PN-ACK-306

Improving Educational Quality (IEQ)

LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'APPRENTISSAGE A L'ÉCOLE FONDAMENTALE EN HAITI

IMPROVING EDUCATIONAL QUALITY PROJECT

PROJET D'AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'EDUCATION
(PAQE2 / IEQ2)

LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE A L'ECOLE FONDAMENTALE EN HAITI

Panorama de la situation dans des Ecoles Publiques et des Ecoles Privées Défavorisées

Recherche financée par L'USAID et menée conjointement par la FONHEP et EDC

FONHEP- EDC
Port-au-Prince, Haïti
Mars 1999

B

Ont participé à cette publication:

I. Equipe de Chercheurs

a) Chercheurs locaux

1. M. Louis Délima Chéry
2. M. Claude Verlaine Désir
3. Mme Rachelle Doucet
4. Mme Micheline Fleurant
5. M. William Michel
6. Mme Edwige Millien

b) Consultants internationaux

1. Mme Yetilu de Baessa, Juarez & Associates
2. Mme Guitèle Nicoleau

II. Equipe de Coordination

1. Mme Vanya C. Berrouët, FONHEP
2. M. Max Charles, FONHEP
3. M. Pierre Edwige Fortunat, FONHEP,
4. M. Yves Joseph, USAID
5. Mme Susan Schuman, EDC

III. Composition

1. Mme Evelyne L. Bernard, FONHEP
2. Melle Françoise Darling Zéphirin, FONHEP

C

AVANT- PROPOS

La Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé (FONHEP) et la firme américaine Education Development Center (EDC) par la signature d'un mémoire d'entente en mars 1998, jetaient les bases pour le démarrage de la phase-pilote du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement (PAQE2 / IEQ2) en Haïti. Ce programme qui s'inscrit dans le cadre d'un contrat entre l'Agence Américaine pour le Développement International (USAID) et l'Institut Américain de Recherche (AIR), traduit l'engagement de ces institutions à dynamiser le processus de la recherche éducative dans le pays et à encourager l'utilisation des résultats comme base pour l'élaboration de politiques éducatives plus appropriées, axées sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

La FONHEP et EDC éprouvent un immense plaisir à livrer au public, particulièrement aux institutions, décideurs et chercheurs œuvrant dans le domaine de l'éducation, les résultats d'une étude exploratoire de type qualitatif menée sur le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école fondamentale.

Pour réaliser cette œuvre, il a fallu pendant plus d'une année, l'appui de sept (7) chercheurs-spécialistes travaillant sous la coordination du Responsable de l'Unité d'Evaluation et de Recherche de la FONHEP, avec l'assistance technique d'un Expert de EDC. En dépit de la période tardive de lancement de cette activité, l'équipe a pu parer aux contraintes découlant du calendrier scolaire en mettant en place une programmation serrée qui a facilité la réalisation de toutes les étapes selon les délais impartis. L'observation des pratiques pédagogiques dans les salles de classe, l'administration de tests aux élèves, la conduite des entrevues avec les parents, les enseignants et les directeurs d'école sur le terrain, l'exploitation des instruments et l'analyse qualitative des données témoignent, en effet, de l'effort collectif et conjugué investi et ayant amené aujourd'hui à la publication de ces résultats.

La Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé et la Education Development Center (EDC) profitent de l'occasion pour adresser tout d'abord, à l'endroit du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, leurs sincères remerciements pour l'accueil réservé au projet et pour avoir facilité l'accès des chercheurs aux écoles. Ces remerciements vont également à l'USAID pour sa détermination à promouvoir la recherche en éducation en Haïti et pour le soutien financier sans lequel cette recherche n'aurait pas été concrétisée. A l'équipe de chercheurs qui, malgré les contraintes de tout genre n'ont pas ménagé leurs efforts pour atteindre les objectifs fixés, la FONHEP et EDC présentent leurs chaleureuses félicitations et leurs sincères remerciements. Enfin, aux communautés scolaires des différents sites touchés par cette étude: directeurs d'école, enseignants, parents et élèves qui se sont rendus disponibles et ouverts à ce projet, nous adressons nos plus vifs remerciements. L'intérêt manifesté témoigne de leur volonté d'être des partenaires actifs dans l'amélioration de l'éducation en Haïti.

Ce rapport de recherche, loin d'avoir la prétention de répondre à toutes les préoccupations du système éducatif haïtien, servira, toutefois, nous l'espérons, à stimuler la réflexion des éducateurs et à orienter les prises de décision visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement telle que prônée dans le Plan National d'Education et de Formation.

Vanya BERROUET
Directeur Exécutif
FONHEP

Susan Schumann
Task Leader
EDC

RESUME DE LA RECHERCHE.

Introduction

Cette recherche a été orientée par les mouvements de réforme lancés par le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports ainsi que par l'attention portée - au cours de ces deux dernières décennies - à l'amélioration de la qualité de l'Education Fondamentale et au développement d'une école de qualité en Haïti.

- **Objectifs de la recherche et méthodologie.**

  Le but essentiel de cette étude a été, d'une part, de décrire les pratiques quotidiennes et les stratégies d'interaction des enseignants dans la classe et, d'autre part, de mettre en lumière leur conception, ainsi que celles des directeurs d'école et des parents quant au développement d'une éducation de qualité.

  Ainsi, afin de pouvoir appréhender le système éducatif haïtien, non plus de manière quantitative, mais plutôt de manière qualitative, en prenant en compte les stratégies interactives des acteurs au sein même de l'école et de la salle de classe, deux méthodes d'enquête complémentaires ont été utilisées: l'observation et l'entretien.

  L'échantillon de recherche étudié est composé de seize (16) écoles urbaines de niveau socio-économique défavorisé, réparties en trois (3) sites dans le département du Sud, dans l'Artibonite, et dans le département de l'Ouest. Les classes étudiées ont également été choisies par rapport à leur position en fin de cycle et de sous-cycle de l'Ecole Fondamentale.

- **Résultats de la recherche.**

  L'observation participante a permis d'identifier différents types d'interaction et l'effet des conditions matérielles difficiles telles que le manque d'aération, la mauvaise sonorisation, le manque- voire l'absence- de mobilier et de matériel pédagogique. Le premier fait marquant est celui-ci : **la nature des interactions enseignant-élèves est essentiellement verbale**. Sur les trois sites observés, la répétition en chœur, et la récitation occupent plus du quart du temps d'observation, vient ensuite la pratique des questions fermées à réponse unique, puis enfin la "discipline verbale", c'est-à-dire, les rappels à l'ordre, la demande de silence, la sollicitation de l'attention des élèves.

  Les observations de terrain ont également permis d'établir une catégorisation des classes observées en **trois (3) niveaux de participation: les classes de faible participation, les classes de moyenne participation, et celles de forte participation**.

  Les deux premières sont essentiellement "centrées sur l'enseignant". En effet, elles présentent des similitudes d'un site à l'autre car leurs enseignants font appel aux méthodes traditionnelles utilisées dans les écoles haïtiennes, et citées précédemment. Dans ces classes, inattention et passivité règnent; la participation des élèves est faible et une grande

partie des interactions enseignant-élèves est dirigée vers la discipline – ceci allant des simples remontrances verbales aux punitions corporelles. Toutefois, dans les classes de moyenne participation (qui représente la majorité), le climat d'inattention est ponctué par les moments de participation des élèves. Notons également la place (symbolique ou réelle) encore accordée au fouet comme outil de régulation des comportements dans les salles de classe, ainsi que son utilisation plus courante avec les filles.

Les classes de forte participation, par contre, sont celles où l'on observe la spontanéité et la libre-expression des élèves qui sont rendus actifs dans les activités d'apprentissage. Ces classes à forte participation sont également celles que l'on pourrait qualifier de "centrées sur l'élève", contrairement aux deux précédentes. Ici, les interactions maître-élèves sont doublées de nombreuses interactions élèves-élèves. La discipline n'y est pas pratiquée d'une main de fer, et la crainte de l'enseignant ne semble pas inhiber le fonctionnement des élèves. Dans ces classes, les pratiques considérées comme traditionnelles (répétition en chœur, exercices au tableau noir) prennent une autre coloration et se révèlent être des outils relativement efficaces pour une participation active des élèves.

Ainsi, il semblerait exister une corrélation entre pratiques disciplinaires et qualité des interactions dans la classe, la relation paraissant inversement proportionnelle.

D'autres observations importantes méritent également d'être signalées. Il est à noter tout d'abord que les classes de forte participation sont en général animées par les enseignants qui ont bénéficié de stages de formation sur le tas, ce qui laisserait supposer que ce genre de formation développe chez les enseignants les habiletés nécessaires pour l'application d'une pédagogie active. Par ailleurs, les classes de forte discipline[1] se retrouvent surtout dans les premiers niveaux, la 2ème année en particulier, ce qui amène aux hypothèses suivantes : difficultés des enseignants à gérer les plus jeunes ou encore impact négatif des classes pléthoriques, plus courantes à ce niveau, sur la gestion de la classe.

Les entretiens avec les parents, directeurs d'école et enseignants ont permis d'éclairer leur conception de l'éducation et mettent en évidence une convergence de vue entre les différents acteurs. Dans l'ensemble, une "**bonne école**" est perçue comme une institution dotée d'un environnement propice à l'apprentissage. L'équipement des locaux en mobilier et en matériel didactique est nettement souligné. Toutefois, les parents mettent l'accent sur les performances des élèves tandis que, les directeurs, eux, insistent sur l'importance de l'existence d'une "philosophie" de l'école, c'est-à-dire, une vision claire et partagée par tous les acteurs quant aux priorités et résultats à obtenir. Un "**bon enseignant**" est perçu comme un individu bien formé, responsable et doté d'éthique professionnelle. Il doit être un modèle pour les élèves et représente un substitut des parents. Le "**bon élève**", lui, doit être respectueux, studieux, et obtenir de bons résultats scolaires. Pour les parents et les enseignants, l'élève est responsable de son propre apprentissage et donc de son échec éventuel. Ils mettent l'accent d'abord sur le comportement des élèves, ensuite sur leurs

[1] Le concept "discipline" se réfère à l'utilisation par l'enseignant de mesures disciplinaires dans la gestion de la classe.

performances et finalement, sur les apprentissages. La fonction de socialisation de l'école semble donc prendre le pas sur les préoccupations d'ordre pédagogique.

* Le concept "discipline" se réfère à l'utilisation par l'enseignant de mesures disciplinaires dans la gestion de la classe.

Cette place prépondérante accordée à la fonction de socialisation à jouer par l'Ecole pourrait expliquer l'emphase mise par les enseignants sur les pratiques disciplinaires comme moyen d'amener les élèves à ce degré de conformité aux normes sociales attendue d'eux. Ceci relègue au second plan les questions spécifiques au processus d'enseignement-apprentissage (méthodes d'enseignement et stratégies d'apprentissage). Notons à ce niveau l'accent mis sur la capacité de l'élève à "restituer correctement" les connaissances transmises par l'enseignant, donc sur la mémorisation. D'où, la place de choix accordée aux répétitions en chœur qui semblent s'alimenter dans la culture traditionnelle haïtienne, essentiellement orale.

Signalons toutefois, que dans des classes de forte participation, les enseignants arrivent à tirer le meilleur parti de ces approches et parviennent à ramener l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage.

- ***Recommandations***

Il ressort de ce travail de recherche que la volonté politique de développer cette "éducation de qualité" devra tout d'abord surmonter de nombreux obstacles rencontrés actuellement: infrastructures défectueuses ou absentes, déficiences physiques des élèves, manque de formation des enseignants et mauvaise gestion des interactions enseignant-élèves quant au processus enseignement \ apprentissage. Néanmoins, il existe aussi des acquis dont il faudra tenir compte dans la mise en place du processus de réforme.

Les recommandations qui découlent de cette étude exploratoire sont de trois (3) ordres:

- **Premièrement**, d'ordre pédagogique. Les programmes de formation d'enseignants (surtout ceux des Ecoles Normales pour la formation initiale) devraient mettre l'accent sur la gestion de la classe et sur les stratégies d'apprentissage. Loin de rejeter en bloc l'existant, il faudrait travailler à en comprendre mieux la dynamique afin de consolider les acquis et construire à partir d'une base concrète.

- **Deuxièmement**, d'ordre méthodologique. Il serait dorénavant utile d'accorder plus de place aux études qualitatives de façon à mieux creuser la réalité des salles de classe et des écoles, seule façon d'offrir des solutions viables et efficaces. Cette recherche pourrait ouvrir la voie à de nouvelles pistes de travail dans ce domaine, apportant des informations approfondies sur les interactions enseignant-élèves, sur les pratiques pédagogiques utilisées en Haïti et sur le développement équilibré de l'enfant haïtien.

- **Troisièmement**, d'ordre socio-politique. Il serait, effet, souhaitable que les résultats obtenus à partir de cette recherche soient pris en compte par les décideurs à la fois comme une contribution pour la compréhension plus sensible des activités interactionnelles au quotidien, et comme une occasion pour l'ouverture d'un dialogue avec les agents du système éducatif.

Dans l'optique de cette recherche, les recommandations faites devraient permettre au secteur éducatif de promouvoir des valeurs et pratiques plus démocratiques à travers ses instituts.

TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS 1

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE 3

I. INTRODUCTION 6
II. PROBLÉMATIQUE 9
III. OBJECTIF DE LA RECHERCHE 11
IV. METHODOLOGIE 12
4.1. Approche méthodologique 12
4.2. Démarche médologique 12
4.2.1. L'échantillon de Recherche 13
4.2.2. La collecte des données 13
4.2.3. Les visites sur le terrain 13
4.2.4. Les observations de classes 14
4.2.5. Les entretiens 14
4.2.6. Analyse des données 15
4.2.7. Limites de la recherche 15

V. LES RESULTATS ET L'INTERPRETATION DE LA RECHERCHE 16
5.1. Localisation et presentation des écoles 16
5.1.1. SITE 1: AQUIN 16
5.1.2. SITTE 2: GONAIVES 22
5.1.3. SITTE 3: PORT-AU-PRINCE 27
5.1.4. Formation des Enseignants pour les 3 Sites 32
5.2. Les observations de classe 34
5.2.1. Le contexte général et les conditions d'apprentissage dans les classes de classe..... 34
5.2.2. Les pratiques pédagogiques 38
5.3. Les perspectives des acteurs 52
5.3.1. Analyse et interprétation avec les parents 52
5.3.2. Analyse et interprétation des entrevues avec les directeurs 54
5.3.3. Analyse et interprétation des entretiens avec les enseignants 57

5.4. Les pratiques quotidiennes dans les salles de classe en regard des perceptions des acteurs pour une éducation de qualité 60
5.4.1. Conception locale du rôle de l'école 60
5.4.2. Conception locale de la relation éducative 62

VI. CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE 68
6.1. Contexte et conditions 68
6.2. Interaction entre les enseignants et les élèves et le discours des enseignants. 70
6.3. Les pratiques pédagogiques 71
6.4. Les conceptions des parents, enseignants, directeurs 73

VII. RECOMMANDATIONS 74

Liste des tableaux et graphes

I. TABLEAUX

Tableau # 1: Informations Générales sur les Ecoles du Site 1, p. 13

Tableau # 2: Nombre d'Elèves et Pourcentage des Filles selon l'Ecole et la Classe, p. 14

Tableau # 3: Infrastructures des Ecoles du Site 1, p. 16

Tableau # 4: Informations Générales sur les Ecoles du Site 2, p. 18

Tableau # 5: Nombre d'Elèves et Pourcentage de Filles dans les Ecoles du Site 2, p. 20

Tableau # 6: Infrastructures des Ecoles du Site 3, p. 22

Tableau # 7: Informations Générales sur les Ecoles du Site 3, p. 23

Tableau # 8: Nombre d'Elèves et Pourcentage de Filles selon l'Ecole et la Classe, p. 25

Tableau # 9: Infrastructures des Ecoles du Site 3, p. 26

Tableau # 10: Proportion d'Enseignantes dans les Classes Observées par Niveau et par Site, p. 29

Tableau # 11: Synthèse de l'Evaluation du Discours des Enseignants par Site. Répartition (en %) des Actes Pédagogiques Observées, p. 33

II. GRAPHES

Graphe # 1: Formation Initiale des Enseignants, p. 27

Graphe # 2: Formation Continue des Enseignants, p. 28

Graphe # 3: Distribution des Activités Observées en Classe, p. 31

Graphe # 4: Degré de Participation des Elèves dans les Classes de Forte Discipline, p. 42

Graphe # 5: Pratiques Pédagogiques et Niveau de Formation Initiale des Enseignants, p. 45

Graphe # 6: Pratique Pédagogique et Formation Continue, 46

I. INTRODUCTION

Le système éducatif haïtien a connu depuis les années soixante, un mouvement d'expansion rapide qui se traduit par un taux de croissance accéléré des effectifs-élèves particulièrement au niveau primaire (39% dans le secteur public et 103% dans le secteur privé) pour la période 1988-1996[1].

Face à la très forte demande sociale pour l'Education, l'Etat haïtien a dû prendre différentes dispositions afin de canaliser cette croissance plutôt désordonnée et garantir l'efficacité du système.

Déjà, le Deuxième Plan Quinquennal 1976-1981 et le Projet de Réforme conçu dans le cadre du Plan Quinquennal 1981-1986 assignaient à l'Education des objectifs qualitatifs visant "à la formation du jeune haïtien en vue de son adaptation à l'environnement économique, social et culturel national et de sa contribution effective comme agent de développement"[2]. L'accent avait été mis sur la structuration du système éducatif, la mise en place d'outils pédagogiques (curricula, manuels scolaires) et la formation des agents éducatifs(enseignants, inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école).

Malheureusement, les controverses créées autour de ce Projet, l'instabilité politique de cette dernière décennie ainsi que la dégradation de l'environnement socio-économique haïtien, ont eu un impact négatif sur l'évolution du système, en dépit des efforts de nombreuses institutions des secteurs privés et publics d'éducation pour la préservation et la mise en application des principes fondamentaux de la Réforme.

Les recherches menées pour faire la lumière sur les multiples problèmes que confronte le système éducatif haïtien dont l'une des plus récentes, un diagnostic effectué en 1995 en préalable à l'élaboration du Plan National de l'Education, ont signalé les problèmes suivants :

- un faible taux de scolarisation des enfants en milieu rural,
- une forte déperdition scolaire,
- un encadrement déficient,
- une formation insuffisante des enseignants,
- des conditions matérielles désastreuses dans les écoles[3].

Face à cette situation, le MENJS a défini une politique d'intervention visant à améliorer l'ensemble du système. Et dans le document du Plan National d'Education et de Formation (PNEF), il définit ainsi les objectifs visés pour une **école de qualité**: «c'est une école dans laquelle la performance, la productivité et la pertinence de l'activité éducative répondent à la triple demande de la consolidation des institutions démocratiques, de la modernisation de l'économie nationale et du relèvement des

[1] Cf. Annuaires Statistiques 1996-1997, MENJS pour l'année 1996-1997, p. 13.
[2] cf. La Réforme Educative, Eléments d'Information, Département de l'Education Nationale,1982,p.13
[3] Diagnostic Technique du Système Educatif Haïtien, Septembre 1995, MENJS.

standards de vie de la population, pour le plein épanouissement de la personnalité humaine et le progrès spirituel, moral, social, culturel et économique de la collectivité[4]».

En vue d'atteindre ces objectifs, le MENJS identifie quatre (4) grands domaines d'intervention parmi lesquels figure en bonne place **l'amélioration de la qualité de l'éducation fondamentale**, c'est-à-dire, une «amélioration offerte aux élèves et étudiants, tant du secteur public que privé, en mettant l'accent sur les connaissances, les méthodes et les valeurs à acquérir»[5].

Cette déclaration de politique générale du secteur éducatif, adoptée en 1996 par le gouvernement, oriente toutes les interventions, tant publiques que privées, dans le secteur éducatif. La réforme de l'éducation en Haïti bénéficie actuellement de l'appui de plusieurs institutions dont la FONHEP qui s'est donnée comme l'un de ses objectifs prioritaires l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le Projet d'Education de Base (financé par la Banque Mondiale et la Banque Interaméricaine de Développement en partenariat avec le MENJS), le projet ED2004 (financé par l'USAID) sont des interventions majeures qui viennent en complément des actions entreprises pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école fondamentale en Haïti. Le projet PAQE2 / Haïti ou IEQ II, s'inscrit dans cet effort collectif visant à augmenter l'efficacité du système.

En effet, les recherches effectuées jusqu'ici sur le système éducatif haïtien, essentiellement de type quantitatif, présentent des vues panoramiques de ce dernier, sur la base de données chiffrées. L'on compte seulement deux (2) enquêtes qualitatives qui ont été menées respectivement en 1989 - 1990 et en 1991 dans le cadre d'une évaluation du Projet PROBED[6]. Mais il n'y a pas encore eu d'étude qualitative approfondie sur les pratiques quotidiennes des enseignants et sur le processus enseignement / apprentissage dans les salles de classe en Haïti.

Or la planification efficace de la mise en œuvre des réformes définies par le MENJS au niveau de l'école fondamentale exige de meilleures informations et des connaissances approfondies sur les réalités vécues par les enseignants et les élèves en classe. Celles-ci permettront de mieux saisir la manière dont les politiques éducatives sont interprétées au niveau de la salle de classe afin de mieux cerner le type d'appui nécessaire pour assurer de meilleurs résultats scolaires. De récentes recherches (effectuées en Afrique, Amérique Latine, etc.) ont prouvé, en effet, que trop souvent, la réalisation concrète d'une politique éducative échoue dans la salle de classe, faute pour les planificateurs d'avoir pris en compte les facteurs locaux qui influencent l'efficacité de l'école. Ces échecs sont dus, en grande partie, aussi bien au manque de compréhension, du côté des décideurs, des réalités vécues par ceux qui sont appelés à la mise en œuvre de la

---

[4] (PNEF p. 24, version 12-9-96).

[5] (p. 24).

[6] Réf. D.T. Bazin. *Enquête Qualitative sur 12 Ecoles PROBED.* Juin 1991.

