

CRISES ET TRANSFORMATION NUMÉRIQUE DE L'ÉDUCATION EN HAÏTI : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS

Lefranc Joseph

Université d'État d'Haïti & Centre haïtien de recherche en sciences sociales (CHARESSO)

Introduction

Les crises sont souvent vécues, présentées et analysées comme une caractéristique structurante de la société haïtienne¹. On peut l'observer notamment dans les expressions et les figures conceptuelles utilisées par les chercheurs pour les caractériser et les comprendre. Par exemple, Leslie François Manigat (2009) nous parle de « crise politique », « crise du processus de modernisation » et « crise de survie »; Frédéric Gérald Chéry (2005) et Rose Nesmy Saint Louis (2011) parlent de « crise permanente »; Fritz Dorvilier (2012) reprend l'expression de « crise du développement » proposé par Jean (1988) ; Sauveur Pierre Etienne (2007), pour sa part, propose l'expression de « crise structurelle biséculaire ». Le système éducatif n'échappe pas à cette perspective analytique. Ainsi, il est courant de considérer le système éducatif haïtien comme en crise (Voir par exemple: Dorvilier 2012, chap. 2; Louis-Juste 2003; Jean 1988). Des recherches et des rapports officiels du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) contribuent à décrire un système éducatif « obsolète », « tourné vers le passé », « en crise » (Souffrant 1995; MENFP 2006; Prou 2016) et donc incapable de remplir ses fonctions sociales et politiques. Dans cette perspective, les crises se présentent comme critère définitoire tant de société que du système éducatif.

Ces discours de crise, qui rendent compte des dysfonctionnements organisationnels de la société haïtienne, occultent bien souvent que les événements, phénomènes et périodes présentés comme crises sociales et politiques représentent aussi des défis à surmonter pour le système éducatif. L'observation indique que les crises qui affectent la société haïtienne, qu'elles soient conjoncturelles ou structurelles, exercent souvent sur le système éducatif des contraintes qui dépassent ses capacités organisationnelles et lui force à s'adapter. Cette adaptation qui dépend largement des interactions entre les acteurs individuels (entrepreneurs de l'éducation, parents, élèves) comble le vide laissé par l'absence ou l'insuffisance des politiques publiques en matière d'éducation. En conséquence, ses caractéristiques, son fonctionnement et sa reproduction sont déterminés par ses modalités d'adaptation organisationnelle.

¹ Ce chapitre provient d'une contribution présentée le 22 juin 2022 au deuxième Colloque Virtuel KIX Amérique Latine et Caraïbes : Éduquer en temps de crises et faire face à l'urgence.



Par exemple, au cours de la deuxième moitié du siècle passé, les « *lekòl bòlèt* » (ou écoles borlettes) – institutions scolaires essentiellement informelles et arbitraires offrant une éducation de mauvaise qualité – ont émergé en réponse à l'accroissement de la demande en éducation résultant en partie des transformations démographiques urbaines en Haïti (De Ronceray 1979). Ces écoles qui représente la grande majorité de l'offre scolaire haïtien, accueillent aujourd'hui « plus de 75 % de la population scolarisée » (UNESCO 2021). En ce sens, elles jouent aujourd'hui un rôle crucial dans la production sociale de l'éducation en Haïti. Elles sont critiquées et décriées tant par les chercheurs (François 2010; Joint 2006) que par le MENFP (MENFP 2020b; 2006), cependant, face aux déficiences des politiques éducatives, elles continuent à se consolider comme une composante essentielle de l'éducation dans le pays. L'on comprend donc que la situation actuelle du système éducatif dérive en grande partie d'une réponse sociale émergée dans la dynamique des interactions entre des acteurs sociaux (entrepreneurs-propriétaires d'écoles, parents, élèves) hors de la gouvernance des entités gouvernementales responsable de l'éducation nationale.

