% d'hommes et de 55% de femmes. L'âge des enseignants varie entre 21 et plus de 50 ans. En effet, environ 25% des enseignants sont âgés entre 20 et 29 ans ; et 38%, se trouvent dans la tranche d'âge de 30 et 39 ans.

En outre, les résultats d'une recherche menée par le GIECLAT^[12], dans les départements de la Grand 'Anse et des Nippes, soulignent que 80 % du personnel enseignant et d'encadrement ont une compréhension « étriquée » de la problématique du handicap et une méconnaissance évidente du cadre légal en matière d'inclusion scolaire (Janvier, 2020, p.134).

Question de recherche

Dans la perspective de rendre le système éducatif haïtien plus inclusif, en termes de mesures concrètes, quelles sont les innovations pédagogiques mises en place dans les écoles haïtiennes pour l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage et / ou d'adaptation scolaire ? En effet, les élèves à besoins éducatifs particuliers, plus susceptibles d'être en difficulté scolaire dans le cadre de leur apprentissage, constituent un groupe assez hétérogène composé notamment des élèves avec déficience et des élèves sans déficience. En ce sens, quelle est la situation réelle en termes de mesures spécifiques tant que sur le plan des dispositifs d'application normative visant la mise en application de ces lois, que sur le plan des politiques scolaires et pratiques institutionnelles via le MENFP et les ONG travaillant dans l'éducation ? Entre cadre légal, politiques et pratiques administratives et institutionnelles, quelle est la situation réelle en matière d'inclusion scolaire en Haïti dans le cadre de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Objectifs

Ainsi, au moyen de cette recherche, nous poursuivons les objectifs suivants :

- 1- Dresser un état des lieux de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti ;
- 2- Analyser le cadre normatif de référence en matière d'inclusion, ainsi que son niveau de mise en œuvre, tant du point de vue des mécanismes de suivi que des pratiques effectives au sein des structures chargées de son opérationnalisation ;

[12] Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles (Haïti).

3-) Documenter les compréhensions des cadres du MENFP, des acteurs(trices) de la société civile, des représentants(es) d'OPH et des écoles expérimentant des approches éducatives inclusives



DEUXIÈME PARTIE

DEUXIÈME PARTIE

4- Méthodologie

La validité de cette étude, portée par OHAP à travers la Commission des Femmes (CEFHAP), repose sur une approche rigoureuse visant à confronter le cadre normatif haïtien aux réalités vécues par les acteurs de terrain, tout en intégrant une perspective intersectionnelle de genre. Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie qualitative et descriptive, structurée en deux phases complémentaires. La première phase consiste en une étude documentaire approfondie pour baliser le cadre légal et politique. La seconde phase, d'ordre empirique, s'appuie sur une enquête de terrain auprès de 35 institutions clés. Cette double démarche permet non seulement d'analyser les fondements théoriques de l'éducation inclusive en Haïti, mais aussi d'identifier les obstacles spécifiques qui freinent l'accès à l'école pour les populations les plus marginalisées, au premier rang desquelles se trouvent les filles en situation de handicap.

4.1. Etude documentaire

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), l'étude documentaire constitue une étape fondamentale de toute démarche de recherche scientifique, en ce qu'elle permet d'explorer, d'analyser et de synthétiser des données déjà existantes. Ces données peuvent émaner d'une diversité de sources, notamment des documents manuscrits, imprimés, numériques ou audiovisuels, qu'ils soient d'origine officielle (gouvernementale ou institutionnelle) ou privée (organisations non gouvernementales, associations, chercheurs, etc.).

Dans le cadre de cette étude, l'analyse documentaire s'est concentrée spécifiquement sur les dispositions légales, administratives et politiques encadrant la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. L'objectif principal de cette phase était de contextualiser les actions entreprises en matière d'inclusion scolaire, en s'appuyant sur une compréhension approfondie des textes normatifs en vigueur. Il s'agissait également d'évaluer la cohérence et l'évolution des projets et dispositifs existants à partir des référentiels légaux et institutionnels.

Pour la collecte des données documentaires, une sélection rigoureuse a été effectuée à partir d'une veille informationnelle ciblée. Vingt (20) textes ont ainsi été identifiés et retenus pour leur pertinence. Ces textes incluent des lois, des conventions internationales, des politiques éducatives nationales, ainsi que des circulaires et règlements administratifs traitant de l'inclusion scolaire et de la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

L'analyse de ces documents a été menée à l'aide d'un outil méthodologique spécifique : une matrice d'analyse conçue pour systématiser l'étude des contenus. Cette grille de lecture a permis de catégoriser les informations selon plusieurs axes, notamment les principes directeurs, les objectifs visés, les dispositifs prévus, les acteurs concernés, les modalités de mise en œuvre et les mécanismes d'évaluation. L'utilisation de cette matrice a ainsi facilité une lecture comparative et critique des textes, permettant de dégager les convergences, les divergences et les éventuelles lacunes dans l'approche institutionnelle de l'inclusion scolaire.

En somme, cette étape documentaire a constitué une base solide pour étayer l'analyse, en fournissant des repères conceptuels, réglementaires et opérationnels indispensables à la compréhension du cadre éducatif et inclusif destiné aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

4.2. Enquête auprès des acteurs clés via des entretiens semi-directifs

Parallèlement à l'étude documentaire, une enquête de terrain a été menée au moyen d'entretiens semi-directifs auprès de différents acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation inclusive en Haïti. Cette approche qualitative vise à approfondir la compréhension des représentations, perceptions et expériences de ces acteurs en lien avec la problématique de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. L'objectif principal de cette démarche est de recueillir des données riches et nuancées permettant d'appréhender, de manière contextualisée, la réalité du terrain au regard du cadre légal, des dispositifs administratifs existants et des obstacles concrets rencontrés.

Les entretiens ont été conçus pour explorer en profondeur les points de vue des personnes interrogées, issues de diverses sphères telles que les établissements scolaires, les services administratifs, les organisations de la société civile, ou encore les familles.

Afin de structurer l'analyse de ces discours et de garantir une cohérence avec les objectifs de l'étude, trois grandes thématiques ont été retenues comme axes directeurs de l'enquête :

1. **La connaissance du cadre de référence** : cette thématique vise à évaluer le niveau de familiarité des acteurs avec les textes fondamentaux encadrant l'inclusion scolaire en Haïti, notamment les lois nationales, les engagements internationaux (conventions et traités ratifiés), ainsi que les politiques éducatives en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il s'agit ici de vérifier dans quelle mesure ces textes sont connus, compris et pris en compte dans les pratiques.
2. **La compréhension de la notion d'inclusion scolaire** : cet axe cherche à cerner la manière dont les acteurs conçoivent l'inclusion dans le contexte éducatif haïtien. Quelles représentations ont-ils de l'inclusion ? Font-ils la distinction entre intégration et inclusion ? Quels sont, selon eux, les principes fondamentaux de l'inclusion ? Cette partie met en lumière la diversité des interprétations, parfois influencées par les parcours professionnels, les formations reçues, ou encore les contextes d'intervention.
3. **Les pratiques institutionnelles, défis et expériences** : cette dernière thématique se focalise sur les réalités concrètes du terrain. Elle documente les dispositifs mis en place, les pratiques pédagogiques adaptées, les initiatives locales, mais aussi les difficultés structurelles (manque de formation, de ressources, d'accessibilité, etc.) que rencontrent les acteurs dans la mise en œuvre d'une éducation véritablement inclusive. Elle permet également de valoriser les expériences positives et les stratégies développées pour surmonter les obstacles.

Enfin, à partir de l'analyse croisée des données issues des entretiens, une section spécifique a été consacrée à l'élaboration de recommandations. Celles-ci visent à orienter les actions futures en matière de politique éducative inclusive, en tenant compte des besoins identifiés sur le terrain, des leviers d'action disponibles, et des perspectives d'amélioration du cadre institutionnel et opérationnel.

4.2.1- Collecte des données

a) La sélection des participants

Cette recherche s'intéresse à un ensemble d'acteurs et d'actrices directement engagés dans la scolarisation des élèves en situation de handicap en Haïti. Les entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de plusieurs catégories de participants, incluant : des cadres du ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), des membres d'organisations de la société civile, des représentants d'organisations de personnes handicapées (OPH), ainsi que des responsables d'établissements scolaires et des enseignants impliqués dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives.

Il est à souligner que cette étude accorde une attention particulière aux organisations de la société civile, notamment aux organisations de femmes handicapées. Ce choix s'explique par la volonté de mettre en lumière les enjeux spécifiques liés à l'éducation des filles, en particulier des filles en situation de handicap, qui demeurent souvent en marge des politiques éducatives inclusives. De plus, cette recherche est conduite par un groupement de femmes handicapées, ce qui renforce la pertinence d'intégrer les perspectives de ces organisations. Il est essentiel de comprendre comment ces structures perçoivent l'éducation inclusive, mais aussi de documenter leurs expériences concrètes sur le terrain, en matière de promotion et de mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives. Leurs témoignages permettent d'enrichir la réflexion sur les obstacles rencontrés, les initiatives développées, ainsi que sur les besoins spécifiques liés à l'éducation des filles handicapées dans le contexte haïtien.

Les institutions interrogées ont été sélectionnées dans trois départements du pays : l'Ouest, le Centre et le Sud. Le tableau suivant présente une répartition synthétique du nombre de participants interrogés par département.

Tableau présentant la catégorisation des acteurs interviewés

Département	Nombre OPH	OFH	Nombre Structure étatiques	Nombre d'école	OSC	Total
Centre	3	1	2	0	0	6
Sud	4	1	1	2	0	8
Ouest	9	3	3	5	1	21
Total	16	5	6	7	1	35

Comme l'indique le tableau présenté ci-dessus, un total de trente-cinq (35) institutions ont été interrogées dans le cadre de cette étude, réparties dans les trois départements ciblés. Le département de l'Ouest concentre à lui seul vingt et une (21) institutions, soit 60 % de l'échantillon total, représentant ainsi plus de la moitié des entités consultées. Le département du Sud arrive en seconde position avec huit (8) institutions, correspondant à 22,85 % du total. Enfin, le département du Centre regroupe six (6) institutions, soit 17,14 % de l'ensemble. Cette répartition met en lumière une forte concentration d'acteurs dans la région de l'Ouest, probablement en raison de la densité institutionnelle de la zone métropolitaine de Port-au-Prince, comparativement aux autres régions.

Concernant la typologie des institutions interrogées, les Organisations de personnes handicapées (OPH) représentent à elles seules 45 % de l'échantillon, témoignant de leur engagement significatif et de leur disponibilité à participer à la production de données sur des thématiques liées à la participation pleine et effective des personnes handicapées dans la société. En revanche, les Organisations de femmes handicapées (OFH) ne constituent que 20 % de l'échantillon. Cette faible représentation reflète la rareté d'organisations spécifiquement engagées dans la défense des droits des femmes et filles handicapées, un enjeu qui mérite une attention accrue.

Par ailleurs, la participation des établissements scolaires expérimentant des approches inclusives reste limitée, représentant également 20 % des acteurs enquêtés. Bien qu'une plus large représentativité de ces écoles ait été souhaitée, plusieurs contraintes ont entravé cette ambition. La détérioration de la situation sécuritaire dans la région métropolitaine de Port-au-Prince a entraîné la fermeture ou la relocalisation de nombreux établissements, rendant leur accès difficile. De plus, malgré de nombreuses relances, plusieurs institutions ciblées pour les entretiens n'ont pas été disponibles pour participer à la collecte de données.

Ces éléments contextuels ont ainsi limité la représentativité de certaines catégories d'acteurs, en particulier les écoles inclusives, tout en soulignant la nécessité de renforcer les dispositifs de soutien et de sécurisation pour favoriser une participation plus équilibrée à de futures recherches sur l'inclusion scolaire en Haïti.

a-1) Déroulement du processus

En amont de l'enquête, un processus d'identification des institutions cibles a été mené. La majorité d'entre elles ont exprimé un intérêt favorable à participer au projet, répondant positivement à la proposition de collaboration. Conformément au protocole établi, un comité de pilotage a été mis en place afin d'assurer la coordination stratégique de l'étude. Ce comité est composé de sept (7) membres, représentatifs des différentes parties prenantes du projet : la présidente de l'OHAP, la porteuse du projet, la chercheuse principale, la présidente de la CFHAP, une représentante d'une organisation de femmes handicapées (OFH) issue des départements ciblés, ainsi qu'un représentant d'une organisation de personnes handicapées (OPH) activement impliquée dans la thématique de l'inclusion éducative.

Le rôle principal de ce comité est d'assurer l'harmonisation et le suivi rigoureux des activités, dans le but de garantir l'atteinte des objectifs dans les délais impartis. Plus spécifiquement, le comité est chargé de :

- *Valider les outils de collecte de données,*
- *Accompagner et superviser le processus de collecte sur le terrain,*
- *Valider les résultats produits,*
- *Participer à leur diffusion auprès des parties concernées.*

Une fois le comité opérationnel, la liste définitive des institutions à enquêter a été arrêtée de manière concertée. Dans le prolongement de cette étape, une formation ciblée a été organisée à l'intention des enquêteurs et enquêtrices sélectionnés dans les différents départements concernés.

Cette formation avait pour objectif principal de doter les participant (es) des compétences méthodologiques et éthiques nécessaires à la conduite rigoureuse des entretiens. Elle s'est articulée autour de trois axes principaux :

1. **Préparation des entretiens** : élaboration et compréhension des guides d'entretien, formulation adéquate des questions, et adaptation aux contextes locaux et aux profils des personnes interrogées.

2. Conduite des entretiens : acquisition de techniques favorisant l'établissement d'un climat de confiance, promotion de réponses ouvertes et sincères, et gestion de situations délicates ou sensibles.

3. Consignation et traitement des données : prise de notes efficace, enregistrement des entretiens (avec consentement éclairé), et transcription fidèle dans le strict respect des principes d'éthique et de confidentialité.

Cette étape de formation constitue un pilier fondamental de la démarche, garantissant la qualité, la cohérence et la fiabilité des données collectées tout au long du processus de recherche.

b) Instrument de recherche

Dans le cadre de cette recherche, trois guides d'entretien distincts ont été élaborés afin d'adapter les outils de collecte aux spécificités des différents profils institutionnels ciblés. L'élaboration de ces guides s'est appuyée sur une analyse préalable des caractéristiques structurelles et fonctionnelles des catégories d'acteurs impliqués dans le processus de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les paramètres retenus pour la conception des guides tiennent compte des types d'institutions et d'organisations visés, à savoir :

- *des structures étatiques, en particulier celles relevant du secteur éducatif et ayant un rôle d'organe régulateur dans l'élaboration ou la mise en œuvre des politiques publiques ;*
- *des établissements scolaires spécialisés ou mettant en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives ;*
- *ainsi que des organisations de la société civile œuvrant dans le champ du handicap en Haïti, notamment les OPH et les OFH.*

La construction de l'échantillon a ainsi été orientée par la volonté d'assurer une représentativité qualitative de ces différents acteurs clés, en privilégiant ceux ayant une expérience concrète, une expertise sectorielle ou une position stratégique dans le domaine de l'inclusion scolaire.

b-1) Pré-test des outils

Les guides d'entretien ont fait l'objet d'un pré-test mené conjointement par les membres du comité de pilotage et les enquêteurs/trices dans le cadre de la formation préparatoire. Cette phase de validation a permis d'identifier d'éventuelles ambiguïtés, imprécisions ou difficultés de compréhension dans la formulation des questions, et d'apporter les ajustements nécessaires afin d'en optimiser la clarté, la pertinence et la cohérence.

Ce processus de vérification de la compréhension constitue une étape essentielle pour garantir une utilisation uniforme et rigoureuse des guides par les enquêteurs/trices sur le terrain. Il permet de réduire les risques de biais liés à l'interprétation subjective des questions, assurant ainsi une meilleure fiabilité et comparabilité des données recueillies lors des entretiens.

4.2.2. L'analyse des données

Nos guides d'entretiens préalablement prédéfinis ce qui permet de classer des données recueillies selon des rubriques spécifiques. Nous avons opté pour cette méthodologie qui nous a permis de structurer les données de façon systématique, en facilitant la compréhension des principaux thèmes tout en conservant la richesse des témoignages. Les entretiens ont d'abord été intégralement transcrits l'ensemble des propos. Les contenus transcrits ont ensuite été découpés en segments plus courts et de structurer les données de manière à comprendre les points de vue des participants. Ce découpage nous a permis de faciliter l'analyse en séparant les parties spécifiques qui peuvent être analysées individuellement ou regroupées en fonction de leur pertinence thématique. Une fois les segments définis, une analyse thématique est réalisée pour chaque rubrique, dans le but de mettre en lumière des thèmes spécifiques.

Pour recueillir les appréciations des acteurs nous avons recouru à des entretiens semi directifs (N = 35), administrés par des enquêteurs et enquêtrices, membres des différentes organisations partenaires, formés pour la circonstance. Notre guide comporte des questions fermées et ouvertes, il est constitué de ces cinq parties, les thèmes retenus sont les suivants :

5-Présentation des résultats et discussion

Cette section présente un état des lieux des dispositifs prévus dans les différents documents législatifs, réglementaires et politiques en lien avec l'opérationnalisation de l'éducation inclusive en faveur des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle s'appuie, dans un premier temps, une analyse approfondie des documents collectés (lois, politiques, circulaires, conventions, etc.), en prenant appui sur les conditions essentielles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive telles que théorisées par divers chercheurs, notamment Aucoin (2011). Cette analyse vise à faire émerger une synthèse structurée des avancées, des lacunes et des perspectives d'amélioration du cadre haïtien.

Partie	Thèmes considérés
Partie I	Profil de l'interviewé et de l'institution de l'interviewé
Partie II	Connaissances de l'existence des documents de référence
	Adaptation et Application des cadres de référence
	Connaissance des structures intervenant dans la prise e
Partie III	Définition et groupe d'enfants concernées par l'EI
	Pourquoi l'EI serait important
Partie IV	Expérience dans l'EI
	Défis / obstacle à l'EI
	Mesures prises par l'Institution pour favoriser l'inclusion / Existence de budget spécifique
Partie V	Actions à prendre pour rendre l'éducation inclusive, accessible
	Recommandations pour éliminer les obstacles à l'EI

Il est important de préciser que l'étude s'inscrit dans un cadre de référence temporel couvrant la période de 1987 à 2022. Ce choix repose sur la volonté d'inclure les principaux jalons législatifs et institutionnels encadrant l'éducation inclusive sur cette période. Par ailleurs, il convient de rappeler que la Constitution haïtienne de 1987 affirme explicitement son ancrage dans les principes de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, ce qui confère une portée normative et symbolique importante aux droits à l'éducation pour tous, y compris pour les personnes en situation de handicap.

Dans un second temps, une présentation détaillée des données extraites du Système d'Information de Gestion de l'Éducation (SIGE) pour l'année scolaire (2023-2024), suivie d'une analyse descriptive et critique de ces données.

5.1- Analyse documentaire

A-Cadre de références en Haïti relatif à l'éducation pour Tous

Le droit à l'éducation des enfants en situation de handicap est consacré par la constitution de 1987 amendée. L'article 32.-8 précise que « l'État garantit aux personnes à besoins spéciaux la protection, l'éducation et tout autre moyen nécessaire à leur plein épanouissement et à leur intégration ou réintégration dans la société ». Cette obligation est renforcée par les différents textes internationaux signés et ratifiés par Haïti à travers des engagements pris pour faire évoluer l'école haïtienne vers une éducation plus inclusive pour faciliter la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers. Dans le tableau suivant, nous présentons ces différents instruments et les dispositifs en lien avec la réalisation du droit à l'éducation de ces enfants.

Dans le cadre de cette étude, on a repéré un total de vingt (20) textes de référence. Au niveau national : les lois nationales au nombre de quatre (4), les politiques éducatives au nombre de huit (8) , Circulaire (1) ; au niveau international des conventions internationales et déclarations dont Haïti est signataire sont au nombre de sept (7) Documents.

Haïti dispose d'un cadre de référence incluant des lois, des conventions, des déclarations internationales et des politiques éducatives traitant la question de l'éducation pour tous. En se référant aux travaux de certains chercheurs et chercheuses relatifs aux caractéristiques et conditions nécessaires au développement de l'éducation inclusive.

Tableau présentant les textes nationaux et internationaux

Année	Documents	Mesures
Les lois nationales (4)		
1987	Constitution du 29 mars 1987	L'article 32 « L'article 32-8 de la Constitution du 29 mars 1987 : « L'Etat garantit aux personnes à besoins spéciaux la protection, l'éducation et tout autre moyen nécessaire à leur plein épanouissement et à leur intégration ou réintégration dans la société. »
2012	Loi sur l'intégration des personnes handicapées	Le chapitre 5 traite de l'accès à l'éducation. L'article 32 : « L'accès à l'éducation est garanti à toutes les personnes handicapées. L'exclusion du système éducatif, fondée sur le handicap, est formellement interdite. »
2018	Loi sur les normes d'accessibilité de l'environnement bâti	Cette loi définit les normes d'accessibilités pour tous les Établissements Recevant du Public(ERP) dont les bâtiments scolaires qu'il soit public ou non public
2018	Loi sur les fonds national de l'éducation(FNE) où l'article	L'article 27.e stipule clairement que la construction et l'équipement d'établissements adaptés et la prise en charge des frais de scolarité des élèves à BEP tels les enfants et les jeunes en situation de handicap font partie des activités éligibles au financement du FNE.