Le **PROBEB** (Projet bilatéral d'éducation), financé par l'USAID, a été mis en œuvre en 1986 avec la collaboration de la Florida State University et des institutions haïtiennes, La Commission Episcopale pour l'Education Catholique et la Fédération des Ecoles Protestantes d'Haïti. Il est administré depuis août 1989 par la FONHEP .Réf. FONHEP, Document de Présentation, nov. 1989.

politique, notamment les directeurs d'école, les enseignants, les parents et les élèves, qu'au manque de participation de ces derniers.

Dans cette optique, le PAQEII a adopté une stratégie consistant à prendre la salle de classe comme terrain d'observation et à privilégier l'enseignant comme source principale d'information, le considérant comme l'acteur principal pouvant faciliter le processus enseignement/apprentissage. Comme écrit Fullan, «l'amélioration de l'éducation dépend de ce que l'enseignant fait et pense; c'est aussi simple et aussi complexe [que cela].» (1991 p.21). Le but ultime est que les résultats soient réinvestis dans la salle de classe pour l'amélioration du système éducatif dans son ensemble. L'objectif de PAQE II est l'amélioration des apprentissages dans les salles de classes par la recherche participative qui établit un cycle d'évaluation, de réflexion et d'action partant de l'enfant à l'enseignant, à l'école, à la communauté, aux décideurs de la politique nationale.

Vu l'état d'avancement de la recherche sur les aspects qualitatifs du fonctionnement du système éducatif haïtien, le projet PAQE2 / Haïti apparaît comme une opportunité pour ouvrir la voie à de nouvelles pistes d'investigation.

II. PROBLEMATIQUE

L'expansion rapide de la demande et de l'offre scolaire, la démocratisation de l'enseignement prônée par la Réforme de 1982 a entraîné avec elle, en dépit de tous les efforts d'amélioration entrepris, une baisse évidente de la qualité de l'enseignement, laquelle se traduit par une diminution de l'efficacité interne du système comme en témoignent les résultats officiels du Baccalauréat haïtien durant ces dernières années, particulièrement depuis 1996. Notons également qu'au niveau de l'école fondamentale, il a été noté au cours de cette décennie une augmentation des taux de redoublement qui sont passés de 6 à 12% en 1985-86 à 8 à 31% en 1995-1996[7].

Face à de tels constats et en vue d'une application efficace de la Réforme Educative, il est devenu essentiel de découvrir la réalité quotidienne de la salle de classe et de la vie des écoles en vue d'identifier les aspects qualitatifs de la situation d'enseignement-apprentissage qui influencent les résultats obtenus. D'où, la pertinence de la présente recherche qui constitue un premier effort visant à cerner le contexte de l'enseignement, notamment la nature des interactions enseignant-élèves et la teneur du discours pédagogique de l'enseignant, celui-ci étant considéré comme le vecteur privilégié de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Le point de départ choisi pour la réflexion est la salle de classe où l'attention est mise en particulier sur l'enseignant dans le but d'expliciter ses conceptions et les stratégies pédagogiques qu'il utilise en vue de faciliter les apprentissages des élèves. PAQE II / Haïti, espère apporter de la lumière sur les conditions scolaires particulières des écoles haïtiennes, en regard de certains éléments qui favorisent un enseignement et un apprentissage de qualité.

Généralement, la qualité de l'éducation se définit en termes de *conditions scolaires* qui favorisent l'apprentissage, comme:

- un corps enseignant qualifié et motivé;
- des infrastructures adéquates et agréables;
- l'appui effectif des parents et de la communauté;
- un curriculum approprié et compris par les agents éducatifs:
- du matériel didactique adéquat, tel que les manuels, les aides-visuels, les fournitures scolaires, etc.
- de la discipline, de l'ordre et le respect du calendrier et des horaires;
- l'évaluation régulière du progrès des élèves;
- une diversité des stratégies d'enseignement.

[7] (cf. Annuaires Statistiques du MENJS pour les deux années considérées).

PAQE II propose que, au lieu de définir la qualité de l'éducation comme le résultat des intrants et des conditions dans les écoles, cette dernière soit définie plutôt en termes **d'apprentissage et d'acquisitions des élèves.** Dans cette perspective, la qualité de l'éducation:

- n'est pas une somme de standards fixes et définis de l'extérieur ;
- réfléchit les valeurs, les relations et les négociations sociales ;
- est basée sur l'expérience, la réflexion et la recherche ;
- doit être le résultat d'un processus de consultation de tous les acteurs: l'élève, l'enseignant, les parents, le directeur d'école et les autorités scolaires pour guider l'action.

Autrement dit, la recherche d'une éducation de base de qualité demande une approche basée sur la réalité locale et culturelle et le contexte global dans lequel évoluent les écoles.

Aussi la présente recherche veut-elle interroger la dynamique de fonctionnement de l'école et de la salle de classe tant du point de vue de la perception des acteurs impliqués qu'à celui des pratiques quotidiennes.

III. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

D'une manière globale, cette étude vise à capter les différentes facettes de la réalité du contexte de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école fondamentale en Haïti. L'objectif général consiste à étudier en profondeur la réalité quotidienne dans les salles de classes en vue de guider, par les données recueillies, la prise de décision sur les actions à mettre en œuvre pour une application optimale des prescrits de la Réforme, dans la perspective d'amélioration de la qualité.

Spécifiquement, l'étude vise à :

- Observer et identifier les **pratiques pédagogiques** des enseignants en situation de classe.
- Décrire le **contexte et l'environnement** du processus enseignement/apprentissage dans la salle de classe.
- Recueillir les **perceptions** des différents acteurs impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Les principales questions posées sont les suivantes :

- Quelle est la nature des relations et des interactions à l'intérieur de la salle de classe ?
- Quel genre de stratégies les enseignants mettent-ils en œuvre ?
- Quels sont les pratiques et les comportements de l'enseignant qui facilitent les apprentissages ?
- Quels sont les pratiques et les comportements de l'enseignant qui entravent les apprentissages ?
- Quelles sont les conditions dans lesquelles l'apprentissage se déroule ? A quel type de difficultés se heurte l'enseignant dans sa pratique quotidienne ?
- Quelle est la nature des relations entre les différents acteurs impliqués dans l'apprentissage ?
- Comment les différents acteurs perçoivent-ils le processus d'enseignement et d'apprentissage ?
- Comment les différents acteurs définissent-ils la qualité de l'éducation ?
- Quelle est la nature des relations entre cette perception et les pratiques identifiées?

IV. METHODOLOGIE

4.1. Approche méthodologique

L'approche méthodologique combine les principes et les techniques de la recherche ethnographique et qualitative et ceux de la recherche quantitative. L'approche qualitative est utilisée parce qu'elle permet de comprendre l'enseignant de son point de vue et dans son contexte naturel. Cette méthode, qui permet de mettre en lumière les valeurs, les attitudes, les représentations du monde et les relations sociales qui sous-tendent et déterminent les comportements de l'enseignant, est apte à atteindre l'objectif de la recherche: décrire les pratiques quotidiennes dans les salles de classe, particulièrement le comportement et le discours de l'enseignant. La méthode quantitative porte principalement sur certains aspects du comportement et du discours de l'enseignant saisis dans des grilles quantifiées.

La nature de la recherche qualitative diffère de celle de la recherche expérimentale en ce sens qu'elle part des données recueillies sur le terrain et construit des théories à partir de ces données. La recherche qualitative n'a pas la prétention d'être généralisable à tous les cas. Elle décrit les spécificités du cas singulier. Cependant, les résultats de ces études peuvent révéler des informations, des données et des connaissances valides et applicables en général et peuvent servir de guide pour construire des enquêtes et des instruments sujets à quantification.

La recherche qualitative se sert de plusieurs techniques de collecte de données, dont les plus fréquemment utilisées sont: l'observation participante - et ses corollaires, le journal de bord et les notes verbales - l'entretien individuel, l'entretien groupe-cible.

4.2. Démarche méthodologique

4.2.1. L'échantillon de recherche :

L'échantillon de recherche comprend seize (16) écoles urbaines réparties en trois groupes situés respectivement à Aquin, dans le département du Sud, aux Gonaïves, dans l'Artibonite et à Port-au-Prince, la capitale, dans le département de l'Ouest. La sélection des sites a été faite en tenant compte des éléments suivants:

- la représentativité des caractéristiques régionales
- la situation urbaine
- les critères d'accessibilité (en raison principalement des contraintes de temps).

- leur participation au Projet ED2004.[8]

Cinq (5) de ces écoles sont publiques et relèvent du Ministère de l'Education Nationale. Les onze (11) autres appartiennent au secteur privé défavorisé, confessionnel ou indépendant. Ces écoles et leur clientèle sont globalement comparables sur le plan socio-économique. Par contre, les conditions matérielles et la qualité de l'enseignement qui y est dispensé varient d'une école à l'autre, sur une échelle allant du meilleur au pire.

Le critère qui a présidé au choix des niveaux (2e, 4e et 6eAF) est celui de leur position de fin de sous-cycle dans le curriculum de l'Ecole Fondamentale[9].

4.2.2. *La collecte des données :*

La recherche a été organisée autour de trois (3) activités principales :

- observations des enseignants en situation de classe ;
- entretiens avec les directeurs, les enseignants et les parents des classes observées
- évaluations des élèves des classes observées.

Les techniques d'observation participante et les entretiens individuels ont servi à cerner en particulier :

- le contexte et les pratiques quotidiennes de l'enseignant en situation de classe
- les élèves en situation d'apprentissage
- la perception d'une école de qualité par les parents, les enseignants et les directeurs d'école

L'administration de tests standards mis au point par la FONHEP visait à évaluer les connaissances de base en mathématiques, créole et français, des élèves des trois niveaux faisant partie de l'échantillon. A cause des difficultés diverses, les tests n'ont pas pu être administrés uniformément dans toutes les classes ni dans toutes les régions de l'échantillon. C'est la raison majeure pour laquelle les résultats des tests ne sont pas présentés dans cette étude.

4.2.3. *Les visites sur le terrain :*

Les visites sur le terrain ont été effectuées sur une période de 4 semaines (du 4 au 29 mai 1998). Deux équipes de trois chercheurs chacune ont été déployées successivement sur les trois sites de recherche. Une équipe était responsable des entrevues, l'autre, des observations.

---

[8] Les écoles **ED2004** ont été sélectionnées sur la base de critères combinant, entre autres, la cantine scolaire formation des enseignants, le secteur d'appartenance et le nombre d'années d'existence de l'école. Voir le document de présentation du Projet ED2004.

[9] L'Ecole Fondamentale comprend trois cycles dont les deux premiers, d'une durée totale de 6 ans, correspondent à l'Education de Base.

4.2.4. ***Les observations de classe*** :

Dans chaque école visitée, une équipe de trois (3) chercheurs-observateurs a travaillé toute une journée de classe, chacun observant un niveau. Un total de 48 classes ont été ainsi observées, produisant 240 heures d'observations.

Les observations en classe ont porté sur *les interactions et le discours de l'enseignant* selon les paramètres suivants :

- l'initiateur des échanges (professeur ou élève) ;
- le contexte (un élève, un petit groupe, toute la classe ;
- la langue de communication (créole, français)
- la nature verbale ou non verbale de la réponse
- la nature et la portée des paroles de l'enseignant
- l'efficacité des stratégies
- l'organisation et la gestion de la salle de classe
- le déroulement des leçons
- l'utilisation de renforcement positif ou négatif
- les activités d'apprentissage

Trois (3) types d'instruments ont servi à collecter les données dans les salles de classe (voir les annexes) :

- trois grilles d'observations distinctes (dont une grille d'observation des interactions et deux grilles d'évaluation du discours de l'enseignant)
- deux fiches de description des caractéristiques de l'école (dont une fiche d'identification de l'école et une fiche d'identification de la salle de classe)
- les journaux de bord

L'utilisation conjointe des trois (3) instruments a permis d'assurer un bon degré de validité grâce à la triangulation des données.

4.2.5. ***Les entretiens***:

Dans chaque école visitée, des *entretiens semi-directifs* ont été menés auprès du directeur, des trois (3) enseignants des classes observées et de neuf (9) parents d'élèves choisis au hasard dans les classes observées.

Un guide d'entretien a été élaboré pour chaque catégorie d'acteurs et a servi à structurer les entretiens. Les questions contenues dans les guides sont des *questions types* servant d'aide-mémoire aux chercheurs et ne doivent pas être confondues avec des questionnaires qui requièrent des réponses précises et souvent fermées à un nombre de questions pré-déterminées. Les chercheurs ont pris soin de laisser librement s'exprimer les interviewés. Compte tenu de certaines contraintes du milieu, les entretiens n'ont pas été enregistrés, par souci de préserver la spontanéité des interviewés, mais chaque chercheur a soigneusement consigné les réponses et les circonstances de l'entretien.

4.2.6. *L'analyse des données*:

Les méthodes quantitatives et qualitatives ont été utilisées pour l'analyse des données recueillies. Un traitement statistique par SPSS a été appliqué à l'ensemble des données; particulièrement des analyses croisées ont été effectuées, dans le but de dégager des corrélations possibles entre les données recueillies. Les méthodes d'analyse qualitative ont servi à l'interprétation du contenu des journaux de bord et des entretiens.

L'analyse a suivi les démarches propres à l'analyse qualitative qui consistent à coder le texte selon des catégories qui émergent après plusieurs lectures des données. Ces catégories émergentes ont été organisées de manière thématique pour aboutir à l'établissement d'une typologie des pratiques d'enseignement et des actes de discipline dans les salles de classe faisant partie de l'échantillon. Le même traitement d'analyse de contenu a été ensuite appliqué à un nombre restreint d'entretiens d'enseignants, de directeurs et de parents choisis sur la base de la typologie qui a émergé de l'analyse des journaux de bord. Cette analyse des entretiens visait principalement à mettre en regard les pratiques pédagogiques observées dans les journaux de bord et les valeurs qu'associent les directeurs, les enseignants et les parents à une éducation de qualité.

4.2.7. *Limites de la recherche* :

1. Il est à souligner que les 16 écoles sélectionnées ne sauraient constituer un échantillon statistiquement représentatif des écoles primaires d'Haïti. Cette recherche est une étude fondamentalement qualitative qui procède le plus souvent par échantillonnage raisonné et réduit.

2. Les observations dans les salles de classes n'ont été menées que durant une journée par école. Ces observations n'ont donc capté qu'un moment de la dynamique de ces classes, limitant ainsi le champ et la profondeur de l'observation.

3. La période des observations coïncidait avec l'approche des examens de fin de l'année scolaire. Ce qui a pu porter certains enseignants, particulièrement dans les classes de 6eAF, à s'adonner essentiellement à des révisions, ce qui a une influence sur les pratiques pédagogiques utilisées.

4. La recherche étant centrée sur l'enseignant, elle a privilégié son comportement et son discours, ce qui a limité l'observation du comportement et des réactions des élèves.

5. Il faut mentionner également les limites inhérentes à ce type de recherche où la présence d 'un observateur influence le comportement de ceux qui sont les objets de la recherche. Ces derniers tendent à modifier leur comportement pour satisfaire les attentes supposées du chercheur[10].

---

[10] Postic et de Ketele expliquent ce phénomène en ces termes: "D'une façon générale, l'observé cherche à percevoir les attentes

V. LES RESULTATS ET L'INTERPRETATION DE LA RECHERCHE

5.1. Localisation et présentation des écoles

5.1.1. SITE 1 : AQUIN

5.1.1.1. Localisation et présentation des écoles

Le site 1 est une ville du département du sud, Aquin, située à 138 km au sud de Port-au-Prince. Les six écoles du site 1 sont toutes situées dans la ville à quelques dizaines de mètres les unes des autres. Elles n'ont que la section primaire. Deux de ces écoles appartiennent au secteur public, les autres sont du secteur laïque ou du secteur confessionnel protestant et catholique.

5.1.1.2. Les enseignants

Dans les dix-huit salles de classe observées à Aquin, 39.6% des enseignants sont des hommes et 60.4% sont des femmes, le pourcentage de ces dernières étant moins élevé en 6ème Année (cf. Tableau # 10). L'âge moyen des enseignants est de 36 ans mais avec une très grande variabilité dans cette catégorie.

La grande majorité du corps professoral de ce site n'a pas de formation particulière. Mais dans l'une des écoles, l'enseignement est assuré par un corps professoral comprenant trois diplômés d'école normale et trois détenteurs d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), ayant entre 6 ans et 25 ans d'expérience. Dans le site 1, l'expérience professionnelle des enseignants varie d'une école à une autre et d'une classe à une autre pour une même école. Le nombre d'années d'expérience varie entre 1 et 33 ans. Le tableau # 1 présente l'infrastructure des écoles du site 1.

5.1.1.3. Les élèves

Plus de la moitié de la clientèle que desservent ces écoles habite dans les sections rurales avoisinantes d'Aquin. La majorité de ces élèves pour venir à l'école parcourent une distance variant entre un et cinq kilomètres. Ils sont issus des classes défavorisées.

---

de l'observateur et à y répondre. L'exemple le plus typique est celui de l'enseignant à l'égard de son inspecteur lorsque celui-ci a déjà recommandé des démarches pédagogiques. Même si l'évaluation ne suit pas l'observation, l'observé a tendance à accentuer ses comportements dans le sens qu'il pense être celui attendu par l'observateur, que ce dernier ait un statut hiérarchique ou non." (1988 p.29)

Les six (6) écoles de ce site comptent au total 1.792 élèves, soit 979 garçons, 54% de l'ensemble et 813 filles qui représentent 45%. Cette différence dans les proportions s'explique par la présence dans l'échantillon d'une école de garçons exclusivement, d'un effectif de 275 élèves. Dans quatre (4) écoles sur six (6) le pourcentage de filles est plus élevé que celui des garçons.

TABLEAU # 1 : (SITE I)

INFORMATIONS GENERALES SUR LES ECOLES DU SITE 1

VARIABLES		ECOLES DU SITE						ENSEMBLE	
		1	2	3	4	5	6		
Nombre Elèves par classe		41	39	35	57	36	39	41	
Ancienneté des Enseignants		11	4.5	7	10	8	14	9	
Effectif Elèves	**Total**	290	236	315	458	218	275	1792	
	% Filles	48 %	52 %	70 %	60 %	31 %	0 %	45 %	
Nombre Enseignants	**Masculin**	1	3	4	4	1	2	15	39 %
	Féminin	6	3	2	5	4	4	24	61 %
	Total	7	6	6	9	5	6	39	100 %

TABLEAU # 2 : (SITE 1)

NOMBRE D'ELEVES ET POURCENTAGE DE FILLES SELON L'ECOLE ET LA CLASSE

ECOLES	2EME ANNEE		4EME ANNEEE		6EME ANNEE		ENSEMBLE	
	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles
Ecole 1	62	51 %	57	54 %	31	67 %	150	48 %
Ecole 2	68	55 %	58	33 %	26	46 %	152	52 %
Ecole 3	53	57 %	59	54 %	28	50 %	140	70 %
Ecole 4	88	59 %	106	65 %	35	42 %	229	50 %
Ecole 5	42	36 %	51	35 %	31	71 %	124	31 %
Ecole 6	45	0 %	37	0 %	18	0 %	100	0 %

L'analyse du rapport taille des classes / niveau d'enseignement (cf. Tableau # 2) montre une réduction des effectifs au fur et à mesure que l'on évolue vers les niveaux supérieurs. Par contre, l'évolution des filles d'un cycle à l'autre n'est pas aussi linéaire, ces dernières se retrouvent dans une forte proportion dans plusieurs classes de 6ème année.

5.1.1.4.Infrastructures et matériel pédagogique

Dans presque toutes les écoles de l'échantillon les classes sont réparties dans plusieurs bâtiments, deux (2) dans la plupart des observations. Elles n'ont ni terrain de jeux, ni électricité ; les latrines sont en mauvais état, sauf dans un cas. L'eau potable est rare. Deux (2) écoles sont considérées comme dangereuses pour les élèves fréquentant cette institution[11]. Il existe une cantine scolaire dans presque toutes les écoles de l'échantillon. Cependant, la nourriture n'est ni variée, ni équilibrée.

Le nombre de salles de classe par école en moyenne est de 7. La plupart des salles de classes sont exiguës et en mauvais état. Dans certaines classes, l'enseignant n'arrive pas à s'asseoir, faute d'espace et de mobilier. Dans d'autres cas, les bancs sont alignés bout à bout, il n'y a quasiment pas d'espace de circulation. Les élèves sont obligés de rester à leur place jusqu'à la récréation ou jusqu'à la fin de la classe, tant il est difficile, sinon impossible de bouger.

Les écoles ne disposent pas de matériel pédagogique à part une ou deux écoles où l'on trouve quelques livres fournis par le MENJS (cas d'une école publique). Dans seulement deux (2) écoles, on mentionne la présence d'une grande règle.

Le tableau 3 présente la situation physique des écoles de ce site.

[11] Dans l'une des écoles, c'est le délabrement extrême et le risque d'effondrement qui met en danger élèves et enseignants. Dans l'autre, où certaines classes sont logées à l'étage (construction non achevée), élèves et enseignants courent un danger certain, aucun parapet, aucune rampe n'étant installés pour prévenir les chutes et autres accidents.

TABLEAU # 3

INFRASTRUCTURES DES ECOLES DU SITE 1

SITE 1 (AQUIN)	Ecole 1	Ecole 2	Ecole 3	Ecole 4	Ecole 5	Ecole 6
DESCRIPTION PHYSIQUE DE L'ÉCOLE						
Nombre de salles de classe	7	6	9	8	7	7
Nombre de bâtiments	2	2	3	2	2	2
Bureau du directeur	1	1	1	1	1	1
Placard	1	0	1	1	1	0
Terrain de jeu	0	1	1	0	0	0
Electricité	0	0	0	0	1	0
Latrines	1	3	5	1	8	2
Point d'eau	1	1	1	1	1	1
Cantine	1	1	1	1	1	1
MATERIELS DIDACTIQUES						
Dictionnaire	3	0	1	1	1	1
Affiches/posters	0	0	0	0	1	0
Grande règle	0	0	0	0	1	1
Autres instruments	0	0	0	0	0	0
Matériel de sport	0	0	1	0	0	0

5.1.2. SITE 2 : GONAÏVES

5.1.2.1. Localisation et présentation des écoles

Les six écoles du site 2 se trouvent aux Gonaïves, ville située à 171 km au Nord de Port-au-Prince. C'est le chef-lieu du département de l'Artibonite. Les écoles du site sont proches les unes des autres dans un périmètre de deux kilomètres environ. Deux de ces des écoles sont du secteur public les autres appartiennent au secteur privé laïque et confessionnel, protestant et catholique. Contrairement au site 1, parmi ces écoles, certaines ont aussi le préscolaire en plus de la section primaire. C'est le site qui compte le nombre le plus élevé d'élèves, soit 2.551, répartis entre 1.128 garçons (44%) et 1.422 filles (56%). Pour ce site la nette prédominance des filles dans l'échantillon est à signaler.