Au cours des dernières années, le système éducatif a dû faire face à contraintes majeures liées aux bouleversements politiques du « *peyi lòk* » (pays bloqué) (en 2019) et la pandémie de COVID-19. Ces contraintes qui ont menacé sa temporalité l'ont conduit à embrasser le numérique pour produire des éléments de solution *ad hoc* utilisant ses propres modalités de résilience face aux crises. On y observe alors tout un cadre d'action sociale qui tend vers la transformation numérique de l'éducation en Haïti. De ce point de vue, comment la pandémie combinée aux bouleversements politiques a-t-elle affecté l'usage du numérique dans l'éducation en Haïti ? Accélééré pendant la pandémie, l'usage du numérique dans l'éducation a offert récemment un nouvel environnement pour produire et distribuer les connaissances scolaires tout en transmutant la relation entre les principales parties prenantes (enseignants, élèves, famille, écoles et autorités) (Oliveira et de Souza 2021). Cette question est particulièrement pertinente car elle nous invite à explorer les nouvelles significations, les discours et les pratiques du numérique dans l'éducation dans le contexte haïtien caractérisé par un accès limité à l'électricité, à l'internet et aux ordinateurs.

Cette contribution, qui provient d'une étude en cours au Centre haïtien de recherche en sciences sociales (CHARESSO), se propose d'apporter des éléments de réponse à cette question en prenant appui sur approche méthodologique mixte simultanée². À cet égard, outre l'enquête quantitative auprès de 120 écoles (n=120), l'analyse qualitative prend en compte des vidéos éducatives hébergées sur la chaîne YouTube PRATIC MENFP TV, des contenus du site web de la Plateforme de ressources éducatives et d'apprentissage par les Technologies de l'Information et la

² L'étude « Crises et transformations de l'éducation en Haïti » a débuté en janvier 2022 et prendra fin en décembre 2022.



Communication (Pr@tic) <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/> mise en place par le MENFP (MENFP 2020c), et d'une série de six entretiens avec des acteurs scolaires³.

1. Le système éducatif haïtien face aux crises récentes

Au cours des deux dernières décennies, la société haïtienne a connu de multiples périodes d'instabilité intense sur fond de crise structurelle. Ces périodes sont caractérisées par des vagues de manifestations doublées d'une structuration de la violence à travers le pays. En tant qu'instruments de lutte politique, les manifestations sont des lieux d'expression des revendications sociales et politiques capable de perturber les activités quotidiennes (Walgrave 2013). Quand elles sont réalisées de manière répétitive, elles entraînent le dysfonctionnement des institutions scolaires situées sur leurs parcours. Pour sa part, la violence armée utilisée comme un instrument de contrôle politique depuis la dictature des Duvalier (1957-1986), s'est récemment transformée en mode de sociabilité qui régit la vie sociale dans de nombreux quartiers des villes et même dans le monde rural (Gilles 2012; Corten 2002; Noel et Pierre-Louis 2022).

Dans ce contexte, quelques mois avant la pandémie de COVID-19, des bouleversements sociaux et politiques en Haïti ont entraîné à plusieurs reprises un phénomène appelé couramment dans la langue nationale *peyi lòk* (« pays fermé »). Le *peyi lòk* résultait de l'initiative d'une partie de la classe politique qui croyait qu'un blocage total des activités de la vie quotidienne pouvait faire pression sur le gouvernement d'alors pour répondre à leurs revendications. La violence armée ou la menace de celle-ci étaient utilisées pour imposer cette situation. En conséquence, les écoles ainsi que d'autres services étaient fermées. La fermeture des écoles posait un problème majeur pour l'éducation car l'école fonctionne suivant une temporalité propre articulée autour de la notion d'année scolaire qui s'étend sur 10 mois (de septembre à juin). En ce sens, le *peyi lòk* posait au système éducatif un défi particulier. Comment y répondre ? Affecté lui aussi par le blocage des activités, le MENFP était incapable de proposer une solution rapide pour garantir la continuité des activités pédagogiques. Il faut noter que pour la plupart des écoles privées du pays, le paiement des frais de scolarité est souvent conditionné par la continuité pédagogique ou l'apparence de celle-ci. Dans ce contexte, pour la plupart des institutions scolaires, il était impératif de continuer à fonctionner pour « sauver l'année scolaire », d'après l'expression utilisée par les directeurs d'école et enseignants interviewés dans le cadre de cette étude. En effet, sans la continuité pédagogique, ces écoles ne pouvaient convaincre les parents de continuer à payer les frais de scolarité. Ainsi, l'expression « sauver l'année scolaire » prenait un sens particulier.