Politiques éducatives (8)		
2007	Stratégie Nationale d'Action pour l'Education pour Tous (SNA/EPT)	Dans cette politique, il est mentionné que la prise en compte de la scolarisation des enfants en situation de handicap dès le préscolaire suivant une approche inclusive
2010	Plan Opérationnel (2010-2015)	Faire l'axe 8 relatif à la réhabilitation et renforcement de l'éducation spéciale, un axe fondamental pour la refondation du système éducatif. Deux grands objectifs sont définis : i) accroître l'accès des enfants en situation de handicap physique à l'éducation, ii) améliorer la qualité de leur éducation et faciliter leur épanouissement.
2012	Développement de l'approche Intégrée de la Petite Enfance (DIPE)	L'objectif 3 de cette politique vise à « Assurer la <i>protection des droits</i> des nourrissons avec une attention particulière aux enfants en situation de handicap. Il est en ce sens prévu que stratégies devraient être développées afin d'augmenter la couverture et améliorer la qualité des structures de prise en charge de la petite enfance avec un accent spécifique sur l'accès des enfants en milieu rural et l'inclusion des enfants avec des handicaps divers
2018	Politique de formation des enseignant-e-s et des personnels d'encadrement (PNF-EPE	Cette politique entend prioriser une approche de formation qui prend en compte l'inclusion et l'équité Cette approche devrait permettre d'élargir les services éducatifs de qualité à toutes les catégories d'enfants. L'utilisation de cette approche vise à enrayer toutes les formes d'exclusion et de marginalisation dans le système scolaire, de même que toutes disparités et inégalités en matière d'apprentissage. La PNF encourage la participation active d'hommes, de femmes et de personnes en situation de handicap dans toute la chaîne de formation.
2018	Politique	Une accréditation à échelle ou le certificat de Type A le

	(PASEP)	certificat, il faut satisfaire à un ensemble de critères pédagogiques, administratifs et physiques considérés comme inclusifs. Disponibilité et utilisation de matériels d'apprentissage liés à la problématique des handicaps et/ou à l'éducation inclusive ou spécial et à la prise en charge des personnes handicapées
2020	Plan décennal 2020-2030	<u>La priorité n°4</u> : dudit plan vise à s'assurer que les groupes les plus désavantagés soient les premiers bénéficiaires des efforts de l'État dans le domaine éducatif. Deux grands objectifs sont définis : i) Garantir l'accès et le maintien à l'école des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux, ii) Améliorer la qualité de l'offre éducative et l'épanouissement des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux. Pour atteindre ces objectifs, il est prévu entre autres, d'augmenter les subventions accordées aux institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux Aussi, il devrait développer des programmes d'accompagnement et d'encadrement tout en dotant les institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux de matériel pédagogique adéquate
2022	Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien (COC)	Dans le nouveau curriculum ; il ne s'agit pas uniquement de traiter les défis liés aux personnes en situation de handicap, mais de prendre en compte les enfants à besoins éducatifs particuliers dans leur ensemble et leur pluralité. Au niveau de la formation des enseignants à tous les niveaux ainsi que l'adaptation et la disponibilité des matériels adaptés.
2023	Feuille de Route de la Réforme	Dans cette feuille de route, un des résultats devant aider à la mise en œuvre de la réforme curriculaire et la

	Curriculaire Un outil pratique pour la transformation curriculaire du système éducatif haïtien	transformation de l'éducation en Haïti est la finalisation et la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation thématique transversale de cette réforme notamment en ce qui a trait à la formation des enseignants dans tous les niveaux d'enseignement, mais aussi dans le cadre de développement des matériels scolaires.
Circulaire (1)		
1993	Circulaire Circulaire noc-11 : 97 créant la Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS)	<u>La</u> CASAS a pour missions d'assurer la scolarisation (1) de tous les enfants se trouvant dans une situation de vulnérabilité et (2) de ceux en situation de handicap, en leur apportant des accompagnements nécessaires
Conventions internationales et déclarations (7 Documents)		
1994	La Convention internationale des droits de l'enfant des Nations Unies de 1989.	Cette convention est ratifiée par le Parlement haïtien le 23 décembre 1994. Elle stipule dans l'article 23 que les enfants en situation de handicap ont les mêmes droits que les autres.
2006	Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH),	La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH), adoptée le 13 décembre 2006 par l'Assemblée générale des Nations Unies, est entrée en vigueur le 3 mai 2008, et a été ratifiée par le Parlement haïtien le 12 mars 2009. L'article 24 de cette convention garantit le droit à l'éducation et à l'inclusion des enfants en situation de handicap.

1990	Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous	Lors du forum de Jomtien, les Etats Parties dont Haïti réaffirment le droit à l'éducation de tous quelles que soient leurs particularités.
1993	Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées.	. La règle 6 traitant l'éducation précise que les États devraient reconnaître le principe selon lequel il faut offrir aux enfants, aux jeunes et aux adultes en situation de handicap des chances égales en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, dans un cadre intégré. Ils devraient veiller à ce que l'éducation des en situation de handicap fasse partie intégrante du système d'enseignement.
1994	La Déclaration de Salamanque	La Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Ces deux textes ont été adoptés en 1994 par 92 gouvernements, dont celui d'Haïti, au cours de la Conférence mondiale sur l'éducation (UNESCO, 1994). L'objectif est de travailler aux fins de l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire.
2000	Le Cadre d'Action de Dakar pour l'éducation pour tous	Constitue un engagement d'action collectif, reposant sur les diverses Déclarations déjà adoptées aux fins d'atteindre les objectifs d'éducation pour tous à l'horizon de 2015
2015	La Déclaration d'Incheon qui s'est déroulé autour de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4)	Avec pour objectif d'«assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». La cible 4.5 vise d'ici à 2030 à éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, [...] à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. Tandis

		que la Cible 4.a entend de faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.
--	--	--

Parmi les vingt (20) textes de référence identifiés, tant au niveau national qu'international, plusieurs reconnaissent explicitement les principes fondamentaux de l'éducation inclusive. À travers ses engagements juridiques et politiques, Haïti dispose d'un ensemble de cadres normatifs intégrant des dispositions spécifiques en faveur des groupes vulnérables, notamment les enfants vivant avec un handicap. Ces textes réaffirment le droit de tous les enfants, sans distinction, à un accès équitable à une éducation de qualité, qui tienne compte de leurs besoins particuliers et favorise leur pleine participation au système éducatif.

Dans les développements qui suivent, une analyse approfondie de ces documents sera menée à la lumière des conditions essentielles à l'inclusion éducative telles que définies par Aucoin (2011). Cette analyse vise à évaluer la capacité des cadres de référence haïtiens à répondre aux exigences d'une éducation véritablement inclusive. Il s'agira notamment d'examiner si ces textes garantissent l'accès universel au système d'éducation public, la mise à disposition de ressources financières adéquates (notamment les subventions et bourses), la protection des données personnelles et la confidentialité des dossiers des élèves.

L'étude s'intéressera également à la présence de mécanismes institutionnalisés de collaboration entre les acteurs éducatifs, à la possibilité pour les élèves de bénéficier d'une éducation prolongée selon leurs besoins, et à la mise en place d'une évaluation continue et adaptée. Elle portera aussi sur l'accès des élèves à l'instruction et aux services éducatifs au sein des classes ordinaires, l'existence de services d'intervention et d'éducation précoces, ainsi que la disponibilité de dispositifs d'adaptation scolaire assurant un soutien actif.

Par ailleurs, l'analyse examinera la présence de personnel qualifié, spécifiquement formé à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi que l'existence de plans de transition pour accompagner l'entrée et le parcours scolaire des élèves. Elle prendra également en compte les dispositifs permettant aux parents de faire appel en cas de désaccord avec les décisions éducatives, et enfin, la mise en œuvre de programmes individualisés répondant aux spécificités de chaque enfant.

Cette démarche permettra de dresser un portrait critique du niveau d'alignement des politiques éducatives haïtiennes avec les standards internationaux en matière d'inclusion scolaire, tout en identifiant les avancées, les limites et les leviers d'action potentiels. Le tableau ci-après présente les conditions essentielles de l'inclusion éducative définies par Aucoin (2011), mises en perspective avec les documents juridiques, politiques et administratifs analysés dans le cadre de cette étude. Il s'agit d'évaluer dans quelle mesure ces textes répondent effectivement à chacune de ces conditions.

Les conditions d'inclusion ^[13]

Condition d'inclusion	Lois et conventions ratifiées par Haïti	Décisions administratives (Politiques éducatives, décisions ministérielles et circulaires)
1. Accès au système d'éducation public	✓	
2. Accès aux ressources financières nécessaires (Subvention aux frais scolaires et bourse)	✓	
3. Accès protégé et confidentialité des dossiers		
4. Collaboration (mécanismes de)		✓
5. Éducation prolongée au besoin		
6. Évaluation continue et adaptée		
7. Instruction et services éducatifs reçus en classe ordinaire		✓
8. Intervention et éducation précoces		✓
9. Mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif)	✓	
10. Personnel qualifié	✓	
11. Plan de transition (planification de l'entrée)		
12. Procédure d'appel pour parents		
13. Programmes individualisés.	✓	✓

[13] Inspiré du tableau d'Aucoin, 2011

Dans le cadre de l'analyse documentaire, et comme le met en évidence le tableau ci-dessus, il apparaît que plusieurs des conditions essentielles de l'éducation inclusive identifiées par Aucoin (2011) ne sont pas prises en compte ou sont faiblement abordées dans les textes juridiques, politiques et administratifs analysés.

Par exemple, bien que la politique de Gestion de Proximité en Milieu Scolaire évoque la participation des parents à la vie scolaire, les modalités concrètes de leur implication active restent floues et peu opérationnelles. De même, la confidentialité des dossiers des élèves n'est mentionnée dans aucun des documents examinés, et aucun dispositif juridique ou administratif ne prévoit explicitement la protection des données personnelles dans le cadre du parcours scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Par ailleurs, aucun texte n'établit clairement un mécanisme d'intervention pluridisciplinaire pour accompagner le processus d'accueil et d'inclusion de ces élèves. De même, aucune mesure spécifique n'est prévue pour organiser la transition ou l'intégration progressive des élèves ayant des besoins spécifiques dans les écoles ordinaires. Le système éducatif ne semble pas disposer non plus de procédure formalisée permettant aux parents de contester ou faire appel des décisions administratives ou pédagogiques affectant la scolarité de leurs enfants.

Enfin, la conception et la mise en œuvre de programmes individualisés sont très limitées. Cette faiblesse s'explique en grande partie par l'absence de cadres institutionnels formés à cet effet, ainsi que par le manque de ressources humaines et matérielles permettant d'adapter l'offre éducative aux besoins spécifiques des élèves.

Concernant la condition relative à l'accès à l'éducation gratuite, la constitution haïtienne de 1987, en son article 32 précise clairement qu'elle doit être accessible à tous « L'école doit être gratuite et à la portée de tous ». A l'alinéa 8 de cet article, elle précise que « L'Etat garantit le droit à l'éducation aux personnes à besoins spéciaux la protection, l'éducation et tout autre moyen nécessaire et leur plein épanouissement et leur intégration ou réintégration dans la société ».

La Convention relative aux Droits des enfants, adoptée par, l'Assemblée Générale des Nations Unies en 1989 et ratifiée par Haïti en 1994 reconnaît en son article 23 que les États partis garantissent aux enfants handicapés l'accès à l'éducation et aux services de façon à assurer leur intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel. Dans cette même lignée, l'article 24 de la Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées (CRDPH) adoptée en 2006 par l'Assemblée Générale des Nations et ratifiée en 2009 par le parlement haïtien précise clairement à l'alinéa 2a que Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ; l'alinéa b fait obligation aux Etats Parties à ce que « *les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* ».

Créée par la Circulaire noc-11 : 97 du 10 décembre 1993, la Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS) est un acteur central de l'éducation inclusive en Haïti. Rattachée à la direction générale du ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), ses missions fondamentales sont d'assurer la scolarisation des enfants en situation de vulnérabilité socio-économique et de ceux en situation de handicap, en leur fournissant un accompagnement essentiel.

L'analyse du document révèle que la CASAS, bien qu'étant une structure opérationnelle importante dans le système éducatif haïtien, ne dispose pas d'un document cadre définissant clairement sa composition et son organisation interne. Cette lacune peut potentiellement rendre moins transparente la compréhension de son fonctionnement précis et de l'étendue de ses responsabilités tant par la coordination de la CASAS que par les autres structures du MENFP avec lesquelles CASAS devrait travailler en synergie.

Dans le Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2020-2030, le terme « handicap » est mentionné à trois reprises, principalement pour souligner la non-scolarisation des enfants « en situation de handicap ».

Le document se concentre particulièrement sur l'éducation spécialisée. Ce document fait référence aux jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux. Le PDEF parle de « favoriser l'intégration de tous dans la société ». L'objectif 4.1 : *vise à garantir l'accès et le maintien à l'école des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux*. Dans cet objectif, l'État prévoit, au cours des dix prochaines années, de mettre en place et de renforcer les infrastructures adaptées aux enfants à besoins spéciaux, d'augmenter les subventions accordées aux institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux, et de créer des classes de formation pour les sur-âgés et les enfants restés hors du système. Outre l'accès et le maintien dans le système éducatif des jeunes les plus vulnérables et à besoins spéciaux, l'objectif 4.2 *vise à améliorer la qualité de l'offre éducative et l'épanouissement des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité et à besoins spéciaux*. Il est aussi envisagé de développer des programmes d'accompagnement et d'encadrement et de doter les institutions de prise en charge des enfants à besoins spéciaux de matériel pédagogique adéquat.

En ce qui concerne la condition en lien avec l'accès aux ressources, il convient de souligner la loi sur le Fond National de l'Éducation en son article traitant les activités éligibles au financement dudit fond stipule à l'alinéa «e» que « La construction et l'équipement d'établissement adaptés et la prise en charge des frais de scolarités des élèves à BEP tels les enfants et les jeunes en situation de handicap ». En effet, l'accès aux ressources est fondamental pour le développement de l'éducation inclusive. Comme le souligne (Lupart, 2005 citée par Crawford, 2005, p. 29) le droit aux ressources financières nécessaires à une éducation de qualité permet de ne pas « sacrifier l'excellence au prix de l'équité ». En ce sens, il convient de rappeler que la Commission des droits des personnes handicapées de l'ONU avait fortement recommandé à l'Etat Haïtien d'accroître les ressources destinées aux bourses et aides scolaires afin de garantir l'éducation des enfants handicapés.

Dans le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC-2054), l'éducation inclusive constitue une priorité pour le MENFP. Par rapport à la mise en œuvre de services d'adaptation scolaire (soutien actif), il est précisé que l'inclusion dans l'école ordinaire est un moyen de donner à chacun une juste place dans la société.

Un focus est aussi mis sur la qualification des enseignants où il est précisé que « la révision des conditions d'accès à l'éducation pour tous en Haïti est une nécessité incontournable pour construire cette école inclusive, accessible et ouverte équitablement à chacun ». À titre de mesures devant être prises, il y a la formation des enseignants en éducation spéciale du fondamental au secondaire, à tous les niveaux.

En ce qui a trait aux services de soutien par l'adaptation des matériels et des supports, il est mentionné que le développement des programmes et des modalités d'évaluation et des outils d'orientation suivant une approche inclusive. Aucun des documents analysés n'ont fait référence clairement à un plan de transition (planification de l'entrée). Cependant, il est mentionné dans le COC que les contenus et matériels d'enseignement-apprentissage devront véhiculer des images positives des personnes à besoins éducatifs particuliers dans toute leur pluralité. Ce qui en quelque sorte devrait favoriser la planification pour l'accueil de l'élève à besoins particuliers. En ce qui concerne la condition liée au programme individualisé, le COC a aussi mentionné qu'un curriculum véritablement inclusif, répondant aux besoins spécifiques de tous les élèves, au sein d'environnement d'apprentissages hétérogènes sera mis en place. Aussi, dans le CDPH a ainsi clairement précisé que « des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration ».

En matière d'évaluations, les outils adaptés pour mesurer les compétences des élèves à besoins spécifiques ne sont pas clairement définis dans les lois et politiques éducatives. Par ailleurs, les écoles manquent des ressources nécessaires, telles que des enseignants formés et du matériel spécialisé, pour accueillir et accompagner une population scolaire diversifiée. Les mécanismes dédiés à la scolarisation des élèves en situation de handicap sont souvent inexistantes.

En guise de conclusion

L'analyse documentaire menée à partir des treize conditions essentielles à l'éducation inclusive, telles que définies par Aucoin (2011), révèle une disparité importante entre les engagements formels pris par Haïti à travers les lois, conventions ratifiées et politiques éducatives, et leur opérationnalisation effective sur le terrain.

Le tableau comparatif met en évidence que, si plusieurs principes fondamentaux de l'inclusion scolaire sont bel et bien présents dans les textes législatifs et administratifs notamment l'accès au système éducatif public, la prise en compte des besoins financiers, ou encore la qualification du personnel, d'autres dimensions clés restent largement absentes ou insuffisamment définies. Parmi les lacunes notables figurent l'absence de dispositions sur la confidentialité des dossiers des élèves, l'inexistence de procédures de transition vers l'école ordinaire, l'absence de mécanismes de recours pour les parents, ainsi que le manque de directives claires sur l'évaluation continue, la planification individualisée ou la coordination pluridisciplinaire.

Ces écarts révèlent une difficulté structurelle à traduire les engagements juridiques et politiques en actions concrètes et systématiques. Cette situation illustre le besoin d'une approche plus cohérente, articulant le cadre normatif à une stratégie de mise en œuvre réaliste, progressive et contextualisée. Pour cela, il est impératif de clarifier la vision nationale de l'éducation inclusive, de définir les mécanismes opérationnels adaptés aux réalités du terrain, et de mobiliser l'ensemble des acteurs concernés : enseignants, gestionnaires, familles, organisations de la société civile et collectivités territoriales.

De surcroît, cette transformation ne pourra se faire sans un investissement soutenu en ressources humaines, matérielles et financières, ainsi qu'un dispositif de suivi et d'évaluation rigoureux. La création de mécanismes de redevabilité et de retour d'information permettra également d'ajuster en continu les actions entreprises.

En somme, garantir une éducation inclusive véritablement effective en Haïti nécessite non seulement des textes de loi, mais surtout des moyens d'action concrets, coordonnés et évaluables. Seule une telle démarche permettra de réduire le fossé entre les intentions politiques et les réalités éducatives vécues par les enfants à besoins éducatifs particuliers.

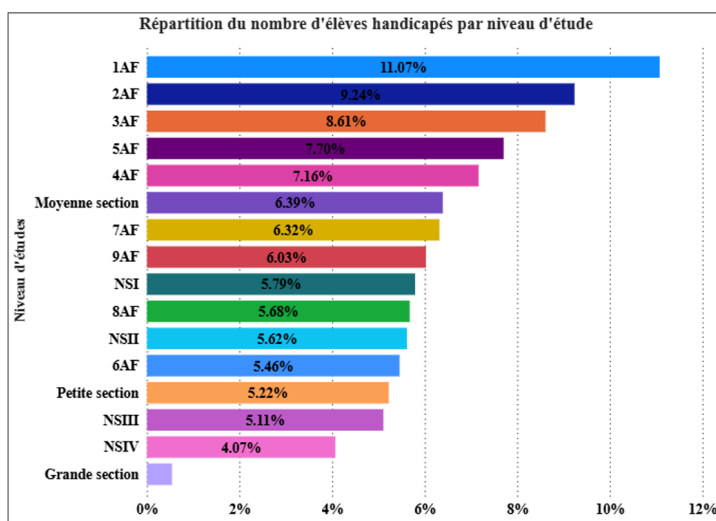
B-Cartographie des élèves à BEP dans le SIGE

Les données recueillies à partir du Système d'Information de Gestion de l'Éducation (SIGE) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) pour l'année académique 2024-2025 offrent une ventilation détaillée selon les types de handicaps, incluant les déficiences sensorielles (auditives et visuelles), motrices, cognitives et psychiques. Elles intègrent également une répartition par niveaux d'enseignement : préscolaire, fondamental et secondaire ainsi qu'une différenciation selon le type de gestion des établissements, qu'ils relèvent du secteur public ou privé. L'exploitation de ces données permet de dresser une cartographie plus précise de la présence des élèves en situation de handicap au sein du système éducatif haïtien, tout en contribuant à une meilleure identification de leurs besoins spécifiques en matière d'inclusion scolaire.

Le nombre total des élèves répartis par niveau d'études

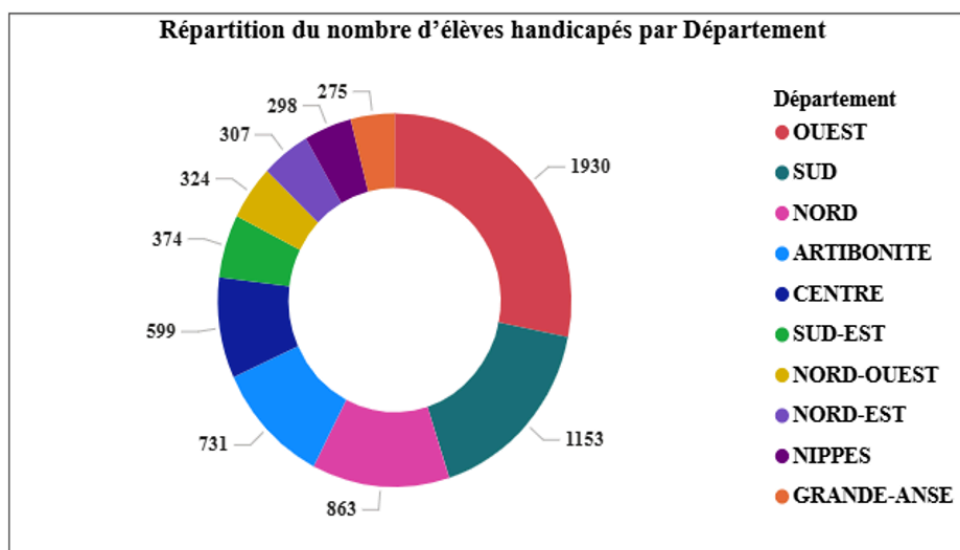
Niveau d'études	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
	2024- 2025	
Petite section	358	5.22%
Moyenne section	438	6.39%
Grande section	37	0.54%
1AF	759	11.07%
2AF	633	9.24%
3AF	590	8.61%
4AF	491	7.16%
5AF	528	7.70%
6AF	374	5.46%
7AF	433	6.32%
8AF	389	5.68%
9AF	413	6.03%
NSI	397	5.79%
NSII	385	5.62%
NSIII	350	5.11%
NSIV	279	4.07%
Total	6854	100.00%

Source : SIGE(Juillet 2025)



SIGE(Juillet 2025)

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves en situation de handicap selon les différents niveaux du système scolaire, allant du préscolaire jusqu'au secondaire, en incluant l'ensemble des classes du fondamental (de la 1^{re} à la 9^e année fondamentale) ainsi que les niveaux du nouveau secondaire (NSI à NSIV). Pour chaque niveau, sont indiqués à la fois le nombre d'élèves recensés et leur proportion relative exprimée en pourcentage par rapport à l'effectif total national, qui s'élève à 6854 élèves pour l'année académique considérée.