5.1.2.2. Les enseignants

Les enseignants du site 2 ont un profil varié. Dans les six écoles du site, l'on compte parmi les enseignants 41% d'hommes et 59% de femmes dont la proportion diminue cependant tout au long du cycle jusqu'à atteindre 0% en 6ème Année (cf. Tableau # 10). Dans ces écoles, les enseignants ont une formation de niveau secondaire en moyenne. Dans une seule école du site, il n'y a pas un seul enseignant à avoir une quelconque formation en pédagogie. Quatre enseignants de l'échantillon sont des normaliens, l'un d'entre eux a un niveau universitaire. L'âge moyen des enseignants est de 31 ans. C'est le site qui compte le nombre le plus élevé d'élèves, soit 2461 répartis entre 1169 garçons (47.5%) et 1292 filles (52.5%). Pour ce site, on constate une prédominance des filles dans l'échantillon.

TABLEAU # 4

INFORMATIONS GENERALES SUR LES ECOLES DU SITE 2

VARIABLES		ECOLES DU SITE 2						ENSEMBLE	
		1	2	3	4	5	6		
Nombre Elèves par classe		35	30	57	41	63	47	45	
Ancienneté des Enseignants		5,5	4	6,5	8,5	12	19	9	
Effectif Elèves	**Total**	313	241	462	494	572	379	2461	
	% Filles	48 %	51 %	55 %	67 %	52 %	42 %	52,5 %	
Nombre Enseignants	**Masculin**	6	3	5	3	6	1	24	41 %
	Féminin	3	5	3	9	3	11	34	59 %
	Total	9	8	8	11	9	12	58	100 %

*N.B.: La moyenne élevée de 19 ans s'explique par la présence d'un enseignant comptant 25 ans d'expérience.

5.1.2.3. Les élèves

Les élèves des écoles du site 2 habitent en majorité moins loin que ceux du site 1. Ces élèves dont l'appartenance est toujours la même (milieu socio-économique défavorisé), habitent dans des quartiers autour de la ville, à moins d'un kilomètre le plus souvent. Seule une infime partie d'entre eux font plus de deux à cinq kilomètres pour se rendre à l'école. Dans quatre (4) sur les six (6) écoles, le pourcentage de filles est supérieur à celui des garçons.

TABLEAU # 5 : (SITE 2)

NOMBRE D'ELEVES ET POURCENTAGE DE FILLES SELON L'ECOLE ET LA CLASSE OBSERVEE

ECOLES	2EME ANNEE		4EME ANNEEE		6EME ANNEE		ENSEMBLE	
	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles
Ecole 1	35	48 %	46	52 %	17	35 %	98	48 %
Ecole 2	30	53 %	34	59 %	38	35 %	102	48 %
Ecole 3	100	59 %	70	60 %	56	50 %	226	57 %
Ecole 4	76	71 %	77	67 %	31	54 %	184	66 %
Ecole 5	67	55 %	110	54 %	86	55 %	263	54%
Ecole 6	50	40 %	36	28 %	36	28 %	122	33%
Ensemble	358	%	393	%	264	%	995	53%

Bien que l'on constate ici une réduction des effectifs de la 2ème à la 6ème Année (cf. Tableau # 5), la tendance n'est pas linéaire, la 4ème Année se retrouve parfois avec des effectifs plus élevés. Lorsque l'on considère l'évolution des filles dans le cycle, la réduction des pourcentages paraît évidente en 6e année, sauf dans une école.

5.1.2.4. Infrastructures et Matériel Pédagogique

Les infrastructures de ces écoles (cf. Tableau # 6) ne diffèrent pas de celles du site 1, dans certaines écoles, les conditions de fonctionnement sont déplorables. Dans l'une des écoles, les salles de classes peu éclairées sont comparées par un observateur à des cellules de prison. Dans les écoles du site 2, tout comme celles du site 1, les salles de classes sont réparties entre plusieurs bâtiments. Une seule des écoles comportant deux bâtiments est considérée comme adéquate (une école du MENJS) avec placard, terrain de jeu. Le nombre de salles de classes en moyenne est de neuf et le nombre moyen d'élèves par classe est de 48 élèves. Le mobilier des écoles est souvent nettement insuffisant. Dans une des écoles de ce site, « les élèves utilisent des roches comme sièges » ou « écrivent sur leurs genoux ». Dans une autre, les salles sont si exiguës et surpeuplées, et le mobilier tellement entassé que « les élèves doivent marcher sur les tables pour sortir de la classe. Gonaïves est le site ayant le plus d'élèves par salles de classes » (voir tableau # 5): l'on compte en moyenne 45 élèves par classe contre 41 à Aquin et à Port-au-Prince. Les écoles sont dans une grande majorité alimentées en électricité et en eau potable, la cantine existe dans presque toutes les écoles du site 2. Elles ont aussi des latrines même si, dans certains cas, ces dernières ne sont pas toujours en bon état.

Généralement, les écoles ne possèdent pas vraiment de matériels pédagogiques. Cependant, les observations ont permis d'inventorier certains livres et autres matériels en nombre pas très important mais en plus grande quantité que pour le site 1. Dans une école de Gonaïves, un observateur décrit comme unique matériel un jeu complet du programme détaillé du MENJS, et quelques livres dont se servent les élèves. Dans deux autres, on trouve des dictionnaires, des règles et de rares instruments de géométrie. Une école ne dispose pour tout matériel pédagogique que du tableau, de la craie et de quelques manuels distribués par le MENJS. Une autre ne possède en fait de matériel didactique qu'une grande règle. Une seule école dispose d'un ballon de jeu pour tous les élèves.

TABLEAU # 6 : (SITE 2)

INFRASTRUCTURES DES ECOLES DU SITE2

SITE 2 (GONAÏVES)	*Ecole 1*	*Ecole 2*	*Ecole 3*	*Ecole 4*	*Ecole 5*	*Ecole 6*
DESCRIPTION PHYSIQUE DE L'ÉCOLE						
Nombre de salles de classe	*9*	*8*	*8*	*12*	*11*	*8*
Nombre de bâtiments	*2*	*3*	*3*	*2*	*3*	*1*
Bureau du directeur	*1*	*1*	*1*	*1*	*0*	*1*
Placard	*1*	*0*	*1*	*1*	*1*	*0*
Terrain de jeu	*0*	*0*	*1*	*1*	*0*	*0*
Electricité	*1*	*1*	*1*	*0*	*1*	*0*
Latrines	*3*	*2*	*3*	*2*	*1*	*1*
Point d'eau	*1*	*1*	*1*	*0*	*1*	*0*
Cantine	*0*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*
MATERIELS DIDACTIQUES						
Dictionnaire	*0*	*1*	*1*	*0*	*0*	*0*
Affiches/posters	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
Grande règle	*1*	*1*	*1*	*0*	*0*	*1*
Autres instruments	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
Matériel de sport	*0*	*1*	*0*	*0*	*0*	*0*

5.1.3. SITE 3 : PORT-AU-PRINCE

5.1.3.1. Localisation et présentation des écoles

Le site 3, Port-au-Prince, regroupe quatre (4) écoles situées dans des quartiers pauvres de la ville. Ces écoles, comme le reste de l'échantillon desservent des enfants de classes socio-économiques défavorisées. Une école relève du MENJS, les trois autres sont respectivement du secteur privé catholique, protestant et indépendant.

5.1.3.2. Les enseignants

A environ 90 %, les enseignants du site 3 sont de sexe féminin, la proportion des femmes restant stable dans les trois (3) niveaux observés (cf. Tableau # 10). L'âge moyen des enseignants est de 33 ans, mais c'est dans ce site que la différence d'âge entre eux est plus marquée. Le nombre moyen d'années d'expérience ou l'ancienneté d'un enseignant dans la profession est d'environ six ans. Le niveau de formation des enseignants varie beaucoup d'une école à l'autre.

TABLEAU # 7 :

INFORMATIONS GENERALES SUR LES ECOLES DU SITE 3

VARIABLES		ECOLES DU SITE				ENSEMBLE	
		1	2	3	4		
Nombre Elèves par classe		24	52	74	19	41	
Ancienneté des Enseignants		3	13	3	4	9	
Effectif Elèves	**Total**	221	525	447	192	1385	
	% Filles	44 %	64 %	54 %	49 %	53 %	
Nombre Enseignants	**Masculin**	2	0	2	1	5	14%
	Féminin	6	10	4	10	30	86%
	Total	8	10	6	11	35	**100 %**

5.1.3.4. Les élèves

L'une des écoles est située à environ 15 minutes de marche du domicile des élèves. L'effectif du site 3 est le moins élevé, à cause du nombre d'écoles considérées, qui est moindre (4). Les quatre (4) écoles du site ont 1385 élèves au total, dont 743 filles (53%) et 651 garçons (47%). Tout comme le site 2 et contrairement au site 1, les filles prédominent en nombre.

Là encore, la réduction de la taille des classes suit un mouvement linéaire du niveau inférieur vers les niveaux supérieurs, tendance moins nette pour les filles (cf. Tableau #8).

TABLEAU # 8

NOMBRE D'ELEVES ET POURCENTAGE DE FILLES SELON L'ECOLE ET LA CLASSE

ECOLES	2EME ANNEE		4EME ANNEEE		6EME ANNEE		ENSEMBLE	
	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles	Eff. Total	% Filles
Ecole 1	25	52 %	17	41 %	17	30 %	20	41%
Ecole 2	44	75 %	43	43 %	41	46 %	42	54%
Ecole 3	88	54 %	67	52 %	54	50 %	69	52%
Ecole 4	24	67 %	31	42 %	7	42 %	20	50%
Ensemble	202	62 %	158	44 %	119	42 %	151	49%

5.1.3.5. *Infrastructures et matériel pédagogique.*

Dans l'une des écoles, un observateur note que les salles de classe sont mal éclairées ; une cloison de fortune sépare les classes et les interférences sont nombreuses. Dans cette école, la 5eAF et la 6eAF fonctionnent dans la même salle avec le même professeur. Par contre, une autre école (école communautaire financée par une ONG de la place) dispose d'un bâtiment en bon état, de salles de classe spacieuses, bien aérées, très propres, avec électricité mais sans eau potable. Les enfants ont un terrain de jeu, un ballon et deux balançoires défectueuses pour jouer. De plus, cette école offre un repas chaque jour.

Dans l'ensemble du site, les matériels didactiques sont rares. En général, dans ces classes, l'enseignant suit le programme du MENJS et n'a pour tout matériel pédagogique que certains livres dont disposent quelques élèves. Une des écoles (celle mentionnée précédemment) se distingue des autres par son buffet où sont rangés les matériels didactiques et autres matériels et fournitures nécessaires. De plus, le professeur a son bureau et deux élèves se partagent confortablement un banc.

TABLEAU # 9

INFRASTRUCTURES DES ECOLES DU SITE 3

SITE 3 (PORT-AU-PRINCE)	*Ecole 1*	*Ecole 2*	*Ecole 3*	*Ecole 4*
DESCRIPTION DE L'ÉCOLE				
Nombre de salles de classe	*7*	*10*	*6*	*11*
Nombre de bâtiments	*1*	*1*	*1*	*2*
Bureau du directeur	*1*	*1*	*1*	*1*
Placard	*1*	*1*	*1*	*1*
Terrain de jeu	*0*	*1*	*0*	*1*
Latrines	*2*	*1*	*1*	*1*
Point d'eau	*1*	*0*	*1*	*1*
Cantine	*0*	*1*	*0*	*1*
MATERIELS DIDACTIQUES				
Dictionnaire	*1*	*0*	*1*	*1*
Affiches/posters	*0*	*1*	*0*	*1*
Grande règle	*1*	*1*	*1*	*1*
Autres instruments	*0*	*0*	*0*	*1*
Matériel de sport	*0*	*1*	*0*	*1*

5.1.4. *Formation des Enseignants pour les 3 Sites*

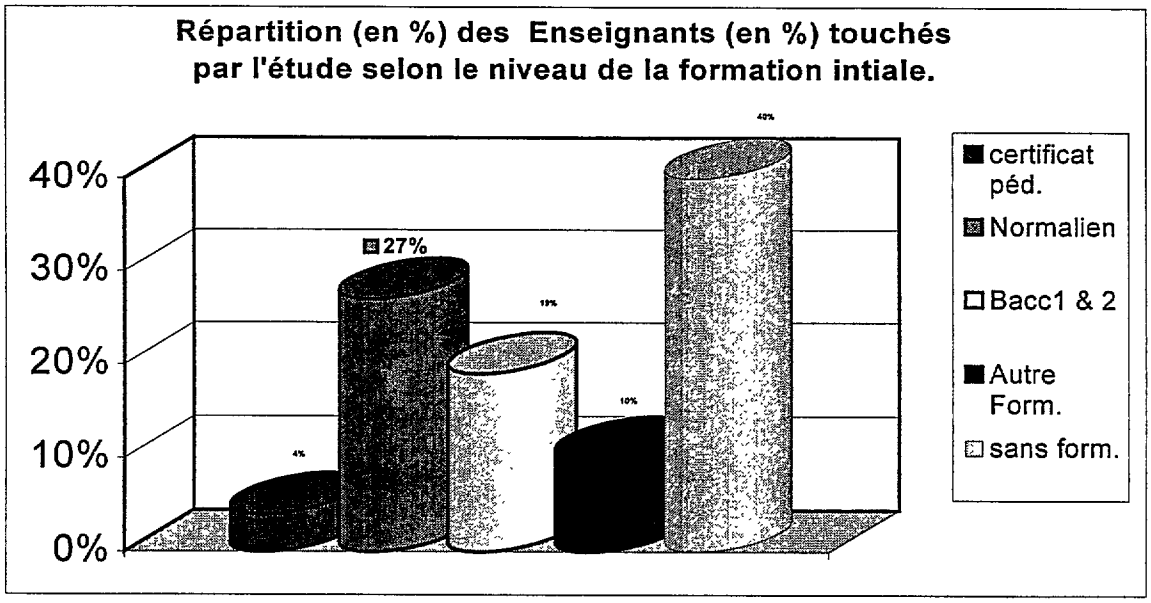
Les caractéristiques des écoles et de leur clientèle sont très semblables à travers les 3 sites. Néanmoins, c'est au niveau de la formation des enseignants que l'on note le plus de diversité.

Les graphes 1 et 2 présentent en pourcentage (%) le niveau académique des enseignants de même que celui de leur formation continue. Ces deux graphes portent respectivement sur des échantillons de 48 et 41 enseignants qui ont été observées lors de la recherche.

En ce qui a trait à la formation initiale des enseignants (cf. Graphe 1), les niveaux sont très hétérogènes, à travers les différents sites et à l'intérieur des écoles étudiées. Près de 40% des enseignants interrogés pour cette recherche n'ont reçu aucune formation particulière. Seulement un quart d'entre eux sont détenteurs d'un diplôme de normalien ou d'un CAP, et 18% ont le niveau du bac.

GRAPHE 1

Formation Initiale des Enseignants

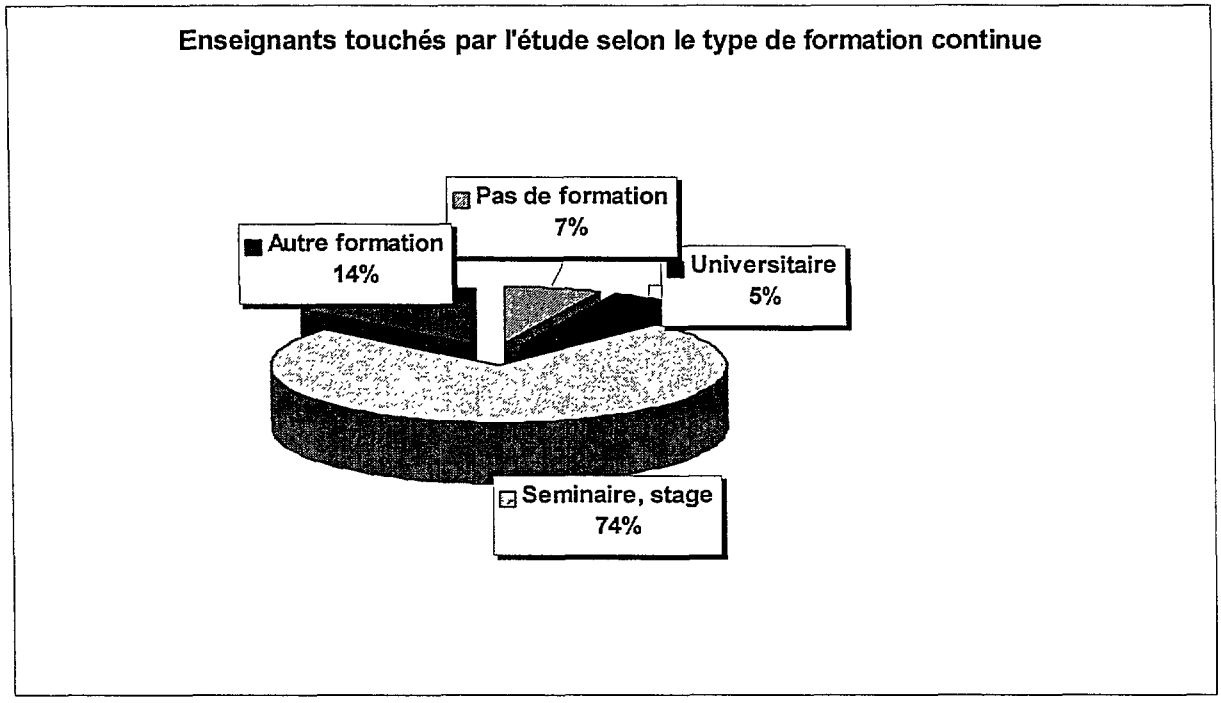


Par contre, en ce qui a trait à la formation continue (cf. Graphe 2), les résultats montrent une forte participation à des stages et séminaires de formation (74 %). Seulement 10% des enseignants n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique.

Dix-neuf pour cent (19 %) d'entre eux ont entrepris d'autres types de formation dont cinq pour cent (5 %) au niveau universitaire.

GRAPHE 2

Formation continue des enseignants



Ainsi, il est donc observé que même si les taux de formation initiale des enseignants sont très bas, il existe une compensation importante au niveau de la formation continue.

TABLEAU # 10

PROPORTION (EN %) D'ENSEIGNANTES DANS LES CLASSES OBSERVEES PAR NIVEAU ET PAR SITE

CLASSES OBSERVEES	2EME ANNEE	4EME ANNEE	6EME ANNEE
➢ Site 1	66 %	83 %	50 %
➢ Site 2	83 %	33 %	0 %
➢ Site 3	75 %	75 %	75 %

5.2. LES OBSERVATIONS DE CLASSE

Les observations des quarante-huit (48) salles de classe des écoles fondamentales de l'échantillon nous ont permis d'apprécier le contexte et les pratiques quotidiennes des enseignants et des élèves en situation de classe.

5. 2.1. Le contexte général et les conditions d'apprentissage dans les salles de classe:

En premier lieu, on observe **l'effet des conditions matérielles et des conditions externes sur le processus enseignement/apprentissage**. Les observateurs ont noté combien la chaleur, le bruit, le mobilier inconfortable ou insuffisant ont d'effets négatifs sur le comportement des élèves, soit un effet d'«accablement», soit un effet d' «excitation». Un observateur note, par exemple, que des élèves aux Gonaïves sortent se mouiller la tête, sous l'effet de la chaleur intenable rayonnant de la toiture en tôle. Les enseignants non plus n'y échappent pas et quelques-uns uns sont surpris à sommeiller à la fin de la journée[12]. Le manque de matériel occasionne de fréquents déplacements de l'enseignant et des élèves et est parfois la cause de la présence d'intrus, par exemple de parents, de camarades d'autres classes qui viennent apporter ou emprunter des fournitures scolaires. Bien souvent, les élèves se partagent un stylo à quatre ou cinq, notent les observateurs. Par ailleurs, l'impact de la

[12] Les observations ont eu lieu à une époque de forte chaleur. L'un des observateurs note son propre inconfort, des gouttes de sueur dégoulinant de son visage et tombant sur son journal.

condition socio-économique précaire de la clientèle de ces écoles sur la santé et le comportement est aussi noté dans la salle de classe: l'accablement, les malaises causés par la faim et la maladie sont mentionnés aussi bien par les élèves que par les enseignants[13].

Mais, ce qui a frappé les observateurs, **c'est une dynamique générale dominée par la volonté de persévérer en dépit de toutes ces conditions adverses**. En général, enseignants et élèves font montre du désir de travailler. La routine du travail semble être bien établie, et chacun joue sa partition. D'une manière générale, même dans les classes où l'enthousiasme est absent, les élèves participent quand même. Les enseignants s'efforcent d'impliquer les élèves dans des activités diverses, portant sur les tâches scolaires comme sur des aspects de socialisation. Dans une école d'Aquin, par exemple, les élèves organisent le service du repas, nettoient leurs bancs et font la vaisselle. Les élèves sont sollicités pour rendre de menus services (par exemple, ramasser ou distribuer les cahiers) et ils semblent s'y plier volontiers. Les observateurs ont vu des enfants « décrocher » après une heure de classe parce qu'il y a du bruit, qu'il fait chaud, qu'ils ont faim et des enseignants distribuer quatre ou cinq fessées au cours des vingt premières minutes. Mais ils ont aussi vu des enseignants enthousiastes, essayant de motiver ou de relancer les élèves en les faisant bouger, chanter, en les interpellant affectueusement. Les enseignants démontrent souvent une réelle sollicitude pour leurs élèves, les appelant individuellement par leurs noms, s'inquiétant de leur santé ou de leurs problèmes.