Cependant, assurer la continuité pédagogique à distance était très difficile. Haïti demeure un pays qui accuse un retard technologique considérable. L'électricité est plutôt rare : en 2020,

³ Les entretiens considérés sont repartis comme suit : deux directeurs d'écoles, deux élèves et deux enseignants. Ils ont été réalisés entre le 12 mai et 20 juin 2022.



seulement 46,9% de la population avait un accès limité à l'électricité (The World Bank 2022a). Le niveau de vie garantie permet seulement un accès restreint à des outils technologiques connectés tels que les ordinateurs et les téléphones portables intelligents. L'accès à internet y est aussi limité : selon la Banque Mondiale (2022b), en 2020, seulement 35% des Haïtiens avait accès à internet. On peut observer que l'internet est structurellement distribué pour satisfaire les besoins de base de communication instantanée essentiellement par WhatsApp. En effet, les deux compagnies de téléphonie mobile fonctionnant en Haïti actuellement offrent des « plans quotidiens » qui se situent dans un certain équilibre entre les besoins et les pouvoirs d'achat des consommateurs⁴. Ainsi, la plupart des utilisateurs consomment de l'internet de manière limitée au jour le jour. Il convient de remarquer aussi que les institutions scolaires ne disposent généralement les prérequis administratifs, technologiques et cognitifs qui pourraient leur permettre d'établir un système de formation à distance. Dans ce contexte, le service de communication instantanée WhatsApp paraissent l'outil par excellence pour maintenir une certaine continuité pédagogique durant les semaines où il était impossible de se rendre physiquement dans les établissements d'enseignement. Le choix spontané d'utiliser WhatsApp comme plateforme d'enseignement donnait naissance à ce que nous appelons *pédagogie par WhatsApp*. Cette expression renvoie à la pratique pédagogique spontanée consistant à utiliser WhatsApp pour transmettre des contenus pédagogiques conçus pour l'enseignement structuré en présentiel.

Les discussions avec les acteurs scolaires nous permettent de comprendre que la pédagogie par WhatsApp constitue essentiellement à créer des groupes WhatsApp qui regroupent les apprenants et généralement l'enseignant d'une matière scolaire. L'enseignant publie des contenus pédagogiques sous forme message audio (communément appelé « voice », utilisant le mot anglais) et les apprenants en prennent notes dans leurs cahiers ou les écoutent passivement. En retour ils peuvent envoyer des messages texte ou audio. Cependant, comme dans l'espace pédagogie ordinaire, l'enseignant demeure le principale intervenant dans la classe. L'outil WhatsApp est aussi utilisé dans certains car pour évaluer formellement les connaissances des apprenants. Il n'existe pas de normes ou de règlements spécifiques sur l'utilisation de WhatsApp. L'utilisation de ces outils se soumet aux mêmes règlements généraux qui relèvent du sens commun dans l'espace sociale de l'éducation formelle. Tous acteurs questionnés sur l'efficacité de cet outil affirme qu'elle n'est pas efficace. « WhatsApp n'est pas efficace pour enseigner et éduquer. Mais sans cet outil nous aurions perdu toute l'année scolaire », affirme un Directeur d'école à Port-au-Prince interviewé le 12 mai 2022. Cette affirmation va dans le même sens que l'évaluation d'un élève dans la ville de Saint-Marc « WhatsApp n'est pas un bon outil pédagogique. » (entretien réalisé le 20 mai 2022).