Source : SIGE (juillet 2025)

Ce schéma présente la distribution des 6854 élèves en situation de handicap recensés à travers les dix départements géographiques du pays, selon les données du Système d'Information de Gestion de l'Éducation (SIGE) du MENFP pour l'année académique 2023-2024. Une analyse de cette répartition fait ressortir des disparités marquées entre les différentes régions.

Le département de l'Ouest se distingue très nettement avec 1 930 élèves, soit environ 28.16 % du total national. Cette concentration peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment la densité démographique élevée de cette région, la plus urbanisée du pays, et la présence de structures éducatives spécialisées ou d'établissements davantage sensibilisés à la problématique du handicap.

Le Sud arrive en deuxième position avec 1 153 élèves (soit 16.82%), suivi du Nord (863 élèves, soit 12.59 %) et de l'Artibonite (731, environ 10.67 %). Ces quatre départements totalisent à eux seuls 68.24% des élèves handicapés recensés, ce qui illustre une concentration significative dans certaines zones, probablement liées à des facteurs d'accessibilité aux services éducatifs ou à des initiatives locales d'inclusion scolaire.

Les départements du Centre, des Nippes, du Sud-Est, du Nord-Ouest, du Nord-Est et de la Grande-Anse affichent des effectifs nettement plus modestes, avec des nombres variant de 275 à 599 élèves. La Grande-Anse ferme la marche avec seulement 275 élèves, représentant 4.01 % de l'effectif total. Ce faible taux peut traduire un sous-recensement, un manque d'infrastructures adaptées, ou encore une faible identification des enfants en situation de handicap dans ces zones reculées et souvent défavorisées.



Tableau 3 : Répartition des handicapés par sexe

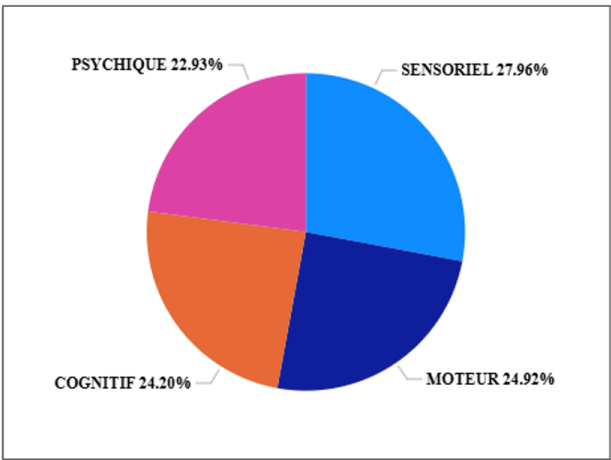
Sexe	Effectif	Pourcentage(%)
Fille	3299	48%
Garçon	3555	52%
Total	6854	100%

Source : SIGE (juillet 2025)

Ce schéma présente la répartition des élèves en situation de handicap selon le sexe pour l’année académique 2023-2024, sur un effectif total de 6854 élèves recensés à travers les dix départements du pays.

- Les garçons représentent 52 % de l’effectif total, soit 3 555 élèves.
- Les filles représentent 48%, soit 3 299 élèves

Tableau 3 : Répartition des handicapés par sexe



Source : SIGE (juillet 2025)

Type de handicap	Effectifs
COGNITIF	1641
MOTEUR	1690
PSYCHIQUE	1555
SENSORIEL	1896
Total	6782

Source : SIGE (juillet 2024)

Ce schéma illustre les différentes catégories de handicaps recensées à travers l'ensemble des départements du pays. Sur un total de 6782 élèves répartis dans les dix départements du pays. Les catégories recensées sont les suivantes:

- Handicap sensoriel
- Handicap moteur
- Handicap cognitif
- Handicap psychique

Le handicap sensoriel est le plus fréquent, représentant près de 27.96% de l'ensemble. Cela pourrait s'expliquer par une meilleure détection de ce type de déficience à l'école ou une meilleure sensibilisation à ce type de handicap.

- Les handicaps moteurs et cognitifs suivent de très près, avec environ 24.92 %, 24.20% respectivement. Ces chiffres témoignent d'un taux élevé de troubles liés à la motricité ou aux fonctions d'apprentissage.
- Le handicap psychique, bien que moins visible, représente tout de même 22.93 % des cas recensés.

La répartition des élèves par secteur

Secteur	Effectif	Pourcentage
Non public	5 205	76.75%
Public	1 577	23.25%
Total	6782	100 %

Source: SIGE (juillet 2024)

- L'enseignement non public accueille plus de trois fois plus d'élèves handicapés que le secteur public.
- Le secteur public ne regroupe qu'environ un quart (23.25 %) des élèves handicapés recensés.

En guise de conclusion

L'analyse des données issues du Système d'Information de Gestion de l'Éducation (SIGE) du MENFP, portant sur 6782 élèves en situation de handicap répartis à travers les dix départements d'Haïti, met en lumière plusieurs dynamiques structurelles, opportunités et défis relatifs à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le pays.

Sur le plan territorial, les données révèlent une forte concentration des élèves handicapés dans les départements de l'Ouest, du Sud, du Nord et de l'Artibonite, qui cumulent à eux seuls plus de la moitié des effectifs nationaux. Cette concentration régionale, notamment dans des zones urbaines et semi-urbaines, suggère une inégalité d'accès à l'éducation inclusive, potentiellement liée à une plus grande disponibilité d'infrastructures, de services spécialisés, et d'efforts de recensement. En revanche, des régions telles que la Grand-Anse, le Nord-Ouest ou le Sud-Est affichent des effectifs sensiblement plus faibles, laissant entrevoir un sous-recensement probable, voire des carences en dispositifs de dépistage ou d'accompagnement.

La répartition par sexe montre une quasi-parité entre filles et garçons, traduisant une relative équité dans les mécanismes d'identification. Toutefois, l'absence de données qualitatives sur l'expérience éducative différenciée selon le genre, notamment pour les filles handicapées, mérite une investigation complémentaire.

En ce qui concerne le type de handicap, les déficiences sensorielles représentent la catégorie la plus fréquente, suivies de près par les handicaps moteurs, cognitifs et psychiques. Cette répartition diversifiée met en évidence la nécessité d'approches différenciées, tant au niveau des infrastructures que des pratiques pédagogiques. Elle implique aussi le renforcement de la formation du personnel éducatif, ainsi que la disponibilité d'aménagements spécifiques (matériels adaptés, appuis thérapeutiques, accompagnement psychologique).

Un constat particulièrement marquant est la prépondérance des élèves en situation de handicap dans le secteur non-public (76.75%), contre seulement 23.25 % dans le secteur public. Cette asymétrie pose la question de l'inégalité d'accès au service public d'éducation inclusive, et interpelle sur la capacité réelle de l'État à assumer ses engagements internationaux en matière d'éducation pour tous. Elle invite à explorer les dynamiques de ce déséquilibre : manque de ressources dans le public, absence de dispositifs spécialisés, ou préférences des familles pour des structures perçues comme mieux équipées.

Enfin, bien que les données disponibles indiquent une couverture de l'ensemble des niveaux d'enseignement, de la petite enfance au secondaire, l'absence de ventilation détaillée par niveau limite l'analyse de la progression scolaire, de la rétention et des transitions. Cela freine l'élaboration de politiques ciblées sur les phases critiques du parcours éducatif des élèves en situation de handicap.

5.2. Etude qualitative

En termes de connaissances du cadre de référence en matière d'éducation inclusive par les différents acteurs, cette partie visait à apprécier le niveau de connaissance du cadre de référence haïtien tout en analysant leur compréhension relative à l'application ou non de ce cadre.

I- Le cadre de référence en matière d'éducation inclusive en Haïti : des écarts importants à combler

a) Les OPH et OSC : On constate que seulement 8 % des répondants(es) de cette catégorie ont une bonne connaissance des lois et documents de politique éducative du MENFP en lien avec l'éducation des enfants à besoins particuliers. Mais la majorité des membres d'OPH et OSC, soit 80% fait montre d'une assez bonne connaissance de manière générale par rapport à l'obligation légale du droit à l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers. En revanche, il y a beaucoup de confusion par rapport aux articles traitant spécifiquement de l'éducation inclusive ainsi que les contenus réels de ces documents cadres. Aussi, il faut souligner que la CDPH est mentionnée par tous les OPH interviewés, cependant, très peu ont énuméré la loi portant sur l'intégration des personnes handicapées.

b) Les structures étatiques : Parmi les structures étatiques, 4 sont du MENFP. Les responsables de ces structures, sauf celui de la CASAS, ne connaissent pas l'existence des dispositions spécifiques en lien à l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers. « *Nous ne sommes pas vraiment informés du cadre légal qui existe autre que la constitution* ». Cependant, elles font référence systématiquement aux dispositions y relatives dans la constitution. « *Normalman si nou réfère nou ak konstitisyon 1987 e ke se swa amande ou pa, li fè de edikasyon obligatwa epi inivèsèl* » (Normalement si on se réfère à la constitution de 1987 tant que la version initiale et amendée, l'éducation de tous est une obligation). Mais ces acteurs estiment toutefois que la constitution a des dispositions claires par rapport à l'éducation pour tous incluant les enfants en situation de handicap. Par ailleurs, certains d'entre eux ont souligné le manque de promotion de ces différentes dispositions légales au niveau du MENFP par la structure en charge de cette question. Un responsable est intervenu en ce sens ; « *On ne fait pas la promotion de ces lois, elles ne sont pas vulgarisées* ».

Par ailleurs, il convient de noter un écart important entre le document de création de la CASAS et le discours de ses responsables en termes de mission.

En effet, lors de l'entretien avec la CASAS, il a été clairement affirmé que la mission de cette entité est "d'assurer la promotion et le développement de l'éducation inclusive dans le système éducatif haïtien avec une double priorité relative aux élèves et étudiants en situation de handicap." Cependant, cette ambition louable et indispensable pour l'éducation en Haïti se heurte à une contradiction fondamentale : la circulaire officielle qui a créé cette structure ne fait même pas mention du concept d'inclusion. Cela suggère une dissonance entre les objectifs affichés et le mandat officiel initial, ce qui pourrait potentiellement compliquer l'action de la CASAS sur le terrain QW et la reconnaissance de sa mission inclusive à un niveau institutionnel plus large.

Pour certains, bien que "des lois et des politiques existent, leur déclinaison en circulaires opérationnelles claires, définissant précisément les rôles, les responsabilités, les procédures et les ressources, semble être un domaine où des améliorations sont nécessaires." Cette observation met en lumière un défi courant dans la gouvernance et l'administration : la transition entre un cadre légal et politique général et son application concrète sur le terrain. L'absence de directives détaillées et de protocoles clairs pour la mise en œuvre des lois et politiques crée un vide opérationnel. Cela signifie que même avec les meilleures intentions et des textes législatifs progressistes, l'action sur le terrain peut être entravée par un manque de clarté sur "qui fait quoi, comment, et avec quels moyens", rendant les initiatives moins efficaces ou même paralysées.

c) **Ecoles** : Les écoles spécialisées et expérimentant des approches inclusives participant à l'enquête montre disposer d'une assez bonne connaissance des lois en lien avec la scolarisation en inclusion des enfants et jeunes à besoins éducatifs particuliers. Mais, seulement une seule école interviewée a dit avoir pris connaissance de l'existence de la dernière politique du MENFP sans connaître vraiment les priorités qui sont définies.

Certains acteurs interviewés particulièrement les OPH et OSC sont informés de l'existence de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) et de la Loi sur l'Intégration des Personnes Handicapées. Pour certains d'entre eux, ils s'y réfèrent régulièrement, en citant des articles précis pour appuyer leurs arguments.

Certains représentants du secteur public, bien que conscients de l'existence de certains instruments, admettent ne pas être familiers avec tous leurs détails et prescrits.

Certains acteurs ont également relevé des incohérences entre ce que dit la loi et les actions menées par les autorités haïtiennes, jugeant que certaines choses restent dans des discours, notamment en ce qui concerne l'éducation des enfants handicapés, où elle reste floue. Certains estiment que « l'Etat haïtien doit prendre ses responsabilités par rapport à ces enfants, il y a nécessité qu'ils aillent à l'école comme tous les autres, ils ont tous les mêmes droits ». Cette affirmation constitue un appel clair à l'État haïtien : il doit assumer sa responsabilité et garantir que les enfants en situation de handicap aillent à l'école comme tous les autres. C'est une question de droit fondamental et d'égalité pour tous les enfants.

L'analyse des déclarations recueillies met en évidence une prise de conscience globale de l'importance du droit à une éducation inclusive. Toutefois, cette conscience s'accompagne de lacunes significatives dans la compréhension des dispositions légales qui encadrent ce droit. Si les principes généraux sont souvent évoqués, la connaissance précise des textes de loi, décrets d'application et cadres réglementaires reste limitée parmi les acteurs concernés. Ce déficit de compréhension est aggravé par un manque notable de diffusion, de vulgarisation et de promotion active de ces textes au sein des institutions éducatives et des structures administratives. Par ailleurs, l'étude révèle des écarts entre les mandats officiels des institutions et les missions réellement mises en œuvre ou déclarées par les responsables interrogés. Cette dissonance, souvent accentuée par l'absence de directives claires, de circulaires opérationnelles ou de mécanismes de coordination interinstitutionnelle, constitue un frein majeur à la mise en œuvre effective des politiques éducatives inclusives. En l'absence d'un cadre d'orientation cohérent et bien communiqué, les efforts restent dispersés, et les initiatives inclusives peinent à se concrétiser sur le terrain.

1.1. Non-application du cadre de référence en matière d'éducation inclusive en Haïti : les acteurs s'accordent

A la question si ces lois favorisent ou non l'EI, certains acteurs pensent que le cadre qui existe favorise l'éducation inclusive au sens de l'éducation inclusive des enfants à besoins particuliers. Pour ces acteurs, il y a beaucoup de contradictions. « *Je pense qu'il y a beaucoup de contradictions. Donc, ça ne peut pas favoriser dès qu'il y a trop de contradictions. Donc je pense que cela laisse de la marge pour faire ce qu'il ne faut pas faire, ce qu'on ne souhaite pas faire* ». Pour d'autres, le cadre de référence est tout à fait adapté, mais il doit y avoir des textes d'application et des décisions administratives pouvant favoriser leur application ». « *Wi kad legal yo ankouraje edikasyon enklizif men aksyon pa janm fèt yo rete sou papye yo pa janmen aplike yo vrèman* » [Oui, le cadre légal encourage .

l'éducation inclusive, mais il n'y a pas d'action accompagnant ce cadre légal] ». Et, il faut comprendre que la non application du cadre de référence a conduit à ce que certaines écoles continuent à refuser catégoriquement l'admission d'un élève sur la base de son handicap. « *Non, mwen panse lwa sa pa aplike paske mwen konnen gen de lekòl ki p a menm konn egzistans lwa sa yo ditou. Gen lekòl ki konn menm refize pran yon timoun ki gen yon andikap kategorikman* (Non, je pense que les lois ne sont pas appliquées parce que les écoles ordinaires continuent à refuser systématiquement l'admission des élèves handicapés dans leur écoles) ». En effet, l'éducation inclusive implique la transformation du système éducatif. Ce qui exige la prise des mesures appropriées par l'Etat via le MENFP en vue de permettre le développement effectif de l'Éducation inclusive par l'encadrement, l'accompagnement des parties prenantes notamment les écoles désireuses d'expérimenter l'éducation inclusive.

En ce sens, une responsable d'école spécialisée qui travaille en partenariat avec des écoles ordinaires en vue de favoriser l'intégration de ces élèves après la 9e AF a témoigné : « *Pa egzanp genyen estrikti eskolè ki vle aksesib, men pa rapò ak mwayen yo. Ou konn rive nan yon lekòl, ou wè volonte direktè yo vle fè yon ranp, men se yon pant yo fè. Men èske yo genyen yon moun ki konnen nòmm aksesibilite yo?. Sa se wòl Leta a, gouvèneman an, moun ki nan estrikti lekòl yo, moun ki genyen responsabilite nan Leta a »*

Il y a des directeurs de certaines structures scolaires qui se montrent leur volonté pour rendre accessible leur bâtiment en construisant une rampe par exemple, mais qui fait plutôt une pente. Mais, est-ce qu'ils ont connaissance de l'accessibilité ? C'est le rôle de l'Etat). Pour cette catégorie, ils soulignent également un manque évident d'actions de plaidoyer spécifique des OPH sur l'éducation inclusive à tous les niveaux. *« Manke pledwaye bò kote OPH yo sou edikasyon enklizif »*. De plus, par rapport à la transversalité de la question du handicap, les interviewées soulignent l'urgente nécessité que le BSEIPH et le MENFP particulièrement travaillent ensemble. *« Kòm se yon kòz ki transvèsal, tout estrikti ki genyen responsabite yo dwe travay ansanm »*. En effet, l'éducation inclusive implique la mobilisation et l'implication de l'ensemble de la communauté éducative et des ministères sectoriels, car elle ne se limite pas aux murs de l'école mais exige une approche holistique et coordonnée pour garantir un environnement d'apprentissage et de vie épanouissant pour chaque enfant, quels que soient ses besoins.

Un grand nombre de répondants considèrent que le faible taux de fréquentation scolaire des élèves en situation de handicap ne résulte pas d'un déficit dans le cadre réglementaire, mais plutôt d'une application insuffisante ou inconstante de celui-ci. Une répondante note que *« Genyen lwa ki egziste, men Leta manke aji pouf è aplike lwa yo. Yo sou papyè se kèlke oganizasyon ki la ki ap fè sansbilizasyon pou dwa moun andikape »*. Cette déclaration souligne une lacune majeure dans l'application des droits des personnes handicapées en Haïti. Selon la personne interrogée, des lois protégeant ces droits existent bel et bien, mais l'État haïtien fait preuve d'un manque criant d'action pour les mettre en œuvre et les faire respecter. En conséquence, ces lois demeurent largement théoriques ("sur papier"). La sensibilisation et la promotion des droits des personnes handicapées reposent principalement sur les efforts de quelques organisations de la société civile, ce qui indique un vide institutionnel et un manque d'engagement concret de la part des autorités étatiques pour garantir l'inclusion et la protection de cette population vulnérable.

1.2.L'éducation inclusive est-elle une priorité pour le MENFP ?

Par rapport au fait de savoir si l'EI est une priorité pour le MENFP à travers notamment le PDEF, la plupart des répondant(es) pensent que non. Aussi, ils /elles ont souligné le fait que les indicateurs ne sont pas très clairement définis. Une des personnes interviewées a noté : « Le plan n'est pas clair du tout. Parce que le plan ne parle pas nommément d'éducation inclusive ». Elle poursuit pour expliquer que l'une des 4 priorités dudit plan fait référence plutôt à ce que les efforts de l'Etat doivent se concentrer sur les enfants marginalisés: « Je pense que c'est le terme qu'ils ont utilisé dans le document, si je me trompe. Et, puis, pendant que le plan parle de ça, il n'y a non seulement pas des indicateurs clairs qui sont définis pour l'éducation inclusive, mais aussi on voit beaucoup plus de détails sur l'accompagnement des écoles spéciales ». « Donc, je pense qu'il y a une disjonction entre la priorité ou encore est-ce que c'est une disjonction, mais c'est parce que ce n'est pas la priorité vraiment ». Dans cette même lignée, un des représentants d'une structure du MENFP ainsi que certains représentants d'OPH ont souligné que le fait de mentionner l'éducation des enfants à besoins éducatifs dans le PDEF ne traduit pas forcément. Car, si cela était une priorité, elle devrait être traduite dans des actions concrètes déjà 4 ans après son adoption. Selon un représentant d'OPH, le MENFP devrait au moins créer des modèles d'école inclusive à travers les écoles publiques, il déclare: “ *Malgre yo pa sispann pale de Edikasyon enklizif, li pa sanble yon priyorite tout bon vre. Si enklizyon te vrèman enpòtan pou yo, nan Pòtoprens menm, nou t ap wè efò pou montre edikasyon enklizif nan lekòl Leta yo. Kounye a, pa gen menm yon modèl klè, se plis inisyativ prive k ap fè sa yo kapab* ”. (Même si l'on ne cesse de parler d'éducation inclusive, elle ne semble pas être une réelle priorité. Si l'inclusion était vraiment importante à leurs yeux, même à Port-au-Prince, nous verrions des efforts pour montrer l'éducation inclusive dans les écoles publiques. Actuellement, il n'y a même pas de modèle clair ; ce sont plutôt les initiatives privées qui font ce qu'elles peuvent).

Cette déclaration souligne un fossé criant entre le discours et la réalité.

Elle montre que, malgré les discours, l'inclusion n'est pas une réelle priorité politique, en témoigne l'absence d'efforts et de modèles clairs dans les écoles publiques, même à Port-au-Prince. Ce qui met en lumière les limites et les inégalités d'un système où l'accès à l'éducation inclusive dépend majoritairement d'acteurs non gouvernementaux.

