

INSTITUT DES SCIENCES, DES TECHNOLOGIES ET DES ÉTUDES  
AVANCÉES D'HAÏTI

(ISTEAH)

LA DÉPERDITION SCOLAIRE AU SECONDAIRE AU REGARD D'UNE  
ANALYSE DES POLITIQUES PUBLIQUES ET ÉDUCATIVES ET DE LA  
GOUVERNANCE DANS TROIS ÉCOLES PUBLIQUES DU DÉPARTEMENT DU  
SUD D'HAÏTI

JEAN KECHNOR EDMOND

THÈSE PRÉSENTÉE EN VUE DE L'OBTENTION  
DU DIPLÔME DE PHILOSOPHIAE  
DOCTOR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
SPÉCIALITÉ : GESTION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Mai 2024

INSTITUT DES SCIENCES, DES TECHNOLOGIES ET DES ÉTUDES  
AVANCÉES D'HAÏTI

ISTEAH

Thèse intitulée :

LA DÉPERDITION SCOLAIRE AU SECONDAIRE AU REGARD D'UNE  
ANALYSE DES POLITIQUES PUBLIQUES ET ÉDUCATIVES ET DE LA  
GOUVERNANCE DANS TROIS ÉCOLES PUBLIQUES DU DÉPARTEMENT DU  
SUD D'HAÏTI

Thèse présentée par : Jean Kechnor EDMOND

en vue de l'obtention du diplôme de

Philosophiae Doctor en sciences de l'éducation

Specialité : Gestion des systèmes éducatifs

Mai 2024

Le jury pour la soutenance est composé de :

Pierre TOUSSAINT, Ph. D., Président

Chantal OUELLET, Ph. D., Directrice et membre

Venus DARIUS, Ph. D., Codirecteur et membre

Christine BRABANT, Ph. D., membre

Lise BESSETTE, Ph. D., membre

Jean Lucner TIMOGÈNE, Ph. D., membre

Rose-Michelle SMITH, Ph. D., Représentante de la Direction des affaires académiques

## DÉDICACES

À mes enfants :

Gloria Kherline EDMOND

Kelly Max EDMOND

Keithnora Ludlie EDMOND

Puissent-ils développer une grande culture intellectuelle et morale !

## REMERCIEMENTS

Rédiger une thèse de doctorat symbolise une initiative passionnante et complexe, éreintante et captivante qui nécessite beaucoup de motivation, de volonté, de discipline et de temps. C'est une précieuse et importante activité intellectuelle qui fait appel à l'encadrement et aux directives de spécialistes en la matière. À côté de tout cela, il est aussi nécessaire d'avoir du soutien et de l'encouragement familial et amical et aussi de la motivation de ses pairs. Aussi, sans la disponibilité, la volonté et la solidarité de certaines personnes, la réalisation de cette thèse serait restée pour moi un vœu pieux. C'est justement pour toutes ces raisons que je souhaite remercier cordialement certaines personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à transformer mon rêve en réalité.

En tout premier lieu, je remercie ma tendre et courageuse mère, Marie Fernande EDMOND qui, pour sa part, dans une cellule familiale monoparentale, et en dépit de ses conditions de vie extrêmement difficiles, a consenti tous les sacrifices nécessaires pour non seulement prendre soin de moi mais aussi assurer mon éducation.

En second lieu, je tiens à remercier fortement Dr. Samuel PIERRE et ses collaborateurs qui ont eu l'excellente et la géniale idée d'établir l'ISTEAH en Haiti. Sans cette prestigieuse institution universitaire qui offre ses cours en mode hybride (ou dans une posture bimodale), travaillant à l'époque dans le département du Sud d'Haiti, sans me déplacer, je n'aurais pas pu faire ces études doctorales pour aboutir à la rédaction de cette thèse.

En troisième lieu, je remercie tous mes professeurs de l'ISTEAH qui m'ont offert une solide formation qui m'a stimulé à développer une grande curiosité intellectuelle et un goût particulier pour la recherche scientifique. Dans la même veine, je remercie de façon très spéciale, mes généreux, solidaires et philanthropes accompagnateurs, les professeurs Chantal OUELLET et Venus DARIUS. Ces éminents et exigeants professeurs m'ont encadré avec un professionnalisme sans faille, une patience avisée et une vigilance exceptionnelle en me projetant leur lumière sur le chemin rocailleux et difficile de la recherche scientifique.

Mes remerciements vont aussi à tous les répondants qui m'ont offert généreusement leur collaboration pour la cueillette des données dans une ambiance de « Peyilock ».

Je remercie aussi de façon spéciale mes collègues Dr. Jean Lucner TIMOGÈNE, Dre. Bellita BAYARD, Dr Jean Judson JOSEPH et Dr Rony FRANÇOIS pour leur encouragement et leur soutien inconditionnel dans le cadre de ce travail de recherche.

Je remercie indistinctement tous les collègues du Forum doctoral de l'ISTEAH qui, dans une interaction éclairée et d'apprentissage par les pairs, ne cessent de stimuler chaque étudiant à avancer dans ses travaux de recherche.

Enfin, je remercie mon ami et corégionnaire Jean Franckel DONNA qui, en 2021 après mon examen oral, m'a fortement encouragé à mettre les bouchées doubles pour terminer cette thèse.

## RÉSUMÉ

Cette thèse consiste à explorer des liens entre les politiques éducatives, les politiques publiques, la gouvernance et la déperdition scolaire dans trois écoles secondaires publiques du département du Sud d'Haïti. Elle se propose de mettre en lumière certains facteurs responsables de la déperdition scolaire. Ainsi, cette thèse cherche-t-elle à répondre à la question suivante : comment les politiques éducatives sont-elles appliquées pour contrer la déperdition scolaire ?

La thèse vise, dans un premier temps, à examiner la manière dont les politiques publiques prévoient contrer la déperdition scolaire au secondaire dans le département du Sud. Dans un second temps, elle vise, d'une part, à dégager des initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire et, d'autre part, à identifier comment le système éducatif est piloté à travers sa gouvernance et la façon dont les politiques ou lois sont appliquées.

La recension des écrits nous a permis de faire un état des connaissances et de prendre en compte différents facteurs de déperdition scolaire. Quant au cadre conceptuel, il est articulé autour des concepts de déperdition scolaire, de politiques publiques, de politiques éducatives et de gouvernance dans une interrelation et une mise en lien avec certains aspects des théories sociologiques de l'éducation, des théories du handicap socioculturel et des théories culturalistes de l'activité.

La méthodologie est axée sur une recherche qualitative interprétative descriptive utilisant l'analyse documentaire et l'entretien individuel. L'analyse documentaire a été réalisée à partir d'une grille d'analyse pour les 10 documents retenus, dont cinq lois et cinq documents de politiques. Pour la collecte des données sur le terrain, six canevas d'entretien pour les 24 participants à la recherche ont été élaborés. Un directeur départemental et son adjoint, quatre inspecteurs, trois directeurs, trois censeurs des études, trois surveillants généraux, six enseignants et trois parents ont participé à cette recherche suivant la méthode d'échantillonnage raisonné. Selon l'approche de Boutin (2018), des entrevues dirigées ont été réalisées dans trois lycées de trois arrondissements géographiques du département du Sud, dont les participants pour les trois écoles sont trois directeurs, trois censeurs des études, trois surveillants généraux, trois enseignants et trois parents. Ensuite, les données collectées ont été transcrites, analysées et interprétées suivant l'approche de décontextualisation et de recontextualisation de Tesch (1990).

Les résultats de cette thèse sont de deux types : a) les résultats de l'analyse documentaire des cinq lois et des cinq documents de politiques qui donnent des prévisions pour contrer la déperdition scolaire, b) les résultats des entretiens réalisés avec les 24 participants à la recherche. Les prévisions de l'analyse documentaire et les résultats des entretiens démontrent que très peu de progrès sont faits. En raison de l'existence des handicaps majeurs en lien avec les stratégies de mise en place des politiques pour le fonctionnement normal des écoles, les résultats démontrent comment se manifeste la déperdition scolaire. Selon les résultats, le pilotage du système éducatif, à travers sa gouvernance et l'application des politiques ou des lois, constitue un terrain très propice aux échecs, aux abandons et à la déperdition scolaire. Par ailleurs, concernant les initiatives de pilotage ayant rapport avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire, certaines d'entre elles, par exemple, la mise à exécution du Plan d'Action Annuelle (PAA), la décentralisation, la municipalisation de l'éducation et le partenariat, sont en cours d'exécution et rencontrent des difficultés pour leur concrétisation. Pour d'autres initiatives, telles que l'encadrement des directeurs d'écoles et des enseignants, elles n'existent même pas. Même si certaines initiatives sont entreprises par les directeurs des lycées, les enseignants et les parents pour encadrer les élèves, les résultats démontrent qu'ils ne peuvent pas lutter efficacement contre les échecs, les abandons et la déperdition scolaire à travers les écoles secondaires du secteur public du département du Sud d'Haiti.

**Mots clefs** : déperdition scolaire, politiques publiques, politiques éducatives, gouvernance.

## **REZIME**

Tèz sa a fèt pou gade an detay lyen ki genyen ant politik edikasyon, politik piblik, gouvènans ak abandon yon seri elèv lekòl nan twa lekòl segondè leta nan departman Sid Ayiti. Li vle pote yon eklèsisman e mete aksan sou yon seri faktè ki responsab abandon elèv lekòl. Kidonk, tèz sa a ap chèche reponn kesyon sa a : ki jan politik edikasyonèl yo aplike pou konbat abandon elèv yo nan lekòl ?

Tèz sa a vize, premyèman, egzamine fason politik piblik yo planifye pou kontrekare abandon elèv yo nan lekòl segondè nan departman Sid la. Dezyèmman, sou yonbò, li vle idantifye (direksyon) inisyativ kilye ak politik oswa lwa ki kontribye nan batay kont abandon elèv nan lekòl yoepi, yon lòtbò, idantifye fason sistèm edikasyon an jere atravè gouvènans li ak fason politik oswa lwa yo aplike pou kontrekare abandon nan lekòl.

Pati ki rezeve pou revè literati a pèmèt nou fè yon bilan sou konesans yo ak pran an kont divès faktè nan abandon elèv nan lekòl yo. Kanta kad konseptyèl la, li chita sou konsèp abandon elèv nan lekòl yo, politik piblik, politik edikasyon ak gouvènans nan yon relasyon ak koneksyon ak lòt aspè nan teyori sosyoloji edikasyon, teyori andikap sosyokiltirèl ak teyori nan aktivite kiltirèl.

Metodoloji a konsantre sou rechèch kalitatif entèpretasyon deskriptif, li sèvi avèk analiz dokimantè ak entèvyou endividyèl. Analiz dokimantè a te fèt avèk yon griy analiz pou 10 dokiman yo chwazi, ki gen ladan senk lwa ak senk dokiman politik. Pou nou te ranmase done sou teren yo, nou te devlope sis plan pou entèvyou pou 24 patisipan pou rechèch la. Yon direktè departmantal ak asistan li a, kat enspektè, twa direktè, twa sansè etid, twa sipèvizè jeneral, sis pwofesè ak twa paran te patisipe nan rechèch sa a lè l sèvi avèk metòd echantiyon an. Dapre apwòch Boutin (2018), entèvyou gide yo te fèt nan twa lekòl segondè nan twa distri jeyografik departman Sid la, patisipan yo pou chak lekòl se twa direktè, twa sansè etid, twa sipèvizè jeneral, twa pwofesè ak twa paran. Lè sa a, done yo kolekte yo te transkri, analize ak entèprete apre apwòch dekontekstyalizasyon ak rekontekstyalizasyon nan Tesch (1990).

Rezilta tèz sa prezante sou de fòm : a) rezilta analiz dokimantè senk lwa yo ak senk dokiman politik ki bay previzyon pou konbat abandon elèv nan lekòl yo, b) rezilta entèvyou ki fèt ak 24 patisipan yo nan rechèch. Prediksyon ki soti nan revizyon literati a ak rezilta entèvyou yo montre ke pa geyen anpil travay k'ap fèt. A kòz egzistans gwo pwoblem ki asosye ak estrateji pou mete an



aplikasyon politik pou lekòl yo fonksyone nòmal, rezilta yo montre kouman abandon elèv lekòl yo fèt. Dapre rezilta yo, jesyon sistèm edikasyon an, atravè gouvènans li ak aplikasyon politik oswa lwa, se yon anviwonman trè favorab pou echèk ak abandon lekòl. Anplis de sa, konsènan inisyativ ki gen rapò ak politik oswa lwa pou ki kontribye nan batay kont abandon lekòl la, kèk ladan yo, pa egzanp, aplikasyon PAA (Plan AksyonAnyèl), desantralizasyon, minisipalizasyon edikasyon ak patenarya a, gen ti pwogrè men yo rankontre anpil difikilte pou yo kapab reyalize. Pou lòt inisyativ, tankou sipèvizyon direktè lekòl yo ak pwofesè yo, yo pa menm egziste. Menm si direktè lekòl segondè yo, pwofesè yo ak paran yo pran kèk inisyativ pou sipèvize elèv yo, rezilta yo montre ke yo pa ka goumen vreman kont echèk, abandon ak abandon elèv yo lekòl nan lekòl segondè nan sektè piblik nan Depatman Sid Ayiti.

Mo kle: abandon elèvlekòl, politik piblik, politik edikasyon, gouvènans.

## **ABSTRACT**

This thesis consists of exploring the links between educational policies, public policies, governance, and school dropout in three public secondary schools in the south department of Haiti. It aims to shed light on some of the factors responsible for school dropout. Thus, this thesis seeks to answer the following question: how are educational policies applied to counter school dropout?

The thesis aims, at first, to examine the way in which public policies plan to counter high school dropout in the south department. Secondly, on the one hand, it aims to identify (steering) initiatives in connection with policies or laws contributing to the fight against school drop-out and, on the other hand, to identify how the education system is managed through its governance and the way in which policies or laws are applied.

The literature review allowed us to take stock of what is known and to consider various factors of school dropout. As for the conceptual framework, it is articulated around the concepts of school dropout, public policies, educational policies and governance in an interrelation and linkage with certain aspects of sociological theories of education, theories of socio-cultural handicap and culturalist theories of activity.

The methodology focuses on descriptive interpretive qualitative research using literature review and individual interviews. The literature review was conducted using an analysis grid for the 10 selected documents, including five laws and five policy documents. For the collection of data in the field, six interview outlines for the 24 research participants were developed. A departmental director and his deputy, four inspectors, three directors, three censors of studies, three general supervisors, six teachers and three parents participated in this research using the purposive sampling method. According to Boutin (2018) approach, structured interviews were conducted in three high schools in three geographic districts of the South department, whose participants for each school are three principals, three censors of studies, three general supervisors, three teachers and three parents. Then, the collected data were transcribed, analyzed, and interpreted according to the decontextualization and recontextualization approach of Tesch (1990).

The results of this thesis are of two types: a) the results of the literature review of the five laws and the five policy documents that provide predictions to counter school dropout, b) the results of the

interviews conducted with the 24 participants in the research. Forecasts from the literature review and interview results show that very little progress is being made. Due to the existence of major handicaps related to the strategies for implementing policies for the normal functioning of schools, the results demonstrate how school dropout manifests itself. According to the results, the management of the education system, through its governance and the application of policies or laws, is a very fertile ground for failure, drop-out and school dropout. In addition, about steering initiatives related to policies or laws contributing to the fight against school dropout, some of them, for example, the implementation of the AAP (Annual Action Plan), decentralization, the municipalization of education and partnership, are in the process of being implemented and are encountering difficulties in their implementation. For other initiatives, such as the supervision of school principals and teachers, they do not even exist. Even if some initiatives are undertaken by high school principals, teachers, and parents to supervise students, the results show that they cannot effectively fight against failures, dropouts, and school dropout through public sector secondary schools in the South Department of Haiti.

Keywords: school dropout, public policies, educational policies, governance.

## TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACES .....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
RÉSUMÉ .....	vi
REZIME.....	viii
ABSTRACT .....	x
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	xxiv
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION.....	1
1.1 Définitions des concepts de base.....	1
1.1.1 Déperdition scolaire.....	1
1.1.2 Politique publique.....	2
1.1.3 Politique éducative.....	3
1.1.4 Concept de gouvernance .....	3
1.2 Éléments de la problématique .....	4
1.2.1 Déperdition scolaire, abandon et décrochage en Haïti .....	5
1.2.2 Situation précaire et manque d’enseignants qualifiés.....	6
1.2.3 Aspect inégalitaire du système éducatif haïtien .....	7
1.2.4 Déperdition scolaire et la faiblesse de la gouvernance éducative .....	8
1.2.5 Situation du département du Sud et les raisons de son choix.....	10
1.3 Questions de recherche .....	11
1.4 Objectifs de recherche .....	12
1.5 Plan de la thèse.....	12

CHAPITRE 2 .....	13
REVUE DE LITTÉRATURE .....	13
2.1 Étiologie multifactorielle de la déperdition scolaire .....	13
2.2 Déperdition scolaire, abandon scolaire et décrochage scolaire.....	14
2.3 Décrochage et le statut de décrocheur? .....	15
2.4 Décrochage scolaire et déperdition .....	18
2.5 Déperdition scolaire en Afrique subsaharienne et en Asie .....	20
2.6 Déperdition scolaire en Haïti .....	23
2.7 Politiques publiques /éducatives et déperdition scolaire .....	24
2.8 Gouvernance .....	27
2.9 Environnement éducatif et décrochage scolaire.....	31
2.10 Formation des enseignants et la lutte contre le décrochage scolaire .....	34
2.11 Rôle des syndicats d’enseignants .....	35
2.12 Influence des rapports parents-écoles sur la déperdition scolaire .....	36
2.13 Stratégies de prévention du décrochage scolaire.....	40
CHAPITRE 3 .....	42
CADRE CONCEPTUEL .....	42
3.1 Mise en relation des concepts retenus .....	42
3.2 Déperdition scolaire.....	43
3.3 Politiques publiques.....	45
3.3.1 Politiques éducatives.....	48
3.3.2 Gouvernance éducative .....	49
3.4 Théories sociologiques de l’éducation.....	52

3.5 Théories culturalistes de l'activité.....	54
3.6 Théorie du handicap socioculturel .....	57
3.7 Mise en relation des concepts avec les théories .....	58
CHAPITRE 4 .....	62
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	62
4.1 Méthode retenue .....	62
4.2 Description .....	63
4.3 Justification du choix du département du Sud .....	64
4.4 Critères de sélection des sites.....	65
4.5 Échantillonnage des participants .....	66
4.6 Instruments de collecte de données .....	68
4.6.1 Recherche documentaire .....	70
4.6.2 Entretiens dirigés .....	71
4.6.3 Déroulement de la collecte de données.....	74
4.7 Traitement et analyse des données .....	76
4.8 Considérations éthiques .....	79
CHAPITRE 5 .....	81
RÉSULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....	81
5.1 Analyse documentaire .....	81
5.1.1 Coup d'œil sur les anciennes réformes du système éducatif haïtien et le contexte de rédaction des documents à analyser.....	82
5.1.2 Présentation des documents analysés .....	82
5.2 Résultats de l'analyse documentaire.....	85

5.2.1 Gouvernance.....	85
5.2.2 Qualité.....	87
5.2.4 Formation des enseignants .....	88
5.2.5 Évaluation des apprentissages .....	89
5.2.6 Infrastructures et matériels didactiques.....	91
5.2.7 Accès/ Coût de l'éducation .....	91
5.2.7.2 Documents de politiques .....	92
5.2.8 Offre de formation et situation linguistique .....	93
5.2.9 Efficacité interne.....	94
5.2.10 Efficacité externe .....	95
CHAPITRE 6 .....	97
RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS.....	97
6.1 Initiatives pour le renforcement de la gouvernance.....	97
6.1.1. Existence d'un plan non appliqué .....	97
6.1.2. Existence de quelques mécanismes.....	98
6.1.3. Existence d'une cellule inactive.....	98
6.1.4. Limite à l'autodétermination de la direction départementale DD.....	99
6.1.5. Formation et rencontres de suivi avec les inspecteurs.....	99
6.2 Respect et application des politiques éducatives.....	100
6.2.1 Diffusion au moyen de rencontres .....	100
6.2.1.1 Suivis et rappels à l'ordre .....	101
6.2.1.2 Actions favorisant la décentralisation de l'éducation.....	102
6.2.1.3 Autonomisation des districts scolaires .....	102

6.2.2 Partenariat avec le secteur privé et les acteurs sociaux .....	103
6.2.2.1 Organisation des examens et des travaux conjoints .....	103
6.2.2.2 Aides financières .....	104
6.2.2.3 Invitation à des réunions et prévision à la cogestion (municipalisation).....	104
6.2.2.4 Municipalisation.....	105
6.2.2.5 Mise en place des conseils d'école et rapprochement du MENFP .....	105
6.2.3 Éducation de qualité.....	106
6.2.3.1 Initiatives administratives .....	106
6.2.3.2 Initiatives pédagogiques .....	108
6.2.3.3 Carte d'identification et d'établissement (CIE) .....	108
6.2.3.4 Dispositions légales .....	109
6.3 Adéquation et application des programmes .....	109
6.3.1 Accompagnement questionnable et séances de formations non tenues.....	110
6.3.2 Démultiplication et remise des programmes aux directeurs des écoles, familiarisation et responsabilité de suivi .....	110
6.3.3 Organisation de séances de sensibilisation, partage de guides, préparation des cours et supervision des salles.....	110
6.3.4 Appropriation personnelle des programmes .....	111
6.3.5 Inadaptation, désuétude du programme et absence de supervision pédagogique .....	111
6.3.6 Difficultés d'application, cohabitation de deux secondaires et existence d'un secondaire hybride .....	112
6.4.1 Perte de temps, absence de participation et incompréhension des cours par la plupart des élèves .....	113
6.4.2 Situation de diglossie et échecs des élèves .....	114



6.5 Évaluation des apprentissages .....	115
6.5.1 Choix par matière, par expérience et recommandations politiques .....	115
6.5.2 Concordance du choix des examens avec les programmes.....	116
6.5.3 Non-implication de la direction départementale et échec des élèves .....	116
6.5.4 Planification et organisation des examens .....	117
6.5.5 Organisation trimestrielle.....	118
6.5.6.1 Devoirs de maison et en groupe .....	119
6.6 Recrutement du personnel enseignant .....	120
6.6.1 Absence de liens entre les politiques et le recrutement du personnel à partir des dossiers	121
6.6.2 Conditions de travail des enseignants .....	122
6.6.3 Sollicitation de meilleures conditions de travail .....	123
6.6.4 Permis d'enseigner.....	126
6.6.5 Renouvellement du permis d'enseigner .....	127
6.6.6 Sous-traitance horaire .....	128
6.6.7 Lutte contre la sous-traitance horaire.....	131
6.7 Supervision pédagogique .....	132
6.7.1 Manque d'inspecteurs, absence de moyens de supervision et d'activités.....	133
6.7.1 Manque de moyens des inspecteurs et qualité de l'éducation.....	134
6.7.2 Supervision occasionnelle ou absence de supervision.....	135
6.7.3 Absence de supervision et incapacité de parler de suivi.....	135
6.7.4 Formation des inspecteurs et des enseignants .....	136
6.7.5 Formations rares et cliniques, manque de formation et autoformation des enseignants...	136
6.7.6 Demande d'attestation et connaissance des programmes .....	136

6.7.7 Responsabilité de l'État et inaction de la DD.....	137
6.7.8 Rencontres trimestrielles et initiatives personnelles des enseignants .....	137
6.8 Encadrement du personnel scolaire .....	139
6.8.1 Absence, peu ou incapacité d'encadrement .....	139
6.8.2 Encouragement à la formation.....	140
6.8.3 Disponibilité de matériels et formation des élèves .....	141
6.9 Encadrement des élèves .....	142
6.9.1 Encadrement pour de meilleurs rendements .....	142
6.9.2 Rôle d'accompagnement, d'observation et de correction .....	143
6.9.3 Aides diversifiées par la didactique interactive.....	143
6.9.4 S'approcher, se familiariser et motiver les élèves.....	143
6.9.5 Administration de devoirs individuels et en groupe et évaluation des cours.....	144
6.9.6 Encadrement des élèves en difficultés d'apprentissage .....	144
6.9.6.2 Placement de l'élève dans un endroit plus visible et attention particulière .....	145
6.9.6.3 Motivation, mise en confiance, intégration de l'élève dans un groupe de travail et création d'un environnement amical.....	145
6.9.2 Suivis des évaluations .....	146
6.9.3 Gestion des échecs et motivation des enfants par leurs parents .....	148
6.10 Couverture scolaire.....	151
6.10.1 Identification des besoins en fonction de la démographie .....	151
6.10.2 Retards récurrents, fuite, échecs, découragement et abandon des élèves .....	151
6.10.3 Manque de moyens et incapacité de se déplacer .....	153
6.10.4 Fatigue et non implication au travail .....	154

6.10.5 Incapacité de couvrir le programme .....	155
6.11 État du cadre physique.....	156
6.11.2 Influence négative du cadre physique ne répondant pas aux normes .....	158
6.11.3 Situation inadéquate des salles et absence de matériels.....	158
6.11.4 Inadéquation des mobiliers conçus pour les élèves du primaire .....	159
6.11.5 Lancement tardif des cours et couverture du programme.....	160
6.12 Cantines scolaires .....	161
6.12.1 Absence de cantines scolaires .....	161
6.12.2 Collecte d'argent à la direction.....	162
6.12.3 Incapacité de suivre les cours, d'étudier et échec de beaucoup d'élèves à cause de la faim.....	163
6.12.4 Débrouillardise des parents pour nourrir leurs enfants .....	164
6.12.5 Incapacité des paysans à nourrir leurs enfants .....	164
6.12.6 Demande à l'État d'assumer ses responsabilités envers les enfants.....	165
6.13 Santé scolaire.....	165
6.13.1 Discussion avec la direction départementale du MSPP et recommandations aux écoles	166
6.13.2 Existence d'une infirmerie et de certains matériels .....	166
6.13.3 Recours au dispensaire et administration de premiers soins .....	166
6.13.4 Consultation à l'hôpital et débrouillardise .....	167
6.13.5 Incapacité de payer les soins .....	167
6.14 Matériels, laboratoires, bibliothèques.....	168
6.14.1 Absence ou manque de matériels, de laboratoire informatique et d'électricité .....	168
6.14.2 Influence négative de l'absence des matériels et échecs des élèves .....	169

6.14. 3 Inclusion d'un laboratoire et d'une bibliothèque .....	169
6.14.4 Contributions personnelles pour différents matériels .....	170
6.15 Frais scolaires .....	171
6.15.1 Absence de mécanisme de contrôle et non-application de la loi.....	171
6.15.2 Simple constat et inaction de l'État face aux écoles congréganistes .....	172
6.15.3 Incapacité des parents à payer .....	173
6.15.4 Interdiction d'augmenter les frais.....	173
6.15.5 Faillite de la mission de l'État et quasi-absence de fonds.....	174
6.15.6 Compensations financières aux professeurs non nommés ou sous-traités.....	174
6.16 Relations avec les parents .....	175
6.16.1 Organisation de rencontres, négligence et manque d'implication.....	175
6.16.2 Existence et utilité du conseil d'école.....	176
6.16.3 Existence et fonctionnement du comité de parents.....	177
6.16.4 Visite fréquente et présence aux activités .....	177
6.16.5 Demande de conseil et meilleurs accompagnements à la maison .....	177
6.16.6 Rapports des parents avec les écoles/formation académique .....	178
6.16.7 Non-implication dans les activités scolaires .....	178
6.16.9 Bas niveau académique, échecs fréquents, difficultés et abandons fréquents.....	179
6.16.10 Prise de contact fréquente et participation régulière aux activités .....	179
6.17 Stratégies face aux bouleversements sociopolitiques .....	180
6.17.1 Bonne collaboration, acceptation des élèves en couleur et intervention des suppléants et du surveillant général .....	180
6.17.2 École en milieu rural et enseignants locaux .....	181

6.17.3 Fermeture totale de l'école et échecs des élèves .....	181
6.17.4 Motivation des enfants aux activités et demande d'aide.....	182
6.18 Politiques éducatives et déperdition scolaire .....	182
6.18.1 Inadéquation des politiques éducatives et nécessité de leur changement .....	183
6.18.2 Existence de beaucoup de cas de redoublements, d'échecs et d'abandons dans les écoles .....	185
CHAPITRE 7 .....	187
DISCUSSION .....	187
7.1 Rappel des principaux résultats en lien avec l'objectif 1.....	187
7.2 Discussion des résultats en lien avec l'objectif 1 .....	190
7.2.1 Sur la gouvernance.....	190
7.2.2 Sur le curriculum .....	190
7.2.3 Sur l'accès et le coût de l'éducation .....	191
7.2.4 Sur la formation et l'encadrement des enseignants .....	193
7.2.5 Sur la question des infrastructures, des programmes et des matériels.....	193
7.2.6 Sur l'efficacité interne.....	194
7.2.7 Sur les questions coût/évaluation .....	194
7.3 Rappel des résultats en lien avec l'objectif 2.....	194
7.3.1 Respect et application des politiques éducatives.....	195
7.3.2 Adéquation et application des programmes .....	195
7.3.3 Bilinguisme .....	196
7.3.4 Suivis et évaluation des apprentissages .....	197
7.3.5 Recrutement du personnel.....	197

7.3.6 Supervision pédagogique .....	199
7.3.7 Formation des inspecteurs et des enseignants .....	199
7.3.8 Couverture scolaire .....	200
7.3.9 Cadre physique des écoles.....	200
7.3.10 Santé scolaire.....	202
7.3.11 Frais scolaires .....	202
7.3.12 Rapports parents/écoles.....	203
7.3.13 Travaux domestiques et activités scolaires .....	204
7.3.14 Politiques éducatives et déperdition scolaire.....	205
7.4 Relations entre les résultats issus des objectifs 1 et 2.....	206
7.5 Rappel des résultats en lien avec l'objectif 3 .....	207
7.5.1 Gouvernance.....	207
7.5.2 Décentralisation .....	208
7.5.3 Qualité de l'éducation .....	209
7.5.4 Lutte contre la sous-traitance horaire.....	210
7.5.5 Encadrement.....	210
7.5.6 Encadrement des élèves par les enseignants .....	211
7.5.7 Sollicitation de meilleures conditions de travail .....	212
7.5.8 Relations des parents avec les écoles .....	212
7.5.9 Stratégies adoptées face aux bouleversements sociopolitiques.....	213
7.5.10 Synthèse des concepts émergents de la recherche .....	214
CHAPITRE 8 .....	216
CONCLUSION .....	216

8.1 Synthèse des travaux .....	216
8.2 Limites des travaux.....	221
8.3 Recommandation et indication de recherches futures .....	222
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	225
ANNEXE I.....	257
LETTRE ADRESSÉE AUX PARTICIPANTS .....	257
ANNEXE II.....	258
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	258
ANNEXE III .....	261
ANNEXE IV .....	265
ANNEXE V .....	268
ANNEXE VI.....	270
ANNEXE VII.....	272
ANNEXE VIII.....	275

## **LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS**

AFD	: Agence Française du Développement
APROFH	: Association des Professeurs de Français en Haïti
BUDEXE	: Bureau Départemental des Examens d'État
CAP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique
CEDAJ	: Centre d'Appui à la Jeunesse
CEH	: Comité des Enseignants Haïtiens (Conseil)
CIE	: Carte d'Identification et d'Etablissement
CNEH	: Confédération Nationale des Éducatrices et Éducateurs Haïtiens
CNTR	: Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CREA	: Centre de Recherches Economiques Appliquées
CREATE	: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity
DAEPP	: Direction d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat
DDS	: Direction Départementale du Sud
DES	: Diplôme d'Etudes Secondaires
DPRE	: Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
EPT	: Education Pour Tous
FACOLEF	: Fabriques de Conserve de Légumes et de Fruits
FENATEC	: Fédération Nationale des Travailleurs en Sciences de l'Éducation
GSS	: Ghana Statistical Service
GTEF	: Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation
IHFOSE	: Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation



IHSI	: Institut Haïtien de Statistique et d'informatique
IIMA	: Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice
ISU	: Institut de Statistiques de l'UNESCO
MENFP	: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MJSAC	: Ministère de la Jeunesse, des Sports et de l'Action Civique
MENJS	: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
MJSM	: Ministère de la Jeunesse et des Sports de la Mauritanie
MMSPP	: Ministère de la Santé Publique et de la Population MSPP
ONAPE	: Office National de Partenariat en Éducation
ONU	: Organisation des Nations Unies
PAA	: Plan d'Action Annuel
PNEF	: Plan National d'Éducation et de Formation
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
PPE	: Permis Provisoire d'Enseigner
PROCEDH	: Programme Collectif pour le Développement de l'Éducation en Haïti
PSUGO	: Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire
SAEPP	: Service d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat
TEA	: Agence de l'Éducation du Texas
UNESCO	: Agence des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNNOH	: Union Nationale des Normaliens Haïtiens
UPEPH	: Union des Parents d'Élèves Progressistes d'Haïti

USAID : Agence Américaine pour le Développement Internationale

# CHAPITRE I

## INTRODUCTION

Parmi les multiples problèmes auxquels l'école haïtienne est confrontée figure la déperdition scolaire. Ce problème semble affecter toutes les couches sociales haïtiennes et dépendrait, entre autres, des facteurs socioéconomiques, psychosociaux, de gouvernance, de politiques, familiaux, des infrastructures, du mode de fonctionnement des écoles. Ces facteurs constitueraient des barrières géantes empêchant les familles, les écoles et même l'État d'atteindre leurs objectifs, comme celui de conduire tous les enfants jusqu'à la fin de leurs études classiques. Cette thèse porte sur la déperdition scolaire au secondaire au regard d'une analyse des politiques publiques et éducatives et de la gouvernance dans trois écoles publiques du département du Sud d'Haïti. Dans ce chapitre d'introduction, nous présentons d'abord les définitions et concepts de base, suivis des éléments de problématique et des questions de recherche, pour terminer avec les objectifs de recherche et le plan de la thèse.

### 1.1 Définitions des concepts de base

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé quatre concepts de base. Dans le but d'explicitier leur compréhension au niveau de cette thèse, nous nous proposons de les définir dans cette section. Il s'agit des concepts suivants : déperdition scolaire, politiques publiques, politique éducative et gouvernance que nous définissons selon les approches et les perceptions de différents chercheurs.

#### 1.1.1 Déperdition scolaire

D'entrée de jeu, dans le cadre de notre recherche, nous tenons à préciser que nous considérons les concepts déperdition scolaire, abandon scolaire et décrochage scolaire comme étant synonymes. Ce choix est inspiré de celui effectué par Darius (2016) en vue de prévenir d'éventuelles confusions dans la lecture du travail.

[...] Le décrocheur est, selon Statistique Canada (1995), un jeune qui a abandonné ses études bien avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires (DES). Non seulement cette institution gouvernementale limite le phénomène au secondaire, mais elle considère également décrochage et abandon, dans le contexte scolaire,

comme synonymes. Tandis que le Ministère de l'Éducation du Québec (2000) pour sa part, définit le décrochage scolaire comme « une interruption des études qui peut être temporaire, contrairement à l'abandon qui peut être définitif (Darius, 2016, p.6).

D'un autre côté, toujours dans le même ordre d'idée, il est mentionné que « la notion de décrochage scolaire apparait généralement dans les écrits officiels et scientifiques lorsqu'il s'agit d'un jeune du secondaire qui quitte l'école avant l'obtention du diplôme approprié, tandis que celle de la persévérance scolaire est utilisée à tous les niveaux » (King, 2005 ; Villemagne, 2011 ; Gouvernement du Québec, 1997) cité par Darius (2016, p.6).

### **1.1.2 Politique publique**

Plusieurs chercheurs tels que Lemieux (2002), Turgeon et Savard (2012), Thoenig (2004), Anderson (2000), abordent le concept de politique publique en fonction de leur perception. Dans ce contexte, Lemieux (2002) explique que selon qu'on fait office d'acteur gouvernemental ou de chercheur universitaire, on n'appréhende pas le concept de politique publique de la même manière. Selon Turgeon et Savard (2012), une politique publique définit de façon nette et claire la responsabilité du gouvernement qui a comme prérogative d'intervenir comme acteur ou concepteur principal de l'élaboration des politiques publiques.

D'un autre côté, « une politique publique relève d'une intervention d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire » (Thoenig (2004) cité par Savard et Tong (2012, p.3). Quant à Anderson (2000), il définit les politiques publiques comme des actions posées par un acteur ou par un groupe d'acteurs dans le but de régler un problème ou une question en suspens.

Dans le cadre de cette thèse, à l'instar de Turgeon et Savard (2012) et Lemieux (2010), nous définissons les politiques publiques comme un ensemble de documents officiels rédigés par des personnes en autorité et encadrés par des lois dans le but de consigner les actions à entreprendre pour faire progresser un secteur d'activité sur un territoire.

### **1.1.3 Politique éducative**

Robo (1996), Legendre (1993), le Thésaurus du gouvernement du Québec (2020), entre autres, définissent le concept de politique éducative sous des angles différents.

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation, la politique éducative représente l'ensemble des ambitions, des principes et des objectifs fournissant la base de la planification détaillée et de l'action effective, constituant le guide de la prise de décision (Legendre, 1993). Dans cette même dynamique, « la politique éducative désigne la détermination des finalités, des objectifs, l'octroi des moyens, l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs » (Robo, 1996, p.1).

Par ailleurs, le Thésaurus de l'activité gouvernementale du Québec (2020) définit le concept de politique éducative comme l'ensemble des règles, normes et procédures que se donne un gouvernement pour gérer les apprentissages scolaires générales et les domaines d'activités professionnelles.

Parmi ces définitions, nous retenons celle de Legendre (1993) pour le concept de politique éducative.

### **1.1.4 Concept de gouvernance**

Le concept de gouvernance est utilisé dans plusieurs domaines avec des orientations sémantiques différentes mais qui renvoient très souvent aux termes de gestion, d'administration et de pilotage des affaires publiques. Selon Baron (2003), le concept de gouvernance est polysémique et cette posture empêche une définition unique et stabilisée.

Certains chercheurs comme Bouvier (2007), Joumard (2009), Morduchovicz et Arango (2009) définissent la gouvernance comme un nouveau paradigme de gestion des affaires publiques avec pour assise la mobilisation des parties prenantes avec une forte participation de la société civile. La gouvernance représente « un nouveau mode de gestion des affaires publiques fondé sur la participation de la société à tous les niveaux » (Joumard, 2009, p.9).

Germain (2018), pour sa part, définit la gouvernance de l'éducation comme étant les modalités de conception, de fonctionnement, de production, de régulation, de contrôle et

d'évaluation du service public d'éducation qui sont mises en œuvre au travers de l'ensemble des délégations de service public que l'État accorde à des entités publiques qui sont chacune responsables de leurs missions sur leur périmètre d'intervention. Dans le cadre de cette thèse, nous percevons le concept de gouvernance de la même manière que Bouvier (2007), Boumard (2009), Morduchovicz et Arango (2009).

## **1.2 Éléments de la problématique**

Depuis des décennies, l'éducation serait devenue une priorité pour plusieurs nations. Haïti a pris part aux différentes conférences qui visaient la mise en place de certaines stratégies de politiques éducatives internationales. En 1990, les États qui ont pris part à la Conférence mondiale sur l'éducation qui s'est déroulée à Jomtien (Thaïlande) ont pris la résolution de faire de l'éducation primaire universelle une réalité pour l'an 2000. « Dix ans plus tard, lors du Forum mondial sur l'éducation pour tous tenu à Dakar (avril 2000), l'évaluation de la mise en œuvre des résolutions de Jomtien montre que les résultats obtenus restent nettement en deçà de ceux qui étaient escomptés » (MENFP 2007, p.1). Pour respecter ses engagements au Forum de Dakar, Haïti a élaboré son plan National d'Éducation et de Formation bi-quinquennal (PNEF) qui symboliserait l'expression de la Politique Générale du Secteur Éducatif haïtien pour la décennie (1997-2017). Dans le but d'appliquer les recommandations de ces conférences internationales sur l'Éducation, dans une perspective de décentralisation et surtout avec la mobilisation des acteurs de la communauté éducative, le MENFP a organisé des assises régionales à travers les dix départements géographiques du pays sur la question de l'éducation à partir des visions de ces acteurs sur l'atteinte de l'EPT d'ici 2015 (MENFP, 2007).

L'éducation représente l'un des droits socioéconomiques si important que l'organisation des Nations Unies a créé une agence spécialisée (l'UNESCO) pour s'occuper de cette question en vue d'accompagner les peuples en quête de ce droit. Il est inscrit dans la Déclaration des droits de l'homme, en son article 26 qui stipule que « toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire » (ONU, 1948, p.8).

Même si la déperdition scolaire est devenue un problème endémique qui frappe tous les systèmes éducatifs, les raisons de ce fléau sont un peu différentes selon certains pays :

[...] au regard des multiples recherches réalisées sur le phénomène du décrochage scolaire, il est assimilé à une pandémie. Fort de ce constat, l'Union européenne s'est fixé l'objectif de faire passer le taux de décrochage scolaire dans l'ensemble des pays qui la composent de 14,4 % à moins de 10 % en 2020 (Commission européenne, 2011). Cette pandémie affecte les systèmes éducatifs un peu partout. Par exemple, « aux États-Unis, environ sept-mille jeunes décrochent chaque jour de classe au secondaire ; ils sont 1,3 million qui n'obtiennent pas leur diplôme de fin d'études secondaires par année » (Alliance for Excellent Education, 2010) (Darius, 2016, p.1).

### **1.2.1 Déperdition scolaire, abandon et décrochage en Haïti**

À ce stade, nous allons passer en revue certaines études réalisées en Haïti sur la déperdition scolaire. Une étude réalisée en Haïti par l'IIMA (2011) a révélé que les conditions de vie socio-économiques précaires d'Haïti empêchent environ 30 % des enfants du primaire d'atteindre la troisième année. Selon Pierre (2012), sur 10 enfants qui entrent en première année fondamentale, seulement 2 atteignent la 5<sup>ème</sup> année et, le pire, c'est que seulement 20 % franchissent le cap du secondaire.

Il est clair qu'en Haïti, ces abandons seraient tributaires de différents facteurs comme la faiblesse de gouvernance du système éducatif qui peut occasionner des problèmes administratifs tels que : le manque de supervision pédagogique et ses conséquences désastreuses, la sous-traitance<sup>1</sup> horaire et même l'absentéisme pratiqué par certains enseignants et la qualité de l'éducation offerte dans les écoles.

Selon Jolicoeur (2008), l'abandon scolaire demeure un handicap majeur qui prend des proportions de plus en plus alarmantes à travers le pays et qui a une incidence directe sur l'efficacité interne du système. L'auteur signale que le milieu rural est plus touché que l'urbain. Au niveau des quartiers populaires avec des habitants au statut socio-économique faible et des

---

<sup>1</sup> Pratique très courante en éducation en Haïti surtout à travers le département du Sud. L'enseignant(e) plus ou moins qualifié et compétent qui a été nommé pour dispenser un cours, une fois qu'il ou elle trouve un autre emploi plus rentable passe ses cours à un jeune parfois sans qualifications et compétences nécessaires pour faire office d'enseignant avec toutes les conséquences que cela entraîne.

écoles déficientes, le taux d'abandon scolaire est plus élevé comparativement aux autres quartiers (Jolicœur, 2008). Essayons de jeter un coup d'œil sur la situation et la qualification des enseignants dans cette situation.

### 1.2.2 Situation précaire et manque d'enseignants qualifiés

Un enseignant en Haïti, sans avantages sociaux, gagne 23000 gourdes pour une chaire simple et 53000 gourdes pour un plein temps (*salaires brut*). Selon le ministère de l'Économie et des Finances (ME, 2019), au cours des 6 dernières années et aussi en 2021, l'inflation évolue comme suit : 2014 :3.9 % ; 2015 :7.5 % ; 2016 : 13.4 % ; 2017 :14.7 % ; 2018 : 13.5 % ; 2019 :14.9 % . ; 2020 : 22.95 % ; 2021 :20.49 %. Dans ce contexte, très souvent, les enseignants organisent diverses formes de protestation pour exiger l'amélioration de leur situation salariale et de leurs conditions de travail. Par ailleurs, l'instabilité sociopolitique chronique que connaît Haïti depuis plus de 30 ans impacte négativement le fonctionnement des écoles et empêche les enseignants de couvrir leur programme. Le Peyilòk<sup>2</sup> imposé par les politiciens de l'opposition en 2019 pour paralyser totalement le pays est un exemple de réduction du nombre de jours de classe en Haïti.

Selon l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) (2014) et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, près de quatre millions d'enseignants devraient être recrutés dans au moins 93 pays pour assurer l'accès universel à l'éducation primaire d'ici 2015. D'ici à 2030, l'on devrait recruter plus de 27 millions d'enseignants pour tenter d'atteindre cet objectif. Selon les tendances actuelles, 28 (soient 30%) de ces 93 pays ne pourront pas y parvenir. Selon l'Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice (IIMA) (2011), la formation lacunaire des enseignants ainsi que la modicité et l'irrégularité des salaires représentent des problèmes dans le système scolaire haïtien. Parfois, le manque de rigueur dans le processus de recrutement des enseignants dans le système éducatif haïtien occasionne l'insertion de personnes sans préparation

---

<sup>2</sup> Situation de paralysie totale du pays par des barricades enflammées entreposées à des points géostratégiques avec surveillances de certains militants politiques parfois armés.



psychopédagogique et disciplinaire. En conséquence, un enseignement bâclé qui conduit au redoublement et à la déperdition scolaire.

En Haïti, malgré l'adoption de la loi de 2001 interdisant le recours aux châtiments corporels au sein de la famille et des écoles, ceux-ci sont encore appliqués pour obtenir la soumission et le silence des élèves (IIMA, 2011). Cet acte pratiqué surtout dans les zones reculées du pays débouche parfois sur l'école buissonnière jusqu'à l'abandon total des élèves dans certains cas. À ce niveau, abordons la question des inégalités du système éducatif haïtien.

### **1.2.3 Aspect inégalitaire du système éducatif haïtien**

Dans leur thèse, François (2009) et Abraham (2018) avancent que les causes profondes du taux élevé de déperdition scolaire en Haïti peuvent être expliquées par l'inégalité du système éducatif haïtien. Selon une étude réalisée par Trouillot et Ménard (2013) sur les inégalités sociales et économiques et les questions de genre en Haïti, il ressort que les filles quittent l'école plus tôt que les garçons car les parents consentent moins de sacrifices pour elles. Parfois, très souvent, elles redoublent à cause des travaux domestiques, des frais scolaires non payés, etc.

François (2009) établit un lien étroit entre la déperdition scolaire et le phénomène des enfants et des jeunes de la rue. Pour lui, ceux et celles qui sont socialisés marginalement dans la rue sont des enfants qui ont été exclus du système. Selon les études de certains chercheurs haïtiens comme François (2009) et Jolicoeur (2008), il existe des liens entre l'abandon scolaire, les faibles revenus ou le chômage des parents. Aussi, les enfants font face à des problèmes de toutes sortes. À travers le département du Sud d'Haïti, la fermeture de l'Usine Sucrière Centrale Dessalines, la Beurrerie du Sud (Cayes), FACOLEF<sup>3</sup> (Cavaillon) et d'autres guildiveries<sup>4</sup>, engendre un niveau considérable de chômage dans la zone. Cette situation aggrave les problèmes économiques de certains parents qui ne sont plus en mesure d'assumer convenablement leurs responsabilités face

---

<sup>3</sup>-Fabrique de Conserve de Légumes et de Fruits. La FACOLEF a été une usine de transformation de légumes et de fruits qui fonctionnaient à Cavaillon, commune du département du Sud au cours des années 80 et qui partait en fumée en 1984.

<sup>4</sup>-En Haïti, une guildiverie est une petite industrie qui produit du clairin (rhum, tafïa) à partir du jus de la canne à sucre.

aux besoins scolaires de leurs enfants. Cette situation occasionne la déperdition dans la zone. À côté de ces inégalités, les facteurs psychologiques peuvent aussi occasionner la déperdition scolaire.

La déperdition scolaire est aussi abordée selon une dimension psychologique en Haïti. Jolicoeur (2008) et Cambridge Éducation/UNICEF (2019) rapportent que certains élèves qui abandonnent l'école ne présentent même pas de troubles d'apprentissages dans les salles de classe. Toutefois, soulignent-ils, au fil des ans, les difficultés de toutes sortes vécues à l'école peuvent contribuer à leur démotivation, à leur faible estime de soi, à l'anxiété et débouchent tout simplement sur leur abandon. D'autres facteurs comme la présence des sur âgés peuvent être pris aussi en compte comme cause de déperdition scolaire.

Les études de l'IIMA (2011) montrent que le système éducatif haïtien est marqué par une importante proportion d'élèves sur âgés (50%) qui dépend des entrées tardives des enfants à l'école, des raisons économiques, de la faible qualité de l'enseignement et des conditions d'apprentissage qui occasionnent le redoublement. François (2009) révèle que la présence des sur âgés dans les écoles représente une cause de déperdition scolaire. « Le manque de mécanisme pour favoriser le passage de l'école classique à l'enseignement professionnel en est pour beaucoup » (p. 164). Il a fait remarquer que les plus vieux ne sont pas toujours bien vus aux yeux des plus jeunes et parfois même du professeur et le mécontentement des autres finit par les amener à fuir l'école. Cambridge Éducation (2019), dans une étude réalisée en Haïti avec le support de la firme IHFOSE et un financement de l'UNICEF, établit aussi le lien entre le parcours scolaire et le décrochage scolaire par la question des sur âgés, des taux élevés de redoublement et des entrées tardives.

#### **1.2.4 Déperdition scolaire et la faiblesse de la gouvernance éducative**

Pour que l'éducation puisse jouer pleinement son rôle, il faut que les autorités éducatives fassent de la bonne gouvernance une priorité et implémentent de bonnes politiques publiques à tous les niveaux et surtout dans le secteur éducatif pour le progrès du système de manière à ne pas contrarier le parcours scolaire des enfants. Selon une étude du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (2013), il en ressort que, par rapport à la prédominance du

secteur privé, les principales préoccupations sont liées à la gouvernance du secteur de l'éducation qui donne lieu à la qualité hétérogène de l'enseignement. Ainsi, la faiblesse des infrastructures scolaires en zones rurales occasionne les problèmes de redoublement, de rétention scolaire et d'achèvement (PNUD, 2013).

Pour sa part, l'ancien Secrétaire général des Nations Unies Ban Ki-Moon, dans le préambule du rapport de suivi de l'Éducation pour Tous a soutenu que l'éducation est un droit fondamental et le socle du progrès dans tous les pays (UNESCO, 2014). Pour le respect de ces droits en vue d'une école capable de contrer la déperdition scolaire, il faut des moyens financiers. Toutefois, le montant alloué à l'éducation dans les budgets nationaux ne tient jamais compte des besoins réels du pays au niveau de ce secteur vital. Selon l'UNICEF (2013), le budget annuel de l'Éducation en Haïti se chiffre autour de 10 pour cent en moyenne. Outre la question budgétaire, le quasi non-application des lois constituerait une source de préoccupation dans presque tous les domaines en Haïti.

De la constitution impériale de 1801 (Dessalines) à celle de 1816 (Pétion) jusqu'à celle de 1844, l'importance de l'éducation a toujours été au rendez-vous. Les constitutions suivantes stipuleront que l'enseignement primaire est non seulement obligatoire, mais gratuit. Celle du 29 mars 1987, en ses articles 32 et 34.1 consacre un espace à la cause de l'éducation sans approfondir clairement la question de la contrainte de l'âge de scolarisation. L'article 32 de la constitution du 29 mars 1987 stipule que « l'État garantit le droit à l'éducation. Il veille à la formation physique, intellectuelle, morale, professionnelle, sociale et civique de la population » (Le Moniteur, 1987, p.7). Au niveau de l'article 32.1, il est mentionné que « l'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs public et privé » (Le Moniteur, 1987, p.7). L'article 32.3 est formulé comme suit : « l'enseignement primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la loi. Les fournitures classiques et le matériel didactique seront mis gratuitement par l'État à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire. » (Le Moniteur, 1987, p.7).