Même s'il n'est pas considéré comme efficace, la pédagogie par WhatsApp a été acceptée comme outil légitime d'enseignement à distance pour les écoles qui l'ont adopté durant

⁴ Les plans quotidiens coutent généralement moins de 10 HTG, équivalent à 0.078 USD.



les moments de rupture des activités. Cette légitimité était renforcée par le fait que seulement certaines écoles pouvaient y avoir accès. Sur 120 écoles considérés, seulement 42, soit 35% parvenaient à l'utiliser.

En décembre 2019, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), en tant qu'instance gouvernementale responsable de la gouvernance du système éducatif, propose sa réponse à la crise par le réaménagement du calendrier académique et des changements curriculaires substantiels. Ces changements consistaient essentiellement à écourter les programmes pédagogiques. Ainsi ont-ils publié en ligne les *Programmes à compétences minimales*. D'après l'introduction commune à tous les programmes « Globalement, il s'agit d'évaluer le nombre de jours de classes raté pendant cette période et prendre en compte l'essentiel dans chaque discipline, c'est-à-dire les thèmes disciplinaires qui valideront l'année académique pour chaque niveau d'enseignement. » (MENFP 2019) Ces nouveaux *Programmes* n'ont pas tenu compte des nouvelles pratiques pédagogiques émergées dans l'utilisation de WhatsApp au cours des mois précédents par un nombre considérable d'écoles.

Il convient de remarquer qu'il existe une certaine distance entre les discours officiels et les pratiques à la base de la production du système éducatif haïtien. L'émergence des *lekòl bolèt* (écoles borlettes) mentionnées plus haut illustre cette distance. Alors qu'elles constituent la plus grande partie de l'offre scolaire – plus de 75%, d'après l'UNESCO (2021) – on reconnaît que leurs caractéristiques, leurs pratiques curriculaires ainsi que les modes de fonctionnement ne correspondent pas aux normes du MENFP. Cette distance est liée au fait que la réalité sociale des écoles est rarement prise en compte dans la production des discours normatifs, les politiques de contenu d'enseignement et cadre d'action. Ainsi, face à la nouvelle réalité générée par le *peyi lòk* (pays fermé) et la pandémie, le Ministère a proposé sa réponse qui ignorait en grande partie la réalité des écoles. Pour leur part, les écoles ont créé leur propre solution à la crise sans prendre en considération le MENFP.

L'expérience spontanée de l'enseignement à distance par WhatsApp nous indique deux éléments essentiels. Premièrement, on observe la résilience du système et sa capacité de répondre à des situations exceptionnelles de rupture par l'usage d'une certaine créativité collective des acteurs et des institutions. Deuxièmement, en utilisant la technologie comme moyen clé d'éducation à distance, certaines écoles ont franchi une étape importante qui peut contribuer à poser les bases pour la transformation numérique de l'éducation en Haïti. Ce deuxième élément allait paraître comme la solution appropriée la crise provoquée par la COVID-19.



2. Les chemins de la transformation numérique de l'éducation dans le contexte de la pandémie de COVID-19

Lorsque la pandémie de COVID-19 a menacé la continuité pédagogique au début de l'année 2020, les autorités éducatives haïtiennes, faisant écho à la tendance mondiale, se sont empressées d'annoncer la mise en place d'une plateforme numérique appelée Plateforme de ressources éducatives et d'apprentissage par les Technologies de l'Information et la Communication (PR@TIC) (MENFP 2020c) afin d'offrir une réponse stratégique aux nouveaux défis auxquels est confronté le système scolaire. Cette plateforme promettait beaucoup en ce qui concerne la transformation numérique du système éducatif haïtien. Pourtant, malgré les discours qui l'entourent, elle est encore loin d'être capable d'apporter une contribution significative à la transmission numérique des contenus d'enseignement en Haïti.