D'un autre côté, une autre catégorie pense que la problématique de la non-application du cadre réglementaire est liée à certaines pratiques haïtiennes où les lois sont rarement mises en application. *« Nou ap viv nan yon peyi kote il y a de beaux textes qui existent mais le problème est la mise en application de ces textes légaux ».* Selon certains répondants à notre enquête, le problème central réside dans le fait que l'éducation inclusive ne paraît pas être une priorité concrète pour le MENFP. Ils soulignent l'absence de mesures concrètes, et de manière encore plus préoccupante, le manque d'implication des personnes handicapées elles-mêmes dans les actions qui les concernent directement en matière d'éducation. Un responsable d'école accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers déclare : *« Nous faisons de notre mieux avec les moyens du bord. On aimerait appliquer davantage de pratiques inclusives, mais il n'y a pas de soutien concret du ministère. Pas de formation continue pour nos professeurs sur l'adaptation pédagogique, pas de matériel didactique spécifique, pas même un cadre clair. On a l'impression que c'est à nous de nous débrouiller, l'inclusion n'est qu'une belle intention sur papier. »* Dans cette même lignée, une responsable d'OPH a déclaré : *« Quand on parle d'éducation inclusive, il ne s'agit pas seulement d'ouvrir les portes des écoles. C'est adapter les programmes, former les éducateurs, assurer l'accessibilité physique. Le MENFP ne met pas en place les actions nécessaires pour que nous puissions réellement nous épanouir dans le système éducatif. On nous voit comme des bénéficiaires passifs, non comme des partenaires actifs dans la construction d'un système inclusif. »*

Pour certains des répondants(es), il est fondamental de comprendre la complexité du système éducatif haïtien. Un répondant a affirmé "Tout le système éducatif en place est un système d'exclusion qu'il faut à tout prix transformer. Les élèves en situation de handicap et des élèves vulnérables ont une place dans le plan."

Mais cela ne veut pas dire que c'est une priorité. C'est souhaitable"Ce passage critique souligne que le système éducatif actuel est intrinsèquement exclusif et doit être transformé de manière urgente. Bien que les élèves en situation de handicap et les élèves vulnérables soient mentionnés dans les plans, cela ne signifie pas qu'ils sont une priorité réelle. Leur inclusion est perçue comme un objectif souhaitable, mais pas impératif, ce qui suggère un manque de mesures concrètes et de volonté politique pour assurer leur pleine intégration. Ces déclarations mettent en lumière la perception que, malgré les discours, l'éducation inclusive reste un défi majeur en Haïti, exacerbé par une implication insuffisante des personnes concernées et un manque de mesures concrètes de la part des autorités éducatives.

II- Education inclusive : quelle est la définition des acteurs haïtiens ?

2.1. L'École ordinaire comme Priorité, l'École Spécialisée comme Solution Ciblée

L'ensemble des acteurs interrogés dans le cadre de cette recherche n'ont pas une définition claire de l'éducation inclusive. Les analyses menées au titre de ce rapport montrent que certains acteurs définissent l'éducation inclusive exclusivement aux personnes ayant des handicaps ou des besoins particuliers. Pour eux, l'éducation inclusive est une éducation qui prend en compte, de manière équitable, tous les enfants quel que soit sa classe sociale, son lieu de résidence, son âge, sa situation économique, son handicap. Pour ces acteurs, l'éducation inclusive est une éducation qui ne laisse personne de côté."

." L'éducation inclusive" signifie que tout le monde a sa place *Li vle di : Nou tout ladann, ni moun ki andikape, ni moun ki pa andikape, Si gen de gwoup timoun ki deyò ladanné*" L'éducation inclusive suppose que tous les enfants handicapés ou pas peuvent apprendre ensemble. "Sa vle di tout timoun avèk ou san andikap gen dwa pou gen aksè nan yon menm sal klas ap resevwa menm enstriksyon san pa oblije gen yon klas espesyal pou timoun andikape yo."

Pour d'autres acteurs, elle est l'enroulement des EPB dans les écoles régulières qui apprennent avec les autres enfants. Ce sont tous les apprenants qui sont dans la même salle.

Une diversité d'apprenant avec une diversité des besoins qui apprennent dans une même salle. Et où ce n'est pas l'enfant qui aura à s'adapter au système, mais c'est le système qui s'adapte aux besoins particuliers de l'enfant. Toutefois, tous les répondants ont affirmé le fait que l'éducation inclusive est avant tout une question de droit. Dans cette visée, l'école doit être accessible et les enseignants doivent être formés pour pouvoir accueillir tous les enfants. Elle exige la transformation du système éducatif en général incluant des aménagements dans le curriculum. En effet, selon l'ensemble des répondants(es), l'éducation inclusive est un outil permettant de lutter contre toutes les formes d'exclusion, elle est universelle. En revanche, la majorité des acteurs s'accordent sur le fait que certains enfants par rapport au type et degré de déficience doivent être scolarisés dans une école spécialisée *"San nou pa ekate gen kèk andikap ki mande yon akonpayeman espeyal* (On n'écarte pas la possibilité pour certains enfants, selon leur type de handicap, sont scolarisés dans des écoles spécialisées). Les analyses montrent également que la compréhension sur l'inclusion scolaire varie parmi les différents acteurs impliqués, la tendance n'est pas toujours la même. En effet, plus de 80% des répondants(es) ont clairement dit que la scolarisation pour certains types de handicap ou de degré de handicap doit se faire dans un milieu spécialisé. « *Genyen timoun ki dwe nan yon lekòl espasyal paske yo pap kapab ale nan lekòl ordinè yo* »(*Certains enfants par rapport au type ou au degré de handicap ne pourront pas être scolarisés dans une école régulière*).

L'analyse de cette déclaration montre que pour certains enfants, l'école spécialisée est une nécessité incontournable car l'école ordinaire haïtienne ne peut pas (ou ne pourra pas) répondre à leurs besoins spécifiques en raison de la nature ou du degré de leur handicap. Elle met en lumière la limite d'adaptation perçue du système scolaire ordinaire et suggère que, dans ces cas précis, l'école spécialisée est l'option la plus pertinente pour l'intérêt de l'élève, sans toutefois exclure l'idéal de l'inclusion générale.

En ce qui concerne si l'importance de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'ensemble des personnes interviewées estiment que la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire est importante.

Ils soulignent plusieurs avantages tant pour les enfants à besoins éducatifs particuliers que pour leurs pairs n'ayant pas de besoins particuliers. « Mwen konsidere edikasyon enklizif la kòm pi bon mwayen pou entegrasyon timoun andikape yo. Lè yo ansanm yo aprann ansanm, yo danse ansanm, yo jwe ansanm, yo manje ansanm le sa a timoun ki pa andikape yo pa konnen sa ki andikape yo se moun menm jan ak yo ». La scolarisation en école ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, selon les répondants, les « permet de se socialiser et d'apprendre des autres, mais aussi pour les enfants non handicapés parce que ça leur donne une perspective différente de la diversité, de la tolérance, du vivre ensemble ». Le responsable de la CASAS a déclaré : « Elle est importante, parce que cela favorise la mixité sociale facteur, grand facteur de cohésion sociale ». Cette déclaration met en lumière un bénéfice fondamental de l'éducation inclusive en Haïti : elle est cruciale car elle favorise la mixité sociale, qui est elle-même un grand facteur de cohésion sociale. En d'autres termes, l'éducation inclusive ne se limite pas à l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques dans les salles de classe ordinaires. Elle est perçue comme un levier puissant pour construire une société plus unie. Lorsque des enfants avec et sans handicap apprennent et grandissent ensemble, cela brise les barrières, réduit les préjugés et les stéréotypes. Cette interaction quotidienne crée une meilleure compréhension mutuelle, développe l'empathie et renforce les liens au sein de la communauté scolaire, puis de la société dans son ensemble. C'est une approche qui, au-delà de l'apprentissage académique, vise à tisser un tissu social plus solide et plus harmonieux en Haïti.

En définitive, l'analyse des perceptions sur l'éducation inclusive en Haïti révèle un large consensus sur son importance fondamentale en tant que droit universel et outil de lutte contre l'exclusion. Si la vision d'une éducation pour tous, intégrant les personnes avec et sans handicap dans un même environnement d'apprentissage, est largement partagée et ses bénéfices sociaux (cohésion, tolérance) reconnus, il est également clair que la majorité des acteurs s'accordent sur la nécessité de maintenir l'école spécialisée.

Celle-ci est perçue non pas comme une alternative à l'inclusion, mais comme une structure de soutien essentielle, particulièrement pour les élèves présentant des déficiences très lourdes, afin de garantir une éducation adaptée à leurs besoins spécifiques. L'enjeu majeur réside désormais dans la capacité à transformer cette aspiration en une réalité systémique.

Cela implique non seulement de clarifier et de vulgariser les cadres légaux existants, mais surtout de développer des directives opérationnelles précises, de former l'ensemble de la communauté éducative, de rendre les infrastructures accessibles, et d'assurer une réelle participation des personnes handicapées à toutes les étapes. C'est à travers une collaboration renforcée entre l'État, les organisations de la société civile et les communautés que Haïti pourra bâtir un système éducatif véritablement inclusif, où chaque enfant trouve sa place et développe pleinement son potentiel.

2.2-L'éducation inclusive pour quel groupe d'enfants ?

Les personnes interviewées dans le cadre de cette recherche ne s'accordent pas toutes sur le groupe d'enfants qui devraient être concernées par l'éducation inclusive. Pour une partie, soit 70% affirment que l'éducation inclusive concerne tous les enfants non seulement ceux qui sont plus susceptibles d'être exclus ou potentiellement exclus du système éducatif général, mais aussi ceux qui sont plus aptes à jouir de ce droit.

Un répondant a noté : “Daprè mwen, edikasyon enklizif pa konsène yon gwoup timoun, edikasyon enklizif konsène tout timoun, ki dwe genyen aksè pou yo ale lekòl (L'éducation inclusive concerne tous les enfants qui doivent avoir accès à l'école). Une autre catégorie pense que l'éducation inclusive concerne particulièrement les enfants ayant des besoins particuliers, qui sont aussi des catégories d'enfants les plus vulnérables. “Edikasyon enklizif la konsène tout timoun ki bezwen yon yon atansyon patikilye, ki fè pati de kategori vilnerab yo. (BSEIPH Sant)” Un autre responsable au sein du MENFP abonde dans le même sens en affirmant “L'éducation inclusive concerne tous les enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers : les élèves faisant partie des 4 grandes familles de déficience, les élèves traumatisés, les élèves en difficulté d'apprentissage”. Cette déclaration offre une définition ciblée de l'éducation inclusive, la circonscrivant aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP). En énumérant spécifiquement "les élèves faisant partie des 4 grandes familles de déficience, les élèves traumatisés, les élèves en difficulté d'apprentissage", elle met en évidence une perspective qui, bien qu'essentielle pour l'inclusion des groupes les plus vulnérables, limite

la portée universelle du concept. Elle suggère que l'éducation inclusive est principalement une réponse aux défis posés par certaines catégories d'apprenants, plutôt qu'une philosophie pédagogique visant à transformer l'ensemble du système éducatif pour accueillir et valoriser la diversité de tous les élèves, qu'ils aient ou non des BEP identifiés.

Cependant, tout le monde s'accorde sur le fait que par rapport à la situation d'exclusion quasi systématique des enfants en situation de handicap, un focus devrait être mis sur cette catégorie d'enfants notamment les filles à besoins éducatifs particuliers dans une perspective d'éducation inclusive. Elle concerne plus précisément les quatre familles d'élèves handicapés y compris ceux qui ont des troubles de comportements temporaires et définitifs et les surdoués.

L'analyse des entretiens révèle une hétérogénéité significative dans la conceptualisation de l'éducation inclusive parmi les acteurs interrogés. Cette divergence sémantique est cruciale car elle peut engendrer des incohérences dans la mise en œuvre des politiques et des pratiques, risquant de limiter l'application de l'éducation inclusive à des catégories spécifiques d'apprenants plutôt que de favoriser une transformation systémique. Une harmonisation conceptuelle s'avère donc impérative pour garantir une approche cohérente et véritablement universelle de l'éducation inclusive.

2.3. Un déséquilibre assez important dans scolarisation des filles et des garçons à besoins éducatifs particuliers

L'ensemble des répondants dans cette recherche ont fait référence à la différence dans la scolarisation des filles et des garçons. Plusieurs répondantes ont souligné le fait que les filles et les femmes handicapées doivent faire face à une double discrimination relatives au genre et au handicap. En fait, la femme handicapée est perçue comme "incapable" d'assurer le rôle social attribué aux femmes. Déjà elle est perçue comme n'ayant même pas la vie sexuelle. En ce sens, une répondante, responsable d'OPH a partagé ses expériences :

“Esperyan mwen fè mwen te ale nan yon leyogan nan dat 31 me nou t al pale de bray, epi lè nou ap soti,/ Genyen yon elèv fi ki genyen yon andikap fizik ki al chache kotèks nan direksyon lekòl la, men sekretè a te dil eske li genyen règ avèk andikap li ap.

Sa ki montre ke yo genyen anpil mit ak esterotip sou seksyalite fanm andikape”(Mon expérience : je suis allé à Léogâne le 31 mai pour parler du Braille, et en sortant, il y avait une élève fille ayant un handicap physique qui est allée chercher des serviettes hygiéniques à la direction de l'école. Mais la secrétaire lui a demandé si elle avait ses règles avec son handicap. Ce qui montre qu'il y a beaucoup de mythes et de stéréotypes sur la sexualité des femmes handicapées.)

Certains répondants pensent qu'on accorde beaucoup plus d'importance aux garçons qu'aux filles et ceci avec ou sans handicap. Toutefois, cette différence a souvent un lien avec la peur des parents. Une des répondantes a indiqué : « *Ce que j'ai réalisé, c'est que, très souvent, les parents des petites filles handicapées sont beaucoup plus réticents à envoyer leurs enfants à l'école parce qu'ils ont peur de la violence, de la stigmatisation. Ils ont peur des représailles au niveau des élèves, au niveau de la communauté* ». Une autre abonde dans le même sens en déclarant « *Genyen gwo diferans ant tifi andikape ak ti gason andikape. Depi nan fanmi an, edikasyon tifi andikape yo pa fasil. Paran yo konn genyen krent pou tifi yo ale lekòl. Tifi a pral fè fas ak anpil diskriminasyon paske li genyen andikap epi li se fi. Se pa yon bagay fasil. Nan kilti nou,, paran an toujou ap sipwoteje tifi a, pou tifi andikape yo se plis toujou.* » (Il existe de grandes différences entre les filles handicapées et les garçons handicapés. Dès la famille, l'éducation des filles handicapées n'est pas facile. Les parents ont souvent des craintes à envoyer leurs filles à l'école. La fille fera face à beaucoup de discrimination parce qu'elle a un handicap et qu'elle est une fille. Ce n'est pas une chose facile. Dans notre culture, le parent protège toujours la fille, et pour les filles handicapées, c'est encore plus).

Ce qui conduit à un déséquilibre au niveau des opportunités de scolarisation entre les filles et les garçons à besoins éducatifs particuliers. Un comportement qui est justifié par le fait que « *les petites filles sont plus à risques d'être victime de violence sexuelle.* » C'est donc une intersection en ce qui concerne la scolarisation des petites filles à besoins éducatifs particuliers. Pour une responsable d'OFH, il est essentiel et indispensable de porter une attention particulière à l'éducation des filles handicapées, elle souligne :

« Daprè mwen, se yon devwa e yon obligasyon pou tout timoun entegre lekòl. Lè se yon tifi oubyen yon fanm, diskriminasyon an doub. Lè timoun nan lekòl li konn li, li konn ekri, li konnen dwa li ak devwa li, li ap kapab defanm dwa li. Leta dwe travay avèk OPH yo pou li kapab pèmèt moun andikape sitou tifi ale lokol ». « À mon avis, c'est un devoir et une obligation pour tous les enfants d'aller à l'école. Quand il s'agit d'une fille ou d'une femme, la discrimination est double. Quand l'enfant va à l'école, il sait lire, il sait écrire, il connaît ses droits et ses devoirs, il sera capable de défendre ses droits. L'État doit travailler avec les Organisations de Personnes Handicapées (OPH) pour permettre aux personnes handicapées, surtout les filles, d'aller à l'école. »

Une autre poursuit :

« Lè tifi andikape skolarize, li pèmèt li epanouyi pi byen epi pi byen entegre sosyete a. Li entèresan pou timoun andikape sitou tifi pou yo skolarize. Se yon bagay ki enpotan anpil. » « Quand une fille handicapée est scolarisée, elle peut mieux s'épanouir et s'intégrer davantage dans la société. Il est donc extrêmement important que les enfants handicapés, surtout les filles, aillent à l'école. C'est une chose d'une très grande importance ».

D'un autre côté, selon les répondants (es), il est crucial d'intégrer au sein de nos écoles des psychologues pouvant accompagner les filles non seulement dans le processus de leur développement personnel, mais aussi dans leur scolarisation. Une répondante note : *« Pou tifi yo, lekòl ta dwe pote yon rega espesyal sou yo epi ta dwe genyen sikolog pou akonpanye tifi andikape yo patikilyèman »*

Les résultats mettent en lumière l'inégalité dans la scolarisation des filles handicapées en Haïti. Les filles et femmes handicapées sont confrontées à une double discrimination (genre et handicap), alimentée par des stéréotypes réducteurs sur leur sexualité et leur rôle social augmentant ainsi leur vulnérabilité aux différents types de violences au sein de l'école.

2.4. L'expérience dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en inclusion : Une expérience relativement positive, enrichissante et à partager

Les différents acteurs interviewés dans le cadre de cette recherche font ressortir les bénéfices de l'inclusion tant pour les élèves avec des besoins particuliers que ceux qui n'ont pas de besoins particuliers. En effet, le début du processus de scolarisation et ou de socialisation suivant une approche inclusive n'est pas toujours évidente parce que la perception et les stéréotypes sur les personnes à besoins spéciaux conduisent généralement à des comportements et des pratiques discriminatoires à leur encontre. Et, ces derniers éprouvent souvent à leur tour, des craintes, des méfiances et peuvent aussi afficher un manque de confiance en soi. Mais dès que des mesures sont prises pour sensibiliser les élèves n'ayant pas de besoins particuliers notamment, on entend généralement ces mêmes enfants qui témoignent de l'apport positif de cette expérience dans leur vie. En effet, dans beaucoup de cas, la peur de « mal faire » peut conduire à renforcer les discriminations à l'égard des personnes à besoins particuliers notamment dans le cadre scolaire.

Une jeune femme handicapée et Responsable d'OPH déclare :

« Lè mwen te rantr nan lise Jean Jaxques, entegrasyon m pat fasil paske se te premye fwa yo te akeyiyi moun andikape. Men te genyen CASAS ak OHAP ki te akonpanye ki te pèmèt ni direktè, ni pwofesè te vin apresyem paske yo te wè bagay yo pat difisil epi konprann mwen te kapab menm jan ak lot emev kip a andikape ».(Quand je suis entrée au lycée Jean-Jacques, mon intégration n'a pas été facile car c'était la première fois qu'ils accueillait une personne handicapée. Mais la CASAS et l'OHAP m'ont accompagné, ce qui a permis au directeur et aux professeurs de m'apprécier. Ils ont réalisé que les choses n'étaient pas difficiles et qu'une personne handicapée pouvait comprendre aussi bien que les autres élèves non handicapés).

En outre, une autre femme handicapée a souligné un épisode concernant la perception réductrice des filles handicapées liées à leur “invisibilité”. En ce sens, le rôle de la famille est crucial pour assurer que les filles handicapées connaissent leur corps, malgré leurs différences. En ce sens, elle déclare:

”Lè mwen te Albert Boucher, mwen te genyen yon kondisip ki te akonpanye nan twalèt kote mwen kanpe ap veye pou li, men lè pou li veye pou mwen, li dim sa pa fè anyen si mwen ale paske ou pap wè si yo ap gade w epi yo kapab pa entèrese ak ou tou paske ou pa wè. Edikasyon l pat pèmèt li konnen mwen se fi tankou li. Men kom lakay mwen yo te aprann mwen valè, mwen te di l kanpe pou edem pwoteje entimite m”.

”(“Quand j'étais à l'école Albert Boucher, j'avais une camarade de classe qui m'accompagnait aux toilettes et je la surveillais. Mais quand c'était mon tour de me faire surveiller, elle m'a dit que ça n'avait pas d'importance si j'y allais seule parce que je ne verrais pas si on me regardait, et qu'en plus, ils ne seraient peut-être pas intéressés par moi de toute façon parce que je ne vois pas. Son éducation ne lui avait pas appris que j'étais une femme comme elle. Mais comme chez moi on m'avait appris la valeur, je lui ai dit de rester pour m'aider à protéger mon intimité.)

Ces témoignages poignants révèlent la vulnérabilité accrue des personnes handicapées, notamment les femmes et les filles face aux préjugés et le manque criant d'éducation à l'empathie au sein du système scolaire. L'attitude de la camarade, qui nie le droit à l'intimité et la dignité de la narratrice aveugle en arguant qu'elle ne "verrait" pas si on la regardait ou qu'elle ne serait pas "intéressée", met en lumière des stéréotypes déshumanisants qui réduisent l'individu à son handicap. La réponse résiliente de la narratrice, puisant dans ses valeurs personnelles pour affirmer son droit à l'intimité, souligne l'impératif d'une éducation inclusive qui transcende l'accès physique pour cultiver un profond respect de la dignité et de la pleine humanité de chaque élève.

Selon les témoignages des acteurs ayant participé à cette recherche, à l'issue de ce chapitre sombre généré par le manque de connaissances, d'information et de sensibilisation, s'installe le moment de la solidarité mutuelle et la valorisation de la différence où chacun fait attention au besoin de l'autre, selon sa spécificité.