En 2011, le président Joseph Michel Martelly a mis sur pied le programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire (PSUGO). Toutefois, pour certains auteurs, le

PSUGO représente une opportunité et une occasion ratée pour l'État haïtien (Jacob et Mathurin, 2018) ; pour d'autres, il est carrément considéré comme une arnaque à la nation (Tardieu, 2016).

Par rapport à la montée vertigineuse des prix des frais scolaires qui constituerait l'un des facteurs responsables de la déperdition scolaire en Haïti, le Parlement haïtien a adopté en 2009 une loi qui exige le paiement des frais scolaires en monnaie nationale et interdit des frais de réinscription ou de confirmation de place dans les écoles et les frais pour les graduations. Cette loi prouve combien l'État a voulu assumer ses responsabilités dans la mise en application des politiques éducatives susceptibles d'établir l'obligation scolaire, l'accès à l'éducation et la protection des parents. Cependant, jusqu'à date, nous sommes en droit de questionner l'application de ces législations.

### **1.2.5 Situation du département du Sud et les raisons de son choix**

En Haïti, à travers les 10 départements, certains apprenants abandonnent l'école pour des causes différentes. Dans le cadre de notre recherche, nous privilégions le département du Sud parce que non seulement nous y sommes nés et avons fait une partie de nos études secondaires mais nous y avons aussi travaillé comme censeur des études et professeur au niveau du troisième cycle de l'École fondamentale et secondaire tant au niveau du secteur public que du secteur privé pendant une quinzaine d'années.

Globalement, la littérature scientifique concernant la déperdition scolaire et les politiques publiques en Haïti n'est pas abondante. De manière plus spécifique, il semblerait qu'il n'existe pas de recherches scientifiques abordant les politiques publiques et la déperdition scolaire en Haïti. Toutefois, certains chercheurs haïtiens et même des agences onusiennes ont abordé la problématique de la déperdition scolaire sous des angles différents et ont abouti à des résultats variés. Les résultats des études de Jolicoeur (2008) et de l'UNICEF (2013) établissent un lien entre la qualité de l'enseignement et la présence de nombreux cas de redoublement et d'abandon dans le système éducatif haïtien. Quant aux études de François (2009), Trouillot et Menard (2013) et Jolicoeur (2008), elles démontrent les impacts des problèmes économiques et des inégalités socioéconomiques sur la déperdition scolaire. François (2009) et Cambridge Education (2019) prouvent que les rentrées tardives à l'école et la présence des sur âgés sont des causes d'abandon

scolaire. Jolicoeur (2008) et Cambridge Éducation (2019) mettent en lien les incidences des facteurs psychologiques comme par exemple, le manque d'estime de soi et les problèmes liés à la motivation sur la déperdition scolaire. Si les résultats des études du PNUD 2013 attribuent la déperdition scolaire aux problèmes de gouvernance du système, celles de l'UNICEF (2013) mettent en lien l'abandon scolaire au taux élevé d'enseignants non qualifiés dans le système éducatif haïtien (65 %).

Au regard des facteurs relevant des politiques publiques en éducation, ces études n'ont pas pris en compte plusieurs facteurs importants qui handicaperaient le fonctionnement des écoles haïtiennes et qui occasionneraient la déperdition scolaire. Dans notre recherche, nous entendons analyser certains documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) entre autres, la réforme Bernard, le Plan National de l'Éducation et de la Formation (2007), la Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour Tous (2008), le Plan Opérationnel 2010-2015, le rapport du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) et certaines lois et décrets lois qui, à notre avis, symbolisent la charpente des politiques publiques en Haïti et voir dans quelle mesure leur mise en application pourrait aider à atténuer l'impact du phénomène de la déperdition scolaire jusqu'à le contrer.

Nous nous proposons d'aborder le phénomène de la déperdition scolaire au niveau du secondaire dans le département du Sud d'Haïti de façon à comprendre ses causes profondes pour mieux outiller les acteurs impliqués dans la gouvernance du système et à mieux les comprendre dans leur quête de solutions à ce problème majeur pour ensuite faire des propositions éclairées qui puissent servir aux besoins de tous ceux et toutes celles qui sont intéressés par la cause de l'éducation. La recherche aura pour but de comprendre comment les politiques publiques en éducation sont mises en place afin d'éviter la déperdition scolaire.

### **1.3 Questions de recherche**

Dans ce contexte, ce constat nous amène à poser notre question de recherche de la façon suivante : comment les politiques éducatives sont-elles appliquées pour contrer la déperdition scolaire ? De cette question principale découlent les questions secondaires suivantes :

1. En quoi l'analyse des documents portant sur les politiques publiques et les politiques

éducatives peut-elle aider à identifier les aspects qui sont liés à la déperdition scolaire ?

2. Quels sont les facteurs de gouvernance scolaire impliquant les directions, les censorats, la surveillance, les enseignants et les parents qui peuvent aider à la mise en application de certains aspects de politiques éducatives ?
3. Comment les personnes en autorité dans le milieu de l'éducation du département du Sud contribuent-elles à la lutte contre la déperdition scolaire ?

#### **1.4 Objectifs de recherche**

L'objectif principal de cette thèse est d'examiner la manière dont les politiques publiques prévoient contrer la déperdition scolaire au secondaire dans le département du Sud. De manière plus spécifique, cette thèse vise à :

1. Identifier les aspects liés à la déperdition scolaire dans les politiques éducatives (plans, programmes, stratégies, rapports, lois);
2. Dégager des initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire;
3. Identifier comment le système éducatif est piloté à travers sa gouvernance et la façon dont les politiques ou lois sont appliquées.

#### **1.5 Plan de la thèse**

Cette thèse comprend 8 chapitres. Après ce chapitre d'introduction, vient le deuxième chapitre qui fait une recension des écrits en considérant certains facteurs de déperdition scolaire. Le troisième met en évidence le cadre conceptuel et certaines théories qui sont en lien avec la déperdition scolaire. Quant au quatrième, il décrit la méthodologie dans ses différentes composantes. Le cinquième chapitre est consacré aux résultats de l'analyse documentaire et, le sixième, à des résultats de l'analyse des 24 entretiens individuels. Le septième présente une discussion des résultats obtenus. En guise de conclusion, le chapitre 8 présente une synthèse des travaux, en résume les limites et finalement esquisse des perspectives de recherches futures.

## **CHAPITRE 2**

### **REVUE DE LITTÉRATURE**

Au regard de sa nature et de ses origines variées, la déperdition scolaire représente un problème complexe. L'étiologie de cette problématique serait vraiment diversifiée en fonction des réalités sociopolitiques, économiques, culturelles des différents milieux où les études sont conduites. Par conséquent, depuis plusieurs années, un peu partout, elle représente une source de préoccupation et un objet d'étude pour plusieurs chercheurs qui abordent les différents problèmes auxquels les systèmes éducatifs font face. Ce chapitre présente tour à tour : une étiologie multifactorielle de la déperdition scolaire ; l'aspect sémantique des concepts déperdition scolaire, abandon scolaire et décrochage scolaire ; une définition du décrocheur et de son statut ; des études sur le décrochage scolaire et la déperdition scolaire ; la déperdition scolaire en Afrique subsaharienne et en Asie ; la déperdition scolaire en Haïti ; les politiques publiques et la déperdition scolaire ; les politiques éducatives et la gouvernance. Il traite aussi de l'environnement éducatif et du décrochage scolaire, la formation des enseignants et la lutte contre le décrochage scolaire, le rôle des syndicats d'enseignants, l'influence des rapports parents-écoles sur la déperdition scolaire et des stratégies de prévention du décrochage scolaire.

#### **2.1 Étiologie multifactorielle de la déperdition scolaire**

Millet et Thin (2005) estiment que le décrochage scolaire représente un processus complexe et multifactoriel. Dans son étude en éducation, Bassonon, cité par Ouattara (2011, p.29), indique que « la déperdition renvoie à la combinaison de quatre facteurs d'importance inégale : le redoublement, l'abandon volontaire ou involontaire, qui intervient avant la fin du cycle, l'exclusion définitive (par le conseil de classe ou le conseil de discipline, l'insuffisance de rendement), le décès qui interrompt et la vie et les études ».

Le décrochage scolaire ne serait donc pas issu d'une catégorisation scientifique, mais de préférence d'une stratégie visant à structurer l'action des politiques éducatives autour des problématiques de ruptures scolaires (Bernard, 2011). Toutefois en dépit du caractère multidimensionnel et de l'étiologie multifactorielle du phénomène de la déperdition scolaire, dans le cadre de cette thèse, nous passons en revue plusieurs facteurs en lien avec la déperdition

scolaire. Parmi ces facteurs, mentionnons, entre autres, l'historique du phénomène de décrochage scolaire, son aspect sémantique, des approches de certains chercheurs et certaines études spéciales sur ce phénomène. Ensuite, nous aborderons les rapports parents-écoles, la formation des enseignants, avec, cependant, un accent particulier mis sur les politiques publiques, les politiques éducatives et la gouvernance qui constituent la toile de fond de nos objectifs spécifiques. Aussi, estimons-nous opportun et nécessaire de faire un bref historique du concept de décrochage scolaire pour mieux charpenter notre recension des écrits.

Un bref historique du concept de décrochage scolaire nous emmène à comprendre que, selon Moulin *et al.*, (2014), c'est aux États-Unis que cette problématique a émergé dans les années 1960. Selon ces chercheurs, au cours de la décennie suivante, la déperdition scolaire a connu un déclin pour resurgir au cours des années 1980 et occasionner la mise en place d'un système de collecte de données au début des années 1990. Avec le temps, cette problématique a investi d'autres territoires anglophones tel que le Canada anglais pour ensuite se répandre dans des espaces francophones, rapportent Moulin *et al.* (2014).

Au Québec, la problématique du décrochage scolaire s'est rapidement institutionnalisée au milieu des années 1990 et elle est devenue un enjeu stratégique des réformes du système d'éducation. En France, alors que la notion n'avait pas eu d'écho avant la fin des années 1990, elle a émergé dans les milieux associatifs et académiques entre 1996 à 2000 et a connu un grand essor depuis lors. (p.139).

Ce bref historique, une fois présenté, dégageons l'aspect sémantique des concepts de déperdition scolaire, de décrochage scolaire et d'abandon scolaire.

## **2.2 Déperdition scolaire, abandon scolaire et décrochage scolaire**

Pour mieux expliciter l'aspect sémantique des concepts de déperdition scolaire, d'abandon scolaire et de décrochage scolaire dans le cadre de cette recension des écrits, nous rappelons que Darius (2016) explique que la notion de décrochage scolaire est parfois utilisée comme synonyme de l'abandon scolaire et avec des connotations légèrement différentes dépendamment des auteurs. En effet, selon Statistiques Canada (1995), dans le contexte scolaire, les concepts décrochage et abandon sont synonymes. Selon le dictionnaire encyclopédique « Hachette », le mot abandon renvoie à l'idée du renoncement à quelque chose. Cependant, sur le plan éducatif, on le relie plutôt à l'abandon aux études ou au décrochage scolaire (que nous



retenons pratiquement comme des synonymes) pour désigner les jeunes « qui ont abandonné leurs études avant d'avoir obtenu leur diplôme » (Jolicoeur, 2008, p.32). Quant à Cambridge Éducation (2019), dans une étude réalisée en Haïti avec le support de la firme IHFOSE, « l'échec scolaire, le décrochage scolaire et l'abandon scolaire sont un continuum influencé par des facteurs internes et externes » (p.4).

Pour Seck (2016), parler de déperdition scolaire, c'est se référer à l'exclusion des élèves du cursus scolaire. Pour lui, les renvois décidés par les responsables d'une institution scolaire pour, entre autres, des comportements répréhensifs à l'école, de mauvaises notes, peuvent aussi être considérés comme des facteurs de déperdition scolaire. Toujours selon Seck (2016), qu'il s'agisse d'intervention parentale pour retirer certains élèves d'une école ou pour des motifs économiques ou sociaux et des retraits décidés par les élèves eux-mêmes, on se doit de tout considérer comme des facteurs de déperdition scolaire.

Dans cette thèse, en dépit de leurs nuances sémantiques, nous utilisons les concepts de déperdition scolaire, d'abandon scolaire et de décrochage scolaire au même niveau de signification ou sémantique (synonymes) pour mieux mettre en lumière leur usage. Ainsi, essayons de comprendre à quel moment l'on pourrait considérer un ou une élève comme décrocheur ou décrocheuse.

### **2.3 Décrochage et le statut de décrocheur?**

Dans le champ de la psychoéducation, Janosz et Leblanc (2000), dans une analyse et une synthèse sélective de leurs plus récents écrits sur l'abandon scolaire, s'interrogent sur le moment où nous devrions considérer un ou une absentéiste comme un véritable décrocheur ou décrocheuse. À partir de quel niveau de désistement devons-nous parler de décrochage scolaire ? Seront considérés comme décrocheurs ceux qui délaissent l'école pendant quelques semaines, quelques mois, ou pour toujours ? Ainsi, certains proposent de retenir le nombre de trois semaines d'absences continues non motivées pour identifier un décrocheur (Morrow, 1986). Il paraît que l'identification de celui ou celle qui doit être qualifié de décrocheur ou décrocheuse n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire.

Dans cette même étude, Janosz et Leblanc (2000) soutiennent qu'un jeune peut, à l'intérieur d'une même année, être identifié comme un élève régulier, un décrocheur et un raccrocheur. Ils considèrent que cette stratégie pose des problèmes de spécificité pour établir la prévalence du phénomène, puisqu'il est à peu près impossible de se doter d'un système d'identification aussi précis à large échelle.

Les facteurs de prévalence et d'identification des décrocheurs posent tellement de problèmes qu'au début des années quatre-vingt-dix, les démographes du ministère de l'Éducation du Québec adoptèrent une méthode longitudinale probabiliste pour estimer le taux de décrochage en utilisant uniquement le diplôme comme critère de sélection. Il s'agit de suivre une cohorte de jeunes qui commencent en même temps leurs études secondaires et d'enregistrer le nombre d'abandons sur une période de cinq ans ou plus (Hammack, 1986 ; Roy, 1992). Cette méthode de calcul amène à parler non plus de taux de décrochage, mais plutôt de « probabilité d'abandonner sans diplôme ». D'année en année, les méthodes de calcul connaissent certains ajustements, soit en fonction du type de diplôme reconnu, de l'âge ou du secteur d'études (secteur jeune ou adulte, diplôme obtenu avant ou après 20 ans).

La conceptualisation du phénomène de décrochage scolaire est tellement multidimensionnelle que face à cette complexité profonde, les chercheurs français restent relativement prudents dans leurs analyses, objectant un risque de stigmatisation par le repérage d'une population à risque ; un risque de simplification, du fait de la multiplicité des réalités, d'une méconnaissance des causes. C'est dans ce contexte que Bernard (2011) explique que lorsqu'on focalise la recherche sur le décrochage, on occulte les causes profondes du phénomène qui sont, selon lui, en lien avec les trajectoires des élèves et en fonction de leurs contextes sociaux et scolaires. Il estime que l'échec scolaire conduit au découragement des apprenants pour déboucher sur le décrochage scolaire. Glassman (2011), quant à lui, en liant le processus de décrochage scolaire et le social, estime que l'échec scolaire, pour certains, ne représente qu'un symptôme et, pour d'autres, doit accompagner toutes les connotations se référant au concept de décrochage. Aussi, comme nous l'avons déjà mentionné, certains chercheurs, dans leurs conclusions, pensent que plusieurs facteurs conduisent au décrochage ou à la déperdition scolaire. Pour Bonnéry (2003), l'analyse du décrochage doit se faire en amont du collège, car, même pour

des élèves dont la scolarité primaire ne donne aucun symptôme de rupture potentielle, certains chercheurs font l'hypothèse d'un cumul latent de facteurs sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. Ce phénomène de décrochage scolaire, dans sa nature complexe et profonde, est approché par des chercheurs d'horizons différents. Que ce soient les psychologues, les sociologues ou les historiens, ils ont analysé le phénomène de la déperdition scolaire à partir de leur champ disciplinaire respectif.

Plusieurs chercheurs, entre autres, Balas (2012), Boutier (2003), Nonnon (2007, 2012) en éducation, Hammack (1986), Roy (1992) en démographie, Bernard (2011), Gleeson (1992), Born (1996) en sociologie, Bouffard *et al.* (2006) en psychologie et même certaines institutions internationales comme la Commission Européenne de l'Éducation (2014), le Ministère de l'Éducation du Québec (2000), l'Agence de l'Éducation du Texas (TEA) (2004), l'UNESCO (2014) ont mis du temps pour étudier le phénomène de la déperdition scolaire. Pour beaucoup, le décrochage est le symptôme des difficultés externes (situation familiale, socioéconomique, culturelle). Toute attitude négative vis-à-vis de l'école, de la forme scolaire ou le refus d'apprendre seront jugés à l'aune de ce contexte socioculturel extérieur à l'institution. Plusieurs registres sont à l'œuvre dans la fabrique du décrochage : *i)* celui des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires ; *ii)* celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leur façon de traiter les difficultés proprement scolaires ; *iii)* celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves et tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi et aux autres, pairs et enseignants ; *iv)* celui du langage et de la langue dans les phénomènes de compréhension des textes, des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand (Bautier, 2003).

Nonnon (2007) s'accorde pour faire comprendre que les décrocheurs se trouvent le plus souvent chez les élèves qui font face simultanément à la vulnérabilité familiale et aux (grandes) difficultés scolaires. Les difficultés persistantes chez les élèves « ordinaires » sont analysées soit dans une approche pédagogique (l'échec scolaire dans les milieux difficiles) se focalisant sur « la restauration de l'image de soi, du lien social, du rapport au travail et à l'avenir, du sens des apprentissages » (Nonnon, 2007, p.7).

## 2.4 Décrochage scolaire et déperdition

À ce niveau, avant d'aborder des études réalisées sur le phénomène de la déperdition scolaire (abandon scolaire et décrochage scolaire) en Haïti, un survol de certains écrits dans des zones différentes nous permettra de puiser des éléments importants de la littérature existante en la matière pour projeter, à partir des résultats de ces études, certains des différents facteurs liés aux phénomènes de la déperdition scolaire. Selon Janosz (2000), la vision du décrochage scolaire comme problème social ou individuel est fortement influencée par les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques qui prévalent à une époque donnée. Dans ce contexte, par rapport à la grande préoccupation que représente cette épineuse question, les mises en place et les élans de mobilisation relative à des actions préventives au décrochage scolaire n'ont jamais été aussi considérables en Amérique du Nord que depuis le début des années quatre-vingt-dix (ACAAS, 1992 ; MEQ, 1992 ; US Department of Education, 1991).

Il a été prouvé que la décision de quitter l'école peut se justifier par des facteurs complexes, interreliés et parfois à l'œuvre depuis de nombreuses années (Canada-Direction générale de la recherche appliquée, 2000). Aussi, Janosz *et al.* (1994), Dion *et al.* (2020) ont identifié plusieurs facteurs de risque de décrochage, dont ceux liés à la famille, aux camarades, à l'école et au rendement de l'éducation. Les estimations économétriques de Montmarquette et Viennot (2000) ont mis en exergue neuf principaux facteurs de risque classés selon leur importance : l'augmentation du salaire minimum, la baisse du taux de chômage, la fréquentation d'une école située dans une province où l'âge légal en fin de scolarité de base est de 15 ans, la fréquentation d'une école publique, le sexe masculin, des parents qui ont fait, tout au plus, des études secondaires, le changement fréquent d'écoles, les mauvaises notes, un emploi de plus de 30 heures par semaine ou aucun emploi pendant la dernière semaine de l'année. Le Centre National de l'Enseignement secondaire des États-Unis (NCSET, 2004) classe les variables qui expliquent l'abandon scolaire en deux catégories : *i*) les variables de statut : âge, sexe, statut socioéconomique des parents, ethnicité, religion, taille de la famille, type d'établissement, etc. ; *ii*) les variables altérables : la classe, la discipline, l'absentéisme, les politiques et le climat de l'établissement, les attitudes envers l'école, etc.

Pour Audas et Willms (2001), les facteurs socioéconomiques jouent un rôle déterminant dans la décision d'abandonner l'école. Toutefois, ces auteurs notent que les mécanismes par lesquels ces facteurs opèrent ne sont pas clairs. Par exemple, l'Agence de l'Éducation du Texas TEA (2004) indique que plus de 60 % d'élèves ont abandonné leurs études sans raison déclarée, tandis que 20,1 % des filles ont abandonné à cause de leurs performances scolaires insuffisantes.

Au regard de ces études qui portent sur les déterminants de l'efficacité interne des systèmes éducatifs, le décrochage scolaire se révèle un phénomène dont le processus est réellement complexe. « Ses déterminants varient, non seulement en fonction des caractéristiques des élèves, mais aussi, en fonction des facteurs liés à l'école fréquentée, au contexte familial, etc. Il est prouvé aussi que des facteurs académiques et extra-académiques peuvent entraîner l'abandon scolaire » (Noumba, 2008, p. 37-62).

Selon Psacharopoulos et Woodhall (1988), en général, pour un système éducatif, l'efficacité se définit en fonction des objectifs visés par les responsables et l'efficacité interne représente le rapport entre les résultats obtenus sur ces objectifs. L'efficacité interne mesure des objectifs internes. Plus loin, ils soutiennent que l'efficacité interne s'intéresse aux relations entre les intrants éducatifs et les résultats scolaires en tenant compte des taux de réussite, de redoublement, d'abandon, etc. Elle se mesure de manière quantitative, quand les entrées et sorties sont quantifiables, par exemple le rapport entre le nombre de diplômés par rapport au nombre d'inscrits ; le rapport entre le nombre de redoublements et l'effectif des élèves faisant partie de la classe. Cependant, elle est de nature qualitative, quand les sorties sont exprimées en fonction d'objectifs pédagogiques maîtrisés et les entrées définies par les acquis de départ du temps à exécuter des travaux ménagers ou à l'extérieur de la maison. Ainsi, les apprenants courent à plus de risque à abandonner l'école.

Le phénomène de l'abandon scolaire est complexe et multidimensionnel, comme le précise Blaya (2010). Il serait lié à « plusieurs facteurs de risques personnels, scolaires, environnementaux et familiaux. » (p.46).

Dans une étude conduite dans le domaine de l'éducation au Maroc sur la déperdition, Gouzi et El Aoufi (2006) rapportent que « sur 100 enfants non scolarisés ou déscolarisés, 58,4 %

sont des filles et 76,2 % sont âgés de 12 à 15 ans. Parmi eux, 80 % habitent les zones rurales et 40 % sont en situation de travail. » (p.3). Quant à Tawil *et al.* (2010), ils soutiennent que les filles sont moins concernées par l'abandon scolaire que les garçons. Toutefois, Sabates, Hossain et Lewin (2010) rapportent aux termes d'une enquête effectuée au Bangladesh que seulement 34 % des décrocheurs étaient des filles. Par rapport au lieu de résidence (rural/urbain) et au genre, les auteurs convergent pour dire que c'est bel et bien dans les milieux ruraux où est constaté un taux élevé d'abandon scolaire (Chedati, 2004 ; CSE, 2008 ; Gouzi et El Aoufi, 2006 ; MEN, 2007 ; Tawil *et al.*, 2010).

Pour mieux élucider et renforcer notre démarche, jetons un coup d'œil sur quatre recherches empiriques en éducation réalisées en Afrique subsaharienne et en Asie afin de mieux projeter la problématique de la déperdition scolaire dans son étiologie diversifiée et multidimensionnelle.

## **2.5 Déperdition scolaire en Afrique subsaharienne et en Asie**

Selon le constat fait dans plusieurs rapports de l'UNESCO, les pays les plus touchés par l'abandon scolaire se trouvent en Afrique subsaharienne et en Asie. Ainsi, certaines recherches empiriques, entre autres, Naseer *et al.* (2011), Sabates *et al.* (2010), Ananga (2011), Diagne (2007) ont été réalisées dans différents pays émergents sur l'abandon scolaire et des facteurs qui le favorisent.

Les quatre études concernent deux pays du continent africain et deux pays d'Asie (Ghana, Sénégal, Pakistan, Bangladesh), ce qui reflète le constat fait dans plusieurs rapports de l'UNESCO, que les pays les plus touchés par l'abandon scolaire se trouvent en Afrique subsaharienne et en Asie. Toutes les études choisies ont non seulement mis en lumière les facteurs de risque de l'abandon scolaire, mais démontrent qu'il se manifeste davantage dans des régions les plus vulnérables. Généralement, ces études ont été réalisées à partir de la question suivante : pourquoi les enfants quittent-ils l'école ? (Khalid, 2016).

En tout premier lieu, l'étude de Naseer *et al.* (2011), réalisée au Pakistan, a vérifié l'hypothèse selon laquelle l'abandon scolaire résulte des facteurs internes et externes à l'école. Naseer *et al.* (2011) ont identifié différents facteurs impliqués dans le décrochage scolaire au

niveau primaire (5ème année) dans la région F.R. Peshawar (écoles masculines) et ont émis des propositions afin d'éviter cet obstacle dans cette région particulière. Les auteurs ont formulé l'hypothèse suivante : le taux élevé de décrochage scolaire au niveau primaire résulterait de divers facteurs empêchant les élèves de compléter leur scolarité : la pauvreté, un curriculum incompatible avec la situation sociale des élèves et les sanctions corporelles infligées par les enseignants (Khalid, 2016).

Les résultats obtenus dans l'étude précédente convergent avec ceux d'une étude à plus large échelle réalisée par le Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE) au Bangladesh. Dans un premier temps, Sabates *et al.* (2010) ont examiné les facteurs associés à l'abandon scolaire à partir de données longitudinales (3 ans). De ces deux enquêtes qui ont servi à mieux comprendre le décrochage scolaire/abandon scolaire/déperdition scolaire au Bangladesh, il ressort plusieurs facteurs autres que ceux identifiés par Naseer *et al.* (2011) : il s'agit de l'âge, du genre, du redoublement, du coût d'opportunité ou du manque de gain d'argent, de l'absentéisme des enseignants, du travail des enfants et de la faible relation entre l'école et la famille. Selon Sabates *et al.* (2010), 40 % des décrocheurs au Bangladesh abandonnent l'école à cause de la pauvreté et aussi en raison du niveau d'alphabétisme très bas des parents.

Ananga (2011) a rapporté plusieurs de ces facteurs dans son étude qui visait à dresser une liste des types d'abandon scolaire au Ghana. Le centre du Ghana se caractérise par des taux élevés d'abandon scolaire. Selon Khalid (2016), l'âge scolaire en lien avec les activités socio-économiques est un facteur de déperdition scolaire important au Ghana. « En termes d'activités socio-économiques, certains habitants des communautés travaillent dans les secteurs de la pêche, de l'agriculture et du commerce qui représentent leurs principales occupations » (Khalid, 2016).

Pour Ananga (2011), la migration des élèves vers les villes, qui ont pour principale richesse les poissons, est très forte : ils y vont pour travailler dans les pêcheries, une cause possible de l'abandon scolaire. Dans sa recherche, Ananga (2010) a pu faire comprendre qu'il existe deux types d'abandon. D'abord, le décrochage scolaire temporaire (décrochage sporadique) : les enfants ont abandonné l'école pour 5 à 10 semaines en raison du décès d'un membre de la famille, de la punition corporelle à l'école, de la migration ou encore de la situation économique de la

famille qui oblige les enfants à aller travailler pour subvenir aux besoins de leurs familles. Ils sont ensuite retournés à l'école. Ensuite, le décrochage scolaire permanent : une partie des élèves participant à cette recherche et qui avait immigré vers les villes de pêche n'avait pas l'intention de retourner à l'école et ne l'avaient pas regagnée. De ce fait, leur abandon devenait permanent.

Dans les deux types d'abandon scolaire, l'auteur a évoqué les mêmes facteurs que ceux rapportés par Naseer *et al.* (2011) et Sabates *et al.* (2010). Toutefois, il a identifié un facteur assez spécifique au Ghana : la migration saisonnière. Dans ce sens, Ananga (2011) rapporte les résultats d'une enquête du Ghana Statistical Service (GSS) menée en 2003 sur le travail des enfants : ces derniers décrocheraient de l'école pour aller travailler, afin d'aider leur famille à surmonter des obstacles vitaux d'ordre financier.

La dernière étude concerne le Sénégal. Diagne (2007) a appréhendé les facteurs influençant les abandons au sein de l'éducation primaire dans ce pays. Il puise ses informations dans la base de données, la première est tirée d'une enquête sur le bien-être des ménages au Sénégal effectuée par le Centre de Recherches Économiques Appliquées (CREA) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et l'Université de Cornell qui fournit des informations sur les élèves, leurs familles et leurs communautés. Quant à la deuxième, elle est issue de la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE) du Sénégal et fournit des informations sur la qualité de l'offre scolaire. À ce niveau, les facteurs pris en compte par Diagne (2007) sont : les facteurs liés à l'élève et à sa famille et les facteurs liés à l'école et à la communauté. Diagne (2007) considère que la fille « est victime des arbitrages que font les ménages en matière d'éducation des enfants. » (p.23). À ce carrefour, Diagne (2007) diverge avec Sabates *et al.* (2010) qui a conclu que les filles ne décrochent pas plus que les garçons. À l'instar de Naseer *et al.* (2011), Sabates *et al.* (2010a) et Ananga (2011), Diagne pointe aussi l'échec scolaire.

Ce grand survol sur la déperdition scolaire au niveau d'autres pays une fois terminé, voyons maintenant certaines études faites en Haïti sur ce phénomène.



## 2.6 Déperdition scolaire en Haïti

Selon nos recherches, la littérature scientifique sur la déperdition scolaire en Haïti n'est pas abondante. Toutefois, les résultats de certaines recherches montrent que les causes de ce phénomène sont multiples.

Dans sa thèse, François (2008) présente la déperdition scolaire en Haïti comme étant le résultat de l'inégalité du système éducatif haïtien et la présence des sur âgés dans les écoles. Quant à Trouillot et Menard (2013), ils perçoivent la déperdition scolaire comme étant une conséquence des inégalités sociales et économiques et des questions de genre en Haïti qui placent les jeunes filles dans des positions défavorables par rapport aux jeunes garçons. Deux questions fondamentales communes constituent l'essence du concept de déperdition scolaire chez ces trois auteurs. Les inégalités sociales et économiques qui prévalent en Haïti et qui influent sur les activités scolaires pour déboucher sur la déperdition scolaire. Si les résultats des études de François (2009) débouchent sur la question des sur âgés, Trouillot et Menard (2013), de leur côté, prennent en compte la question de genre qui défavorise les jeunes filles en matière scolaire. Des études l'IIMA (2011), de François (2009) et de Cambridge Education (2019) considèrent la présence des sur âgés comme un facteur de déperdition scolaire en Haïti.

La gouvernance du secteur de l'éducation ponctuée de désordres donne lieu à un enseignement hétérogène. Ainsi, la faiblesse des infrastructures scolaires en zones rurales occasionne les problèmes de redoublement, de rétention scolaire et d'achèvement (PNUD, 2013). Quant à Jolicoeur (2009), il établit des liens entre l'abandon scolaire, les faibles revenus ou le chômage des parents, le mauvais régime alimentaire des élèves, les contributions annuelles à des frais de scolarité, l'uniforme, le transport et le coût des manuels scolaires et l'abandon scolaire qui représentent un fardeau pour les parents. Dans le même registre, pour Trouillot et Menard (2013), les travaux domestiques et les frais scolaires non payés conduisent à la déperdition scolaire chez les filles.

Selon l'IIMA (2011), plusieurs facteurs tels que : le manque de formation des enseignants, la modicité et l'irrégularité de leurs salaires, la présence des sur âgés, les problèmes économiques des parents, la faiblesse de la gouvernance, les châtiments corporels, représentent des handicaps

majeurs dans le système scolaire haïtien qui occasionnent la déperdition scolaire. En conséquence, selon les résultats des études de ces chercheurs, l'étiologie de la déperdition scolaire en Haïti est multifactorielle et multidimensionnelle.

## **2.7 Politiques publiques /éducatives et déperdition scolaire**

À partir de nos différentes recherches, nous avons pu constater que le concept de « politiques publiques » est diversement interprété. Toutefois, abordant la question de la perte des effectifs en France, Thibert (2013) rapporte que le récent dossier d'actualité de l'Institut Français de l'Éducation témoigne de l'intérêt majeur pour la question de la lutte contre le décrochage scolaire qui constitue de grandes préoccupations des politiques publiques en matière d'éducation (Blaya, 2013). L'application de bonnes politiques publiques revêt une importance capitale dans le maintien des enfants à l'école (Perrenoud, 2002). Ce dernier soutient aussi que le temps d'application et de suivi d'un programme éducatif est aussi important pour sa réussite. Selon Perrenoud (2002),

Le système éducatif est une lourde machine, dotée d'une grande force d'inertie. Pour réorienter sa trajectoire, il faut du temps, comme pour changer le cap d'un paquebot. L'impatience est mauvaise conseillère. Promettre des résultats en trois ou quatre ans condamne à ne manipuler que des " signes extérieurs de réussite ". Les politiques éducatives ont besoin de temps, de ministres et d'administrations qui ne changent pas de réforme avant même que la précédente ait porté ses premiers fruits (p. 2).

Le taux de déperdition scolaire représente un indicateur de l'équité et de l'efficacité de l'école et se transforme en un outil servant à évaluer la qualité des politiques éducatives (Colombo, 2010 ; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2012) et, ainsi, ils sont considérés comme des instruments de comparaison de ces politiques au niveau international (Bernard, 2011 ; Blaya, 2013 ; Zay, 2005).

De leur côté, Turgeon et Savard (2012), postulent :

Les acteurs gouvernementaux, la population en général ou les médias identifient généralement comme politiques publiques et renvoient plutôt, dans le langage des chercheurs, aux énoncés de politiques, c'est-à-dire aux députés du Parlement, ministres, Conseil des ministres, membres de conseils municipaux, mais également membres de conseils d'administration d'établissements scolaires ou du secteur sociosanitaire (p.2).

Certains chercheurs comme Perrenoud (1999), Gather Thurler (2000), abordant la question des politiques publiques en éducation, estiment qu'un cadre légal est nécessaire pour implémenter les politiques éducatives. Ces chercheurs préconisent que les politiques de l'éducation seront fortes seulement lorsqu'elles sont décidées légalement et négociées aussi avec les professionnels et les usagers. Au regard de nos objectifs, outre ces facteurs générateurs de déperdition scolaire, il est aussi d'autres aspects à prendre en compte dans notre recherche.

Compte tenu du rapprochement existant entre les politiques publiques et les politiques éducatives, voyons le lien entre les politiques éducatives et la déperdition scolaire.

Le concept de politique éducative est tout à fait polysémique et nous estimons qu'il faut l'aborder avec prudence. Selon Beillerot (2003), comparativement à la littérature en science politique, il existe relativement peu de travaux en sciences de l'éducation consacrés exclusivement à la politique ou aux politiques éducatives. En ce sens, la politique, liée au concept d'éducation devient beaucoup plus complexe par rapport au nombre de travaux réalisés dans ce champ. Faliver et Meard (2015), mettant l'accent sur des soucis majeurs des autorités face au phénomène de la déperdition scolaire soutiennent que la question de l'accrochage scolaire des élèves représente l'un des principaux points de préoccupation en matière de politiques éducatives des pays industrialisés et, par conséquent, ces pays ont fait du décrochage scolaire l'un des indicateurs clés de leur efficacité.

Une politique éducative peut symboliser une vision philosophique de l'éducation des autorités de l'État en vue de former des sujets pour le fonctionnement de la société. Il est imputable aux décideurs politiques de définir le type d'hommes et de femmes qu'ils décident de préparer en fonction des exigences locales, nationales, régionales et internationales à partir de leur philosophie éducative. C'est dans ce contexte que Robo (1996) explique que la politique éducative provient d'un programme politique présenté par le Président de la République et, le ministre de l'Éducation, à son niveau, élabore un projet éducatif avec l'appui d'organes consultatifs, d'experts politiques et parfois pédagogiques.

Selon Robo (1996), « une politique éducative est conçue pour l'éducation d'un pays que l'on considère à ce stade comme un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs, et de pratiques

dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société. » (p.1). Dans ce cas, la politique éducative d'un pays reflète sa vision anthropologique et philosophique de l'humain. Dans ce registre, abordant les sens de la politique éducative, Jeune (2015) estime, que ce soit de façon implicite ou explicite, toute philosophie de l'éducation sous-entend une anthropologie philosophique qui renvoie à une conception fondamentale de l'homme.

Robo (1996), dans une perspective légale de la mise en œuvre d'une politique éducative soutient qu'il se traduit par des textes officiels tels que : des lois, des décrets, des arrêtés, des programmes, des règlements, des circulaires, des instructions de service. Aussi, est-il clairement expliqué que la politique éducative se réfère aux prescrits légaux qui doivent orienter les décisions éducatives dans un pays, un état ou une province qu'il s'agisse d'un état unitaire ou fédéral.

Les causes des déperditions scolaires, en particulier celles du redoublement, sont souvent imbriquées dans les choix de politiques éducatives (Claver, 2010, p.13). Parlant de choix, dans une perspective de définition de politique éducative, il est démontré que l'école à elle seule, comme institution sociale, ne peut pas mener la lutte contre la prévention du décrochage scolaire.

L'école ne peut pas être la seule entité à trouver des solutions, il devient nécessaire de repenser la prévention du décrochage et la prise en charge des décrochés de manière beaucoup plus globale, en mettant en place des nouvelles alliances éducatives, inscrites dans un territoire donné, entre les acteurs concernés par cette problématique : école, institution, collectivités locales, parents, tissu économique et associatif, etc., afin d'éviter les effets mille-feuilles et les pertes d'énergie (Thibert, 2013,p.1).

Dans cette perspective, pour une politique éducative susceptible de contrer la déperdition scolaire, il faut une synergie ou une conjugaison d'efforts de tous les secteurs et de tous les acteurs impliqués dans le fonctionnement ou dans la vie de l'école pour aboutir à la persévérance scolaire à partir d'une politique éducative inclusive et participative.

La question de la déperdition scolaire est tellement préoccupante un peu partout que Thibert (2013) la considère comme étant un problème d'ordre social et économique que d'ordre scolaire ou psychologique (Thibert, 2013, p.7). Par conséquent, la politique à son plus haut niveau se met en branle dans la lutte visant à l'enrayer.

Présentant la politique éducative haïtienne à travers le temps et l'espace dans son caractère discriminatoire, inégalitaire et ségrégationniste, c'est-à-dire, une politique qui ne favorise pas de la même manière tous les sujets en fonction de leur provenance géographique à l'intérieur d'un même pays, il est démontré comment :

L'éducation haïtienne via les projets politiques d'éducation s'est enlisée dans la colonialité consistant à établir deux ordres d'école selon leur inscription dans l'espace, dans la terre et, cette politique éducative, comporte un présupposé colonial lié à une vision inégalitaire des relations entre les citoyens en promouvant insidieusement deux ordres de citoyenneté à laquelle il est attribué à l'école la vocation de réaliser (Jeune, 2015, p. 170).

Cette analyse de la politique éducative haïtienne dans son essence, engendrerait un terrain favorable à la déperdition scolaire. En conséquence, le Plan Stratégique de Sauvetage National (2010/2035)<sup>5</sup>, dénonce l'absence de cadre légal pour mieux orienter la politique éducative, améliorer la gouvernance pour mieux piloter le système éducatif, et en dernier lieu améliorer la qualité de l'éducation pour avoir un rendement scolaire acceptable.

## 2.8 Gouvernance

Selon Pitseys (2010), la gouvernance est associée à presque tout et elle embrasse à la fois l'éthique en politique, le contrôle des représentants politiques, la réforme des institutions internationales, les accords public-privé, la réforme du management des entreprises publiques, etc. Pitseys (2010) soutient que la gouvernance constitue davantage une stratégie de penser l'action publique qu'un dispositif précis.

« Dans le domaine de l'éducation, parler de la gouvernance du système éducatif, c'est se référer à son système d'administration et de gestion, à la répartition des pouvoirs de décision au niveau des différentes strates. » (Tete, 2012, p.25). Si, pour ce dernier, la gouvernance éducative constitue en quelque sorte l'administration et la gestion de l'éducation d'un pays qui repose aussi sur la concertation et le dialogue entre les différents échelons du système éducatif, pour Baron (2003), elle représente la quête de performance et de compétitivité du système scolaire impliquant les acteurs du niveau central et local. Toujours en éducation, elle est peut-être considérée comme

---

<sup>5</sup>(PSSN - 2010-35, page 20, page 110)

l'un des éléments moteurs pour le pilotage rationnel d'un système éducatif en vue de bons résultats.

Et pourtant, en Haïti, Pierre (2012) rapporte que le MENFP fait face à un manque de capacité pour assurer la gouvernance du secteur éducatif qui se traduit par l'absence de principes pertinents d'accréditation des écoles et de régulation du système, par l'insuffisance des instruments de contrôle, d'évaluation des acquis et du système. Il poursuit pour signaler que le MENFP n'arrive pas à pourvoir au pilotage du système et à garantir à la société des services de qualité. Mettant en lien la déperdition scolaire et la gouvernance éducative en Haïti, Pierre (2012) rapporte que la déscolarisation précoce des enfants constitue une source de préoccupation pour le système éducatif et précise que sur 10 enfants qui entrent en première année fondamentale, seulement 2 atteignent la 5<sup>ème</sup> année et, le pire, c'est que seulement 20 % franchissent le cap du secondaire.

Fallon et Mazawi (2014), abordant la question de la gouvernance de l'École haïtienne, dans une approche sémantique, perçoivent la notion de gouvernance scolaire comme étant tout discours cherchant à identifier les bonnes pratiques ou bons modèles qui pourraient faciliter la mise en place d'une école de qualité et accessible avec une certaine cohérence dans ses structures, son administration, sa pédagogie et ses visées sociales. Pour Lalancette (2014), la bonne gouvernance est celle qui, prenant appui sur l'évaluation, encourage l'innovation, accroît la performance des écoles, en leur assurant les marges d'autonomie dont ils (les acteurs) ont besoin. La gouvernance scolaire suppose que les différents acteurs nombreux et motivés, se mettent en lien dans un projet collectif, au sein d'un établissement scolaire donné car « la fécondité de l'école repose sur la capacité d'initiative des acteurs, sur leur compétence et la latitude qu'ils ont de définir leurs objectifs. » (p.16). En ce qui a trait à la gouvernance scolaire, Lalancette (2014) soutient qu'elle doit projeter la transparence dans la gestion des données et la mise en œuvre des politiques.

Et pourtant, d'une façon particulière, le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF<sup>6</sup> 2010) soulève de graves problèmes de gouvernance qui se posent au niveau du secteur de l'éducation en Haïti. Le rapport GTEF (2010) signale que le désordre règne au niveau de l'organisation avec l'absence de professionnalisation des métiers au sein de l'administration et son aptitude à mener des processus crédibles de recrutement du personnel et de gestion des enseignants.

Selon Pitsey (2010), la gouvernance symbolise davantage une manière de penser l'action publique. Selon une approche holistique du concept de gouvernance, l'Office National de Partenariat en Éducation (ONAPE) a abordé la notion de gouvernance de façon plus claire et plus opérationnelle.

Dans le domaine de l'éducation, la notion de *gouvernance* peut être considérée comme une démarche qui établit des conditions de fonctionnement et d'organisation du système. Ceci se faisant à partir d'une conception axée sur la capacité de coordonner avec efficience et efficacité des activités interdépendantes. Il convient d'actualiser les finalités éducatives prédéterminées ou comme la capacité de l'État central à faire respecter les normes établies dans une perspective de régulation du système. C'est également la capacité du Ministère à piloter le système de bas en haut et de haut en bas en fournissant un paquet minimal de services en éducation et en régulant le système afin de combler les écarts constatés (ONAPE, 2007, p.33).

Presque dans la même veine,

[...] le concept de gouvernance renvoie à l'ensemble des dispositifs et des principes par lesquels, des organisations se gouvernent, c'est-à-dire, prennent leurs décisions, planifient leur développement, gèrent leurs ressources, encadrent leurs activités, évaluent leurs performances, rendent leurs comptes et s'inscrivent dans les circuits des partenariats externes (Lucier, 2007, p.7).

Si les auteurs précités mettent l'accent sur l'importance optimale de la gouvernance dans la réussite de toute institution, l'école comme étant une institution sociale avec pour vocation la formation, la socialisation et l'éducation des sujets qui lui sont confiés, nécessite une gouvernance éclairée. Ainsi, elle pourra mener à bien ses initiatives et atteindre ses objectifs dont celui de

---

<sup>6</sup>Le GTEF – efficacité interne (p.152 – 1.3) et SIGE (p. 185)

permettre aux apprenants par, entre autres, la qualité, l'accès et l'efficacité, d'achever leur parcours scolaire. Se penchant sur la gouvernance scolaire haïtienne, Oriol (2017) explique :

La profonde carence de vision et le défaut de gouvernance de l'Éducation nationale ont été amplement diagnostiqués par nombre d'experts, entre autres par le GTEF (Groupe de travail sur l'éducation et la formation) dans le document intitulé «*Façonnons l'avenir*» de mars 2009 (voir «*Les 33 recommandations du GTEF*» et son rapport synthèse «*Pour un pacte national pour l'éducation en Haïti*» d'août 2010). Il ressort de ces études et rapports spécialisés que la profonde carence de vision et le défaut de gouvernance de l'Éducation nationale sont de nature systémique et qu'ils ne peuvent être résolus par des tentatives de replâtrage, par des « réformes » consistant à vouloir faire du neuf avec du vieux, en particulier en matière de politique linguistique éducative (p.1).

Toutefois, abordant la question de gouvernance scolaire en Haïti, le GTEF (2010) fait remarquer que la qualité de la gouvernance et de la gestion scolaire de l'école fondamentale constitue l'une des clés de la réussite du système éducatif. « La gouvernance et la gestion des écoles doivent être systémiques, en favorisant un leadership et un pilotage partagé par l'ensemble des responsables de la gestion, et holistique grâce à l'intégration de toutes les dimensions d'une gestion efficiente soutenant une éducation de qualité GTEF (2010, p. 154). Plus loin, le GTFE (2010) estime que la gouvernance et la gestion scolaire de l'école haïtienne symbolisent une dynamique centraliste de prise de décision et serait l'objet de déféctuosité et l'une des causes fondamentales de la médiocre qualité de l'éducation.

Care Haïti (2018), dans son projet financé par AFD, USAID, UNICEF visant l'amélioration de la qualité de l'éducation pour contrer le décrochage scolaire et réintégrer les enfants exclus par le biais du renforcement des compétences des professionnels de l'éducation et de l'implication des parents dans les écoles, met en lien la gouvernance éducative et le décrochage scolaire. Cette organisation souligne certains défis relevant de la gouvernance éducative. Selon Care Haïti (2018), « l'insuffisance et la répartition inéquitable de l'offre scolaire sont patentées et, en effet, à peine 40% des écoles sont certifiées par le Ministère et 88% sont privées ». Care Haïti (2018) rapporte que la mauvaise qualité de l'éducation, la faiblesse de la gouvernance du système éducatif au niveau national et local et l'inefficacité du système scolaire occasionnent des taux de réussite scolaire très faibles. Toutefois, pour Fallon (2016), « le thème de la gouvernance en éducation prend de plus en plus d'importance dans les discours sur la refondation de l'État haïtien



et de son système d'éducation fondamentale, bien que la définition de la notion de gouvernance scolaire demeure encore contestée et floue dans le contexte haïtien. » (p.1).

Abordant la question du renforcement institutionnel de la gouvernance éducative en Haïti en vue d'une école de qualité qui pourrait contrer la déperdition scolaire, Moisset (2012) propose les points suivants :

[...] le réaménagement et l'actualisation du cadre légal, réglementaire et normatif du système éducatif à ses niveaux central, décentralisé et déconcentré ; l'adoption formelle et la diffusion, dans ses grandes lignes, d'une loi d'orientation de l'éducation ; la mise en place d'un système approprié d'information et de gestion pour le ministère et ses composantes départementales ; l'amélioration des infrastructures et équipements des unités centrales du MENJS et de ses composantes départementales , la formation et le perfectionnement du personnel de gestion (p. 309-334).

La question de la gouvernance du système est aussi abordée au regard de l'achèvement des études des élèves au niveau de l'école haïtienne. Selon une étude de PNUD (2013), il ressort que, par rapport à la prédominance du secteur privé, les principales préoccupations sont liées à la gouvernance du secteur de l'éducation qui donne lieu à la qualité hétérogène de l'enseignement. Ainsi, la faiblesse des infrastructures scolaires en zones rurales occasionne les problèmes de redoublement, de rétention scolaire et d'achèvement (PNUD, 2013).

L'école, comme étant une institution sociale à vocation éducative, peut aussi, par son environnement, son ambiance, son organisation, sa structure, favoriser le décrochage scolaire. Essayons, à ce niveau, de voir le lien existant entre l'école et la déperdition scolaire. Les résultats de Rumberger (1995) militent en faveur d'effets modérateurs plus importants, confirmant ainsi les hypothèses de Moos (1979) sur l'influence de l'environnement scolaire. Autrement dit, « la qualité de l'environnement scolaire serait davantage déterminante de la réussite scolaire pour les élèves à risque qui proviennent de milieux peu stimulants ou soutenant eu égard à la scolarisation » (Janosz, 2000, p.112).

## **2.9 Environnement éducatif et décrochage scolaire**

Parlant de l'environnement social, l'école, considérée comme un micro-milieu social appelant à former les sujets pour le fonctionnement de la macro-société, peut aussi avoir ses

influences sur la vie scolaire des apprenants jusqu'à produire le décrochage scolaire. Bos, Ruijters et Visscher (1990), Brookover, Beady, Flood, Schweitzer et Wisenbaker (1979), Entwisle (1990), Gottfredson et Gottfredson (1985), Gottfredson (1986), Hallinan (1987), Lindström (1993), Purkey et Smith (1983), Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith (1979), cités par Janosz (2000), ont démontré que l'école, par ses structures, son organisation du cursus ou son climat, influence l'expérience scolaire des adolescents.

Dans la littérature scientifique, il n'existerait pas trop d'études consacrées aux incidences de l'ambiance scolaire sur le décrochage, toutefois, la variabilité observée dans les taux d'absentéisme et de décrochage entre les écoles (Bos *et al.*, 1990 ; Hrimech *et al.*, 1993 ; Rutter *et al.*, 1979) cité par Janosz (2000), ainsi que les résultats concernant l'influence de l'environnement scolaire sur la réussite scolaire (Janosz, Georges, Parent, 1998 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983) permettent d'affirmer que l'école, comme micro-milieu social, représente un des déterminants de la persévérance scolaire.

Au niveau du milieu scolaire, l'influence sur le parcours scolaire des apprenants ne se manifeste pas de la même manière, dépendamment de la taille de l'école. Il a été constaté que, par rapport à leurs structures organisationnelles, il serait plus facile pour les plus petites écoles d'intégrer les apprenants aux activités parascolaires et les soumettre à un encadrement plus rapproché des adultes (Bryk et Thum, 1989 ; Entwisle, 1990 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Wehlage et Rutter 1986), dans Janosz (2000). Et, en revanche, les grandes écoles avec une trop grande diversité des cheminements éducatifs au secondaire et qui accueillent une faune scolaire largement diversifiée sur les plans culturels, ethniques et intellectuels sont moins efficaces (Bryk et Thum, 1989 ; McNeal, 1997 ; Rumberger, 1995 ; Rutter *et al.*, 1979).

Dans certains cas, la traversée d'un ordre d'éducation à un autre peut aussi avoir ses impacts sur les comportements des apprenants jusqu'à produire le décrochage scolaire. Certains chercheurs notent aussi que le stress qui accompagne le passage du primaire au secondaire peut avoir des effets délétères sur la réussite scolaire (Entwisle, 1990 ; Simmons et Blyth, 1987).

Les réflexions sur les facteurs ou les stratégies pour lutter contre la déperdition scolaire se font dans plusieurs pays. Par conséquent, des chercheurs et même certaines institutions, à

travers leurs écrits, ont donné des pistes ou présentent certains facteurs qui puissent aider à contrer le phénomène. Pour Bachir (2013), la baisse du coût de scolarité, la révision des programmes d'enseignement et les modes d'évaluation, la multiplication des filières de formation selon les besoins et l'accroissement de l'accessibilité scolaire par la multiplication d'infrastructure d'accueil et la fourniture des matériels de formation revêtent une importance capitale dans la lutte contre la déperdition scolaire. D'un autre côté, en 2018, au Québec, un panel d'experts composé de Monique Brodeur, Véronique Dupéré, Michel Janosz, Michel Perron, Pierre Potvin et Égide Royer, cité par Dion (2018) ont proposé 10 solutions pour contrer le décrochage scolaire, chez les enfants, mais beaucoup plus chez les garçons que chez les filles.