PR@TIC a été annoncée en mars 2020 comme une réponse stratégique pour assurer la continuité pédagogique dans le contexte du confinement et de la distanciation sociale recommandée par les autorités sanitaires pour ralentir la propagation du COVID-19 (MENFP 2020a). Elle devait compléter les activités d'éducation à distance offerte par le MENFP à travers des émissions télévisées diffusées sur la Télévision Nationale d'Haïti et les stations de radio communautaires à travers le pays (UNESCO 2020). Cependant, à la différence des diffusions télévisées et radiophoniques, la plateforme PR@TIC promettait un cadre d'enseignement interactif sur internet fondées sur des échanges pédagogiques formelles. En plus de l'accès sur internet, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO 2020) informait que les contenus pédagogiques seraient également disponibles sur support USB dans les services et directions techniques concernés au profit des étudiants. D'après le MENFP, « PR@TIC est un outil d'appui numérique permettant à l'élève et l'enseignant de garder le contact par le biais de nombreuses ressources éducatives et pédagogiques afin d'éviter toute rupture dans le processus enseignement-apprentissage déjà enclenché. » (MENFP 2020a)

L'analyse du site internet de plateforme <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/> révèlent trois éléments essentiels.

Premièrement, le choix de Moodle pour héberger la plateforme indique la volonté de construire espace pédagogique structurée avec accès contrôlé⁵. D'ailleurs, elle se présente comme une solution stratégique, « un outil d'appui numérique permettant à l'élève et l'enseignant de garder le contact par le biais de nombreuses ressources éducatives et pédagogiques afin d'éviter

⁵ Le MENFP n'offre aucune information technique à ce sujet, nous l'avons remarqué en inspectant le code source a la base du site <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/>. Notons que Moodle est un logiciel en libre accès permettant la création de plateforme d'éducation en ligne. Cet outil est applicable a de multiple scenarii pédagogiques. Il est très utilisé dans l'éducation numérique à travers le monde.



toute rupture dans le processus enseignement-apprentissage déjà enclenché. » (MENFP 2020a) Cette définition, que l'on retrouve au pied de page du son site internet, laisse croire qu'elle allait permettre des interactions pédagogiques entre enseignants et apprenants dans l'objectif de garantir la continuité pédagogique. Cependant, au moment nous terminons ce texte, elle ne s'est pas (encore) concrétisée en tant plateforme pédagogique à proprement parler. En effet, jusqu'à présent, elle contient essentiellement des programmes pédagogiques officiels et quelques vidéos éducatives sans la logique pédagogique d'ensemble qui caractérise ordinairement les plateformes en ligne d'éducation à distance. Il est intéressant aussi de remarquer que Pr@tic, qui a été inaccessible pendant plusieurs semaines sans avertissement ou explication, est restée inachevée et contient encore des contenus factices tels « This is an example course⁶. » Ces contenus, générés lors de l'installation de Moodle sur un serveur, sont destinés à être supprimés et remplacés par des contenus réels avant de rendre la plateforme accessible au public. La présence de contenus factices indique donc qu'un travail nécessaire de base sur les contenus n'a pas été fait. En ce sens, la plateforme hébergée sur <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/> est restée, jusqu'à au moment où nous terminons ce texte, inachevée.

Deuxièmement, PR@TIC reste peu connue dans communauté des écoles en Haïti. Parmi les 120 acteurs scolaires interrogés dans le cadre de l'étude seulement 6, soit 5%, affirment en avoir entendu parler. Trois d'entre eux affirment avoir visité le site, mais aucun d'entre eux l'ont utilisé. Il faut signaler que puisqu'il ne contient que des programmes pédagogiques, des vidéos qui n'entrent pas dans un cadre pédagogique conventionnel et des contenus factices, même son utilisation n'aurait pas permis l'enseignement à distance en temps de rupture des activités scolaire en présentiel.