Dans de rares classes un horaire est affiché. Cependant, **l'emploi du temps** semble être connu de tous (aucune question des élèves sur la séquence des cours n'est notée, même quand l'enseignant n'annonce pas les cours). Deux moments forts ponctuent la journée, par la suspension prolongée des cours qu'ils occasionnent: la récréation (30 à 45 minutes) et le moment du repas, qui est pris généralement dans la salle de classe (20 à 30 minutes). Dans quelques rares écoles, un effort est fait pour inclure du sport dans le curriculum (une école à Port-au-Prince) ou pour organiser des classes promenades (une école aux Gonaïves).

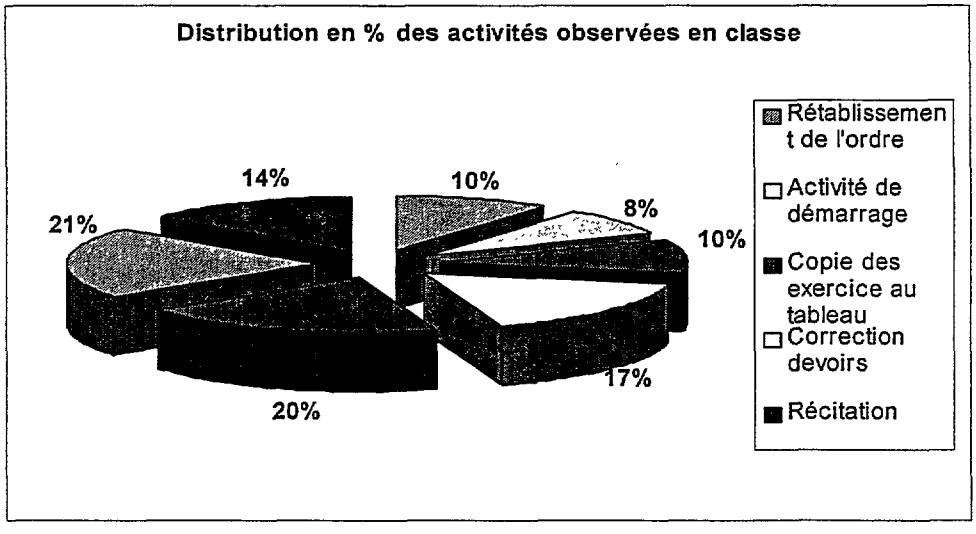
La durée moyenne de la journée de travail se situe entre quatre et six heures suivant l'école. La majorité des écoles travaillent entre quatre et cinq heures par jour. Une seule école, située à Port-au-Prince, travaille six heures trente minutes, afin de couvrir le programme, a expliqué la directrice. Aux Gonaives,

[13] Même des comportements que l'on pourrait considérer à première vue comme des marques d'inattention sont à interpréter à la lumière des conditions socio-économiques des familles, fait remarquer une maîtresse d'Aquin. Ainsi, pour elle, souvent les élèves dorment, appuient la tête sur les bancs ou ne réagissent pas, tout simplement parce qu'ils souffrent de faiblesse, parce qu'ils ont faim. [Ceci a été confirmé par un observateur qui note que dans une classe de 2ème AF à Aquin, la maîtresse tente d'encourager un élève qui se plaignait de la faim, la face contre la table en lui disant "moi aussi, j'ai mal à l'estomac, moi aussi j'ai faim, mais il faut continuer".

un directeur a expliqué les raisons de l'horaire matinal de son école (7h30-12h30). Malgré les retards et difficultés et difficultés de toutes sortes, l'horaire est maintenu car la chaleur commence très tôt le matin (dès 9H00 parfois) et passé midi, la concentration des élèves baisse considérablement. La durée des cours ou d'autres activités dans la salle varie avec le niveau de la classe (2e, 4e ou 6eAF). Ces activités excèdent rarement une heure. Sur une période d'observation de deux heures trente minutes, le temps est consacré principalement à des activités de démarrage (10 - 20 mns), d'évaluation (correction de devoirs et récitation : 20-40 minutes respectivement), de rappels à l'ordre (15-20 minutes). Pour pallier au manque de matériel, expliquent les enseignants, ils font copier les leçons et devoirs au tableau (15-20 minutes). Cela semble être une pratique routinière car on observe même des cas où le professeur « écrit les exercices au tableau alors que tous les élèves ont le livre ».[14] Le début de chaque leçon est souvent consacré à des révisions[15]. Comme l'a noté un observateur: « *le temps* effectivement consacré à l'apprentissage ne représente, dans bien des cas, que la moitié des heures par jour prescrites par le MENJS ». Cette gestion du temps problématique est similaire dans les trois sites[16].

Le graphe # 3 présente en % la part occupée par les activités observées sur plusieurs périodes d'une journée de classe, lesquelles totalisent en moyenne 2 heures 30mn.

GRAPHE 3



[14] Dans une école de Port-au-Prince, faire copier les leçons au tableau et sur les cahiers permet au professeur de se rendre dans une autre classe, car ce jour-là, il est à cheval sur deux classes.
Est-ce une pratique routinière ou est-ce l'effet de la période des examens de fin d'année scolaire?
[16] Ce temps d'apprentissage effectif est encore diminué quand l'on considère les retards fréquents et certaines punitions, telles le fait de mettre les élèves dehors ou de les renvoyer chez eux.

La gestion de la classe, en ce qui a trait à la discipline, présente des difficultés auxquelles les conditions matérielles semblent contribuer pour une grande part (inconfort, classes non homogènes et surpeuplées, mobilier insuffisant et inadapté). La situation oscille entre un excès de sévérité et le désordre absolu, avec toute une gamme de situations intermédiaires. Les dérangements sont incessants. Toutes sortes de visiteurs se présentent sans s'annoncer. L'enseignant lui-même quitte souvent sa classe pour aller parler à quelqu'un, allant chercher du matériel ou pour s'occuper d'une autre classe. Le plus souvent, les enfants profitent de ces absences pour s'amuser et chahuter. Mais, cas rare, un observateur à Port-au-Prince note qu'un élève a dirigé la classe en maintenant une bonne discipline pendant près de 30 minutes en l'absence de l'enseignant.

> « Il est 11h30, un gardien entre avec le repas sans frapper, sans hésiter. Il porte un grand récipient en plastique, le dépose sur la chaise du professeur... »

En ce qui a trait au **discours de l'enseignant**, le tableau ci-après présente une synthèse quantitative de la **nature des interactions verbales et de la qualité du discours de l'enseignant** dans la salle de classe. Les pratiques qui y sont reflétées seront l'objet d'une description et d'une analyse qualitative plus approfondie dans la prochaine section du rapport.

Pour résumer, dans les trois sites, la répétition en chœur occupe en moyenne un peu moins du quart du temps d'observation (24%). Puis vient la pratique des questions-réponses (aussi bien les questions ouvertes demandant une réflexion de la part des élèves (19%) que les questions fermées à réponse unique (14%). Vient ensuite la « discipline verbale », c'est à dire i.e. les rappels à l'ordre, la demande de silence ou la sollicitation de l'attention des élèves (13%). Le site d'Aquin se distingue par la place moindre accordée à la discipline verbale et le pourcentage plus élevé de temps consacré aux discussions avec les élèves.

Par ailleurs, bien que ce ne soit pas une pratique généralisée, les enseignants s'efforcent parfois d'offrir des **renforcements positifs** aux enfants.

TABLEAU # 11

SYNTHESE DE L'EVALUATION DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS PAR SITE REPARTITION (EN%) DES ACTES PEDAGOGIQUES OBSERVES

Conduites Observées	**SITE 1 %**	**SITE 2 %**	**SITE 3 %**	**TOTAUX %**
Présente la leçon/matériel sans consignes	3.43	2.82	3.22	3.15
Pose une question pour aider à comprendre.	6.87	7.63	9.29	7.93
Répond à une question posée par un(e) élève.	0.76	1.28	0.65	0.89
Répond à une question à la place des élèves	4.74	2.41	2.55	3.23
Corrige une erreur d'un (des) élèves(s)	10.88	12.63	6.35	9.95
Fait répéter les élèves ensemble	23.33	25.88	21.45	23.54
Pose une question avec une seule réponse correcte	14.85	9.71	16.74	13.76
Pose une question avec plusieurs réponses possibles	2.13	3.27	5.33	3.57
Pose des questions demandant une réflexion de la part des élèves.	19.82	16.11	19.74	18.55
Encourage la discussion d'un concept entre des élèves	4.77	0.82	0.45	2.01
Parle pour discipliner un (les) élèves, remettre de l'ordre, demander le silence ou l'attention.	10.19	14.21	14.35	12.91

5.2.2. Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques telles que nous les définissons, se réfèrent aux *méthodes et stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants pour susciter l'apprentissage chez les élèves.*

Les théories de l'enseignement tendent à organiser les méthodes d'enseignement sur deux axes, d'un côté, *l'enseignement centré sur l'enseignant* et de l'autre,

l'enseignement centré sur l'élève[17], correspondant d'un côté à un *comportement de domination* de l'enseignant et de l'autre, à un *comportement d'intégration*[18]. Les recherches ont établi qu'à ces types d'enseignement correspondent des profils de personnalité professionnelle des enseignants. La typologie de Pol Dupont décrit quatre (4) types principaux qui peuvent éclairer notre analyse : L'enseignant-enseignant pour qui l'objectif essentiel est la transmission du savoir à acquérir; L'enseignant *aidant* qui met l'accent sur l'action pédagogique mais avec une dimension qui favorise le dialogue et la personnalisation, fait montre de compréhension, de considération pour ses élèves et est un modèle de stimulation à l'apprentissage ; l'enseignant-organisant qui met l'accent sur la gestion de la classe et l'enseignant-personne-à-part-entière dont le vécu personnel conditionne ou dirige les attitudes de l'enseignant[19]. Dans la pratique, souvent un ou deux types particuliers tendent à prédominer dans le comportement de l'enseignant, lequel par ailleurs, peut aussi changer son comportement selon les circonstances.

Les recherches effectuées sur le processus enseignement/apprentissage suggèrent que *l'enseignement centré sur l'élève* ou la pratique de l'enseignant-aidant favorise un meilleur apprentissage par l'élève parce que celui-ci a l'opportunité de participer activement à son propre apprentissage.

IEQII rejoint cette définition de l'apprentissage et focalise les recherches sur la qualité de l'éducation sur les interactions enseignant-élèves. *L'interaction* est généralement définie comme « *la relation réciproque, verbale ou non verbale (...) par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre.*» [20] La présente recherche s'intéresse surtout à l'un des partenaires en présence i.e., l'enseignant. Elle a donc choisi, à travers tous les instruments d'observation utilisés, de *privilégier le comportement de l'enseignant et son discours dans la salle de classe.*

Alors que le traitement des grilles d'observation a permis de relever les fréquences de certaines pratiques, l'analyse les journaux de bord a permis de caractériser le comportement et le discours de l'enseignant à partir des pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant et des effets qu'elles provoquent chez les élèves. *Ce sont les effets des pratiques pédagogiques des enseignants, observés à partir des réactions des élèves*, qui nous permettent de les organiser sur un *continuum* dont les deux pôles sont, d'une part, *la forte participation des élèves* et de l'autre, une *participation faible ou inexistante.* A ces deux pôles correspondent aussi les *pratiques pédagogiques centrées sur l'élève* et les *pratiques centrées sur l'enseignant.* Le but de cette typologie, élaborée à partir d'observations de classes de milieux défavorisés, est de décrire les pratiques quotidiennes dans les salles de classes et d'identifier celles qui sont susceptibles de créer des situations favorisant un meilleur apprentissage pour l'élève haïtien.

---

[17] (Withall 1949)
[18] (Anderson 1939)
[19] (1982, pp. 125-150ss)
[20] Postic, 1979 p.20

Description des pratiques observées

D'abord, il a été constaté que dans une grande mesure le comportement des enseignants présente des similitudes d'une région à l'autre. Pour la plupart, les pratiques pédagogiques font appel à des méthodes traditionnellement utilisées dans les écoles haïtiennes, par exemple:

- la répétition en chœur
- la récitation
- les corrections de devoirs en classe,
- l'utilisation intensive du cahier et tableau.

Ces méthodes mettent en évidence un enseignement qui pourrait être caractérisé d'enseignement plutôt *centré sur l'enseignant* si l'on se réfère aux théories sur l'enseignement plus haut mentionnées. Dans la plupart des cas, les élèves démontrent un certain degré d'inattention et de passivité.

Nous avons retenu, cependant, d'autres cas où l'enseignant utilise des pratiques pédagogiques *centrées sur l'élève*. Ces pratiques favorisent la méthode *questions-réponses*, et aussi d'autres méthodes traditionnelles, qui sont utilisées de manière à susciter la participation animée des élèves, par exemple, l'usage efficace du tableau comme outil de travail collectif et interactif. Dans ces cas de participation, la réflexion des élèves est privilégiée et leur capacité de faire appel à leurs connaissances antérieures est stimulée. Dans ces salles de classes, les élèves sont très enthousiastes, et l'on constate de nombreuses interactions entre eux.

D'autre part, il a été constaté que la discipline occupe une place relativement importante dans la dynamique de la salle de classe. Les mesures utilisées par les enseignants varient entre des mesures sévères, qui vont parfois jusqu'à la violence corporelle, des mesures modérées comme des remontrances verbales et celles qui ne sont que de simples rappels à l'ordre. Nous avons observé que, dans les cas où il y une forte participation de la part des élèves, la discipline sévère est généralement absente. Par contre, dans les cas où les enseignants utilisent les pratiques pédagogiques les plus traditionnelles, l'inattention et les actes d'indiscipline des élèves sont punis par des mesures sévères.

A partir de ces constatations, nous avons classé *les classes observées en trois catégories se situant sur trois zones d'un* ***continuum de participation*** *allant du plus fort au plus faible*. La description retient:

- des classes de forte participation,
- des classes où il y a alternance de moments de participation et de passivité,
- et finalement, des classes où les élèves participent très peu et où les mesures disciplinaires dominent la dynamique de la salle de classe.

Sur un échantillon de 48 classes observées, la majorité des classes (30) tombent dans la zone intermédiaire et comprennent des classes des trois niveaux faisant partie de l'échantillon (2e,4e, 6e AF). Les classes de forte participation, au nombre de neuf, sont surtout des classes de 6eAF (au nombre de cinq) et dans une moindre mesure, des classes de 4e et 2eAF (deux à

chaque niveau). Les classes de forte discipline*[21] au nombre de neuf, se retrouvent surtout en 2eAF (six cas) et 4eAF (trois cas).

A partir des trois grandes catégories du continuum plus haut mentionné, les prochaines parties du rapport décriront les pratiques observées en présentant d'abord les plus courantes où se situent la majorité des classes de l'échantillon, puis celles qui suscitent la plus forte participation de la part des élèves et enfin, celles qui suscitent le moins de participation.

5.2.2.1. Les classes de moyenne participation:

Interactions enseignant-élève et discours de l'enseignant :

Ces cas intermédiaires se retrouvent à tous les niveaux, mais surtout dans les classes de 2e et 4e AF. Ces classes utilisent surtout les pratiques traditionnelles essentiellement centrées sur l'enseignant où ce dernier est l'initiateur principal de toutes les interactions.

La répétition en chœur :

Dans ces classes, la répétition en chœur se pratique souvent. L'enseignant dirige le chœur et les élèves répètent après lui, soit tout ensemble, soit par petits groupes, tantôt divisés par sexe, tantôt selon leur position dans la salle de classe (par rangées avant, arrière, à côté). Généralement, les élèves sont assis à leur place et l'enseignant est debout près de son bureau ou se promène dans la salle de classe. C'est une pratique apparemment ancrée dans la routine de la classe, parce qu'on observe que les élèves adoptent un ton et un rythme familiers.

La répétition en chœur se fait à n'importe quel moment de la journée et elle est fortement présente dans les cours de langue (lecture, grammaire, communication orale en français et en créole) et de calcul. Elle est utilisée pour des énoncés, règles de grammaire, formules, tables, leçons à retenir. On retrouve cette pratique moins souvent dans les cours d'histoire et de géographie et encore moins en sciences naturelles.

La répétition en chœur ne se pratique pas isolément. Elle fait plutôt partie de *plusieurs types de séquences* qui combinent la présentation d'une notion, son explication, des exercices pratiques dans les cahiers et des sessions de questions-réponses (fermées). C'est une pratique qui semble être utilisée pour renforcer la notion introduite dans la leçon car, on observe qu'après une répétition, les enseignants demandent souvent aux élèves s'ils ont compris – sans attendre la réponse la plupart du temps!
Dans la majorité des cas, les élèves participent à la répétition en chœur. Cependant, lorsque la répétition dure trop longtemps ou que cette pratique a été utilisée plusieurs fois au cours de la journée, les élèves cessent de participer et montrent des signes de lassitude ou d'ennui, surtout les plus jeunes (2eAF). Ils se couchent sur les tables-bancs, dorment ou « vaquent à d'autres occupations » selon les termes d'un

[21] Le concept "Forte discipline" se réfère à l'utilisation fréquente de mesures disciplinaires par l'enseignant.

observateur. Dans ces moments de non-participation, l'enseignant réclame plus de participation, soit par des remontrances verbales, soit en rappelant individuellement les élèves à l'ordre par leurs noms.

Les récitations et contrôles de cahiers :

Le contrôle individuel du travail de l'élève, à l'oral comme à l'écrit, occupe une part importante de la journée scolaire. La récitation en classe et le contrôle des cahiers de devoirs sont deux pratiques répandues à travers presque toutes les classes observées (sauf dans les classes de forte participation en 6AF). Elles concernent les leçons qui devaient être étudiées à la maison et les devoirs qui devaient être faits à la maison. Ces pratiques peuvent porter sur toutes les matières et se font souvent en fin de période, soit avant la récréation, soit en fin de journée.

Pendant une récitation typique, l'enseignant est assis à son bureau, parfois le fouet ou la règle en main, et les élèves s'alignent devant lui, récitant à tour de rôle leurs leçons à haute voix. Les élèves qui ne connaissent pas leurs leçons sont souvent punis : l'enseignant leur demande de rester debout, de se mettre à genoux, d'aller à la direction et parfois ils sont fouettés. Pendant qu'un élève récite devant l'enseignant, on observe que les autres élèves étudient ou repassent leurs leçons en attendant leur tour, ou s'occupent à tout autre chose. Une séance peut durer de quinze à quarante minutes: généralement c'est un temps mort où les élèves qui ne récitent pas ne sont engagés dans aucune activité d'apprentissage. Rappelons que sur une journée scolaire de cinq heures ce temps mort représente un peu moins du quart du temps.

La récitation se fait souvent dans une atmosphère de bruit et d'agitation. Mais parfois, on observe des classes relativement silencieuses. Le contrôle de cahier se fait souvent de façon similaire, mais, on observe aussi que le plus souvent, l'enseignant collecte les cahiers et les corrige pendant la récréation ou le repas. Notons qu'aucune évaluation formative est donnée à l'élève pendant le contrôle des cahiers.

Dictée :

La dictée est une pratique utilisée principalement dans les cours de langue (plus souvent en français qu'en créole) et à n'importe quel moment au cours de la journée. Au cours de la dictée traditionnelle, l'enseignant lit et répète le texte tandis que les élèves transcrivent dans leurs cahiers. Cependant on a observé des cas où la dictée donne lieu à des séquences interactives : plusieurs élèves sont envoyés au tableau à tour de rôle pour écrire chacun une phrase. Dans ces cas-là, l'élève au tableau doit corriger les erreurs de l'élève précédent, si nécessaire. Ces dictées donnent lieu à des séquences de questions-réponses qui visent la compréhension des élèves (appel à la réalité des élèves, identification de mots et concepts nouveaux par ces derniers) et à des explications/révision sur des notions grammaticales. On observe souvent que le contenu de la dictée est en français, mais les explications et les questions-réponses se font en créole. La correction de la dictée est souvent collective, soit qu'elle se fasse au tableau par toute la classe, soit qu'il y ait échange de cahiers pour qu'elle soit faite par

les élèves. Les élèves participent, répondent aux questions, mais parfois se lassent quand les explications et les questions-réponses se prolongent. On note qu'ils accueillent les échanges de cahiers avec un certain enthousiasme.

Questions-réponses :

C'est une pratique généralisée qui se retrouve dans les trois sites et pour toutes les matières. Les questions-réponses s'utilisent en tandem avec presque toutes les autres pratiques pédagogiques. Parfois l'enseignant l'utilise pour vérifier la compréhension des élèves par des questions ouvertes, mais le plus souvent, ce sont des questions à réponses fermées. On observe que l'une des questions courantes de l'enseignant est « avez-vous compris ? » et la réponse est presque invariablement « oui, enseignant». Les questions de l'enseignant sont le plus souvent adressées à la classe collectivement et ce sont le plus souvent les réponses.. Bien que l'on observe des cas où des élèves se portent volontaires pour répondre, le plus souvent l 'enseignant choisit les élèves et ceux-ci répondent avec une certaine timidité. Les élèves prennent rarement l'initiative de poser des questions et les enseignants ne répondent pas souvent à leurs questions10 sur le discours de l'enseignant.

Au Tableau :

Dans ces classes de moyenne participation, la pratique qui provoque la *participation la plus grande des élèves est l'utilisation du tableau.* Dans cette pratique que nous caractérisons comme «au tableau», l'attention de la classe est dirigée sur l'élève plutôt que sur l'enseignant. Le tableau est utilisé surtout pour faire des exercices pratiques de calcul et de grammaire française; il l'est plus rarement en histoire et en grammaire créole. Le tableau est utilisé en tandem avec d'autres pratiques pédagogiques, telles que les répétitions en chœur qui précèdent ou suivent les exercices pratiques, et il a un caractère de travail collectif et individuel à la fois. Pendant qu'un élève est au tableau, les autres sont sollicités pour corriger les fautes de leurs camarades et pour les aider à trouver la bonne réponse. Aller au tableau est bien accueilli par les élèves. On observe que ce sont des moments privilégiés de participation, très recherchés par les élèves qui se portent volontaires avec beaucoup d'enthousiasme.[22]

Discipline :

Les mesures disciplinaires observées dans les classes de moyenne participation sont deux ordres: les sanctions pour des raisons pédagogiques, i.e. erreurs, leçons non sues, exercices pratiques mal faits, et les *sanctions pour des écarts de comportement*, par exemple des élèves qui se disputent en classe ou qui n'obéissent pas aux injonctions de l'enseignant. Les mesures utilisées sont le fouet, la règle, le renvoi à la maison, le renvoi à la direction, le fait de se mettre à genoux, de rester debout à sa

---

14 Il n'est pas interdit de penser que l'une des causes de cet enthousiasme, c'est que le tableau donne aux élèves l'opportunité de se déplacer dans la classe de manière légitime, surtout quand plusieurs élèves sont au tableau en même temps et que plusieurs autres physiquement vont pour corriger les erreurs de leurs camarades.

place ou près du bureau de l'enseignant, le dos tourné à la classe. La règle et le fouet sont souvent utilisés de manière symbolique, c'est-à-dire qu'ils sont brandis pour appuyer une menace verbale. L'enseignant parfois tape le tableau ou son bureau de la règle ou de sa rigoise ou se promène dans la salle, fouet ou règle en main.