Brodeur *et al.* (2018) soutiennent qu'il faut une intervention précoce et un dépistage dès le début du primaire. Ils mettent l'accent sur le développement du goût de la lecture chez les garçons. Dans ce même registre, ces derniers expliquent que la gestion des troubles de comportement, c'est-à-dire, une bonne gestion de classe peut contrer la déperdition scolaire. Selon ces chercheurs, des activités parascolaires peuvent diminuer les risques d'abandon scolaire et, par ailleurs, ils relatent qu'un lien de confiance entre des adultes faisant office de mentors ou de tuteurs peut aider dans cette lutte. De ce panel, Janosz (2018) dit croire qu'organiser l'école en fonction des intérêts des élèves dans un enseignement adapté peut aider à contrer la déperdition scolaire. Janosz *et al.* (2018) ont fait remarquer que, pour contrer la déperdition scolaire, il faut donner un sens aux études en projetant des projets d'avenir, c'est-à-dire, permettre aux enfants de découvrir des métiers et des professions sur les bancs de l'école. Quant à Perron, Potvin et Royer (2018), ils estiment que pour combattre la déperdition chez les garçons, il faut que l'école leur soit beaucoup plus adaptée en fonction de leurs intérêts. Augmenter les modèles masculins dans les réseaux scolaires, c'est-à-dire, avoir davantage d'hommes à l'école permet de faire comprendre aux garçons que l'éducation n'est pas l'apanage exclusif de filles, avancent Potvin et Royer (2018). En dernier ressort, ces derniers soutiennent que le renforcement du rôle des pères dans l'éducation de leurs enfants peut aider à contrer la déperdition scolaire chez les garçons.

## 2.10 Formation des enseignants et la lutte contre le décrochage scolaire

Continuer sans rupture ses études peut dépendre de plusieurs paramètres. Si l'environnement scolaire ou l'ambiance qui prévaut au sein d'un établissement scolaire joue un rôle prépondérant dans le cheminement des apprenants, les acteurs de l'école, peuvent aussi, à partir de leurs comportements, occasionner la déperdition. La formation des enseignants leur procure des comportements appropriés ou non au regard de l'interaction avec les apprenants. Par conséquent, les attitudes des enseignants sont également importantes. Janosz (2000) et bien d'autres chercheurs, dans leurs études, ont montré que les élèves réussissent mieux lorsque les adultes valorisent ouvertement la réussite éducative (Entwisle, 1990 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983) et qu'ils montrent des attentes élevées et réalistes à l'égard du rendement des élèves (Bryk et Thum, 1989 ; Purkey et Smith, 1983 ; Rutter, 1983 ; Wiggins, 1989).

En Afrique de l'Ouest, Solidarité Laïque (2014), organisation créée en 2011 et constituée de 53 organisations béninoises, burkinabés, françaises, maliennes, nigériennes et sénégalaises qui mutualisent leurs actions et stratégies en vue de lutter contre les déperditions scolaires, a identifié certains axes et stratégies susceptibles de lutter contre le phénomène de la déperdition scolaire.

Pour le Bénin, Solidarité Laïque (2014) estime que « la formation des enseignants sur les méthodes alternatives d'apprentissage de la lecture, la sensibilisation des parents d'élèves sur l'importance de la lecture, la mise en place de tutorats d'élèves et de coins de lecture dans les écoles, la production de livres de contes pour les enfants, constituent des leviers pour stimuler les enfants à la lecture » (p.1). Au niveau du Niger, Solidarité Laïque (2014), présente la production et la diffusion d'outils de sensibilisation faite d'un recueil de textes et de lois sur les violences faites aux femmes en milieu scolaire et la diffusion d'un dépliant ; d'un film éducatif sur les violences basées sur le genre pour aider contre les violences faites aux filles. Dans la même optique, Solidarité Laïque (2014), relate que des séances de sensibilisation des élèves et des acteurs de l'éducation sur les violences faites aux femmes en milieu scolaire, la formation des enseignants aux bonnes pratiques en matière de lutte contre les violences et le plaidoyer pour un changement de comportement à l'égard des filles et des enseignantes, sont des actions pour contrer la déperdition scolaire chez les filles (p.1).

Au Sénégal, responsabiliser les enfants face à leurs activités scolaires constitue l'axe prioritaire dans la lutte contre la déperdition scolaire, selon Solidarité Laïque (2014). Au Mali, cette organisation dit faire de l'amélioration de la formation des enseignants en mathématiques, une priorité. Pour le maintien des filles à l'école et leur réussite scolaire, au Burkina Faso, la sensibilisation des communautés par le théâtre forum, l'organisation des émissions radiophoniques, la formation des mères éducatrices et des enseignants au soutien des filles scolarisées, représentent les leviers identifiés par Solidarité Laïque (2014). Dans la même veine, l'organisation estime, entre autres, qu'un allègement des tâches domestiques, la prévention des violences et des discriminations, la formation des enseignants à une pédagogie sensible au genre et la mise en place de clubs de veille pour s'assurer de l'effectivité des bonnes pratiques, sont aussi des atouts pour contrer la déperdition scolaire.

## **2.11 Rôle des syndicats d'enseignants**

Partout dans le monde, les syndicats jouent un rôle prépondérant dans leur secteur d'activité. Le mouvement syndical accompagne les décideurs en vue de permettre aux professionnels de jouir de leurs droits et aussi aider à dynamiser la gouvernance des institutions pour de meilleurs rendements pour la satisfaction de plus d'un. En Haïti, dans le secteur éducatif, le mouvement syndical joue un rôle important dans la vie éducative.

La constitution haïtienne du 29 mars 1987, en son article 35.5 garantit la liberté syndicale. Ainsi, des professionnels du secteur éducatif, ont, le 13 avril 1986, créé la Confédération Nationale des Éducatrices et Éducateurs Haïtiens (CNEH), le 20 juin 1992, la Fédération Nationale en Éducation et en Culture (FENATEC) et l'Union Nationale des Normaliens(nes) d'Haïti (UNNOH), le 16 mars 1991 en vue non seulement de faire respecter les droits des enseignants(es) mais aussi de promouvoir l'accès à une éducation de qualité (CNEH, FENATEC, UNNOH, 2011). Pour mieux jouer leur rôle avant-gardiste dans la défense des droits des professionnels de l'éducation en Haïti et stimuler les instances décisionnelles en matière de politiques éducatives, ces organisations ont élaboré, en 2011, le guide syndical unitaire qui, par son contenu, tente de renforcer la gouvernance éducative par différentes actions. Ces 3 syndicats ont rédigé ce guide syndical dans le cadre du programme Collectif pour le Développement de l'Éducation en Haïti (PROCEDH). C'est un programme qui regroupe des organisations haïtiennes

comme l'APROFH, le CEDAJ, la CEH, la FENATE, l'UNNOH, l'UPEP et certaines organisations françaises telles que les Francas, la FSU, le GREF, la MGEN, le RES et Solidarité Laïque. Avec pour objectif de contribuer à une éducation de qualité et au renforcement de la place de la société civile dans l'élaboration des politiques éducatives et coordonné par Solidarité Laïque, ce programme permettait la réalisation de plusieurs documents de plaidoyers et de formations pour les enseignants(es) dans différents domaines à travers le pays (CNEH, FENATEC, UNNOH, 2011).

À travers ce guide syndical unitaire, ces organisations poursuivent des objectifs plus ambitieux sur le plan de l'application et du respect des lois sur l'éducation en Haïti. Aussi, écrivent-elles, dans le guide syndical :

Les textes de lois sont là. Pour exiger que les autorités les appliquent, il faut au moins connaître leur existence. C'est dans cette logique que s'inscrit ce document, qui a pour ambition d'apporter des réponses à toutes les questions que se pose l'enseignant(e) sur ses droits. L'objectif premier du guide est de divulguer les textes officiels, de manière que les enseignant(e)s puissent en prendre connaissance. Ainsi, ils-elles seront mieux outillé(e)s pour revendiquer leurs droits et l'amélioration de leurs conditions de travail (CNEH, UNNOH, FENATEC, 2011, p. 2).

Par ailleurs, le guide se propose de révéler l'écart existant entre les textes officiels sur l'éducation et la réalité. À un autre niveau, ces organisations cherchent à inciter les autorités à respecter les lois, les conventions qu'elles ont elles-mêmes adoptées. « Cette revendication entre en résonance avec les objectifs que se fixe l'État haïtien en matière d'éducation, en particulier ceux qu'il a inscrits dans le Pacte National pour une Éducation de qualité (CNEH, UNNOH, FENATEC, 2011, p. 2). En conséquence, à travers presque tous les documents officiels du ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), que ce soit, entre autres, le Plan National de l'Éducation et de Formation (2007), la Stratégie Nationale d'action pour l'Éducation pour tous (2008), se référant au terme gouvernance du système éducatif haïtien, le maître mot est sa « faiblesse ».

## **2.12 Influence des rapports parents-écoles sur la déperdition scolaire**

Le rapport parent-école joue un rôle prépondérant dans la santé intellectuelle, émotionnelle et psychologique des enfants confiés à une école. Une communication en vue du

partage d'informations entre les écoles et les parents pourrait servir de palliatif à ce mal endémique que représente la déperdition scolaire.

Dans cette perspective, les meilleures écoles ont appris à communiquer avec les parents, à leur faire une place et à susciter leur participation dans différents comités. Elles savent aussi offrir un soutien aux parents sur les meilleures façons d'aider leurs enfants dans leurs études (Connors et Epstein, 1995 ; Hickman, Greenwood et Miller, 1995 ; Purkey et Smith, 1983) », dans Janosz (Janosz, 2000, p.112).

Des études ont démontré que le décrochage scolaire peut symboliser une sorte de transmission familiale en fonction de l'appartenance familiale ou sociale des enfants par rapport au parcours scolaire de leurs parents. Par exemple, Rumberger (1995), Boulerice et Trambly (1997) dans Janosz (2014) relatent que, quand les décrocheurs deviendront parents et ayant été peu scolarisés, le risque que leurs enfants soient aussi l'objet de difficultés scolaires pour décrocher de l'école est élevé.

Il est certains signes prédictifs très déterminants du point de vue familial qui pourraient aider à mieux comprendre le phénomène de la déperdition scolaire. Plusieurs chercheurs, dans Janosz (2000), et Dion *et al.* (2020) à partir des résultats de leurs recherches, indiquent que les enfants en provenance de familles disloquées ou reconstituées faisant face à des problèmes économiques où les enfants sont nombreux, et dont les parents sont peu scolarisés, risquent plus d'abandonner l'école (Bachman *et al.*, 1971; Cairns *et al.*, 1989; Ekstrom *et al.*, 1986; Elliott et Voss, 1974; Howell et Frese, 1982; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1987, 1995 ; Shaw, 1982).

Le manque de valorisation des activités scolaires, d'encadrement des enfants, de communication des parents avec l'école et de leur implication dans la supervision des travaux de leurs enfants, et surtout leur permissivité et leurs mauvaises réactions aux échecs des enfants, constituent des facteurs pouvant conduire à la déperdition scolaire, selon Astone et McLanahan, (1991), Ekstrom *et al.* (1986), Horwich (1980), Le Blanc *et al.* (1993), Rumberger, Ghatak, Poulos et Dornbusch, (1990), Steinberg, Elmen et Mounts, (1989), cités par Janosz (2000).

Pour Eaton (1979), Fagan et Pabon (1990) et Violette (1991) lorsqu'à l'école, les relations enseignants/ apprenants et l'interaction avec le personnel sont emmaillées de conflits et génèrent de l'insatisfaction, cela peut aussi conduire à des facteurs de risque de décrochage.

De nombreuses analyses sociologiques en Grande-Bretagne s'accordent à attribuer un rôle pivot aux parents de classes moyennes dans la définition, réelle ou mythique, des situations scolaires (Power *et al.*, 2003). Dans ce contexte, la qualification des enseignants et les rapports entre les parents et les écoles peuvent être considérés comme des facteurs clés du phénomène de la déperdition scolaire.

Par rapport aux parents réticents à pousser leurs filles à faire de longues études, Bachir (2013) prône des campagnes de sensibilisation à l'intention des parents sur la réussite des femmes épanouies. Toujours dans ses visions stratégiques pour contrer la déperdition scolaire, Bachir (2013) estime que la compétence du personnel est indispensable pour une cohérence interne du système éducatif et de son fonctionnement. Selon lui, pour les élèves, il faudra instaurer une éducation conséquente et un soutien psychologique au monde scolaire à travers l'institution de psychologues scolaires et des conseillers en orientation scolaire et professionnelle. Il poursuit, pour faire remarquer qu'une structure sociale chargée de la protection des enfants et élèves démunis pourrait être instituée afin de réduire ou résoudre les problèmes qui peuvent les obliger à abandonner les études plus tôt que prévu.

D'après Seck (2016), pour lutter contre la déperdition scolaire, l'octroi des exonérations de frais de scolarité par les gouvernements se révèle efficace contre les causes économiques de la déperdition scolaire. Il soutient que cette mesure seule ne peut pas stimuler les enfants à s'accrocher à l'école. Il faut responsabiliser les parents et les professeurs pour stimuler la motivation des apprenants. Selon le ministère de la Jeunesse et des Sports de la Mauritanie (MJSM) (2021), la déperdition scolaire peut être contrée par :

[...] la sensibilisation des familles sur l'importance de l'enseignement et l'éducation, les activités de sensibilisation organisées par le département en collaboration avec les partenaires au développement et les associations des jeunes contribuent à aider les enfants à surmonter les problèmes scolaires et les handicaps de comprendre les cours (p.1).

Ne pas demander aux enfants de dépasser leurs capacités, respecter des lois qui interdisent le travail infantile, reprendre de la communication entre les écoles et les familles, suivre les absences répétées des élèves, connaître les causes de ces absences et leur trouver des solutions, instaurer l'équité entre les enfants sans aucune distinction qui ne soit sur la base des connaissances, reprendre les activités sportives et de loisirs en fonction de leur vocation et de leur capacité, renforcer les capacités pédagogiques du personnel enseignant,



représentent autant de facteurs qui puissent aider à contrer la déperdition scolaire, souligne le (MJSM) (p.1).

Au regard de leurs politiques éducatives, en Haïti, dans leur mode de gouvernance scolaire, les écoles congréganistes développent une certaine proximité ou un partenariat avec les parents non seulement par le partage des programmes scolaires avec eux en vue de la réalisation des travaux domestiques mais aussi par le biais des réunions de parents. L'on constate que cette pratique existe au niveau des écoles privées et publiques mais pas avec la même rigueur et les mêmes exigences que les écoles congréganistes. Avec le temps, le rapport parents-écoles devient plus formel et plus officiel dans la gouvernance éducative en Haïti. Aussi, depuis plus de deux décennies, les parents sont tellement conscients de leurs rôles qu'ils ont fondé l'Association des parents d'élèves qui défend leurs intérêts auprès du ministère de l'Éducation, dans les médias et même auprès du Parlement jusqu'à exiger la promulgation d'une loi sur les frais scolaires. À l'approche de l'ouverture des classes pour l'année académique 2018-2019, le coordonnateur de l'UPEP avait plaidé pour l'application de la loi sur les frais scolaires. Il a estimé inacceptable que les responsables d'écoles privées augmentent les frais scolaires comme bon leur semble.<sup>7</sup>

Même s'il n'existe pas encore d'écrits scientifiques sur le rapport entre l'Union des Parents d'Élèves Progressistes Haïtiens (UPEPH) et leurs activités, via la presse haïtienne, il est constaté que cette organisation joue un rôle important dans la défense des droits des parents auprès du Ministère de l'Éducation Nationale en vue d'une meilleure école. Dans une conférence de presse donnée le 28 novembre 2019, à Port-au-Prince, l'UPEPH par le biais de son secrétaire général, Leo Litholu, lance l'appel à une trêve pour le fonctionnement des écoles. Le syndicaliste en a profité pour dénoncer le fonctionnement à double vitesse de l'école haïtienne puisqu'il dit constater que cette école fonctionne dans certains endroits du pays et ne fonctionne pas dans d'autres endroits comme Martissant.

---

<sup>7</sup>Cette loi a été votée au Parlement Haïtien en 2009 et publiée 7 ans après son adoption au numéro 1 dans le journal officiel *Le Moniteur*, le 3 janvier 2017 par le président provisoire d'Haïti, Jocelerme Privert

### 2.13 Stratégies de prévention du décrochage scolaire

Pour Tyler et Lofstrom (2009), le décrochage scolaire peut être remédié par la cible de l'intervention en mettant l'accent sur une population à risque ou en tenant compte de tout le public. Cette intervention peut être faite simultanément sous l'angle diachronique, c'est-à-dire en amont ou en aval du décrochage scolaire (Colombo, 2010). Rumberger (2011), dans Frederic, Saujat et Felix (2015), distingue trois principaux types d'approches dans les politiques préventives contre le décrochage scolaire aux États-Unis : les approches ciblées sur des populations d'élèves spécifiques et déterminées comme « à risque » (telles celles analysées par Janosz et LeBlanc (1996) ou par Fortin, Royer, Potvin *et al.* (2004) ; les approches compréhensives, proposant des alternatives à l'enseignement traditionnel, notamment à travers les *charters schools* (écoles dont la « charte » « leur fait bénéficier d'une grande souplesse d'organisation en échange d'une responsabilité de résultats) ; enfin les approches systémiques, reposant sur des réformes du système scolaire comme l'allongement de la durée obligatoire de la scolarité, ou encore le changement des conditions d'obtention des diplômes (p.3) ».

La lutte contre le décrochage scolaire n'interpelle pas seulement les chercheurs américains, africains, asiatiques et latino-américains, la Commission européenne a aussi abordé la question. La Commission européenne (2005), dans son rapport, fait la promotion de trois principaux types de mesures pour contrer le décrochage scolaire : le relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire, la promotion de l'éducation préscolaire, l'augmentation de la perméabilité entre les parcours scolaires, l'aide financière à la scolarité pour les élèves de milieux sociaux défavorisés, l'augmentation du niveau de formation pour les enseignants ; des mesures compensatrices et préventives au sein des cursus scolaires, comme l'individualisation des parcours, l'orientation active, le développement de l'éducation spécialisée et du soutien scolaire, les modules de réorientation et d'autres mesures complémentaires à l'instruction, telles que le développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (Cassen et Kingdom, 2007 ; Colombo, 2010 ; Mangiarotti, 2005 ; Sinclair, 2007).

Dans leur vision de la lutte contre le décrochage scolaire, Isabelle et Bouvier (2017) préconisent la mise en place de plusieurs actions embrassant trois domaines spécifiques : la prévention, l'intervention et la remédiation. Selon Isabelle et Bouvier (2017), ces actions

visent « à développer la coopération des équipes éducatives au sein des établissements et avec les partenaires extérieurs, renforcer le dialogue entre les parents et l'École, valoriser dans chaque académie la mobilisation de tous contre le décrochage scolaire, offrir un accompagnement personnalisé et un parcours aménagé expérimentés et soutenir la formation à la prévention du décrochage scolaire » (p.6).

Toute une kyrielle de facteurs de déperdition scolaire sont présentés dans cette revue de littérature. Pour les facteurs générateurs de ce phénomène, nous avons pu retenir entre autres, ceux liés aux questions économiques et leurs corollaires, sociales, familiales, politiques, de l'école, de sexe, d'âge, de travaux domestiques, de mauvais comportements, de redoublements, des surâgés, des inégalités, d'absentéisme, de manque de relation entre la famille et l'école, du niveau des parents, de la formation lacunaire des enseignants, des camarades de classe, du climat de l'école. Et, pour les facteurs pouvant contrer ce phénomène, les résultats des recherches conduisent entre autres, aux facteurs liés à la baisse du coût de scolarité, à la révision des programmes d'enseignement et aux modes d'évaluation, à l'accroissement et à l'accessibilité scolaire, à la fourniture des matériels, à une intervention précoce, au goût de la lecture, à la gestion des troubles de comportements, à l'octroi d'une aide aux nécessiteux, à la bonne gestion de classe, à la priorisation de l'intérêt des élèves, à la responsabilisation des parents, à l'encadrement psychologique des élèves, au relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire, à la promotion de l'éducation préscolaire et du soutien scolaire des enseignants.

## CHAPITRE 3

### CADRE CONCEPTUEL

Ce cadre conceptuel, dans son essence, tourne autour de certains concepts clefs qui constituent les piliers de cette thèse. Il s'agit des concepts de déperdition scolaire, de politique publique, de politiques éducatives et de gouvernance. La théorie, dans sa nature, représente un ensemble de généralisations portant sur des concepts et des propositions précisant des relations entre les variables, destinées à expliquer et à prédire des phénomènes (Fortin, 1996). Quant à la littérature scientifique, elle dispose de théories, de conceptions ou d'approches sur la déperdition scolaire<sup>8</sup>. Ainsi, dans le cadre de cette thèse, nous avons passé en revue certaines d'entre elles qui nous semblent pertinentes et qui embrassent notre préoccupation par rapport à l'orientation de notre recherche. Toutefois, après plusieurs recherches que nous avons faites, nous avons constaté qu'un nombre restreint de travaux sur l'abandon scolaire présente une approche théorique explicite qui servirait d'explication aux résultats sur le phénomène d'abandon scolaire. Dans ce contexte, compte tenu du nombre de travaux existant en sociologie de l'éducation et de leur approche explicite sur le phénomène de la déperdition scolaire, nous abordons ceux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), Baudelot et Establet (1971), Boudon (1979), Charlot (1987), Cloutier et Trottier (1983), qui peuvent apporter une lumière sur cette question (théorie sociologique de l'éducation). Ensuite, nous abordons brièvement les théories culturalistes de l'activité et celle du handicap socioculturel suivies de la mise en relation des concepts.

#### 3.1 Mise en relation des concepts retenus

À ce niveau, nous présentons un réseau de concepts issus de notre question de recherche et qui constituent la toile de fond de notre revue de littérature. Dans ce contexte, nous présentons les concepts de déperdition scolaire, de politique publique, de politique éducative et de gouvernance éducative pour mieux charpenter notre travail. D'entrée de jeu, essayons de mettre ces concepts en relation.

---

<sup>8</sup>Dans le cadre de notre recherche, nous considérons les concepts déperdition scolaire, abandon scolaire et décrochage scolaire comme synonymes

Les concepts de politique publique, de politique éducative et de gouvernance éducative sont intimement liés par rapport à leur grande importance dans la dynamisation d'un système éducatif ou d'une école pour aider à contrer le phénomène de la déperdition scolaire. Comme nous l'avons déjà mentionné, Perrenoud (2002) avance que l'application de bonnes politiques publiques revêt une importance capitale dans le maintien des enfants à l'école. Aussi, certains chercheurs abondent-ils presque dans le même sens par rapport à la gestion de l'éducation en tenant compte de l'importance de la mise en application de ces facteurs en vue de combattre la déperdition scolaire. Cette approche, encore une fois, prouve qu'il existe un lien étroit entre les concepts de politique publique, politique éducative et gouvernance dans l'approche ou la définition conceptuelle de plusieurs chercheurs dans la lutte contre la déperdition scolaire. Turgeon et Savard (2012) assimilent les politiques publiques comme étant des documents publics élaborés par des personnes en autorité et d'autres secteurs clefs en vue d'une meilleure gestion de l'éducation. Allant dans le même sens, Robo (1996) soutient que la politique éducative est imputable aux plus hautes autorités avec l'appui d'organes consultatifs et d'experts politiques et parfois pédagogiques et, tout cela, pour une meilleure administration de l'éducation en vue de l'atteinte des objectifs. Que ce soit Savard (2012) ou Robo (1996), ceux-ci mettent l'accent sur une bonne gestion de l'éducation qui, par ricochet, représente un aspect fondamental dans la lutte contre la déperdition scolaire. Dans le même ordre d'idée, l'ONAPE (2007) relate que « dans le domaine de l'éducation, la notion de gouvernance peut être considérée comme une démarche qui établit des conditions de fonctionnement et d'organisation du système » (p.33).

### **3.2 Déperdition scolaire**

Au niveau de notre revue de littérature, dans les différentes recherches que nous avons faites dans le domaine de l'éducation sur cette question, plusieurs chercheurs ont une approche différente ou plus ou moins rapprochée du concept de déperdition scolaire. Aussi, proposons-nous de la présenter à partir des résultats de ces recherches qui constituent la base de notre revue de littérature.

Le décrochage scolaire constitue un problème social ou individuel qui est fortement influencé par les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques qui prévalent à une époque donnée (Janosz, 2000). Janosz (2000) aborde le phénomène de la déperdition scolaire de façon large et

dégage une étiologie multidimensionnelle ou multifactorielle de ce concept. Son orientation de ce concept rime en quelque sorte avec notre approche dans le cadre de notre thèse où nous considérons la déperdition scolaire comme étant un mal endémique qui ronge le système éducatif haïtien et qui dépend de plusieurs facteurs, par exemple, les facteurs de gouvernance, et surtout ceux liés aux politiques publiques et éducatives. Nous estimons qu'il existe une sorte de connexion entre l'approche de Janosz et celle de Jolicoeur sur certains points.

Jolicoeur (2008), pour sa part, soutient que l'abandon scolaire symbolise un handicap majeur pour le système éducatif haïtien qui prend des proportions de plus en plus alarmantes à travers le pays et qui a une incidence directe sur l'efficacité interne du système. Il rapporte qu'au niveau des quartiers populaires avec des habitants au statut socio-économique faible et des écoles déficientes, le taux d'abandon scolaire est plus élevé comparativement aux autres quartiers. Même si Jolicoeur (2008), dans son approche, n'a pas une vision aussi large que celle de Janosz (2000) et que sa présentation du concept de déperdition scolaire est plus restreinte, il a aussi mis l'accent sur la situation socioéconomique faible des habitants et ajoute un déterminant fondamental du phénomène de la déperdition scolaire, « des écoles déficientes ». À notre sens, il fait référence à la qualité de gouvernance de cette école qui renvoie directement à un aspect fondamental de notre question de recherche. En outre, même s'il n'a pas mentionné la question de politique dans sa considération du phénomène de la déperdition scolaire, le facteur « écoles faibles » qu'il a mentionné renvoie aussi à la politique éducative et à la gouvernance éducative car il incombe aux décideurs politiques de définir une bonne politique éducative pour aboutir à des écoles non déficientes. En conséquence, les travaux de ces deux auteurs ont apporté des éclairages utiles sur le concept de déperdition scolaire et mettent en lumière des facteurs importants qui riment avec notre question de recherche.

Dans son étude en éducation, Bassonon cité par Maimouna (2011, p.29), estime que :

La déperdition renvoie à la combinaison de quatre facteurs d'importance inégale : le redoublement, l'abandon volontaire, ou involontaire, qui intervient avant la fin du cycle, l'exclusion définitive (par le conseil de classe ou le conseil de discipline, l'insuffisance de rendement), le décès qui interrompt et la vie et les études.

Les résultats de l'étude de Bassonon sur la déperdition scolaire sont en adéquation avec les deux premières approches dans sa nature multifactorielle. Cette approche est aussi substantielle que celles de Janosz (2000) et Jolicoeur (2008) sur le concept de déperdition scolaire dans ses multiples origines. D'ailleurs, cette orientation s'inscrit en ligne droite avec le concept de déperdition scolaire avec les facteurs de redoublement et d'abandon ajoutés à l'exclusion définitive, l'insuffisance de rendement et surtout le décès qui diminue automatiquement l'effectif de départ de la classe à la fin de l'année. L'insuffisance de rendement qui débouche sur la déperdition scolaire représente un facteur en lien avec la gouvernance et la politique éducative, pour ne pas dire carrément, une faiblesse en matière de politique publique en éducation.

Du point de vue institutionnel, le décrochage scolaire, c'est l'arrêt de la formation initiale avant d'avoir obtenu un diplôme de niveau IV ou V (décret no 2010-1781 du 31 Décembre 2010) (Bernard, 2011).

Au regard de la nature multifactorielle et multidimensionnelle du concept de la déperdition scolaire, nous pouvons soutenir que ces dernières considérations sont un peu restreintes. Toutefois, ces auteurs ont présenté des facteurs importants de déperdition scolaire dans leurs recherches tels que : les facteurs personnels, individuels, sociaux, socio-économiques, politiques, les écoles déficientes, le redoublement, l'abandon volontaire, ou involontaire et le décès.

En conséquence, même si chacun de ces auteurs ont orienté leurs concepts de déperdition scolaire de façon différente à partir des résultats de leurs recherches, nous estimons que Janosz (2000) et Jolicoeur (2008), sont les auteurs qui se rapprochent le plus de l'orientation de notre travail. Le premier aboutit à une vision plus large du phénomène avec la présence du thème politique et l'autre par le thème d'écoles déficientes qui est la résultante de mauvaises politiques publiques de gouvernance éducative.

### **3.3 Politiques publiques**

Outre les différentes mesures qu'il faut appliquer pour contrer la déperdition scolaire, l'application de bonnes politiques publiques revêt une importance capitale, soutiennent Thibet et Blaya (2013). Se référant au récent dossier d'actualité de l'Institut Français de l'Éducation, Thibet

et Blaya (2013) concluent que le décrochage scolaire constitue de grandes préoccupations des politiques publiques en matière d'éducation. L'approche de ces deux auteurs relate l'importance accordée aux phénomènes de la déperdition scolaire jusqu'à ce qu'elle devienne une source de préoccupation pour les politiques publiques.

Cette conception est en adéquation avec l'orientation de Perrenoud (2002), qui, pour sa part, établit un lien entre l'application de bonnes politiques publiques et le maintien des enfants à l'école. Dans le même registre, Perrenoud (2002) estime aussi que le temps d'application et de suivi d'un programme éducatif est aussi important pour sa réussite. Ce sont deux conceptions très explicites et substantielles qui embrassent l'importance des politiques publiques dans leurs applications comme vecteurs pouvant aider à freiner les dégâts du phénomène de la déperdition scolaire en favorisant la réussite scolaire des élèves. L'orientation conceptuelle de ces chercheurs croise notre question de recherche qui vise à comprendre comment la mise en application des politiques publiques peut aider à contrer la déperdition scolaire.

Présentant leurs approches du concept de politique publique, à partir de leurs travaux, Turgeon et Savard (2012), postulent que :

Les acteurs gouvernementaux, la population en général ou les médias identifient généralement comme politiques publiques et renvoient plutôt, dans le langage des chercheurs, aux énoncés de politiques, c'est-à-dire aux documents publics adoptés par des personnes en autorité : députés du Parlement, ministres, Conseil des ministres, membres de conseils municipaux, mais également membres de conseils d'administration d'établissements scolaires ou du secteur sociosanitaire (p.2).

L'essence de cette approche est très pertinente puisqu'elle fait référence aux autorités qui doivent définir les politiques publiques et inclut aussi plusieurs autres entités qui sont impliquées dans la question de l'éducation et surtout les questions de documents publics adoptés par ces dites autorités. Cette orientation est en lien direct avec notre approche du concept de déperdition scolaire.

Dans cette même lignée, d'autres chercheurs relatent l'imputabilité des politiques publiques aux autorités. En ce sens, Mény et Thoenig (1989), cités par Matthieu (s.d.) avancent qu'une politique publique constitue l'action des autorités publiques au sein de la société. Ce dernier abonde dans le même sens que Pal (1992), cité par Matthieu (s.d.), qui soutient que les



politiques publiques réfèrent à une série d'actions ou d'inactions que des autorités publiques choisissent d'adopter pour régler un problème ou un ensemble interrelié de problèmes et, pour Jenkins (1978), cité par Mathieu (s.d.), les politiques publiques renvoient à un groupe d'acteurs politiques, mais aussi à la sélection des buts, des moyens et des solutions pour les atteindre.

En conséquence, à partir de ces définitions, il est à noter que les politiques publiques issues de l'action des autorités publiques démontrent le choix fondamental du gouvernement, découlent d'activités ou parfois même d'absence d'activités, peuvent être influencées par d'autres acteurs que l'acteur étatique et représentent un processus et des décisions interreliées (Mathieu, s.d.).

Par ailleurs, les politiques peuvent prendre différentes formes : loi constitutive ou fonctionnelle, décrets du Gouvernement ou d'un ministre, directives administratives, documents politiques, déclarations politiques, etc. (Mathieu, s.d.).

Mathieu ajoute aussi que la politique dispose aussi de composantes internes tel un énoncé valoriel considéré comme une philosophie sous-jacente à l'origine de la prise de position et expliquant les décisions prises, un but, des objectifs, des modes d'intervention, des leviers et des supports et supports matériels. Ces derniers se résument en l'ensemble des ressources et matériels administratifs requis pour mettre en œuvre la politique. Cela peut comprendre les fonds, la création d'institutions ou de départements, les lois et les règlements, le personnel, la documentation produite, etc.

Dans le cadre de notre travail, nous entendons par politiques publiques, l'ensemble des mises en place faites par les autorités étatiques par le biais des documents officiels élaborés (programmes, plans, rapports, stratégies etc.) en vue de planifier, d'administrer, et d'opérationnaliser le système éducatif pour atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Aussi, retenons-nous les éléments de la dernière approche présentant les composantes internes des politiques issues de notes de cours de Mathieu consignées dans le précédent paragraphe pour notre thèse.

Nous estimons qu'entre les concepts de politique publique et de politique éducative, l'écart n'est pas abyssal. Ce sont, de préférence, par rapport à ce qu'ils charrient, deux concepts intrinsèquement liés. Perrenoud (2002) soutient que l'application de bonnes politiques publiques

revêt une importance capitale dans le maintien des enfants à l'école. Il estime que sans la mise en branle de bonnes politiques publiques en éducation, il sera difficile de contrer le phénomène de la déperdition scolaire. Turgeon et Savard (2012) expliquent qu'il faut une conjugaison d'efforts entre les acteurs gouvernementaux et d'autres secteurs clefs et surtout des personnes en autorité par le biais des documents publics pour définir les politiques publiques en éducation. Toutefois, la vision éducative de l'État qui se matérialise par sa politique éducative doit être implémentée par le ministère de l'Éducation, ses services déconcentrés et ses partenaires du secteur privé et religieux. Considérant le rapport étroit entre ces concepts, voyons maintenant celui de politique éducative.

### **3.3.1 Politiques éducatives**

Pendant que les pays industrialisés font de l'accrochage scolaire des élèves l'un des indicateurs clés de leur efficacité, cet aspect représente aussi l'un des principaux points de préoccupation en matière de politiques éducatives (Meard, 2015).

La conception de Meard (2015) montre que les politiques éducatives représentent l'aspect de planning le plus important pour les pays industrialisés en matière d'éducation. Une approche très intéressante, car pour garder les enfants à l'école, il faut une politique éducative susceptible de répondre aux besoins réels de tous les acteurs du système éducatif.

La politique éducative provient d'un programme politique présenté par le Président de la République et, le ministre de l'Éducation, à son niveau, élabore un projet éducatif avec l'appui d'organes consultatifs, d'experts politiques et parfois pédagogiques (Robo, 1996). Il explique aussi que dans une perspective légale, la mise en œuvre d'une politique éducative se matérialise par des textes officiels tels que : des lois, des décrets, des arrêtés, des programmes, des règlements, des circulaires, des institutions de service. Abordant la provenance de la politique éducative, Robo (1996) fait remarquer qu'il est du ressort de la plus haute autorité, son ministère et d'autres instances impliquées dans la gestion de l'éducation de la concevoir et de la matérialiser et, en outre, de légiférer pour sa concrétisation. À ce niveau, l'approche conceptuelle de Robo (1996), très dynamique, cohérente et applicable est en lien direct avec notre conception des politiques publiques dans le cadre de notre recherche. Car, pour saisir l'essence des politiques

éducatives du système éducatif haïtien, il faut se référer à sa législation scolaire en vue de bien s'approprier des prescrits légaux qui doivent orienter les décisions ou les actions éducatives.

Pour Jeune (2015), la politique éducative d'un pays reflète sa vision anthropologique et philosophique de l'humain. Abordant le sens de la politique éducative, Jeune soutient que ce soit de façon implicite ou explicite, toute philosophie de l'éducation sous-entend une anthropologie philosophique qui renvoie à une conception fondamentale sur l'homme. Dans ce contexte, se référant à la politique éducative haïtienne à travers le temps et l'espace dans son caractère discriminatoire, inégalitaire et ségrégationniste, c'est-à-dire, une politique qui ne favorise pas de la même manière tous les sujets en fonction de leur provenance géographique à l'intérieur d'un même pays, il a été prouvé comment :

L'éducation haïtienne via les projets politiques d'éducation s'est enlisée dans la colonialité consistant à établir deux ordres d'école selon leur inscription dans l'espace, dans la terre et, cette politique éducative, comporte un présupposé colonial lié à une vision inégalitaire des relations entre les citoyens en promouvant insidieusement deux ordres de citoyenneté à laquelle il est attribué à l'école la vocation de réaliser (Jeune, 2015, p. 170).

Dans cette étude, au regard de notre question de recherche et de nos objectifs qui cherchent à comprendre comment les politiques publiques prévoient contrer la déperdition scolaire au secondaire dans le département du Sud, se manifeste une certaine interconnexion ou une interrelation entre les concepts politiques publiques, politiques éducatives et celui de la gouvernance éducative. Dans ce contexte, contrer le phénomène de la déperdition scolaire exige la mise en branle de bonnes politiques publiques suivies de l'application de bonnes politiques éducatives encadrées par une gouvernance éducative adéquate.

### **3.3.2 Gouvernance éducative**

« Dans le domaine de l'éducation, parler de la gouvernance éducative, c'est se référer à son système d'administration et de gestion, à la répartition des pouvoirs de décision au niveau des différentes strates. » (Tete, 2012, p.25). Si pour ce dernier, la gouvernance éducative constitue en quelque sorte l'administration et la gestion de l'éducation d'un pays qui repose aussi sur la concertation et le dialogue entre les différents échelons du système éducatif, pour Baron

(2003), elle représente la quête de performance et de compétitivité du système scolaire impliquant les acteurs du niveau central et local.

Abordant la question de la gouvernance de l'École, la notion de gouvernance scolaire est perçue comme étant tout discours cherchant à identifier les bonnes pratiques ou les bons modèles qui pourraient faciliter la mise en place d'une école de qualité et accessible avec une certaine cohérence dans ses structures, son administration et sa pédagogie et ses visées sociales (Fallon *et al.*, 2014).

Que ce soient les approches de Tete (2012), de Baron (2003) ou de Fallon *et al.* (2014), elles sont riches et bourrées de sens, de matières ou de substances par rapport à leur considération du concept de gouvernance éducative en fonction de sa vocation à dynamiser et à consolider l'école par le biais d'une administration efficiente et efficace. Tete se rapproche de Baron (2003) avec la question de la répartition des pouvoirs au niveau des différentes strates. Toutefois, nous estimons que l'approche de Baron (2003) est d'autant plus substantielle puisqu'elle vise non seulement la performance et la compétitivité, mais elle met aussi l'accent sur la question de la décentralisation de l'éducation.

Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous estimons que parmi toutes ces approches, celle de l'office National de Partenariat en Éducation (ONAPE) projette une dimension plus globale du concept de gouvernance, c'est-à-dire, qu'elle englobe les notions de management, d'administration ou de pilotage d'un système éducatif avec la capacité de l'État à faire respecter les normes établies et aborde la notion de gouvernance de façon plus claire et plus opérationnelle.

Dans le domaine de l'éducation, la notion de *gouvernance* peut être considérée comme une démarche qui établit des conditions de fonctionnement et d'organisation du système. Ceci se faisant à partir d'une conception axée sur la capacité de coordonner avec efficacité et efficience des activités interdépendantes. Il convient d'actualiser les finalités éducatives prédéterminées ou comme la capacité de l'État central à faire respecter les normes établies dans une perspective de régulation du système. C'est également la capacité du Ministère à piloter le système de bas en haut et de haut en bas en fournissant un paquet minimal de services en éducation et en régulant le système afin de combler les écarts constatés (ONAPE, 2007, p.33).

Cette approche, à elle seule, met en lien les trois (3) concepts de politique publique, de politique éducative et de gouvernance dans leur rapport étroit en matière de finalités éducatives.

Le manque de capacité du MENFP à assurer la gouvernance du secteur éducatif se traduit par l'absence de principes pertinents d'accréditation des écoles et de régulation du système, l'insuffisance des instruments de contrôle, d'évaluation des acquis et du système et, il rapporte que le MENFP n'est pas en mesure de piloter le système et garantir à la société des services de qualité (Pierre, 2012). Ce sont des constats alarmants qui traduisent toute la faiblesse de la gouvernance du système éducatif haïtien. Il conclut que la déscolarisation précoce des enfants constitue une source de préoccupation pour le système éducatif haïtien.

Dans son rapport, le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation GTEF (2010) considère la gouvernance et la gestion scolaire de l'école haïtienne comme une dynamique centraliste de prise de décision entachée de défectuosité et qui constituent l'une des causes fondamentales de la médiocre qualité de l'éducation. D'une façon particulière, le GTEF rapporte de graves problèmes de gouvernance qui se posent au niveau du secteur de l'éducation en Haïti et signale que le désordre règne au niveau de l'organisation avec l'absence de professionnalisation des métiers au sein de l'administration et son aptitude à mener des processus crédibles de recrutement du personnel et de gestion des enseignants. Les résultats de ce rapport traduisent une forte réalité de la faiblesse de la gouvernance du système éducatif haïtien ponctué de désordre et de carences de natures différentes.

Care Haïti (2018), dans son projet financé par l'AFD, USAID, l'UNICEF visant l'amélioration de la qualité de l'éducation pour contrer le décrochage scolaire et réintégrer les enfants exclus par le biais du renforcement des compétences des professionnels de l'éducation et de l'implication des parents dans les écoles, met en lien la gouvernance éducative et le décrochage scolaire. Si pour Care Haïti, la gouvernance du système éducatif engendre la déperdition scolaire en Haïti, pour Fallon (2016), le thème de la gouvernance en éducation prend de plus en plus d'importance dans les discours sur la refondation de l'État haïtien et de son système d'éducation fondamentale.

Chacun de ces concepts contient des éléments substantiels en lien avec la déperdition scolaire. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, pour le concept de politique publique, nous entendons analyser certains des documents officiels du MENFP en vue de comprendre comment ils peuvent aider à contrer la déperdition scolaire (la Réforme Bernard, le Plan National

d'éducation et de Formation, la Stratégie Nationale d'Action et d'Éducation Pour tous et le Rapport du Groupe GTEF). En ce qui a trait à la politique éducative, nous retiendrons certaines lois et décrets lois adoptés par le (MENFP), certaines circulaires du (MENFP), les règlements internes des écoles, la qualité et l'accessibilité de l'éducation et le traitement du personnel, l'application des programmes, l'évaluation des apprentissages, la couverture et les frais scolaires, le cadre physique des écoles et, pour la gouvernance, nous garderons les questions de l'organisation, de la gestion (management) de l'éducation, le recrutement et la formation des enseignants, et la supervision pédagogique. Maintenant, abordons les théories sociologiques de l'éducation, les théories culturalistes de l'activités et les théories du handicap socioculturel.

### **3.4 Théories sociologiques de l'éducation**

Bourdieu et Passeron (1964, 1970) avancent que la pensée fonctionnaliste des années cinquante fait la promotion des mérites du système scolaire. Ce courant de pensée présente le système éducationnel comme étant méritocratique. Dans ce contexte, le système favorise la sélection des meilleurs élèves et sert aussi de moteur pour les faire avancer. Toutefois, ces chercheurs concluent que l'école n'est pas méritocratique et prennent le contrepied de cette pensée fonctionnaliste. Pour eux, l'école devient un lieu de classement des jeunes en reproduisant des positions sociales déjà existantes et en perpétuant les avantages de la classe supérieure sur les autres. L'école fait ce classement en prônant une certaine culture et le capital culturel de la classe supérieure symbolise celui qui se rapproche le plus de la culture de l'école : la classe supérieure dispose d'un capital culturel composé de savoirs, savoir-faire et savoir-dire (Bourdieu et Passeron (1964, 1970).

C'est donc affirmer que les connaissances acquises, les règlements d'étiquette connus et la possibilité d'utiliser un bon-parler jouent un grand rôle dans la sélection des jeunes pour leur position sociale. Ainsi, soulignent Bourdieu et Passeron, ce ne sont pas nécessairement les meilleurs élèves qui sont choisis pour avancer dans le système scolaire, mais bien ceux qui se rapprochent de la culture des classes privilégiées et qui rencontrent les exigences linguistiques du système scolaire. En d'autres mots, les élèves dotés du capital culturel qui se rapprochent des critères des écoles se voient progresser dans le système scolaire. Dans un tel système de discrimination, ce sont nécessairement les jeunes des classes supérieures qui ont l'avantage (Julien, 2011, p.27).

Toutefois, selon Bourdieu et Passeron (1964, 1970), cette reproduction n'est pas mécanique puisqu'elle donne à l'élève des possibilités d'action pour reproduire sa position

sociale à partir de l'habitus qui engendre cette reproduction sociale. Selon eux, l'habitus est fait de dispositions acquises et socialement constituées et c'est un système de schèmes acquis fonctionnant à l'état pratique comme catégories de perception et d'appréciation ou comme principes de classement en même temps que comme principe organisateur de l'action. Ces chercheurs expliquent qu'à l'aide de l'habitus, l'élève dispose des mécanismes pour effectuer inconsciemment son classement à l'intérieur des positions trouvées dans le système scolaire. Ils expliquent que l'élève opte pour la reproduction de sa position sociale grâce aux acquis de l'habitus qui différencient nécessairement les classes privilégiées des classes moins privilégiées.

Baudelot et Establet (1971), abordant la question de l'existence d'une école unique, ont remis en question son existence. Pour eux, l'école sélectionne sournoisement ou implicitement les jeunes dès leur première année scolaire. Ils soulignent que l'école primaire représente le lieu de stratification de deux réseaux de classes et, de là décide de l'orientation des individus pour la reproduction des rapports sociaux de production.

Approchant la question de l'inégalité des chances face à l'enseignement et aussi la question de la mobilité sociale, Boudon (1979) estime que les élèves sont confrontés à un processus de décision dans leur éducation. Pour lui, la position sociale des élèves détermine l'évaluation des risques, des coûts, des bénéfices et de l'utilité de persévérer dans le système scolaire. De cette approche, il soutient que l'évaluation des risques, des coûts, des bénéfices et de l'utilité de l'éducation est différente chez des élèves de situations ou de positions sociales différentes.

Critique des théories finalistes de la reproduction et de la mobilité sociale, Trottier (1987) propose une théorie de la résistance en sociologie de l'éducation. Cette théorie postule la prise en considération de la perception des expériences quotidiennes des élèves en permettant également la considération de l'aspect historique du système scolaire et de ses luttes internes menant vers le progrès. Pour sa part, Davies (1994) citant Karp (1988), en opérationnalisant ce concept, fait remarquer l'existence d'un lien entre le décrochage scolaire et le statut socio-économique de la famille et aussi entre l'abandon des études et le sexe. En conséquence, Davies (1994) explique que la reproduction des classes en éducation se manifeste partiellement par la résistance. Faisant l'étiologie de la résistance, il conclut qu'elle ne constitue pas un antécédent au décrochage comme

démontré dans d'autres recherches et considère de préférence la résistance comme une réaction aux occasions éducatives bloquées qui interviennent entre les difficultés scolaires et le décrochage.

### **3.5 Théories culturalistes de l'activité**

Selon Durand et *al.* (2006), les théories culturalistes de l'activité peuvent être considérées comme étant des stratégies de lutte contre le décrochage scolaire au plus près des acteurs et de leurs pratiques selon une approche « orientée activité ». Selon Yvon et Durand (2012), dans la mouvance des conceptions récentes en formation professionnelle des adultes notamment des enseignants, il est utile, en complément des autres voies de compréhension, de développer ces travaux relatifs à la lutte contre le décrochage scolaire selon cette approche. Ces théories avancent trois hypothèses qui permettent d'appréhender les analyses du processus de déperdition scolaire tout en projetant des stratégies pour sa prévention : l'hypothèse d'un développement par le sens et l'efficience, l'hypothèse d'un développement par des motifs concurrents et l'hypothèse d'un développement de l'acteur dans un système d'activité.

1. L'hypothèse d'un développement par le sens et l'efficience renvoie à la compréhension du cheminement de la situation et du développement de l'activité des élèves en situation de décrochage.

Clot (1999, 2008) explique qu'en ce qui concerne les analyses fondées sur les théories culturalistes de l'activité, c'est la dimension psychologique du développement au travail qui est considérée au premier plan. À ce niveau, il est question de chercher à bien saisir les traces, les situations et les circonstances du développement de l'activité des élèves en situation de décrochage. Toutefois, ils soulignent que dans la mesure où ces théories postulent une dimension culturelle (l'activité est médiée par des outils culturels) et sociale (les apprentissages et le développement des acteurs se déploient au cours d'interactions), le processus du décrochage scolaire de l'élève y est également compris au travers de l'activité des autres élèves et des enseignants.

Flavier et Moussay (2015) soutiennent qu'à travers les résultats des études fondées sur l'analyse de l'activité, parfois, le processus peut se transformer en un cercle vertueux indexé à



des formes de travail qui appuient l'élève dans la construction du sens de son activité par l'indexation de celle-ci à de nouveaux motifs d'agir. Ce processus peut aussi soutenir ou aider les élèves dans l'appropriation des techniques et d'instruments jusqu'à présent non maîtrisés.

Ce processus ressemble à ce que Clot (1999) considère comme le processus de développement biphasé de l'activité « assurant le dynamisme des rapports entre motifs et moyens du sujet » (p. 173).

L'élève apprend à partir de ce qui a un sens pour lui dans les activités qui se réalisent dans sa classe. Dans ce contexte, par rapport à tout ce qui précède, il est à noter qu'un déficit de sens pourrait être l'élément déclencheur du processus de décrochage scolaire parce qu'il entretient ou accentue un désengagement de l'élève qui finit par ne plus agir. Finalement, l'élève cesse de développer les opérations nécessaires et utiles à ses apprentissages en vue de son développement.

2. L'hypothèse d'un développement par des motifs concurrents représente une approche du décrochage scolaire et débouche sur une deuxième hypothèse qui met en lien le développement biphasé de l'élève avec l'environnement social à travers lequel il se déroule (Faliver et Méard, 2015).

Dans les activités d'apprentissage dans une salle de classe, il est démontré que sur la base des interactions ou des échanges entre élèves et entre l'élève et l'enseignant, les actions de ce dernier ont des incidences indirectement sur les formes d'engagement de l'élève par la recherche de motifs partagés. Selon l'approche de Flavier et Meard (2015), pour trouver la motivation des enfants, en vue de leur accrochage scolaire même dans un cours, il faut chercher des motifs partagés. Ainsi, selon le point de vue de l'enseignant :

Il faut toujours se demander ce qui va les accrocher [motif]. C'est le problème permanent... et tu es toujours sur le fil du rasoir, surtout avec certains gosses. En une seconde, ils ne sont plus là, ils lâchent le boulot, ils sont sur une autre planète. Tu risques de perdre ta classe en une seconde... Alors moi, je pense toujours à ça [motif] (Flavier et Meard, 2015), p.6).

Ils expliquent que très souvent les motifs partagés par l'enseignant ne produisent pas toujours les effets escomptés surtout à cause des tensions qui peuvent apparaître dans la classe du fait de désaccords ou d'incompréhensions autour de l'objet du cours dispensé par l'enseignant.

Dans ce contexte, disent-ils, l'élève peut ne pas se reconnaître dans l'effort de contextualisation proposé par l'enseignant pour rendre plus attractifs les apprentissages scolaires.

Par conséquent, cette approche théorique démontre qu'au-delà de cet accrochage manqué aux motifs suggérés par l'enseignant, le processus de décrochage scolaire trouve aussi son origine dans les interactions dissimulées entre élèves. En d'autres termes, le collectif d'élèves et ses règles implicites pèsent sur la construction des motifs d'agir de chacun, conduisant, dans certaines circonstances, à un risque de décrochage.