En ce sens, une répondante a souligné : « *Genyen plizyè lekòl tou ki fè jefo pou resevwa moun andikape nan fè amenajman espas ak fomasyon sou edikasyon enklizif pou pwofesè yo* ». (Il y a aussi plusieurs écoles qui font des efforts pour recevoir des personnes handicapées en aménageant les espaces et en offrant des formations sur l'éducation inclusive pour les professeurs.

Un autre côté, l'intégration des personnes handicapées dans le système scolaire ordinaire en Haïti est une réalité complexe et nuancée. Selon les témoignages de nos répondants(es), l'expérience vécue par un élève handicapé dépend fortement de plusieurs facteurs cruciaux : son sexe, la nature spécifique de son handicap, et l'âge auquel ce handicap est apparu. Ces éléments peuvent considérablement influencer l'accès à l'éducation, le soutien reçu, et la manière dont l'élève est perçu et inclus au sein de l'environnement scolaire.

Une répondante a souligné : « *Mwen kapab di esperyans pèsonèl pam se pat yon bagay ki te fasil paske se okounan wout mwen vin frappe de sesite nan klas sekond. Mwen potko entegre mond moun andikape. Mwen te panse lavi te fini. Se gras ak rankont mwen avèk kodonatè OHAP la ki te ankourajem aksepte andikap mwen epi rebran chemen lekòl* ». (Je peux dire que mon expérience personnelle n'a pas été facile, car c'est en cours de route que j'ai été frappé par la cécité au lycée. Je n'avais pas encore intégré le monde des personnes handicapées. Je pensais que la vie était finie. C'est grâce à ma rencontre avec le coordonnateur de l'OHAP qu'il m'a encouragé à accepter mon handicap et à reprendre le chemin de l'école.) Par ailleurs, il a été souligné par plusieurs répondants(es) l'importance de la sensibilisation des parents et de la communauté autour du droit et de la Capacité des personnes handicapées.

Au niveau du MENFP, les personnes interviewées notamment au niveau de la gestion d'information sur l'éducation font état des mesures prises pour avoir des données sur les élèves à besoins spéciaux dans le système général. En ce sens, il a été intégré des questions spécifiques permettant de collecter des données au niveau des écoles incluant le nombre, le sexe, le type de besoins. Aussi, il est installé un tableau de bord permettant à tout un chacun visitant le site de MENFP de pouvoir accéder à certaines données relatives à la scolarisation en milieu ordinaire de ces élèves dans tout le territoire.

Le Directeur Adjoint de l'USI a déclaré : « *Auparavant, nous manquions de données claires sur nos élèves à besoins spéciaux. Désormais, avec l'intégration de questions spécifiques et le tableau de bord, nous obtenons des informations fiables. C'est une avancée significative pour comprendre les besoins et orienter nos actions vers une éducation plus inclusive à l'échelle nationale.* »

Concernant l'évaluation, les responsables ont souligné les efforts consentis par le MENFP dans le cadre de la passation des examens officiels. En ce sens, tout une structure est mise en place pour favoriser l'égalité des chances de réussite des candidats en situation de handicap et ceux n'ayant pas de handicap. Toutefois, ils soulignent l'insuffisance de ses mesures qui ne garantissent pas la même chance si on considère ; par exemple, les mêmes textes sont donnés à tous les candidats(es), sans tenir compte de la répercussion de leur handicap sur leur scolarité. Aussi, il a été souligné le fait que ces efforts ne sont pas au niveau national.

L'analyse des pratiques d'évaluation, spécifiquement lors des examens officiels, révèle que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) a entrepris des efforts pour favoriser l'égalité des chances des candidats en situation de handicap. Les responsables interrogés ont souligné qu'une structure est mise en place pour favoriser l'égalité des chances de réussite des candidats en situation de handicap et ceux n'ayant pas de handicap." Toutefois, cette initiative, bien que louable, est jugée insuffisante pour garantir une équité réelle. Les critiques portent notamment sur le maintien de "mêmes textes [qui] sont donnés à tous les candidats(es), sans tenir compte de la répercussion de leur handicap sur leur scolarité." Cette approche standardisée des supports d'examen ne prend pas suffisamment en considération les adaptations pédagogiques nécessaires tout au long du parcours scolaire des élèves handicapés, compromettant de fait leur performance.

Par ailleurs, un obstacle majeur à cette équité réside dans l'insuffisance de l'enseignement de certaines matières clés pour les élèves ayant des déficiences spécifiques. Il a été relevé que des disciplines comme les mathématiques ne sont pas enseignées aux élèves non-voyants,

principalement en raison du manque de formation adéquate des professeurs et de la non-disponibilité des matériels adaptés (comme les ressources en Braille ou les outils didactiques spécifiques). Cette lacune fondamentale dans le curriculum limite drastiquement les connaissances acquises par ces élèves, rendant toute évaluation ultérieure sur des bases égales intrinsèquement inéquitables. De surcroît, les répondants ont souligné que ces efforts, aussi limités soient-ils, "ne sont pas au niveau national", suggérant une disparité géographique dans l'accès aux aménagements.

Un responsable d'OPH travaillant également au MENFP a rapporté une pratique dommageable au sein des écoles inclusives : "Genyen kèk timoun andikape vizyèl ki oblije konpoze aloral, pafwa pwofesè bay o not sank e yo pa fè yon bon evalyasyon". Il continue : Majorite pwofesè nan lekòl odinè yo fè timoun yo pase pa pitye. Sa ki redui yo epi rann yo vin andikape tout bon." Cette déclaration met en lumière une tendance à l'évaluation par compassion plutôt que par performance réelle, où le passage en classe supérieure serait motivé par la pitié envers l'élève handicapé plutôt que par l'acquisition des compétences. Une telle pratique, bien que animée par une intention qui pourrait sembler bienveillante, est contre-productive. Elle ne fait pas réellement progresser l'élève, le maintien dans une situation de "réduction" de ses capacités et le "rend vraiment handicapé " en le privant des apprentissages fondamentaux nécessaires à son autonomie et à sa pleine participation. Cela soulève de sérieuses questions sur la qualité de l'inclusion et sur la capacité du système éducatif à répondre adéquatement aux besoins des élèves en situation de handicap.

Éducation Spéciale vs Éducation Inclusive : Quelle Place pour Haïti ?

Haïti se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins entre deux approches éducatives aux implications profondément différentes : l'éducation spéciale, historiquement marquée par la séparation, et l'éducation inclusive, qui prône l'intégration de tous les élèves, quelles que soient leurs particularités. Si le discours institutionnel semble favorable à l'inclusion, les pratiques réelles, elles, peinent à suivre.

À travers les témoignages de personnes concernées (élèves, enseignants, responsables d'établissements et acteurs du secteur éducatif) émerge un constat clair : l'inclusion reste davantage un idéal proclamé qu'une réalité concrète. Le système éducatif haïtien évolue dans un entre-deux, tiraillé entre des intentions affirmées, des initiatives sporadiques et une série d'obstacles profondément enracinés.

Les bénéfices de l'éducation inclusive ne sont pourtant plus à démontrer. Selon les personnes interrogées, elle profite non seulement aux élèves en situation de handicap, mais également à l'ensemble des apprenants et apprenantes, en favorisant un climat scolaire plus empathique, collaboratif et équitable. Pourtant, ces mêmes élèves arrivent souvent dans des écoles peu préparées à les accueillir, où leur présence est perçue comme une charge, voire comme une anomalie. Le manque de formation des enseignants et enseignantes, l'insuffisance des ressources pédagogiques adaptées, les stéréotypes sociaux persistants et la quasi-absence de sensibilisation alimentent des attitudes discriminatoires, souvent silencieuses mais profondément blessantes.

Des récits poignants donnent chair à ces constats. Une jeune femme en situation de handicap raconte son intégration dans un lycée où elle fut la première élève handicapée. Ce n'est qu'après l'intervention d'une institution spécialisée que les enseignants et la direction ont commencé à reconnaître sa légitimité scolaire. Son parcours souligne la nécessité d'un changement de regard et l'importance d'un accompagnement structuré pour transformer l'école en un espace réellement inclusif.

Sur le plan institutionnel, bien que certaines mesures aient été adoptées par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) pour promouvoir l'égalité des chances, notamment lors des examens officiels, les actions demeurent largement insuffisantes. Dans la majorité des cas, les besoins spécifiques ne sont ni identifiés ni pris en compte : absence de supports en braille ou d'informatique, manque d'outils pour les élèves malvoyants, disciplines comme les mathématiques inaccessibles aux candidats et candidates non-voyant.e.s faute de matériel ou de personnel qualifié. Ce déficit criant de ressources et de formation renforce les inégalités, mettant à mal les principes mêmes d'équité et de justice éducative.

Ainsi, Haïti semble osciller entre deux modèles : une éducation spéciale encore très présente, cantonnée dans des structures à part, et une éducation inclusive qui peine à s’ancrer durablement faute de vision, de moyens, et d’une volonté politique forte. Nombre d’écoles se revendiquent inclusives, mais dans les faits, très peu sont réellement préparées à accueillir la diversité sous toutes ses formes. La rhétorique dépasse souvent la réalité. Il devient alors difficile de déterminer à quel stade de cette transition se trouve réellement le pays.

En somme, à travers les discours des acteurs de terrain et ceux des institutions, on comprend que Haïti n’est pas sourde à l’appel de l’inclusion, mais qu’elle l’entend encore avec beaucoup d’interférences. Tant que l’école ne sera pas pensée, conçue et équipée pour intégrer pleinement tous les profils d’élèves, l’inclusion restera une promesse fragile, un idéal éloigné, plutôt qu’une réalité concrète et partagée.

III- Vers une éducation inclusive en Haïti : des défis importants à combler

Le développement de l’éducation inclusive en Haïti se heurte à de nombreux défis, notamment ceux liés à la situation socio-politique et économique du pays. Un répondant a déclaré: « *Wi, anpil defi, sitou nan kesyon finansman. Mank aksesibilite materyèl adapte, avèk kesyon ensekirite a ki vin ogmante tout defi yo. Sa vin pi rèd toujou depi USAID fèmen pòt li nan finansman edikasyon an Ayiti, sa kreye yon gwo vid ki difisil pou ranpli.* ». En effet, le système éducatif haïtien est déjà caractérisé par de fortes inégalités, avec un grand nombre d’écoles privées (plus de 80 %) où les frais de scolarité sont entièrement à la charge des parents. Cela constitue un obstacle majeur à l’accès à une éducation de qualité pour tous, en particulier pour les enfants en situation de handicap, qui peuvent se retrouver exclus ou mal pris en charge.

Un autre défi majeur est la non-qualification des enseignants. De nombreux éducateurs ne disposent pas des compétences nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, ce qui complique davantage l’inclusion scolaire. En effet, l’absence de formation adéquate pour les enseignants limite leur capacité à créer des environnements d’apprentissage adaptés et accessibles pour ces enfants.

Enfin, la perception sociale des personnes en situation de handicap constitue un obstacle culturel important. Les stéréotypes et la marginalisation des personnes handicapées sont encore présents dans la société haïtienne, ce qui peut conduire à leur exclusion non seulement de l'éducation, mais aussi de la vie sociale en général. Cette vision négative de la déficience renforce les obstacles à l'inclusion scolaire et entrave la mise en place de politiques éducatives réellement inclusives sont autant de défis à relever dans une perspective de la mise en place d'une éducation inclusive.

3.1. Le manque de sensibilisation et la formation des enseignants : un défi majeur

Le défi lié aux attitudes et comportements constitue un des problèmes majeurs à adresser dans une perspective d'éducation inclusive. La perception négative de la communauté éducative incluant les parents sur l'inclusion scolaire représente une des principales barrières à l'éducation inclusive. Par rapport à ce défi, on peut retenir le manque de sensibilisation de la communauté éducative notamment le personnel enseignant, administratif et d'encadrement qui conduit à la réticence des écoles à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers peut être comprise à deux niveaux :

- Au niveau de l'école : La réticence des responsables d'écoles et des enseignants pour l'admission des élèves à besoins particuliers par rapport à des stéréotypes relatifs à la capacité d'apprentissage de ces élèves. Cette réticence peut être expliquée notamment par le manque de sensibilisation et de formation du personnel enseignant et administratif sur l'éducation inclusive. Aussi, il y a les élèves n'ayant pas de besoins particuliers à qui le handicap peut faire peur s'ils ne comprennent pas ou encore n'ont pas assez d'informations.
- Au niveau de la communauté en général, surtout chez les parents. En effet, les parents des enfants qui n'ont pas de besoins particuliers sont souvent réticents parce qu'ils pensent qu'avec la présence de ces enfants va ralentir le progrès des autres enfants. Ce comportement est lié au manque d'informations sur le handicap et sur les droits des personnes handicapées.

3.2. L'accessibilité de l'environnement physique représente : Un obstacle à l'inclusion

Un enjeu important pour aller vers l'inclusion. En s'assurant que les bâtiments scolaires soient accessibles. L'accessibilité de l'environnement physique représente un enjeu important pour aller vers l'inclusion. Elle joue un rôle clé dans la création d'un environnement qui permet à tous les élèves, quelles que soient leurs capacités physiques, de participer pleinement à la vie scolaire. Dans le cadre scolaire, elle renvoie aux bâtis adaptés de manière à ce que tous les élèves, y compris celles en situation de handicap, puissent y accéder sans difficulté.

3.3. Dispositif d'accompagnement : un besoin urgent et incontournable

Le processus d'inclusion scolaire en Haïti souffre d'un manque criant de dispositif d'accompagnement structuré. À ce jour, aucun mécanisme officiel et systématique n'a été mis en place pour soutenir les élèves en situation de handicap tout au long de leur parcours éducatif. L'accompagnement, lorsqu'il existe, reste ponctuel et dépend largement des ressources personnelles des parents, notamment leur proximité avec les services disponibles et leur capacité financière à en assumer les coûts. Par exemple, le ministère de l'Éducation nationale (MENFP), via la CASAS, propose un soutien limité aux candidats en situation de handicap uniquement lors des examens officiels de l'État. En revanche, aucun accompagnement n'est prévu durant le processus d'apprentissage quotidien, ce qui creuse davantage les inégalités. De plus, l'accès aux matériels pédagogiques adaptés représente un défi majeur : ces outils sont non seulement onéreux, mais aussi rares sur le marché local. La procédure d'obtention de ces équipements par l'intermédiaire de la CASAS reste floue et peu accessible, ce qui freine considérablement les efforts d'inclusion.

Par ailleurs, le Responsable de la CASAS a souligné *“la mise sur pied d'une Cellule Pédagogique Pour inclusion Scolaire ayant plusieurs fonctions : formation courte, lieu d'exposition des matériels didactiques adaptés, petites réparations de matériels, transcription des notes d'élèves en braille”* comme une action concrète réalisée par la structure. Ce qui suggérerait une avancée importante dans le soutien à l'éducation inclusive en Haïti.

Cependant, cette annonce d'une initiative structurante par un acteur clé du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) contraste fortement avec la réalité constatée sur le terrain et au sein de la communauté éducative : aucune des autres personnes interviewées n'a fait référence à cette structure. Cette absence totale de mention de la part des responsables d'OPH, d'écoles ou d'autres entités étatiques interrogées met en lumière un décalage critique entre les annonces officielles et la perception, voire la réalité opérationnelle, sur le terrain. Cela suggère soit un manque de communication et de vulgarisation des initiatives clés par le MENFP, soit une portée encore très limitée, voire une non-opérationnalisation effective de cette cellule. Une telle situation compromet la capacité de ces structures à remplir leur mission de soutien à l'inclusion, car leur existence même est inconnue des principaux bénéficiaires et partenaires potentiels. Elle illustre un défi majeur en matière de gouvernance et de coordination, où les avancées potentielles restent confinées au niveau d'une seule entité sans se traduire par une amélioration perçue ou concrète par l'ensemble des acteurs de l'éducation inclusive.

3.4. Manque de financement de l'éducation inclusive : une barrière à réduire

Le financement de l'éducation en Haïti est chroniquement insuffisant, obligeant les familles à supporter des coûts élevés liés aux inscriptions, fournitures scolaires et au transport, excluant ainsi les élèves vulnérables. Pour l'accès à l'éducation pour tous, le financement demeure fondamental, que ce soit pour le paiement des frais scolaires et autres frais connexes pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, la formation des enseignants sur la pédagogie inclusive, ou la mise en accessibilité des bâtiments scolaires.

En ce sens, un répondant souligne : *"Edikasyon koute chè, Leta kapab mete sibvansyon pou paran timoun andikape yo. Paske anpil fwa, transpò konn fè yon timoun andikape pa kapab, pandan ke yo peye lekòl pou li"* (Traduction : "L'éducation coûte cher, l'État pourrait accorder des subventions aux parents d'enfants handicapés. Car bien souvent, le transport empêche un enfant handicapé d'aller à l'école, même si ses frais de scolarité sont payés").

Ce témoignage met en lumière la double charge financière pesant sur les familles d'enfants handicapés et la nécessité d'une intervention étatique ciblée. Il illustre que, même lorsque les frais de scolarité sont couverts, les coûts associés au transport, souvent plus élevés et complexes pour les élèves en situation de handicap en raison du manque d'infrastructures accessibles, deviennent un obstacle insurmontable à la scolarisation. La suggestion d'une subvention directe de l'État pour ces familles renforce l'idée qu'un financement adéquat doit inclure des mécanismes de soutien direct pour pallier les coûts additionnels liés au handicap, et pas seulement des investissements généraux dans le système. Sans de telles mesures compensatoires, l'objectif d'une éducation accessible et inclusive pour tous demeure compromis par des barrières économiques directes.

3.4. Manque de données désagrégées : Un obstacle majeur à la planification de l'Éducation Inclusive

Malgré les efforts consentis par le MENFP pour l'intégration des données sur les élèves à besoins éducatifs particuliers dans le SIGE du MENFP, elles ne sont que des données déclarées qu'il va falloir s'intéresser à travers une enquête de terrain. Aussi, la gestion des données scolaires est souvent informelle, sans cadre légal ni technologie pour assurer la confidentialité et la protection des informations des élèves, notamment ceux ayant des besoins spécifiques. Pour la majorité des répondants(es), on ne peut planifier sans disposer de données fiables.

Les résultats révèlent une absence critique de données désagrégées fiables sur les élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti. Malgré les efforts du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) pour intégrer ces données dans le Système d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGE), ces informations demeurent principalement déclaratives et sont gérées de manière informelle, sans un cadre légal adéquat pour leur protection. Cette lacune fondamentale est perçue par les répondants comme un signe de l'hésitation de l'État à s'engager pleinement dans l'inclusion. Comme l'a souligné la majorité d'entre eux : *"Le fèt pa genyen done montre ke Leta poko vle pran desizyon pou ale nan yon lekòl enklizif an Ayiti"* (Le fait qu'il n'y ait pas de données montre que l'État ne veut pas encore prendre la décision d'aller vers une école inclusive en Haïti).

Cette incapacité à planifier efficacement sans des données précises et fiables entrave directement la mise en œuvre d'une éducation véritablement inclusive.

3.5. La mobilisation de compétences pluridisciplinaires : un défi majeur pour l'inclusion scolaire

La mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire requiert impérativement la mobilisation d'une équipe pluridisciplinaire capable de répondre à la diversité des besoins des élèves. Cependant, comme le souligne le texte, certaines des expertises essentielles à cette démarche sont pour la plupart insuffisantes, voire inexistantes en Haïti.

L'exemple de l'orthophonie est particulièrement éloquent et révélateur de cette lacune. L'accompagnement des élèves présentant un trouble spécifique de la lecture (dyslexie, par exemple) nécessite l'intervention d'orthophonistes, une spécialité qui "n'existe presque pas en Haïti". Cette absence de professionnels qualifiés dans des domaines cruciaux pour le développement et l'apprentissage de certains élèves handicapés ou à besoins éducatifs particuliers (BEP) crée un vide opérationnel majeur. Elle limite la capacité du système éducatif à diagnostiquer, prendre en charge et rééduquer ces élèves, perpétuant ainsi leur exclusion de fait du processus d'apprentissage. Au-delà de l'orthophonie, cela suggère un manque plus général de psychomotriciens, d'ergothérapeutes, de psychologues scolaires spécialisés en BEP, et d'autres professionnels dont l'apport est vital pour une prise en charge holistique et réellement inclusive. Cette pénurie de compétences spécialisées constitue un frein structurel fondamental à la concrétisation de l'éducation inclusive en Haïti, rendant difficile la mise en place d'adaptations pédagogiques pertinentes et d'un soutien individualisé.

3.6. La non-certification du handicap et des besoins particuliers

Aucune structure, ni procédure ne sont clairement établies quant à la certification du handicap et des besoins éducatifs particuliers en Haïti. Ce manque de cadre formel pour l'identification et la reconnaissance des déficiences et des BEP conduit à perpétuer l'exclusion quasi systématique de certains types de besoins particuliers, notamment ceux qui sont invisibles.

Cette lacune est d'autant plus critique qu'elle rend les élèves aux besoins non-apparents "invisibles" pour le système éducatif, y compris au plus haut niveau. Un responsable du MENFP a d'ailleurs témoigné de la difficulté à justifier l'accompagnement de certains élèves : “Au bureau, nous avons l'habitude de débattre au sujet des handicaps invisibles. De hautes autorités demandent parfois 'Quelle preuve avons-nous que l'élève a vraiment un handicap ?' Cela nous montre comment le manque de certification bloque même les efforts que nous voulons faire pour les enfants ayant des handicaps invisibles.” En effet, l'absence de diagnostic formel et de reconnaissance officielle, ces élèves ne sont pas dans les premières lignes pour bénéficier les adaptations pédagogiques ou soutien financier, quoi qu'ils soient insuffisants. Ce qui rend intrinsèquement ardu de planifier des services inclusifs, d'allouer des ressources de manière équitable et de suivre leur progression, alimentant ainsi un cycle d'exclusion et de marginalisation au sein du système éducatif.