Cela peut paraître surprenant, car la plateforme était censée permettre aux écoles d'assurer la continuité pédagogique en temps de crise. Cependant, cette réalité semble consistante avec l'articulation des relations entre le MENFP et les acteurs scolaires. Au lieu de servir le système dans la pratique, la plateforme, ou l'apparence de celle-ci, a servi pour renforcer le MENPF travaillait pour résoudre les problèmes du système éducatif. Par exemple, on la retrouve dans affiches vulgarisant l'idée de la modernisation technologique de l'éducation, mais aussi de l'urgence de l'école propulsée par la campagne « *Lekol pa ka tann*⁷ ». Ainsi, nous pouvons comprendre la plateforme n'existe pas en tant que plateforme pédagogique utilisable et accessible aux apprenants, enseignants et responsables d'écoles. Elle existe en apparence et est utilisée dans les discours politiques et institutionnels pour renforcer l'image publique du ministère de l'Éducation national et de ses représentants.

⁶ « Ceci est un exemple de cours ».

⁷ « L'école ne peut attendre ».



Troisièmement, la plateforme ne n'est pas limitée à son site internet <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/>, il prend appui particulièrement YouTube pour diffuser des contenus à caractère pédagogique⁸. En effet, elle prend appui sur YouTube pour diffuser des contenus pédagogiques dans le vide. Sa chaîne YouTube créé le 27 avril 2020, PRATIC MENFP TV, contient 98 vidéos et contient 4570 abonnés⁹. La dernière vidéo a été publiée il y a plus d'un an, soit le 26 juin 2021. Ces données indiquent que la chaîne a été active pendant quatorze mois, entre 27 avril 2020 et 26 juin 2021.

L'ensemble des vidéos disponibles sur la chaîne indique une volonté de produire des contenus pédagogiques pouvant intégrer une plateforme d'enseignement à distance. On peut le voir à travers des titres de vidéo tels que « Sciences experimentales (sic) 3e AF, mon corps je le connais »¹⁰ ou « Français 4e AF communication associer une action à un métier »¹¹. Cependant, en dehors de cette catégorisation attribuable aux niveaux scolaires, il est difficile d'y observer une continuité dans les contenus. Conventionnellement, une matière contient un certain nombre de chapitres, de sections, ou de parties, qui doivent être parcourue suivant un ordre particulier. On peut l'observer notamment par exemple dans les *Programmes à compétences minimales* dont nous avons parlé plus haut. La chaîne YouTube n'offre pas cette logique. Il est intéressant de remarquer que même si la chaîne contient un lien qui redirige l'utilisateur vers le site de plateforme, cette dernière ne contient aucune référence aux contenus vidéos hébergés et disponibles sur YouTube.

Les acteurs scolaires n'avaient pas attendu le MENFP pour tenter de répondre aux défis posés par la fermeture forcée des établissements scolaires. Quand le gouvernement annoncé la distanciation sociale et la fermeture provisoire des établissements scolaires en réponse au COVID-19, les acteurs scolaires se sont retrouve face à une situation similaire au *peyi lòk*. Rappelons que la pédagogie par WhatsApp a émergé de façon spontanée pour assurer la continuité pédagogique lors des ruptures causée par cette crise. Ils ont donc fourni une réponse similaire.

Au moment de la rupture des activités scolaires causée par le phénomène de *peyi lòk* et la pandémie COVID-19 WhatsApp été le principal outil utilisé dans la pratique pour garantir une relative continuité pédagogique. Comme nous l'avons vu plus haut, la plateforme pédagogique en ligne proposée par le MENFP n'avait pas d'incidence sur le système. Au contraire, le WhatsApp offrait un avantage technologique sans pareil. C'est un outil de communication utilisée par la plupart des apprenants et professeurs. Les apprenants qui n'avant pas accès personnel à ces outils

⁸ Elle prend aussi appui sur Facebook et Twitter. Au bas de la page du site, il y a un lien à la page Facebook (<https://www.facebook.com/Pratic509/>) et son compte Twitter (<https://twitter.com/pratic509>). On retrouve aussi page un lien à une page factice de Pinterest (<https://www.pinterest.com/yourpinterestname/>) et de Google + (<https://www.google.com/yourgoogleplusid>). Ces liens ont été vérifiés le 29 août 2022.