3. Moussay et Flavier (2015) expliquent que l'hypothèse d'un développement de l'acteur dans un « système d'activité » tend à accréditer l'hypothèse de deux processus consubstantiels, c'est-à-dire, selon cette approche, on aboutit au décrochage de l'élève et le renoncement forcé de l'enseignant.

Moussay et Flavier expliquent qu'en dépit des efforts d'anticipation des enseignants, la dispensation d'un cours dans une salle de classe est emmaillée d'imprévus. Ils soulignent que certaines contraintes qui agissent sur le métier d'enseignant, les conditions de travail, l'empilement des prescriptions, la complexité et la simultanéité des problèmes à résoudre, le délitement des collectifs de travail, la diversité des élèves, entre autres, impactent à leur tour le développement professionnel de celui-ci. Les élèves à risque de décrochage scolaire posent de façon spécifique et presque chaque jour des défis majeurs aux enseignants en accentuant l'imprévisibilité contribuant à faire émerger et à entretenir une dynamique de décrochage professionnel (Karsenti et Collin, 2009 ; Mukamurera et Bouthiette, 2008). Il est démontré que ce phénomène d'abandon se manifeste notamment chez les enseignants débutants qui éprouvent graduellement une sorte de sentiment de ne pas réussir à faire leur métier dans les règles de l'art (Roger, 2007).

Flavier et al. (2015), soutiennent que d'une part, le travail de l'enseignant impacte le processus du décrochage scolaire de l'élève et, d'autre part, ce décrochage de l'apprenant confronte l'enseignant à des contraintes fortes, caractérisées par l'émergence de situations d'empêchement ou de renoncement qui met à mal la réalisation de son métier.

### 3.6 Théorie du handicap socioculturel

Selon l'approche de Goffinet (2007), la théorie du handicap socioculturel peut se définir comme étant l'ensemble des facteurs responsables de l'échec des enfants de parents démunis des milieux défavorisés, par rapport à leur incapacité de pourvoir à ces enfants ce dont ils ont besoin pour leur apprentissage. Ainsi, la théorie du handicap socioculturel impute l'échec scolaire en général, aux difficultés d'apprentissage en lien avec les origines sociales des élèves. Dans ce contexte, elle véhicule en essence que le fondement des difficultés scolaires des enfants se trouve dans l'existence de carences familiales.

Même si la popularité de cette théorie réside dans sa clarté et sa simplicité, elle est très critiquée. La théorie du handicap socioculturel est non seulement critiquée par rapport à son approche « classo-centriste » mais elle ne permet pas aussi de rendre compte finement du rapport au savoir des milieux populaires pour aboutir aux perspectives qui puissent permettre la réussite scolaire de tous les enfants (Goffinet, 2007).

Rochex (2000) cité par Goffinet (2007, p. 2) soutient que la théorie du handicap socioculturel doit être critiquée pour au moins trois raisons principales.

Premièrement, parce que cette explication des inégalités de réussite scolaire et d'accès au savoir repose sur une hypothèse de causalité univoque et linéaire qui exempte et exonère le fonctionnement social de l'école et les pratiques de ses professionnels de toute responsabilité dans la production de ces inégalités. Deuxièmement, parce que l'explication en termes de handicap socio-culturel est abusivement et largement généralisante, c'est-à-dire qu'elle postule une homogénéité des milieux populaires, des familles issues de ces milieux entre elles, et repose sur une équation simpliste selon laquelle les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants. Troisièmement, parce que l'explication en termes de handicap socio-culturel est une explication par défaut, qui s'explique par le manque, par ce qu'il n'y a pas et que l'on pense qu'il devrait y avoir dans les familles et les milieux sociaux dont les enfants sont en situation inégale face à l'école et aux activités d'apprentissage (Goffinet, 2007, p.2).

Pour sa part, Chauveau (1995) souligne certaines limites de la théorie du handicap socioculturel. En ce sens, analysant les limites ou les lacunes de la théorie du handicap socioculturel il soutient :

Qu'elle n'explique pas non plus pourquoi à situation familiale ou sociale équivalente, il nese passe pas nécessairement la même chose pour tous les élèves. Pour certains, une

situation sociale ou familiale difficile ou désastreuse peut agir dans le sens de la démobilité scolaire, tandis que pour d'autres, la même situation agira au contraire dans le sens d'une surmobilité et d'un surinvestissement scolaire. Elle dispense donc également d'analyser la grande diversité des performances et des trajectoires scolaires d'une population appartenant à un même milieu social ou à une même culture et ceci dans des conditions de vie semblables. (Chauveau, 1995, p.29).

Par ailleurs, Chauveau estime que la théorie du handicap socioculturel dans ses lacunes, omet aussi de faire une analyse profonde de la grande diversité des performances et des trajectoires scolaires d'une population qui évolue dans un même milieu social, c'est-à-dire, dans les mêmes conditions de précarité et dans une même culture. Il soutient que la façon dont la théorie du handicap socioculturel aborde la question de l'échec des enfants des milieux défavorisés à cause de leur carence familiale traduit ce que Pierre Bourdieu appelle « la logique du stigmaté ». Cela, dit-il, exprime des jugements d'attribution qui représentent tout à fait des actes d'accusation soutenant que tous ces enfants sont inéducables, incompetents, difficiles, déficients et inadaptés.

### **3.7 Mise en relation des concepts avec les théories**

La mise en relation des concepts retenus de la revue de littérature et la présentation des théories une fois faites, nous estimons nécessaire de mettre les concepts en relation avec les théories. Aussi, avons-nous pu déduire que les théories sociologiques de l'éducation et celle du handicap socioculturel rejoignent partiellement certains aspects de la déperdition scolaire évoqués à travers les concepts.

Le décrochage scolaire constitue un problème social ou individuel qui est fortement influencé par les contextes sociaux, économiques, industriels et politiques qui prévalent à une époque donnée (Janosz, 2000). Cette approche de Janosz est en lien direct avec les théories sociologiques de l'éducation qui, dans un contexte sociopolitique, débouche sur une politique éducative de sélection et de classement des meilleurs élèves selon Bourdieu (1964) et Passeron (1970). Par ailleurs, dans le même ordre d'idée, Baudelot et Establet (1971), abordant la question de l'existence d'une école unique, ont remis en question son existence. Pour eux, l'école sélectionne sournoisement ou implicitement les jeunes dès leur première année scolaire. Ils soulignent que l'école primaire représente le lieu de stratification de deux réseaux de classes et,

de là décide de l'orientation des individus pour la reproduction des rapports sociaux de production.

Jolicoeur (2008), pour sa part, soutient que l'abandon scolaire symbolise un handicap majeur pour le système éducatif haïtien qui prend des proportions de plus en plus alarmantes à travers le pays et qui a une incidence directe sur l'efficacité interne du système. Il rapporte aussi qu'au niveau des quartiers populaires avec des habitants au statut socio-économique faible et des écoles déficientes, le taux d'abandon scolaire est plus élevé comparativement aux autres quartiers. Cette approche embrasse en quelque sorte la théorie du handicap socioculturel qui lie la persévérance scolaire à la nature du milieu social. Ceci sous-entend aussi la qualité de la politique éducative ou du mode de gouvernance éducative qui prévalent dans un milieu social occasionnant la surmotivation, en vue de la persévérance scolaire.

Jolicoeur soutient que comparativement aux autres quartiers, chez les habitants au statut socio-économique faible et dans les écoles déficientes des quartiers populaires, le taux de déperdition scolaire est plus élevé. Ce constat rime avec les théories du handicap socioculturel. Cette relation se manifeste de façon claire puisque cette théorie véhicule en essence que le fondement des difficultés scolaires des enfants se trouve dans l'existence des carences familiales. Tenant compte du fait qu'on peut considérer que la déperdition scolaire comme une conséquence de l'échec scolaire, la question de l'origine sociale des élèves évoquée par Goffinet (2008) renforce cette relation. Car selon Goffinet (2007), la théorie du handicap socioculturel impute l'échec scolaire en général, aux difficultés d'apprentissage en lien avec les origines sociales des élèves.

Se référant à la politique éducative haïtienne à travers le temps et l'espace, Jeune (2015) souligne qu'elle projette un caractère discriminatoire, inégalitaire et ségrégationniste. Selon lui, c'est une politique éducative qui ne favorise pas de la même manière tous les sujets en fonction de leur provenance géographique à l'intérieur d'un même pays. Quand Jeune, dans son approche, qualifie la posture de l'éducation haïtienne de discriminatoire, d'inégalitaire et de ségrégationniste par l'établissement de deux ordres scolaires sur un même territoire, il rejoint les théories sociologiques de l'éducation avec les considérations de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Au niveau des théories sociologiques de l'éducation, Bourdieu et Passeron (1964, 1970)

démontrent aussi que l'école, dans une démarche implicitement discriminatoire et inégalitaire aboutit au classement et à la sélection sociale des jeunes. Dans le même registre, Baudelot et Establet (1971) font remarquer que l'école sélectionne sournoisement ou implicitement les jeunes en vue d'une certaine stratification de deux réseaux de classes pour décider de l'orientation des individus pour la reproduction des rapports sociaux de production.

À partir d'une analyse de l'orientation sémantique des concepts de politiques éducatives et de gouvernance et aussi par rapport à l'existence d'une forte interrelation entre ces concepts, nous avons pu comprendre qu'il existe en quelque sorte un lien explicite entre les théories sociologiques de l'éducation et le concept de politique éducative et un lien implicite avec celui de la gouvernance. Ainsi, l'approche de Jeune sur les politiques éducatives discriminatoires, inégalitaires et ségrégationnistes de l'éducation haïtienne et celle de Janosz (2000) qui associe le décrochage scolaire aux politiques qui prévalent à une époque donnée, rejoignent les considérations de Bourdieu (1964) et Passeron (1970) sur une politique éducative de sélection et de classement des meilleurs élèves par l'école. Il en va de même de l'approche de Baudelot et Establet (1971) qui mettent l'accent sur la question de sélection sournoise ou implicite des jeunes dès leur première année scolaire. Dans une certaine mesure, considérant que les politiques éducatives englobent presque tout, l'on peut associer l'approche de Jolicoeur (2008) sur les taux élevés de déperdition scolaire des écoles déficientes des quartiers populaires à la théorie du handicap socioculturel. Toutefois, il en ressort qu'il n'existe pas un lien direct entre les concepts de politique éducative et de gouvernance avec les théories culturalistes de l'activité.

Au regard de notre question de recherche formulée comme suit : comment les politiques éducatives sont-elles appliquées pour contrer la déperdition scolaire ? Nous ne retenons que partiellement ces théories puisqu'elles ne correspondent pas à l'ensemble des concepts inhérents à cette question. Toutefois, puisque certaines d'entre elles touchent des aspects de la déperdition scolaire, nous les mettrons en relation avec les résultats de notre recherche et d'autres recherches recensées au chapitre portant sur la discussion.

À travers ce cadre conceptuel, nous avons mis en relation les principaux concepts qui constituent les piliers de cette recherche. Les politiques publiques, les politiques éducatives et la gouvernance éducative ont été amplement exposées dans une interrelation explicative. Par

ailleurs, nous avons aussi établi le lien entre l'approche socioéconomique de Janosz (2000) sur la déperdition scolaire avec les théories sociologiques de l'éducation. Nous avons aussi fait le lien entre l'approche de Jolicoeur (2008) sur la déperdition scolaire relative aux quartiers populaires avec des habitants au statut socio-économique faible et des écoles déficientes et la théorie du handicap socioculturel. Enfin, nous avons établi un lien entre l'approche conceptuelle de la vision d'une politique éducative discriminatoire, inégalitaire et ségrégationniste de l'éducation haïtienne de Jeune (2015) avec les théories sociologiques de l'éducation. À ce stade, dans le prochain chapitre, nous nous proposons de présenter le devis méthodologique qui permettra de concrétiser les objectifs de la recherche.

## **CHAPITRE 4**

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Ce chapitre expose la méthodologie utilisée pour conduire ce travail de recherche. Dans cette perspective, il est consacré à la présentation de la méthode retenue, des sites ou lieux de collecte de données, de l'échantillonnage des participants, des instruments de collecte, de l'analyse de données et des considérations éthiques.

#### **4.1 Méthode retenue**

Selon Bryman (2007), la question de recherche doit guider la démarche méthodologique retenue par le chercheur. Ainsi, dans le but de bien implémenter la problématique de cette recherche, notre revue de littérature, notre cadre conceptuel au regard de notre question de recherche et de nos objectifs, nous optons pour une recherche qualitative descriptive dont une analyse documentaire (analyse de cinq lois et de cinq documents de politiques) fera partie.

Par ailleurs, par le simple fait qu'à notre connaissance, aucune étude sur la déperdition scolaire et surtout en lien avec les politiques publiques n'a été réalisée au niveau du département du Sud, notre recherche devient, par le fait même, exploratoire. Par rapport à la nature et l'orientation de notre question de recherche et de nos objectifs spécifiques, nous entendons réaliser cette recherche par le biais d'une recherche qualitative interprétative descriptive de façon à comprendre de quelle façon les politiques publiques sont appliquées pour contrer la déperdition scolaire. En effet, à partir des réponses des participants à nos entretiens et de manière herméneutique, nous procéderons à « l'interprétation » (Auslegen), c'est-à-dire, comprendre les mots des participants.

Selon Sandelowski (2000, 2010) et Thorn (2008, 2016), la recherche descriptive interprétative revêt une importance capitale en recherche qualitative. Sandelowski (2010) avance que ce type de recherche provient de plusieurs méthodes qualitatives dans le but d'explorer, dans leurs contextes, des sujets d'intérêts comme celui de la santé et de l'éducation. Ce type de recherche est de nature à dépeindre un phénomène au travers ses propriétés, ses variations, ses composantes en vue d'expliquer sa signification et elle représente une démarche inductive qui



prend en compte la complexité des phénomènes humains, qui valorise la subjectivité humaine à partir de sa compréhension des phénomènes (Thorn, 2008, 2016). De tout ce qui précède, que pouvons-nous dire de la description ?

## 4.2 Description

La description, dans sa nature, permet au chercheur de s'approprier l'essence de l'expérience Keen (1975, 2003). Pour Churchill (2016), c'est la description qui conduit le chercheur vers l'aspect structurel de l'expérience en projetant sa compréhension ou sa perception des faits à partir des vécus personnels des répondants de sa recherche dans un souci d'objectivité.

Enfin, la description qualitative est le médium par lequel le chercheur pénètre dans le monde de sa recherche, cependant, le processus de l'analyse est une « explicitation » (Giorgi, 1970), c'est-à-dire qu'elle aide à distinguer l'essentiel de l'accidentel ou du fortuit (Churchill & Wertz, 1985). Notre recherche étant « descriptive » et « interprétative », il est de bon ton de passer en revue ce concept que nous appelons interprétation.

La recherche qualitative en elle-même, est un processus interprétatif d'investigation. Elle est basée sur plusieurs « traditions méthodologiques », comme la biographie, la phénoménologie, la grounded theory, l'ethnographie, l'étude de cas (Creswell, 1998, p. 15). Elle inclut également la collecte, l'emploi, des données et une variété de matériaux empiriques. Cependant, en vertu des rapports existant entre les stratégies d'analyse et de collecte de données et la question de recherche, entre le processus d'interprétation et d'analyse des données, il est fort probable qu'il y ait possibilité de coupures entre structurel et textuel. En clair, entre les données concernant les acteurs, leurs actions, expressions, interprétations, significations, œuvres, productions et les contextes sociaux produits et reproduits au moment des interactions, et dans lesquelles les sens sont créés, les perspectives sont élaborées, les significations sont construites (Vasilachis de Gialdino, 2009). Cependant, l'interprétation, en tant que méthode, fait face à certaines exigences. En interprétant, nous allons respecter la dignité, l'identité des répondants et participants dans la recherche, afin de ne pas porter atteinte à leur autonomie. La recherche qualitative étant relationnelle, elle produit donc une construction coopérative de la connaissance (Vasilachis de

Gialdino, 2006). Sur le plan méthodologique, il y aura deux phases dans le processus d'interprétation des données de notre recherche :

1. la rigueur de l'analyse : nous devons donner à nos lecteurs l'explication du processus, qui va des données primaires à leur transformation et organisation dans le rapport de recherche.
2. la « transparence » par rapport au processus de classification, sélection et systématisation des données, selon Tracy (2010, p. 841).

Haïti est une île de 27 750 kilomètres carrés composée de 10 départements géographiques, de 145 communes, de 571 sections communales, 42 arrondissements géographiques et 11 905 897 2 021 d'habitants approximativement, selon l'Institut Haïtien de Stastique et d'Informatique (IHSI) (2015). Pour la réalisation de notre recherche, le département du Sud a été retenu comme champ d'investigation.

### **4.3 Justification du choix du département du Sud**

Comme natif et résident du département du Sud d'Haïti, nous l'avons choisi pour conduire notre recherche puisqu'à notre connaissance, dans le domaine de l'éducation, il n'est pas exempt des différents problèmes éducatifs liés à la gouvernance, aux politiques publiques et éducatives auxquels le pays fait face et qui sont susceptibles de conduire à la déperdition scolaire. Nombreux sont ces problèmes comme le manque de responsabilité et d'implication du ministère de l'Éducation que ce soit à travers la gestion des écoles, la supervision pédagogique, la politisation des nominations du personnel, les problèmes d'accessibilité et de qualité des écoles auxquels les élèves font face. En outre, figurent aussi le respect des lois, des décrets lois et les circulaires, les problèmes posés par les enseignants, les crises sociopolitiques, l'application des programmes élaborés par le MENFP qui affectent considérablement le fonctionnement des écoles et occasionnent la déperdition scolaire au niveau des écoles secondaires à travers le département.

Composé de 20 communes et de 69 sections communales et de 5 arrondissements géographiques (arrondissement d'Aquin, des Cayes, de Port-Salut, des Côteaux et des Chardonnières), le département du Sud, selon la dernière estimation de la population datée de

mars 2015, réalisée par l'Institut Haïtien de Statistique et d'informatique (IHSI), comprendrait sept cent soixante-quatorze mille neuf cent soixante-seize (774 976) habitants dont quatre cent mille six cent soixante-douze (400 672) hommes et trois cent soixante-quatorze mille trois cent quatre (374 304) femmes<sup>9</sup>.

Selon les autorités de la Direction départementale du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)/ Sud, outre cette entité départementale qui assure la gestion ou l'administration et la gouvernance du système éducatif haïtien sur cette partie du territoire national, il existe aussi 6 districts scolaires qui, rattachés à la Direction départementale, assurent, à leur niveau, une partie du management scolaire dans la zone. Pour ces 6 districts scolaires qui sont : le district scolaire des Cayes, d'Aquin, de Port-Salut, des Côteaux, des Chardonnières, et de Camp-Perrin, le département du Sud disposerait d'un pacte scolaire (Fondamental, 3e cycle et secondaire) de 293 écoles et 1 117 professeurs pour 44 396 élèves, selon les données la Direction départementale du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (DDS, 2015).

#### **4.4 Critères de sélection des sites**

Compte tenu du fait que nous avons choisi la recherche qualitative descriptive et interprétative pour réaliser notre travail, nous estimons qu'il n'est pas nécessaire de considérer toute l'étendue du territoire du département du Sud. Toutefois, dans cette dynamique de représentation des lieux, nous avons retenu seulement trois des cinq arrondissements géographiques comme site de collecte des données. Aussi, avons-nous choisi l'arrondissement d'Aquin, des Cayes et de Port-Salut comme sites de collecte des données. Dans ce contexte, la collecte des données a eu lieu au niveau de ces trois sites qui disposent d'écoles secondaires et qui, à l'instar de beaucoup d'autres zones rurales d'Haïti, connaîtraient un fort taux de déperdition scolaire en lien avec des aspects de mise en application de politiques éducatives.

Nous avons choisi une école secondaire au niveau de chacun de ces arrondissements. Aussi, trois écoles constituent nos trois sites pour la réalisation de cette thèse. Une école au niveau

---

<sup>9</sup> Estimation de la population selon rapport statistique de mars 2015, IHSI, page 22

de la commune d'Aquin, une au niveau de la commune des Cayes et une autre au niveau de la commune d'Arniquet.

Située à environ une heure de temps de la ville des Cayes, Aquin constitue la porte d'entrée du département du Sud. Au regard de son éloignement de la ville des Cayes, métropole du département du Sud et, pour avoir été correcteur d'examens officiels et superviseur de jury de correction pendant plusieurs années au niveau de ce département, nous avons été toujours témoin de la mauvaise réputation de cet arrondissement pour ses faibles résultats au cours des examens officiels. Dans cette perspective, cette recherche nous permettra de comprendre le phénomène de la déperdition scolaire au niveau de ce département. Pour la ville des Cayes, nous avons opté pour une école secondaire localisée au niveau de sa deuxième section communale qui est un peu éloignée du centre-ville (Fonfrède). Nous avons choisi cette école car, très souvent, celles situées loin des villes font face à des problèmes d'accessibilité, de qualité et surtout de gouvernance éducative.

La commune d'Arniquet de la circonscription de Port-Salut est notre dernier site de collecte de données. Constituée presque de montagnes et séparée de Torbeck par la rivière l'Acul, le centre-ville de cette commune représente un petit plateau exigü où se trouvent les rares écoles de cette zone. Par rapport à ses difficultés d'accès, presque tous les professeurs qui travaillent à Arniquet proviennent de la ville des Cayes et même la plupart des enseignants natifs d'Arniquet habitent aux Cayes où ils exercent aussi le métier d'enseignant. Dans ce contexte, fort de notre connaissance de cette commune limitrophe à la nôtre (Torbeck), à partir des mêmes critères cités, nous avons tâché de comprendre le phénomène de la déperdition scolaire en lien avec les politiques éducatives.

#### **4.5 Échantillonnage des participants**

Dans la recherche scientifique, les chercheurs qui optent pour une orientation qualitative évitent toujours un échantillon trop large ou du moins recourent toujours à un nombre restreint de participants. Dans ce cas, il est question d'un échantillonnage théorique de convenance. Dans cette posture méthodologique, un nombre restreint de participants permet aux chercheurs de s'approprier de la situation de manière plus approfondie. Aussi, en fonction de leurs

responsabilités dans la mise en application des politiques éducatives et, considérant leur position dans le management de la Direction départementale/Sud du MENFP, au niveau de l'inspection à travers les 3 arrondissements ciblés, des directions d'écoles, des censorats, de la surveillance et des corps enseignants des écoles retenues, pour mieux conduire cette recherche, nous avons retenu vingt-quatre (24) participants dans les trois écoles. Pour la Direction départementale, nous avons retenu le directeur départemental et son adjoint (2) ; 3 inspecteurs de zone et l'inspecteur/Coordonnateur du Fondamental (4) ; 1 directeur par école (3) ; 1 censeur par école (3), 1 surveillant par école (3), 2 enseignants par écoles (6) et 1 parent par école (3). Par rapport à la nature de notre méthode de recherche, même si nous n'avons pas besoin d'un nombre de participants élevé, la répétition des données nous permettra d'atteindre leur saturation. Le tableau 4.1 ci-dessous présente les fonctions et le nombre de participants à la recherche.

**Tableau 4.1 Fonctions et nombre de participants**

<b>Entités administratives</b>	<b>Fonction occupée par le répondant</b>	<b>Nombre de participants</b>	<b>Total de participants</b>
<b>Directions départementales</b>	Directeur Départemental (DD)	1	2
	Directeur Départemental Adjoint (DDA)	1	
<b>Inspection</b>	Inspecteur / coordonnateur (INP)	1	4
	Inspecteurs de zone (INP)	3	
<b>Direction des écoles</b>	Directeur d'école #1 (L1D)	1	3
	Directeur d'école #2 (L2D)	1	
	Directeur d'école #3 (L3D)	1	
<b>Censurat</b>	Censeur#1 (L1C)	1	3
	Censeur#2 (L2C)	1	
	Censeur#3 (L3C)	1	
<b>Surveillance Générale</b>	Surveillant Général #1(L1SG)	1	3
	Surveillant Général #2 (L2SG)	1	
	Surveillant Général #3 (L3SG)	1	
<b>Enseignants</b>	Ecole #1	2	6
	Ecole #2	2	
	Ecole #3	2	
<b>Parents</b>	Ecole #1	1	3
	Ecole #2	1	
	Ecole #3	1	
<b>Total des participants</b>			<b>24</b>

Nous estimons que ces choix sont très pertinents dans la recherche de notre compréhension du phénomène de la déperdition scolaire en lien avec les politiques éducatives. Le directeur

départemental et son adjoint sont les représentants directs du Ministre de l'Éducation nationale. Ils doivent œuvrer pour que tout aille bien dans la gestion globale et la gouvernance des écoles au niveau du département. Quant aux inspecteurs de zone, la responsabilité de la supervision administrative et pédagogique des écoles rentre dans leurs champs d'actions en vue de planifier des interventions orthopédagogiques et des redressements administratifs. L'inspecteur principal du secondaire, pour sa part, joue le rôle d'interface entre les inspecteurs de zone et la Direction départementale. Les censeurs des études, aidés par les surveillants généraux, veillent au bon fonctionnement des écoles, de l'application des programmes, du respect des règlements scolaires. Quant aux enseignants, ils se doivent d'appliquer les programmes du ministère, participer aux formations (séminaires-recyclages) dans le cadre des politiques éducatives en vue de mieux accompagner les apprenants dans leur processus d'apprentissage qui constitue un aspect important des finalités de l'application des politiques éducatives en vue d'une éducation de qualité qui puisse favoriser la persévérance scolaire.

#### **4.6 Instruments de collecte de données**

Le tableau 4.2 expose le devis de la recherche. Il est constitué des objectifs de la recherche, des participants et des documents, des instruments de collecte des données et des techniques de collecte et d'analyses des données. Il est important de rappeler que la collecte des données a été réalisée en deux temps. Par rapport à l'objectif 1 qui vise à identifier les aspects liés à la déperdition scolaire dans les politiques éducatives (plans, programmes, stratégies, rapports, lois), nous avons réalisé une analyse thématique avec 10 documents dont cinq relevant des politiques et cinq de la législation scolaire haïtienne. Au regard de l'objectif 2 qui consiste à identifier comment le système éducatif est piloté à travers sa gouvernance et la façon dont les politiques ou lois sont appliquées et l'objectif 3 qui vise à dégager des initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire, nous avons réalisé des entrevues dirigées auprès des 24 participants à la recherche.

Tableau 4.2 Devis de la recherche

Objectifs du travail	Participants Documents	Instruments de collecte	Techniques de collecte et d'analyses des données
<p><b>Objectif #1</b> Identifier les aspects liés à la déperdition scolaire dans les politiques éducatives (plans, programmes, stratégies, rapports, lois).</p>	<p>Documents de politiques publiques du (MENFP) : La Réforme Bernard, le Plan National de l'Éducation et de Formation (2007), la Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour Tous (2008), le Plan Opérationnel (2010-2015), le rapport GTEF (2010) et certaines dispositions de la législation scolaire haïtienne.</p>	<p>Analyse documentaire</p>	<p>Par l'analyse de ces documents, nous avons relevé certains éléments substantiels de leurs contenus servant de prévisions pour contrer la déperdition et aussi certaines dispositions de la législation scolaire haïtienne ont été prises en compte à ce niveau.</p>
<p><b>Objectif # 2</b> Identifier comment le système éducatif est piloté à travers sa gouvernance et la façon dont les politiques ou lois sont appliquées</p>	<p>Directeur départemental, Directeur départemental adjoint, adjoint, inspecteur principal, inspecteurs de zones participants), directeurs d'écoles, censeurs, surveillants, généraux, enseignants, parents,</p>	<p>Entrevue dirigée avec les différents participants</p>	<p>Nous avons enregistré les entretiens au moyen d'un magnétophone pour ensuite, retranscrire ces entretiens sur Word, codifier les données sur Excel, comparer les codifications et rechercher les irrégularités pour produire les résultats par des textes.</p>

Objectifs du travail	Participants Documents	Instruments de collecte	Techniques de collecte et d'analyses des données
<p><b>Objectif # 3</b></p> <p>Dégager des initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire</p>	<p>Directeur départemental, directeur départemental adjoint</p> <p>Directeurs d'écoles, censeurs des études, Surveillants généraux, enseignants, parents</p>	<p>Entrevue dirigée avec les différents participants</p>	<p>Nous avons enregistré les entretiens au moyen d'un magnétophone pour ensuite, retranscrire ces entretiens sur Word, codifier les données sur Excel, comparer les codifications et rechercher les irrégularités pour produire les résultats par des textes.</p>

#### 4.6.1 Recherche documentaire

Par rapport à l'orientation de notre question de recherche et surtout de notre objectif principal sur les politiques publiques, pour la recherche documentaire, nous nous sommes référés à certains documents officiels publiés par le Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle (politiques publiques en éducation), pour puiser au moyen d'une analyse minutieuse de certains chapitres clefs, ce qu'ils contiennent comme matériaux ou éléments pertinents qui pourraient contribuer à contrer la déperdition scolaire. Certaines lois et décrets lois sur l'éducation ont été aussi retenus. Pour ce faire, parmi toute la panoplie de documents officiels existant, nous avons retenu ceux considérés dans le milieu éducatif haïtien comme les plus substantiels tels que : la réforme Bernard (1979-82), le Plan National de l'Éducation et de la Formation (1998), la Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour Tous (2007), le Plan Opérationnel (2010-2015), le rapport du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) (2010).

Les archives historiques de la Direction Départementale du Ministère de l'Éducation Nationale/Sud et des directions des établissements scolaires ont été aussi utilisées, pour puiser des informations relatives à la perte des effectifs, l'application des politiques, des règlements, de



certaines aspects sur la gestion des écoles, certains rapports sur la formation des enseignants (séminaires, recyclages), les rapports de supervision et les rapports de fin d'études des écoles.

Au niveau de notre travail, pour la recherche documentaire, en vue de collecter les données essentielles des documents officiels du MENFP, nous avons eu recours à l'analyse thématique. Dans un premier temps, nous avons priorisé la lecture sélective de certains chapitres de ces documents officiels (politiques publiques) cités plus haut pour repérer ceux contenant les éléments les plus substantiels et, dans un second temps, nous avons utilisé la lecture active de ces chapitres retenus en fonction de l'adéquation de leurs contenus par rapport à nos objectifs. Ensuite, nous avons utilisé une grille d'analyse. Ce faisant, nous nous sommes offert l'opportunité d'extraire des éléments importants en lien à la compréhension du phénomène de la déperdition scolaire comme la qualité et l'accès à l'éducation, la gestion de l'éducation, le recrutement et la formation des enseignants, le traitement salarial des enseignants, les lois, l'application des programmes et la supervision pédagogique.

Pour cette première partie de notre travail de collecte de données, le terrain physique à proprement parler n'a pas été nécessairement priorisé car ces documents existent sur le web et les lois et les décrets lois qui constituent la législation scolaire haïtienne sont aussi accessibles tant sur le web que dans plusieurs documents officiels publiés par le (MENFP). Considérant que nous avons opté pour une posture méthodologique qualitative, pour la collecte des données, nous avons recouru également à des entretiens dirigés.

#### **4.6.2 Entretiens dirigés**

Nous avons utilisé l'entrevue dirigée dans le but de collecter des données pour répondre aux objectifs 2 et 3 de la recherche. Dans ce contexte, le guide d'entrevue individuelle pour le directeur départemental et son adjoint comprend 16 questions identiques, celui des inspecteurs, 18, pour les directeurs des lycées 16, les censeurs des études et des surveillants généraux, 14, les enseignants, 20 et celui des parents, 14. Les questions pour chaque catégorie de répondants ont été élaborées au regard de leurs responsabilités dans le système éducatif. Même s'il s'agissait d'une entrevue dirigée, dans certains cas, nous avons dû intervenir pour bien contextualiser,

recadrer ou reformuler les questions dans le but non seulement d'obtenir davantage de détails ou de précisions mais aussi de nous assurer de la qualité de la compréhension des réponses.

Pour permettre aux participants de pouvoir nous partager leurs expériences, leurs vécus ou leurs compréhensions de certains facteurs relatifs à la lutte contre la déperdition scolaire, nous avons utilisé des questions tirées de certains éléments du cadre conceptuel. Dans ce contexte, nous avons posé des questions ouvertes dans le but d'offrir de l'espace à ces acteurs pour donner du sens à leurs analyses et compréhension des choses. Car, selon Boutin (2018), l'entretien au moyen de questions ouvertes offre une largesse ou une certaine liberté aux interviewés. Tout d'abord, un questionnaire sur les données sociodémographiques des participants a été construit. C'est-à-dire, des questions relatives aux données d'ordre personnel ont été posées aux participants. Des questions relatives aux données concernant leur âge, leur niveau d'étude et leur nombre d'années d'expérience leur ont été posées. Ensuite, des questions en lien avec certains facteurs qui puissent être considérés comme des éléments de lutte contre la déperdition scolaire comme par exemple, la qualité et l'accessibilité de l'éducation et le traitement salarial des enseignants ont été posées en vue de collecter les données.

L'entrevue dirigée a ses forces et ses limites. En ce qui a trait aux forces de l'entrevue dirigée, Charron (2004) soutient qu'elle facilite l'établissement d'un lien de confiance entre le participant et l'intervieweur. Dans le but de construire ce lien de confiance, nous avons non seulement écrit à tous les participants individuellement mais aussi organisé une rencontre avec eux au niveau de leur institution respective, au cours de laquelle nous avons présenté et expliqué clairement la nature et l'importance de la recherche. Dans cette perspective, au cours des entrevues réalisées au niveau des institutions où travaille chaque groupe de participants, à cause de ce lien de confiance construit, il y a eu des échanges cordiaux entre nous et les participants. Ce lien de confiance a mis les répondants à l'aise dans les interactions communicationnelles au cours des rencontres. Gallagher et Marceau (2020) soulignent que l'une des forces de l'entrevue, contrairement au questionnaire, c'est qu'elle est flexible et permet à l'intervieweur de s'ajuster selon les réponses du participant. En ce sens, quand un répondant est un peu hors du contexte par rapport aux informations qu'il donnait, nous le laissons terminer sa réponse pour ensuite le ramener stratégiquement vers les questions du canevas d'entrevue. Toutefois, quand, dans son

intervention, le répondant fournissait d'autres informations utiles à l'improviste, nous le stimulions stratégiquement à développer davantage.

Cambon (2006) fait remarquer que la plus grande limite du questionnaire issue de la désirabilité sociale se manifeste aussi dans l'entrevue. Dans ce contexte, certains répondants pourraient tout simplement donner des réponses qu'ils pensaient attendre l'intervieweur. Concernant le format de l'entrevue, Fortin et Gagnon (2016) pensent qu'il a aussi son effet. Pour eux, la formulation des questions à l'avance et la prédétermination de leur ordre par l'entrevue dirigée constitue une limite de l'outil. Elles soutiennent que l'entrevue dirigée s'apparente à un questionnaire oral et cela constitue aussi l'une de ses limites.

Notre recherche est de nature exploratoire et qualitative. L'importance et la nature de l'objet de recherche renvoient à différents facteurs impliquant plusieurs acteurs exerçant des responsabilités diverses dans le système éducatif (Boutin, 2018). Par conséquent, ce contexte nous a emmené à la formulation d'un nombre élevé de questions par canevas d'entretien pour chaque groupe de participants. Ainsi, 18 questions étaient destinées au directeur départemental et son adjoint, 16 aux inspecteurs, 14 aux directeurs d'écoles, 16 aux censeurs des études et aux surveillants généraux, 20 aux enseignants et 14 aux parents au lieu de 12. Outre la nature et l'importance de l'objet, ce sont le grand nombre de répondants (24) et le nombre important de thèmes issus de l'analyse documentaire qui nous ont conduit à opter pour l'entrevue dirigée.

En considérant les différentes fonctions et les rôles joués par chacun des acteurs retenus comme participants dans le cadre de cette recherche, cinq (5) canevas d'entretien différents ont été élaborés : le premier pour le directeur départemental et son adjoint qui traite des questions liées à la mise en application des politiques publiques (certains documents officiels du MENFP) et des politiques éducatives, de la gouvernance. De ce fait, la gestion ou l'administration de l'éducation, les politiques de recrutement et de formation des enseignants, le respect des règlements, l'application des lois et décret-loi, c'est-à-dire, le pilotage du système éducatif de façon globale au niveau du département du Sud ont constitué la toile de fond de ces questions dans la recherche de compréhension du phénomène de la déperdition scolaire au niveau des écoles retenues, car dans l'organigramme du (MENFP), ces acteurs sont les représentants du ministre de l'Éducation au niveau du département du Sud.

Le deuxième canevas est réservé aux inspecteurs. En lien avec nos objectifs spécifiques et notre cadre conceptuel, ces questions ont porté sur la supervision pédagogique et son suivi, sur la gouvernance et la gestion des écoles par leurs directeurs, sur l'application des règlements, le respect des lois et les lettres circulaires du MENFP, l'application et le suivi des programmes officiels, le rythme de formation des enseignants (séminaires/recyclages et le cadre physique des écoles). Le troisième canevas comprenait les questions qui ont été adressées aux censeurs des études et portaient sur l'application et le suivi des programmes du MENFP, leur respect des lois, des circulaires du Ministère et des règlements des écoles, leurs participations aux formations (séminaires/recyclages) et leur mode d'évaluation des apprentissages. Considérant que les surveillants généraux sont des agents de soutien aux censeurs des études, et compte tenu du rapprochement et de la similitude des responsabilités de ces deux acteurs, nous avons jugé nécessaire de leur poser les mêmes questions. Aussi, le quatrième canevas conçu pour les censeurs contenait les mêmes questions que celui des surveillants. Les questions du cinquième et dernier canevas étaient destinées aux enseignants considérés comme des acteurs importants dans la matérialisation des politiques éducatives dans le but de favoriser la progression des élèves dans le cursus scolaire. Dans cette dynamique, dans la recherche de la compréhension du phénomène de la déperdition scolaire en lien avec l'application des politiques éducatives, des questions sur la connaissance de l'existence des programmes scolaires, leurs qualifications, leur nombre d'années d'expérience, leur participation aux séances de formation organisées par le ministère de l'Éducation, le rythme de supervision de leur travail ont été posées aux enseignants. Pour les parents, le canevas d'entretien portait sur des questions relatives à leur collaboration avec les écoles, leur situation socioéconomique ayant rapport surtout avec leur capacité de payer les frais scolaires, de donner des matériels didactiques à leurs enfants et de les nourrir. Des questions sur les travaux domestiques, les activités scolaires et la motivation des enfants ont été aussi posées aux parents.

#### **4.6.3 Déroulement de la collecte de données**

Par le simple fait que nous vivons à l'extérieur du pays (Miami, É-U.), nous avons estimé nécessaire et même impérieux d'effectuer deux voyages pour pouvoir nous rendre personnellement sur les lieux en vue de collecter les données dans les trois arrondissements géographiques que nous avons retenus dans le cadre de notre recherche.

En prélude à nos rencontres avec les directeurs d'écoles, les inspecteurs, le directeur départemental et son adjoint, les censeurs des études, les surveillants généraux et les enseignants, nous nous sommes rendu sur les lieux dans le but de rencontrer ces acteurs pour leur expliquer la nature de notre travail, le pourquoi et le comment de leur participation en vue d'obtenir leur accord. Cet accord verbal une fois trouvé, nous avons envoyé une lettre d'invitation aux acteurs précités pour leur demander de signer volontairement un formulaire de consentement au projet de recherche.

Une semaine après, cette étape a été suivie par le début effectif du processus d'entretien en fonction des planifications faites conjointement avec les participants par rapport à leur emploi du temps pour qu'ils puissent se sentir à l'aise dans cet exercice. Pour la planification des entretiens, nous nous sommes rendu tout d'abord à la direction départementale du MENFP en vue d'expliquer le processus de collecte des données au directeur départemental et à son adjoint. Étant les principaux responsables de la direction départementale du MENFP, ils ont informé les inspecteurs qui, de leur côté, nous ont donné rendez-vous à l'inspectorat. Une fois que les quatre inspecteurs ont bien compris le projet, ils nous ont donné les numéros de téléphone des directeurs des trois lycées retenus pour la recherche. Ils ont aussi planifié des rendez-vous pour nous avec les autres participants dans leur école respective en vue du déroulement des entrevues. Chaque censeur des études a choisi un parent de son choix qu'il jugeait capable de prendre part aux entretiens. Pour le directeur départemental, son adjoint et les inspecteurs, il n'a pas été difficile de les trouver puisque nous nous sommes rendu à leur bureau et nous avons pu réaliser les entretiens sans ambages.

À un moment où le « peyilock » se mettait en branle, nous avons dû prendre près de 5 rendez-vous avec un inspecteur sans pouvoir le rencontrer puisqu'il ne pouvait pas laisser Kans pour rentrer aux Cayes. Quant à nous, nous ne pouvions pas nous rendre non plus chez lui à cause des routes bloquées, des barricades de pneus enflammés et des jets de pierres des riverains très remontés contre les autorités. Il a dû attendre jusqu'à deux semaines pour nous donner rendez-vous dans une école de la ville des Cayes pour nous nous accorder son entrevue. Nous avons dû nous rendre à l'église un dimanche soir dans une commune lointaine pour interviewer un parent après le service religieux. Étant donné que la situation était difficile sur le plan politique et

sécuritaire, nous avons pris rendez-vous avec la censeure de l'un des lycées à 21 h chez elle pour son entrevue. Les directeurs ont fixé les rendez-vous avec tous les enseignants pour nous et nous avons pu réaliser les entrevues individuelles à la direction de chaque lycée après plusieurs rendez-vous ratés. Toutefois, pour un surveillant d'une école et un enseignant qui étaient un peu réticents, nous avons effectué 3 à 4 voyages en vain. C'est après des explications et des supplications par téléphone qu'ils ont finalement accepté de nous rencontrer pour faire les entretiens séparément chez eux. A cause du « peyilok », nous avons dû aller à moto en bifurquant dans les bois à la tombée de la nuit pour pouvoir réaliser ces entrevues avec ces deux derniers enseignants de deux écoles différentes.

L'entretien a été d'une durée de 30 à 45 minutes avec le directeur départemental et son adjoint, les inspecteurs, les censeurs des études, les surveillants généraux et les enseignants. Nous avons enregistré ces entrevues à l'aide de magnétophones pour ensuite transcrire les contenus verbaux sur un ordinateur. Le corpus issu de ces enregistrements a été l'objet de l'analyse verticale suivi de l'analyse transversale de chacun des verbatim.

#### **4.7 Traitement et analyse des données**

Selon Paillé et Mucchielli (2003), l'analyse qualitative oriente le chercheur vers la création de sens à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence. Pour ces chercheurs, notre compréhension du monde est largement influencée par notre sensibilité théorique et expérientielle. Ainsi, nous nous appuyons sur la stratégie de Tesch (1990), cité par Savoie-Zacj (2000) qui, s'inspirant de Bogdan et de Taylor présente l'analyse des données comme « un processus qui implique un effort explicite d'identifier les thèmes, de construire des hypothèses (idées) telles qu'elles émergent des données ainsi que de clarifier le lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes » (p.113). Ce processus se fait en deux temps. Tout d'abord, l'organisation des données par le biais d'une segmentation qui conduit à une décontextualisation et, ensuite, l'interprétation des données ou catégorisation qui débouche sur la recontextualisation (Tesch 1990).

Dans ce contexte et à ce niveau, nous avons rassemblé, lu et analysé les données recueillies afin d'aboutir à des connaissances réelles prêtes être décrites et interprétées dans le cadre de notre recherche.

Conformément à notre question de recherche et à nos objectifs, nous avons opté, dans un premier temps, pour une analyse documentaire. Étant donné que selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL, 2012), l'analyse consiste à décomposer un tout en ses différents éléments constitutifs et compte tenu du fait que notre recherche s'inscrit dans une dynamique qualitative, nous nous sommes proposé d'analyser cinq des documents de politiques publiques du ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). L'analyse de ces documents nous a aidé à dégager en substance ce qu'ils contiennent comme éléments ou contenus qui pourraient être mobilisés pour doter le pays d'une école qui pourrait aider à atténuer les impacts de la déperdition scolaire. Pour ce faire, d'une part, des documents comme la réforme Bernard (1979-82), le Plan National de l'Éducation et de Formation (1998), la Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour Tous (2007), le Plan Opérationnel (2010-2015), le rapport du Groupe de Travail (GTEF (2010), et, d'autre part, certaines lois et décrets lois qui, dans leur essence, symbolisent la charpente de la politique éducative ont été analysés. Et, c'est en ce sens que Robo (1996) soutient que la politique éducative se matérialise par des lois, des décrets, des arrêtés, des programmes, des règlements, des circulaires, des instructions de service. Pour l'analyse de contenu thématique, nous avons d'un côté, recouru à la lecture active et sélective des documents et, de l'autre, utilisé une grille d'analyse constituée des concepts relatifs à la déperdition scolaire que nous avons retenus, pour extraire les données nécessaires.

Pour le traitement des données de l'entrevue individuelle, nous l'avons réalisé par le biais des étapes suggérées par Corbière et Larivière (2020) telles que :

1. transcription des 24 entrevues dans leur intégralité, de façon verbatim , et multiples relectures(voir la lettre de consentement en annexe I, le formulaire de consentement en annexe II ,les cannevas d'entretien en annexe III et les tableaux en annexe IX ) ;
2. attribution d'un pseudonyme à chacun des participants ;

3. épuration des données : éliminer « le bruit » (Van der Maren, 2014), c'est-à-dire enlever les éléments non pertinents à la recherche tout en conservant les éléments importants ;
4. codification thématique des données recueillies, soit extraction des informations, des relations et de la signification des données sous une forme plus facile à analyser (Miles et Huberman, 2003) ;
5. présentation des données sous formes de tableaux (Miles et Huberman, 2003).

Pour analyser les données récoltées par entretien, nous avons fait leur transcription dans un document Word. Ensuite, étant donné que nous ne pouvions pas avoir accès au logiciel Nvivo, avec l'accord et la supervision de ma directrice de recherche, une analyse manuelle a été effectuée à l'aide de fichiers Excel. Dans ce contexte, ma directrice de recherche a donné son accord au codage fait des entretiens.

La codification a une importance capitale dans l'analyse des données qualitatives et en constitue la première étape. Un code symbolise, une étiquette ou un label, une balise ou du moins un tag utilisé pour marquer une variable (concept) et/ou une valeur trouvée dans un texte. Le processus de codification, pour sa part, permet d'explorer ligne par ligne les verbatims et sélectionner les propos pertinents par rapport à la question ou aux objectifs de la recherche (Ouellet, 2018).

Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour une codification mixte, c'est-à-dire, la codification fermée et la codification ouverte. Pour la codification fermée, elle a été réalisée à partir des concepts contenus dans le cadre conceptuel. Cette codification a été définie en partie au départ. En ce qui a trait à la codification ouverte, elle a été faite selon une approche inductive plus empiriquement « enracinée » défendue par Glaser et Strauss (1967). Pour la codification ouverte, notre grille d'analyse n'a pas été définie au départ car son élaboration a été tributaire du verbatim et elle a été construite à partir d'une procédure ouverte et inductive. À ce niveau du processus de codification ouverte, nous avons comparé et regroupé les codes (sous-catégories) en dimensions plus globales et plus larges que sont les catégories (aussi appelé codage axial). Par la suite, après avoir pré-codé 10 % à 20 % du matériel à traiter, nous avons élaboré une grille de codification intermédiaire qui a été contrôlée au fur et à mesure du codage de l'ensemble des données. À partir de l'étape 4, nous avons vu émerger les catégories permettant d'atteindre les



objectifs 2 et 3 de cette recherche. Ainsi, dans le but de mettre en évidence les thèmes et sous-thèmes abordés, nous avons fait une codification thématique à l'aide des verbatims et regroupés les codes en catégories. Puis, il nous a été plus facile d'organiser les données de même catégorie. Les résultats sont présentés sous de tableaux présentant les catégories et la fréquence des occurrences pour chaque participant.

#### **4.8 Considérations éthiques**

Une fois que notre démarche trouve son agrément sans contrainte aucune auprès des acteurs participants, pour des raisons d'ordre éthique, nous leur avons expliqué clairement et avec une garantie formelle que leurs identités ne seront pas révélées dans le traitement des données et le corpus qui sera constitué. Leurs vrais noms ont été remplacés par des pseudonymes. Par conséquent, nous avons respecté scrupuleusement nos promesses faites à l'égard de nos participants(es) dans le cadre de leur collaboration dans le processus de cueillette des données.

## CHAPITRE 5

### RÉSULTATS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

La présentation des résultats de cette recherche qualitative comprend deux sections : D'abord, les résultats de l'analyse documentaire à la suite d'une analyse de contenu et, en second lieu, les résultats de l'analyse des 24 entretiens réalisés avec des acteurs du système et des parents d'élèves.

#### 5.1 Analyse documentaire

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTR, 2012), l'analyse c'est la décomposition d'un tout en ses éléments constitutifs. Par conséquent, en lien avec le phénomène de la déperdition scolaire et au regard de notre question de recherche formulée comme suit : « comment les politiques éducatives sont-elles appliquées pour contrer la déperdition scolaire ? », nous nous proposons d'analyser cinq lois de la législation scolaire haïtienne et cinq documents de politiques publiques du système éducatif haïtien.

Dans ce contexte, pour la législation scolaire, notre analyse sera axée sur le Décret-loi portant sur la réforme du système éducatif haïtien du 30 mars 1982, la Constitution haïtienne du 29 mars 1987, le Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 août 2014, l'Arrêté du 13 février 2014 fixant le statut particulier des personnels éducatifs du MENFP et la Loi Kelly C. Bastien sur les frais scolaires du 19 décembre 2016. En ce qui a trait aux documents de politiques publiques, nous retenons la Réforme Bernard de 1982, le Plan National d'Éducation et de Formation de 1998, la Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour tous de 2007, le document pour un pacte national sur l'Éducation en Haïti de 2010 du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) (2010) et le Plan opérationnel (2010-2015).

Les dimensions suivantes qui sont en relation avec la déperdition scolaire vont nous permettre de produire notre analyse. Il s'agit de l'offre de formation/langues, de l'accès à l'éducation/coût, de l'efficacité interne, de la qualité, de la formation des enseignants, des infrastructures et matériels didactiques, du curriculum pertinent qui peut être enseigné et appris en langue locale et qui tient compte du savoir, et de l'expérience des enseignants et des apprenants, de la définition claire et évaluation exacte des résultats d'apprentissage, de la

gouvernance et gestion participative et de l'efficacité externe. Toutes ces dimensions retenues pour l'analyse documentaire sont en lien avec le contenu et surtout les concepts clés de notre revue de littérature ou de notre cadre conceptuel.

### **5.1.1 Coup d'œil sur les anciennes réformes du système éducatif haïtien et le contexte de rédaction des documents à analyser**

Depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, le système éducatif haïtien a fait l'objet de différentes réformes en vue de sa rénovation (Bellegarde, 1918-1921 ; D'Artigue, 1941-1945 ; Bernard, 1979-1982 ; PNÉF, 1994-1998 ; Marc-Antoine, 2008, cités dans Tardieu 2017). À côté d'autres lois et décrets-lois qui ont été élaborés en vue de baliser les actions éducatives en fonction des exigences socioéconomiques et culturelles du pays, il nous faut souligner que les documents de politiques publiques ont été élaborés dans la lignée de la Réforme Bernard, après les conférences de Jomtien (Thaïlande) en 1990 et celle de Dakar en 2000. Dans cette perspective, presque tous ces documents embrassent la philosophie éducative de la Réforme Bernard qui se donnait pour mission de remplacer l'école primaire traditionnelle par une école Fondamentale de 2 cycles suivie d'un troisième cycle dans l'optique de la réorganisation du secondaire. Par conséquent, tous ces documents privilégient l'enseignement fondamental puisqu'il s'agissait des mises en place qui pouvaient conduire à l'atteinte des objectifs de l'EPT d'ici 2015. Toutefois, même si l'accent est mis sur l'enseignement fondamental, à travers ces cinq documents, nous avons pu trouver des éléments utiles à notre analyse du niveau secondaire.

Par ailleurs, même si la toile de fond de la réforme Bernard consistait à remplacer l'école primaire traditionnelle par l'école fondamentale et que son contenu était consacré presque'exclusivement à cette fin, nous tenons aussi à l'analyser puisqu'elle représente le plus grand élan rénovateur de l'éducation haïtienne.

### **5.1.2 Présentation des documents analysés**

Tout d'abord, nous présentons les cinq documents de politiques et les cinq lois retenues dans le cadre de notre analyse.