On observe parfois, à la fin de la journée, au moment où il fait le plus chaud, et où pour des raisons diverses les élèves sont rendus distraits ou inattentifs, que l'enseignant semble perdre le contrôle de la classe et les actes de discipline se multiplient, touchant un nombre de plus en plus élevé d'élèves.

On observe aussi que les filles sont le plus souvent l'objet des mesures disciplinaires et ceci, surtout dans les classes de 2e et 4eAF, où se trouvent beaucoup d'élèves surâgés.

Cependant, dans beaucoup de cas de moyenne participation, les observateurs ne relèvent pas de mesures disciplinaires autres que des remontrances verbales. Dans plus d'un cas, l'enseignant, «dépassé» selon les observateurs, semble choisir d'ignorer délibérément certains élèves.

5.2.2.2. Classes de forte participation:

Les neuf cas les plus saillants de forte participation se retrouvent à travers les trois sites, et surtout en classe de 6èmeAF (cinq cas); mais on a aussi retrouvé deux cas en 4èmeAF et deux autres en 2èmeAF.

Dans ces cas de forte participation, l'on observe une classe généralement animée où l'on note une spontanéité et une liberté d'expression chez les élèves qui font montre aussi d'une volonté de participer aux activités d'apprentissage. Il y a beaucoup d'interactions entre les élèves et contrairement aux classes où n'existe pas une forte participation, ils prennent souvent des initiatives. Ces élèves semblent n'éprouver aucune crainte envers l'enseignant et s'expriment facilement, allant parfois jusqu'à contredire l'enseignant ou à remettre en question les informations qui sont le sujet des échanges dans la salle de classe. L'atmosphère est généralement détendue et aussi bien l'enseignant que les élèves lancent de temps à autre des pointes d'humour.

> L'observateur note que l'enseignant est très compétent avec un sens de l'humour à la limite. La classe ne semble éprouver aucune crainte envers lui. Les élèves s'expriment facilement et font des commentaires humoristiques de temps à autre.

On observe que cette dynamique est liée aux pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant qui centre son enseignement sur les élèves et les encouragent à participer activement à leur propre apprentissage. Les pratiques privilégiées dans ces classes sont surtout les questions-réponses et l'utilisation intensive du tableau. Les enseignants utilisent aussi d'autres pratiques traditionnelles, mais ils le font de manière

interactive. Par exemple, pendant la récitation, la dictée et la lecture, les questions-réponses sont utilisées pour susciter la participation des élèves et pour faire appel à leur compréhension du texte et leurs connaissances antérieures. Le vécu des élèves, leur environnement sont souvent mis à contribution. Généralement, l'erreur dans ces classes n'est pas punie mais est plutôt utilisée comme un outil d'enseignement dont l'enseignant se sert pour approfondir les notions nouvellement présentées.

Questions-réponses :

La question-réponse est la pratique la plus utilisée dans ces classes de forte participation et on la retrouve pour toutes les matières et tout au long de la journée. Les questions sont ouvertes et de nature à stimuler la réflexion des élèves et l'on observe rarement des réponses collectives. Souvent, les questions-réponses s'intègrent dans une séquence : d'abord l'enseignant introduit une notion, puis suivent des questions posées individuellement aux élèves, qui se portent volontaires ou sont choisis au hasard par l'enseignant. Ce dernier encourage les élèves à trouver eux-mêmes les réponses et les aide en leur donnant souvent des pistes, faisant appel aux acquis antérieurs. Selon les réponses fournies par les élèves, l'enseignant offre d'autres explications ou utilise les réponses des élèves pour clarifier les notions.

Dans au moins trois salles de classes, l'on observe que les questions-réponses suscitent des échanges d'idées et des débats enseignant-élèves et élèves-élèves. Dans une classe de 6AF aux Gonaïves, un débat surchauffé entre les élèves survient pendant un cours de sciences expérimentales, à la suite d'une question posée par l'enseignant. L'observateur le décrit en ces termes:

> *« Les élèves discutent d'un concept à clarifier. Un élève est debout donnant son avis sur la question. N'importe quel autre élève peut intervenir après pour contredire le point de vue de l'interlocuteur l'ayant précédé. Deux groupes d'élèves sont divisés entre l'hygiène individuelle et l'hygiène de l'habitation. Ne pouvant pas trancher entre les deux positions, l'enseignant lit une partie d'un texte du livre d'hygiène qui répond partiellement à la question. [Le débat continue, les élèves restent insatisfaits]. Un élève est sorti sur la demande de l'enseignant pour chercher un document qui pourrait résoudre le problème. Les élèves ont un autre livre dans la classe et ils cherchent la bonne réponse ».*

Dans d'autres classes de forte participation, telle une classe de 2ème AF à Aquin, «*la question-réponse prend plutôt la forme d'une conversation, d'un échange avec les élèves qui s'y plaisent bien*», note l'observateur.

On observe que les questions qui provoquent le plus de participation sont celles qui portent sur le vécu et l'environnement des élèves. Dans une classe de 4eAF, par exemple, pendant un cours d'hygiène, l'enseignant pose la question « qu'est-ce que c'est que le paludisme ? » et un élève offre spontanément son expérience personnelle pour expliquer les symptômes de la maladie.

On note, dans ces classes de forte participation, que l'enseignant utilise différentes stratégies pour faire la transition entre deux activités ou deux cours. Par exemple dans une classe de 2ème AF, et une autre classe de 4ème AF, un élève est invité à raconter une histoire à la classe avant de passer au cours suivant. Les histoires sont accueillies par la classe avec beaucoup de rires. Dans plusieurs cas, l'enseignant recourt aux exercices physiques pour insuffler une nouvelle énergie à la classe, et ceci, surtout avant les cours d'arithmétique. Dans d'autres cas, c'est la chanson qui est utilisée pour clôturer ou introduire une période.

Au Tableau :

Comme dans les classes de moyenne participation, le tableau provoque une participation singulière chez les élèves. L'enseignant tient à ce que les élèves y aillent tous. Ces derniers se portent volontaires pour y aller et veillent à ce que chacun ait sa chance. Ils protestent quand un même élève y va deux fois de suite. L'enseignant de son côté, fait attention à alterner le sexe des élèves. Le tableau est un lieu privilégié d'échange et de collaboration entre les élèves. Dans une classe aux Gonaïves, l'observateur note «*c'est intéressant de voir comment la classe participe. On suit la moindre erreur de celui qui est au tableau*». Le tableau est aussi l'occasion pour les élèves de recevoir du renforcement positif à la fois de leur enseignant et de leurs camarades qui les applaudissent lorsqu'ils trouvent la bonne solution à un problème.

On observe aussi que le tableau est utilisé par l'enseignant pour placer l'élève au centre de l'activité pédagogique. Par exemple, dans une classe de 6eAF aux Gonaïves, on voit l'enseignant demander aux élèves de fournir à la classe des explications sur l'exercice qu'ils sont en train d'effectuer au tableau. Dans d'autres classes, on remarque que les élèves prennent l'initiative d'utiliser le tableau. Ainsi, dans une classe de 6eAF aux Gonaïves, l'observateur note: «*un élève va au tableau pour faire une démonstration à la classe pour contredire une approche de l'enseignant qui est d'accord avec lui*».

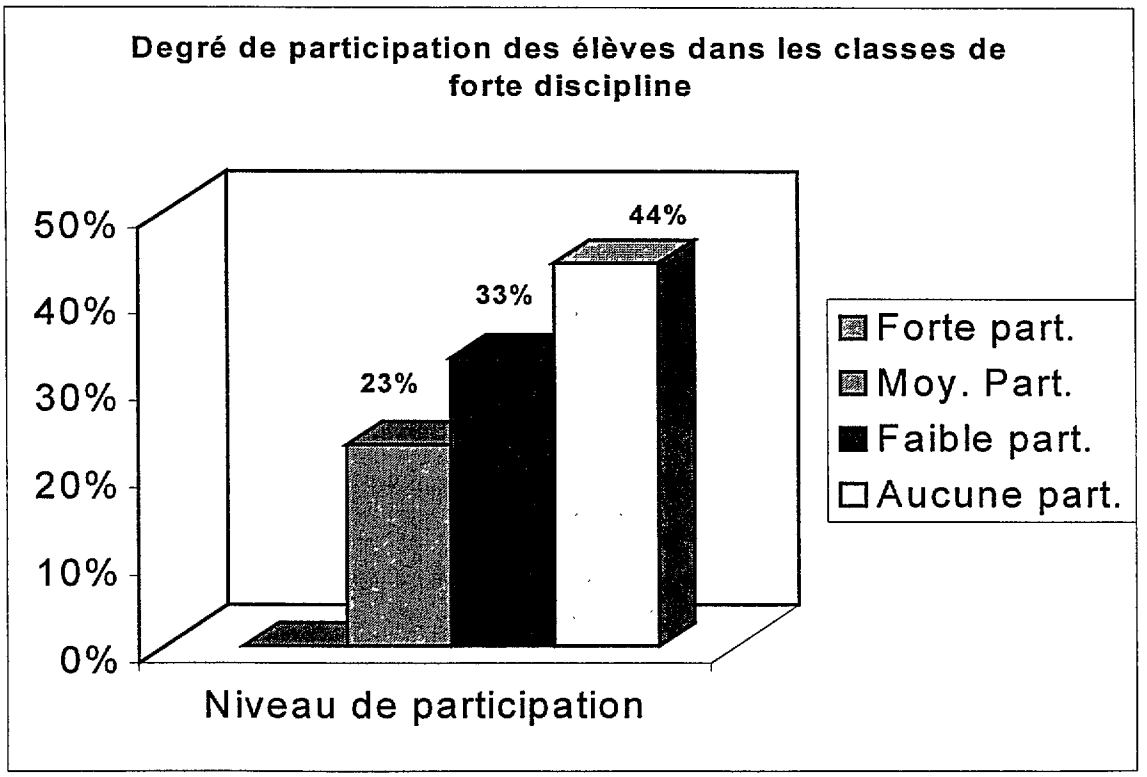
Discipline :

Il est intéressant de noter que *les mesures de discipline punitive dans les classes de forte participation sont pratiquement absentes*. Sur neuf (9) classes, on retrouve deux cas de mesures disciplinaires. Dans un cas, une élève est fouettée pour écart de comportement (6eAF). Dans un autre cas (4eAF), au cours d'une récitation d'histoire, trois élèves qui n'ont pas pu répondre aux questions posées par l'enseignante, doivent rester debout.

5.2.2.3. Classes de faible participation (et de forte discipline):

La majorité des classes de cette catégorie se retrouve en 2eAF et 4eAF. Dans l'échantillon, on observe que neuf cas se caractérisent par une atmosphère générale de faible participation de la part des élèves et de fortes mesures disciplinaires utilisées par les enseignants. Dans ces classes, les élèves sont généralement inattentifs et participent peu ou pas du tout aux activités initiées par l'enseignant. Les observateurs décrivent l'atmosphère de ces classes soit comme étant «morte», «morne» ou à l'opposé, comme «une atmosphère de marché». L'inattention des élèves se manifeste souvent par une certaine passivité: ils dorment, ont la tête appuyée sur les bancs, ne répondent pas aux sollicitations de l'enseignant. D'autres fois, cette inattention est évidente dans des écarts de comportements tels que: classe bruyante, bavardages incessants, déplacements constants des élèves. L'on constate que dans ces classes, les mesures disciplinaires sont nombreuses. Les enseignants utilisent souvent les punitions corporelles pour sanctionner les écarts de comportement, l'inattention et les erreurs des élèves.

GRAPHE 4



On observe, par ailleurs, un nombre élevé d'interférences externes, comme du bruit dans les classes voisines, l'irruption d'intrus dans les salles pour des raisons diverses. Dans plusieurs cas, les observateurs notent l'influence des conditions climatiques, par exemple, la forte chaleur qui commence tôt le matin, sur le manque d'attention des élèves. On observe aussi que le manque d'aération et de luminosité, des bancs non adaptés à la taille des élèves, particulièrement à celle des surâgés, nombreux dans ces classes de 2eAF et 4eAF, contribuent à l'inconfort des élèves. On note également que le va-et-vient des élèves pour emprunter qui un stylo, qui un crayon, ajouté au manque de cloisons entre les classes, constituent des éléments de distraction dans ces salles de classe. On note, par ailleurs, que certaines de ces classes ont des effectifs variant entre 35 et 70 élèves. Par exemple, dans une école à Port-au-Prince où le fouet est souvent utilisé, une classe de 2èmeAF compte 70 élèves, une autre, de 4eAF, en compte 69. Dans une école aux Gonaïves où les mesures disciplinaires sont aussi fréquentes, la classe de 4eAF observée compte 67 élèves[23].

On observe les pratiques pédagogiques les plus traditionnelles dans la majorité de ces classes, telles la répétition en chœur, les récitations qui durent longtemps (parfois jusqu'à une heure de temps). les copies dans les cahiers. Les élèves réagissent par un manque de participation notable. Par contre, on retrouve aussi dans ces classes des moments de participation, surtout quand les élèves vont au tableau et quand l'enseignant pose des questions qui font appel au vécu des élèves. Mais ces moments sont de courte durée. On trouve des cas où l'enseignant fait des efforts pour gagner l'attention des élèves. Dans un cas, en 4ème AF aux Gonaïves, il cherche à les éveiller en leur faisant faire des exercices. Certains élèves protestent en disant que ce sont ceux qui dorment qui devraient en faire. Dans un autre cas, le professeur cherche à détendre les élèves en leur racontant une blague. Ceux-ci ne rient pas et restent impassibles. Par contre, dans cette même classe, lorsque le professeur invite un élève à raconter une blague comme transition, la classe rit et applaudit.

Pas de participation, beaucoup de répétition, l'enseignant critique les élèves qui ne participent pas à la répétition en chœur.

Discipline :

La discipline, dans ces cas de faible participation, domine la dynamique de la classe. Les mesures disciplinaires observées sont appliquées, semble-t-il, pour sanctionner des écarts de comportement et aussi pour des raisons pédagogiques. Comme dans les classes de moyenne participation, les mesures typiquement utilisées sont le fouet, la règle, les tapes, le fait de pincer, secouer les élèves, les mettre à genoux et de les faire rester debout. Un observateur note un cas où l'enseignant demande à une élève de rester debout sur une seule jambe pendant au moins 10 minutes. Les enseignants utilisent aussi souvent les menaces verbales.

[23] Sans pouvoir établir de corrélation directe, on note cependant l'effet des effectifs pléthoriques sur le maintien de l'ordre dans ces classes.

On remarque que dans ces classes des mesures disciplinaires sont appliquées plus fréquemment que dans les classes de moyenne participation. Dans une classe de 2ème AF à Port-au-Prince, dans un laps de temps de 50 minutes, l'enseignante utilise huit fois des mesures de discipline envers six élèves: elle les fouette, les tape, les met à genoux et leur demande de quitter la classe pour raisons de comportement ; et dans un cas, parce qu'une élève n'avait pas son cahier, après l'avoir fouettée, elle l'envoie à la direction. Les mesures se font parfois en cascade, visant souvent les mêmes élèves et il y a une escalade dans la sévérité de ces mesures. Les observateurs notent que parfois plusieurs élèves sont mises à genoux ou fouettées en même temps.

On observe, comme pour les autres types de classe, que la majorité des élèves qui sont l'objet des mesures de discipline sont des filles. Les écarts sanctionnés sont les retards, les écarts de comportement et les fautes pédagogiques, en particulier les devoirs mal faits ou non faits, les leçons non sues. Se dessine ainsi une tendance à la violence envers les plus petits et les plus vulnérables du système scolaire dont il faudrait prendre conscience et qu'il faudrait rapidement éliminer.

On observe que dans ces salles de classes, le fouet et la règle sont aussi utilisés de façon symbolique par l'enseignant: il tient le fouet en main pendant une répétition ou une récitation, il frappe la règle sur le tableau ou sur son bureau pour ponctuer son enseignement ou pour rappeler les élèves à l'ordre. Il est aussi intéressant de noter que dans ces écoles, où règne une atmosphère de mesures disciplinaires fréquentes, quelques directeurs sont observés avec un fouet en main, allant de classe en classe et ne s'en départissent pas, même en recevant des visiteurs.

En résumé, les mêmes types de pratiques pédagogiques et disciplinaires sont notées à travers les trois sites et dans les trois catégories de classes du continuum. En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, des différences notables entre ces pratiques ressortent de la description, tant au niveau du maniement des techniques elles-mêmes (utilisation passive *versus* utilisation interactive) que de la réponse qu'elles reçoivent des élèves (passivité *versus* participation). Déjà l'observation révèle, aux deux pôles extrêmes du continuum, un rapport inverse entre la participation et la discipline.

L'on note que certains facteurs semblent jouer un rôle dans les différences relevées, tels le climat général de la classe, le niveau de la classe et son degré d'homogénéité (2e, 4e ou 6eAF) et surtout la capacité et l'habileté de l'enseignant à capter et garder l'attention des élèves. Dans l'échantillon observé, les classes de 2ème et 4ème AF sont celles où le problème de participation et de discipline se pose de manière plus évidente. Certains enseignants semblent désorientés face à la manière d'aborder les plus jeunes élèves – y compris les surâgés - pour obtenir à la fois leur attention et le maintien de l'ordre, d'où leur raidissement et la cascade de mesures disciplinaires relevées, d'une part, et l'emploi des pratiques les plus traditionnelles dans ces classes-là, d'autre part. Cela suggère que les classes de ces sous-cycles devraient recevoir une attention spéciale dans les programmes de formation des enseignants.

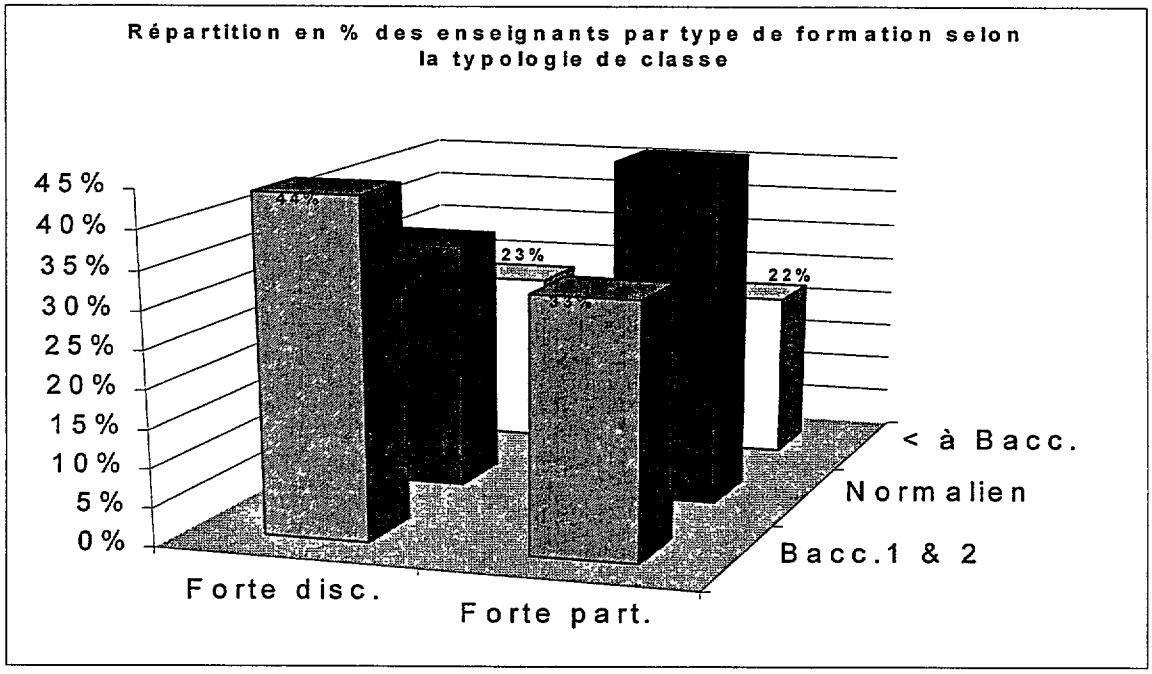
5.2.2.4. Rapport entre participation des élèves et formation des enseignants.

Les données recueillies montrent un rapport étroit entre le mode de gestion des interactions et le niveau de formation des enseignants. Il apparaît clairement que le fait d'avoir atteint un certain niveau de formation mais surtout le type de formation reçue (stages et séminaires de formation sur le tas en particulier) déterminent le mode de gestion en salle de classe.

Les graphes 5 et 6 qui mettent en opposition les classes de forte participation (F. part.) à celles de forte discipline (F. disc.) avec comme variable indépendante le niveau de formation (initiale et continue) des enseignants concernés illustrent cette réalité.