3.7. Le manque d'informations sur le handicap : un frein important au développement de l'éducation inclusive

Bien que des efforts importants ont été consentis pour informer, sensibiliser et conscientiser la population en générale et la communauté éducative en particulier sur les droits et les aptitudes des personnes handicapées, certains mythes perdurent. En effet, tant qu'au niveau de la famille et de la société, les personnes handicapées continuent à être perçues comme des personnes “malades” ou “inutiles”. En ce sens, une répondante a souligné: “Genyen moun nan pi wo nivo nan leta ki panse moun andikape se moun malad”. Cette déclaration suggère la persistance des mythes sur le handicap en Haïti, malgré les efforts de sensibilisation. Cela met en évidence un fossé entre le discours et la réalité, où les préjugés continuent d'entraver l'inclusion.

Au niveau de la famille, il n'est pas toujours évident d'accepter le handicap ni de disposer d'informations concernant les droits et la capacité d'apprendre des enfants en situation de handicap. Il incombe ainsi de fournir des efforts afin non seulement de les accompagner dans le processus d'acceptation de leurs enfants handicapés, mais aussi de les sensibiliser sur les capacités de leurs enfants, malgré le handicap.

“Paran timoun andikape yo dwe konprann e aksepte timoun andikape yo. Pa pran yo tankou malediksyon ni yon so. MENm ja nou tap fè pou yon pitit ki pa andikape, fè efo pou pitit andikape yo tou. Pa egzanp ou jwenn paran ki genyen 5 pitit, li fè sa ki andikape kanpe lekòl sou pretèks yo pa genyen kob, men yo kontinye voye lot yo ale lekòl”;

(Les parents d'enfants handicapés doivent comprendre et accepter leurs enfants handicapés. Ne les considérez pas comme une malédiction ou une honte. Les mêmes efforts que vous feriez pour un enfant non handicapé, faites-les aussi pour les enfants handicapés. Par exemple, vous trouvez des parents qui ont 5 enfants ; ils arrêtent la scolarité de celui qui est handicapé sous prétexte qu'ils n'ont pas d'argent, mais ils continuent d'envoyer les autres à l'école."). L'analyse de ce discours met en lumière que tout effort d'inclusion éducative et sociale doit impérativement commencer par une action ciblée auprès des familles. Il est crucial de leur fournir un soutien psychologique, des informations claires sur les capacités de leurs enfants, et des ressources pratiques pour les aider à surmonter les obstacles économiques et culturels. Sans l'acceptation et l'engagement actif des parents, les initiatives externes, qu'elles soient éducatives ou professionnelles, resteront limitées dans leur portée et leur impact. L'acceptation familiale est la pierre angulaire sur laquelle se construit le chemin vers l'autonomie et la dignité des personnes handicapées.

Elle poursuit en témoignant sur le fait qu'elle doit la réussite de son parcours scolaire et universitaire aux efforts d'une voisine sensibilisée et engagée qui a su encourager ses parents à l'envoyer à l'école lorsqu'elle avait 5 ans, malgré sa cécité: “ Paske se gras ak yon vwazen ki te pranm ale Saint Vincent ak mwen paske li te konn wè moun ki genyen menm andikap ak mwen pral lekòl Saint Vincent. Paran mwen pat menm konnen mwen te kapab aprann. Men tou se paske paran mwen pat kache m epi ale legliz ak lòt kote ak mwen ki pèmèt mwen te rive ale lekòl, fini, fè fakilte epi travay .“; (C'est grâce à un voisin qui m'a emmené à Saint Vincent, parce qu'il voyait d'autres personnes ayant le même handicap que moi aller à l'école Saint Vincent. Mes parents ne savaient même pas que je pouvais apprendre. Mais c'est aussi parce que mes parents ne m'ont pas caché et m'ont emmené à l'église et ailleurs avec eux que j'ai pu aller à l'école, terminer mes études, faire l'université et travailler.)

Les résultats de cette étude mettent en évidence les multiples obstacles complexes et multidimensionnels, révélant une interaction de facteurs socio-économiques, institutionnels et culturels qui entravent le développement de l'éducation en Haïti notamment l'éducation inclusive. Le financement insuffisant du système éducatif, exacerbé par le retrait de partenaires comme USAID, constitue une barrière fondamentale, rendant l'accès à l'éducation, et particulièrement aux matériels adaptés, extrêmement difficile. À cela s'ajoutent les inégalités structurelles d'un système largement privatisé et une insécurité croissante qui fragilise davantage la scolarisation des enfants vulnérables.

Au-delà des aspects financiers, les lacunes en matière de ressources humaines et de compétences sont criantes. Le manque de formation et de sensibilisation du personnel enseignant et administratif génère une réticence à accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers, souvent basée sur des stéréotypes infondés concernant leurs capacités d'apprentissage. Cette déficience en formation s'accompagne de l'absence de professionnels spécialisés (comme les orthophonistes) et d'un dispositif d'accompagnement scolaire quasi inexistant au-delà des examens officiels.

Les barrières physiques et culturelles complètent ce tableau. L'inaccessibilité des infrastructures scolaires demeure un obstacle majeur, tandis que les attitudes et comportements négatifs au sein de la communauté éducative et parentale, nourris par un manque d'information et des stéréotypes persistants, freinent l'intégration sociale. La non-certification du handicap et le manque de données désagrégées sur les élèves à besoins spécifiques compliquent par ailleurs la planification et la mise en œuvre de politiques ciblées.

En somme, bien que des cadres légaux existent, le principal défi réside dans leur non-application effective et leur déclinaison opérationnelle. La mise en place d'une éducation inclusive en Haïti requiert donc une série de réformes structurelles et opérationnelles impératives. Ces réformes doivent adresser le financement, la formation des personnels, l'accessibilité des infrastructures, le développement de dispositifs d'accompagnement, la collecte de données fiables, et une meilleure promotion des droits et des textes, afin de garantir que chaque enfant, y compris ceux en situation de handicap, puisse accéder à une éducation de qualité et s'épanouir pleinement.

IV- Recommandations

L'éducation inclusive vise à garantir l'accès équitable à une éducation de qualité pour tous et toutes apprenants(es), y compris ceux ayant des besoins spécifiques. Cependant, en Haïti, les lois en vigueur et leur application ne répondent pas pleinement à ces exigences. Bien que l'accès à l'éducation soit reconnu comme un droit, les infrastructures éducatives publiques demeurent insuffisantes et inégalement réparties, en particulier dans les zones rurales, ce qui restreint l'accès à l'éducation pour de nombreux enfants, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers.

Pour rendre l'éducation inclusive, accessible à tous les enfants à besoins éducatifs particuliers notamment les filles, les acteurs ayant participé à cette recherche s'accordent à la formulation de plusieurs recommandations. Dans la perspective de favoriser leur mise en œuvre dans le contexte haïtien actuel, recommandations peuvent être classées par période (court, moyen et long terme) visant à coordonner les efforts de l'État, des Organisations de Personnes Handicapées (OPH) et des Organisations Non Gouvernementales (ONG). (Voir le tableau en annexe I).

1. L'identification et la documentation des expériences haïtiennes en matière d'éducation inclusive sont essentielles. Il s'agit de recenser les bonnes pratiques développées et utilisées, mais souvent non documentées, tant dans les écoles spécialisées que dans celles qui expérimentent des approches inclusives.
- Les responsables de l'OHAP encouragent l'utilisation de "Technik abò", une méthode permettant, par exemple, d'utiliser le sable de mer pour enseigner aux enfants aveugles au niveau préscolaire. L'État peut favoriser la recherche et la documentation de ces techniques locales, les améliorer et faciliter leur utilisation à plus grande échelle, surtout dans les zones reculées. De plus, l'État peut s'efforcer d'identifier d'autres techniques locales non documentées, et encourager leur documentation, leur amélioration, leur expérimentation et leur diffusion.

- Renforcer les capacités des OPH en matière d'appropriation des lois autour de l'éducation inclusive. En effet, pour que les Organisations de Personnes Handicapées (OPH) soient de véritables moteurs de l'éducation inclusive, il est essentiel de renforcer leurs capacités à s'approprier le cadre légal qui la régit. Cela passe par des formations ciblées sur les articles traitant de l'éducation dans les lois nationales (comme la loi de 2012) et les conventions internationales (CDPH) incluant les politiques éducatives dans la perspective qu'elles maîtrisent non seulement les textes mais aussi leurs implications concrètes et les mécanismes de recours. Parallèlement, le développement d'outils et de guides pratiques simplifiés, en créole haïtien, est crucial pour démystifier le langage juridique.
2. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) et le Bureau du Secrétaire d'État à l'Intégration des Personnes Handicapées (BSEIPH) doivent signer un protocole d'accord. Cet accord doit définir clairement les rôles, les responsabilités et la manière dont les deux entités vont collaborer pour éviter toute confusion et pour rendre les actions plus efficaces.
 3. Encourager les OPHs à se mettre en réseau est une stratégie essentielle pour amplifier leur voix et renforcer l'impact de leur plaidoyer en faveur de l'éducation inclusive. En se regroupant, les OPH peuvent mutualiser leurs ressources et expertises, présenter un front uni et plus influent face aux décideurs, et élaborer des stratégies de plaidoyer cohérentes et coordonnées. Ce partage permet également d'identifier les meilleures pratiques et de trouver des solutions communes aux défis rencontrés, transformant ainsi une multitude d'initiatives individuelles en un mouvement collectif puissant capable de faire avancer concrètement le droit à l'éducation inclusive pour tous et toutes en Haïti.
 4. Pour transformer l'éducation inclusive en réalité en Haïti, l'État doit élaborer et adopter des mesures d'application claires et détaillées. Ces mesures, sous forme de circulaires, décrets et guides pratiques, doivent définir précisément les rôles, responsabilités et ressources de chaque acteur, des ministères aux enseignants.

Pour garantir leur pertinence et leur acceptation, ces documents doivent être validés à travers des ateliers de consultation participatifs, impliquant les associations de personnes handicapées, les syndicats d'enseignants, les parents, et les ONG. Cette approche collaborative permettra d'aligner les intentions légales sur les réalités du terrain, assurant une mise en œuvre efficace et équitable pour tous les enfants.

5. Intensification des Actions de Sensibilisation et d'Accompagnement Familial.

En effet, il est impératif d'intensifier les actions de sensibilisation menées par les Organisations de Personnes Handicapées (OPH) auprès des parents d'enfants handicapés. Ces efforts doivent viser à les aider à comprendre et à pleinement accepter le potentiel de leurs enfants, en déconstruisant les mythes persistants qui associent le handicap à une malédiction ou une honte. En s'appuyant sur des témoignages éloquentes, comme celui d'une personne ayant réussi ses études grâce à l'encouragement d'un voisin et à l'intégration familiale ("mes parents ne m'ont pas caché"), les OPH doivent démontrer qu'une attitude d'ouverture et un investissement comparable à celui accordé aux enfants non handicapés sont les premiers piliers essentiels. Cela permettra de combattre la tendance à négliger l'éducation de l'enfant handicapé et ouvrira la voie à leur accès à l'école, à l'université et, ultimement, à l'emploi.

6. Il est crucial que le MENFP crée un réseau d'entraide et de partage d'expériences entre les écoles qui expérimentent des approches inclusives et les écoles spécialisées dans les départements de l'Ouest et du Sud. Ce réseau permettra de mutualiser les bonnes pratiques, qu'il s'agisse de méthodes pédagogiques ou d'outils adaptés, et de partager l'expertise entre les enseignants et les directions. En facilitant les échanges et les visites inter-écoles, cette initiative, sous l'égide du MENFP, transformera des efforts isolés en un mouvement collaboratif et synergique, offrant des modèles concrets et un soutien mutuel. Cela renforcera collectivement la capacité de ces établissements à offrir une éducation réellement inclusive et à inspirer d'autres écoles notamment des écoles qui pourraient être identifiées dans le département du Centre, à suivre leur exemple, contribuant ainsi à la propagation de l'inclusion éducative en Haïti.

7. L'adoption et la mise en œuvre d'une politique nationale d'éducation inclusive et politique dans laquelle l'accent est mis sur l'éducation inclusive des petites filles et des petits garçons en mettant des prévisions budgétaires spécifiques sur les petites filles et les besoins des petites filles pour faire la prévention des violences basées sur le genre, combattre les stéréotypes liés au genre et au handicap. Parce que c'est l'une des barrières qui empêchent l'enroulement des petites filles à l'école.
8. La formation des enseignants qui, selon les acteurs est fondamentale pour une éducation inclusive parce qu'ils doivent comprendre les spécificités des élèves accueillis. La formation doit aussi porter sur la pédagogie inclusive comme il est mentionné dans le COC et d'autres documents cadres du MENFP.
9. La promotion de l'éducation inclusive à travers la sensibilisation, la mobilisation, la conscientisation de la communauté éducation et le développement des actions de plaidoyer tant auprès de l'Etat que des organismes nationaux et internationaux travaillant dans l'éducation aux fins de conditionner l'attribution de certaines aides et subventions par rapport à des mesures prises pour promouvoir l'éducation inclusive.
10. Instaurer des appuis financiers directs aux familles : Un programme de bourses ciblées ou d'allocations directes aux parents d'enfants handicapés permettrait de compenser les coûts supplémentaires liés à la scolarisation (transport adapté, équipement spécialisé), qui sont souvent un obstacle financier insurmontable.
11. La mise en place d'un dispositif structuré d'accompagnement est indispensable pour garantir une scolarisation effective et équitable des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce dispositif doit aller bien au-delà de simples intentions et s'appuyer sur des mécanismes clairs, avec des procédures définies et des critères transparents d'attribution de l'accompagnement. Il est essentiel que ce soutien prenne en compte non seulement les frais scolaires directs, mais également l'ensemble des coûts connexes qui conditionnent réellement l'accès à l'éducation pour ces élèves.

- Parmi ces dépenses incontournables figurent les frais de transport scolaire, les fournitures adaptées, les matériels pédagogiques spécialisés (par exemple en braille ou en pictogrammes), les services d'accompagnement individualisé à l'école (éducateurs spécialisés, assistants à besoins particuliers), ainsi que, dans certains cas, les frais médicaux et de nutrition indispensables à la stabilité et à la concentration de l'enfant en classe.
- La mise à disposition de matériels adaptés doit également être pensée de manière différenciée, selon les types de handicaps ou de troubles d'apprentissage identifiés. Une approche standardisée ne saurait répondre à la diversité des besoins spécifiques. De plus, l'accompagnement doit être envisagé dans une logique d'équité sociale, en ciblant prioritairement les enfants issus des familles les plus vulnérables économiquement, qui se retrouvent souvent dans l'impossibilité totale de faire face aux coûts liés à la scolarisation inclusive.
- Dans un contexte où les dépenses éducatives, même pour les élèves sans handicap, représentent déjà un lourd fardeau pour de nombreuses familles haïtiennes, il devient pratiquement irréaliste d'attendre que les parents d'enfants à besoins particuliers assument seuls les frais accrus que requiert leur éducation. Ainsi, sans un soutien public adapté, cohérent et bien financé, l'inclusion scolaire reste hors de portée pour une grande partie de cette population, perpétuant ainsi les cycles d'exclusion et de pauvreté.

12. Développer un programme national de mentorat qui permettrait à des adultes handicapés, ayant réussi leur parcours académique et professionnel, de devenir des modèles et des mentors pour les élèves, les familles et les enseignants. Leur expertise vécue serait un outil puissant pour combattre l'autocensure et les stéréotypes existants dans la société.

13. Mettre en place une cellule d'intervention rapide, une unité de soutien réactive au sein du MENFP ou de la CASAS serait capable de fournir un appui technique et matériel d'urgence aux écoles qui accueillent soudainement un élève handicapé, évitant ainsi un rejet initial et facilitant une inclusion immédiate.

14. La budgétisation de l'éducation inclusive : Pour que l'éducation inclusive devienne une réalité concrète en Haïti, elle doit s'accompagner d'un engagement financier clair et structuré. L'État haïtien, par l'intermédiaire du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), doit veiller à ce que des allocations budgétaires spécifiques soient prévues pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce budget ne saurait se limiter aux frais de scolarité. Il doit également couvrir un ensemble de dimensions essentielles à l'inclusion, telles que la formation initiale et continue des enseignants aux approches pédagogiques inclusives, le transport scolaire adapté pour les élèves vivant avec un handicap moteur ou sensoriel, ainsi que l'acquisition de matériels pédagogiques v spécialisés comme les outils en braille, les aides technologiques ou les logiciels adaptés.
15. Le développement de partenariats à différents niveaux : local, départemental, national et international constitue un levier stratégique pour renforcer l'éducation inclusive en Haïti. Ces collaborations peuvent jouer un rôle clé dans la mobilisation des compétences, des ressources et des bonnes pratiques nécessaires à la mise en œuvre de politiques inclusives efficaces
 - À l'échelle internationale, les partenariats peuvent notamment permettre de pallier l'absence ou l'insuffisance de certaines expertises techniques dans le pays. Par exemple, la formation d'enseignants, d'accompagnateurs scolaires ou de personnels spécialisés dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers peut bénéficier de l'appui d'organisations ou d'institutions ayant une expérience avérée en la matière. Ces échanges peuvent se traduire par des missions de formation, des stages, des transferts de compétences ou encore des programmes d'échange et de mentorat.
 - Sur le plan national, les écoles spécialisées disposent d'un savoir-faire précieux en matière d'adaptation pédagogique et de développement de matériels adaptés. Capitaliser sur cette expertise à travers des alliances avec les établissements ordinaires pourrait favoriser une meilleure formation des enseignants et faciliter l'intégration des pratiques inclusives dans les écoles régulières. De telles synergies peuvent contribuer à briser l'isolement des structures spécialisées et à encourager une approche plus intégrée du système éducatif.

Haïti devrait activement rechercher des partenariats avec d'autres pays aux contextes socio-économiques et culturels similaires (ex: des pays francophones d'Afrique ou des Caraïbes exemple : Saint-Martin) pour échanger des bonnes pratiques et des solutions adaptées et à moindre coût, plutôt que de se tourner vers des modèles du Nord qui sont souvent inadaptés.

- Au niveau local et départemental, les partenariats avec les collectivités territoriales, les associations de parents, les organisations de personnes handicapées et les ONG de proximité peuvent également jouer un rôle central dans l'identification des besoins, la mise en œuvre d'initiatives ciblées, et la sensibilisation des communautés à la question de l'inclusion scolaire. Ces partenariats renforcent la pertinence et la durabilité des actions menées sur le terrain.
- En somme, une stratégie de développement de l'éducation inclusive ne saurait faire l'impasse sur une approche collaborative et multi-niveaux, fondée sur la complémentarité des acteurs et l'échange d'expertises, dans un esprit de solidarité et de co-construction.

16. L'accessibilité des bâtiments scolaires constitue un élément essentiel pour la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive. Il est crucial que des mesures concrètes soient prises afin de garantir l'application rigoureuse du cadre législatif relatif à l'accessibilité des infrastructures, notamment la loi sur les normes d'accessibilité de l'environnement bâti. À cet égard, le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), à travers la Direction du Génie Scolaire et la Direction d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat (DAEPP) doit veiller à ce que l'octroi des licences de fonctionnement aux écoles non publiques soit conditionné par le respect de critères stricts d'accessibilité.

- Pour les établissements publics, il est indispensable d'intégrer dans le budget du MENFP des lignes financières dédiées aux travaux d'adaptation et de mise aux normes des infrastructures scolaires. Par ailleurs, le développement de partenariats ciblés avec des acteurs spécialisés dans l'accessibilité pourrait renforcer ces efforts, en apportant expertise technique et ressources complémentaires.

Ainsi, garantir des environnements scolaires accessibles à tous favorisera non seulement l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi une meilleure qualité de vie pour l'ensemble des usagers.

- Le développement d'un système d'information dédié au sein du Système d'Information de la Gestion Éducative (SIGE) est indispensable pour collecter, gérer et analyser des données désagrégées relatives aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce système doit également intégrer des informations sur les enseignants handicapés, le niveau d'accessibilité des infrastructures scolaires, ainsi que le degré de qualification des enseignants en matière d'éducation inclusive. Disposer de ces données précises et actualisées permettra d'orienter plus efficacement les politiques publiques, d'adapter les ressources et de suivre l'évolution de l'inclusion au sein du système éducatif haïtien.

17. Il est fondamental de mettre en place un espace structuré d'échange et de concertation qui permette aux personnes à besoins éducatifs particuliers, à travers les organisations qui les représentent, de jouer un rôle central et actif dans toutes les étapes du développement de l'éducation inclusive en Haïti. Cet espace doit être conçu comme un véritable forum de participation démocratique, favorisant le dialogue entre les différents acteurs du secteur éducatif, notamment les autorités publiques, les établissements scolaires, les ONG, les familles et les communautés locales.

- Une telle plateforme garantirait que les voix des personnes concernées soient entendues et prises en compte dans la définition des politiques, la conception des programmes, la planification des ressources et l'évaluation des dispositifs mis en place. Leur participation ne se limite pas à une consultation ponctuelle, mais doit s'inscrire dans un processus continu et systématique, afin d'assurer que les réponses apportées soient réellement adaptées aux besoins et attentes des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Par ailleurs, cet espace d'échange serait un vecteur important de sensibilisation, d'information et de renforcement des capacités, permettant de diffuser les bonnes pratiques, de partager les expériences vécues et de mobiliser la société autour des valeurs d'inclusion et d'équité.

En impliquant directement les personnes à besoins spécifiques, Haïti peut construire un système éducatif plus juste, plus pertinent et plus durable, qui respecte pleinement les droits de tous ses enfants.