### **5.1.2.1 Réforme Bernard de 1982**

Présentée en 1982, la réforme Bernard, selon ce qui est véhiculé dans sa présentation par le secrétariat d'État du département de l'Éducation nationale, vise à mettre fin à la production de chômeurs et de sujets dépourvus de sentiments d'appartenance et plutôt à façonner des Haïtiens conscients, attachés au pays, capables d'en assurer le développement socio-économique et aussi le rayonnement. Pour y arriver, elle prône l'élimination de la mémorisation à outrance et fait appel à une formation plus pratique, plus complète et plus adaptée à l'enfant haïtien par une philosophie de l'éducation plus intégrale axée essentiellement sur une connaissance du milieu et de l'homme haïtien. Son objectif fondamental consiste à éliminer l'école primaire traditionnelle et de la remplacer par une école fondamentale de trois cycles.

### **5.1.2.2 Plan National d'Éducation et de Formation pour Tous de 1998**

Suivant les traces de la philosophie de la réforme Bernard, le Plan National de l'Éducation de 1998 s'inscrit dans une dynamique de construction d'une société moderne. Aussi, se veut-elle une rupture avec une éducation rétrograde en s'appuyant sur une philosophie qui privilégie l'égalité de tous et l'intérêt public dans un processus de modernisation de la société haïtienne. Selon le ministre instigateur du plan, Jacques Edward Alexis, il propose un système éducatif rénové qui revêt une importance capitale pour la consolidation de la démocratie. Élaboré après les conférences de Jomtien (Thaïlande) de 1990 et de Dakar de 2000, à côté des propositions globales pour tous les ordres scolaires du système éducatif haïtien, il met l'accent sur l'atteinte des objectifs de l'EPT.

### **5.1.2.3 Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous de 2007**

La Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous de 2007 ne dispose pas d'une rubrique où les concepteurs et initiateurs présentent sa philosophie ou ses fondements. Toutefois, au regard de son contenu, nous avons pu déduire qu'elle embrasse presque exclusivement l'orientation de la réforme Bernard. Après le constat des différents problèmes auxquels le système éducatif haïtien fait face, ce document présente des stratégies visant son amélioration tout en mettant l'accent sur l'atteinte des objectifs de l'EPT.

#### **5.1.2.4 Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) de 2010**

Le document pour un Pacte National sur l'Éducation en Haïti présenté par le Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF) de 2010 fait le choix de rejeter une société de l'exclusion (c'est-à-dire, une société inégalitaire, fruit d'une école non équitable) dont l'école est le principal laboratoire en donnant des matériaux et des outils pour l'établissement d'un système éducatif qui prend en compte les déterminants de la qualité. Mandaté par le président de la République, René Garcia Préval dans sa mission d'orienter l'éducation du pays pour les 20 à 25 prochaines années, le GTEF devait aussi faire des mises en place visant à relever les gigantesques défis auxquels le pays faisait face dans la démarche de reconstruction de son système éducatif après les dommages d'envergure causés par le passage du séisme dévastateur du 12 janvier 2010. Dans son contenu, il présente des outils pour rénover le système éducatif en général, embrasse la philosophie éducative de la réforme Bernard tout en mettant l'accent sur l'atteinte des objectifs de l'EPT.

#### **5.1.2.5 Plan Opérationnel de 2010-2015**

Le Plan Opérationnel de 2010-2015 suit aussi les traces de la réforme Bernard par son contenu et poursuit aussi des objectifs de l'EPT. Tout en s'appuyant, en partie, sur les recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF), le Plan Opérationnel aborde en profondeur les questions de gouvernance, d'efficacité interne et externe pour les différents sous-secteurs de l'Éducation, en accordant une large place à la participation de tous les acteurs, en particulier les Conseils de Gestion d'École dans le management du système éducatif.

En conséquence, tous ces cinq documents de politiques publiques en éducation suivent les traces de la réforme Bernard, offrent des rubriques pour le secondaire et font des mises en place pour l'atteinte des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT).

#### **5.1.2.6 Lois**

En ce qui concerne les cinq lois déjà précisées plus haut, dans leur essence, elles sont toutes des éléments de politiques éducatives qui visent l'amélioration du système éducatif. A ce niveau, nous présentons les résultats de notre analyse documentaire à partir des synthèses de

chacune des dimensions et des prévisions ou des recommandations faites à travers les cinq documents et les cinq lois retenues.

## **5.2 Résultats de l'analyse documentaire**

Nous présentons dans les sections qui suivent les résultats de l'analyse documentaire pour chacune des dimensions retenues à partir leurs prévisions ou de leurs recommandations respectives.

### **5.2.1 Gouvernance**

La gouvernance joue un rôle prépondérant dans un système éducatif. Dès que le système ne jouit pas d'une bonne gouvernance, le fonctionnement des directions administratives et des écoles s'avère très boiteux et l'on ne peut pas aboutir aux résultats escomptés. Présentons les résultats de notre analyse de la gouvernance et de la gestion participative à travers les lois et les documents retenus.

#### **5.2.1.1 Lois**

En matière de gouvernance et de gestion participative, trois des cinq lois contiennent des articles qui les prennent en compte. Tout d'abord, la loi du 29 mars 1982, en son article 12, postule que « le Ministère de l'Éducation nationale doit encourager au niveau local, régional et national les associations de parents d'élèves, dans le souci de rendre leur participation à la gestion des activités éducatives plus efficaces » (Pierre, 2018, p.494). Quant au décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 août 2014, son article 6 postule que « les établissements publics et les écoles subventionnées, dont le taux de réussite aux examens officiels est inférieur ou égal à 20%, sont automatiquement placés sous la responsabilité d'un comité de gestion provisoire chargé de les aider, pendant deux années consécutives, en accompagnant le directeur et les enseignants à améliorer le niveau de rendement scolaire » (Pierre, 2018, p. 589). L'article 18 de l'Arrêté du 13 février 2014 fixant le statut particulier des personnels éducatifs du MENFP, relate que :

Les personnels éducatifs ont l'obligation de contribuer à la réussite de leurs élèves, à la qualité du système éducatif et à la réussite de leur établissement en assumant, dans un souci de cohérence et d'efficacité du système, à la fois des tâches éducatives et des tâches administratives, en participant à des projets éducatifs ou à des expérimentations ou en dispensant, à la demande de leur hiérarchie, des formations à des collègues » (Pierre, 2018,

p.568).

Les articles de ces lois donnent provisions légales en vue de la mise en branle d'une gouvernance éducative efficace et une gestion participative efficiente pour le bon fonctionnement du système éducatif.

### **5.2.1.2 Documents de politiques**

Le PNEF prévoit le renforcement d'un partenariat avec les communautés locales et des institutions privées pour pouvoir entreprendre les actions suivantes : harmoniser les activités et mobiliser des ressources supplémentaires, renforcer ses capacités de planification stratégique et de formulation de politiques, améliorer ses capacités de gestion et d'exercer un leadership avisé dans la régulation de l'ensemble du système éducatif. Face à la prédominance du secteur privé dans la gestion de l'éducation, le Ministère de l'Éducation prévoit faire face au problème majeur de centralisation et de bureaucratisation. Par cette mesure, le ministère vise à aboutir à la déconcentration et à la décentralisation et aussi à la participation des acteurs éducatifs de toute la société. Pour la Stratégie Nationale, elle prévoit de promouvoir un management efficace et performant qui implique tous les partenaires sociaux de l'éducation et, pour y arriver, elle envisage les actions suivantes : assurer le renforcement des structures centrales et déconcentrées du ministère, renforcer le système de régulation du secteur non-public et assurer une plus grande implication des partenaires et acteurs dans les décisions éducatives et dans la gestion de l'école par ces actions. Le GTEF prévoit les actions suivantes : l'amélioration de la condition enseignante, la création d'un conseil national d'éducation et la création d'un institut pédagogique national. Face aux différents problèmes de gouvernance, le Plan Opérationnel prévoit la restructuration et le renforcement de la gouvernance générale du système éducatif. Pour atteindre cet objectif, le MENJ prévoit ces actions : renforcer les structures centrales et déconcentrées du MENFP pour qu'elles remplissent leurs missions efficacement dans un cadre juridico-légal rénové ; renforcer les capacités de planification ; de suivi et d'évaluation du MENFP par un système d'information fiable et régulièrement alimenté qui facilite la prise de décision stratégique ; renforcer les capacités du Ministère en matière de régulation ; d'encadrement et de contrôle des établissements scolaires du système. Ceci vise à rendre les structures du Ministère chargées de l'accréditation, de l'encadrement et du contrôle des établissements scolaires plus efficaces dans leurs missions. Voyons maintenant les résultats pour la question de la qualité.

## **5.2.2 Qualité**

Par rapport à ce qu'elle représente sur tous les aspects de la vie scolaire, la qualité joue un rôle important pour tout système éducatif. Selon Kaneza (2011), une éducation de qualité c'est celle qui satisfait les besoins d'éducation fondamentale et aussi ceux de l'éducation tout au long de la vie. Nous allons aborder cette dimension à travers les lois et les documents retenus dans le cadre de notre travail.

### **5.2.2.1 Lois**

Deux des cinq lois abordent de façon explicite cette dimension. L'Arrêté du 13 février 2014 en son article 19, stipule que le travail de l'enseignant comprend des activités pédagogiques indispensables pour un bon suivi et la réussite de ses élèves, des activités de formation, une implication dans la communauté éducative, dans le projet d'établissement. Selon cet Arrêté, l'enseignant travaille aussi dans des actions pluridisciplinaires ou transdisciplinaires ou des activités périscolaires, devant courir en dehors de l'horaire du temps scolaire à la réussite des élèves en difficulté ou à une meilleure appréhension citoyenne des réalités indispensables pour une bonne intégration de chaque élève dans la société haïtienne. Lorsque le Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 Août 2014, en son article II, fait obligation aux établissements scolaires des secteurs public et non-public d'avoir une carte d'identification d'établissement (CIE) et, en son article I, exige un permis provisoire d'enseigner (PPE), c'est justement dans l'optique d'améliorer la qualité.

### **5.2.2.2 Documents de politiques**

Sans mentionner textuellement le concept de qualité, la réforme Bernard prévoit des activités pédagogiques à entreprendre pour aboutir à la qualité de l'éducation. Le PNEF, la Stratégie Nationale d'Éducation Pour Tous, le GTEF et le Plan Opérationnel prévoient presque les mêmes actions telles que : l'amélioration de l'encadrement des élèves, l'amélioration des méthodes et les valeurs à acquérir, des apprentissages, de la formation des enseignants, des curricula, des programmes scolaires et de l'évaluation des apprentissages, et aussi de doter les écoles de ressources didactiques. Additionnellement, le Plan Opérationnel propose l'incitation des jeunes formés à embrasser cette carrière en vue de remplacer le personnel vieillissant du secondaire, de prendre en compte les problèmes sanitaires et nutritionnels des élèves et



l'augmentation du temps d'apprentissage. Abordons maintenant la question du curriculum.

### **5.2.3 Curriculum**

Le curriculum, dans sa nature et sa vocation, représente un aspect fondamental de la formation des élèves et représente un phare pour guider l'orientation de l'enseignement. Aussi, pour chaque ordre scolaire en Haïti, existe-t-il des curricula pour servir de guide à l'enseignant et à l'apprentissage.

#### **5.2.3.1 Lois**

Aucune des cinq lois retenues pour notre analyse n'a abordé la dimension du curriculum. Dans la réforme Bernard, pour le niveau secondaire, il n'y a qu'une petite phrase qui rime avec la question curriculaire : amorcer la refonte des programmes et des contenus de manière à parachever la réforme éducative au niveau secondaire. Elle n'aborde pas tout à fait de façon explicite la dimension curriculum au secondaire.

#### **5.2.3.2 Documents de politiques**

Le PNEF, la Stratégie Nationale, le GTEF et le Plan Opérationnel proposent presque les mêmes actions pour le curriculum. Ils proposent l'élaboration de nouveaux curricula pour remplacer ceux qui sont en inadéquation avec les besoins du système éducatif et élaborer de nouveaux programmes qui riment avec les besoins et les réalités des élèves, ceux des communautés et du pays pour rendre les élèves haïtiens compétitifs sur la scène internationale. Ils proposent aussi d'accorder une place de choix aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement haïtien. Voyons les résultats pour la dimension formation des enseignants.

### **5.2.4 Formation des enseignants**

Dès qu'on fait référence au processus enseignement-apprentissage, deux acteurs sont en présence dans une interaction en vue de la construction du savoir. En ce sens, la formation des enseignants est intimement liée à la qualité de l'enseignement offert aux apprenants. Pour que les élèves soient en mesure de progresser dans le cursus scolaire et achever leurs parcours dans les différents ordres scolaires, il faut qu'ils reçoivent une solide formation d'enseignants bien formés.

#### **5.2.4.1 Lois**

Dans une certaine mesure, toutes les cinq lois évoquent des obligations qui se réfèrent à la formation des enseignants sans la mentionner textuellement. Toutefois, deux d'entre elles sont plus ou moins explicites en la matière. Il s'agit du Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 août 2014 qui, en son article I, stipule que les enseignants doivent avoir un permis provisoire d'enseigner. L'arrêté du 13 février 2014 qui, en son article 41, mentionne que les enseignants du secondaire sont des personnels de niveaux A et B. Pour accéder au niveau A, un enseignant doit être détenteur d'un titre universitaire, avoir un diplôme d'études spécialisées dans la discipline enseignée, avoir effectué avec succès une période de stage probatoire ou doit être détenteur d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

#### **5.2.4.2 Documents de politiques**

Quatre des cinq documents de politiques retenus, dans le cadre de notre analyse documentaire, accordent une place importante à la dimension formation des enseignants. Pour le secondaire, il n'y a que la réforme Bernard qui ne dispose pas de rubrique traitant de la formation des enseignants. Que ce soit le PNEF, la Stratégie Nationale, le GTEF et le Plan Opérationnel, ils prévoient de former les enseignants tant au niveau disciplinaire que pédagogique, de les motiver et de les encadrer, de mettre les programmes à leur disposition. Le PNEF prévoit même d'utiliser la formation à distance en vue d'intensifier leur formation d'une manière générale. Voyons maintenant l'évaluation des apprentissages.

#### **5.2.5 Évaluation des apprentissages**

En éducation, qu'il s'agisse d'un séminaire ou d'une séance de formation, il est toujours important d'évaluer les apprentissages. Il est clair que l'évaluation constitue une étape importante de la formation qui permet, pour une école ou un système éducatif, d'évaluer la performance des élèves dans le but de mesurer son taux d'efficacité interne, ce qui contribue à la qualité de l'éducation. Ainsi, c'est à partir des résultats de ces évaluations que l'on peut faire le constat du taux d'échec qui, parfois, conduit à l'abandon scolaire. À ce stade, abordons la dimension évaluation des apprentissages au regard des lois et des documents retenus dans le cadre de notre analyse.

### 5.2.5.1 Lois

L'évaluation est abordée par deux des cinq lois retenues pour l'analyse. Le Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 Août 2014, en ses articles 4.1 et 4.2 abordent clairement la dimension évaluation. L'article 4.1 indique que « les élèves de la promotion de rhéto (2013-2014) et les promotions des années antérieures ayant échoué aux examens d'état doivent refaire et réussir ladite classe dans une école reconnue par le MENFP, comme conditions de leur participation aux examens de fin d'études secondaires » (Pierre, 2018, p.589). Et quant à l'article 4.2, il postule que le baccalauréat permanent, institué par l'arrêté présidentiel du 26 mars 2007, demeure en vigueur et ne concerne que les candidats recalés des classes de terminale ou de philo de 2013-2014 et des années antérieures selon des modalités à déterminer par le Bureau National des Examens d'État (BUNEXE). L'arrêté du 13 février 2014 fixant le statut particulier des personnels éducatifs du MENFP apporte une nouveauté dans la question des évaluations puisqu'il s'agit de celle de la formation du personnel éducatif. En ses articles 43, 44, 45 et 46, elle donne les modalités d'évaluation du personnel éducatif.

### 5.2.5.2 Documents de politiques

En ce qui a trait aux documents de politiques, la réforme Bernard ne prévoit rien sur l'évaluation pour le niveau secondaire. Quant au PNEF et au GTEF, ils prévoient l'organisation d'un baccalauréat unique à la fin du cycle secondaire avec la suppression de la classe de rhéto tout en instituant le Baccalauréat permanent. Quant au Plan Opérationnel, ne disposant pas de rubrique qui traite de l'évaluation, il prévoit l'application des recommandations du GTEF. Face aux différents problèmes constatés au regard de l'évaluation, entre autres, une faible fiabilité de la conception des examens, des procédures manquant de rigueur, des problèmes de fuites et de fraudes, la Stratégie Nationale prévoit les actions suivantes :

1. définir, pour tous les niveaux, des normes nationales de performances ;
2. mettre en place une banque d'items informatisée et alimentée de manière continue ;
3. organiser des sessions d'évaluation périodiques pour répondre à des besoins d'évaluations certificatives ;
4. mettre en place un système d'évaluation nationale pour l'évaluation générale et continue des élèves. Présentons les résultats pour la dimension infrastructures et matérielles didactiques.

### **5.2.6 Infrastructures et matériels didactiques**

Les infrastructures scolaires et les matériels didactiques jouent un rôle prépondérant dans le processus enseignement-apprentissage. Il est d'une importance capitale pour un système éducatif de doter ses écoles de matériels didactiques et d'infrastructures appropriées pour favoriser un meilleur environnement de travail qui peut impacter positivement le processus enseignement-apprentissages en vue de faciliter la réussite des apprenants.

#### **5.2.6.1 Lois**

À travers les cinq lois, il n'y a que le deuxième alinéa de l'article 32.3 de la constitution haïtienne du 29 mars 1987 qui stipule que les fournitures classiques et les matériels didactiques seront mis gratuitement par l'État à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire. L'article 32.3 se lit ainsi : l'enseignement primaire est obligatoire sous peine de sanctions à déterminer par la loi. Les fournitures classiques et le matériel didactiques seront mis gratuitement, par l'État, à la disposition des élèves au niveau de l'enseignement primaire. Rien n'a été mentionné pour le secondaire.

#### **5.2.6.2 Documents de politiques**

Parmi les documents de politiques, seulement la réforme Bernard n'a pas abordé cette question. Le PNFE, le GTEF et le Plan Opérationnel prévoient de doter les écoles du secteur public et privé de matériels didactiques, technologiques et pédagogiques tout en plaçant des laboratoires dans une école phare pour desservir toutes les autres écoles de la communauté. Quant à la Stratégie Nationale, elle prévoit de doter les écoles de laboratoires et de bibliothèques et d'autres matériels didactiques appropriés. Voyons les résultats pour la dimension accès/coût de l'éducation.

### **5.2.7 Accès/ Coût de l'éducation**

L'accès et le coût de l'éducation jouent un rôle capital pour un pays dans son processus de scolarisation de ses fils et de ses filles. Les résultats démontrent lorsque l'accès est difficile et le coût élevé, cela peut déboucher sur des rentrées tardives qui constituent l'une des sources génératrices du phénomène des suragés. Abordons la dimension accès à l'éducation/coût à travers les cinq lois et les cinq documents de politiques publiques retenus dans le cadre de notre travail.

### 5.2.7.1 Lois

Parmi les cinq lois retenues dans le cadre de notre analyse, seulement la constitution haïtienne du 29 mars 1987 et la loi sur les frais scolaires de l'ex-sénateur Kelly C. Bastien abordent clairement cette dimension et font des recommandations en la matière. L'article 32.1 de la constitution haïtienne stipule que l'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales et l'article 32.2 indique que la première charge de l'État et des collectivités territoriales est la scolarisation massive, seule capable de permettre le développement du pays. L'État encourage et facilite l'initiative privée en ce domaine. Et, en substance, l'article 32.7 postule que l'État doit veiller à ce que chaque collectivité territoriale (section communale, commune, département) soit dotée d'établissements d'enseignement indispensables, adaptés aux besoins de son développement. À travers la loi Kelly C. Bastien, plusieurs articles abordent clairement la question du coût de l'éducation. Les plus importants dans le cadre des résultats de notre analyse sont les suivants :

Art. 1. Tous les frais de scolarité sont payés en monnaie nationale. Art.2. Les frais de réinscription ou de confirmation de place sont interdits. Toutefois, en cas d'admission en classe supérieure, les parents ou à défaut le tuteur sont tenus de signer un contrat les engageant à garder l'élève à l'école pour la prochaine année scolaire.

Art.3. Au deuxième paragraphe, le montant des frais scolaires, en aucun cas, ne doit dépasser l'équivalent de (2) deux mois de scolarité pour le préscolaire et de (3) trois mois de scolarité pour le fondamental et le secondaire.

Art.3.1. Les frais annuels sont payés comme suit : 50 % à la rentrée des classes ; 25 % au début du second trimestre ; 25 \$ au début du troisième trimestre.

L'augmentation des frais d'entrée annuels et de scolarité mensuels scolaires ne peut être envisagée que tous les 4 quatre (ans). Dans tous les cas, elle ne pourra pas dépasser 10 %. Les parents, les élèves, les enseignants coupables de complicité et/ou de violation de la présente loi versent une amende de 5 000 gourdes à la DGI pour le compte du MENFP.

### 5.2.7.2 Documents de politiques

Au niveau des documents de politiques, la réforme Bernard n'a rien proposé explicitement concernant cette dimension pour le secondaire. Le PNEF et le Plan opérationnel ne proposent rien

concernant le coût de l'éducation. La Stratégie Nationale prévoit l'élimination des frais scolaires des élèves du secteur public et le GTEF une augmentation des investissements de l'État qui pourraient impacter la charge des parents. Pour l'accès à l'éducation, le PNEF, la Stratégie Nationale, le GTFF et le Plan Opérationnel prévoient l'augmentation de l'offre scolaire publique du secondaire par de nouvelles constructions d'écoles surtout en milieu rural. Maintenant, présentons les résultats pour la dimension offre de formation/ langues.

### **5.2.8 Offre de formation et situation linguistique**

L'utilisation d'une langue dans un système éducatif peut jouer un rôle prépondérant dans la compréhension des matières en vue de favoriser la réussite scolaire. Dans le cas d'Haïti, à travers toute l'histoire du pays, le français a toujours été la seule langue officielle et celle de l'enseignement pendant environ deux siècles. La société haïtienne a évolué dans une diglossie qui ne favorise pas le système éducatif haïtien puisque la langue utilisée à l'école, surtout au niveau secondaire, n'est pas celle de la grande majorité des familles haïtiennes. Dans ce contexte, abordons la dimension offre de formation/langues dans l'enseignement haïtien à travers les lois et les documents retenus et surtout voir ce qu'elles proposent pour le niveau secondaire.

#### **5.2.8.1 Lois**

Parmi les cinq lois retenues, il n'y en a que deux qui abordent cette dimension. La loi du 30 mars 1982 portant sur l'organisation du système éducatif haïtien et la Constitution haïtienne du 29 mars 1987. La première, en ses articles 29-30, fait du créole une langue d'enseignement et une langue enseignée au niveau de l'enseignement fondamental à côté du français. En ce qui a trait à la deuxième, en son article 5, elle fait du créole une langue officielle. Pour les cinq documents, seul la réforme Bernard est claire dans l'utilisation du créole comme langue d'enseignement et langue enseignée au niveau fondamental. Les 4 autres documents (PNEF, Stratégie Nationale, le GTEF, Plan Opérationnel) prévoient un bilinguisme dans le système éducatif sans mentionner explicitement l'utilisation du créole au secondaire. La réforme Bernard a fait non seulement du créole une langue enseignée et une langue d'enseignement et la loi du 30 mars 1982, pour sa part, a prévu le renforcement du français en 5<sup>e</sup> Année Fondamentale dans la perspective de son utilisation comme langue d'enseignement en 6<sup>e</sup> Année. Toutefois, il nous faut rappeler que le français a été toujours considéré comme l'unique langue d'enseignement et langue enseignée de

tous les ordres scolaires en Haïti jusqu'à la réforme Bernard.

### **5.2.8.2 Documents de politiques**

Il est à signaler que ce n'est qu'au cours de l'année académique 2018-2019 que le MENFP a décidé, par une circulaire, que le créole doit être l'objet d'évaluation à tous les niveaux du secondaire rénové. A travers cette circulaire publiée le 24 janvier 2019 par le MENFP, il est rapporté que cette mesure a été adoptée à la suite des remarques de nombreux spécialistes en éducation et de l'Académie du Créole haïtien. Elle porte sur l'importance de l'utilisation du créole dans les apprentissages à tous les niveaux et aussi comme élément d'unité et d'identité nationale. Par conséquent, après concertation à différents niveaux, le MENFP invite les directeurs d'écoles, les directeurs départementaux d'éducation et les directeurs techniques concernés à prendre toutes les dispositions pour la pleine application de cette mesure. Présentons les résultats pour la dimension efficacité interne.

### **5.2.9 Efficacité interne**

Par rapport à l'importance de l'efficacité interne d'un système éducatif, au regard du rendement et du taux de réussite des sujets aux évaluations organisées tant au niveau des établissements scolaires que celles organisées par l'État, nous proposons de présenter ce que disent les lois et les documents retenus concernant cette dimension de notre analyse.

#### **5.2.9.1 Lois**

Parmi les cinq lois retenues dans le cadre de notre travail, il n'y a que l'arrêté du 13 février 2014 fixant le statut particulier des personnels éducatifs du MENFP qui aborde cette dimension clairement. En son article 20, cette loi fait obligation au personnel éducatif d'œuvrer en vue de l'amélioration de l'efficacité de l'établissement.

#### **5.2.9.2 Documents de politiques**

À l'instar des lois, la réforme Bernard ne dispose pas d'une rubrique où la question de l'efficacité interne est abordée explicitement. Cependant, nous pouvons déduire certaines des stratégies prévues par cette réforme qui visent l'augmentation du taux d'efficacité interne du système éducatif. Entre autres, l'aménagement linguistique prôné par cette réforme faisant du

créole une langue d'enseignement et une langue enseignée à côté du français, la formation des maitres, la redynamisation de l'inspection, ont pour objectif de faciliter un meilleur apprentissage des apprenants en vue de leur réussite scolaire. Par ailleurs, que ce soit le PNEF, la Stratégie Nationale d'Éducation et d'Action Pour Tous, le GTEF, ou le Plan Opérationnel, ces documents prévoient les mêmes activités en vue d'augmenter le taux d'efficacité interne des écoles. A travers ces documents, il est envisagé de former les maitres, non seulement sur les disciplines mais aussi sur le plan pédagogique. Il est important de les motiver tout en leur offrant de meilleures conditions de travail, de renforcer la supervision pédagogique, d'encadrer les enseignants et les élèves, de renforcer le rapport parent/école et de doter les écoles des moyens technologiques et de matériels didactiques nécessaires pour la formation appropriée des élèves. Abordons les résultats pour la dimension efficacité externe.

#### **5.2.10 Efficacité externe**

Selon les cinq documents de politiques publiques en éducation que nous analysons, il nous est permis de déduire que l'appréciation de l'efficacité externe d'un système éducatif se fait à l'aune de ses performances externes. Ces documents relatent que le taux d'efficacité externe d'un système peut se mesurer à partir des impacts de la formation reçue par les sujets issus de ce système sur la société. Est-ce que ces sujets sont capables, à partir de la formation reçue, de contribuer au développement de leurs communautés ou du pays ? En fonction de cette lecture, abordons la dimension efficacité externe.

##### **5.2.10.1 Lois**

Aucune des cinq lois ciblées n'a abordé la dimension efficacité externe à travers les différents articles qui les constituent. Toutefois, par rapport à ce qu'elles proposent, entre autres, que ce soit en matière de formation des enseignants, de révision des curricula, de propositions de programmes adaptés, nous sommes en droit de soutenir qu'elles prévoient l'efficacité externe du système de façon implicite.

##### **5.2.10.2 Documents de politiques**

La réforme Bernard ne fait pas référence de façon claire à l'efficacité externe du système. Cependant, à travers toutes ses prévisions, elle fait des mises en place par le biais de sa philosophie



visant à doter le pays de citoyens non délocalisés, mais capables de contribuer à son développement. Le PNEF prévoit la promotion de l'articulation entre l'éducation et la production au moyen de l'adaptation des programmes aux besoins du milieu et à ceux du pays, la valorisation de la productivité et de la formation technique et professionnelle. Pour ce faire, il prône l'inclusion des stratégies transversales de promotion de la production dans les curricula de tous les niveaux et de toutes les modalités d'enseignement. Quant à la Stratégie Nationale et le GTEF, ils prévoient l'adaptation des contenus d'éducation et de formation aux réalités sociales, culturelles et économiques d'Haïti. Aussi, visent-ils à adapter les curricula aux réalités socioéconomiques nationales. Le Plan Opérationnel prévoit l'adaptation des curricula et des programmes de niveaux fondamental et secondaire, la nécessité de la modernisation, de la formation technique et professionnelle et de l'enseignement supérieur. Il prévoit aussi une restructuration des curricula et des programmes en vue de permettre la construction d'un système d'éducation et de formation qui soit en adéquation avec les besoins de l'économie nationale.

## CHAPITRE 6

### RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS

Les résultats de l'analyse documentaire une fois présentés, nous abordons ceux obtenus à la suite de l'analyse qualitative des entretiens menés avec les 24 participants tels que : le directeur départemental et son adjoint, les quatre inspecteurs, les trois directeurs d'écoles, les trois censeurs des études, les six enseignants, les trois surveillants généraux et les trois parents qui ont pris part à notre recherche.

#### 6.1 Initiatives pour le renforcement de la gouvernance

D'entrée de jeu, à partir de notre analyse des entretiens des 24 participants à la recherche et à la lumière de notre deuxième objectif, nous cherchons à identifier comment le système éducatif est piloté à travers sa gouvernance et la façon dont les politiques et les lois sont appliquées. Ensuite, selon notre troisième objectif, nous entendons dégager des initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques et les lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire. Toutefois, nous estimons nécessaire de signaler que les résultats concernent majoritairement l'objectif 2, sauf indication contraire.

##### 6.1.1. Existence d'un plan non appliqué

Dans le but de comprendre les initiatives entreprises au niveau de la gouvernance du système éducatif dans le département du Sud, la question suivante a été posée au directeur départemental (DD) et au directeur départemental adjoint (DDA) : Quelles sont vos initiatives pour renforcer la gouvernance du système éducatif au niveau du département du Sud ?

Selon les répondants (DD) et (DDA), au niveau de la direction départementale du ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MENFP), il existe un Plan d'action annuel (PAA). Ce plan réalisé avec l'aide de l'UNESCO n'est pas appliqué à cause d'un manque d'appui financier de la part du (MENFP). « Le plan est là, il est dans un tiroir » (DD). Ce sur quoi le directeur départemental adjoint ajoute ces précisions :

Malheureusement, c'est le bureau central du ministère de l'éducation qui devrait nous aider à mettre le plan en application. Le ministère devrait nous rendre autonomes car dans le plan il y a des activités, mais il y a des coûts également. Le ministère de l'éducation, par

l'entremise du ministère des finances, devrait permettre à la direction départementale d'avoir des moyens financiers pour mettre le PAA en application (DDA).

### **6.1.1. Existence de quelques mécanismes**

Selon le (DDA), il existe deux types de mécanismes visant à renforcer la gouvernance du système éducatif au niveau du département du Sud. Tout d'abord, la direction départementale du (MENFP) a organisé des séminaires de renforcement des capacités des agents administratifs et pédagogiques, c'est-à-dire, les inspecteurs, les directeurs et les surveillants. « À travers l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH), le ministère de l'éducation a organisé, pendant une période d'environ 3 à 6 mois, un séminaire de formation à l'intention des agents administratifs sur la gestion du personnel, la gestion financière et la gestion logistique » (DDA).

Toujours sur le plan administratif, la direction départementale a mis en place un ensemble d'outils pour assurer la gouvernance du système éducatif dans le département.

### **6.1.2. Existence d'une cellule inactive**

Dans le but de renforcer les capacités de la direction départementale du MENFP, les décideurs départementaux ont entrepris certaines initiatives en matière de planification, de régulation, d'encadrement et de contrôle (supervision), de suivi et d'évaluation scolaire. Tout d'abord, quant à la planification, elle fait face à l'existence d'une cellule inactive. Au niveau du département, la régulation du système éducatif est handicapée par certaines limites à l'autodétermination mais les acteurs travaillent à la compilation et à la vulgarisation des textes. Sur le plan de l'encadrement (supervision), du suivi et du contrôle des établissements scolaires, les initiatives visent l'organisation de séances de formation et de rencontres, et de suivi-évaluation avec les inspecteurs.

Au niveau de la direction départementale du (MENFP), il existe une cellule de planification constituée de six planificateurs de métiers. Malgré la présence du directeur départemental, du directeur départemental adjoint, des deux coordonnateurs, c'est-à-dire, les deux inspecteurs principaux : le coordonnateur du fondamental et celui du secondaire et un informaticien, cette cellule est inactive. « Malheureusement, pour l'instant, nous ne planifions rien.

Nous sommes en train de rentrer des données qui ont rapport avec le passage du tremblement de terre du 14 août 2021 » (DD).

Toutefois, selon le DDA, en matière de planification, il y a eu la réalisation d'un diagnostic pour le montage du PAA et la prévision des activités. Par exemple, au moyen de ce plan, du mois d'octobre jusqu'au mois de septembre de cette année, il y a un ensemble d'activités qui sont prévues et avec des fonds qui sont aussi identifiés.

### **6.1.3. Limite à l'autodétermination de la direction départementale DD**

En matière d'activités régulatrices du système, selon le DDA, la direction départementale fait face à certaines limites à son autonomisation. Il révèle que cette limite réside au niveau d'une circulaire relative aux transferts qui neutralise la direction départementale en termes de déplacement de personnel ou de révocation, sans l'aval du ministre (MENFP).

Cependant, le DDA affirme qu'à côté de cette limite, la direction départementale, via les inspecteurs, compile et vulgarise des textes de lois publiés par l'État sur les écoles privées et publiques. Pour lui, cet ensemble de textes publiés par l'État sur le fonctionnement des écoles constituent la loi sur la fonction publique. « Elles nous servent de boussole en vue de nos actions à chaque fois qu'il y a un problème dans le système » (DDA).

### **6.1.4. Formation et rencontres de suivi avec les inspecteurs**

Certaines initiatives sont entreprises dans le cadre de l'encadrement, du contrôle (supervision), du suivi et de l'évaluation pour renforcer les capacités de la direction départementale. Toutes ces initiatives passent par la formation et des rencontres de suivi-évaluation avec les inspecteurs.

À ce niveau, tout d'abord, en termes d'encadrement et de suivi, il est question de suivi de formation des inspecteurs pour la supervision des écoles. Selon le DD, les inspecteurs sont formés sur la gestion des risques et des désastres et sur le code de conduite et, ensuite avec l'aide de l'UNICEF, sur la supervision des écoles. En outre, selon le DD, dans le domaine de l'encadrement, l'on travaille pour rapprocher le ministère des inspecteurs en vue du partage d'informations.

Les inspecteurs font remonter les informations vers la direction départementale. Selon le DDA, c'est à partir de ce mécanisme là qu'on arrive à contrôler effectivement le fonctionnement du système.

Deux institutions départementales font le suivi et l'évaluation. Le Service d'Appui à l'Enseignement Privé et au Partenariat (SAEPP) et la Direction d'Appui à l'enseignement Privé et du Partenariat (DAEPP) travaillent avec les écoles privées pour un meilleur contrôle des cartes d'accréditation. Le suivi et l'évaluation se réalisent également par le biais de l'organisation de rencontres de suivi et d'évaluation des activités avec les inspecteurs à la quinzaine ou mensuellement.

Pour renforcer la gouvernance, les deux répondants font état de l'existence du Plan d'Action Annuel (PAA) réalisé avec l'aide de l'UNESCO mais non appliqué par manque de moyens financiers du MENFP. L'un de ces deux répondants mentionne certaines séances de formation organisées à l'intention des agents pédagogiques et administratifs et aussi de certaines initiatives en matière de planification, de régulation, d'encadrement et de contrôle (supervision), de suivi et d'évaluation scolaire. Selon l'un des deux répondants, la direction départementale est confrontée des problèmes d'autodétermination impliquant leur incapacité de révocation et de déplacement de personnel sans l'aval du MENFP mais compile et vulgarise des textes publiés par l'État sur les écoles privées et publiques constituant la loi sur la fonction publique. L'un de ces responsables fait état de la formation et des rencontres de suivi-évaluation avec les inspecteurs au moyen de l'appui de deux institutions départementales : le SAEPP et le DAEPP.

## **6.2 Respect et application des politiques éducatives**

Six répondants dont le directeur départemental, le directeur départemental adjoint et les quatre inspecteurs ont répondu à la question relative à l'application des politiques éducatives dans les écoles du département du Sud (Annexe IX).

### **6.2.1 Diffusion au moyen de rencontres**

La mise en application et le respect des politiques éducatives jouent un rôle prépondérant dans le fonctionnement harmonieux des écoles en vue de leur rendement. Selon le DD et le DDA, ces stratégies de mise en application des politiques éducatives passent par la diffusion des dispositions

légales au moyen des rencontres, de suivis et de rappels. Dans le cadre de la mise en application et du respect des politiques éducatives dans les écoles, presque tous les répondants qui ont cette responsabilité dans la hiérarchie du système éducatif au niveau du département du Sud, abondent dans le même sens.

Les DD et DDA révèlent qu'ils font la diffusion ou la vulgarisation des dispositions légales ou des textes légaux au moyen de séminaires ou pendant des rencontres avec les autres acteurs concernés en vue de leur application. La direction départementale fait la démultiplication des textes légaux du ministère et les remet aux inspecteurs qui, pour leur part, organisent des rencontres d'information avec les directeurs d'écoles, les censeurs des études et les surveillants généraux. Le DD explique que les services qui sont chargés de cette question au niveau départemental organisent des séminaires en vue de pouvoir faire la diffusion des textes légaux. « En ce sens, le MENFP a organisé un séminaire à l'intention des inspecteurs sur le code de conduite qui est un décret-loi contre les violences en milieu scolaire et nous autres, nous sommes en train de parler avec les directeurs des écoles sur le code de conduite » (DD).

Quant au DDA, il a fait remarquer qu'« une fois que la direction départementale reçoit ces dispositions légales, on fait leur démultiplication, on rencontre les acteurs concernés autour de ces documents pour discuter et travailler avec eux sur les stratégies pour faire atterrir ces différents actes qui sont pris par le gouvernement ».

Que ce soit l'INP1, l'INP2, l'INP3 ou l'INP4, ils précisent qu'ils recourent aux mêmes stratégies pour faire respecter et appliquer les politiques éducatives du MENFP. Ces inspecteurs indiquent qu'ils reçoivent ces documents via des séminaires ou des rencontres que la direction départementale organise à leur intention. Deux des quatre inspecteurs, INP1 et INP2, expliquent qu'après réception de ces documents, ils font la démultiplication aux fins de distribution ou de vulgarisation avec les directeurs des écoles, les inspecteurs et les surveillants généraux.

#### **6.2.1.1 Suivis et rappels à l'ordre**

Parmi les stratégies utilisées par les personnes en autorité dans le système éducatif au niveau du département du Sud, figurent aussi les suivis et les rappels à l'ordre pour une meilleure assurance du respect et de la mise en application des politiques éducatives tels que les lois, les

Décrets-lois, les communiqués, les arrêtés, les calendriers scolaires, les circulaires etc. L'assurance du suivi et de la pleine application des dispositions légales est priorisée par l'INP1 pour atteindre ses objectifs. Il atteste que chaque année, avant la réouverture des classes, tous les directeurs des écoles sont convoqués par le ministère en vue de leur transmettre les dispositions légales et tout autre texte relatif à l'organisation du système. « Nous autres inspecteurs, nous avons la charge d'assurer le suivi et la pleine application de ces textes » (INP1).

Selon l'INP2, le travail des inspecteurs dans le cadre du respect de la mise en application des politiques éducatives exige aussi des activités de suivis et de rappels à l'ordre. Ses stratégies consistent à surveiller leur mise en application et, au cas où il y a des négligences, il intervient pour rappeler les contrevenants à l'ordre. « S'il y a, par exemple, des manques dans l'application de ces programmes, on peut faire une convocation pour rappeler à l'ordre certains cadres qui n'ont pas appliqué totalement ces programmes » (INP2).

L'un des responsables départementaux mentionne la distribution des documents légaux via des séminaires et l'autre dit recourir aux inspecteurs. Quant aux inspecteurs, trois des quatre font la distribution des textes légaux aux membres des directions des écoles via des rencontres aux fins de leur application. L'un des quatre inspecteurs dit assurer le suivi de la pleine application de ces textes légaux et un autre fait état des rappels à l'ordre de certains cadres.

### **6.2.1.2 Actions favorisant la décentralisation de l'éducation**

L'efficacité de toute institution nationale exige un niveau de décentralisation qui implique l'autonomie des décideurs locaux. De la question, quelles actions entreprenez-vous pour favoriser la déconcentration de l'éducation au niveau du département du Sud posée aux répondants DD et DDA découle la catégorie suivante : autonomisation des Directions des Districts Scolaires (DDS).

### **6.2.1.3 Autonomisation des districts scolaires**

Selon les DD et DDA, la direction départementale du MENFP travaille pour rendre les DDS autonomes même s'ils ne sont pas indépendants. « Pour le niveau secondaire, c'est là que réside le problème car il n'y a que 22 lycées à travers les 18 communes du département du Sud » (DD). Dans ce contexte, ils révèlent que les inspecteurs travaillent pour doter certaines zones du département du Sud de nouveaux lycées en vue de permettre aux enfants de ces zones d'avoir

accès à une éducation de proximité. Ces deux responsables départementaux font remarquer, par exemple, qu'un inspecteur prend le contrôle d'une initiative visant à doter la zone de X, section communale de la commune de X, chef-lieu du département du Sud, d'un lycée. Ils expliquent que cette initiative témoigne de l'autonomie de l'inspection et des districts scolaires.

Dans le même registre, le DDA précise que le département du Sud est subdivisé en 6 districts scolaires avec leurs réalités particulières. Par conséquent, explique-t-il, le ministère travaille en vue de l'autonomisation de chacun de ces districts. À titre d'exemple, le DDA rapporte que pour les examens officiels de neuvième Année Fondamentale (9<sup>ème</sup> AF), ce sont les inspecteurs de ces districts qui font les inscriptions et organisent les examens au niveau de leur district respectif.

Pour la décentralisation de l'éducation, les deux responsables départementaux soulignent leurs actions pour l'autonomisation des districts scolaires. Ils font état de leur travail de concert avec un inspecteur pour doter certaines zones du département de nouveaux lycées en vue de l'accès à une éducation de proximité. Comme action concrète en vue de l'autonomisation des districts, l'un des deux responsables précise que ce sont les inspecteurs de districts scolaires qui organisent les examens officiels de neuvième Année Fondamentale (9<sup>ème</sup> AF).

## **6.2.2 Partenariat avec le secteur privé et les acteurs sociaux**

Dans la dynamique du monde moderne, le partenariat joue un rôle important à la recherche de meilleurs résultats collectifs en vue de l'atteinte des objectifs communs. Deux questions ont été adressées aux répondants DD et DDA. De ces questions découlent neuf unités de sens desquelles émergent quatre catégories qui mettent en lumière la façon dont se réalise le partenariat entre la direction départementale du MENFP, le secteur privé et les acteurs sociaux (Annexe IX). Il s'agit de l'organisation des examens et des travaux conjoints, d'aides financières, d'invitation à des réunions et prévision à la cogestion (municipalisation) et de la mise en place des conseils d'écoles et rapprochement du (MENFP).

### **6.2.2.1 Organisation des examens et des travaux conjoints**

Le directeur départemental adjoint révèle que le partenariat entre le Ministère de l'Éducation et les écoles privées se manifeste au moyen de l'organisation des examens. Selon le DDA, c'est le ministère qui organise les examens officiels pour toutes les écoles privées. Il confie



que pour les travaux conjoints, il est du ressort du SAEPP de les conduire pour faciliter des initiatives conjointes entre le ministère de l'éducation et les écoles du secteur privé. Le DDA précise que « c'est le SAEPP qui s'occupe de ce type de partenariat avec les écoles privées dans le but de travailler conjointement avec ce secteur ».

#### **6.2.2.2 Aides financières**

Considérant le rôle important que jouent les écoles privées dans la couverture du territoire national en matière d'éducation, pendant la période de la COVID 19, le Ministère de l'Éducation a volé au secours des écoles privées du département du Sud financièrement. Le DDA rappelle que pendant la période de la COVID 19, le MENFP a adopté une décision financière pour aider les écoles privées.

Par ailleurs, le partenariat entre le MENFP et les écoles privées prend corps aussi à travers le rôle de conciliation du ministère dans la résolution des conflits. Ainsi, le DDA explique : « lorsqu'il y a conflit d'intérêt au sein des écoles privées à cause de l'existence des écoles associées au niveau du département, avant de porter leurs différends par devant le tribunal, le ministère de l'éducation intervient pour tenter de concilier les différents acteurs ».

#### **6.2.2.3 Invitation à des réunions et prévision à la cogestion (municipalisation)**

Le directeur départemental soutient que lui et son personnel travaillent pour impliquer les acteurs sociaux dans la gestion des écoles. Selon lui, tout d'abord, la direction départementale invite les acteurs sociaux (certains membres de la société civile) à prendre part à des réunions ou à d'autres activités de son instance. Le DD rapporte que la direction départementale entretient de très bons rapports avec certaines organisations de la société civile. À titre d'exemple, il révèle que lui et son personnel se réunissent avec le Rotary Club des Cayes qui, pour sa part, a offert des matériels didactiques et pédagogiques à certains lycées du département du Sud en vue d'améliorer leurs conditions de travail.

#### **6.2.2.4 Municipalisation**

La cogestion devrait impliquer non seulement des acteurs de la société civile mais aussi des entités étatiques régionales et locales en vue de la municipalisation des lycées. En ce sens, le DD confie ce qui suit :

Au niveau des lycées, il devrait y avoir une structure légale qu'on appelle CME (Commission Municipale de l'Éducation) qui favoriserait à l'établissement des rapports étroits entre les municipalités et les écoles publiques. En vue d'une certaine municipalisation de la gestion des écoles, il y a une loi qui autorise les autorités locales, les maires les CASEC et les ASEC à prendre part à la gestion des écoles publiques.

Toutefois, le DD a fait remarquer que cette municipalisation n'est pas encore matérialisée à cause du niveau académique insuffisant de la plupart des membres des collectivités locales. Dans le même ordre d'idée, le DDA rappelle pour ce qui a trait aux collectivités territoriales, que la Constitution haïtienne prévoit qu'il est imputable au gouvernement et aux collectivités locales d'assurer la gestion de l'éducation ». « Dans ce cadre-là, le ministère s'investit pour permettre une meilleure prise en charge de l'éducation par la communauté » (DDA).

#### **6.2.2.5 Mise en place des conseils d'école et rapprochement du MENFP**

Dans le cadre de l'implication des acteurs sociaux (société civile) dans la gestion des écoles, différentes initiatives sont envisagées. Outre la municipalisation de l'éducation en vue de l'implication des autorités locales dans la gestion des écoles, il a été prévu aussi la mise en place des conseils d'école et le rapprochement des membres du ministère de l'éducation de la société civile. Selon les répondants DD et DDA, il existe une loi qui prévoit la mise sur pied des conseils d'école constitués des directeurs d'école, des parents, des notables de la zone en vue d'entreprendre des initiatives scolaires. Voulant montrer l'utilité du conseil d'école, le DDA abonde en ce sens :

Le Conseil est important parce qu'il se peut qu'une école qui se trouve dans une communauté fasse face à des problèmes que le ministère n'est pas encore capable de résoudre. Il se peut qu'il y ait des institutions ou des individus qui ont des possibilités pour permettre à l'école de résoudre ces problèmes. Par exemple, pour la réparation de bancs, l'acquisition de certains matériels, une institution de la communauté, ou encore une tierce personne, peut toujours décider d'aider le Conseil d'École. Le Conseil d'École peut aussi s'adresser à ces personnes puisqu'elles font partie de la communauté.

Selon l'un des deux responsables départementaux, le partenariat entre la direction départementale du MENFP et les écoles du secteur privé se concrétise par l'organisation des examens officiels, les travaux conjoints conduits par le SAEPP, l'aide financière et aussi à travers le rôle de conciliation du ministère dans la résolution des conflits. L'un des deux responsables départementaux précise que l'implication des acteurs sociaux dans la gestion des écoles se fait par leur invitation à participer à des réunions et à d'autres activités de son instance. Il prévoit aussi la cogestion exigée par la constitution haïtienne en vue de la municipalisation de l'éducation qui, dit-il, est fragilisée par le niveau académique insuffisant de la plupart des membres des collectivités locales. L'autre responsable souligne que la direction départementale travaille selon ce qui est exigé par la loi afin de mettre sur pied les conseils d'écoles pour rapprocher le ministère des acteurs sociaux.

### **6.2.3 Éducation de qualité**

À ce stade, cinq acteurs clefs relevant de la gestion du système éducatif au niveau départemental, le directeur départemental et le directeur départemental adjoint et les trois directeurs des trois lycées retenus dans le cadre de cette de recherche, soit cinq répondants ont été interrogés sur l'implantation d'une école de qualité. Neuf unités de sens ont été regroupées en deux catégories émergentes distinctes : initiatives administratives et initiatives pédagogiques (Annexe IX).

L'implantation d'une école de qualité exige que les décideurs soient proactifs, dévoués et entreprenants pour la dynamiser en vue de l'atteinte de la qualité de l'éducation souhaitée. Au niveau de la direction départementale du MENFP, pour atteindre cette école de qualité, il nous a été permis de déceler que les initiatives entreprises tant par les décideurs départementaux, c'est-à-dire, le directeur départemental et son adjoint que par les directeurs des écoles sont de deux ordres. D'un côté, il existe des initiatives administratives et, de l'autre, des initiatives pédagogiques.

#### **6.2.3.1 Initiatives administratives**

Selon le directeur départemental, avant la réouverture des classes, la direction départementale, par le biais des inspecteurs, organise des rencontres à l'intention de certains acteurs impliqués dans la gestion des écoles. Tout d'abord, ils se réunissent avec les directeurs

d'écoles publiques ensuite, avec ceux des écoles privées, pour expliquer les activités scolaires de l'année académique en cours. Selon le DD, par exemple, les inspecteurs présentent le contenu du calendrier scolaire et sensibilisent les directeurs des écoles en vue de son respect.

Quant au DDA, il rapporte que les initiatives administratives se matérialisent à travers l'adoption d'un ensemble de dispositions du ministère pour une éducation de qualité. Le DDA révèle que le ministère vulgarise des textes, assure la formation des maitres, la formation de directeurs d'écoles et la supervision pédagogique. Par exemple, il précise que via les inspecteurs, le ministère s'organise pour avoir un respect scrupuleux du calendrier scolaire à travers les examens d'étape.

Au niveau du département, il est du ressort du directeur départemental et de son adjoint d'assurer le management du système éducatif et, à la tête des écoles, c'est le directeur qui joue le rôle de pilotage, de maintenance et d'interface. Selon le directeur du lycée 1 (L1D,) tout d'abord, il est question du choix des enseignants à partir des dossiers, de l'encouragement des enseignants à travailler avec les enfants tout en maintenant un contact perpétuel avec eux dans le cadre de leur travail. Toujours sur le plan administratif, le directeur du lycée 3 (L3D) révèle qu'il fait le recrutement de nouveaux professeurs originaires de la zone pour remplacer ceux qui partent à la retraite. S'exprimant sur cet aspect, le L3D indique :

Étant donné que le lycée est en train de renouveler son personnel, comme je disais tantôt, le lycée avait ouvert ses portes en 1992. Ces derniers temps, il y a déjà un groupe d'enseignants qui commencent à demander leurs retraites. Cette année, nous avons recruté une douzaine de nouveaux professeurs pour remplacer ceux qui partent à la retraite (L3D).

Le L3D confie que la plupart de ces nouveaux enseignants qui ont étudié les sciences de l'éducation et qui travaillent au lycée qu'il dirige sont presque tous natifs ou originaires de la commune. Il dit croire qu'en cas de bouleversements sociopolitiques dans ce pays instable, ces enseignants recrutés sur place pourraient plus facilement atteindre l'école pour dispenser leurs cours. Il dit espérer qu'il pourra améliorer les résultats des élèves et combattre les problèmes d'échec et de déperdition scolaire à l'avenir.