⁹ La chaîne peut être accédée ici: <https://www.youtube.com/channel/UC17Hvi3hdRdUg4eU0AvnLiw>

¹⁰ Accessible ici: https://www.youtube.com/watch?v=oeXzjs_SZel&ab_channel=PRATICMENFPTV

¹¹ Accessible ici: https://www.youtube.com/watch?v=WkzInQ4jT6g&ab_channel=PRATICMENFPTV



utilisaient le téléphone d'un proche (amis, membres de famille). Il était immédiatement disponible sans installation particulière et, puisque l'enseignant pouvant expliquer une notion comme s'il parlait dans la classe, elle ne demandait pas de préparation pédagogique additionnelle.

Ainsi, pendant que le MENFP se contentait de planifier et de parler d'une plateforme pédagogique au profit des apprenants, dans les pratiques des acteurs avait déjà trouvé une façon d'assurer la continuité pédagogique. Ces pratiques sont ignorées par les MENFP. De la manière, la plateforme PR@TIC proposée par MENFP est ignorée par les écoles.

Conclusion

Les crises récentes liées d'une part à la situation sociopolitique d'Haïti et d'autre part à la pandémie de COVID-19 ont constitué une opportunité pour la transformation numérique de l'éducation en Haïti. L'analyse nous a permis de comprendre que les dysfonctionnements organisationnels inhérente au système éducatif combiné aux caractéristiques technologiques de la société haïtienne ont généré des propositions de solutions peu structurées et non conciliées. D'une part la pédagogie par WhatsApp a offert spontanément à de nombreuses institutions scolaires un cadre technologique de base pour assurer une certaine continuité pédagogique. D'autre part, les initiatives du MENFP en termes de révision curriculaire instantanée et d'une tentative manquée de mise en place d'une plateforme pédagogique en ligne a eu un impact limité sur les pratiques numériques ayant permis la continuité pédagogique dans certaines écoles. L'analyse nous conduit ainsi à trois éléments de conclusion.

Premièrement, PR@TIC a échoué en tant plateforme d'éducation en ligne au service des écoles haïtiennes. Cependant, en introduisant l'idée que le système éducatif a besoin d'une plateforme pédagogique centralisée pour garantir la continuité pédagogique en temps de rupture, elle a jeté les bases pour faire avancer la transformation numérique de l'éducation en Haïti.

Deuxièmement, la « pédagogie par WhatsApp » a offert une opportunité vitale qui peut contribuer à la numérisation de l'éducation. En offrant un espace pédagogique numérique à la majorité des écoles qui ont fonctionné pendant les périodes de crise (*peyi lòk* et COVID-19), elle a créé de nouveaux standards et normes pour la circulation des savoirs scolaires. Cependant, lorsqu'il est utilisé seul, les limites intrinsèques de cet outil combinées aux barrières technologiques peuvent affecter négativement les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Troisièmement, les deux éléments précédents nous conduisent à comprendre qu'il est que les manifestations aggravées des crises en Haïti au cours des dernières années ont poussé le système éducatif vers une transformation digitale lente et fragile. Cette transformation est



dominée par la créativité des acteurs scolaires agissant sous contraintes. Dans ce contexte, il est nécessaire de comprendre les expériences de l'éducation numérique en Haïti et penser avec les acteurs concernés le futur de la transformation digitale du système éducatif.