18. La vulgarisation de ce rapport à travers des ateliers de réflexion qui permettrait d'explorer des stratégies de mise en application des recommandations ci-dessus. Cela permettra de maximiser l'impact de ce rapport. L'OHAP pourra jouer un rôle central dans cette démarche. Elle se chargera non seulement de produire des vidéos témoignages mettant en lumière des cas de réussite en matière d'éducation inclusive et les techniques utilisées, mais aussi d'offrir un accompagnement concret sous forme de formations pratiques. Ces formations visent à favoriser un meilleur accueil et une prise en charge adaptée des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des établissements scolaires ordinaires, assurant ainsi que les recommandations passent de la théorie à la pratique sur le terrain.
19. En outre, une attention particulière doit être portée au financement de la recherche sur les problématiques liées à l'éducation inclusive, afin de mieux comprendre les besoins réels, d'évaluer les dispositifs existants et de guider les politiques publiques de manière éclairée. La production de données fiables et désagrégées sur les élèves à besoins éducatifs particuliers est également indispensable pour une budgétisation fondée sur l'évidence.
20. L'ensemble de ce processus doit être conduit dans un cadre de transparence, avec des mécanismes de suivi, d'évaluation et de redevabilité clairement définis. Il est également essentiel d'impliquer les organisations de personnes handicapées, la société civile et les communautés locales dans la planification et la mise en œuvre de ces mesures, afin de s'assurer qu'elles répondent effectivement aux réalités du terrain. Sans une volonté politique affirmée et une allocation de ressources à la hauteur des enjeux, les ambitions en matière d'éducation inclusive risquent de rester symboliques et sans impact réel sur la vie des enfants concernés.
21. En définitive, la mise en œuvre d'une éducation inclusive en Haïti nécessite un engagement coordonné, concret et durable de l'ensemble des acteurs concernés.

Les recommandations proposées soulignent l'importance de garantir un cadre légal clair et appliqué, d'allouer des ressources financières suffisantes, de développer des partenariats stratégiques et d'adapter tant les contenus pédagogiques que les infrastructures scolaires.

Elles insistent également sur la nécessité de construire des dispositifs d'accompagnement efficaces et de mettre en place des systèmes d'information précis pour mieux répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers. Enfin, la participation active des personnes concernées et de leurs organisations représente un levier indispensable pour assurer que les politiques et actions reflètent réellement leurs attentes et droits. C'est par cette approche globale, inclusive et participative qu'Haïti pourra bâtir un système éducatif qui offre à chaque enfant, sans exception, la possibilité de s'épanouir pleinement et de contribuer à la construction d'une société plus juste et solidaire.

TROISIEME PARTIE

Contribution et limites

Cette étude intitulée « Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti : entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles » apporte une contribution significative à la compréhension des dynamiques actuelles de l'éducation inclusive dans le pays. Elle éclaire les écarts entre le cadre légal existant, les politiques publiques formulées et leur traduction concrète dans les pratiques institutionnelles. En analysant les perceptions des différents acteurs, la recherche met en évidence les freins, mais aussi les leviers potentiels pour une mise en œuvre plus effective de l'inclusion. Par ailleurs, elle souligne l'importance de renforcer les dispositifs d'accompagnement, de formation, d'accessibilité et de participation, tout en proposant des recommandations pragmatiques et adaptées au contexte haïtien. Ce travail constitue ainsi une base de réflexion utile pour les décideurs, les praticiens et les partenaires, en vue d'orienter les futures réformes du système éducatif.

Toutefois, cette recherche présente certaines limites qu'il est important de considérer. La collecte de données a été parfois limitée par la disponibilité restreinte d'informations officielles et la difficulté d'accès à certaines populations, notamment dans les zones rurales éloignées. De plus, la diversité des réalités institutionnelles et régionales en Haïti n'a pas pu être entièrement couverte, ce qui peut réduire la portée généralisable de certains constats. Par ailleurs, l'étude s'appuie en grande partie sur des données qualitatives, ce qui, bien que riche en perspectives, peut introduire des biais liés à la subjectivité des répondants(es). Enfin, les recommandations formulées restent dépendantes de la volonté politique, des ressources financières et de la capacité institutionnelle pour être pleinement mises en œuvre, des facteurs qui échappent au champ direct de cette recherche.

Conclusion

Haïti fait face à de nombreux défis dans le secteur éducatif, tant en termes d'offre et de demande que de qualité. L'accès aux écoles publiques est limité, ce qui laisse de nombreux enfants sans place, et les coûts élevés de l'éducation pèsent lourdement. Malgré les engagements internationaux auxquels l'État haïtien a adhéré pour garantir le droit à l'éducation pour tous et toutes, il est encore loin d'atteindre ses objectifs. L'analyse documentaire faite dans le cadre de cette étude montre, en effet, que ces lois et conventions soulignent l'importance cruciale de garantir l'accès universel à l'éducation, en particulier pour les groupes vulnérables tels que les enfants et les personnes handicapées. Si nous prenons par exemple la constitution de 1987 déclarant que l'école doit être gratuite et accessible à tous. Cependant, dans la pratique, l'exercice de ce droit reste largement inaccessible pour de nombreux enfants vulnérables en raison des contraintes socio-économiques et institutionnelles. En ratifiant ces conventions pré-citées, Haïti s'est engagée à traduire ces dispositions en politiques publiques concrètes. Cependant, il semble que des efforts additionnels sont nécessaires pour garantir l'accès équitable à l'éducation pour tous les enfants handicapés, en particulier dans les zones rurales et marginalisées.

D'un côté, ces lois et conventions offrent un cadre juridique solide pour promouvoir l'éducation inclusive et gratuite en Haïti, avec des engagements clairs pour protéger les droits des enfants et des personnes handicapées. Comme souligné dans les littératures plus haut, malgré ces garanties légales, Haïti fait face à des défis majeurs liés à l'application de ces documents. En somme, bien que ces cadres établissent une base essentielle pour garantir l'accès universel à l'éducation, leur pleine réalisation nécessite des efforts soutenus en termes de politique publique, de financement, de formation et de sensibilisation pour surmonter les obstacles persistants en Haïti.

En effet, le Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2020-2030 aborde en partie l'éducation pour les enfants à besoins particuliers, soulignant la nécessité d'assurer que les personnes vulnérables soient au cœur des initiatives éducatives du gouvernement. Le système est encore plus défaillant pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. Ces enfants sont parmi les plus marginalisés du système éducatif haïtien, sans données fiables sur leur scolarisation. Dans le PDEF, on estime que seulement 5 % des enfants handicapés sont scolarisés, mais ces chiffres restent imprécis, sans indication claire sur leur inscription en écoles spéciales ou régulières.

Le Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2020-2030 souligne l'importance d'assurer à tous les enfants un accès équitable à une éducation de qualité. Toutefois, les actions concrètes en faveur de l'éducation inclusive demeurent insuffisantes et nécessitent un renforcement significatif, notamment en ce qui concerne les filles à besoins particuliers. Faute de mesures spécifiques et adaptées, ces dernières restent souvent à l'écart du système scolaire, exposées à une double exclusion liée au genre et au handicap. Par ailleurs, bien que l'État haïtien ait ratifié la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH), qui promeut une éducation inclusive et non discriminatoire, sa mise en œuvre dans le secteur éducatif reste encore partielle et inégalement appliquée.

En ce qui a trait à des conditions indispensables à l'inclusion, certaines sont précisées dans les textes de loi nationales et les conventions signées par Haïti. Toutefois, entre ce que dit la loi et la réalité, il existe un grand écart. Il y a un manque évident au niveau du cadre de référence. De plus, « il n'y a pas de politique nationale qui pourrait donner clairement la vision de l'Etat, les directives également, le support qu'il faudrait octroyer aux institutions scolaires pour que l'inclusion des enfants en milieu scolaire soit une réalité ». Donc des efforts sont à faire pour, d'une part, combler les écarts entre les directives inscrites dans ces documents et leur application, et d'autre part éclaircir certaines confusions à travers la mise à jour de certains textes.

Parallèlement, les besoins éducatifs particuliers dans les politiques éducatives demeurent encore une approche peu clairement définie. En effet, dans le PDEF, ils sont définis comme une catégorie d'élèves vulnérables où des actions devront être entreprises aux fins d'assurer qu'ils sont les premiers bénéficiaires. Cependant, dans aucuns des documents officiels les élèves à besoins éducatifs particuliers ou spéciaux ne sont clairement définis. Ainsi, il s'avère important qu'il y ait un cadre qui puisse partager la vision de la société par rapport à l'éducation inclusive afin d'orienter les acteurs et actrices sur une voie commune.

En matière d'évaluations, les outils adaptés pour mesurer les compétences des élèves à besoins spécifiques ne sont pas clairement définis dans les lois et politiques éducatives. Par ailleurs, les écoles manquent des ressources nécessaires, telles que des enseignants formés et du matériel spécialisé, pour accueillir et accompagner une population scolaire diversifiée. Les mécanismes dédiés à la scolarisation des élèves en situation de handicap sont souvent inexistantes. Par rapport à la question budgétaire, il n'en demeure pas moins que des mesures soient prises afin que la question de l'inclusion scolaire soit traduite dans le budget de l'éducation nationale.

Si on veut arriver vers le développement effectif de l'éducation inclusive en Haïti, il faut qu'elle soit considérée comme une priorité pour le système en général, mais non comme une sorte 'd'extra à la politique nationale". En effet, l'inclusion scolaire constitue une thématique transversale qui doit être pensée dès la planification de toute initiative éducative. "Elle ne doit pas être un projet, mais être une partie intégrante de la politique nationale d'éducation avec tout ce que cela comporte". Ainsi comprise, l'éducation inclusive doit être un projet sociétal où toute la communauté éducative et les partenaires techniques et financiers du MENFP soient des parties prenantes. Ce qui parallèlement permettra de développer des stratégies afin de sensibiliser et mobiliser toute la communauté en général vers ce projet d'éducation inclusive dont la finalité est de promouvoir une société plus juste et égalitaire.

L'exclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers contribue considérablement à perpétuer le cycle de la pauvreté dont les répercussions sont ressenties dans toute la société. Alors que quand on les exclut, c'est beaucoup plus de pauvreté puisqu'ils auront à enfanter et subvenir aux besoins de leurs enfants. En effet, l'exercice du droit à l'éducation permet la réalisation des autres droits tels que l'emploi, à la Santé Sexuelle et Reproductive. "L'éducation c'est la base du développement et cela vaut aussi pour les enfants handicapés". Elle constitue la base de l'autonomie. L'éducation inclusive doit être comprise comme un levier important pour lutter non seulement contre l'inégalité, mais aussi pour arriver à un développement durable où toutes les couches sociales sont impliquées et participent à la vie de la cité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agence européenne (2012), pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, « *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive* ».

Agence européenne (2012), pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, « Formation des enseignants pour l'inclusion »

Akkari, A. & Barry V. (2018), « Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 78 | septembre 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6394>

AlterPresse. (2024, 1er février). Crise : Fermeture de plus d'un millier d'écoles en Haïti, à cause de la terreur des gangs, alerte la Cojhit. <https://www.alterpresse.org/spip.php?article30049>

Amstrong, F. (2006), L'école inclusive: qu'est-ce que c'est et comment la construire? In R. M. Chevalier (Éd.), Actes du colloque international sous le thème : Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants? (pp. 73-81). Créteil: Services culture éditions ressources pour l'éducation nationale (SCÉREN) et centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie de Créteil sous le thème.

AuCoin, A., Goguen L. & Vienneau R. (2011), Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. Éducation et francophonie, 39(2), 23-49. <https://doi.org/10.7202/1007726ar>

Banque mondiale. (2018). Inclusivité et handicap dans l'éducation : défis et opportunités. <https://www.worldbank.org>



Banque mondiale. (2023, 15 novembre). “Un jour je serai...” - La fréquentation de l'école et l'intérêt pour l'apprentissage sont des priorités pour de nombreux jeunes Haïtiens <https://www.banquemonddiale.org/fr/news/feature/2023/11/15/schoolattendance-and-a-keen-interest-in-learning-are-priorities-for-many-young-haitians>

Banque mondiale. (2024). Indice du capital humain (échelle comprise entre 0 et 1). Récupéré de <https://donnees.banquemonddiale.org/indicateur/HD.HCI.OVRL>

Banque mondiale. (2025). Haïti Présentation.
<https://www.banquemonddiale.org/fr/country/haiti/overview>

Bélanger, N. & Duchesne H. (2010), Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. In N. Bélanger & H. Duchesne (éd.), Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école (pp. 1-16) Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, L., Rousseau N. & Leclerc M. (2011), La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. Éducation et francophonie,39 (2),87-104.

Dionne, C. & Rousseau N.. (éd.), (2006), Transformation des pratiques éducatives. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Dorvilier, Fritz. (2016), « Pour l'élimination du redoublement dans le cycle d'enseignement fondamental en Haïti », Haïti Perspectives, vol. 5, P.50-54, no 1



Duchesne, H. & AuCoin, A. (2011), Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives Administratives. *Éducation et francophonie*, 39(2), 50–70.

Ebersold S. (2009), « Inclusion ». *Recherche et formation*, no. 61, p71-83

Gombert A., Roussey J.-Y. (2007), « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire ». In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, no.35. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. pp. 233-251; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2758>
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2758

GTEF, (2010). Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti. Rapport au Président de la République, Port-au-Prince.

Jacobson, E. (2008), « Status of intellectual disabilities in the Republic of Haiti », *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, volume 5, no. 2, pp. 122-124.

Janvier, L.-P. (2020), « La CASAS, l'éducation inclusive et le projet du GIECLAT dans le Grand Sud ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 11, pp. 131-140, Québec : Éditions science et bien commun.

Jean, M. (2021). "Rapports sociaux de sexe, capacitisme et conditions d'accès à l'emploi pour les femmes en situation de handicap en Haïti".

Joint, L.-A., (2008), « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti », *Revue Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, no. 2, pp. 17-24.



Lainy, R. (2020), « Prolégomènes à l'étude des troubles du langage et d'échec scolaire chez des élèves en situation de handicap ». In Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 2, pp. 31-39, Québec : Éditions science et bien commun

Massé, L. (2010). Stratégie d'enseignement pour une classe inclusive. In N. Rousseau (éd.), La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes d'action pour apprendre tous ensemble (pp. 351-379). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Économie et des Finances (MEF). (2024). Situation de l'inflation. <https://mail.mef.gouv.ht/storage/app/uploads/public/674/ed8/842/674ed884274ce108201459.pdf>

Ministère de la Santé Publique et de la Population (MSPP). (2024). Situation épidémiologique du choléra, 30 janvier 2024, Haïti. https://www.mspp.gouv.ht/wp-content/uploads/Sitrep-cholera_31-janvier-2024.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2010). Vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. <https://ifadem.org/sites/default/files/divers/Planrefondation-Haiti.pdf>

MENFP & UNESCO, (2016), Étude diagnostique du droit à l'éducation de qualité en Haïti. UNESCO.

MENFP, UNESCO & UNDH (2016), l'inclusion dans l'éducation et la formation des enseignants, Rapport final, MENFP

MENFP, (2020), Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2020-2030.



OCDE, (2010), « Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces », Paris :OCDE

OCDE,(2007), Élèves présentant une déficience, une difficulté d'apprentissage et un désavantage social, politiques, pratiques, Paris: OCDE.
Organisation mondiale de la Santé & Banque mondiale. (2011). Rapport mondial sur le handicap. Genève : OMS.

PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement). (2024). Rapport sur le développement humain 2023-2024.
https://hdr.undp.org/sites/default/files/202410/hdr23_full_report_0319_fr_v2_0.pdf

Plaisance, E. (2003) : « Évolution historique des notions », in B. Belmont et A. Vérillon (dir.). Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous, p. 23-34, Paris, INRP & CTNERHI.

Plaisance, E. & Gardou, C. (Dirs). (2001) : « Situation de handicap et institution scolaire », Revue française de pédagogie, numéro spécial 134

Prud'homme, L. & Ramel S. (2016), L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. (Sous la direction de) Prud'homme Luc, Duchesne Hermann, Bonvin Patrick & Vienneau Raymond De Boeck Supérieur s.a.

Rousseau, N., Bergeron G., & Vienneau R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. Revue suisse des sciences de l'éducation, 35 (1) 2013, 71-90 71 ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg . DOI: 10.24452/sjer.35.1.4902

Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2009). In N. Rousseau (Éd.), La pédagogie de l'inclusion scolaire (2e éd., pp. 237-263). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. Éducation et francophonie, 30 (2), 257-286.



Tardif J., Presseau A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. In: Revue française de pédagogie, volume 130, . L'administration de l'éducation. pp. 89-105; doi : OCDE, (2010), « Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces », Paris :OCDE

Thomazet, S. (2003) : « La formation des maitres dans la perspective d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers », in Système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers, p. 49-55, Paris, édition du ministère de l'Éducation nationale, Coll. A propos de...

UNESCO. (2019). Data for the Sustainable Development Goal 4 (Education). Institut de statistique de l'UNESCO. <http://uis.unesco.org>

UNESCO & Banque mondiale. (2021). Disability gaps in educational attainment and literacy. Global Partnership for Education. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents->

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: All means all. Paris : UNESCO.

UNESCO (2018) : Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation. Note conceptuelle, Paris : Unesco

UNESCO & al,(2014). Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation.

UNESCO, (2009). Principes directeurs pour l'inclusion. Paris : Unesco

UNESCO, (2005). Principes directeurs pour l'inclusion. Paris Unesco. Paris



UNESCO & Ministère de l'Education Nationale de l'Espagne, (1994). La déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux. UNESCO

UNESCO, & Banque mondiale. (2021). Disability gaps in educational attainment and literacy. Global Partnership for Education.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.

Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : Une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd., pp. 237-263). Presses de l'Université du Québec.

Wamba, Nathalis, (2020), « Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti. Un examen de la littérature ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 1, pp. 11-29, Québec : Éditions science et bien commun.

I- Tableau de classement des recommandations

Période	Recommandations	Parties prenantes
Court terme	1. Signature d'un protocole d'accord formel entre le MENFP et le BSEIPH.	État
	2. Renforcement des capacités des OPH sur le cadre légal (lois de 2012, CDPH) en créole haïtien.	OPH, ONG
	3. Vulgarisation du rapport par des ateliers, vidéos de témoignages et formations.	OPH, ONG
	4. Mise en réseau des OPH pour mutualiser les ressources.	OPH
	5. Instauration d'un dispositif d'appuis financiers directs aux familles.	État
	6. Mise en place d'un réseau d'entraide entre les écoles.	État, OPH, ONG
	7. Mise en place d'un espace d'échange pour les personnes à besoins spécifiques.	OPH, ONG
Moyen terme	1. Mise en place d'une cellule d'intervention rapide pour les écoles.	État
	2. Identification et documentation des expériences haïtiennes (<u>ex</u> : "Technik abò").	État, OPH, ONG
	3. Adaptation du curriculum, des programmes scolaires et du matériel pédagogique.	État
	4. Formation adéquate des enseignants pour répondre aux besoins spécifiques.	État
	5. Certification du handicap et des besoins éducatifs particuliers.	État, OPH
	6. Mise en place d'un programme national de mentorat avec des adultes handicapés.	État, OPH, ONG
	7. Adoption et mise en œuvre d'une politique nationale d'éducation inclusive.	État
Long terme	1. Adoption de mesures d'application des lois claires (circulaires, décrets).	État

	2. Budgétisation de l'éducation inclusive avec des fonds spécifiques.	État
	3. Mise en accessibilité des bâtiments scolaires (écoles publiques et privées).	État
	4. Développement d'un système d'information spécifique sur les élèves à besoins éducatifs particuliers (SIGE).	État
	5. Développement de partenariats stratégiques (local, national, international).	État, OPH, ONG
	6. Promotion de l'éducation inclusive par la sensibilisation et le plaidoyer.	OPH, ONG

OPH et Organisation de la Société civile

Ce projet de recherche est exécuté par l'Organisation des Handicapés en Action Pour le Progrès (OHAP) à travers la Commission des Femmes Handicapés en Action pour le Progrès (CFHAP) dans le cadre d'une réponse à un appel à candidature de bourse de recherche lancé par le Partenariat Genre, Handicap et développement inclusif (GHDI). Cette recherche ayant pour titre « Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti : entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles » elle vise à apporter des éléments de réponse aux problèmes de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dans le cadre de cette recherche, trois objectifs sont poursuivis :

- Faire état des lieux en matière de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti en mettant un focus sur les filles handicapées ;
- Analyser le cadre de référence normatif en matière d'inclusion et la pratique tant qu'en termes de suivi dudit cadre de référence que la réalité dans les structures d'opérationnalisation (DDE et des écoles) ;
- Documenter les compréhensions des cadres du MENFP, des acteurs(trices) de la société civile, des représentants(es) d'OPH et des écoles expérimentant des approches inclusives dans l'éducation.

Cette recherche est dirigée par la chercheuse Amente Désinor et portée par Marie Madeleine Pierre en partenariat avec L'Association des Femmes Handicapées du Sud (AFHS), l'Association des Femmes Handicapées de Hinche (AFHAH) et le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH).



Ce guide d'entretien est conçu dans le but d'aider à répondre certaines questions et il s'adresse aux OPH autour de leurs compréhensions et leurs impressions sur de la situation réelle en termes de mesures spécifiques tant que sur le plan des dispositifs d'application normatif visant la mise en application de ces lois, que sur le plan des politiques scolaires et pratiques institutionnelles via le MENFP et les ONG travaillant dans l'éducation.

N.B : les données de cette enquête seront uniquement utilisées dans le cadre de cette recherche. Les résultats de cette enquête seront publiés sous forme de rapport et d'article.

Merci de votre participation !



PARTIE I - INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Vous considérez-vous comme :

- ☐ Femme
- ☐ Un homme
- ☐ Autre, Précisez...

Vous êtes représentant.e.

2. Pouvez-vous présenter l'institution / les institutions dont vous travaillez (mission, année d'existence, zone d'intervention etc)

3. Vous travaillez dans cette institution depuis combien d'années ? Décrivez-nous brièvement vos tâches et responsabilités au sein de votre institution ?