### **6.2.3.2 Initiatives pédagogiques**

Les trois directeurs d'écoles mentionnent qu'ils entreprennent des activités pédagogiques visant l'implantation d'une école de qualité. Si pour le L1D, il s'agit d'encourager les enseignants tout en ayant un contact permanent avec eux, pour le directeur du lycée 2 (L2D), les initiatives pédagogiques se résument en la demande aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes, les encourager à la ponctualité, à la régularité aux études et aussi à l'utilisation des téléphones portables à bon escient. Il organise aussi des rencontres avec les enseignants en vue de les encourager au travail. Parmi les directeurs d'écoles interviewés, L2D et L3D se plaignent des promesses non tenues par le ministère et de l'absence de séances de formation pour les enseignants à cause d'absence de moyens. « Même si nous planifions des séances de formation pour les enseignants, le ministère dit toujours qu'il n'a pas les moyens et ainsi, pas de formation continue » (L2D). L3D, de son côté, révèle qu'il profite des rencontres pour encourager les enseignants à se perfectionner.

En somme, l'offre d'une éducation de qualité passe par des initiatives administratives et pédagogiques. Sur le plan administratif, l'un des deux responsables départementaux fait état de l'organisation de rencontres avec les inspecteurs et l'autre, de l'adoption d'un ensemble de dispositions par le ministère comme par exemple, la vulgarisation des textes légaux. L'un des trois directeurs dit faire des propositions de recrutement des enseignants à partir des dossiers. Un autre mentionne recruter des enseignants de sa zone pour remplacer ceux qui partent à la retraite. Sur le plan pédagogique, l'un des trois directeurs organise des rencontres avec les élèves sur des comportements propices à de meilleurs rendements. Deux d'entre eux révèlent des promesses de séances de formation non tenues par le MENFP et leur incapacité à en organiser eux-mêmes.

### **6.2.3.3 Carte d'identification et d'établissement (CIE)**

Pour tenter de comprendre comment on obtient le CIE, nous avons adressé la question suivante au directeur départemental et son adjoint : comment vous assurez-vous, selon les exigences de la loi Kelly C. Bastien, que les établissements scolaires des secteurs publics et non-public disposent de leur carte d'Identification et d'Établissement (CIE) ?

En effet, l'ouverture d'une école en Haïti est régie par la législation scolaire haïtienne qui donne le modus operandi sur la question. Au niveau du MENFP, il est de la responsabilité du Service d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat (SAEPP) de faire la remise du permis de fonctionnement et de la carte d'identification. Ensuite, selon les répondants DD et DDA, il existe des formalités légales à remplir pour l'obtention de la CIE.

Selon le DD, le processus se fait en deux étapes. Il fait remarquer que dans un premier temps, le SAEPP donne le permis de fonctionnement et, dans un second temps, avec l'aide de l'UNICEF, la direction départementale du ministère de l'éducation tentera de donner une carte d'identification aux écoles.

#### **6.2.3.4 Dispositions légales**

Voyons d'abord les résultats relatifs aux dispositions légales à partir de l'application de la loi Kelly Bastien. Le directeur départemental adjoint révèle que pendant le premier mandat du ministre de l'Éducation, Nesmy Manigat en 2014, le ministère a organisé un recensement qui a abouti à la livraison des Cartes d'identification et d'établissement. Selon le DDA, au départ du ministre Manigat, ces dispositions légales sont restées lettres mortes. Dans la même veine, le DDA révèle que la direction départementale travaille sur la législation scolaire, l'identification et la légalisation des écoles. Il précise que tous les permis de fonctionnement délivrés aux écoles ont été suspendus et de nouvelles dispositions sont adoptées pour identifier les écoles en vue de leur légalisation. « Ces critères-là, dernièrement, ils ont été validés par le directeur départemental et le coordonnateur du SAEPP » (DDA).

### **6.3 Adéquation et application des programmes**

Un total de seize répondants dont les quatre inspecteurs, les trois directeurs, les trois censeurs des études, les trois surveillants généraux et les six enseignants des trois écoles retenues ont répondu à la question portant sur le thème de l'adéquation et de l'application des programmes. Les réponses de ces répondants produisent 39 unités de sens desquelles émergent sept catégories (Annexe IX).

### **6.3.1 Accompagnement questionnable et séances de formations non tenues**

En termes d'activités permettant aux directeurs d'écoles, aux censeurs des études, aux surveillants généraux et aux enseignants de prendre connaissance des programmes en vue de leur application, d'entrée de jeu, l'INP1 parle de l'offre d'un accompagnement questionnable lié à l'incapacité de réalisation du nombre de séances prévues. Dans ce contexte, l'INP1 confirme qu'« il existe un accompagnement très questionnable parce qu'on aurait dû avoir quelque deux à trois séances de formation par période et l'on ne parvient pas à en avoir deux par année et, parfois, certaines années, c'est vide » (INP1). Dans le même registre, l'INP2 souligne que l'inspectorat prévoit des séances de formation depuis deux ans qui n'ont jamais pu se réaliser par manque de moyens.

### **6.3.2 Démultiplication et remise des programmes aux directeurs des écoles, familiarisation et responsabilité de suivi**

Trois des inspecteurs (INP2, INP4 et INP3) présentent les mêmes stratégies sur la question des programmes. Ils expliquent que dès qu'ils reçoivent les programmes, ils en font la démultiplication pour permettre aux acteurs de se familiariser avec eux, surtout les nouveaux programmes, par l'organisation de séances de formation aux fins de leur application. L'INP2 mentionne qu'« après la démultiplication de ces programmes, les inspecteurs les enregistrent sur des clefs USB ou sur des disques durs et demandent aux directeurs de passer les prendre pour les distribuer aux enseignants ». Quant à l'INP4, il fait remarquer que la responsabilité de suivi des programmes incombe aux directeurs des écoles via des rencontres explicatives avec les inspecteurs.

### **6.3.3 Organisation de séances de sensibilisation, partage de guides, préparation des cours et supervision des salles**

Le L1D, le L3D et le L2C indiquent qu'ils organisent des séances de sensibilisation sur le processus enseignement-apprentissage et en profitent pour faire la distribution des programmes via des clefs USB en fonction de la matière. Le L1D et L2SG soulignent qu'ils organisent des séances de sensibilisation à l'intention des enseignants en vue de la remise des programmes avec des explications sur des stratégies d'application. Le L1C, de son côté, précise que parfois ce sont

les inspecteurs eux-mêmes qui partagent des guides de progression avec les enseignants dans le but de mieux appliquer les programmes. Le L2C, pour sa part, fait remarquer qu'une fois que les enseignants sont en possession des programmes qu'ils comprennent, ils préparent leurs cours à partir d'eux. Le L2D et le L1SG mentionnent qu'ils font des entrevues avec les enseignants sur les programmes qu'ils partagent avec eux suivies d'explications claires sur leur application et, ensuite, ils supervisent le travail de ces enseignants pour s'assurer de l'application de ces programmes. Réagissant à la question sur l'organisation des activités pour permettre aux enseignants d'être bien au fait des programmes, le L3C déclare qu'« autrefois, le ministère avait l'habitude d'organiser certaines séances de formation pour les enseignants mais cela fait longtemps qu'il ne fait plus rien ».

### **6.3.4 Appropriation personnelle des programmes**

Comme l'a mentionné le L3C, le MENFP ne fait plus rien en ce qui a trait aux activités pour permettre aux acteurs d'être bien au fait des programmes et certains enseignants se débrouillent personnellement en ce sens. C'est dans ce contexte que le L1E-1 confirme que pour trouver les programmes en vue de leur application, il fait ses recherches personnelles. « J'ai des ouvrages adaptés et puis, comme ça, je travaille mais si ce n'était que du ministère on n'aurait pas de programmes » (L1E-1). Sur cette question, le L1E-2 précise que la direction départementale et les inspecteurs n'envoient plus les programmes aux directions des écoles pour que les enseignants en prennent connaissance. Il révèle que parfois c'est de façon irrégulière qu'il trouve le programme d'une tierce personne. C'est la même chose pour le L2E-1 qui indique qu'il essaie de trouver le programme par lui-même pour son application. De son côté, L3E-1 relate qu'il se débrouille personnellement pour trouver le programme et se forme aussi en vue de pouvoir l'appliquer. Le L3E-1, pour sa part, dit que les professeurs essaient de s'adapter aux programmes du MENFP et de trouver des documents relatifs.

### **6.3.5 Inadaptation, désuétude du programme et absence de supervision pédagogique**

Le L1E-1 avance que le programme qu'il utilise est l'objet d'inadaptation, de désuétude et de vieillissement par rapport au nouveau secondaire. En ce sens, opinant sur cette question, il soutient que :



Quand on vérifie le programme, ce n'est pas du tout adapté aux apprenants. C'est un programme démodé et vieilli. Surtout avec le nouveau secondaire, il y a de nouveaux cours et une nouvelle façon d'enseigner par exemple, l'approche par compétences, mais il n'y a rien dans les salles de classe comme matériel.

Il poursuit pour expliquer que par absence de supervision pédagogique, les professeurs sont libres dans leurs actions. Le L1E-1 indique que « le professeur se débrouille. Il vient, il fait ce qu'il veut ou ce qu'il peut, s'il le veut bien. Il pourrait rester dans la routine car il n'y a pas de supervision. On fait ce qu'on veut et on est magister dixit dans sa salle de classe ».

### **6.3.6 Difficultés d'application, cohabitation de deux secondaires et existence d'un secondaire hybride**

Évaluant l'application des programmes, l'INP4 explique que le système fait face à des difficultés pour appliquer le nouveau programme par absence de formation des enseignants. Le L3C va un peu dans le même sens que l'INP4 en avançant qu'il y a une sorte d'incapacité des professeurs à travailler correctement à partir des nouveaux programmes du nouveau secondaire par absence de formation. L'INP4 et le L3C disent constater l'existence d'un secondaire hybride ou une cohabitation du secondaire traditionnel avec le nouveau secondaire par l'utilisation des mêmes méthodes, des mêmes documents et des mêmes stratégies par les enseignants à cause de leur non-formation. « La plupart des enseignants ne comprennent même pas le programme du nouveau secondaire par absence de formation et, certains d'entre eux utilisent encore l'ancien programme. Nous avons deux programmes en chevauchement dans un secondaire hybride » (INP4).

Conséquemment, par rapport à leur constat d'incapacité des enseignants d'utiliser les nouveaux programmes par absence de formation, l'INP4, le L1D, le L3C, le L2D, le L3D, l'INP2, l'INP3 et l'INP1 révèlent que les élèves font face à des taux d'échecs élevés et certains d'entre eux abandonnent leurs études.

Pour l'application des programmes, deux des inspecteurs parlent d'un accompagnement questionnable en raison de leur incapacité d'organiser certaines séances prévues et les quatre mentionnent la démultiplication des nouveaux programmes pour leur familiarisation par l'organisation de séances de formation à l'intention des acteurs aux fins de leur application.

Globalement, les trois directeurs, deux des censeurs des études et deux des surveillants généraux recourent à l'organisation de séances de sensibilisation, de partage de guides de progression, de préparation des cours et de la supervision des salles. Cinq des six enseignants révèlent leurs efforts personnels pour s'approprier les programmes, un enseignant et trois inspecteurs soulignent l'effort du ministère pour rendre les programmes accessibles mais un enseignant relate l'inadaptation, la désuétude du programme et l'absence de supervision pédagogique. Un inspecteur et un surveillant général soulignent les difficultés d'application des programmes par manque de formation et l'existence d'un nouveau secondaire hybride, les quatre inspecteurs et les trois directeurs attribuent les taux d'échecs élevés et d'abandons au manque de formation des enseignants.

## **6.4 Bilinguisme**

Le bilinguisme renvoie à l'utilisation de deux langues dans un système éducatif. En Haïti, depuis la réforme Bernard, cette situation existe dans le système éducatif via l'utilisation du français et du créole comme langues d'enseignement et langues enseignées.

La question portant sur ce thème a été posée à six répondants dont les trois censeurs des études et les trois surveillants généraux. Les trois catégories ayant émergé des 19 unités de sens permettant de comprendre comment le bilinguisme se manifeste dans les trois écoles retenues pour cette recherche sont les suivantes : perte de temps, absence de participation et incompréhension des cours par la plupart des élèves en situation de diglossie, blocage de l'apprentissage et échecs des élèves (Annexe IX).

### **6.4.1 Perte de temps, absence de participation et incompréhension des cours par la plupart des élèves**

Partageant son expérience sur l'utilisation du créole et du français en enseignement dans le département du Sud, l'un des six répondants, LIC, estime qu'il s'agit d'une perte de temps et constitue des sources de problème pour la compréhension des élèves. Selon lui, cette perte de temps réside dans l'utilisation des deux langues dans la dispensation des cours pour ensuite reprendre en créole des explications fournies en français. Trois des six répondants, (LIC, L1SG et L2C) font état de la non-compréhension des cours dispensés en français par les élèves à partir des

livres écrits en français. Dans ce contexte, le L1C dit constater une absence de participation des élèves aux cours. Pour sa part, l'un des six répondants, le L1SG qualifie le bilinguisme de problème majeur pour la compréhension des cours chez les élèves totalement créolophones habitant des milieux éloignés dans le pays.

#### **6.4.2 Situation de diglossie et échecs des élèves**

Réagissant à cette question relative au bilinguisme, l'un des six répondants, le L2SG estime qu'il s'agit d'une situation de diglossie avec des professeurs qui ne parlent pas très bien le français et des élèves qui ne participent pas au cours. Selon le L2SG, cette situation constitue un blocage pour l'apprentissage de la plupart des élèves à cause des livres écrits en français. En outre, il dit constater une sorte de cohabitation linguistique dans l'enseignement par l'utilisation du français par certains enseignants et du créole par d'autres. Deux des six enseignants, (L3C, L2SG) soulignent l'incapacité de la plupart des professeurs de dispenser des cours en français et celle des élèves de les maîtriser. Opinant sur l'incapacité des enseignants en français, le L3C déclare que :

Le courant ne passe pas très bien entre les professeurs et les élèves à partir de l'incapacité de la plupart des professeurs à dispenser leurs cours très bien en français. Tous les professeurs ne possèdent pas le même niveau en français. Certains d'entre eux s'efforcent à s'exprimer en un français quelconque. Donc, l'usage de la langue française pose un véritable problème comme courroie de transmission des messages.

Quant à ces trois répondants (L3C, L3SG, L1C), ils disent constater l'utilisation des deux langues par les professeurs, plus fréquemment le créole avec des livres dont les contenus sont en français. Dans ce contexte, le L3SG estime que le bilinguisme représente un problème pour l'apprentissage des élèves. Il fait remarquer que les cours se donnent le plus souvent en créole alors que les examens sont en français. Selon le L1SG, le bilinguisme entraîne fréquemment l'échec des élèves dont les parents sont non francophones dû à un blocage lors de leurs apprentissages. Le L3SG mentionne de faibles taux de réussite à cause de problèmes d'interprétation des élèves face aux questions d'évaluation en français. En conséquence, le L3SG demande de repenser cette cohabitation linguistique nuisant aux élèves haïtiens en milieu rural où les enfants sont totalement créolophones.

Il est constaté qu'un répondant sur six qualifie le bilinguisme de perte de temps empêchant la participation et la compréhension des élèves. Trois autres estiment qu'il empêche les élèves de

comprendre des cours dispensés en français et un autre fait remarquer qu'il constitue un problème pour les élèves créolophones des milieux reculés du pays. Pendant que deux des six répondants mentionnent l'incapacité de la plupart des enseignants de s'exprimer en français, l'un d'entre eux qualifie le bilinguisme de situation de diglossie qui constitue un blocage à la compréhension des élèves. Trois d'entre eux font état de l'utilisation de deux langues mais plus fréquemment du créole avec des livres écrits en français. L'un des six répondants estime que le bilinguisme pose un problème pour l'apprentissage des élèves avec des cours le plus souvent en créole et des examens en français. Deux des six répondants estiment que le bilinguisme conduit aux échecs des élèves pendant que l'un d'entre eux demande de repenser cette cohabitation linguistique qui nuit aux élèves créolophones haïtiens.

## **6.5 Évaluation des apprentissages**

Les évaluations des apprentissages représentent un niveau important dans la formation des apprenants en vue de jauger leurs capacités par rapport à leur apprentissage. En effet, pour comprendre comment se fait le choix des personnels impliqués dans les évaluations officielles, nous avons adressé la question suivante aux quatre inspecteurs retenus pour cette recherche (INP1, INP2, INP3, INP4) : comment choisissez-vous le personnel chargé de la correction des copies, de la supervision et de la présidence des jurys ?

À partir des réponses données par ces quatre répondants émergent deux catégories qui permettent de comprendre ce thème. Il s'agit du choix par matière et par expérience et de recommandations politiques.

### **6.5.1 Choix par matière, expérience et recommandations politiques**

En ce qui a trait au choix du personnel chargé de la correction des copies, de la supervision et de la présidence de jurys, tous les quatre inspecteurs interrogés, que ce soit l'inspecteur principal (coordonnateur) et les trois inspecteurs de zone, ils abondent dans le même sens. Les inspecteurs (INP1, INP2, INP3, INP4) affirment que le choix des correcteurs se fait via la matière enseignée et, pour la supervision, ce sont les inspecteurs qui s'en occupent. Pour ce qui a trait à la présidence des jurys, c'est l'expérience des correcteurs qui prime.

Par ailleurs, l'INP1 se vante de la non-implication des politiques dans la question des corrections des copies qui, pour lui, est d'ordre technique. Au niveau de la surveillance des salles d'examen, il révèle que les politiques ont l'habitude de recommander certains de leurs proches comme surveillants. C'est dans ce contexte qu'il a fait la déclaration suivante :

Il est un fait à signaler. Concernant le choix du personnel chargé de l'organisation des examens, aucun politicien de la zone ne peut se vanter de nous avoir imposé une personne puisqu'au niveau de la correction, c'est technique. Toutefois, pour la surveillance des examens, cela se fait (INP1).

Nous décelons que les quatre inspecteurs affirment que le MENFP choisit les correcteurs en fonction de la matière enseignée et les inspecteurs s'occupent de la supervision. Pour la présidence de jurys, le choix dépend de l'expérience des correcteurs. L'un des quatre souligne la non-implication des politiques dans la question des corrections des copies qui est une activité technique.

### **6.5.2 Concordance du choix des examens avec les programmes**

Pour essayer de comprendre l'adéquation entre le choix des examens avec les programmes vus dans les salles de classe, nous avons posé la question suivante aux inspecteurs : comment vous assurez-vous que les examens pour chaque matière concordent avec les programmes vus dans les salles de classe ?

Par rapport à la concordance du choix des examens avec les programmes vus dans les salles de classe, sa compréhension passe par cette catégorie : non implication de la direction départementale et échec des élèves.

### **6.5.3 Non-implication de la direction départementale et échec des élèves**

Pour cette question, où les quatre inspecteurs interrogés se plaignent du mode opératoire du ministère de l'éducation. Les inspecteurs INP1, INP2, INP3 et INP4 disent regretter que le choix des examens officiels se fasse exclusivement par le ministère de l'éducation au bureau central à Port-au-Prince sans aucune implication des enseignants qui évoluent dans les villes de province. Ils relatent que chaque département a ses réalités sociopolitiques et les examens devraient être choisis par rapport aux programmes vus dans les salles de classe. À ce sujet, l'INP1 soutient qu'au « niveau de la direction départementale, on n'a pas cette compétence. Ça c'est de

la compétence exclusive du MENFP au bureau central. Nous n'avons rien à voir avec le choix des examens officiels ». Quant à l'INP2, il dit constater l'absence d'un espace de concertation à l'intérieur du ministère en vue du choix des examens qui reflèterait les réalités sociopolitiques des départements. Par conséquent, il s'exprime en ces termes :

Le ministère devrait demander à chaque département quelle partie du programme qui a été vue. On devrait envoyer une grille dans les départements comme on avait l'habitude de le faire dans le temps. Le fait que Port-au-Prince choisit pour le pays, on a de fortes chances que les examens choisis à partir d'une banque de données ne concordent pas aux programmes vus au niveau du département du Sud. Comme ça, ce sont les élèves qui paient les pots cassés (INP2).

Fort de ce constat, l'INP2 poursuit pour faire comprendre que, parfois, les échecs des élèves sont liés au choix des examens dans une banque de données non conforme aux programmes vus dans le département.

Dans ce contexte de choix d'examens centralisé, l'INP4 plaide en faveur de la nécessité d'impliquer des départements dans tout le processus de l'organisation des examens. Les quatre autres questions du thème évaluation des apprentissages sont adressées à 16 répondants dont les quatre inspecteurs, les trois censeurs des études, les trois surveillants généraux et les six enseignants. Ces quatre questions génèrent 26 unités de sens desquelles émergent les six catégories suivantes : planification et organisation des examens, organisation trimestrielle, en trois ou quatre périodes, devoirs de maison et en groupe, approche participative et résumés et référence aux examens de l'état et évaluations formatives.

#### **6.5.4 Planification et organisation des examens**

L'organisation des examens officiels nécessite toute une série de mises en place pour que tout se passe bien. Pour le démarrage du processus de planification des examens, l'INP3 fait remarquer que très tôt, le Bureau Régional des Examens d'État (BUDEXE) fait les inscriptions, l'unité informatique, s'occupe de la saisie et l'inspection départementale se charge des suivis. Dans cette perspective, l'INP4 indique que la planification des étapes se fait très tôt et les inspecteurs font le traitement des cas qui présentent certains problèmes pour ne pas pénaliser les élèves.

Dans un souci d'expliquer l'ambiance des examens officiels dans le département, l'INP1 souligne qu'ils se déroulent dans une atmosphère confortable avec 20 candidats dans une salle et des mobiliers appropriés mais avec certains problèmes sanitaires. Pour expliciter son point de vue, l'INP1 déclare :

Les blocs sanitaires et les points d'eau font problème. Par exemple, si un enfant n'a pas les moyens pour s'approvisionner en eau, il ne pourra pas en trouver. Et en ce qui concerne les besoins physiologiques de premiers rangs, les blocs sanitaires ne sont pas vraiment accueillants.

Selon l'INP2, les centres sont placés à proximité des candidats et le choix des surveillants se fait parmi le personnel enseignant. L'INP2 fait remarquer que la réception et la démultiplication des examens sont du ressort du directeur départemental avec parfois les délégués du ministre. « C'est quelque chose de tout cuit. Les élèves doivent tout simplement subir les épreuves » (INP2). Il précise que le tirage au sort pour le choix des examens se fait au bureau central à Port-au-Prince sans consultation de chaque département. Dans ce contexte, l'INP2 dit regretter la façon dont le MENFP choisit les examens. Ainsi, l'INP2 déclare :

On n'a pas consulté chaque département pour savoir la partie couverte ou la partie non couverte du programme par chacun d'eux. Parfois, c'est un tirage au sort qu'on fait à partir d'une banque d'examens pour choisir les examens pour une année. La façon de procéder par le MENFP sans consulter chaque département est un facteur qui conduit parfois à l'échec des élèves jusqu'à l'abandon de certains.

### **6.5.5 Organisation trimestrielle**

Si les examens officiels, qui équivalent les évaluations sommatives de fin de cycle, et qui ont pour objectif de sanctionner les apprenants sont du ressort du BUDEXE, au niveau des écoles, il est de la responsabilité des personnels tels que les censeurs des études, les surveillants généraux et les enseignants appuyés par les directeurs des écoles.

Présentant la façon dont ils organisent les évaluations au niveau de leurs écoles, le censeur des études et le surveillant général (L1C, L1SG,) soulignent qu'ils organisent les évaluations en trois périodes sur une année scolaire. Quant à L2C, il fait remarquer qu'il priorise l'organisation trimestrielle des évaluations avec des prises de décision à la fin de l'année. Le L3SG indique qu'au niveau de son école, il organise des évaluations périodiques par groupe alterné. Par ailleurs, le

L3SG précise qu'il organise aussi des évaluations en trois périodes par rapport aux catastrophes naturelles et les turbulences politiques au lieu des quatre prévues. Le L2SG, le L3E-1 et le L3E-2, de leur côté, expliquent qu'au niveau de leur école, ils organisent les évaluations en quatre périodes par des examens pour chaque période dans le but d'évaluer les forces et les faiblesses des élèves. Selon le L3C, dans son école, il est question d'évaluations en trois étapes par la direction et d'autres tests par les professeurs avec compilation des notes.

#### **6.5.6.1 Devoirs de maison et en groupe**

Les enseignants doivent aussi évaluer leurs apprenants en vue de savoir comment orienter leur travail, s'assurer si leurs cours ont été bien assimilés dans le but de faire des interventions remédiatives et, finalement, sanctionner les apprenants via des évaluations sommatives.

Le L1E-1 indique qu'il donne des travaux à la maison et en groupe à ses élèves. Le L2E-1 révèle que dans ses stratégies d'évaluation, il pose des questions à différents élèves et donne des devoirs en groupe et surtout des devoirs à la maison. Quant à L3E-1, il fait remarquer qu'il priorise l'organisation de travaux en ateliers, des exposés et des corrections dans la salle.

#### **6.5.6.1 Approche participative et résumés**

L'évaluation des apprentissages des apprenants se fait de différentes manières en fonction de la méthode priorisée par l'enseignant et de ses objectifs. Dans ce contexte, le L1E-1 dit prioriser l'approche participative via des exposés oraux sur les notions déjà vues en classe. Le L1E-2, pour sa part, mentionne qu'il demande des résumés aux élèves pour vérifier leur rétention des contenus enseignés.

#### **6.5.6.2 Référence aux examens de l'État**

Dans son mode d'évaluation, le L2E-1 révèle qu'il se réfère aux examens d'État pour chaque administration de test aux enfants. « Pour mieux armer les enfants à aborder les examens officiels, dans mes tests, j'utilise une banque de données des examens déjà administrés par l'État dans le but de familiariser les enfants avec eux » (L2E-1). Le L3E-1 indique qu'au cours des évaluations de ses élèves, il utilise différents types de questions dans les tests. Le L1E-1 ajoute qu'il donne un examen sur table pendant l'évaluation finale de ses élèves.



### **6.5.6.3 Évaluations formatives**

L'évaluation formative a un objectif remédiateur (réparateur). Elle vise, pendant le déroulement des cours, à évaluer les élèves pour découvrir leurs forces et leurs faiblesses pour ensuite, si lacunes il y a, chercher à les combler. Ainsi, le L2E-1 affirme qu'il comble les lacunes des élèves par des évaluations formatives fréquentes. Dans cette dynamique, le L2E-2 et le L3E-1 confirment qu'ils organisent des évaluations formatives de différentes manières pour mieux comprendre si les élèves ont bien saisi les notions. « Pendant le déroulement des cours, parfois, je pose des questions et je donne des devoirs en groupe ou individuel pour ensuite faire les corrections dans la classe dans le but d'essayer de combler les lacunes des élèves » (L3E-1).

Le BUDEXE fait les inscriptions et l'unité informatique, pour sa part, fait la saisie pendant que l'inspection fait les suivis. Dès réception des examens, les inspecteurs les démultiplient pour ensuite placer les centres à proximité des élèves dans un environnement approprié avec 20 élèves par salle. Pour les évaluations au niveau des écoles, les trois censeurs des études, les trois surveillants généraux disent organiser les évaluations en trois ou quatre périodes. Trois parmi les six enseignants administrent des devoirs de maison et en groupe, trois autres puisent dans les examens de l'État. Pour identifier les forces et les faiblesses des élèves, deux des six enseignants utilisent l'approche participative et demandent aux élèves de faire des résumés et trois recourent à l'évaluation formative.

## **6.6 Recrutement du personnel enseignant**

En Haïti, si le recrutement des enseignants du secteur privé dépend des directeurs des écoles ou de leurs propriétaires, pour les écoles du secteur public, il dépend de l'État. Pour cette question : existe-t-il un lien entre le recrutement du personnel éducatif, surtout des enseignants, et les hommes politiques de la région ? Si oui, lequel ? Si non, pourquoi ? les avis des répondants divergent un peu. Il est à noter que cette question est adressée à deux répondants : le directeur départemental et le directeur départemental adjoint.

Le recrutement du personnel éducatif, plus spécialement celui des enseignants se fait de deux façons différentes. D'un côté, il s'agit de la non-existence actuelle de liens entre les politiques et le recrutement du personnel et, de l'autre, du parachutage de personnes dans le système sans propositions de la direction départementale.

### **6.6.1 Absence de liens entre les politiques et le recrutement du personnel à partir des dossiers**

Tout d'abord, le directeur départemental soutient qu'il n'existe pas de liens entre les politiques et le recrutement du personnel surtout des enseignants au niveau du département du Sud. Sur ce point, le directeur départemental abonde en ce sens : « Carrément non pour l'instant car les recrutements se font à partir des dossiers. Cela se faisait avant selon les dires de plus d'un mais pendant que je suis là, à ma connaissance, cette pratique n'existe plus » (DD). Il poursuit pour expliquer qu'« un politicien peut référer une personne, mais c'est le dossier de la personne qui compte au cours d'une nomination tout en précisant qu'au niveau du département du Sud, les hommes politiques ne nuisent pas vraiment aux responsables départementaux du MENFP » (DD).

#### **6.6.1.1 Parachutage de personnels dans le système**

Répondant à cette même question, le directeur départemental adjoint qui, pour sa part, faisait office de chef personnel au niveau de la direction départementale du MENFP, prend le contrepied des explications du directeur départemental qui occupe son poste depuis le 8 octobre 2021. Dans ce contexte et à l'inverse, le directeur départemental adjoint répond affirmativement et fait remarquer qu'il y a parachutage de personnes dans le système sans propositions de la direction départementale. Le directeur départemental adjoint déclare qu'il est des professeurs qui arrivent sans qu'ils ne soient proposés par la direction départementale.

Par exemple, les députés et les sénateurs ou une personne proche du cabinet du ministre font nommer des enseignants à l'insu de la direction départementale. C'est à l'arrivée de ces personnes nommées, munies de leur lettre de nomination que nous cherchons à les intégrer dans le système (DDA).

Pour les inspecteurs, le DDA souligne qu'il existe trois catégories. « Il est des inspecteurs en fonction qui ont été nommés à partir des recrutements. Nous avons une cohorte d'inspecteurs

qui ont été recrutés sous l'administration du ministre X d'autres sont parachutés par des hommes politiques et certains sont nommés sous la base de promotion » (DDA).

Il nous est permis de constater que selon l'un des deux répondants, les politiques du département du Sud n'interviennent pas dans le recrutement des personnels éducatifs. Cependant, pour l'autre, il est des personnels qui sont parachutés dans le système à l'insu de la direction départementale.

## **6.6.2 Conditions de travail des enseignants**

Les conditions de travail peuvent impacter positivement ou négativement la motivation des professionnels de n'importe quel domaine. Dans le milieu scolaire, les conditions de travail revêtent une importance capitale pour la motivation des enseignants.

### **6.6.2.1 Motivation par amour pour les enfants et appartenance à la zone**

L'un des enseignants du lycée 1 révèle que sa motivation est liée à la joie et à l'amour pour les enfants et non au salaire. Il déclare que si « c'est pour le salaire, c'est triste. Trente et un mille deux cents gourdes pour un plein temps ». Selon l'un des enseignants du lycée 2, le sentiment d'appartenance représente un élément de motivation positive. Il a fait remarquer que sa motivation à travailler c'est tout simplement pour permettre aux élèves d'atteindre leurs objectifs à cause de son appartenance à la communauté.

### **6.6.2.2 Incapacité à se motiver compte tenu des conditions de travail et motivation personnelle**

Pour le L3E-3, il existe une sorte d'incapacité des conditions de travail actuel à motiver un enseignant au niveau salarial, de l'environnement de travail ou d'avantages sociaux. Par conséquent, dit-il, sa motivation personnelle réside dans la formation des élèves que la société lui confie et surtout qu'il travaille dans sa commune natale.

### **6.6.2.3 Absence de motivation**

Tout d'abord, deux des six enseignants, (L1E-1, L3E-1) relatent que l'absence de motivation des enseignants est caractérisée par leur mauvaise rémunération. Quatre des enseignants, (L1E-1, (L2E-1, L3E-1 et L3E-2) expliquent qu'ils sont totalement insatisfaits de

leurs conditions de travail et, par conséquent, ils révèlent qu'ils ne sont pas du tout motivés. Quant à L3E-2, il est allé jusqu'à mentionner qu'il brûle d'envie d'abandonner l'enseignement pour se consacrer au droit. Aussi, déclare-t-il : « je suis praticien en droit pour l'instant et, une fois la rédaction de mon mémoire terminée, je vais me consacrer à l'avocature puisque l'enseignement ne peut pas m'aider à prendre soin de ma famille ».

Concernant la motivation des enseignants, deux enseignants sur six soulignent respectivement qu'ils sont motivés par la joie et l'amour des enfants et l'appartenance à la zone et non par le salaire. La moitié estime que le salaire est incapable de les motiver. Quatre d'entre eux font état de leur totale insatisfaction, l'un d'entre eux projette d'abandonner l'enseignement pour le droit.

### **6.6.3 Sollicitation de meilleures conditions de travail**

Quand les professionnels d'un secteur d'activité ne sont pas satisfaits de leurs conditions de travail, parfois, ils recourent à différentes stratégies visant à solliciter de meilleures conditions auprès des autorités compétentes. Pour comprendre la manière dont les enseignants des écoles du secteur public du département du Sud d'Haïti s'organisent en ce sens, nous leur avons posé la question suivante : quels moyens utilisez-vous pour solliciter de meilleures conditions de travail sans perturber les cours des élèves en vue d'éviter leur échec ?

Aussi, la compréhension des stratégies ou des actions des enseignants en vue de solliciter de meilleures conditions de travail se matérialise à travers les trois sous-catégories suivantes : parler, écrire au directeur et accepter certaines conditions, travailler pendant les grèves par obligation morale, sentiment d'appartenance à la zone et absence de perturbation des cours.

#### **6.6.3.1 Parler, écrire au directeur et accepter certaines conditions**

Dans le but de réclamer de meilleures conditions de travail, chacun des six enseignants interviewés expliquent leurs stratégies de façon plus ou moins personnelle tout en ayant des points communs. En ce sens, le L1E-1 relate qu'elle essaie de donner des explications verbales et écrites sur l'impossibilité de travailler dans de mauvaises conditions au directeur en vue de son intervention auprès des décideurs départementaux pour une intervention visant l'amélioration de la situation. Elle souligne qu'elle accepte de supporter certaines situations de travail inacceptables

par la résignation. À l'instar de L1E-1, le L1E-2, le L2E-1 et le L2E-2 entreprennent aussi des stratégies ou des méthodes non perturbantes pour solliciter de meilleures conditions de travail. Ainsi, les enseignants (L1E-2, L2E-1, L2E-2) mentionnent qu'ils communiquent leurs revendications à la direction départementale via le directeur de l'école. Ils font remarquer qu'ils font la réclamation de leurs droits sans déranger les autres (les élèves).

### **6.6.3.2 Travailler pendant les grèves par obligation morale et sentiment d'appartenance à la zone**

Les L1E-1, le L1E-2 et L2E-2 ne sont pas les seuls à prioriser des stratégies non perturbantes dans leur quête d'amélioration des conditions de travail. Dans ses stratégies, le L3E-2 mentionne deux éléments qui le motivent : la réussite des élèves et son sentiment d'appartenance. Par conséquent, il indique qu'il travaille pendant que les autres professeurs font la grève pour éviter l'échec des élèves. Étant originaire de la zone, il souligne qu'il a obligation morale d'être toujours présent en salle de classe pendant que les autres ne viennent pas travailler. Le L3E-1 dit n'avoir pas l'habitude de faire la grève à cause de l'existence de trop de problèmes au niveau de la zone.

### **6.6.3.3 Absence et perturbation des cours**

Si les enseignants précités priorisent des stratégies non perturbantes pour solliciter de meilleures conditions de travail sans trop déranger le fonctionnement des écoles, l'un des six enseignants interviewés indique le contraire. Le L3E-1 révèle que pour solliciter de meilleures conditions de travail et aussi dès que ses droits ne sont pas respectés, il s'absente au cours. D'un autre côté, il affirme qu'il perturbe les cours par la grève dans le but de solliciter de meilleures conditions de travail. Pour solliciter de meilleures conditions de travail, il est constaté que quatre des six enseignants priorisent la communication et ne font pas de grève, deux d'entre eux révèlent qu'ils recourent à la grève et ne travaillent pas.

### **6.6.3.4 Moyens de transport des enseignants**

Les moyens de transports utilisés par les enseignants pour se rendre aux écoles font aussi partie de leurs conditions de travail. La question suivante : quels moyens de transport utilisez-vous pour vous rendre au travail ? nous aide à comprendre les différents types de moyens de transports utilisés par les enseignants et aussi leurs incidences sur la couverture des programmes et la

formation des élèves. Compte tenu du fait que les moyens de transports utilisés par les enseignants ne sont pas tout à fait différents, une seule catégorie suffit pour expliciter les réponses à cette question.

D'entrée de jeu, le L1E-1 précise qu'il recourt toujours à des camionnettes publiques pour aller aux écoles où il dispense ses cours. Il révèle que ce moyen de transport n'est pas sans conséquence sur la couverture des programmes et aussi la formation des élèves. C'est à partir de ses expériences des impacts négatifs de son moyen de transport sur son travail qu'il déclare ce qui suit :

Je prends toujours une camionnette et cette camionnette publique doit faire plusieurs arrêts sur la route et cette situation occasionne certains retards parfois. Ces retards accumulés donnent des heures perdues par les enfants. Cette accumulation de retards a des impacts négatifs sur la formation des enfants puisqu'ils peuvent m'empêcher de voir la totalité du programme (L1E-1).

L'utilisation de motocyclettes est prédominante comme moyen de transport par les enseignants pour se rendre aux écoles. Ainsi, les enseignants suivants : Les L2E-1, L2E-2, L3E-1 et L3E-2 indiquent qu'ils utilisent une motocyclette pour aller au travail. Toutefois, à cause de la proximité de leur domicile avec les écoles, les enseignants suivants (L2E-1, le L2E-2 et le L3E-1) rapportent qu'ils ont aussi l'habitude de se rendre à l'école à pied. Toutefois, pour ceux dont les domiciles sont éloignés des écoles (L3E-1 et L3E-2) et qui utilisent une motocyclette comme moyen de transport, ils révèlent que lorsqu'il pleut, ils n'arrivent pas à dispenser certains cours ou arrivent très souvent en retard. Par ailleurs, ils soulignent aussi que parfois, à cause des pannes de pneus en lien avec les mauvaises conditions des routes, ils arrivent aussi en retard. « Tous ces retards, ont des conséquences négatives sur la couverture des programmes, la formation des élèves et peuvent occasionnellement conduire à l'échec de certains d'entre eux » (L1E-1).

Au regard des moyens de transport utilisés par les enseignants, l'un d'entre eux recourt à une camionnette, cinq à une motocyclette, et deux des cinq vont à pied. Ils indiquent que parfois des pannes entraînent des retards et ces retards accumulés ont des incidences sur la couverture du programme pouvant conduire à des échecs.

#### **6.6.4 Permis d'enseigner**

Depuis l'année académique 2014-2015, avec l'arrivée du ministre Nesmy Manigat à la tête du MENFP, il est exigé à tous les enseignants d'avoir un permis d'enseigner pour pouvoir exercer leur métier. Depuis, le MENFP s'est mis à délivrer les permis aux enseignants comme outil légal qui les habilite à exercer ce métier. Treize participants dont quatre inspecteurs, trois directeurs et six enseignants ont répondu aux trois questions portant sur ce thème. Les réponses données par ces 13 répondants génèrent 17 unités de sens desquelles émergent quatre catégories (Annexe IX).

##### **6.6.4.1 Irrégularités dans la remise des permis**

Selon l'INP1, les permis d'enseigner sont remis en 2014 à la demande du ministre Nesmy Manigat. L'INP2, quant à lui, dit se rappeler que les enseignants ont obtenu leurs permis d'enseigner il y a cinq ans de cela. Les inspecteurs (INP3, INP4) précisent que les permis d'enseigneront été remis au cours de l'année académique 2014-2015.

L'INP2 souligne que même si le ministère exige que chaque enseignant soit détenteur de son permis pour exercer la profession enseignante, cela n'empêche pas l'intégration de nouveaux enseignants dans le système éducatif sans permis. Il révèle la continuité du travail de certains enseignants sans obtention de leur permis. Par rapport à l'intégration d'enseignants sans permis dans le système éducatif malgré les exigences du ministre Nesmy Manigat, l'INP1, pour sa part, fait état du manque d'importance du permis d'enseigner.

Le L1D révèle que le MENFP remet des permis d'enseigner à tous les enseignants en salle de classe sans aucun critère. « À mon avis c'était quelque chose de bidon puisqu'on avait remis un permis à n'importe qui même si tu étais universitaire ou ne l'étais pas » (L1D). Pour moi, c'était quelque chose de très mauvais puisque n'importe qui recevait son permis d'enseigner » (L1D). De son côté, le L2D fait remarquer qu'il s'agit de simples nominations d'enseignants par le MENFP sans délivrance du permis d'enseigner. Sur ce point, le L2D avance qu'« en général, le ministère ne donne pas de permis d'enseigner. Donc l'enseignant est uniquement nommé par le MENFP ». Ainsi, il révèle aussi que le MENFP fait la remise d'un permis de deux ans à la majorité des enseignants depuis le gouvernement Martelly et le ministre Manigat. Quant à LD3, il dit constater

que le MENFP octroie des permis depuis 2016 après envoi des informations sur les professeurs par la direction départementale.

#### **6.6.4.2 Remise du permis après soumission des pièces justificatives**

Les enseignants sont les principaux bénéficiaires des permis d'enseignement et ils révèlent la façon dont l'obtention de ce document se fait. En ce sens, le L1E-1 indique qu'il obtient son permis d'enseigner du ministère après des études de trois ans à l'école normale. « Je suis allé à l'École Normale Supérieure à Port-au-Prince pendant trois ans. Après mes études, je suis rentré dans le Sud. Et puis, j'ai postulé au ministère et on m'avait remis mon permis d'enseigner au lycée » (L1E-1). Toutefois, il dit regretter qu'on remette un permis d'enseigner à n'importe qui à cause de l'intervention de parlementaires. Il affirme qu'« il y avait des députés et des sénateurs qui s'interféraient dans le processus pour favoriser l'obtention du permis d'enseigner à leurs proches » (L1E-1). Des enseignants de trois lycées (L1E-2, L3E-1, L2E-2 et L3E-2) font remarquer qu'ils obtiennent leurs permis d'enseigner après avoir soumis leurs pièces à la direction de l'école où ils travaillent et qui, de son côté, les acheminent à la direction départementale du MENFP. L'un des enseignants parmi les six interviewés, révèle qu'il enseigne sans permis d'enseigner.

Les quatre inspecteurs mentionnent que les permis d'enseigner sont émis depuis 2014 et deux d'entre eux soulignent la nomination de nouveaux enseignants sans permis. Les trois directeurs soulignent la remise du permis à tous les enseignants en salle de classe sans aucun critère. Cinq des six enseignants révèlent avoir reçu leur permis après la soumission de leurs pièces et l'un d'entre eux souligne des interventions des parlementaires dans la question.

#### **6.6.5 Renouvellement du permis d'enseigner**

Les permis d'enseigner sont remis aux enseignants pour une période de deux ans. Le délai d'expiration une fois arrivé, il faut renouveler ce document qui joue le rôle de visa qui devrait permettre aux enseignants d'avoir accès aux salles de classe. Il s'avère que pour l'ensemble des 13 répondants, leur permis d'enseigner n'est pas renouvelé (Annexe IX).



### **6.6.6 Sous-traitance horaire**

La sous-traitance horaire, comme nous l'avons définie au niveau de notre problématique, est un phénomène par lequel un enseignant nommé par le MENFP se fait remplacer par d'autres personnes le plus souvent sans la formation requise pour dispenser ses cours. Ce remplacement se réalise parfois avec la complicité des directeurs d'écoles à l'insu des responsables du MENFP. Le titulaire du cours donne un pourcentage de son salaire à l'enseignant sous-traité et s'occupe d'autres activités ou se déplace.

Les six catégories ayant émergé des 24 unités de sens découlant des réponses fournies par les dix répondants permettent de comprendre la manifestation de la sous-traitance horaire dans les écoles (Annexe IX).

#### **6.6.6.1 Voyages et obtention de nouveaux postes par les enseignants**

Voulant faire comprendre la façon dont la sous-traitance horaire se manifeste dans les écoles, l'INP3 indique qu'elle est très fréquente dans les écoles publiques du département à cause de l'émigration des enseignants et de l'obtention de nouveaux postes de travail qui les empêchent de continuer à dispenser leurs cours. Pour sa part, l'INP4 explique que les titulaires des cours travaillent hors des établissements scolaires et continuent de percevoir leurs salaires en versant un pourcentage aux enseignants sous-traités. Expliquant la manifestation du phénomène de la sous-traitance horaire, le LIC fait remarquer que très souvent, c'est lorsque les professeurs titulaires obtiennent d'autres boulots plus satisfaisants en termes de rémunération ou bien quand ils se déplacent (voyages), qu'ils se font remplacer par d'autres personnes.

#### **6.6.6.2 Entente collusoire et connivence des directeurs**

Pour faire comprendre la face cachée de la sous-traitance horaire, l'INP1 mentionne qu'elle se manifeste dans les écoles à cause de la compromission des directeurs à l'insu de l'inspection ou de la direction départementale. « Il existe une entente collusoire entre le directeur de l'école et le professeur titulaire qui se fait remplacer sans que nous autres inspecteurs soyons au courant. C'est une forme de compromission entre ces deux acteurs » (INP1). Pour l'INP2, l'existence de la sous-traitance horaire est tributaire des connivences des directeurs d'écoles avec les remplaçants à l'insu des inspecteurs.

### 6.6.6.3 Échecs, abandons et redoublements des élèves

Cinq des répondants l'INP2, le L1C, le L3C, le L2C et L2SG soutiennent que les apprenants échouent et abandonnent à cause de la formation bâclée qu'ils reçoivent des remplaçants. Dans cet ordre d'idée, le L3C fait état de l'abandon des élèves par la persistance de leurs échecs aux examens officiels. Le L2SG et le L3C expliquent que la formation bâclée par des enseignants non performants donne des problèmes au niveau de la qualité. Ainsi, le L3SG déclare que « nous avons pu faire la comparaison suivante. Lorsque la plupart des remplaçants administrent des tests aux enfants au niveau interne, ils se débrouillent et réussissent mais dès qu'il s'agit des examens officiels, un nombre imposant d'élèves n'obtient pas de bonnes notes et échouent ». Il ajoute que parfois les enseignants sous-traités sont utiles pour aider à combler les heures. Toutefois, il déclare qu'avec la sous-traitance horaire les écoles récoltent beaucoup de cas d'échecs. Selon le L2SG, les échecs à répétition en lien avec des remplaçants incapables qui offrent des formations au rabais aux apprenants conduisent parfois à beaucoup de cas de redoublement et d'abandon dans les écoles publiques de la zone.

### 6.6.6.4 Récurrence des cas

Les trois censeurs des études, le L1C, le L2C et L3C déclarent reconnaître l'existence de ce grave problème très courant de professeurs qui se font remplacer dans les écoles publiques du département. Selon le L2C, les cas de professeurs sous-traités sont récurrents en raison des voyages de bon nombre d'entre eux qui se font remplacer. Ces derniers temps, à cause de la situation socioéconomique précaire et des bouleversements sociopolitiques, un nombre élevé d'enseignants s'expatrient et se sont font remplacer. Certains d'entre eux continuent à recevoir leurs salaires jusqu'à ce que la direction départementale du MENFP découvre cette entente tripartite entre le directeur, le titulaire du cours en voyage et le professeur sous-traité (L2C).

Quant à L2SG, il fait état de l'absence fréquente de certains professeurs qui se font remplacer par des personnes non qualifiées. Dans ce contexte, il indique que « ces personnes enseignent du n'importe quoi aux enfants à cause de l'absence de supervision ». Le L1C révèle une autre facette de la question. Il souligne l'existence de professeurs qui se font remplacer à cause des engagements pris ailleurs. Il est des professeurs qui se font remplacer parce qu'ils trouvent des

emplois mieux payés ailleurs. « Aussi, le titulaire du cours choisit-il n'importe quel incompetent à qui il donne un pourcentage de son salaire et il s'adonne à son nouveau boulot » (L1C).

#### **6.6.6.5 Incompétence des remplaçants**

L'incompétence de certains enseignants sous-traités pose des problèmes. Selon le L1C, parfois, les élèves boycottent des cours dispensés par des remplaçants à cause de la découverte de leur incompétence. Pour le L3C, l'incompétence des enseignants sous-traités constitue un désavantage pour l'école. Il fait remarquer que « parfois non seulement certains élèves boudent les cours de ces derniers mais aussi ceux qui restent ne reçoivent rien comme formation en lien avec le programme du MENFP parce que ces remplaçants n'ont aucune formation pour enseigner la matière pour laquelle il est sous-traité » (L1C).

#### **6.6.6.6 Faiblesse de la gouvernance**

Deux des trois censeurs des études, le L2C et le L3C soutiennent qu'il existe une sorte d'incapacité d'agir à cause de l'inaction du ministère face à cette situation. Le L3C déclare que « très souvent, certains directeurs d'écoles publiques envoient des rapports aux responsables départementaux sur ces cas de remplaçants, ils ne font aucun suivi ». D'un autre côté, le L2C révèle que « cette situation prend de l'ampleur dans les écoles publiques à cause de l'absence de supervision ».

Pour ce qui concerne la sous-traitance horaire, les trois censeurs des études et l'un des trois surveillants généraux reconnaissent sa récurrence dans les écoles en raison d'autres boulots parallèles ou des voyages des enseignants. Selon deux inspecteurs, cette situation est due à la compromission ou l'entente collusoire et la connivence des directeurs avec les enseignants sous-traitants à l'insu de l'inspection départementale. Deux des censeurs relèvent que parfois, les élèves boycottent des cours de ces remplaçants à cause de la découverte de leur incompétence. Deux des censeurs mentionnent la faiblesse de gouvernance du MENFP à cause de son incapacité d'agir face à cette situation. Un inspecteur, trois censeurs et un surveillant général soulignent des cas d'échecs et d'abandons par la formation bâclée des remplaçants. Toutefois, deux des surveillants généraux précisent que certains élèves se débrouillent quand le remplaçant choisit ses examens à partir de ses cours et échouent aux examens officiels.

### **6.6.7 Lutte contre la sous-traitance horaire**

Selon les résultats, la sous-traitance horaire est très fréquente dans les écoles du département du Sud. À ce niveau, nous abordons les actions des responsables départementaux du MENFP contre le phénomène de la sous-traitance horaire. À partir des réponses données aux trois questions posées à ces dix participants, émergent quatre catégories et dix-neuf unités de sens (Annexe IX).

#### **6.6.7.1 Demande de rapport de présence et convocation de l'enseignant**

Dans leurs stratégies contre ce phénomène, les inspecteurs (INP3 et INP4) indiquent qu'ils combattent la sous-traitance horaire par la demande de rapports de contrôles hebdomadaires des présences des enseignants. L'INP4 continue pour faire remarquer que dans ses stratégies de lutte, il convoque et envoie une deuxième lettre à l'enseignant absentéiste tout en acheminant un rapport aux supérieures hiérarchiques pour les informer de la situation. Ainsi, l'INP4 révèle que « lorsqu'on trouve ces cas, l'on convoque l'enseignant. Parfois, on lui envoie une deuxième lettre et s'il ne vient pas, à partir de là, on dresse un rapport aux supérieurs hiérarchiques pour constater l'abandon de l'enseignant de façon à prendre les mesures qui s'imposent ».

#### **6.6.7.2 Visite de constat et rétention des chèques**

Pour sa part, l'INP4 souligne qu'il fait des visites de constat de la situation à partir de l'horaire des écoles pour ensuite dresser des rapports aux responsables de la direction départementale du MENPP. Quant à l'INP2, il indique que dans ses stratégies, il retient les chèques des enseignants contrevenants jusqu'à leur retour en classe.