GRAPHE 5

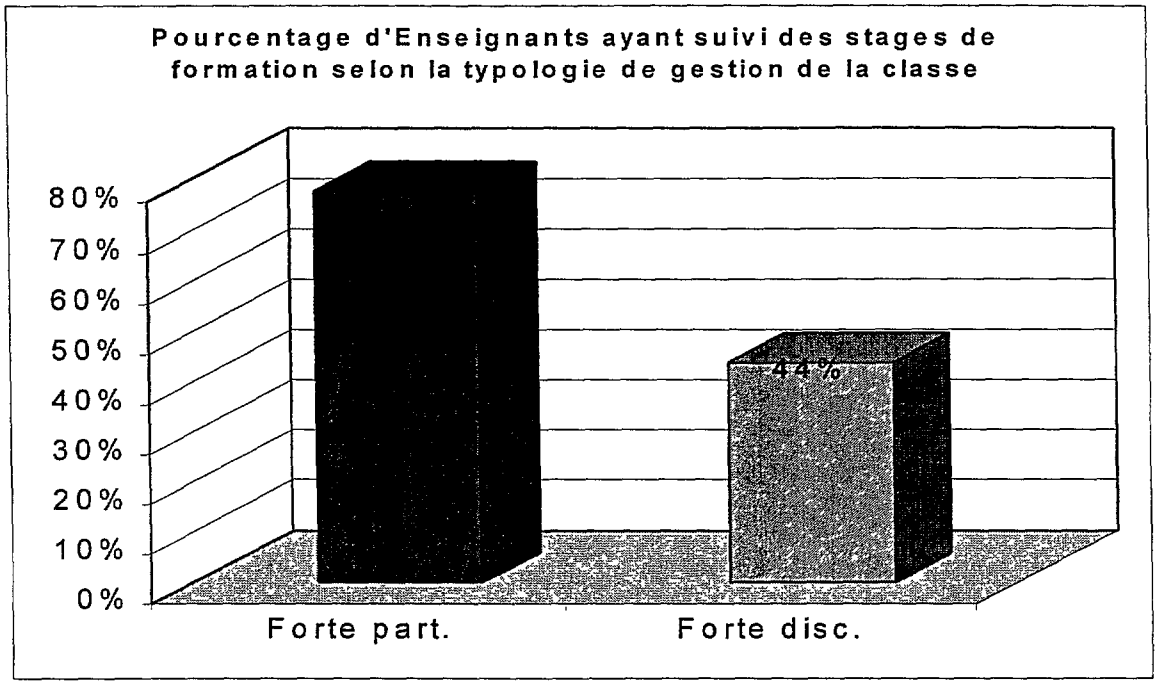
Pratiques pédagogiques et Formation Initiale des Enseignants



L'analyse du graphe # 5 révèle que 44% des enseignants des classes de forte discipline ont atteint le niveau des classes terminales (Rhéto, Philo), alors que dans les classes de forte participation on retrouve de préférence plus de normaliens (45%). Il semblerait que la formation en éducation conduit à la mise en place dans la classe, de stratégies aboutissant à une forte participation des élèves.

GRAPHE 6

Pratiques Pédagogiques et Formation Continue



Le graphe 6 nous révèle qu'une forte majorité d'enseignants des classes de forte participation ont suivi les stages de recyclage organisé par différentes institutions (MENJS, FEPH, FONHEP, CONFEPIH, CEEC, Maison Henri Deschamps). Ainsi donc, il est évident que plus les enseignants ont reçu une formation en cours de service, plus ils ont tendance à recourir à des modes de gestion souple de la classe et des interactions enseignant-élèves. Et, par conséquent, mieux les élèves participent et s'impliquent. Par contre, moins les enseignants ont bénéficié d'une formation appropriée, plus ils utilisent des moyens de discipline forte. Et donc, moins la participation des élèves est forte.

Par ailleurs, il faut noter que les directeurs des écoles où se retrouvent les classes de forte participation, ont eux aussi participé à des sessions de formation continue et organisent à leur tour des activités pédagogiques dans leurs écoles. Ceci suggère donc l'importance d'une part d'un bon niveau académique des enseignants et, d'autre part, des programmes de formation continue à l'intention des enseignants et directeurs d'école.

5.3. LES PERSPECTIVES DES ACTEURS

5.3.1. Analyse et interprétation des entrevues avec les parents

Dans cette section du rapport, l'on cherchera à établir des liens entre les pratiques observées et les attentes des différents acteurs engagés dans la relation éducative.

Les entrevues avec les parents portaient sur les thèmes suivants: leur conception de l'éducation de qualité, la manière dont ils sont informés de ce qui se passe à l'école, leurs relations avec les enseignants et leurs opinions sur les mesures disciplinaires pratiquées dans les écoles de leurs enfants.

5.3.1.1. CONCEPTIONS DE L'EDUCATION

A la question « Qu'est-ce qu'une **bonne école**? », les parents d'Aquin et de Gonaïves répondent dans une proportion de 60 % que c'est une institution offrant un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Un tel environnement se caractérise par :

- l'application d'un programme scolaire
- une bonne gestion
- des enseignants représentant des modèles sociaux adéquats
- la collaboration avec les parents
- des infrastructures et un équipement fonctionnels
- du matériel pédagogique suffisant.

Les parents de Port-au-Prince évoquent plus souvent (24 %) les résultats scolaires comme critère d'une bonne école.

Pour bon nombre de parents dans les trois sites (68%), **un bon élève**, c'est d'abord un élève respectueux des autres, obéissant, studieux, ponctuel à l'école, responsable et calme. Viennent ensuite, à part égale (15 %), l'éducation à la maison et l'application dans les études.

Le **bon professeur**, pour 39 % des parents, se reconnaît avant tout à son éthique professionnelle. En deuxième et troisième lieux viennent les résultats des élèves et certaines caractéristiques personnelles comme le respect du directeur, la maîtrise de soi, la patience, la ponctualité, la sévérité, le respect du programme scolaire.

Les deux principales **raisons** pour lesquelles les parents envoient leurs enfants à l'école sont: leur préparer un bon avenir économique (31 %), et s'assurer de l'aide pour leurs propres vieux jours (30 %). L'utilité pour la société vient au troisième rang (20 %) dans les trois sites observés. Les parents de Port-au-Prince mettent un accent plus fort

sur l'avenir économique de leurs enfants (44 %) que ceux d'Aquin et Gonaïves (30 et 24 %). Pour eux, l'utilité pour la société de demain est également un facteur important.

Les parents, en envoyant leurs enfants à l'école, ont donc des objectifs précis. Ils pensent aussi que les enfants doivent commencer l'école aussi jeunes que possible: 5% des parents ont inscrit leurs enfants à l'école avant l'âge de trois ans; 73 % l'ont fait avant l'âge de six ans. Dans 20 % des cas, les enfants ont commencé l'école à six, sept, huit ou même dix ans en raison de la situation économique précaire de la famille.

5.3.1.2. INFORMATIONS SUR L'ECOLE ET RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS

La majorité (77 %) des parents sont satisfaits de l'école de leurs enfants, et citent principalement la compétence des enseignants, la qualité de leurs rapports avec les parents, la discipline, l'encadrement des élèves, la compréhension de la direction face à leurs problèmes d'argent, et les activités extra-curriculaires. Dix pour cent des parents de Port-au-Prince considèrent la proximité de l'école comme un facteur positif. Les 18 % des parents moins satisfaits citent les conditions matérielles et le manque de préparation des enseignants. A Port-au-Prince, 20% des parents ont des griefs à propos du savoir-vivre des élèves. Les solutions à ces problèmes sont abordées, selon eux, par les initiatives propres au milieu (33.3%) ou par le dialogue (29.2%).

Dans 95 % des cas, les parents disent avoir des contacts avec les professeurs qui leur permettent de se tenir au courant du comportement et des progrès de leurs enfants, mais ce chiffre ne correspond pas à ce que disent les enseignants. Il semble qu'une bonne partie des contacts ne sont pas des rencontres formelles pour parler de la situation de l'enfant, mais plutôt des contacts anecdotiques, fortuits ou d'affaires. Les parents disent assister aux réunions à 93 %, et ils vont à l'école sur convocation (61 %). Toutefois, près de 39% s'y rendent sans invitation pour s'assurer que leur enfant est présent et que l'enseignant fait son travail. Soixante-cinq pour cent (65)% rencontrent régulièrement le directeur pour parler des enfants, d'argent ou de leurs problèmes personnels.

Les moyens employés pour corriger les élèves sont généralement le fouet (49 %) et les renvois à la maison (39 %). Les délits mentionnés le plus souvent sont les retards et les devoirs non faits. Presque dans leur totalité, les parents approuvent ces mesures disciplinaires, mais ils souhaitent que les enseignants fassent preuve de modération et ne blessent pas les enfants. Dans presque toutes les écoles, les

observateurs ont remarqué un fouet exposé à la vue des enfants et des visiteurs. Dans plusieurs cas, l'enseignant enseignait un fouet ou une règle à la main. L'usage du fouet est moins fréquent à Port-au-Prince que dans les autres sites.

5.3.1.3. PERCEPTION DU ROLE DES PARENTS ET DE CELUI DES ENSEIGNANTS DANS L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS

En majorité (80 %), les parents considèrent que leur rôle principal est de fournir à leurs enfants des conditions favorables à l'étude et à la réussite à l'école, à savoir: payer les frais de scolarité et de matériel scolaire; nourrir l'enfant; voir à sa santé et à ses autres besoins; l'encourager à ne pas manquer l'école et à étudier; ménager à la maison des temps de repos et de loisir. Les parents de Port-au-Prince, soit 32 % de l'échantillon, considèrent les contacts avec l'école comme une tâche importante. A Aquin et Gonaïves, deux pour cent (2 %) seulement y font allusion.

5.3.1.4. PERCEPTION DU ROLE DES ENSEIGNANTS

En ce qui concerne les enseignants, 79 % des parents dans les trois sites s'attendent à ce qu'ils accomplissent avant tout leurs devoirs professionnels, c'est-à-dire: fournir un enseignement stimulant, aider les élèves en difficulté, couvrir le programme scolaire, communiquer avec les parents, punir et récompenser. A Port-au-Prince plus que dans les autres sites, les parents voudraient voir l'enseignant jouer le rôle de parent dans le cadre de l'école, donner des conseils aux enfants, être attentifs à leurs besoins, les protéger, prier avec eux et les aider à trouver le matériel dont ils ont besoin.

5.3.2. Analyse et interprétation des entrevues avec les directeurs

Les directeurs ont été interrogés sur leur définition d'une éducation de qualité, leur conception de leur rôle, de leurs responsabilités, de leur évaluation du travail des enseignants et des relations avec les parents.

5.3.2.1. Perception d'une éducation de qualité

Cette perception varie d'une région à l'autre. Pour la moitié des directeurs d'Aquin, «il est important pour une école d'avoir une philosophie de l'éducation ». Une école ayant une « philosophie » est une école fondée sur une vision claire des résultats à obtenir (formation intégrale, formation pour la vie, etc.) et des priorités éducatives telles que l'éducation civique, l'éducation à la discipline et à l'autonomie. Vingt-cinq % des directeurs à Port-au-Prince estiment qu'une éducation de qualité doit être basée sur une philosophie.

Viennent ensuite, avec une importance égale, les conditions matérielles (16 %) et un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Les directeurs à Gonaïves favorisent au taux de 75 % l'environnement propice à l'enseignement et à 25 % les conditions matérielles.*

Parmi les contraintes les empêchant d'atteindre leur idéal de qualité, les directeurs citent, dans l'ordre, les lacunes professionnelles des enseignants (30 %), les conditions matérielles (23 %) et la situation économique précaire des familles. Pour les directeurs à Gonaïves, les conditions matérielles constituent le facteur le plus important.

Plus de 57 % des directeurs estiment que leurs écoles sont en voie d'amélioration. Pour la moitié des directeurs à Aquin et Gonaïves, les progrès se manifestent surtout sur le plan pédagogique.

Pour un directeur de Port-au-Prince : « *L'éducation de qualité ne concerne pas Haïti. Cela suppose des enfants non méprisés, des parents non démissionnaires* »

5.3.2.2. Rôles et responsabilités

Les directeurs considèrent comme leur principale responsabilité la supervision pédagogique des enseignants (Port-au-Prince: 75 %, Aquin et Gonaïves: 50 %). Ils mettent en deuxième place les activités administratives proprement dites (35 %). Les directeurs à Port-au-Prince donnent plus d'importance à la supervision pédagogique que ceux des autres sites. A Gonaïves, un directeur se considère comme garant de la moralité dans l'école.

Pour s'assurer du bon fonctionnement de leurs écoles, 84 % des directeurs comptent sur une bonne gestion des ressources financières et humaines disponibles. Pour l'un des directeurs, la gestion des rapports entre toutes les personnes concernées est essentielle. Dans 46 % des cas, des mesures administratives sont prises pour remédier aux problèmes rencontrés dans le fonctionnement de l'école. Une instance supérieure ou extérieure à l'école est consultée dans un peu moins du quart des cas (23 %), et les directeurs ont moins souvent recours aux ressources de la communauté (15 % des cas).

5.3.2.3. Satisfaction du travail des enseignants et des élèves

La majorité (71 %) des directeurs se disent satisfaits du travail de leurs enseignants, qu'ils considèrent ponctuels, consciencieux, créatifs, dévoués et efficaces. Ceux qui le sont moins citent le manque de formation professionnelle comme cause principale de leur mécontentement. Sur ce point, il n'y a pas de différences entre les directeurs des trois groupes.

---

*Voir la définition d'un environnement propice au point 6.2.1

Quant au travail des élèves, 66 % des directeurs sont satisfaits. Les autres évoquent les lacunes en langue française, le manque d'intérêt et de motivation de beaucoup d'enfants, et les carences en fournitures scolaires attribuables aux difficultés économiques des familles, points de vue qui sont généralement corroborés par les enseignants et les observations faites en classe. Pour remédier à cette situation, les directeurs d'Aquin et Gonaïves insistent sur la nécessité d'équiper les écoles en mobilier et matériel didactique. Ceux de Port-au-Prince mettent davantage l'accent sur la supervision pédagogique des enseignants.

5.3.2.4. Relations avec les parents

Pour intéresser les parents à la vie de l'école, les directeurs les invitent à des réunions ou les font participer à des activités de l'école. Soixante-douze pour cent (72 %) des directeurs invitent régulièrement les parents à des réunions à l'école. Aux Gonaïves, les directeurs organisent les réunions et font participer les parents aux activités de l'école. A Aquin, les réunions jouent un rôle plus important que les activités dans les écoles; l'inverse se passe à Port-au-Prince. Une méthode courante de communication avec les parents est de leur envoyer des messages (écrits ou oraux) par l'intermédiaire des élèves; cette méthode est prévalante à Gonaïves.

Dans les trois sites, 80 % des directeurs pensent qu'il faut continuer à inviter les parents à venir à l'école pour renforcer leur participation. Les directeurs à Aquin ajoutent qu'on devrait fournir une certaine formation aux parents.

Lorsqu'on demande aux directeurs si, à leur avis, les parents sont satisfaits des services reçus, tous répondent par l'affirmative. Plus de la moitié estiment que le principal motif de satisfaction des parents est la réussite scolaire de leurs enfants, opinion qui n'est pas entièrement partagée par les parents, qui tendent à valoriser davantage un bon environnement scolaire.

Les directeurs pensent donc que les parents sont généralement satisfaits de leurs relations avec les écoles. A la limite, ils apprécient l'école simplement pour le fait qu'elle accueille leurs enfants. Viennent en deuxième et troisième lieux la discipline à laquelle l'école astreint les enfants et la compréhension dont font preuve les directeurs en matière de paiement des frais de scolarité. Un directeur d'Aquin évoque la sécurité des enfants comme motif de satisfaction des parents.

Plus de 70 % des directeurs estiment que, pour améliorer le système éducatif, les enseignants devraient être mieux payés. Le salaire moyen des professeurs du secteur privé défavorisé gravite autour de 750 gourdes (environ 45 dollars américains) par mois[24]. Ceux des écoles publiques sont mieux rémunérés. Un directeur de Port-au-Prince voudrait voir une supervision plus serrée de la part du Ministère de l'Education Nationale.

---

[24] Il faut noter que le salaire des gens de maisons est de cet ordre également.

Dans l'ensemble, malgré les carences, 71 % des directeurs considèrent leur école comme bonne. Plus du quart (29 %) classent leur établissement parmi les meilleurs de la zone. L'expérience de leur corps professoral est, selon eux, un facteur important de cette qualité et la réussite des élèves en est la preuve.

5.3.3. Analyse et interprétation des entretiens avec les enseignants

L'analyse transversale du questionnaire des enseignants nous a permis de dégager trois (3) grands thèmes:

1. La perception d'une éducation de qualité
2. L'apprentissage dans les classes
3. Les besoins des acteurs

5.3.3.1. La perception d'une éducation de qualité

La notion d'éducation de qualité a été analysée sous trois (3) angles:

- La bonne école
- Le bon enseignant
- Le bon élève

Pour les enseignants, une **éducation de qualité** doit favoriser l'épanouissement intégral de l'être. Essentiellement orientée dans le sens de la *socialisation de l'élève*, elle doit, en outre, lui permettre d'être utile à la société, à sa famille et à lui-même.

Les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage sont d'une grande importance: une bonne école doit donc fournir un environnement adéquat, des locaux bien équipés en matériel didactique, en bon état et propres.

Pour les enseignants de Port-au-Prince particulièrement, l'école doit être bien organisée et les relations professionnelles doivent y être empreintes de respect mutuel et de cordialité.

5.3.3.2. Le bon enseignant

L'enseignant idéal a reçu une bonne éducation et est diplômé d'une école normale. Il aime son travail, qu'il accomplit avec un sens poussé de l'éthique.

Une analyse détaillée des chiffres montre que la question d'éthique revêt environ deux fois plus d'importance à Port-au-Prince qu'en province (42 et 23 %).

5.3.3.3. Le bon élève

Il *est bien éduqué*, c'est-à-dire, qu'il a bénéficié d'une bonne éducation chez lui. De plus, il démontre par son comportement qu'il assimile l'enseignement qu'il reçoit à l'école. Ses résultats scolaires sont bons. Il jouit d'une bonne santé, est intelligent, éveillé et participe activement à la classe. Il est obéissant et sage et s'entend bien avec ses camarades et ses professeurs.

Il est intéressant de constater que dans la plupart des réponses (39.1 %), le bon élève est à la fois bien éduqué et a un bon rendement scolaire. Le reste des réponses se partage entre les trois caractéristiques (respectivement 13, 28 et 19 %).

Il faut souligner que le rendement scolaire est deux fois plus important pour les enseignants de province que pour ceux de Port-au-Prince (33 vs 17 %).

5.3.3.4. L'apprentissage dans la salle de classe

La question « Quelles sont les conditions qui permettent à l'enseignant de bien travailler? » a permis aux enseignants de souligner les facteurs suivants:

- l'environnement pédagogique
- Les conditions de travail
- Les relations humaines

Les enseignants interviewés estiment que l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage revêt une grande importance: pour 41.3 % des enseignants, l'apprentissage, pour être efficace, exige des enseignants qualifiés et régulièrement recyclés, des classes à effectifs réduits et homogènes quant à l'âge et au niveau des enfants, du matériel didactique adéquat et en quantité suffisante et la liberté de s'exprimer dans la langue que les enfants comprennent le mieux (créole ou français).

Le cadre physique, les conditions matérielles, l'état sanitaire des lieux sont également des facteurs qui contribuent à la qualité du travail de l'enseignant (22 % des réponses) ainsi, naturellement, qu'un salaire convenable, c'est-à-dire, en rapport avec le coût de la vie (17 %)

Les autres réponses concernent les divers acteurs impliqués dans l'éducation des enfants (directeurs, professeurs, élèves, parents), leurs caractéristiques et les rapports qui existent entre eux.

Les conditions qui permettent à l'élève de bien travailler sont les mêmes que celles qui permettent aux enseignants de bien travailler. Quatorze pour cent (14 %) des enseignants de province ajoutent aux catégories mentionnées plus haut l'éducation familiale, l'état de santé de l'enfant et la situation économique de la famille.

Interrogés sur les problèmes les plus souvent rencontrés, les enseignants ont mentionné deux (2) types des problèmes principaux liés aux caractéristiques personnelles des élèves et d'autre part, aux problèmes d'infrastructure. Ce sont:

- **les caractéristiques des élèves (52 %)**

  Selon les enseignants, le premier problème, par ordre d'importance est le «manque éducation familiale de base». Selon eux, dans de nombreux cas, les enfants habitant à la campagne n'ont aucune «éducation». Par ailleurs, ils arrivent souvent à l'école le ventre creux, fatigués après une marche de plusieurs kilomètres. Ils manquent souvent l'école pour cause de maladie et vivent fréquemment dans un milieu familial où les parents sont souvent « démissionnaires », c'est-à-dire, ne surveillent pas les études de leurs enfants. Le résultat: leçons non sues, devoirs non faits.

- **les problèmes d'infrastructure et de l'environnement**

  Un autre problème majeur indiqué par les enseignants est celui de l'inadéquation des infrastructures. Les salles de classe sont souvent sous-équipées en matériel et en mobilier qui, par-dessus le marché, n'est pas adapté à la taille des enfants. Les enfants n'ont pas toujours leurs livres avec eux, l'environnement est défectueux: salles trop petites ou mal éclairées, séparations fictives entre les classes (draperies, nattes, demi-cloisons), proximité de latrines malodorantes.

Les solutions proposées

Les enseignants proposent des solutions de type pédagogique:

- Exploiter au maximum le matériel disponible (tableau, manuels, matériel de rebut, etc.).
- Gérer la classe en fonction des problèmes qui se présentent.
- Stimuler et encourager les élèves.
- Développer une collaboration réelle avec les parents pour obtenir un meilleur rendement de la part des enfants.

Les besoins

Bien que la question n'ait jamais été posée directement, les enseignants ont profité des entrevues pour parler de leurs besoins et lancer de cette manière un appel aux décideurs qui liront ce rapport. Le format des questions et des réponses ne permet pas de donner des chiffres précis pour chaque point. Mais les besoins des enseignants peuvent se résumer comme suit:

- Amélioration des conditions matérielles de travail
- Amélioration des salaires
- Formation continue et recyclage
- Cafétéria

- Avantages sociaux

En résumé, dans les trois sites, on remarque une certaine convergence de vue entre les différents acteurs (parents, enseignants et directeurs) en ce qui concerne leur conception d'une éducation de qualité. Ils mettent l'accent d'abord sur le comportement des élèves, ensuite sur leurs performances et finalement sur les apprentissages. Dans la partie suivante, l'on tentera de mettre en regard les perspectives des acteurs et les pratiques utilisées dans les différents types de classes observées.

5.4 Les pratiques quotidiennes dans les salles de classe en regard des perceptions des acteurs sur une éducation de qualité.

Toujours sur la base des critères des interactions enseignant-élèves et du discours de l'enseignant, cette partie du rapport tentera d'expliciter, à partir des conceptions recueillies, les attentes et valeurs qui sous-tendent les pratiques observées.