PARTIE II : CONNAISSANCES DU CADRE DE RÉFÉRENCE (DES LOIS, ENGAGEMENTS ET CONVENTIONS, POLITIQUES ÉDUCATIVES PRIS PAR HAÏTI EN MATIÈRE DE LA SCOLARISATION DES EN SITUATION DE HANDICAP

4. Connaissez-vous les dispositions prises en Haïti concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

5. Si oui, pourriez-vous nous énumérer ces documents ?

6. Est-ce que selon vous ces cadres de référence sont en application ? Si oui, justifiez votre réponse ? Si non, justifiez votre réponse ?

7. Le cadre légal en Haïti favorise-t-il selon vous l'éducation inclusive ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ?

8. Connaissez-vous des structures qui s'occupent de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers



9. Savez-vous que le MENFP a adopté un plan décennal 2020-2030 ? Si oui, est-ce que, selon vous, l'éducation inclusive est une priorité ? Expliquez ?

PARTIE III : COMPRÉHENSION DE L'INCLUSION SCOLAIRE

10. Que signifie pour vous l'inclusion scolaire ?

11. Selon vous la scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, notamment les filles, est-elle importante ?

12. Selon vous, l'éducation inclusive concerne quel groupe d'enfants ?

13. Pourriez-vous nous donner votre impression personnelle par rapport à la scolarisation en incluant des élèves en situation handicap ou à besoins éducatifs particuliers, notamment les filles, en regard des cadres de références en vigueur en Haïti

IV. PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

14. Parlez-nous de votre expérience en scolarisation en inclusion pour les filles et les garçons en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers.

15. Quelles sont les mesures concrètes prises par votre structure pour s'assurer de la scolarisation en inclusion des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

16. Quels sont les défis auxquels vous faites face dans votre institution par rapport à l'éducation inclusive ?

17. Est-ce qu'il y a dans votre institution des prévisions spécifiques permettant d'opérationnaliser l'éducation inclusive ? Expliquez



V. RECOMMANDATIONS

18. Quelle serait, selon vous, la meilleure façon de rendre l'éducation inclusive, accessible à tous les enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers notamment les filles handicapées ?

19. Comment selon vous peut-on éliminer les barrières afin de permettre aux enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, particulièrement les filles, de jouir de leur droit à une éducation inclusive ?

20. Souhaitez-vous ajouter d'autres points ? Défis ? Succès ? Recommandations

INSTITUTIONS ÉTATIQUES

Ce projet de recherche est exécuté par l'Organisation des Handicapés en Action Pour le Progrès (OHAP) à travers la Commission des Femmes Handicapés en Action pour le Progrès (CFHAP) dans le cadre d'une réponse à un appel à candidature de bourse de recherche lancé par le Partenariat Genre, Handicap et développement inclusif (GHDI). Cette recherche ayant pour titre « Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti : entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles » elle vise à apporter des éléments de réponse aux problèmes de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dans le cadre de cette recherche, trois objectifs sont poursuivis :

- Faire état des lieux en matière de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti en mettant un focus sur les filles handicapées ;
- Analyser le cadre de référence normatif en matière d'inclusion et la pratique tant qu'en termes de suivi dudit cadre de référence que la réalité dans les structures d'opérationnalisation (DDE et des écoles) ;
- Documenter les compréhensions des cadres du MENFP, des acteurs (trices) de la société civile, des représentants(es) d'OPH et des écoles expérimentant des approches inclusives dans l'éducation.

Cette recherche est dirigée par la chercheuse Amente Désinor et portée par la spécialiste du Handicap, Marie Madeleine Pierre en partenariat avec l'Association des Femmes Handicapées du Sud (AFHS), l'Association des Femmes Handicapées de Hinche (AFHAH) et le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH).

GUIDE D'ENTRETIEN

Ce guide d'entretien est conçu dans le but d'aider à répondre certaines questions et il s'adresse à des institutions étatiques autour de leurs compréhensions et leurs impressions sur de la situation réelle en termes de mesures spécifiques tant que sur le plan des dispositifs d'application normatif visant la mise en application de ces lois, que sur le plan des politiques scolaires et pratiques institutionnelles via le MENFP et les ONG travaillant dans l'éducation.

N.B : les données de cette enquête seront uniquement utilisées dans le cadre de cette recherche. Les résultats de cette enquête seront publiés sous forme de rapport et d'article.

Merci de votre participation !

PARTIE I : INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Vous considérez-vous comme :

- ☐ Une femme
- ☐ Un homme
- ☐ Autre. Précise.....

Vous êtes représentant d'une institution Etatique qui est.....

2. Pouvez-vous présenter l'institution dont vous travaillez (mission, année d'existence, zone d'intervention etc)

3. Vous travaillez dans cette institution depuis combien d'années ? Décrivez-nous brièvement vos tâches et responsabilités au sein de votre institution ?

PARTIE II : CONNAISSANCES DU CADRE DE RÉFÉRENCE (DES LOIS, ENGAGEMENTS ET CONVENTIONS, POLITIQUES ÉDUCATIVES PRIS PAR HAÏTI EN MATIÈRE DE LA SCOLARISATION DES EN SITUATION DE HANDICAP

4. Connaissez-vous les dispositions prises en Haïti concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

5. Si oui, pourriez-vous nous parler de ces documents

6. Est-ce que selon vous ces cadres de référence ont été mis en application ? Comment vous pouvez expliquer votre réponse ?

7. Le cadre légal en Haïti favorise-t-il selon vous l'éducation inclusive ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ?

8. Connaissez-vous des structures qui s'occupent de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

9. Savez-vous que le MENFP a adopté un plan décennal 2020-2030 ? Si oui, est-ce que, selon vous, l'éducation inclusive est une priorité ? Expliquez ?

PARTIE III : COMPRÉHENSION DE L'INCLUSION SCOLAIRE

10. Que signifie pour vous l'inclusion scolaire ?

11. Selon vous la scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire , notamment les filles,est-elle importante ?

12.Selon vous, l'éducation inclusive concerne quel groupe d'enfants ?

13. Pourriez-vous nous donner votre impression personnelle par rapport à la scolarisation en incluant des élèves en situation handicap ou à besoins éducatifs particuliers, notamment les filles, en regard des cadres de références en vigueur en Haïti ?

IV. PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

14. Comment considérez –vous l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers en Haïti ?

15.Parlez-nous de votre expérience en scolarisation en inclusion pour les filles et les garçons en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers?

16. Quelles sont les mesures concrètes prises par votre structure pour s'assurer de la scolarisation en inclusion des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

17. Dans le budget alloué à l'éducation y-a-t-il des prévisions spécifiques permettant d'opérationnaliser l'éducation inclusive ? Ce budget est alloué à quels types de postes ?

18. Comment le système d'évaluation établi par le MENFP prend-il en compte les enfants handicapés ?

19. Quels sont les défis auxquels vous faites face dans votre institution par rapport à l'éducation inclusive ?



V. RECOMMANDATIONS

20. Quelle serait, selon vous, la meilleure façon de rendre l'éducation inclusive, accessible à tous les enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers notamment les filles handicapées ?

21. Comment selon vous peut-on éliminer les barrières afin de permettre aux enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, particulièrement les filles, de jouir de leur droit à une éducation inclusive ?

22. Souhaitez-vous ajouter d'autres points ? Défis ? Succès ? Recommandations

INSTITUTIONS SCOLAIRES

Ce projet de recherche est exécuté par l'Organisation des Handicapés en Action Pour le Progrès (OHAP) à travers la Commission des Femmes Handicapés en Action pour le Progrès (CFHAP) dans le cadre d'une réponse à un appel à candidature de bourse de recherche lancé par le Partenariat Genre, Handicap et développement inclusif (GHDI). Cette recherche ayant pour titre « Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti : entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles » elle vise à apporter des éléments de réponse aux problèmes de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dans le cadre de cette recherche, trois objectifs sont poursuivis :

- Faire état des lieux en matière de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti en mettant un focus sur les filles handicapées ;
- Analyser le cadre de référence normatif en matière d'inclusion et la pratique tant qu'en termes de suivi dudit cadre de référence que la réalité dans les structures d'opérationnalisation (DDE et des écoles) ;
- Documenter les compréhensions des cadres du MENFP, des acteurs (trices) de la société civile, des représentants(es) d'OPH et des écoles expérimentant des approches inclusives dans l'éducation.

Cette recherche qui sera menée dans les départements du Sud, du Centre et de l'Ouest est dirigée par la chercheuse Amente Désinor et portée par Marie Madeleine Pierre en partenariat avec l'Association des Femmes Handicapées du Sud (AFHS), l'Association des Femmes Handicapées de Hinche (AFHAH) et le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH).

GUIDE D'ENTRETIEN - INSTITUTIONS SCOLAIRES

Ce guide d'entretien est conçu dans le but d'aider à répondre certaines questions et il s'adresse à des institutions scolaires expérimentant des approches inclusives autour de leurs compréhensions et leurs impressions sur de la situation réelle en termes de mesures spécifiques tant que sur le plan des dispositifs d'application normatif visant la mise en application de ces lois, que sur le plan des politiques scolaires et pratiques institutionnelles via le MENFP et les ONG travaillant dans l'éducation.

N.B : les données de cette enquête seront uniquement utilisées dans le cadre de cette recherche. Les résultats de cette enquête seront publiés sous forme de rapport et d'article.

Merci de votre participation !

PARTIE I : INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Vous considérez-vous comme :

- ☐ Une femme
- ☐ Un homme
- ☐ Autre. Précisez.....

Vous êtes représentant(e) d'une institution scolaire qui est.....

2. Pouvez-vous présenter l'institution dont vous travaillez (mission, année d'existence, zone d'intervention etc)

3. Vous travaillez dans cette institution depuis combien d'années ? Décrivez-nous brièvement vos tâches et responsabilités au sein de votre institution ?

PARTIE II : CONNAISSANCES DU CADRE DE RÉFÉRENCE (DES LOIS, ENGAGEMENTS ET CONVENTIONS, POLITIQUES ÉDUCATIVES PRIS PAR HAÏTI EN MATIÈRE DE LA SCOLARISATION DES EN SITUATION DE HANDICAP

4. Connaissez-vous les dispositions prises en Haïti concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

5. Si oui, pourriez-vous nous parler de ces documents?

6. Est-ce que selon vous ces cadres de référence ont été mis en application ? Comment vous pouvez expliquer votre réponse ?

7. Le cadre légal en Haïti favorise-t-il selon vous l'éducation inclusive ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples ?

8. Connaissez-vous des structures qui s'occupent de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

9. Savez-vous que le MENFP a adopté un plan décennal 2020-2030 ? Si oui, est-ce que, selon vous, l'éducation inclusive est une priorité ? Expliquez ?



PARTIE III : COMPRÉHENSION DE L'INCLUSION SCOLAIRE

10. Que signifie pour vous l'inclusion scolaire ?

11. Selon vous la scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, notamment les filles, est-elle importante ?

12. Selon vous, l'éducation inclusive concerne quel groupe d'enfants ?

13. Pourriez-vous nous donner votre impression personnelle par rapport à la scolarisation en incluant des élèves en situation handicap ou à besoins éducatifs particuliers, notamment les filles, en regard des cadres de références en vigueur en Haïti ?

IV. PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

14. Comment considérez –vous l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers en Haïti ?

15. Parlez-nous de votre expérience en scolarisation en inclusion pour les filles et les garçons en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers

16. Quelles sont les mesures concrètes prises par votre structure pour s'assurer de la scolarisation en inclusion des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ?

17. Comment se passe l'évaluation des apprenants en situation de handicap ? et quelle est la différence avec le système utilisé pour les enfants non handicapés ?

18. Quels sont les défis auxquels vous faites face dans votre institution par rapport à l'éducation inclusive ?



V. RECOMMANDATIONS

19. Quelle serait, selon vous, la meilleure façon de rendre l'éducation inclusive, accessible à tous les enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers notamment les filles handicapées ?

20. Comment selon vous peut-on éliminer les barrières afin de permettre aux enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, particulièrement les filles, de jouir de leur droit à une éducation inclusive ?

21. Souhaitez-vous ajouter d'autres points ? Défis ? Succès ? Recommandations

TERMES DE REFERENCE

COMITÉ DE COORDINATION

Commission des Femmes Handicapés en Action pour le Progrès (CFHAP)

Organisation des Handicapés en Action Pour le Progrès (OHAP)

PROJET RECHERCHE

**Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves
à besoins éducatifs particuliers en Haïti :
entre cadre légal, politique et pratiques institutionnelles**

Juillet 2024



CONTEXTE

Ce comité de coordination de 7 membres est mis en place dans le cadre d'un processus visant à conduire une recherche autour de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'objectif principal de cette recherche est d'avoir une compréhension de la situation réelle en matière d'inclusion scolaire en Haïti dans le cadre de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers en analyse le cadre légal, politiques et pratiques administratives et institutionnelles. Ce projet est exécuté dans le cadre d'une réponse à un appel à candidature de bourse de recherche lancé par le Partenariat Genre, Handicap et développement inclusif (GHDI).

Objectifs de la recherche

Les objectifs poursuivis dans cette recherche sont les suivants :

1. Faire état des lieux en matière de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Haïti
1. Analyser le cadre de référence normatif en matière d'inclusion et la pratique tant qu'en termes de suivi dudit cadre de référence que la réalité dans les structures d'opérationnalisation (DDE, OPH, et des écoles)
1. Documenter les compréhensions des structures du MENFP et organisations travaillantes dans le domaine du handicap, des enseignants et des élèves handicapés de l'inclusion scolaire.

Engagements de la Chercheuse et de la Porteuse du Projet

i.) **Compléter la recherche indiquée dans votre projet modifié intitulé** « Vers une approche inclusive dans l'éducation des élèves à besoins particuliers (avec un accent sur les femmes et filles handicapées) dans les départements de l'Ouest, du Sud et du Centre ».

ii.) **Rédiger un rapport rigoureux avec les résultats de votre recherche** et le partager avec les coordinateurs du projet GHDI en Haïti.

iii.) **Organiser, en consultation avec les coordinateurs du projet GHDI en Haïti**, un atelier hybride pour partager vos résultats avec les organisations de femmes et d'autres personnes handicapées haïtiennes. Au moins une semaine avant l'atelier, il serait bon de partager un résumé de deux pages en créole avec les participants.es avant l'atelier. Ces activités devraient idéalement être bouclées d'ici octobre 2024.

iv.) **Réviser votre rapport après l'atelier, l'afficher sur votre site web (et/ou sur Facebook)** et le partager avec les coordinateurs du projet GHDI en Haïti, préférablement d'ici novembre 2024.

v.) **Fournir un bref rapport financier** (en français) aux coordinateurs et à l'uOttawa, préférablement d'ici novembre 2024.

Mission/ Mandat du comité

La mission du comité de coordination est de s'assurer de l'harmonisation des activités aux fins de l'atteinte des objectifs fixés dans les délais impartis. De manière plus spécifique, le comité a les responsabilités de :

- S'assurer de la validation des outils de collecte;
- S'impliquer dans le processus de collecte des données;
- S'assurer de la validation et de la diffusion des résultats.

Composition du comité

Pour mener cette recherche, il a été prévu de mettre en place un comité de coordination de 7 membres, dont la composition est la suivante :

- La présidente de l'OHAP,
- La porteuse du projet,
- La chercheure,
- La présidente de la CFHAP
- Une représentante OFH des autres départements concernés
- Un OPH concerné par la question.

No	Nom	Prénom	Institution représentative	Fonction
1.	Beaupin	Emmanuela	OHAP	Présidente
2.	Lafond	Sophia	OHAP	Présidente CFHAP
3.	Désinor	Amente		Chercheure
4.	Pierre	Marie Madeleine	OHAP	Porteuse du projet
5.	Borenard	Marie Annuelle	AFHAH(Centre)	Coordonnatrice
6.	Pierre	Marie Jo	AFHS(Sud)	Coordonnatrice
7.	Forgeas	Jean Joseph	RANIPH	Responsable des relations publiques

Rôles spécifiques des membres du comité

Membre	Rôles
La chercheure	Diriger le processus de collecte de données et rédaction du rapport
La porteuse du projet	Coordonner les activités conjointement avec la Présidente du CFHAP, et sous la supervision de la chercheure et de la Présidente de l'OHAP
La présidente de l'OHAP	Appuyer la chercheure et la porteuse du projet dans leurs rôles respectifs aux fins d'atteindre les résultats escomptés.
La présidente de la CFHAP	Co-coordonner les activités conjointement avec la porteuse du projet.
AFHS	- Participer activement dans l'élaboration et la validation des outils de collecte ; - Identifier les enquêteurs (trices) pour la réalisation des entretiens ; - Réaliser les entretiens dans le Sud ; - S'impliquer dans le processus de validation et de vulgarisation des résultats de la recherche.
AFHAH	- Participer activement dans l'élaboration et la validation des outils de collecte ; - Identifier les enquêteurs(trices) pour la réalisation des entretiens ; - Réaliser les entretiens dans le Centre ; - S'impliquer dans le processus de validation et de vulgarisation des résultats de la recherche.
RANIPH	- Participer activement dans l'élaboration et la validation des outils de collecte ; - S'impliquer dans le processus de validation et de vulgarisation des résultats de la recherche.



Modalité de fonctionnement

Le comité se réunit selon le besoin du projet. La convocation se fait par la porteuse du projet et co-présidée par la porteuse et la chercheure. Les réunions se feront en distanciel. Pour favoriser les échanges, un groupe WhatsApp sera créé et administré par la porteuse du projet.



LISTE DES ACTEURS / INSTITUTIONS INTERVIEWÉS

No	Sigle	Dénomination de l'Organisation	Type d'Acteur	Fonction du/ de la représentant(e)	Sexe du/ de la représentant(e)
1.	APHADO	Association des Personnes Handicapées pour le Développement de l'Ouest	OPH	Vice-Président	M
				Secrétaire	F
2.	CASAS	Commission de l'Adaptation Scolaire et d'appui Social	SE	Coordonnateur	M
3.	IPH(Central)	Bureau du Secrétaire d'Etat à l'Intégration des Personnes Handicapées	SE	Secrétaire d'Etat	M
4.	CESPHA	Centre de Support Aux Personnes Handicapées	OPH	Coordonnateur	M
5.	COAH	Congrégation des Aveugles d'Haiti	OPH	Coordonnateur	M
				Secrétaire Générale	F
6.	DDEO	Direction Départementale d'Education de l'Ouest	SE	Responsable Formation	M
7.	N/A	Collège Saint Pierre	EAI	Directeur Pédagogique	M
8.	N /A	Ecole Spéciale Foyer d'Amour d'Haiti	ES	Directrice	F

9.	N/A	ENPAK	OSC	Directrice Exécutive	F
10.	N/A	Ecole Nationale de Pernier	EAI[1]	Enseignante	F
11.	FIBERS	Filles à besoins spéciaux pour la Réforme	OFH	Présidente	F
12.	IAAB	Institution Adventiste Auditorium de la Bible	EAI	Directeur Pédagogique	M
13.	NCFA	Nouveau Collège des Frères Adventistes	EAI	Directeur Pédagogique	M
14.	OHAP	Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès (OHAP)	OPH	Présidente OHAP	F
				Présidente de CFHAP	F
				Coordonnateur des activités	F
15.	NIPH-Central	Réseau Associatif National pour l'Intégration des personnes Handicapée	OPH	Secrétaire Nationale	F
16.	SHAA	Société Haïtienne d'Aide aux Aveugles	OPH	Responsable éducation	M
17.	SDDPH	Solidarité pour la Défense des droits <u>des personnes handicapées</u>	OPH	Coordonnateur	M
18.	SSDPH	Solidarité Sociale Aux Droits Des Personnes Handicapées	OPH	Coordonnateur	M
19.	UFHIS	Union des Femmes Handicapées pour l'Inclusion Sociale	OFH	Coordonnatrice	F
20.	UFMORH	Union des Femmes à Mobilité Réduite en Haïti	OPH	Vice-Présidente	F

21.	USI	Unité de Système d'Information	SE/MENFP	Directeur Adjoint	M
				2 Techniciens	M
CENTRE					
22.	AANVIL	Asosyasyon moun Andikape ak Vilnerab Lospalis.	OPH	Coordonnateur	M
23.	AFHAH	Association des Femmes Handicapées de Hinche	OFH	Trésorière	F
24.	AKSAM	Aksyon Sosyal Aveg Montegrand	OPH	Coordonnateur	M
25.	EIPH -Centre	Bureau du Secrétaire d'Etat à l'Intégration des Personnes Handicapées	SE	Coordonnateur Départemental	M
26.	DDE-Centre	Direction Départementale d'Education du Centre	SE	Cheffe Service	F
27.	EP/ Handicap	Responsabilité Citoyenne pour la Protection des Personnes handicapées.	OPH	Coordonnateur	M
SUD					
28.	APPHS	Association des Parents des Personnes Handicapées du Sud	OPH	Coordonnatrice	F
29.	AFHS	Association des Femmes Handicapées du Sud	OFH	Présidente	F

30.	SPHAPHYC	Association des Personnes Handicapées Physiques des Cayes	OPH	Président	M
31.	CESI	Centre D'Education Spéciale Et Inclusive	EAI	Directrice Pédagogique	F
32.	BSEIPH-Sud	Bureau du Secrétaire d'Etat à l'Intégration des Personnes Handicapées	SE	Coordonnateur Départemental	M
33.	CECHSM	Centre Éducatif Chrétien pour les Handicapés Sourd-Muet	ES	Directrice Fondatrice	F
34.	APDIPHS	Association pour la Promotion et l'Intégration des Personnes Handicapées du Sud	OPH	Coordonnateur	M
35.	RANIPH-Sud	Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées	OPH	Coordonnateur	M

[1] L'enseignante qui a été interviewée est une femme handicapée visuelle qui a fait des expériences en tant qu'étudiante Handicapée et enseignante à la fois dans une école spéciale, une école ordinaire. Elle a aussi enseigné à l'université.





Amente Désinor, Ph.D.
Chercheure

Marie Madeleine Pierre, M.Sc.
Cheffe de projet