Bibliographie

- Chery, Frederic Gerald. 2005. *Société, économie et politique en Haïti. La crise permanente*. Port-au-Prince: Editions des Antilles.
- Corten, André. 2002. « Paroxysme haïtien violences et droits par le bas ». *Chemins Critiques* 5 (2): 19-33.
- Dorvilier, Fritz. 2012. *La crise haïtienne du développement: Essai d'anthropologie dynamique*. Montréal: Presses de l'Université Laval.
- Étienne, Sauveur Pierre. 2007. *L'énigme haïtienne: Échec de l'État moderne en Haïti*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal & Mémoire d'encrier.
- François, Pierre Enocque. 2010. *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires*. Port-au-Prince: Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Gilles, Alain. 2012. *Lien Social, conflit et violence en Haïti*. Port-au-Prince: PRIO & CERDECS.
- Jean, Rodrigue. 1988. *Haiti, crise de l'éducation et crise du développement*. Port-au-Prince: Éditions des Antilles.
- Joint, Louis-Auguste. 2006. *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le cas des écoles catholiques*. Paris: L'Harmattan.
- Louis-Juste, Jn Anil. 2003. *De la crise de l'éducation à l'éducation de la crise*. Port-au-Prince: Imprimeur II.
- Louis, Rose Nesmy Saint. 2011. *Le vertige haïtien: Réflexions sur un pays en crise permanente*. Paris: L'Harmattan.
- Manigat, Leslie F. 2009. *La crise haïtienne contemporaine*. Port-au-Prince: Imprimerie Media-Texte.
- MENFP. 2006. *Document d'orientation pour la renovation du secondaire*. Port-au-Prince: Ministère de l'Éducation Nationale et la Formation Professionnelle. ——. 2019. *Programme à compétences minimales - Secondaire I - Économie*. Port-au-Prince. <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/course/view.php?id=282>. ——. 2020a. « C'est quoi PR@TIC ? » <http://pratic.menfp.gouv.ht/app/>. ——. 2020b. *Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien - Haïti 2054*. Port-au-Prince: MENFP. ——. 2020c. « Plaforme de ressources éducatives et d'apprentissage par les TIC ». 2020. <https://pratic.menfp.gouv.ht/>.
- Noel, Guyma, et Evenson Pierre-Louis. 2022. « Understanding Haiti's Current Phenomenon of Gang Violence and Illicit Arms Trafficking: A View from the Lens of Vertical-Horizontal Violence ». Dans *Guns, Gun Violence and Gun Homicides*, édité par Wendell C. Wallace, 161-87. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84518-6_7.
- Oliveira, Katyeudo K. de S., et Ricardo A. C. de Souza. 2021. « Digital transformation towards Education 4.0 ». *Informatics in Education*, août. <https://doi.org/10.15388/infedu.2022.13>.



- Prou, Marc. 2016. « Attempts at Reforming Haiti’s Education System : The Challenges of Mending the Tapestry, 1979-2004 ». *Journal of Haitian Studies* 15 (1-2): 29-69.
- Ronceray, Hubert De. 1979. *Sociologie du fait haïtien*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Souffrant, Claude. 1995. « Sociologie de l’éducation ». Dans *Sociologie prospective d’Haïti*, 23-85. Montréal: Les Éditions du CIDIHCA.
- The World Bank. 2022a. « Access to electricity (% of population) - Haiti ». 2022. <https://data.worldbank.org/indicator/EG.ELC.ACCS.ZS?locations=HT>. ——. 2022b. « Individuals using the Internet (% of population) - Haiti », 2022. <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=HT>.
- UNESCO. 2020. « PR@TIC, a Digital Platform FOR the Continuity of Education in Haiti ». 2020. <https://en.unesco.org/news/prtic-digital-platform-continuity-education-haiti>. ——. 2021. « Haïti – Acteurs non étatiques dans l’éducation ». 2021. <https://education-profiles.org/fr/amerique-latine-et-les-caraibes/haiti/~acteurs-non-etatiques-dans-leducation>.
- Walgrave, Stefaan. 2013. « Demonstrations ». Dans *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, édité par David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klandermans, et Doug McAdam, 347-48. Malden, MA: Wiley Blackwell.