L'interaction, telle que définie précédemment met en relation deux partenaires dont le comportement de l'un influe sur le comportement de l'autre. Ces comportements obéissent à des modèles socio-culturels de la relation éducative qui définissent les rôles de l'enseignant et des élèves, lesquels sont complémentaires et interdépendants[25]. Ces rôles se traduisent en « comportements prescrits » (explicites) et « attendus » (implicites) qui correspondent aux définitions locales des relations adultes-enfants en général. Ces rôles correspondent également aux conceptions locales sur les relations de partenaires en situation d'apprentissage.

5.4.1. Conception locale du rôle de l'école:

Pour les trois catégories d'acteurs, parents, directeurs et enseignants, le rôle premier de l'école est de fournir à l'élève des outils pour s'adapter à la vie en société. La fonction d'enseignement vient en second lieu. Cet accent mis sur la socialisation se retrouve dans les trois sites. Comme les entretiens l'ont révélé, pour beaucoup de parents, l'acquisition des bonnes manières (bien manger, bien se tenir, bien se comporter, bien parler) est un élément capital dans la formation des enfants et selon eux, une école de qualité se doit d'y répondre. Il est intéressant de noter que dans les trois sites, parmi les griefs envers l'école exprimés par un petit nombre de parents figurent les manquements au savoir-vivre de la part des élèves, signes pour eux, d'un enseignement inadéquat.

Il faut souligner ici le rôle important des perceptions de l'école dans la société haïtienne et le rôle d'instrument de *mobilité sociale* qui lui est assigné, surtout pour les classes défavorisées. Les attentes des parents sont très grandes en ce sens et une part importante du budget familial est allouée à la formation des enfants, aussi bien les filles que les garçons.

---

[25] Selon Marcel Postic, ces rôles sont dans "une interdépendance telle que l'on identifie facilement quel rôle de l'élève correspond nécessairement à tel rôle de l'enseignant (1979, p.121).

Perceptions des parents et des enseignants concernant le « bon élève » et pratiques correspondantes

Il ressort des entretiens avec les parents, les directeurs et les enseignants que « l'élève idéal » dans son comportement social, doit obéir aux normes culturelles locales de docilité, de respect de l'autorité, de respect des adultes et des aînés. Le « respect » concerne aussi le respect de soi, qui se traduit dans une tenue vestimentaire impeccable, une coiffure soignée, une grande propreté. Quant à son comportement scolaire, les adultes attendent de lui qu'il soit sérieux et qu'il obtienne du succès.

Cette vision des rôles attendus et prescrits de l'écolier haïtien éclaire certaines pratiques dans les salles de classe. A travers les mesures disciplinaires prises par les enseignants et leurs opinions déclarées, la notion de « respect » semble jouer un grand rôle, respect vis-à-vis de l'enseignant comme le respect des autres élèves. Les mesures disciplinaires pour écarts de comportements sont fréquentes comme noté antérieurement, surtout dans les classes traditionnelles à moyenne et faible participation. A partir des mesures appliquées pour sanctionner les comportements jugés inadéquats, les enseignants semblent suggérer parfois que la bonne tenue et la politesse doivent primer sur le confort. Par exemple, une interdiction relevée sur les trois sites est celle de s'éventer, même dans une situation de chaleur accablante, car c'est «mal élevé». La tenue vestimentaire, la propreté sont l'objet d'une attention particulière des directeurs et des enseignants et le moindre écart, le moindre accroc à l'uniforme est reproché à l'élève et est souvent puni. Les comportements jugés grossiers sont l'objet de sanctions sévères: pour reprendre un exemple déjà cité, dans une classe de 2ème AF à Aquin, les écarts de langage de deux fillettes sont sanctionnés par le fouet d'abord puis le renvoi à la direction.

La fréquence des mesures disciplinaire appliquées plus souvent envers les filles semble indiquer que l'enseignant montre moins de tolérance envers les filles, ce qui va dans le sens d'une norme culturelle de socialisation beaucoup moins permissive pour les filles que pour les garçons. Il est intéressant de noter que, dans les classes de forte participation, par contre, on n'observe pas de mesures disciplinaires, soit que les petits écarts de comportement, s'ils existent, sont tolérés, soit que le degré d'engagement de l'enseignant dans la tâche en cours est tel, qu'il ne se laisse pas distraire par ces écarts.

***Perspectives des parents et enseignants concernant le «bon enseignant » et pratiques correspondantes*:**

Pour les parents comme pour les enseignants, le « bon enseignant » se caractérise d'abord et avant tout par son éthique professionnelle, sa moralité et son dévouement. Ils s'accordent à dire que le « bon enseignant » est une figure morale, un modèle. Pour les parents comme pour les enseignants *l'enseignant est le substitut des parents*, il est responsable de la formation morale des élèves et de leur socialisation. L'enseignant doit donner le bon exemple, à l'école d'abord et aussi dans la communauté. La seconde caractéristique du « bon enseignant » est la compétence professionnelle: pour les parents elle s'exprime en termes d'efficacité, qui se mesure aux bons résultats des

élèves. Selon les enseignants eux-mêmes, la compétence professionnelle de l'enseignant est liée à sa bonne formation. Pour les parents, la troisième caractéristique du bon enseignant est son autorité, sa capacité à maîtriser la classe, exprimée par les parents en termes de « sévérité de l'enseignant », tandis que les enseignants eux, mettent l'accent sur la « bonne éducation » de l'enseignant idéal et sa capacité de « respecter les élèves ». La notion de « respect des élèves », ont expliqué un petit nombre de parents et d'enseignants, comporte l'obligation pour l'enseignant d'éviter tout comportement équivoque vis-à-vis des filles[26].

Les pratiques observées en salle de classe, ainsi que les remarques faites par les enseignants, suggèrent que ces derniers visent à remplir les rôles attendus de « l'enseignant idéal ». Comme responsable de la formation morale des élèves et comme agent de socialisation, l'enseignant utilise certaines pratiques dans la classe, telles les prières, chants religieux, cours bibliques, discussions autour de thèmes religieux ou moraux. Même dans les écoles laïques publiques, l'accent est mis sur la formation religieuse. Une directrice d'Aquin, par exemple, a indiqué que ses élèves ont l'obligation de participer régulièrement, avec leurs parents, aux rites prescrits par leur religion, quelle qu'elle soit. La formation morale se fait aussi par le bon exemple. On observe que des enseignants se donnent parfois en exemple pour encourager les élèves à adopter tel comportement jugé désirable: «moi aussi, j'ai chaud, mais je ne m'évente pas », « moi aussi j'ai faim, mais il faut continuer ».

Pour les parents et enseignants interrogés, l'enseignant est une figure d'autorité. C'est le droit et le devoir de l'enseignant de faire la discipline, et maintes fois, il use de cette prérogative.

5.4.2. Conception locale de la relation éducative

Conception locale du processus enseignement/apprentissage: perspective des parents et des enseignants :

La conception locale du processus enseignement/apprentissage, partagée tant par les parents que par les enseignants et les directeurs, assigne à l'enseignant le rôle de transmettre des connaissances (enseignant-enseignant) et à l'élève celui de les absorber (élève-étudiant). En classe, l'élève doit être attentif, recevoir l'enseignement de l'enseignant; à la maison, il doit faire ses devoirs, étudier ses leçons. *Pour les parents comme pour les enseignants, l'élève a un grand rôle à jouer dans sa formation. Il est responsable de son propre apprentissage.* Mais, cette responsabilité est définie de manière particulière. L'enseignant dispense la connaissance et c'est la responsabilité des élèves de comprendre et de dire s'ils ont compris ou pas. Beaucoup de parents attribuent l'entière responsabilité d'un échec scolaire à l'élève, rarement à l'enseignant ou à l'école. Si un élève ne réussit pas à l'école, c'est qu'il ne fait pas assez d'efforts,

[26] Un petit nombre de parents et d'enseignants ont abordé la question de sexualité des jeunes et exprimé leur préoccupation à ce sujet. La question de grossesse dès la classe de 4eAF, a été mentionnée surtout sur les deux sites de province.

qu'il est indiscipliné, ou qu'il a des problèmes personnels qui l'empêchent de recevoir l'enseignement : «*li pa ka aprann, li genyen tèt di, li lou*».

Vision partagée par la plupart des enseignants et des directeurs. Ces derniers ont pu expliciter clairement les rôles qu'ils attendent des élèves dans le processus enseignement/ apprentissage quand il leur a été demandé d'évaluer les difficultés rencontrées dans leur enseignement. En cas de difficultés, la plupart des enseignants et directeurs tendent à mettre en cause les caractéristiques personnelles des élèves « qui ne sont pas motivés, qui sont paresseux, ont un comportement irresponsable ou souffrent de déficit intellectuel ». La plupart des enseignants ne remettent pas en cause leur méthode d'enseignement. Si les élèves ne comprennent pas, les enseignants reprennent tout simplement leurs explications avec d'autres mots. Si initialement l'enseignant parlait français (cas plutôt rare), il donne alors les mêmes explications en créole. A l'opposé, les enseignants des classes de forte participation, pour expliquer les difficultés dans leur enseignement n'insistent pas tant sur les caractéristiques personnelles des élèves mais sur les méthodes qu'utilise l'enseignant. C'est à ce dernier de faire ressortir les atouts naturels de leurs élèves. Ces enseignants-là parlent de stimulation des élèves, de découverte, de recherches. Ils déplorent le manque de matériel didactique, l'absence de bibliothèques. Pour pallier à ces manques, expliquent ces enseignants-là, ils mettent en jeu toute leur créativité pour stimuler les élèves et utilisent au maximum ce dont ils disposent, en particulier le tableau.

Les parents, qui ont expliqué qu'ils ne connaissent pas en détail les pratiques pédagogiques de l'école, jugent de l'enseignement dispensé à l'école en mettant l'emphase sur l'évaluation des apprentissages de leurs enfants. Pour eux, l'acquisition des connaissances se mesure à la somme des travaux de maison (devoirs et leçons notés dans le carnet de leçons), à la quantité d'exercices faits en classe, aux notes du carnet scolaire et aux résultats obtenus aux examens officiels. Les entretiens révèlent que les parents attachent une importance considérable aux tâches scolaires et beaucoup de parents analphabètes consentent des sacrifices énormes en payant un répétiteur à leur enfant. Cette emphase sur les bons résultats des élèves est partagée par les enseignants et les directeurs.

***Pratiques correspondantes* :**

La plupart des enseignants se montrent préoccupés de savoir si les élèves ont bien reçu les connaissances et s'ils sont capables de les « restituer correctement ». Ces préoccupations des enseignants et des parents semblent indiquer que, selon les notions locales de l'apprentissage, la mémorisation y joue un rôle central. Les pratiques observées dans la grande majorité des salles de classe suggèrent que pour beaucoup d'enseignants, compréhension et mémorisation sont intimement liées, et même interchangeables. Dans les classes les plus traditionnelles, les enseignants insistent beaucoup sur les phases de fixation des connaissances et de restitution, notamment par la répétition en chœur et par les récitations. Les enseignants pour la plupart, accordent beaucoup de temps à l'évaluation (normative) des élèves.

En conséquence, comme il ressort des entretiens avec les enseignants, ces derniers, tout comme les parents, attachent beaucoup d'importance aux instruments de restitution de leur enseignement: le cahier, les récitations, ce qui a été mis en évidence par les observations. Dans certaines écoles, les observateurs ont noté que les cahiers des élèves sont contrôlés à la direction et les entretiens révèlent que dans un nombre d'écoles, ce sont les directeurs eux-mêmes qui font les récitations. Cette insistance sur la restitution est à mettre en rapport avec les attentes des parents. D'où, le poids des sanctions appliquées envers les élèves n'ayant pas de cahier, pour les leçons non sues ou devoirs non faits, alors que l'absence de livres semble être moins fortement sanctionnée (aucune sanction pour manque de livres n'a été relevée par les observateurs).

Certains enseignants ont déploré le fait que beaucoup d'élèves ne font pas leurs devoirs et n'étudient pas leurs leçons à la maison. Mais, *la classe étant le seul espace pour tout faire*, a expliqué un enseignant de 6eAF aux Gonaïves, *il utilise beaucoup la répétition en chœur et les récitations pour s'assurer que les élèves retiennent quelque chose.* Selon lui, la copie dans le cahier répondrait aussi aux même objectifs. L'enseignant doit répondre aux attentes des parents et du directeur en ce qui concerne les travaux scolaires et les résultats des élèves. Il leur est redevable des performances des élèves, «surtout en classe d'examen».

***Rôle de la culture haïtienne*:**

En plus des explications données par les enseignants eux-mêmes et qui permettent de mieux comprendre les pratiques observées, l'on pourrait aussi évoquer l'influence des traditions culturelles haïtiennes pour expliquer certaines de ces pratiques. Sans être en mesure, dans l'état actuel des connaissances, d'établir de corrélations directes, l'on pourrait, cependant, évoquer certaines caractéristiques culturelles pour expliquer, par exemple la place importante de la mémorisation et **des répétitions en chœur** dans la majorité des salles de classes visitées.

Dans la culture traditionnelle haïtienne, qui était et demeure encore dans une grande mesure une culture orale, la conservation et la transmission des savoirs et savoir-faire se font principalement par le médium de la parole. Comme dans toute culture orale[27], la mémorisation y joue un rôle important (Goody, 1989). Dans une culture de l'oralité, la *parole dite* et la *parole redite* ont un poids singulier, en comparaison avec une culture où l'écrit, parce que tangible, permet de faire moins appel à la médiation et à la mémoire des individus. Dans le cas de l'élève haïtien, au lieu d'écarter d'entrée de jeu des méthodes traditionnelles décriées (peut-être à tort ?) **il serait utile de se demander dans quelle mesure les nouvelles pratiques pédagogiques préconisées ne pourraient-elles pas capitaliser sur le bagage culturel et cognitif de l'enfant pour améliorer les apprentissages ?** Car, contrairement à une opinion répandue dans notre

[27] L'on pourrait noter les similitudes avec certaines cultures d'Afrique de l'Ouest ou les sociétés musulmanes, pour ne citer que celles-là.

milieu, «apprendre par cœur » est loin d'être «facile»; les recherches ont démontré que c'est un processus hautement complexe (Norman 1969, p.102 ; Goody 198, p.179) qui s'appuie sur toute une série de procédés mnémotechniques qui font entrer en jeu des mécanismes visuels, kinésiques et autres, en vue de renforcer la fixation. Il serait important de se pencher sur cette pratique prévalante dans tout le système éducatif et d'analyser ses implications pour l'amélioration des apprentissages.

A cette donnée culturelle, l'on pourrait ajouter deux autres éléments pour expliquer l'emphase sur la mémorisation notée dans la culture scolaire haïtienne. Il faudrait souligner le fait que, bien souvent, les livres utilisés en classe sont écrits dans une langue (le français) ou un niveau de langue (la langue scolaire) qui ne sont pas toujours compris des élèves ou des enseignants. L'on note que la plupart des répétitions en chœur se font en français. L'on pourrait avancer l'hypothèse des limitations linguistiques pour expliquer cette emphase sur la rétention des mots exacts, sur la répétition et la restitution *verbatim* de la formulation des notions. Ainsi, prisonniers des mots, l'enseignant aussi bien que les élèves s'assurent que la connaissance est correctement captée. Ensuite, élément d'ordre matériel et pratique, il est permis de se demander si *la rareté des livres* n'aurait pas aussi un impact sur la tendance à stocker les informations dans la mémoire. Les livres n'étant pas toujours disponibles pour référence et / ou consultation ultérieure, la mémoire des enseignants et des élèves serait davantage sollicitée.

La répétition en chœur, qui réunit plusieurs procédés mnémotechniques, participe-t-elle aussi, de cette culture de l'oralité. Mais par ses autres dimensions, telles le rythme, l'intonation, l'alternance d'énoncés collectifs et individuels, le rôle du groupe, elle s'enracine dans d'autres pratiques culturelles bien vivantes en Haïti, héritées de l'Afrique de l'Ouest[28]. La pratique du chœur utilisée dans d'autres espaces culturels comme les cérémonies *vaudou* ou les séances de travail collectif (les *coumbites*), peut être rapprochée de celle des « chœurs scolaires » et de cette comparaison pourraient sortir des éléments susceptibles d'éclairer davantage ces derniers pour mieux les utiliser. Une dimension importante des chœurs qu'il faut souligner en raison de ses implications pour l'enseignement/apprentissage, c'est l'aspect de « participation collective » aux activités. Dans cette pratique, l'agir en groupe *versus* l'agir individuel est valorisé et prescrit, et il est permis de supposer que les élèves aussi bien que les enseignants transposent ces codes culturels dans la salle de classe. Il faut ici signaler la dimension stratégique de «gestion de la classe » notée dans la répétition en chœur. Cette pratique est fréquemment utilisée, surtout dans les classes de 2ème AF, comme stratégie pour contrôler la classe, ramener l'attention des élèves et obtenir leur participation aux activités. Dans une classe de forte participation de 2éme AF à Aquin, l'enseignante utilise cette pratique, en alternance avec d'autres pratiques, avec un dosage et un équilibre remarquable.

[28] L'influence de l'Afrique de l'Ouest sur la culture haïtienne est admise dans la littérature socio-anthropologique et linguistique sur Haïti depuis l'oeuvre pionnière de Jean Price-Mars (1923), Suzanne C. Sylvain (1936), puis celle de M. Herskovits 1937, pour ne citer que ceux-là.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que très peu d'enseignants utilisent la pratique du travail en petits groupes et parfois, leurs tentatives se soldent par un échec. Par exemple, les observateurs notent dans deux classes de 4èmeAF, à Aquin et aux Gonaïves, des tentatives de l'enseignant qui aboutissent à des perturbations dans la classe. Il en est de même de la pratique des jeux de rôles, qui visiblement, n'est pas bien maîtrisée. Deux enseignants, l'un de 2eAF aux Gonaives, l'autre de 6eAF à Aquin, voulant probablement impressionner les observateurs, - d'après ce que ces derniers ont noté-, utilisent maladroitement cette stratégie participative : les élèves défilent les après les autres devant le tableau et répètent les mêmes phrases, note un observateur. Dans l'autre classe, l'enseignant demande aux élèves de venir devant le tableau énoncer alternativement des phrases dans le cadre d'une conjugaison française! Or, jeux de rôles et travail en groupe font partie du bagage ethno-culturel des enseignants et des élèves et il faudrait se pencher sur la question de trouver la meilleure manière de les exploiter.

Toutes les valeurs culturelles que enseignants et élèves apportent dans la salle de classe, proposent des modèles de comportement, des notions de pédagogie, des mécanismes de transmission/rétention de savoirs dont il faudrait tenir compte pour comprendre et évaluer les pratiques observées dans les salles de classes. L' «école moderne» qui prône un enseignement centré sur l'élève, propose un modèle de la relation pédagogique et des relations adultes-enfants différentes, sinon opposé, aux modèles culturels prévalant dans les milieux traditionnels haïtiens. Ce que l'on demande en fait au personnel enseignant, aux élèves et aux parents, c'est d'effectuer un renversement de ces valeurs traditionnelles, pour placer l'élève au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Ce qu'on leur demande c'est d'établir des relations adultes-enfants moins fortement hiérarchisées, où l'enfant n'est plus considéré comme un réceptacle passif et soumis. Un professeur aux Gonaïves a souligné la difficulté pour les élèves d'adopter ce nouveau modèle car « ils perdent leurs repères » en passant d'un milieu familial et social «où ils doivent se taire», à un milieu scolaire «où ils doivent parler». Parfois les élèves vont au-delà des limites admissibles et abusent de cette nouvelle liberté, signale cet enseignant. Selon ce dernier, il est très difficile d'arriver à un équilibre.

Par contre, d'autres enseignants, ceux des classes de forte participation notamment, font la preuve que cet équilibre est possible. Des exemples frappants ont été relevés à Aquin et aux Gonaïves. Ces enseignants, vraisemblablement pour des raisons liées tant à leur formation qu'à leurs caractéristiques personnelles, arrivent à capter la curiosité des enfants et à créer un climat propice aux échanges, et cela, même en présence de conditions matérielles difficiles. Fait notable, ces enseignants et enseignantes-là parviennent à le faire, même en classes de 2e et 4eAF, qui semblent présenter des problèmes complexes, tant au niveau pédagogique que disciplinaire. Dans toutes ces classes de forte participation, il est apparent que le centre du processus enseignement apprentissage, c'est l'élève. Dans ces classes-là, le professeur a une vision différente de son rôle, une vision « novatrice » de la relation pédagogique et de la relation adulte-enfant. Les élèves eux-mêmes, à travers les relations avec l'enseignant et leurs camarades, adoptent une nouvelle vision de leur propre rôle. Enseignants et élèves vont

à l'encontre du schéma traditionnel des rôles prescrits pour eux. Dans les classes de forte participation, la relation adulte-enfant fortement hiérarchisée semble céder le pas à un nouveau type de relation plus égalitaire, plus ouverte à l'écoute et au respect de l'enfant. L'enseignement centré sur l'enseignant, l'unique détenteur du savoir, cède le pas à un enseignement plus interactif, où enseignant et élèves partent ensemble à la recherche du savoir. Ces enseignants-là acceptent la contradiction des élèves, semblent parfois la susciter, la classe participe *sans que l'enseignant ait recours à des mesures de discipline.*

Ces cas-là sont riches d'enseignements, et il est dommage que les données recueillies ne permettent pas d'en savoir davantage tant sur les enseignants que sur les élèves et sur les autres facteurs qui pourraient entrer en jeu dans la dynamique de ces classes, point à investiguer ultérieurement.

VI. CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

Cette étude a fourni une analyse descriptive des conditions dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement/apprentissage dans un échantillon de 16 écoles de milieux défavorisés et des pratiques pédagogiques utilisées par les professeurs pour stimuler l'apprentissage des élèves. Elle a jeté les bases pour l'établissement d'une typologie des pratiques d'enseignement et proposé une classification des pratiques observées selon un continuum allant des pratiques ne suscitant pas de participation à celles suscitant une forte participation de la part des élèves, en passant par une catégorie intermédiaire où l'on observe sporadiquement des moments de participation de la part des élèves. L'étude a fait le jour également sur les valeurs attachées au processus enseignement/apprentissage et à la qualité de l'éducation par les parents, les enseignants et les directeurs d'école et leur lien avec les pratiques observées en salle de classe.