#### **6.6.7.3 Envoi de rapports à la direction départementale et incapacité d'agir**

Un censeur des études et un surveillant général (L1C et L1SG) mentionnent que lorsque des enseignants se font remplacer, ils envoient un rapport d'informations aux responsables départementaux du MENFP pour les suites nécessaires. Ils révèlent que les décideurs départementaux font preuve d'incapacité et d'inaction face à la sous-traitance. Le L3SG dit constater que « les responsables de la direction départementale du MENFP ne prennent aucune mesure contre les enseignants sous-traitants ». De son côté, le L1SG fait remarquer « qu'il ne peut rien faire de façon concrète face à ce phénomène ». Pour renforcer sa position, il avance ce qui

suit : « vous savez comment fonctionne le pays. Devant cette situation, nous sommes obligés de nous taire puisque nous ne pouvons rien faire » (L1SG). Le L2C fait état de la notification de la situation au ministère en vue d'une décision et, quant à L3C, il signale qu'il renseigne le ministère pour faire le suivi sur ces cas. Le L2SG mentionne qu'il envoie des rapports aux supérieurs hiérarchiques pour une prise de décision.

#### **6.6.7.4 Remplacement des enseignants absents**

Dans ses responsabilités d'inspection, tout d'abord l'INP3 souligne que dans un premier temps, les inspecteurs identifient les classes où il y a des enseignants sous-traités pour ensuite faire des propositions au ministère. Cependant, l'INP2 fait remarquer qu'il demande aux directeurs d'école de ne pas remplacer des enseignants recrutés par le ministère. L'INP3, quant à lui, souligne qu'après avoir acheminé son rapport à la direction départementale, de concert avec le directeur d'écoles, le DD remplace les enseignants absents. Selon l'INP2, il existe des cours sans professeurs pour cause de budget et de lenteur du système éducatif.

Pour lutter contre la sous-traitance horaire, trois des quatre inspecteurs demandent des rapports de présence sur le travail des enseignants. Ils font état de la convocation des enseignants sous-traitants, de l'envoi d'une deuxième lettre et de rapport à leur supérieur hiérarchique. Deux d'entre eux visitent les écoles et retiennent le salaire des absents jusqu'à leur retour au travail. Les trois censeurs des études et les trois surveillants généraux révèlent qu'ils envoient des rapports à leurs supérieurs hiérarchiques qui font preuve d'incapacité d'agir face à la sous-traitance horaire. Toutefois, deux inspecteurs font état de l'identification des classes à besoins et de la demande aux directeurs d'écoles de ne pas remplacer les absents puisque cela doit être fait avec le MENFP.

### **6.7 Supervision pédagogique**

L'inspection symbolise l'instance chargée de la supervision des écoles même si les directeurs sont en principe les premiers superviseurs ou les superviseurs immédiats du travail de leurs personnels surtout ceux des enseignants travaillant dans leurs écoles. Au niveau de la direction départementale, le travail de supervision ou d'inspection des écoles est imputable aux inspecteurs. Dans une quête de compréhension de la mouvance de la supervision dans les écoles en rapport avec les moyens logistiques que les inspecteurs doivent avoir à leur disposition pour

accomplir leurs différentes tâches, nous leur avons posé la question suivante : comment la direction départementale du ministère de l'éducation s'organise-t-elle sur le plan logistique pour faciliter le travail de supervision pédagogique des inspecteurs ?

Aussi, la compréhension de cette question sur les moyens logistiques et le travail de supervision des inspecteurs se matérialise-t-elle à travers les deux catégories suivantes : absence de moyens de supervision et d'activités, projet de remise de véhicules et demande d'aide à l'UNICEF, manque de moyens des inspecteurs et qualité de l'éducation.

### **6.7.1 Manque d'inspecteurs, absence de moyens de supervision et d'activités**

Réaliser des activités de supervision exige des moyens logistiques. Dans cette dynamique, voyons comment s'organise la direction départementale pour doter les inspecteurs de moyens logistiques leur permettant de s'acquitter de leurs tâches.

Le directeur départemental confirme une absence d'activités de supervision au niveau du département. Dans le même registre, le directeur départemental adjoint fait état de l'absence de moyens de supervision de la direction départementale. Il explique que la direction départementale fait face à des problèmes de matériels pour le niveau secondaire afin de faciliter la tâche des inspecteurs pour ce qui concerne la supervision des écoles. Selon le DDA, il n'y a qu'un inspecteur qui possède un véhicule. Aussi, dit-il, pour la réalisation des activités de supervision, la direction départementale s'organise pour mettre un véhicule et un chauffeur à la disposition des inspecteurs.

Plus loin, le DDA a fait remarquer que la supervision pédagogique ne fait pas seulement face à un problème de manque de moyens logistiques. Il souligne qu'il y a aussi un problème d'insuffisance d'inspecteurs pour réaliser le travail de supervision pédagogique à travers le département. « Pour le secondaire, nous avons seulement quatre inspecteurs actifs pour 20 communes. Les écoles qui sont supervisées sont celles localisées à proximité des routes » (DDA). Dans ce contexte, le DDA affirme ce qui suit : « Il est des écoles qui ne sont jamais supervisées par rapport à leur positionnement géographique, or la population est éparpillée sur toute l'étendue du territoire. C'est justement pour expliquer ce que le problème de matériels ou de moyens logistiques nous crée comme difficultés énormes » (DDA).

Considérant que la direction départementale ne dispose pas de matériels pour favoriser le travail de supervision des inspecteurs, selon le DDA, à chaque fois qu'elle planifie des activités de supervision, elle fait une demande d'aide à l'UNICEF. Le DDA révèle que l'UNICEF loue toujours un véhicule pour la direction départementale qui, pour sa part, le met à la disposition des inspecteurs pour leur faciliter la tâche. Le DDA révèle aussi que face à ce problème logistique, la direction départementale a un projet de remise de véhicules aux inspecteurs avec l'aide de l'UNICEF.

### **6.7.1 Manque de moyens des inspecteurs et qualité de l'éducation**

Comme l'explique le DDA, il y a un manque de supervision à cause d'une insuffisance d'inspecteurs, de matériels et de moyens logistiques au niveau du département. Par conséquent, cette situation d'insuffisance totale n'est pas sans conséquence sur la qualité de l'éducation. Selon le DDA, il y a des incidences négatives du manque de moyens sur la formation et la qualité de l'éducation. Il rapporte qu'« il existe des écoles qui fonctionnent dans des maisons d'habitation en dehors de toutes normes requises et les professeurs n'ont aucune formation pour jouer leurs rôles » (DDA).

En matière de supervision pédagogique, l'un des deux répondants souligne l'absence de supervision, l'autre l'absence de moyens logistiques et l'insuffisance d'inspecteurs. Il mentionne qu'il y a seulement quatre inspecteurs pour 20 communes et révèle que parfois l'UNICEF loue un véhicule pour la direction départementale pour faciliter le déplacement des inspecteurs et annonce aussi qu'avec l'aide de l'UNICEF, la direction départementale projette de remettre des véhicules aux inspecteurs.

En vue de mieux comprendre la façon dont les enseignants sont supervisés dans ces écoles et aussi comment se fait le suivi de ces supervisions, les deux questions suivantes ont été posées aux six enseignants des trois écoles retenues : à quel rythme êtes-vous supervisé par votre inspecteur de zone ? comment se fait le suivi de ces supervisions pédagogiques ?

Deux catégories en lien avec ces deux questions permettent de les expliciter. Il s'agit de supervisions occasionnelles ou absence de supervision et absence de suivi à cause de l'absence de supervision.

### **6.7.2 Supervision occasionnelle ou absence de supervision**

Dans le cadre de la supervision dans les trois écoles et pour les six enseignants retenus pour ce travail, la situation paraît anormale. Selon le L1E-1, les inspecteurs supervisent leur école occasionnellement et à peine trois à quatre fois par an. Pour le L1E-2, il n'y a aucune visite d'inspecteurs depuis 2007 et une absence totale de supervision pédagogique au niveau de l'école où il enseigne. De son côté, le L2E-1 soutient qu'il est dans l'incapacité de parler de rythme de supervision en raison de l'absence de superviseur à l'école. « Je vous ai déjà dit cela, depuis que je suis ici je n'ai jamais vu un inspecteur. Par conséquent, je ne peux pas parler de rythme de supervision » (L2E-1). Deux de nos six enseignants interrogés sur cette question (L2E-2 et L3E-1), révèlent une absence de supervision du lycée où ils travaillent et de toutes les écoles de leur zone. Quant à L3E-1, il précise avoir constaté aucune action à l'intention des enseignants par l'inspection secondaire du Sud. Il déclare que « l'inspection secondaire du Sud ne fait rien pour les enseignants » (L3E-1).

Pour ce qui concerne la supervision pédagogique, un seul des six répondants affirme que son école est supervisée occasionnellement et les cinq autres soutiennent qu'ils ne sont jamais supervisés.

### **6.7.3 Absence de supervision et incapacité de parler de suivi**

Le suivi représente une activité extrêmement importante dans le processus de supervision pédagogique. C'est la planification et l'exécution de toute une série d'activités visant à colmater les brèches ou à combler les lacunes des enseignants supervisés.

En matière de suivi des évaluations pédagogiques, quatre des six enseignants interrogés, (L1E-1, L1E-2, L3E-1 et L3E-3) ont fait remarquer qu'il n'existe pas de suivi par absence de supervision dans les écoles, spécialement aux lycées. Les enseignants L2E-1, L2E2 et L3E-1 vont dans le même sens que les quatre premiers enseignants tout en nuanciant leur réponse. Ils mentionnent qu'ils sont dans l'incapacité totale de parler de suivi à cause de l'absence de supervision pédagogique dans les écoles à travers le département du Sud d'Haïti.



Pour le suivi des évaluations, à l'unanimité, les six enseignants déclarent qu'il n'existe pas de suivi en raison de l'absence de supervision dans les écoles, spécialement dans les lycées.

#### **6.7.4 Formation des inspecteurs et des enseignants**

Les données relatives à ce thème sont recueillies à partir des entretiens réalisés auprès de 11 répondants dont le directeur départemental, le directeur départemental adjoint, les directeurs des écoles et des enseignants. Des 20 unités de sens émergent cinq catégories distinctes qui déterminent le rythme ou la nature de ces formations (Annexe IX).

#### **6.7.5 Formations rares et claniques, manque de formation et autoformation des enseignants**

Au regard de la formation que la direction départementale, instance chargée du management du système éducatif au niveau du département, doit offrir aux acteurs, le directeur départemental atteste qu'il organise des formations trimestrielles sur le plan administratif à l'intention des inspecteurs chargés de la supervision des écoles. Quant au directeur départemental adjoint, il révèle que la formation pour les inspecteurs se réalise une à deux fois par an. « Cela dépend des moyens dont dispose le ministère. Avec la crise que le monde a connu comme la COVID, le peyilock et l'insécurité qui sévissent en Haïti, nos moyens sont limités » (DDA). Il ajoute que le ministère fait face à des difficultés pour organiser un ensemble de formations pour les inspecteurs. Selon le DDA, il existe un ensemble de formations prévues par le ministère de concert avec certains organismes partenaires mais qui ont été bloquées par l'insécurité.

#### **6.7.6 Demande d'attestation et connaissance des programmes**

À côté des points de vue des principaux responsables départementaux du système éducatif (DD et DDA), les directeurs des écoles, considérés comme les premiers superviseurs de leurs établissements scolaires, ont été aussi questionnés sur cet aspect.

En ce sens, en vue de s'assurer que leurs professeurs se forment, deux des directeurs, L1D et L2D confirment qu'ils font la demande d'attestation de formation à leurs enseignants. Ainsi, le L1D déclare que :

Chaque année on demande aux enseignants des papiers. Si l'année dernière l'enseignant vous avait présenté un document attestant qu'il s'est perfectionné dans telle discipline et que cette année, il vous présente un autre papier qui vous dit qu'il s'est perfectionné dans une autre discipline, ça vous montre que l'enseignant est en train de se perfectionner (L1D).

Dans le même ordre d'idée, le L2D demande aussi aux enseignants de son école de prendre connaissance des programmes afin de mieux faire.

### **6.7.7 Responsabilité de l'État et inaction de la DD**

Selon le L2D, la responsabilité de la formation des enseignants des écoles qu'il dirige incombe à l'État. Pour lui, le lycée qu'il dirige appartient à l'État et, par conséquent, il est du ressort de l'État d'assumer ses responsabilités pour former les enseignants. Malheureusement, selon le L2D, par rapport à la demande de formation pour les enseignants, les directeurs des lycées font face à l'inaction de la direction départementale du MENFP et des inspecteurs. « À chaque fois que je fais une demande de formation pour les enseignants du lycée que je dirige, le directeur départemental, son adjoint et les inspecteurs ne font rien pour nous aider à former les professeurs. Ils se contentent de soulever la question de l'absence de moyens » (L2D).

Les enseignants ont été aussi interviewés sur la question de la formation pédagogique et leur rythme. Le L1E-1 indique qu'il milite pour l'éducation depuis des années. Cependant, à côté de l'existence éventuelle de l'organisation des séances de formation de façon clanique, il dit constater l'absence totale de séances de formation pour les enseignants du lycée où elle enseigne depuis trois à quatre ans. Selon le L2E-2, il n'existe presque pas de séances de formation organisées à l'intention des enseignants des lycées. Le L2E-2 confirme que depuis son arrivée au lycée en 2007, seulement deux formations ont été réalisées en 2008 et en 2011. De son côté, le L3E-1 estime que cette absence de formation est due à un manque de responsabilité du ministère de l'éducation. Il souligne que fort de ce constat, parfois, l'ensemble des professeurs d'une école s'organise pour l'autoformation.

### **6.7.8 Rencontres trimestrielles et initiatives personnelles des enseignants**

Comme premier superviseur de son école, le L2D relate que son travail passe par des rencontres trimestrielles avec les enseignants pour l'amélioration de leurs compétences en fonction

du nombre d'échecs et de réussites. « Après chaque évaluation, on fait une analyse de ces évaluations pour le nombre de réussites et le nombre d'échecs. Ensuite, on organise une rencontre avec chaque professeur pour voir comment ils peuvent améliorer leurs compétences » (L2D).

Quant à L3D, il prône l'apprentissage par les pairs au niveau de son école. Selon lui, au niveau de son école, il organise des séances de formation où les enseignants de niveau plus élevé interviennent pour former les moins avancés. Il a fait remarquer que certains enseignants au niveau du lycée qu'il dirige continue à se perfectionner avec leurs propres moyens dans les universités de la région à partir de l'encouragement de la direction. Le L3D soutient que quand les enseignants sont formés, c'est un avantage pour eux et aussi pour la direction. Toutefois, il révèle que les enseignants se perfectionnent dans leur propre discipline et non pas en sciences de l'éducation.

#### **6.7.9 Absence de formation disciplinaire et pédagogique**

Sur cet aspect, le L3E-1 affirme qu'au niveau du lycée où il travaille, la direction départementale du ministère de l'éducation n'a jamais organisé de séances de formation tant sur le plan pédagogique que disciplinaire. Selon le L3E1, pour être un peu modéré, l'on peut dire des séances de formations rares ou inexistantes.

Pour la formation des inspecteurs et des enseignants certains acteurs, l'un des responsables départementaux mentionne la formation pédagogique et administrative trimestrielle des inspecteurs. L'autre explique des difficultés à organiser un ensemble de formation pour les inspecteurs en raison de manque de moyens mais mentionne l'organisation de séminaires une à 2 fois par an. Globalement, les six enseignants font état de l'absence de formation sinon des séances rares et claniques depuis tantôt trois ans ou depuis 2008-2011. Deux des directeurs disent demander des attestations de perfectionnement aux enseignants et de prendre connaissance des programmes et l'un d'entre eux souligne que le MENFP n'assume pas ses responsabilités en ce sens. Deux directeurs font état de rencontres trimestrielles avec les enseignants sur l'amélioration de leurs compétences et des initiatives de formations personnelles.

## 6.8 Encadrement du personnel scolaire

Dans le domaine de l'éducation, l'encadrement des acteurs est d'une importance capitale en vue de leur performance. Que ce soient le personnel administratif, éducatif ou les élèves, ils ont tous besoin d'être encadrés en vue de mieux faire. Seize participants dont les quatre inspecteurs, les trois directeurs, les six professeurs et les trois parents des trois lycées retenus pour cette recherche ont été interrogés sur ce thème (Annexe IX).

### 6.8.1 Absence, peu ou incapacité d'encadrement

À l'unanimité, les trois directeurs (L1D, L2D, L3D) et les six enseignants (L1E-1, L1E-2, L2E-1, L2E-2, L3E-1 et L3E-2) des trois écoles affirment qu'il n'existe aucun encadrement et de formation dans les écoles où ils travaillent. Questionnés sur le genre d'encadrement qu'ils offrent aux directeurs d'écoles et aux enseignants, trois inspecteurs sur quatre (l'INP1, l'INP2, l'INP4) mentionnent l'absence ou peu d'encadrement ou de formation au niveau secondaire par absence de budget et par manque de moyens logistiques. Réagissant à cette question, l'INP2 révèle ce qui suit : « Et, c'est là encore le problème du système parce que, si on voulait offrir un encadrement aux directeurs d'écoles, il faudrait avoir au moins deux à trois séances par période. Pourtant, pour une année scolaire on ne peut même pas avoir trois séances pendant que nous avons quatre périodes » (INP2). Il poursuit pour soutenir que « nous autres inspecteurs, nous sommes bien conscients de notre mission que nous ne pouvons pas réaliser. Cette situation peut avoir des effets négatifs sur la qualité de l'éducation offerte à l'école jusqu'à l'échec des élèves ». Fort de ce constat, l'INP1 révèle l'incapacité de l'inspectorat d'encadrer les personnels.

Toutefois, selon l'INP4 et le L1D, ils organisent quand même des rencontres avec les enseignants et donnent des conseils sur l'utilisation de l'approche par compétence. Pour sa part, l'INP2 confirme que depuis trois ans, l'inspectorat organise peu de séances de formation à l'intention des personnels des écoles privées et publiques et d'autres cadres du système. Sur cet aspect de la question, l'INP2 apporte les précisions suivantes :

D'une manière générale, cela fait trois ans de cela que j'avais personnellement organisé des séances de formation dans le département du Sud pour des enseignants, des directions d'écoles, des censeurs des études, des surveillants et d'autres cadres du système. On fait cette formation sur l'approche par compétences et on avait fait une

mise ensemble (public/ privé) pour essayer de trouver plus de personnes capables de comprendre cette nouvelle approche (INP2).

Opinant sur la question, le L3D avance qu'il reçoit peu d'encadrement des inspecteurs sauf des échanges de deux à trois heures par jour de travail au cours de deux ou trois réunions de travail. Quant à L2E-1, il a fait remarquer qu'il n'y a pas de présence d'inspecteur depuis trois ans dans son école. Toutefois, il témoigne qu'il est tant bien que mal encadré par le directeur via des conversations et des questions concernant le programme. Le L1D mentionne que pour encadrer ses enseignants, il organise des rencontres où il les sensibilise sur leurs responsabilités. Et pourtant, le L3D, de son côté, indique qu'il organise rarement des rencontres ayant rapport avec les activités pédagogiques par manque de moyens. « Je déplore toujours le comportement de la direction départementale du MENFP qui ne met aucun moyen à la disposition des directeurs des lycées pouvant les aider à encadrer les enseignants sur les activités pédagogiques » (LD3). Ainsi, le L1E-1 dit n'avoir aucun moyen pour faire son travail. Les enseignants, (L1E-1, L1E-2, L3E-1, L3E-2) de leur côté, relatent qu'ils ne reçoivent aucun encadrement du directeur de leur école et des inspecteurs. Toutefois, contrairement aux quatre enseignants précités, le L2E-1 et le L2E-2 soutiennent que leur directeur les encadre par des supervisions fréquentes et tout en leur prodiguant des conseils. Ils soulignent, toutefois, qu'ils ne reçoivent aucun encadrement des inspecteurs.

### **6.8.2 Encouragement à la formation**

L'un des trois directeurs de lycée explique qu'il encourage ses enseignants à se former. Le L2D fait remarquer que par absence d'encadrement du MENPF, il encourage ses enseignants à se former en ligne sur YouTube et sur les autres réseaux sociaux. Il indique qu'il encourage les enseignants à l'autoformation en vue des mises à jour personnelles de leur formation. Illustrant ces stratégies d'encadrement, le L2D déclare ce qui suit :

On encourage les enseignants à se former et surtout à prendre part aux formations qui se trouvent en ligne sur YouTube ou sur Facebook. Il y a des professeurs qui donnent des formations sur les réseaux sociaux ayant rapport avec l'éducation et on encourage les enseignants à les suivre. On encourage les enseignants à se former eux-mêmes.

### **6.8.3 Disponibilité de matériels et formation des élèves**

Par rapport à l'importance des matériels dans le processus enseignement-apprentissage, le L2D révèle qu'avec la pitance qui reste comme moyens au niveau de la direction de son école, il fait l'acquisition de certains matériels qu'il met à la disposition des enseignants à la direction pour leur consultation en vue de les aider à bien présenter leurs cours. De son côté, le L1E-2 indique qu'il fait des efforts pour former les élèves au meilleur de leurs connaissances.

### **6.8.4 Encouragement, contrôle des activités scolaires et aide aux enfants**

Les parents comme acteurs incontournables dans la formation des enfants doivent aussi offrir à ces derniers un encadrement à la maison en vue d'éviter qu'ils échouent ou abandonnent leurs études. Que ce soient LIP-1, L2P-2 et L3P-3, ils affirment qu'ils font des efforts pour encadrer leurs enfants chez eux.

Le L1P-1 indique qu'il est incapable d'aider ses enfants pour certaines matières en raison de son faible niveau d'études. Par conséquent, il révèle qu'il encourage ses enfants à étudier et à travailler avec des élèves studieux de son quartier. Cependant, le L2P-2 dit recourir à une stratégie différente au côté du travail de groupe priorisé par les parents. Il encourage aussi ses enfants aux travaux en groupe, mais il demande aux plus grands d'aider les plus petits dans leurs travaux domestiques. Par ailleurs, le L2P-2 donne aussi des aides aux enfants dans leurs devoirs. Le L3P-3, pour sa part, soutient qu'il suit toujours ses enfants, les encourage à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons. D'un autre côté, le L3P-3 relate qu'il incite ses enfants à étudier, à faire leur devoir et à travailler en groupe pendant les fins de semaine. Le L3P-3, quant à lui, mentionne qu'il a la capacité personnelle à donner un coup de main pour certaines matières seulement. « Pour les autres matières dans lesquelles je ne suis pas trop calé, je demande à mes enfants de travailler avec leurs camarades de classe puisque je ne peux pas payer un tuteur pour les accompagner à la maison comme font certains parents qui ont les moyens » (L3P-3).

Tous les trois directeurs et les six enseignants affirment qu'il n'existe aucun encadrement et de formation dans les écoles. Trois inspecteurs sur quatre mentionnent l'absence ou peu d'encadrement ou de formation au niveau secondaire par absence de budget et par manque de moyens logistiques et l'un d'entre eux fait état de l'incapacité de l'inspectorat d'encadrer le

personnel. L'un des trois directeurs dit encourager les enseignants à l'autoformation et à faire l'acquisition de certains matériels qu'il met à disposition à la direction. Pour les parents, les trois révèlent qu'ils encouragent leurs enfants à travailler en groupe, à étudier leurs leçons, à faire leurs devoirs tout en contrôlant leurs activités scolaires. Toutefois, l'un d'entre eux dit n'être pas capable d'aider ses enfants pour certaines matières.

## **6.9 Encadrement des élèves**

Encadrer les élèves, revient à les guider, les orienter, les conseiller et même les discipliner non seulement pour de meilleurs rendements mais aussi pour de bons comportements et des choix judicieux. Considérant que l'encadrement des enfants se fait et à l'école et à la maison, abordons tout d'abord celui offert par les enseignants. Dans le but de comprendre la façon dont les enseignants encadrent les apprenants, les questions suivantes sont adressées aux enseignants : que faites-vous dans le cadre de vos pratiques enseignantes pour contribuer aux bons rendements des élèves ? Que faites-vous pour encadrer les élèves qui se trouvent en situation de difficulté d'apprentissage ? Comment faites-vous le suivi des résultats des évaluations en vue de favoriser la réussite des élèves ? Au regard de l'esprit de la loi de 2001 qui interdit les violences physiques dans les écoles surtout l'usage du fouet de la part des enseignants, dans le cadre d'une punition pour un motif quelconque, quelle est votre alternative pour éviter que cette pratique puisse conduire à l'abandon de certains élèves ?

### **6.9.1 Encadrement pour de meilleurs rendements**

En tout premier lieu, dans le cadre de l'encadrement des apprenants, nous abordons la contribution des enseignants visant à les aider à donner de meilleurs rendements au regard de la question ci-dessus mentionnée. Quatre catégories issues des réponses fournies par les six enseignants nous permettent de comprendre cette question. Les catégories sont les suivantes : rôle d'accompagnement ; d'observation et de correction ; aides diversifiées par la didactique interactive ; s'approcher ; se familiariser et motiver les élèves et administration de devoirs individuels et en groupe, évaluation des cours.

### **6.9.2 Rôle d'accompagnement, d'observation et de correction**

À ce niveau, le L1E-1 fait état du rôle d'accompagnement dans l'observation et la participation des élèves à des travaux en ateliers. Il indique qu'il observe les activités des enfants et fait la correction de leurs travaux en salle de classe pour les aider à mieux comprendre leurs lacunes afin de pouvoir mieux les combler.

### **6.9.3 Aides diversifiées par la didactique interactive**

Dans la dynamique d'encadrement des enfants, le L1E-1 mentionne qu'il les aide à la compréhension des cours par la préparation de feuillets en lien avec ces cours pour pallier leurs problèmes de livres. Il fait aussi remarquer qu'il aide les élèves à construire leurs capacités de réflexion personnelles à partir des travaux dirigés et des exposés réalisés dans les salles de classe. Quant aux enseignants L1E-2 et L2E-2, ils indiquent qu'ils recourent à la didactique interactive pour favoriser la participation des élèves dans le processus enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, le L2E-1 affirme qu'il est toujours disponible pour ses apprenants et cherche toujours à les inciter à participer au cours. Il souligne aussi qu'il applique différentes stratégies en vue de les aider. « J'organise des travaux en atelier suivis d'exposés et je fais des interactions interrogatives avec eux pour les emmener à s'approprier des contenus des cours » (L2E-1).

### **6.9.4 S'approcher, se familiariser et motiver les élèves**

À chaque professeur des stratégies visant à encadrer les enfants. C'est ainsi que les enseignants L1E-2, L2E-2 relatent qu'ils utilisent différents procédés tels que : s'approcher d'eux, chercher à connaître et se familiariser avec les élèves pour mieux les aider. Pour sa part, le L2E-1 explique que pour mieux encadrer les élèves, il se familiarise avec eux comme des amis. Quant au L2E-2, il fait état de la motivation des élèves à prendre leurs études au sérieux en leur expliquant l'importance de l'éducation dans la réussite socioéconomique. Pour L3E-1, c'est par la sensibilisation des élèves sur la ponctualité à l'école et aussi en créant des liens amicaux avec eux qu'il les encadre.



### **6.9.5 Administration de devoirs individuels et en groupe et évaluation des cours**

En vue d'encadrer les élèves pour de meilleurs rendements, le L2E-2 indique qu'il administre des devoirs à la maison et en groupe afin de leur permettre de bien assimiler les contenus des cours. Quant à L3E-1, il révèle qu'il stimule les élèves au travail par des devoirs individuels, en groupe et de maison. Le L3E-2, de son côté, fait état de l'évaluation des cours avec des suivis pour assurer la compréhension des élèves.

Par rapport aux meilleurs rendements des élèves, parmi les six, un enseignant dit recourir aux travaux d'ateliers et leurs corrections. Trois font état de la diversification de leurs activités par la didactique interactive, deux parmi ces trois révèlent qu'ils s'approchent des élèves pour mieux se familiariser avec eux et trois administrent des devoirs individuels et en groupe et de suivis à la suite de l'évaluation des cours.

### **6.9.6 Encadrement des élèves en difficultés d'apprentissage**

Pour la question ci-dessus relative à l'encadrement des élèves en situation de difficultés d'apprentissage, l'encadrement offert par les enseignants aux apprenants se matérialise par le biais des trois moyens suivants : construction d'un groupe WhatsApp, ajout du crédit sur les comptes de téléphone des élèves, administration de devoirs et placement de l'élève dans une place plus visible pour lui porter une attention particulière, motivation, mise en confiance, intégration de l'élève dans un groupe de travail et création d'un environnement amical.

#### **6.9.6.1 Construction d'un groupe WhatsApp, ajout de crédit sur les comptes de téléphone des élèves et administration de devoirs**

D'entrée de jeu, le L1E-1 révèle que pour encadrer ses élèves, il construit un groupe WhatsApp et ajoute du crédit sur les téléphones de ses élèves pour pouvoir travailler avec eux. « J'ai créé un groupe WhatsApp pour aider les élèves en situation de difficultés d'apprentissage. Comme ça, si l'élève est un peu timide pour m'aborder pendant le cours, à partir du groupe WhatsApp, il peut m'écrire pour me poser sa ou ses questions qui bénéficient aussi à tous les autres » (L1E-1). Les enseignants L2E-2, L3E-2, quant à eux, soulignent qu'ils administrent des devoirs particuliers à leurs élèves pour les aider à surmonter leurs difficultés.

### **6.9.6.2 Placement de l'élève dans un endroit plus visible et attention particulière**

Dans le but d'encadrer les élèves, les enseignants suivants, L1E-2, L3E-2 disent accorder une importance plus soutenue à l'élève en difficultés d'apprentissage en le plaçant dans une position plus visible et plus accessible dans la classe. Les enseignants L1E-1, L2E-2, L3E-1 font remarquer qu'ils accordent une attention particulière aux enfants qui font face à des difficultés d'apprentissage. « Je me rapproche plus de ces élèves et je les questionne plus souvent » (L2E-2). Les enseignants, L2E-1, L1E-2 font remarquer qu'ils placent ces élèves en première rangée ou à leur proximité. Le L2E-1 martèle qu'un élève perturbateur ou en difficultés d'apprentissage doit être placé à la première rangée pour mieux le suivre. De ce fait, L2E-2 mentionne qu'il envoie ces élèves en difficultés d'apprentissages au tableau plus régulièrement.

### **6.9.6.3 Motivation, mise en confiance, intégration de l'élève dans un groupe de travail et création d'un environnement amical**

Chacun utilise ses stratégies pour encadrer les élèves en difficultés d'apprentissage. Le L1E-2 fait remarquer qu'il assure la motivation de ses élèves par la conversation privée et fait la correction de leurs devoirs de la même manière. Selon le L3E-1, il met en confiance l'élève en difficultés d'apprentissage par des questions fréquentes, reprend pour lui les parties difficiles des cours et l'envoie plus souvent au tableau. Pour le mettre en confiance, le L3E-1 dit parfois qu'il achète des livres pour l'élève en difficultés d'apprentissage qui n'en a pas afin de l'aider. Ainsi, le L2E-1 dit qu'il applique une solution différente pour chaque élève qui rencontre une difficulté d'apprentissage. Parfois, le L2E-1 dit rechercher et canaliser le problème pour apporter une solution. Dans la même veine, le L1E-2 fait état de l'intégration de l'élève dans un groupe de travail et invite ses parents à le soutenir.

En ce qui concerne les élèves en difficultés d'apprentissage, un enseignant sur six révèle son innovation par la création d'un groupe WhatsApp et l'ajout de crédits pour travailler avec ses élèves. Deux font état de l'administration de devoirs particuliers. Trois d'entre eux soulignent le placement des élèves dans une position plus visible en vue d'une attention plus particulière. Trois parmi ces six recourent à la motivation, la mise en confiance et l'intégration de l'élève dans un groupe de travail par la création d'un environnement amical.

## **6.9.2 Suivis des évaluations**

En ce qui a trait à la façon dont les enseignants font les suivis des évaluations des cours en vue de favoriser la réussite des élèves, trois catégories ayant émergé de la question à ce propos nous permettent de la mettre en lumière.

### **6.9.2.1 Correction et stimulation, recherche et enregistrement des cours**

Pour faire le suivi des évaluations en vue de bien encadrer les apprenants, les enseignants procèdent de différentes manières. C'est ainsi que le L1E-1 fait remarquer qu'il procède par la correction et la stimulation, la reprise de contenus de cours, la donation d'autres documents et l'utilisation d'autres approches. Il révèle aussi qu'il encourage les enfants à utiliser les nouvelles technologies. « Je fais des évaluations par la correction des tests. Ainsi, parfois je refais le cours et donne d'autres documents tout en utilisant d'autres approches. Je stimule les élèves en leur faisant visiter tel site ou d'aller lire tel document sur internet » (L1E-1). Par ailleurs, L1E-1 dit autoriser les élèves à enregistrer les cours aux moyens de leurs téléphones portables.

### **6.9.2.2 Détermination des forces et des faiblesses des élèves et demande de plus d'efforts**

Quant à L1E-2, il fait état de la détermination des forces et des faiblesses des élèves par le biais des activités diverses en salle de classe. Ainsi, il souligne qu'il demande plus d'efforts aux faibles, donne des devoirs et en envoie régulièrement les élèves au tableau tout en les questionnant de façon plus fréquente. Le L3E-1 déclare, pour sa part, qu'« il passe plus de temps avec ces élèves qui n'ont pas bien réussi leurs devoirs et il les envoie plus souvent au tableau tout en leur imposant des devoirs de maison. En ce sens, le L1E-2 souligne qu'il place son siège plus proche de ces élèves pour une attention plus soutenue et un œil particulier. Dans la découverte de leurs faiblesses à partir des devoirs, le L2E-1 indique qu'il découvre l'incapacité de ces élèves de dissenter et malheureusement, il dit être incapable de les aider à cause des lacunes accumulées en classes antérieures. Quant à L3E-2, il dit constater les forces et les faiblesses des élèves à partir des résultats des devoirs qu'il leur donne plus fréquemment.

### **6.9.2.3 Reprise de contenus, sensibilisation des élèves et utilisation des examens passés**

Dans son mode d'encadrement, après une évaluation, le L2E-2 mentionne qu'il reprend les parties ou contenus sur les lesquelles les élèves ont échoué en classe qu'il accompagne avec de

nouveaux devoirs. Pour amener les élèves à s'entraider dans une perspective socioconstructiviste, le L2E-2 précise qu'il les sensibilise aux travaux en groupe et à domicile. Le L3E-2 fait mention de l'utilisation d'examens déjà administrés aux élèves au cours des années antérieures transformés en devoirs et corrigés dans la classe.

Il est constaté qu'un enseignant sur six fait la correction des devoirs en classe pour stimuler les élèves et leur propose l'usage d'internet. Pour les autres, ils les stimulent en les envoyant plus souvent au tableau en reprenant les parties sur lesquelles les élèves échouent, donnent des devoirs en groupe et à domicile, transforment les examens passés en devoirs qu'ils corrigent en classe aussi, ils exigent plus d'efforts tout en plaçant leur siège plus proche d'eux.

Le fouet représente un outil de correction dans les écoles pour des leçons non sues, des retards, du désordre commis par les élèves etc. Mais la loi de 2001 vient mettre un terme à cette pratique. Mettons en lumière la question en lien avec l'alternative au fouet par les deux catégories suivantes : donner du travail aux élèves et les sensibiliser et donner des lignes à copier aux élèves et les mettre debout.

#### **6.9.2.4 Donner du travail aux élèves et les sensibiliser**

Comme alternative au fouet, le L1E-1 révèle qu'il sanctionne les élèves en leur donnant du travail éducatif à faire. « Quand l'enfant répète un mot grossier, je lui donne un travail à faire comme, par exemple, aller sur internet pour venir expliquer à la classe c'est quoi le respect mutuel. Comme sanction, je demande à l'élève d'expliquer des notions comme : vertu, sagesse et respect mutuel (L1E-1). Le L2E-1 dit prioriser la sensibilisation des élèves sur l'importance de l'éducation et du travail à l'école pour leur réussite dans la société en lieu et place au fouet. Il souligne qu'il explique aussi aux élèves ce qui les attend lorsqu'ils sont appliqués et studieux et lorsqu'ils ne le sont pas. Le L1E-1 fait remarquer qu'il n'utilise pas le fouet dans le but de ne pas occasionner l'abandon de l'élève pour une peccadille.

#### **6.9.2.5 Donner des lignes à copier aux élèves et les mettre debout**

Dans le cadre des alternatives au fouet, le L1E-2 souligne qu'il recourt à des punitions telles que : copies des lignes en lien avec les cours et posture debout au coin pendant 10 à 15 minutes quand les élèves s'endorment et font du désordre. À l'instar de L1E-2, le L2E-2 fait état

de l'utilisation d'autres sanctions comme copier des lignes mais exige l'étude des pages de leçons en lien avec les cours. Les enseignants L3E-1 et L3E-2 disent aussi donner des lignes à copier en rapport aux cours et mettre les élèves à genoux.

En lieu et place du fouet, un enseignant sur six impose aux élèves la recherche sur internet suivi de devoirs, un autre la sensibilisation sur l'importance de l'éducation, trois autres, la copie des lignes en lien avec des cours. L'un d'entre eux exige des élèves l'étude des pages de leçons et deux révèlent parfois qu'ils les mettent debout ou à genoux pendant 5 à 10 minutes.

### **6.9.3 Gestion des échecs et motivation des enfants par leurs parents**

Certains parents encadrent aussi leurs enfants. Aussi, ont-ils répondu aux questions suivantes : Comment conciliez-vous les travaux domestiques, les activités scolaires et certaines activités familiales qui nécessitent la participation de vos enfants pour ne pas entraver leur évolution à l'école ? Quelles stratégies utilisez-vous pour gérer les échecs de vos enfants afin d'éviter leurs répétitions jusqu'à leur abandon définitif ? Comment motivez-vous vos enfants en vue de leur persévérance scolaire ?

#### **6.9.3.1 Travaux domestiques et activités scolaires**

Les travaux domestiques, selon leur fréquence et leur importance peuvent impacter négativement l'évolution des enfants à l'école et même conduire à leur échec et à leur abandon. Les catégories « Donner peu de travaux domestiques » et « encouragement aux activités scolaires » ont émergé des réponses à ces questions.

#### **6.9.3.2 Peu de travaux domestiques et encouragement aux activités scolaires**

Le L1P-1 précise qu'il évite de donner certains travaux à ses enfants pour ne pas entraver leurs activités scolaires. Il déclare aussi qu'il encourage toujours ses enfants aux études et aux travaux scolaires pour qu'ils puissent obtenir de bons résultats. Le L2P-2 soutient qu'il demande peu d'aide à la maison pour laisser du temps d'études aux enfants et le L3P-3 fait état d'encouragement des enfants à étudier et à travailler à la maison. Il fait aussi remarquer l'incapacité d'une minorité de parents à donner des leçons à leurs enfants en Haïti. Le L3P-3 explique qu'il fait des demandes modérées aux enfants à participer aux activités domestiques sinon les jours fériés et

pendant les vacances. « Je n'engage pas trop mes enfants dans les activités domestiques ou dans nos jardins sinon les jours fériés ou lorsqu'ils sont en vacances » (L3P-3). Il déclare « aussi comprendre que s'il ne donne pas assez de temps à ses enfants pour leurs activités scolaires, ils ne pourront pas lui donner de bons rendements et cela peut même aboutir à leur échec » (L3P-3).

En ce qui concerne les travaux domestiques et les activités scolaires, l'on découvre que les trois parents sollicitent peu les services de leurs enfants à la maison pour leur donner du temps pour leurs activités scolaires.

### **6.9.3.3 Gestion des échecs scolaires**

Quand un enfant échoue à l'école, il a besoin d'encadrement ou du soutien de ses parents. Abordons cette question pour essayer de comprendre comment les parents encadrent leurs enfants à travers les quatre catégories suivantes : dialogue fréquent ; motivation et simulation ; autoévaluation en cas d'échec et non tolérance des échecs à répétition ; contrôle du temps des loisirs ; visites à l'école et analyse des carnets et rencontres d'explications et motivation des enfants.

### **6.9.3.4 Dialogue fréquent, motivation et simulation**

La gestion des échecs d'un enfant par un parent nécessite de la compréhension et de l'intelligence des parents. Le L1P-1 souligne qu'il parle plus souvent aux enfants, les motive, les encourage à travailler de façon plus fréquente en groupe. Il fait aussi état de son devoir de stimuler ses enfants à étudier à cause des dépenses engagées pour eux. Quant à L2P-2, il fait état de la conscientisation de son enfant par le dialogue sur l'importance de l'éducation dans la vie. « Je m'assois avec mon enfant dans un dialogue franc pour lui expliquer l'importance de l'éducation dans la vie afin qu'il prenne conscience de ses responsabilités en vue de sa réussite » (L2P-2).

### **6.9.3.5 Autoévaluation en cas d'échec et non tolérance des échecs à répétition**

Le L2P-2 souligne qu'il fait son autoévaluation en cas d'échec de l'enfant pour déceler si trop de temps n'est consacré aux travaux domestiques. Toutefois, il indique sa non-tolérance des échecs à répétition sans dramatiser la situation.

### **6.9.3.6 Contrôle du temps des loisirs, visite à l'école et analyse des carnets**

Pour mieux gérer les échecs de ses enfants, le L3P-3 fait remarquer qu'il devient plus dur avec eux dans la gestion de leur temps de loisirs. Il révèle aussi qu'il rend visite à l'école pour avoir une idée de la façon dont ses enfants se comportent afin de pouvoir faire les interventions qui s'imposent. Le L3P-3 indique aussi qu'il analyse les carnets de ses enfants pour déceler les matières dans lesquelles ils sont faibles dans le but de les encourager à travailler mieux pour mieux maîtriser ces matières.

### **6.9.3.7 Rencontres d'explication et motivation des enfants**

Motiver les enfants joue un rôle important dans la persévérance scolaire. La compréhension de cet aspect de l'encadrement des enfants passe par l'unique catégorie suivante : motivation à la persévérance scolaire.

Sur la question de la persévérance scolaire, le L1P-1 indique qu'il organise des rencontres d'explications constantes des sacrifices encourus avec ses enfants. « Je m'assois toujours avec mes enfants pour leur expliquer les sacrifices que je fais pour eux tout seul tout en expliquant que je suis tout pour eux et qu'ils ne doivent pas me laisser faire tous ces efforts en vain (L1P-1) ». Il déclare qu'il motive ses enfants pour ne pas payer deux fois pour la même classe et leur demande de faire plus d'efforts pour éviter le redoublement. Quant à L2P-2, il précise qu'il donne des explications sur l'importance de l'éducation dans la vie et l'avenir d'un enfant en lien avec son sérieux dans ses activités scolaires. Le L3P-3, pour sa part, fait état de la motivation permanente des enfants sur leur avenir et sur la façon de devenir un professionnel, d'avoir un plus haut niveau de vie et de jouer un rôle important dans la société par la prise au sérieux de leurs études. Il souligne aussi qu'il donne des explications aux enfants sur leurs capacités à occuper de grands postes dans la société que ce soit président, sénateur ou député, ministre etc. dès qu'ils sont bien formés.

Pour la gestion des échecs, l'on constate que les trois parents sensibilisent et motivent fréquemment leurs enfants sur l'importance de l'éducation, les sacrifices qu'ils font et organisent aussi des rencontres d'explication sur la façon dont les études peuvent transformer leur avenir en leur permettant de jouer des rôles importants dans la société.

## **6.10 Couverture scolaire**

À travers quatre questions adressées à 17 répondants dont le directeur départemental et son adjoint, les trois directeurs d'écoles, les trois censeurs, les trois surveillants généraux et les six enseignants retenus pour cette recherche, découlent 38 unités de sens desquelles émergent cinq catégories qui permettent de comprendre la situation de la couverture scolaire (Annexe IX).

### **6.10.1 Identification des besoins en fonction de la démographie**

La construction d'une école nécessite toute une série de mises en place, spécialement sur le plan démographique en lien avec la distance des habitations. Aussi, dans cette perspective, le directeur départemental du ministère de l'éducation confie-t-il que des inspecteurs travaillent pour identifier les zones à besoins scolaires au niveau du département en vue de les doter d'écoles pour faciliter l'accès aux jeunes. Dans cette dynamique, le DD déclare ce qui suit :

En ce sens, les inspecteurs ont déjà identifié la zone X située entre X et X pour la doter d'un lycée de manière à empêcher que les enfants parcourent plusieurs kilomètres pour se rendre à l'école. Nous comptons continuer ce travail à travers tous les 6 districts scolaires du département du Sud.

Le directeur départemental adjoint, de son côté, adresse la dimension politique de la question. Il avance que dans le cadre des efforts visant l'accès à l'éducation en vue d'une meilleure couverture scolaire, la prise en compte des besoins d'une école en lien avec la démographie d'une zone se fait de concert avec les parlementaires de la région. C'est ainsi que le DDA soutient que « l'un des secteurs avec lequel nous travaillons, c'est le parlement. Les députés ou sénateurs font toujours des demandes ou des interventions auprès de la direction départementale pour solliciter des écoles pour des zones où il y a une augmentation de population ».

### **6.10.2 Retards récurrents, fuite, échecs, découragement et abandon des élèves**

La question de la couverture scolaire ne concerne pas seulement les décideurs départementaux, c'est-à-dire, le directeur départemental et le directeur départemental adjoint. Ces derniers expliquent leurs stratégies managériales visant à augmenter la couverture scolaire de la zone. Cependant, quant aux trois censeurs des études et aux trois surveillants généraux, ils ont été



interrogés sur les impacts que la distance des écoles en lien avec leur lieu de résidence peut avoir sur la formation des élèves.

D'entrée de jeu, le L1D fait remarquer que la formation et le rendement des élèves sont influencés par des retards récurrents, de la fatigue, le retour avant le renvoi et le manque de temps pour les travaux scolaires.

À 18 heures, nous devons procéder au renvoi mais pour les élèves qui doivent parcourir plusieurs kilomètres pour retourner chez eux, ils se sauvent depuis 17 heures. Les élèves agissent ainsi non seulement parce que la cour de l'école n'est pas clôturée mais aussi parce qu'ils doivent marcher dans le noir pour retourner chez eux (L1D).

Dans la même optique, que ce soit les trois censeurs des études ou les trois surveillants généraux (L1C, L2C, L3C, L1SG, L2SG, L3SG), ils indiquent tous que la distance des écoles par rapport à la localisation des demeures des élèves impacte négativement leur formation et conduisent à leur échec, leur découragement jusqu'à leur abandon. Par conséquent le L1C déclare :

Ces élèves qui parcourent plusieurs kilomètres pour retourner chez eux n'ont pas assez de temps pour étudier, réviser leurs leçons et travailler en groupe comme ceux et celles qui habitent plus près de l'école. Ils n'ont que les fins de semaine pour tout faire. Par conséquent, parfois, la compilation de toutes ces difficultés conduit à l'échec, au découragement et même à l'abandon de certains d'entre eux (L1C).

Le L2C indique qu'« au niveau du lycée où il travaille, le plus souvent, les enseignants ne reprennent pas les cours pour les retardataires et, l'accumulation de tous ces retards et des cours ratés conduisent à l'échec des élèves lors des évaluations sommatives ». Pour ce surveillant général : « Les élèves qui viennent de loin sont toujours fatigués et affamés après parfois 45 minutes ou une heure de temps de marche dans les mornes ou sur des routes en mauvais état » (L3SG).

Dans ce contexte, les L2SG et L3SG affirment avoir fait des découvertes fréquentes de beaucoup de cas d'échecs et de cas de redoublement parmi cette catégorie d'élèves et celle d'autres directeurs sauf chez les plus intelligents et les plus déterminés.

### 6.10.3 Manque de moyens et incapacité de se déplacer

La question de la distance des acteurs par rapport à la localisation des écoles n'affecte pas seulement les censeurs des études et les surveillants généraux. Les enseignants sont aussi affectés négativement par cette question. Selon le L1E1, parfois, elle n'arrive pas à se déplacer pour aller dispenser les cours par manque de moyens économiques.

J'habite dans une commune et l'école se trouve dans une autre. Pour me rendre à l'école, chaque jour, j'ai besoin de 500 gourdes. Je dois manger quelque chose, boire de l'eau etc. c'est un peu difficile. Parfois si je n'ai pas d'argent, je reste à la maison. Parfois, je sors mais si je ne trouve pas quelqu'un pour me donner 500 gourdes, je reste chez moi (L1E-1).

Parfois lorsque des politiciens ou des syndicalistes lancent des mots d'ordre de grève, il se trouve dans l'impossibilité de se rendre à l'école pour dispenser ses cours. Le L3E-2 va dans le même sens que le L1E-1 en ce qui a trait au déplacement en période de perturbations politiques. Ainsi, il soutient que « surtout en période de perturbations politiques, certaines fois, lorsque les enseignants n'habitent pas près de l'école, ils n'arrivent pas à se déplacer » (L3E-2).

Quant à L1E-2, il relate que parfois lorsqu'il pleut, les cours sont perturbés parce qu'il n'est pas en mesure de se déplacer pour se rendre à l'école. « Il faut signaler l'empêchement des professeurs qui habitent à une longue distance de l'école à se rendre au travail quand il y a des manifestations, des barricades, des catastrophes naturelles, la pluie et des inondations capables de déranger la circulation » (L1E-2, L3E-2).

À l'instar de L1E-1, le L3E-1 a fait savoir que parfois il n'est pas en mesure de se déplacer pour des raisons économiques mais avec des nuances comparativement à L1E-1. D'un côté, c'est à cause de son incapacité personnelle de se payer une camionnette pour se rendre à son poste et, de l'autre, c'est à cause de la cherté et de la rareté du carburant.

Je dois vous dire que depuis 2019 le pays fait face à un problème de pénurie de carburant et les prix du transport en commun sont vraiment élevés. Ainsi, très souvent nous ne sommes pas en mesure de nous rendre à l'école pour dispenser nos cours puisque tantôt le carburant est rare et tantôt trop cher (L3E-1).

Il précise que « parfois les élèves sont dans leurs salles de classes et les enseignants ne peuvent pas se déplacer pour se rendre dans les écoles ». « Tout cela se produit à cause de l'insignifiance des salaires reçus par les enseignants » (L3E-1).

La question de la couverture scolaire ne concerne pas seulement les autorités qui doivent faire des mises en place pour que les enfants aient accès aux écoles. En ce qui concerne les membres du personnel des écoles et aussi les parents des élèves, le L2P-2 estime qu'il assiste à de véritables sacrifices des enfants éreintés en parcourant des kilomètres pour arriver à l'école. Pour lui, après le parcours de ces longues distances, ces enfants fatigués qui accumulent aussi des retards, échouent. Le problème de la distance n'affecte pas tous les parents au même niveau. Le L1P-1 indique que ses enfants accèdent facilement à l'école à cause de leur résidence localisée à proximité de l'école. Quant à L2P-2, il a fait remarquer que ses enfants prennent occasionnellement un taxi moto pour se rendre à l'école puisque, généralement, ils s'y rendent à pied. Dans ce contexte, dit-il, ses enfants rentrent tardivement à la maison tout à fait fatiguée. Le pire, selon L2P-2, après le parcours de ces longues distances à pied, ses enfants se couchent sans avoir le temps d'étudier et parfois avec le ventre vide. Le calvaire de L3P-3 n'est pas différent des autres parents. Il estime que la question de la distance des écoles est difficile pour les parents puisque le lycée fonctionne de 13 heures à 18 heures.

« Imaginez que j'habite au niveau d'une commune où je n'ai pas pu trouver de place au lycée pour mon enfant. Comme ça, chaque jour il doit payer un taxi moto ou une camionnette pour aller à l'école dans une autre commune » (L3P-3). Fort de ce constat, elle indique qu'« elle est parfois dans l'obligation de demander à ses enfants d'aller à l'école à pied ». Dans cette situation, le L3P-3 rapporte que ses enfants arrivent très souvent à la maison très tard sans manger et ils sont incapables d'étudier leurs leçons avant de se coucher. Le L3P-3 conclut que dans ces conditions, l'accès à l'école est très difficile pour ses enfants par rapport à la distance de l'école.