Bien que l'on ne puisse pas tirer de conclusions définitives à partir de cette étude, cette dernière apporte, cependant, des lumières importantes qui peuvent, d'une part, inspirer de futures recherches dans le domaine de l'enseignement/apprentissage dans les écoles en Haïti et d'autre part, ouvrir un dialogue entre les parents, les enseignants, les directeurs d'école et les décideurs autour de l'objectif d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles du pays.

Les commentaires suivants sont tirés des constats de l'étude et sont proposés pour aider à orienter des recherches et politiques d'intervention dans le futur.

6.1. Contexte et Conditions :

Conditions d'infrastructures **:**

Les conditions d'infrastructures très défectueuses dans les écoles observées semblent avoir un impact sur la conduite des activités d'enseignement et d'apprentissage dans ces écoles. Des classes surchargées, une chaleur accablante dans des classes peu aérées, des salles de classes non divisées par des murs, des bancs inadaptés à la taille de la plupart des élèves, particulièrement des surâgés, et l'absence notable de matériel et fournitures scolaires tels que crayons, plumes, etc. qui provoquent de fréquentes interruptions dans les salles de classe, ont été notées par les observateurs comme autant d'obstacles aux efforts d'enseignement des enseignants et à la participation des élèves dans les activités d'enseignement initiées par les enseignants. Pour les parents et les professeurs interviewés, des conditions d'infrastructure adéquates sont d'importants facteurs qui contribuent à une bonne école. Bien que les recherches effectuées ailleurs indiquent que l'amélioration de ces facteurs ne garantisse pas automatiquement une amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage[29], il est évident

[29] Bruce Fuller, "Defining School Quality" In Twenty-Year Trends in the Social Context, p.33-65.

dans le cas de ces écoles, que des effectifs de classes plus réduits, des salles séparées de manière convenable, des bancs plus confortables et mieux adaptés à la taille des élèves, une ventilation adéquate pour faire face au problème de la chaleur et la disponibilité de matériel éducatif sont autant de facteurs qui appuieraient grandement les efforts déployés par les enseignants et les directeurs en vue de créer un environnement propice au processus enseignement/apprentissage.

La santé des élèves :

Les enseignants ont tiré la sonnette d'alarme sur l'impact des déficiences physiques sur les capacités d'apprentissage des enfants. Des cas de déficit auditif et visuel, de maux chroniques, d'anémie sont rapportés par les enseignants pour expliquer en partie les difficultés des élèves et bien souvent, leur pauvre rendement scolaire. D'un côté, les préoccupations des enseignants concernant la santé des élèves et leur état de malnutrition, et de l'autre, les données d'observation, tels des signes de faim, de fatigabilité, de lassitude notée chez les élèves dans les salles de classe, désignent ici un domaine important d'intervention.

Formation des enseignants :

Il est intéressant de noter que parmi les enseignants des classes de forte participation, plusieurs ont participé à des stages de formation/séminaires organisés entre autres, par le MENJS et la FONHEP, et dont certains remontent à 1989. Il est à signaler que les directeurs des écoles où se retrouvent les classes de forte participation y ont participé également et organisent eux-mêmes des activités de formation pour leurs enseignants. Ces données suggèrent que le type de formation reçue a eu une influence sur les approches pédagogiques utilisées par ces enseignants. Mais, une corrélation directe ne peut être établie à partir des ces observations partielles. Des recherches devraient être menées à l'avenir dans ce domaine pour déterminer si et comment ces efforts de formation continue affectent les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants qui en ont bénéficié.

Attitudes des enseignants et des élèves :

Il est important de noter qu'en dépit de conditions généralement difficiles dans ces écoles, le problème de chaleur excessive et de faim affectant à la fois les élèves et les professeurs, tous persévèrent dans leur objectif de progresser, stimulés par les promesses qui pour eux, sont liées à l'éducation. La valorisation très forte de l'éducation, son rôle pour assurer la mobilité sociale et pour former de bons citoyens sont des motifs puissants qui alimentent la détermination des différents acteurs du système éducatif à avancer envers et contre tous. Bien que les enseignants interprètent parfois l'incapacité des parents à accompagner les enfants dans leurs activités d'apprentissage comme une « démission », des

données contraires révèlent que ces parents consentent d'énormes sacrifices pour assurer l'éducation de leurs enfants, allant même parfois jusqu'à sacrifier d'autres besoins importants de la famille pour payer des leçons particulières à leurs enfants. Cette haute valorisation de l'éducation par tous les acteurs du système est un capital important dont il faut tenir compte dans les efforts pour améliorer la qualité de l'éducation dispensée dans le pays, car elle peut servir de motivation puissante pour que tous travaillent à cette amélioration.

6.2. Interactions entre les enseignants et les élèves et le discours des enseignants.

En tant que l'un des premiers efforts de recherche qualitative conduite spécifiquement sur les interactions et le discours des enseignants dans les écoles en Haïti, cette étude pourrait apporter un éclairage important, indiquer des pistes pour de futures recherches, et jeter les bases pour établir un dialogue sur les pratiques d'enseignement observées.

Bien que la conception de la recherche visait à décrire et analyser les interactions entre les enseignants et les élèves, les observations et les entretiens ont porté seulement sur l'un des partenaires dans la dyade, les enseignants. Les observations, ignorant les élèves par certains aspects, il en a résulté un manque de données sur le comportement des élèves dans la salle de classe. Bien que les observateurs aient noté les réactions des élèves aux pratiques initiées par les enseignants, les comportements qui ont provoqué des mesures disciplinaires de la part des enseignants n'ont pas été notés de manière systématique. Il faudrait à l'avenir concevoir d'autres recherches centrées sur les élèves et qui viseraient à recueillir leurs conceptions sur une éducation de qualité, car eux aussi des acteurs sont et parmi les plus importants, du système éducatif.

La typologie des pratiques pédagogiques dérivée de l'analyse des données d'observation indique que les interactions enseignants/élèves sont généralement dominées par l'enseignant qui est au cœur des activités dans la salle de classe et est le principal initiateur desdites interactions. Ces activités centrées sur l'enseignant, évidentes surtout dans les classes de moyenne et de non-participation, cèdent parfois le pas à des activités centrées sur l'élève, par exemple lors d'exercices au tableau, moments privilégiés où les élèves deviennent le centre d'attention et dans beaucoup de cas, prennent l'initiative de leur participation à cette activité. Les classes où un fort degré de participation a été observé révèlent un meilleur partage de l'initiative des interactions entre les enseignants et les élèves. L'enthousiasme des élèves pour les pratiques qui provoquent leur plus grande participation et initiatives suggère que ceux-ci accueillent favorablement ces opportunités.

Les différences relevées entre les trois types de classes dans l'échantillon offrent de nouvelles et intéressantes perspectives pour de futures recherches sur la dynamique des interactions entre les élèves et les enseignants dans ces écoles.

Les données d'observation et un examen du bagage des enseignants dans les classes de forte participation révèlent 1) que ces enseignants font montre d'une plus grande maîtrise des matières qu'ils enseignent ; 2) qu'ils maîtrisent d'autres techniques pédagogiques, telles l'utilisation efficace des stratégies de questions-réponses et du travail en petits groupes, qui favorisent une plus grande participation des élèves et davantage d'interactions entre ces derniers ; 3) qu'ils ont bénéficié de programmes de formation continue. D'autres enseignants de l'échantillon ont un reçu une formation similaire et pourtant, la dynamique dans leur salle de classe atteste l'utilisation d'interactions enseignant-élèves les plus traditionnelles. Quels sont donc les facteurs qui contribuent aux interactions enseignant/élève observées dans les salles de classes tout le long du continuum de la typologie, et comment les différences peuvent-elles s'expliquer ? Pourquoi la plupart des cas de forte participation se retrouvent-ils à Aquin et aux Gonaïves et dans les classes de 6eAF? Pourquoi la plupart des classes de non-participation sont-elles en 2e et 4eAF ? Pourquoi les classes de 2e et 4eAF semblent –elles plus difficiles à gérer ? Quelle est l'influence du coefficient personnel du directeur, de sa formation et de sa vision de son rôle dans son école et auprès des enseignants ? Cette étude suggère que de futurs efforts de recherche sur les interactions enseignants/élèves devront tenir compte du niveau dans le cycle scolaire et de toute la gamme des facteurs interpersonnels tant du côté des enseignants et des directeurs que des élèves, du rôle de la philosophie de l'école et de la communauté, et peut-être des caractéristiques régionales qui pourraient influencer les conceptions locales du processus d'enseignement apprentissage et des rôles qu'enseignants et élèves doivent y jouer.

6.3. Les pratiques pédagogiques

L'observation des activités d'enseignement/apprentissage conduite dans les 48 salles de classes de l'échantillon fournit une vue d'ensemble de l'éventail des méthodes et stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs. Le fait qu'elles se ressemblent d'une classe à l'autre dans les trois régions suggère que ce sont des pratiques couramment utilisées et qui semblent faire partie d'un répertoire de pratiques d'enseignement utilisées dans le système éducatif à travers le pays. Certaines pratiques observées, telles la répétition en chœur, la récitation, la dictée, reflètent des pratiques connues pour être utilisées dans les salles de classe en Haïti comme dans celles d'autres pays en développement.

Ces pratiques ont longtemps été décriées comme inefficaces parce qu'elles provoquent la passivité de la part de l'élève et entravent sa capacité d'assumer une participation active dans son propre apprentissage; ces pratiques sont aussi réputées être un frein au développement des capacités de pensée critique. Or participation et pensée critique sont considérées par les experts pédagogues comme les marques par excellence d'un apprentissage effectif. Les recherches menées en Haïti et dans d'autre pays en développement » montrent pourtant que les enseignants semblent s'accrocher tenacement à ces pratiques. Les

raisons pourraient en être que ce sont les méthodes qu'ils ont toujours connues et qui ont servi à leur propre apprentissage et aussi que les enseignants sont convaincus que ces pratiques sont efficaces. Ils pourraient s'y accrocher aussi parce que ces méthodes autocratiques renforcent les conceptions de leurs rôles comme enseignant et du rôle de l'école dans la socialisation et l'éducation des enfants. D'où la résistance opposée dans les systèmes traditionnels aux réformes des méthodes d'enseignement. Les efforts pour introduire des changements en direction de stratégies davantage centrées sur l'élève devraient tenir compte du poids des traditions et des valeurs sociales attachées à l'école qui sont à la base de telles pratiques. La conception et la mise en œuvre de tels changements demanderaient qu'il y ait une compréhension plus généreuse de ces pratiques, de leurs significations pour les enseignants qui les utilisent ainsi que des conditions et valeurs locales qui les génèrent et renforcent leur utilisation.

Dans ce sens, l'analyse des données de cette étude effectue un important pas dans cette direction. La méthode d'analyse a cherché d'abord à décrire les pratiques pédagogiques observées et ensuite à les comprendre à la lumière des conceptions que se font parents, enseignants et directeurs sur une bonne école et une éducation de qualité. L'attention portée à la description des pratiques pédagogiques a permis de constater, par exemple, que la répétition en chœur, n'est pas utilisée isolément mais fait partie d'une séquence d'activités pédagogiques visant à introduire et à fixer de nouveaux concepts. Le fait que les séquences observées peuvent être notées à travers tout l'échantillon suggère une logique implicite dans son utilisation. De plus, il a été observé que dans la plupart des salles de classe, les élèves tendent à répondre à cette activité et semblent même tirer une certaine satisfaction à ces chœurs, à cette participation collective. La non-participation momentanée d'un ou deux élèves peut même être décelée par les enseignants qui sont capables de distinguer, dans une mer de 50 à 60 voix, les deux ou trois voix manquantes !

Mais d'autres questions sur ces pratiques méritent d'être approfondies. Il faudrait se demander, par exemple, si l'utilisation et la valorisation de ces méthodes traditionnelles d'enseignement sont des produits des traditions culturelles, si elles sont des stratégies d'adaptation pour faire face au problème de classes surchargées, de manque de matériel ou si ce sont des moyens pour les enseignants de s'assurer une utilisation maximale [en apprentissage et participation], du temps passé dans la classe? Toutes ces questions indiquent des domaines importants à considérer. Pour comprendre comment les enseignants eux-mêmes considèrent les objectifs de ces stratégies, il faudrait leur donner l'occasion de commenter et de réfléchir sur leur propre vision de leurs pratiques pédagogiques et leur conception de l'apprentissage qu'ils cherchent à stimuler chez les élèves. De telles recherches feraient un grand pas vers la possibilité d'offrir plus de participation aux enseignants et d'ouvrir de nouveaux dialogues sur la manière d'améliorer leurs stratégies d'enseignement en vue de renforcer l'apprentissage des élèves.

Dans la plupart des salles de classe observées, les enseignants ont utilisé une variété de pratiques au long de la journée. Alors que certaines pratiques peuvent être plus efficaces que d'autres en stimulant la participation des élèves, la recherche sur l'enseignement tend à montrer *que ce n'est pas tant le choix d'une stratégie par rapport à une autre qui produit le succès dans l'apprentissage mais plutôt la qualité des interactions fondée sur la diversité des stratégies utilisées par l'enseignant pour augmenter les apprentissages* [30]. D'autres efforts de recherche dans ces écoles devraient aider à élucider si et comment la diversité des pratiques observées contribuent à l'apprentissage dans les salles de classe.

6.4. Les conceptions des parents, enseignants, directeurs

- Il existe une concordance entre les valeurs attachées à la bonne école, au bon élève, au rôle de l'école par les trois catégories d'acteurs dans le système ;
- Enseignants, parents et directeurs font reposer sur les élèves la responsabilité de leur propre apprentissage; cette notion de la responsabilité de l'élève fait rejaillir sur ce dernier les causes de résultats médiocres, soit par manque d'efforts de sa part, soit par manque de capacités cognitives, etc. ;
- Ces vues, à de rares exceptions près, ne mettent généralement pas en cause les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants, pas plus que les conditions matérielles des écoles et des salles de classe et leur rôle dans les rendements des élèves.
- Cette unité de vision entre les acteurs et leur tendance à faire reposer la responsabilité de l'apprentissage sur les élèves sont des aspects importants à considérer dans tout effort pour améliorer la qualité de l'éducation. Cela suggère que tout effort de réforme devrait impliquer tous les acteurs dans les processus de changements et devrait inclure de manière délibérée la vision des élèves sur les processus de changement.

[30] Gilles Dussault et al. 1981. L'analyse de l'Enseignement. Les Presses de l'Université du Québec.

VII. RECOMMANDATIONS

Cette étude étant exploratoire, les recommandations se limiteront à indiquer quelques pistes de travail au triple plan méthodologique, pédagogique et socio-politique:

- **Sur le plan méthodologique**:

  Nombreuses sont les décisions prises dans le pays qui sont basés sur des études quantitatives relatives aux conditions, aux intrants et extrants du système éducatif. L'attention aux aspects plus qualitatifs de l'Education en Haïti, qui cherchent à décrire et à expliquer les conceptions et les pratiques locales est plus rare.

  Il conviendrait dorénavant d'utiliser un éclairage méthodologique plus diversifié et accorder une place de choix aux études qualitatives sur le Système Educatif haïtien. Une enquête plus compréhensive centrée sur les enseignants et des recherches sur le processus enseignement/apprentissage sembleraient nécessaires.

  - Des études plus approfondies devraient être menées sur les interactions enseignant-élèves intégrant les deux partenaires de la dyade comme objet de recherche à part égale.

  - Des recherches devraient être entreprises pour approfondir l'étude des pratiques d'enseignement utilisées dans le système à la lumière des données culturelles et des valeurs de la société.

  - Les processus d'apprentissage, en particulier le développement cognitif de l'enfant haïtien, devraient être investigués en regard des pratiques culturelles du milieu.

  - Il faudrait, en outre, effectuer des recherches-évaluation sur les programmes de formation (initiale et continue) en usage dans notre milieu de manière à poser un diagnostic précis permettant d'optimiser les succès et d'améliorer les points faibles identifiés.

    De telles recherches devraient aider à générer de nouvelles connaissances sur les mécanismes des processus enseignement/apprentissage dans diverses régions du pays.

- **Sur le plan pédagogique**:

  A la lueur des résultats présentés ici, plusieurs recommandations peuvent être formulées:

  - Il serait important de porter une attention plus particulière aux orientations et contenus des programmes de formation initiale et continue des enseignants. L'accent devrait être mis sur l'adaptation du contexte réel de la salle de classe et

l'acquisition de connaissances en psychologie du développement et en pédagogie qui pourrait se traduire par un enseignement basé sur la qualité des interactions enseignant-élèves. Dans cette perspective, certains aspects déjà développés dans les programmes de formation actuellement en cours (dans les secteurs privé et public) devraient être pris en compte.

- Les mesures relatives à la formation des éducateurs devraient s'accompagner d'autres dispositions portant sur les conditions matérielles de travail dans les salles de classe, le statut des enseignants et la santé (hygiène et nutrition) des élèves.

- Finalement, étant donné les constats relatifs à certaines pratiques discriminatoires à l'égard des filles (usage plus fréquent du fouet avec ces dernières), quoique ces données méritent encore d'être investiguées, il conviendrait d'adresser la question du genre dans la mise en place de cette réforme de la qualité de l'Education en Haïti.

- **Sur le plan socio-politique**:

Il est à souhaiter que cette étude exploratoire soit prise en compte par les décideurs, tant au niveau gouvernemental que non-gouvernemental, comme une contribution à une compréhension plus sensible de la dimension culturelle des interactions enseignant-élèves dans les salles de classe du pays.

- Il serait souhaitable que les responsables puissent tirer partie des constats mis en lumière par cette étude afin de s'en inspirer pour orienter les efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles du pays.

- Ces résultats devraient également être partagés avec tous les partenaires du processus d'éducation. Ceci répondrait à l'attente des parents, en particulier, qui souhaitent être tenus informés du résultat de la recherche. Dans le même esprit, les enseignants et directeurs d'écoles devraient avoir l'opportunité d'engager un dialogue salutaire sur les résultats de la recherche. Un tel dialogue pourrait contribuer à une autocritique en abordant les changements nécessaires afin d'exploiter au maximum les pratiques utilisées actuellement dans les écoles haïtiennes.

- Toute cette synergie créée autour des résultats de recherche permettrait de donner corps au désir du secteur éducatif de promouvoir des valeurs et pratiques plus démocratiques à travers ses institutions.

BIBLIOGRAPHIE

BAYER, Edouard 1973. « L'analyse des processus d'enseignement ». *Revue Française de Pédagogie*, 24, pp.30-40.

CLIGNET, Rémi 1978. « Pour une analyse systématique des relations enseignants-enseignés ». *Revue Française de Pédagogie*, 43 (avril, mai, juin 1978) pp.31-46.

DEN, La Réforme Educative, Eléments d'Information, Département de l'Education Nationale, 1982. Annuaires Statistiques, 1985 – 1986.

DUPONT, Pol. 1982. *La* dynamique de la classe. Paris : Presses Universitaires de France.

GOODY, Jack. 1989. *The Interface between the Written and the Oral.* Cambridge: Cambridge University Press.

HERSKOVITS, Melville J. 1937. *Life in a Haïtian valley.* New York : A.A. Knopf.

Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique. De la République de Guinée. *Etude de cas sur cinq communautés scolaires. Rapport de recherche qualitative sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages a l'école primaire en Guinée.* Projet ABELII/USAID. Février 1997.

MENJS (29-30 avril 1994). *Actes du Séminaire dElaboration de la Stratégie du Plan National d'Education.*

MENJS, 1995, *Diagnostic Technique du Système Educatif Haïtien.*

MENJS 1996. Etats Généraux de l'Education. Résolution des Ateliers.

MENJS, Annuaires Statistiques 1996 – 1997.

NORMAN, D.A. 1969. *Memory and Attention.* New York.

POSTIC, Marcel, 1979. *La Relation Educative.* Paris : Presses Universitaires de France.

POSTIC, Marcel & de Ketele, Jean-Marie. 1988. *Observer les situations éducatives.* Paris : Presses Universitaires de France.

ROUX, Jean-Paul, 1982. « Une technique d'observation et d'analyse des interactions enseignant-élèves ». *Revue Française de Pédagogie*, 59 (avril mai juin 1982), pp. 30-45.

WARD Heneld 1994. *Planification et suivi de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique du Sud, Saharienne.* Banque Mondiale, Washington, D.C.

WITHALL, John. « The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom ». *Journal of Experimental Education*, vol.17, mars 1949, pp.347-361

Les corrections à faire dans le texte

Page 12 « Les six écoles de ce site comptent au total 1792 élèves soit 979 garçons 54 % de l ensemble et 813 filles représentant 45 % . »

Page 13 « Dans le tableau 1, 45 % au lieu de 47% pour la moyenne de fille pour le site. »
« Le nombre d enseignants, 40 % masculin, 60 % féminin respectivement à la place de 39 et 61 %. »

Page 14 « Le tableau # 2 manque l information sur l ensemble du site que l on retrouve dans les deux autres tableaux similaires (# 5, 8). »
« Ecole 6 , l"effectif total est 100 au lieu de 109 »

Page 15 « Dernière phrase, différente du tableau # 3, erreur dans le texte qui dit une grande règle, tandis que le tableau indique 2. »

Page 17 « 5.1.2.1, les deux dernières phrases à corriger entièrement. Le bon texte est pour l"avant dernière phrase est : C est le site qui compte le nombre le plus élevé d élèves, soit 2461 répartis entre 1169 garçons (47.5 %) et 1292 filles (52.5 %). La dernière phrase n"est pas nécessaire. »

Page 23 Le tableau # 7
« l effectif total est 1385 élèves, à mettre à la place de 1792. »
« Le %age de fille dans ce site est 53 au lieu de 47 %. »
« La catégorie Nonbre d enseignants à revoir, incohérence dans les chiffres. Texte 5.1.3.2 différent des données du tableau »

Page 24 A revoir Paragraphe 1,
« Les élèves habitent à une distance très variable de leur école. Pour l'une des écoles particulièrement, l'école est à quinze minutes de marche du domicile des élèves. L'effectif du site 3 est le moins élevé, à cause du nombre d'écoles considérées qui est moindre (4). Les quatres écoles du site 3 ont 1385 élèves au total dont 743 filles(53 %) et 651 garçons (47%). Tout comme pour le site 2 et contrairement au site 1, les filles prédominent en nombre.

Page 32 « L encart ne correspond pas à l idée des paragraphes »