#### **6.10.4 Fatigue et non implication au travail**

La distance des écoles par rapport aux demeures des enseignants constitue un handicap majeur dans la formation des enfants selon certains répondants. En ce sens, le L1E-2 confie que parfois, elle est tellement fatiguée, une fois arrivée à l'école, incapable de travailler, elle ne fait

que donner un travail aux enfants à faire afin de pouvoir se reposer. Dans cette ambiance, elle reconnaît son non-implication occasionnelle dans le travail des élèves. Le L1E-2 explique qu'elle vit dans une commune et travaille dans une autre. Pour se rendre au travail, elle doit parcourir des kilomètres soit à moto soit en payant une camionnette. Aussi, dit-elle, arrivée à l'école tout à fait fatiguée, elle est incapable bien travailler.

### **6.10.5 Incapacité de couvrir le programme**

Selon certains répondants, la distance n'impacte pas négativement seulement la formation des élèves. Pour le L1E-1, la distance impacte négativement la formation des élèves par l'incapacité des enseignants de voir les programmes à cause des retards accumulés. Dans le même ordre d'idée, le L1E-2 estime que la distance des demeures des enseignants par rapport à la localisation des écoles a des incidences négatives sur la formation des élèves à cause de l'absence d'électricité au lycée.

Dans le cas du lycée où il n'y a pas d'électricité, dès qu'il est marqué 17 heures ou dès qu'il commence à faire noir, les enseignants laissent les salles de classe pour se rendre chez eux. Tout cela peut impacter négativement la formation des enfants. Parfois, les enseignants qui assurent les cours à la dernière heure écrivent des notes au tableau pour pouvoir partir. Dès qu'ils laissent la salle, les élèves profitent pour s'échapper sans copier leurs notes (L1E-2).

Le L3E-1 dit comprendre que les échecs fréquents des élèves au niveau de l'école où il enseigne, sont liés à tous ces retards et toutes ces absences répétées qui constituent une barrière à la couverture des programmes. Le L3E-2, pour sa part, indique que la distance du lieu de résidence des enseignants à des incidences négatives sur la formation des enfants et réduit aussi la marge de manœuvre par rapport au nombre de jours de classe à couvrir et le programme à voir. Par rapport à tout ce qui précède, le L3E-3 déclare :

Maintenant, toutes ces absences et ces retards à répétition nous empêchent de voir les programmes et le ministère ne tient pas compte de ces problèmes au cours des examens officiels. Cette situation contribue fort souvent à l'échec de nos élèves (L3E-3).

Selon l'un des responsables départementaux, pour la couverture scolaire, les inspecteurs travaillent pour identifier les zones à besoins et l'autre fait état de la prise en compte de la démographie de concert avec les parlementaires. Les trois censeurs des études et les trois surveillants généraux confirment que la distance parcourue par les élèves occasionne des retards

récurrents, de la fuite, des échecs, du découragement et des abandons. Cinq enseignants sur six parlent de leur manque de moyens occasionnels et de leur incapacité à se déplacer et soutiennent que cette situation les empêche de couvrir le programme, impacte la formation des élèves et conduit parfois à leurs échecs et à leurs abandons. Mêmes constats chez les trois parents affirmant que parfois ils n'ont pas les moyens de payer les frais de transport de leurs enfants qui arrivent en retard à l'école et retournent chez eux fatigués sans pouvoir étudier et faire leurs devoirs. Ces parents révèlent que la distance impacte négativement les activités scolaires de leurs enfants et tout cela occasionne parfois leurs échecs.

## **6.11 État du cadre physique**

Le cadre physique d'une institution scolaire joue un rôle prépondérant dans la formation des élèves. Quand le cadre physique est approprié, il facilite le processus enseignement-apprentissage et a des incidences positives sur la réussite des élèves. Toutefois, le contraire peut aboutir à l'échec jusqu'à l'abandon des élèves.

Les trois questions en lien avec le thème cadre physique sont adressées à 13 participants dont les quatre inspecteurs, les trois directeurs et les six enseignants des trois écoles retenues pour cette recherche. Des trente-neuf unités de sens émergent six catégories différentes (Annexe IX).

### **6.11.1 Cadre physique inapproprié comme cause de difficultés d'apprentissage et d'incapacité de travailler**

La situation du cadre physique des écoles peut entraver ou faciliter le déroulement du processus enseignement-apprentissage. Tout d'abord, l'INP1 fait état d'un cadre physique inapproprié et des infrastructures qui ne favorisent pas le processus enseignement-apprentissage. Face à son constat sur le cadre physique des écoles, L'INP1 explique que :

Tout autour de l'école il y a des maisons d'habitation et parfois dans certains quartiers populaires, il y a toujours du bruit ou des vacarmes. Parfois, un professeur donne un cours et certains élèves sortent pour aller applaudir ou assister à une altercation dans la zone puisque, très souvent, les locaux ne sont pas clôturés.

L'INP1 ajoute que « la majorité des infrastructures scolaires ne favorisent pas le bon fonctionnement des écoles ». Selon l'INP2 et le L3E-1, les élèves des lycées localisés dans des

écoles fondamentales où les écoles nationales font face à certaines difficultés d'apprentissage. Par exemple, selon l'INP1,

Dans ces lycées, les mobiliers ne correspondent pas aux tailles des élèves et cette situation leur nuit jusqu'à déranger leur apprentissage et conduit à leur échec. Il précise que « les salles ne répondent pas par rapport à leurs capacités et leur aération. Les bancs sont faits pour les petits enfants du premier et du deuxième cycle fondamental et ils ne s'adaptent pas à la taille des jeunes du secondaire qui ne sont pas du tout à l'aise pour apprendre dans ces conditions.

Intervenant sur l'état du cadre physique des écoles, le L1E-2 révèle qu'il se trouve dans l'incapacité de travailler quand il pleut et aussi quand il fait chaud.

Quant au L1E-1, il pose le problème de l'absence de barrière qui favorise le va-et-vient incessant des passants et aussi le départ non autorisé des élèves. Selon le L1E-1, dans son école, à cause de l'absence de clôture et de barrière, les enseignants font face à l'incapacité de travailler due aux vrombissements des moteurs des motos et des voitures qui circulent parfois sur la cour de l'école considérée comme une route secondaire menant vers d'autres zones. D'un autre côté, le L1E-1 fait état de situations précaires dans les écoles à cause des bâtiments qui ne correspondent pas aux activités scolaires. Parfois, « les écoles sont logées dans des bâtiments qui n'ont pas été conçues pour des activités scolaires. Ces locaux constituent une entrave aux activités d'apprentissage en termes d'aération et d'espace pour les activités » (L1E-1). Le L2E-1 abonde presque dans le même sens que L1E-1 mais considère la chaleur comme facteur d'entrave au processus enseignement-apprentissage. Il indique que le cadre physique de son école est inapproprié au processus enseignement-apprentissage (ex : chaleur). Dans ce contexte d'un cadre physique inapproprié des écoles, l'INP3 fait état d'absence de blocs sanitaires, de points d'eau, de mobiliers adéquats et d'espaces convenables pour l'apprentissage dans la majorité des lycées du département. Le L1E-1 estime que la situation est critique dans les écoles et au lycée et rapporte que le désordre total règne pendant la dispensation des cours. « On peut être en plein cours et, simultanément, un individu vient apprendre à conduire (motocyclette) à son ami. Ils font du bruit et se bagarrent entre eux tout en transformant la cour de l'école en une route vicinale sans que personne ne soit en mesure de piper mot » (L1E-1).

### **6.11.2 Influence négative du cadre physique ne répondant pas aux normes**

L'état du cadre physique ne répondant pas aux normes n'est pas sans conséquences sur la formation des enfants. Selon L'INP3, le cadre physique ne répondant pas aux normes a des influences négatives sur le processus enseignement-apprentissage. « Dans certaines écoles, les enseignants ne peuvent même pas faire des travaux en ateliers et gérer très bien les salles de classe à cause des salles exigües ». L'INP3, L'INP4, L3E-1 et le L2E-2 estiment que le cadre physique ne répondant pas aux normes influence négativement le processus enseignement-apprentissage. Aussi, la mauvaise formation des élèves conduit-elle à leur échec et à leur abandon. Le L3E-1 explique que « quand les enfants ne peuvent pas bien s'asseoir, ils sont coincés et ne peuvent pas prendre des notes dans des salles surpeuplées, le processus enseignement-apprentissage ne se déroule pas très bien et les élèves échouent parfois pour ensuite abandonner leurs études ». Le L2E-2, pour sa part, mentionne que le cadre physique ne répondant pas aux normes influence négativement le processus enseignement-apprentissage par absence de matériels, de laboratoires et d'équipements. « Dans ces écoles, il n'existe pas de matériels didactiques, technologiques, de laboratoires de sciences et informatiques et d'équipements. Toute cette situation a des influences négatives sur la formation des enfants » (L2E-2).

### **6.11.3 Situation inadéquate des salles et absence de matériels**

Le bon état du cadre physique des établissements scolaires et la présence de matériels sont d'une importance capitale pour le processus enseignement-apprentissage car et les enseignants et les apprenants ont besoin d'un cadre physique approprié muni de matériels adéquats pour travailler. Toutefois, réagissant à cet aspect précité, étant directeur d'école et inspecteur de zone, le L2D et l'INP2 font remarquer que les salles sont surchargées et chaudes par manque de lycée de ce milieu rural recevant les élèves de toutes les écoles fondamentales de la zone. L'INP2 confirme que « les salles sont trop exigües et il y a trop d'élèves. Au lycée [nom], on arrive jusqu'à 80 élèves par salle de classe. Dans ces conditions, le travail des enseignants devient très difficile ». Ainsi, l'INP2 se demande qu'« elle organisation peut-on espérer ? Comment peut-on effectuer des travaux en groupe et réorganiser l'espace de travail ? Le L2D dit constater que dans cette atmosphère, les élèves sont frappés de somnolence à cause de la chaleur et ils sont aussi incapables de prendre des notes par manque d'espace. Le L2D poursuit pour expliquer que cette situation de

salles remplies, de mobiliers inappropriés, de l'incapacité de circulation et d'incapacité d'interaction des enseignants avec les élèves a une influence négative sur la formation de ces derniers.

Les enseignants opinent aussi sur la situation. C'est ainsi que le L1E-1 soutient que l'absence de matériels et d'infrastructures appropriés ne font pas honneur aux enfants. Il soutient que « non seulement cette situation a des conséquences négatives sur la formation des enfants mais ne les rend pas fiers d'être élèves d'une école de cet état ». Parlant de matériels, d'équipements et de laboratoires qui devraient supporter le processus enseignement-apprentissage, le L3E-1 mentionne que l'école où il enseigne est dépourvue de tout. Selon le L2E-2, son école ne dispose pas de laboratoire mais il y existe certains matériels achetés par le directeur pour faciliter la tâche des enseignants. La question de mauvaises odeurs répandues au niveau de ces écoles publiques est monnaie courante selon les enseignants. Aussi, les enseignants (L1E-1, L1E-2 et L3E-1) mentionnent que les enfants de certaines écoles sont incapables de respirer à cause des mauvaises odeurs dégagées par l'urinoir et des latrines à proximité des salles. Sur la question de la situation des salles, l'un des directeurs, le L3D révèle que les salles de son école sont plus ou moins spacieuses pour une quarantaine d'élèves car elles sont de 64 mètres carrés. Toutefois, il indique qu'il fait face à des mobiliers non appropriés et à un problème de latrine qui dérange les élèves avec des mauvaises odeurs.

#### **6.11.4 Inadéquation des mobiliers conçus pour les élèves du primaire**

L'aisance des élèves sur des bancs ou des bureaux convenables peut les aider à mobiliser leurs capacités pour mieux s'approprier des contenus des cours. Dans le cas contraire, le processus enseignement-apprentissage peut faire face à des problèmes d'accommodation des élèves. Sur cet aspect de la question, le L3D dit faire face à l'inadéquation du mobilier des élèves du fondamental de 6 à 8 ans qui doit être utilisé pour les grands élèves du lycée de 12 à 25 ans dans l'après-midi. Dans ce contexte, le L3D « fait remarquer que le lycée est logé dans une école fondamentale qui reçoit des enfants de 6 à 8 ans et des élèves de 12 à 25 du troisième cycle du fondamental et du secondaire ». Il révèle que ces grands élèves ne peuvent pas s'asseoir normalement sur ces bancs et peinent à suivre les cours à cause de leur petitesse. Le L2E-2 va dans le même sens que le L3D. Il fait état de l'inadéquation des mobiliers des enfants du fondamental à la taille des élèves du



secondaire dans des salles exigües et chaudes où les élèves ne sont pas à l'aise pour suivre les cours.

### **6.11.5 Lancement tardif des cours et couverture du programme**

La couverture des programmes est tributaire de la régularité des cours. Cependant, le L3D indique que le démarrage des cours est toujours retardé sur une base quotidienne en raison des préparatifs qu'on doit faire pour les grands élèves. Il précise que « les cours du soir pour le lycée commencent à 13 heures. Pour faire sortir les élèves du matin du fondamental, nettoyer la salle, arranger les mobiliers et parfois chercher des chaises, on peut atteindre 13 heures 45 ». Dans cette ambiance, le L3D estime que le temps pour la couverture du programme est amoindri par les retards accumulés. C'est pourquoi le L3D s'exprime en ces termes : « imaginez un professeur qui a 1 heure de cours à 13 heures et qui dispense seulement 15 à 20 minutes de cours. S'il a deux heures de cours, il peut essayer de rattraper mais cette situation de retards accumulés influence négativement sur la couverture du programme et la formation des élèves ».

### **6.11.6 Diminution de l'effectif, abandons, échecs**

Faisant l'étiologie de l'abandon, de la déperdition ou des échecs, le L1D fait remarquer que l'école qu'il dirige connaît une diminution d'effectif à cause des échecs et de l'abandon de certains élèves en raison de l'insalubrité du bâtiment. Parfois certains élèves qui échouent abandonnent. Toutefois, il est une catégorie d'élèves qui abandonne le lycée à cause de son insalubrité. Il souligne que le « toit de la maison qui loge le lycée est troué ». « Dès qu'il pleut, il y a des flaques d'eau partout qui rendent l'environnement de la classe insalubre sans compter le mauvais état du bâtiment et les latrines qui dérangent les enfants » (L3D).

Pour le L3E-1, les élèves échouent au niveau du lycée où il enseigne à cause des mauvais apprentissages. Selon le L3E-2, les élèves de son école échouent à cause des salles non aérées et l'absence de laboratoires et d'équipements. Le L2D précise qu'il existe des cas d'échecs fréquents et d'élèves qui abandonnent après plusieurs échecs à cause de tous ces facteurs qui dérangent le processus enseignement-apprentissage.

Concernant le cadre physique des écoles, trois des quatre inspecteurs et les six enseignants font remarquer qu'il est inapproprié et constitue des causes de difficultés d'apprentissage et d'incapacité de travailler. Deux inspecteurs et deux enseignants estiment que cette inadéquation du cadre physique handicape le processus enseignement-apprentissage et occasionne l'échec et l'abandon des élèves en raison de l'absence de matériels, de laboratoires et d'équipements. En substance, deux des trois directeurs, un des quatre inspecteurs, cinq des six enseignants font état de salles surchargées, non aérées et dépourvues de matériels, d'équipements et de l'existence de latrines et d'urinoirs répandant des mauvaises odeurs. Selon deux directeurs et un enseignant, les mobiliers des élèves du fondamental de 6 à 8 ans sont inappropriés pour les grands élèves du lycée de 12 à 25 ans, et deux directeurs mentionnent le lien entre le lancement tardif des cours et l'amointrissement de la couverture du programme. Les trois directeurs et deux enseignants soutiennent que tous ces facteurs précités conduisent aux échecs, aux abandons et à la déperdition scolaire.

## **6.12 Cantines scolaires**

Le thème portant sur la situation des cantines scolaires dans les écoles du département du Sud a été abordé avec huit répondants dont le directeur départemental, le directeur départemental adjoint, les directeurs des trois écoles retenues pour cette recherche et aussi les trois parents. Six catégories différentes émergent de vingt et une unités de sens du thème sur les cantines scolaires (Annexe IX).

### **6.12.1 Absence de cantines scolaires**

Par rapport à l'absence de cantines scolaires au niveau du secondaire, le directeur départemental révèle qu'il est en pourparlers avec le Programme Alimentaire Mondiale (PAM) en vue de résoudre ce problème. Il estime que cette absence de nourriture pour les enfants du secondaire conduit à l'échec et à l'abandon scolaire. Ainsi, par rapport à son constat, le DD déclare :

L'absence de plats chauds dans les écoles au niveau secondaire a des incidences négatives sur le processus enseignement-apprentissage. Parfois, les enfants arrivent à l'école sans avoir rien mangé à la maison et après deux ou trois heures de temps, ils ne peuvent plus tenir pour suivre les cours convenablement. Ainsi, n'ayant pas bien

assimilé les contenus des cours, aux examens, ils échouent et plus tard, ils abandonnent (DD).

Le directeur départemental adjoint, réagissant à cette question, abonde presque dans le même sens que le directeur départemental. Aussi, considère-t-il l'absence de cantines scolaires dans les écoles secondaires comme une cause d'échec et d'abandon scolaire. Le DDA précise qu'« au niveau d'aucune école secondaire du département du Sud il existe une cantine pour les élèves ». Il poursuit pour expliquer qu'il n'y a pas d'enseignement sans nourriture et il existe une concordance entre enseignement et nutrition. « Ventre affamé n'a point d'oreille, dit-on. Et, de ce fait, dans une école où les enfants, je ne dis pas mal nourris mais ne sont pas nourris, cela peut conduire directement à l'échec et parfois à l'abandon » (DDA).

Démontrant la gravité de la situation et les incidences négatives de l'absence de cantines scolaires dans les écoles tout en établissant une comparaison entre les enfants qui ont accès à la nourriture et ceux et celles qui n'en n'ont pas, le DDA abonde en ce sens :

C'est la raison pour laquelle ce sont les enfants des nantis, ceux qui ont les moyens qui arrivent à mieux apprendre. Un enfant qui laisse sa maison sans rien prendre et qui doit passer cinq à six heures de temps sans manger quoique ce soit et sans la possibilité de trouver quelque chose de retour chez lui, c'est déjà l'échec (DDA).

Opinant sur la question des cantines scolaires dans les écoles secondaires, tous les trois directeurs (L1D, L2D, L3D) reconnaissent que l'absence de plats chauds constitue l'une des principales raisons de l'échec et de l'abandon scolaire au niveau de leurs écoles. Selon le L1D, « chaque jour, il est des enfants qui viennent de loin et qui crèvent de faim à l'école. Nous sommes témoins que cette situation conduit très souvent à l'échec et à l'abandon de certains élèves » (L1D).

### **6.12.2 Collecte d'argent à la direction**

Deux des trois directeurs d'écoles, le L1D et le L2D rapportent qu'ils ont l'habitude de collecter de l'argent au niveau de la direction de l'école pour voler au secours des enfants qui ont laissé leur maison sans rien prendre. « Parfois, nous nous débrouillons pour leur offrir quelque chose pour éviter qu'il ne se sauvent. Malheureusement, nous n'avons pas les moyens » (L1D). Pour sa part, le L2D confirme qu'« au niveau de l'école qu'il dirige les enfants disent très souvent

qu'ils ont faim et parfois ils s'organisent à la direction pour trouver quelque chose à leur donner pour les aider à suivre les cours ».

### **6.12.3 Incapacité de suivre les cours, d'étudier et échec de beaucoup d'élèves à cause de la faim**

Selon le L2D, l'absence de cantines scolaires qui devraient habiliter les directeurs d'écoles à offrir un plat chaud aux enfants constitue un véritable problème pour le processus-enseignement/apprentissage. Il dit constater qu'au niveau de son école certains élèves des familles pauvres venant de loin sans manger font face à l'incapacité de suivre les cours et sont souvent atteints de somnolence. Se référant au proverbe ventre affamé n'a pas d'oreille, le L2D indique que « les élèves qui viennent de loin et des familles pauvres sans rien prendre parfois s'endorment car ils ne peuvent pas passer tout ce temps sans rien manger et suivre les cours ». Il poursuit pour faire remarquer qu'à cause de la faim et l'absence de plats chauds à l'école, parfois, la direction accompagne certains élèves qui ne peuvent rester à l'école pour suivre les cours chez eux ou chez elles.

Réagissant sur l'absence de plats chauds dans les écoles et surtout la situation socioéconomique des parents, le L3D a fait remarquer que se rendre à l'école avec le ventre vide et y passer presque toute la journée représente un problème national. Il renchérit en soutenant qu'à l'exception des enfants de familles disposant de moyens financiers qui permettent à ces derniers de manger avant d'aller à l'école, les autres s'y rendent avec leur ventre vide et doivent y passer toute la journée sans rien prendre.

J'écoute les élèves avec le cœur serré me disant ne pas pouvoir rester à l'école pour n'avoir pas mangé depuis ce matin. Éventuellement, j'ai la possibilité d'aider deux ou trois élèves me sollicitant quelque chose à manger mais je suis incapable face à une dizaine qui se plaignent de faim(L3D).

Il rapporte que dès qu'il est marqué 16 heures, tenaillés par la faim, certains élèves se sauvent à cause de leur incapacité de continuer à suivre les cours. « Je ne suis pas capable de renvoyer l'élève pour la faim avant l'heure du renvoi à 18 heures » (L3D). Ce dernier révèle que cette situation conduit directement à l'échec et l'abandon de bon nombre d'élèves qui se sauvent avant l'heure du renvoi (18 heures) le plus souvent de l'école à cause de la faim.

Quant aux parents, leur lecture du lien existant entre l'échec et l'abandon des élèves ne diffère pas de celle des enseignants. Ainsi, le L2P confie que parfois, des élèves échouent à cause du manque de nourriture. Deux des trois parents le L2P et le L3P, de leur côté, disent constater une sorte d'incapacité des enfants de répondre aux demandes d'étudier à cause de la faim.

#### **6.12.4 Débrouillardise des parents pour nourrir leurs enfants**

Si les écoles ne disposent pas de cantines scolaires pour offrir un plat chaud aux élèves du secondaire des écoles publiques du Sud d'Haïti, certains parents affirment qu'ils peinent à donner à manger à leurs enfants. Le L1P indique qu'il n'a aucune aide en ce sens et offre occasionnellement de la nourriture à ses enfants grâce au commerce et à la couture. Par ailleurs, elle a fait remarquer que par manque de moyens, elle recourt à des prêts afin de pouvoir donner à manger à ses enfants. « Quand je suis fauchée et que je n'ai rien à donner à mes enfants, ils souffrent en allant à l'école sans rien prendre » (L1P).

Le L3P de son côté, qui travaille comme contremaître maçon et technicien agricole, fait remarquer qu'il fait des efforts de toute nature pour pouvoir offrir à manger à ses enfants.

#### **6.12.5 Incapacité des paysans à nourrir leurs enfants**

Dans les milieux reculés, les paysans ont du mal à bien nourrir leurs enfants. Selon le L3P, ce sont tous les paysans vivant dans les zones rurales du pays qui font face à cette incapacité de bien nourrir leurs enfants qui doivent étudier. Dans ce contexte, le L3P révèle que c'est occasionnellement que les paysans de sa zone donnent à manger à leurs enfants qui, parfois, doivent de se rendre à l'école sans rien prendre.

Parfois, lorsque nous avons de la nourriture, nous donnons à manger à nos enfants car nous n'avons pas de bons équipements pour faire de bonnes récoltes. Dans ce contexte, je peux dire que je ne suis pas en mesure de bien nourrir mes enfants et c'est le cas pour presque tous les paysans de la zone. Cela est un véritable problème et pour nous et pour les enfants (L3P).

Conséquemment, selon (L3P), « la nourriture représente un facteur d'échec pour l'éducation en Haïti ».

### **6.12.6 Demande à l'État d'assumer ses responsabilités envers les enfants**

Face à l'incapacité ou aux différents problèmes auxquels les paysans font face pour nourrir leurs enfants et, considérant que les écoles n'ont pas de cantines scolaires pour donner à manger aux enfants, le L2P demande à l'État d'assumer ses responsabilités en offrant au moins un plat chaud aux enfants. Dans cette optique, le L2P déclare :

Nous faisons toutes sortes d'activités pour pouvoir donner quelque chose à nos enfants le matin avant leur départ pour l'école et le soir lors du retour. Mais parfois, les enfants peuvent aller à l'école sans rien prendre ou trouver la table vide au retour. Nous ne pouvons pas nourrir très bien nos enfants et nous demandons à l'État d'assumer ses responsabilités pour leur donner au moins un plat chaud.

Les trois directeurs et l'un des responsables départementaux révèlent l'absence de cantines scolaires au secondaire et soutiennent que c'est l'une des causes des échecs et des abandons dans les écoles. L'un des responsables départementaux confirme que des négociations avec le PAM pour offrir un plat chaud aux élèves ont eu lieu. Deux des trois directeurs et deux parents font remarquer qu'à cause de la faim, certains élèves sont incapables de suivre les cours et d'étudier et cela occasionne leurs échecs. Ainsi, deux des trois directeurs soulignent que des collectes de fonds ont été organisées au niveau des directions pour offrir quelque chose à manger aux élèves tenaillés par la faim. De ce fait, les trois parents révèlent qu'ils se débrouillent en faisant des efforts de toute nature comme des prêts pour donner occasionnellement à manger à leurs enfants. Deux des parents soulignent l'incapacité de tous les paysans de la zone à bien nourrir leurs enfants et une autre demande à l'État d'assumer ses responsabilités en offrant au moins un plat chaud aux élèves

### **6.13 Santé scolaire**

Huit répondants dont le directeur départemental, le directeur départemental adjoint, les trois directeurs d'écoles retenus pour cette recherche et aussi les trois parents apportent des réponses relatives à la question de la santé des élèves. À partir des 14 unités de sens, émergent cinq catégories distinctes qui nous permettent de mieux aborder le thème de la santé scolaire (Annexe IX).

### **6.13.1 Discussion avec la direction départementale du MSPP et recommandations aux écoles**

En vue d'offrir aux écoles du département du Sud d'Haiti des infirmeries qui puissent permettre de prendre en charge la santé des élèves en cas de besoin, les personnes en autorité au niveau de la direction départementale du ministère de l'éducation entreprennent des démarches auprès des autorités sanitaires régionales.

Tout d'abord, selon le directeur départemental du ministère de l'éducation, il a des discussions avec les responsables de la direction départementale du MSPP dans le but d'explorer les possibilités de la mise sur pied d'un partenariat entre ces deux ministères pour résoudre ce problème. « Nous discutons avec la direction départementale du (MSPP) pour voir comment l'on peut doter les lycées d'une infirmerie même si ce sont au moins des éléments de base en matière de santé » (DD). Par ailleurs, le directeur départemental adjoint, de son côté, fait remarquer que la direction départementale de l'éducation, dans ses attributions, fait des recommandations sans contraintes aux responsables des écoles. Au sujet de cette question, le DDA déclare que « c'est une recommandation qui est faite aux écoles mais nous n'avons pas les moyens de les contraindre ». C'est-à-dire nous recommandons aux écoles d'avoir un kit sanitaire pour les premiers soins des enfants, mais ce sont des cas très rares dans la zone ».

### **6.13.2 Existence d'une infirmerie et de certains matériels**

Selon le directeur départemental adjoint, les écoles ne disposent pas d'infirmeries à proprement parler pour offrir au moins des premiers soins aux enfants en cas de besoin. Toutefois, le directeur départemental, de son côté, confirme l'existence de matériels de base au niveau de la plupart des lycées pour prendre soin des élèves en cas de besoin. Selon le DDA, pour le secteur public, seul au niveau du lycée X des Cayes existe une infirmerie non fonctionnelle.

### **6.13.3 Recours au dispensaire et administration de premiers soins**

Les deux principaux directeurs du système éducatif dans le département du Sud (DD et DDA) affirment l'inexistence d'infirmerie dans les écoles. Pour aider les enfants en cas de besoin, tous les trois directeurs interviewés (L1D, L2D, L3D) révèlent qu'à cause de l'absence d'une

infirmierie au niveau des écoles qu'ils dirigent, ils recourent au dispensaire ou au centre de santé le plus proche. Selon le DDA, « si c'est un cas grave, du dispensaire étant, on appelle les parents de l'élève qui viennent prendre charge de leur enfant ».

Il nous est permis de comprendre aussi que certains directeurs se débrouillent pour voler au secours des enfants. Ainsi, le L2D fait mention de la présence d'une petite boîte de premiers soins à la direction de son école et il demande à une infirmière de la zone d'une liste de médicaments à acheter en cas de besoin afin de pouvoir secourir les enfants qui font face à un pépin. Il poursuit pour expliquer que parfois, il administre des médicaments de premiers soins aux élèves faisant face aux maux de tête, à la menstruation ou à de l'hypertension artérielle.

#### **6.13.4 Consultation à l'hôpital et débrouillardise**

Face à l'absence d'infirmierie dans les écoles, il est clair qu'il n'existe pas trop de moyens préventifs pour éviter que des cas bénins auxquels les enfants font face se transforment en de véritables maladies. À ce stade, il est du ressort des parents de prendre en charge la santé de leurs enfants.

Dans ce contexte, le L1P-1 a fait remarquer que lorsque ses enfants tombent malade, elle les conduit à l'hôpital à ses frais. « Lorsque mes enfants sont malades, si j'ai de l'argent, je les conduis à l'hôpital et si je n'ai pas d'argent, je cherche des prêts pour pouvoir prendre soin de mes enfants » (L1P-1). Quant à L2P-2, il explique qu'il se débrouille à partir de ses faibles moyens économiques pour prendre soin de la santé de ses enfants afin de leur permettre d'apprendre.

#### **6.13.5 Incapacité de payer les soins**

Si certains parents peuvent se débrouiller pour supporter le coût des frais de santé pour leurs enfants dans un centre hospitalier, d'autres font face à l'incapacité de payer les soins. En ce sens, le L3P-3 détaille que lorsque ses enfants tombent malade, il accède au centre de santé le plus proche mais il fait face à l'incapacité de payer pour des soins à l'hôpital. Le L3P-3 soutient que « si le cas est compliqué et nécessite une institution sanitaire plus avancée, il ne peut pas payer ». Pour L3P-3, par rapport au coût élevé des soins de santé en Haïti, la santé est un luxe. Le L2P-2



confie qu'il fait des efforts pour prendre soin de la santé de ses enfants pour leur permettre d'apprendre.

Pour doter les écoles d'une infirmerie, l'un des deux responsables départementaux révèle que des discussions sont en cours avec la direction départementale du MSPP et l'autre précise qu'il fait des recommandations sans contraintes aux écoles. L'autre responsable fait état de l'existence de certains matériels dans la plupart des lycées tout en précisant l'existence d'une infirmerie non fonctionnelle dans l'un des lycées du département. En substance, l'un des directeurs mentionne l'existence d'un kit sanitaire au niveau de son lycée, un autre révèle qu'il a recours au dispensaire en cas de malaise d'un élève et fait état d'administration de médicaments de premiers soins aux élèves atteints de maux de tête, ou dans le cas de menstruation ou d'hypertension. L'un des trois parents souligne la consultation à l'hôpital à ses frais ou par des prêts et, un autre soutient qu'il se débrouille pour prendre soin de ses enfants pour leur permettre d'apprendre. L'un des trois parents dit qu'il fournit des efforts pour se rendre au centre de santé le plus proche mais dit être incapable de payer les frais puisque la santé est un luxe en Haïti.

## **6.14 Matériels, laboratoires, bibliothèques**

Dans le but de comprendre la question de matériels, de laboratoires et de bibliothèques dans les écoles retenues pour cette recherche, 16 répondants dont les quatre inspecteurs, les trois directeurs, les six enseignants et les trois parents des trois écoles retenues ont été interrogés. De ces quarante et une unités de sens émergent cinq catégories différentes en lien avec les thèmes matériels, laboratoires, bibliothèques (Annexe IX).

### **6.14.1 Absence ou manque de matériels, de laboratoire informatique et d'électricité**

Tout d'abord, réagissant à cette question, trois inspecteurs, l'INP1, l'INP3 et l'INP4, les 3 directeurs le L1D, le L2D et le L3D, l'un des enseignants, le L1E-1 et les 3 parents, le L1P-1, le L2P-2 et le L3P-3 déclarent faire la même remarque. Ils indiquent avoir constaté aucune donation de matériels et une absence totale de bibliothèque, de laboratoire, d'électricité et de laboratoire informatique aux lycées. L'INP1, quant à lui, soutient que cette absence de matériels est liée à la négligence de la société et de l'école. Pour l'INP2, il existe un manque de matériels dans les écoles secondaires du secteur public. Si pour certains répondants, c'est le manque de matériels, de

laboratoires et de bibliothèques, pour d'autres, il s'agit de l'absence totale de ces outils indispensables pour le bon fonctionnement de l'école. C'est ainsi que l'INP2 et le L3E-1 disent constater l'absence de laboratoire informatique et d'électricité dans les écoles. Le L2D et le L3E-1, de leur côté, révèlent l'absence de tout à l'école et l'ordinateur portable de la direction résulte de l'effort du directeur et du censeur.

L'INP2 et le L3D martèlent que le MENFP envoie rarement certains livres aux écoles. De son côté, le L2E-2 dit constater l'inexistence de certains matériels à la direction de l'école sauf un téléphone intelligent comme matériel technologique destiné à effectuer des recherches.

#### **6.14.2 Influence négative de l'absence des matériels et échecs des élèves**

Répondant à cette question, le L2E-2 indique que l'absence de ces outils a une influence négative sur les élèves et conduit parfois au désintéressement de leur apprentissage. Selon le L1E-1, l'absence de ces outils dans les écoles occasionne l'apprentissage de contenus différents par des élèves de mêmes niveaux et de mêmes villes. Cette situation, selon l'INP3, le L1E-1, le L2D, le L1E-2, le L3E-1, le L2P-2, le L3P-3 et l'INP4 débouche sur certaines lacunes et des faiblesses chez les apprenants qui conduisent occasionnellement à leurs échecs. Par ailleurs et de plus, selon le L1D, l'influence négative de l'absence des matériels sur le processus enseignement-apprentissage engendre la diminution de l'effectif de l'école à cause des échecs et des abandons.

#### **6.14.3 Inclusion d'un laboratoire et d'une bibliothèque**

Par rapport à l'absence de laboratoires et de bibliothèques dans les écoles pour supporter l'apprentissage des élèves, l'INP4 dévoile son projet d'inclusion d'un laboratoire de sciences de référence et d'une bibliothèque pour tous les lycées du département mais il est dans l'attente de financement. Dans cette perspective, l'INP4 déclare ce qui suit :

Nous avons eu l'opportunité cette année, avec l'UNESCO, d'élaborer notre Plan Annuel d'Activité (PAA). Étant donné que c'est moi qui coordonne cette activité au niveau du département, j'ai inclus dans le PAA un laboratoire de science de référence et il y a également une bibliothèque pour l'ensemble des lycées du département (INP4).

En ce qui a trait à l'existence de bibliothèques dans les écoles, le L2D indique que le MENFP envoie rarement des livres scolaires à son école. Il souligne que « ce sont de simples livres de

lecture qui, le plus souvent, n'ont rien à voir avec les programmes scolaires ». Selon l'INP2, en matière de prise en charge des écoles, l'offre de matériels va au niveau fondamental du secteur public et non pas aux écoles secondaires.

#### **6.14.4 Apprentissage de contenus différents**

Dans un pays et surtout dans une petite île comme Haïti, les écoles devraient utiliser les mêmes livres et un seul programme. Toutefois, selon certains de nos répondants, c'est le contraire qui se fait à travers les écoles. Selon le L1E-2, et les directions des écoles et les enseignants proposent des matériels didactiques et de contenus différents aux élèves. Il déclare que « le champ est libre à cause d'une absence de supervision ou de contrôle de la qualité ou des types de livres utilisés dans les écoles par le MENFP. Chaque école ou chaque enseignant utilise très souvent le livre de son choix avec des contenus différents dans une école nationale ». Dans ce contexte, le L3E-1 fait remarquer que les écoles évoluent dans une ambiance d'apprentissage de contenus différents par des élèves de mêmes niveaux et de mêmes villes.

#### **6.14.4 Contributions personnelles pour différents matériels**

À cause du manque ou de l'absence totale de certains matériels au niveau des écoles, certains acteurs se débrouillent pour avoir leurs propres matériels afin de pouvoir faire leur travail. C'est ainsi que le LD3, explique qu'il existe la possibilité pour certains enfants de prendre connaissance des nouvelles technologies via leurs téléphones intelligents et leurs tablettes. Il souligne que « les écoles n'ont ni électricité ni laboratoire informatique et certains enfants dont les parents ont les moyens arrivent à prendre connaissance des nouvelles technologies par le biais de leurs propres matériels ».

Quatre des six enseignants interviewés, (L1E-1, L1E-2, L2E-2 et L3E-1) mentionnent qu'ils achètent personnellement leurs propres matériels didactiques parce que leur école n'en donne pas. « Le MENFP ne met rien en termes de matériels dans les écoles. Par conséquent, la plupart des enseignants se sont efforcés à acheter leurs propres matériels didactiques afin de pouvoir se documenter pour préparer leurs cours » (L1E-1). Selon le L3E-2, pour pallier le manque de matériel technologique dans les écoles, certains professeurs achètent des téléphones intelligents pour pouvoir faire des recherches. « Avec ce que nous recevons comme salaire, la plupart d'entre

nous n'ont pas d'ordinateurs portables. Nous sommes obligés d'acheter un téléphone intelligent pour faire des recherches afin de pouvoir mieux dispenser nos cours » (L3E-2). À cause de la même situation, le L3E-2 fait remarquer qu'il télécharge des audios en lien avec les cours à cause de l'absence de donation de matériel pour les cours par l'État.

Il en résulte que tous les quatre inspecteurs, les trois directeurs, trois des six enseignants et les trois parents confirment l'absence de matériels, de laboratoires et de technologies dans les écoles. Deux des quatre inspecteurs, deux des trois directeurs, deux des six enseignants et deux des trois parents indiquent que l'absence de matériels a des incidences négatives sur le processus enseignement-apprentissage et occasionne l'échec des élèves jusqu'à la déperdition scolaire. Par ailleurs, deux des six enseignants révèlent que les élèves apprennent des contenus différents en raison de l'utilisation de matériels didactiques différents dans les écoles. L'un des trois directeurs souligne que certains élèves font face aux nouvelles technologies grâce à leurs téléphones intelligents et les six enseignants précisent qu'ils accèdent à la technologie grâce à leurs efforts personnels.

## **6.15 Frais scolaires**

La question des frais scolaires prend en compte les réponses de neuf répondants dont le directeur départemental, le directeur départemental adjoint, les quatre inspecteurs et les trois directeurs des trois écoles retenues dans le cadre de cette recherche. Ainsi, le thème frais scolaires se décline à travers six catégories différentes émergées de 25 unités de sens (Annexe IX).

### **6.15.1 Absence de mécanisme de contrôle et non-application de la loi**

Même si les trois questions relatives aux frais scolaires sont identiques, elles sont nuancées dans leur formulation par rapport à la nature des responsabilités de chacun des acteurs. D'entrée de jeu, le directeur départemental affirme qu'il n'existe pas de mécanisme de contrôle des frais scolaires dans les écoles. Pour leur part, les DDA et INP4 font remarquer que même si la loi Kelly C. Bastien relative au contrôle des frais scolaires a été votée et ratifiée, elle n'est jusqu'à présent pas appliquée dans les écoles. « Cette loi a été votée au Parlement certes et publiée dans le journal officiel *Le Moniteur* mais on avait prévu une loi d'application. Jusqu'à présent, il n'y a pas cette loi d'application. De ce fait, cette loi est restée lettre morte » (DDA).

Dans le même registre, tous les quatre inspecteurs interrogés, que ce soit l'INP1, l'INP2, l'INP3 et l'INP4, sur la question du contrôle des frais scolaires dans les écoles, témoignent de l'absence totale de contrôle du coût de l'éducation depuis des années. Réagissant sur le contrôle du coût de l'éducation dans les écoles, l'INP1 soutient que « sur cet aspect, le ministère de l'éducation est au point zéro ». Parce qu'en termes de gouvernance, précise-t-il, « le ministère perd le contrôle de tout et, généralement, c'est une situation que l'on vit dans le pays depuis tantôt des années. C'est l'autorité de l'État qui est en crise ». Toutefois, l'INP2 révèle l'existence d'une loi non appliquée régissant l'augmentation des frais scolaires pour chaque quatre ans. Sur cette question l'INP2 déclare ce qui suit :

Il y a une loi quand même qui traite de la question qui parle du pourcentage, du rythme et de l'intervalle de l'augmentation des frais scolaires. Je crois que c'est chaque quatre ans. Ça aurait dû être chaque quatre ans. Mais ce n'est pas respecté. Nous autres inspecteurs nous n'avons pas le texte. Si on avait le texte, on pourrait tenter de faire quelque chose (INP2).

#### **6.15.2 Simple constat et inaction de l'État face aux écoles congréganistes**

Selon l'INP2, l'État ne fait simplement que constater la situation de l'augmentation des frais scolaires (surtout dans le secteur privé et au niveau des écoles congréganistes) à cause de la non-application de la gouvernance et de l'autorité en Haïti. Il révèle avoir constaté une sorte d'inaction de l'État face aux écoles congréganistes qui, dit-il, augmentent les frais scolaires comme bon leur semble. Expliquant le comportement des personnes en autorité dans le système éducatif face aux écoles congréganistes, l'INP2 soutient ce qui suit :

L'État haïtien en soi craint les écoles congréganistes et ce sont ces écoles congréganistes qui commencent en premier avec cette hausse des frais scolaires. Donc s'attaquer à cette situation, c'est s'attaquer à l'Église Catholique. Et l'État haïtien surtout avec ce concordat de Damien qui aurait dû être laissé dans la désuétude mais qui est toujours d'application malheureusement. L'État haïtien n'intervient pas vraiment dans les écoles congréganistes. Si on ne peut pas intervenir dans les écoles congréganistes, on ne pourra pas non plus intervenir dans les autres écoles du pays. Voilà pourquoi la situation reste ce qu'elle est (INP2).

Quant à l'INP3, il a fait remarquer que lorsqu'il arrive dans une école privée, il vérifie le cahier de l'économat en vue de contrôler le coût de l'éducation. Toutefois, l'INP3 souligne qu'il

n'existe pas un montant fixe dans les écoles et au niveau de chaque école existe des politiques différentes en matière de frais scolaires.

### **6.15.3 Incapacité des parents à payer**

Toujours sur cette question des frais scolaires, un des quatre inspecteurs et deux des trois directeurs d'écoles, relèvent que les prix des frais scolaires sont fixés à 1 000 gourdes avec l'ajout de certaines activités par les directeurs. C'est dans ce contexte qu'INP1 révèle que l'inspection départementale a l'habitude de convoquer certains directeurs fautifs en vue de leur demander de rembourser des frais supplémentaires perçus. Il mentionne que « des parents ont porté plaintes pour un directeur de lycée qui a augmenté d'autres frais sur les 1 000 gourdes fixées comme frais scolaires annuels par l'État. En conséquence, dit-il, « pour éviter son licenciement, ce directeur était obligé d'aller se réunir avec les parents pour remettre les frais additionnels qu'il avait perçus » (INP1).

Le L3D affirme qu'« au niveau du lycée qu'il dirige, par rapport à la situation socioéconomique précaire qui prévaut au pays, certains enfants ont l'habitude de rater des examens de fin d'année pour cause de dette même si l'État fixe les frais scolaires à 1 000 gourdes ». « Je me rappelle que l'année dernière, la censeure a dû renvoyer beaucoup d'élèves au cours des examens de fin d'année à cause du non-paiement des 1 000 gourdes par un nombre d'élèves important » (L3D). Il précise que ceux qui habitaient près de l'école se rendaient chez eux et ont pu s'organiser pour revenir avec l'argent et, pour ceux qui habitaient plus loin, ils rataient carrément les examens.

### **6.15.4 Interdiction d'augmenter les frais**

Selon deux des directeurs de lycées, le L1D et le L2D, l'État met des balises dans la question des frais scolaires au niveau des lycées. Ils indiquent qu'ils n'ont pas la capacité d'augmenter les frais scolaires au niveau des lycées sans l'autorisation du MENFP. Le L2D précise qu'on lui interdit formellement d'augmenter un iota sur les 1 000 gourdes demandées par l'État avec lesquelles ils doivent se débrouiller pour faire fonctionner les lycées.

Dans notre cas, nous faisons avec les moyens du bord. Par exemple, les frais scolaires pour les lycées sont fixés à 1 000 gourdes et c'est avec ces 1 000 gourdes que nous organisons les examens et nous achetons certains matériels didactiques pour l'école. C'est aussi avec ces 1000 gourdes parfois qu'on offre des frais à des enseignants qui ne sont pas encore nommés et ce sont ces frais qui leur permettent d'arriver aux lycées (L2D).

#### **6.15.5 Faillite de la mission de l'État et quasi-absence de fonds**

Le LD2 dit constater que l'État faillit à sa mission au niveau des écoles publiques et, dans ce contexte, les parents sont obligés de s'organiser pour doter l'école de ce dont elle a besoin pour son fonctionnement. Il précise qu' « outre les 1 000 gourdes reçues des parents comme frais annuels, l'État ne met aucun fonds additionnel au service des lycées ». « L'État ne donne presque rien aux lycées. Par ailleurs, dans les 1 000 gourdes perçues par les directions des lycées, l'État exige [que] les directeurs envoient 20 % à la direction départementale » (L2D). Par conséquent, « Il ne reste plus rien au lycée », déplore L2D. Dans cette atmosphère de précarité financière qui sévit au lycée, le L2D révèle que beaucoup d'enfants échouent à cause de cette mauvaise politique appliquée par l'État.

#### **6.15.6 Compensations financières aux professeurs non nommés ou sous-traités**

Pour pouvoir faire fonctionner les lycées, les directeurs utilisent des stratégies de gratification pour les professeurs non-nommés ou sous-traités. Tous les trois directeurs des écoles interrogés (L1D, L2D et L3D) ont fait remarquer qu'ils sont obligés de donner de petits frais aux professeurs non-encore nommés et sous-traités. Selon le L2D, « il y a des enseignants qui ne sont pas encore nommés et il y a les sous-traités qui travaillent. C'est à partir de ces 1 000 gourdes moins les 20 % que les directeurs des lycées doivent donner des petits frais d'encouragement à ces enseignants pour les encourager » (L2D).

Par ailleurs, le L3D confie que le ministère demande aux directeurs des lycées de ne pas accepter les professeurs non-nommés pendant que les personnes en autorité de ce même ministère ne font rien pour combler les vides par la nomination de nouveaux professeurs. Il soutient que « les enfants pourraient passer tout ce temps sans cours si ce n'était des stratégies des directeurs des lycées avec ces 1000 gourdes » (LD3).

Globalement, les responsables départementaux et les quatre inspecteurs mentionnent l'absence de mécanismes de contrôle et de la non-application de la loi Kelly C. Bastien. Toutefois, deux de ces six répondants de la direction départementale et de l'inspection font état de la non-application de la loi Kelly C. Bastien à cause de l'absence de la loi d'application prévue. Deux des quatre inspecteurs soulignent le simple constat et l'inaction de l'État par crainte des écoles congréganistes qui, selon eux, augmentent les frais scolaires à l'insu du MENFP. Un inspecteur sur quatre et deux directeurs révèle que même si les frais scolaires sont fixés à 1 000 gourdes dans les lycées, les parents sont incapables de payer. Deux directeurs révèlent leur non-autorisation à augmenter les frais scolaires sans l'aval du MENFP et un autre fait état de la convocation des directeurs fautifs pour leur demander de rembourser les frais supplémentaires perçus. Les trois directeurs indiquent que des 1 000 gourdes, ils sont obligés de donner des petits frais d'encouragement aux professeurs non-encore nommés et aux sous-traités. Ainsi, deux directeurs font état de la faillite de la mission de l'État et de la quasi-absence de fonds pour le fonctionnement des lycées.

## **6.16 Relations avec les parents**

L'école est constituée de quatre acteurs importants qui doivent conjuguer leur effort dans une interaction permanente afin de mieux accompagner les élèves dans leur formation. Par conséquent, les relations entre l'école et les parents jouent un rôle très important dans le maintien ou la réussite des enfants. Pour essayer de mettre en lumière le rapport entretenu entre les parents avec les écoles de leurs enfants, deux questions traitent des relations des parents avec les écoles de leurs enfants. Six répondants parmi lesquels les trois directeurs et les trois parents des trois écoles retenues dans le cadre de cette recherche ont répondu à ces questions. Des réponses données par ces six participants donnent un total de 19 unités de sens desquelles émergent cinq différentes catégories (Annexe IX).

### **6.16.1 Organisation de rencontres, négligence et manque d'implication**

Dans le but d'établir une relation fructueuse entre l'école qu'il dirige et les parents des élèves, le L1D explique qu'il organise des rencontres auxquelles il invite les parents. Toutefois, comme directeur d'un lycée en milieu rural, le L1D révèle que la plupart des parents des élèves de



son école affichent un niveau de négligence et un manque d'implication dans les activités de l'école. Pour mieux faire comprendre les comportements des parents par rapport aux invitations aux réunions de son école, le L1D déclare :

Vous avez remarqué que notre école est placée en milieu rural. Cela signifie que la plupart des parents ne sont pas instruits. Alors, ces parents ne comprennent pas leur implication dans le fonctionnement de l'école. Donc, quand les parents ne comprennent pas leur implication dans le fonctionnement de l'école, il y a un manque pour l'école (L1D).

Il poursuit pour faire remarquer que lorsqu' « il invite les parents aux réunions, c'est avec beaucoup de peine qu'on peut les voir. Quand les parents ne comprennent pas leurs rôles, ils n'achètent pas même des livres pour leurs enfants et cette situation conduit directement à l'échec et à l'abandon de ces derniers » (L1D).

#### **6.16.2 Existence et utilité du conseil d'école**

Le L2D confirme l'existence d'un conseil d'école, décidé par le MENFP, au niveau de l'institution qu'il dirige et fait savoir qu'il entretient de bonnes relations avec les membres de ce conseil avec lequel il organise des rencontres trimestrielles. Il révèle que les parents du conseil d'école questionnent toujours la direction à partir de leur constat concernant l'école ou les enfants. Il explique qu'il utilise ce conseil d'école pour favoriser le développement dans la communauté. Par exemple, il explique que le conseil d'école aide à sensibiliser des parents à la résolution des problèmes de l'école et envoie des lettres aux notables de la localité pour les impliquer dans la résolution de certains problèmes auxquels les élèves font face. Pour illustrer l'utilisation du conseil d'école, le L2D révèle que le conseil d'école a apporté son aide dans la réparation du système d'eau potable de la zone par la sensibilisation des parents qui ont contribué à l'exécution du projet. « Je ne pourrais pas avoir assez d'argent pour réparer le système d'adduction d'eau potable de la zone qui alimente l'école et qui était tombé en panne. Je me suis réuni avec le conseil d'école qui a pris le dossier en main et, une fois les parents sensibilisés par le conseil d'école, ils ont contribué et le projet était réalisé » (L2D). Il a fait remarquer qu'il a même demandé au conseil d'école d'organiser des rencontres d'exploration de possibilités d'aide des organisations éducatives et sanitaires en absence de donation de moyens par l'État.

### **6.16.3 Existence et fonctionnement du comité de parents**

Au niveau de chaque école prévaut une réalité différente en termes de relations avec les parents. Contrairement à L2D, le L3D mentionne l'existence d'un comité non fonctionnel au niveau de son école. Le L3D révèle l'existence d'un comité de parents qui ne viennent pas vraiment à l'école et aux réunions. Par conséquent, le L3D dit constater la nécessité de renforcer le comité de parents pour qu'il soit capable d'intervenir sur le fonctionnement du lycée. Il soutient qu'un comité de parents fonctionnel pourrait se réunir une fois par mois en vue de discuter des problèmes auxquels l'école fait face pour tenter, de concert avec la direction, d'explorer des pistes de solution.

### **6.16.4 Visite fréquente et présence aux activités**

Les visites des parents à l'école sont précieuses, importantes et même indispensables pour établir un très bon rapport entre ces derniers et les personnels de l'école. Dans cette dynamique, le L1P-1 indique qu'il rend des visites fréquentes à l'école pour le suivi de son fils. Quant à L2P-2, il soutient qu'il a une présence permanente aux activités de l'école. Dans ses relations avec l'école de son fils, le L2P-2 mentionne qu'il visite le professeur de son fils après constat de sa faiblesse pour lui demander d'avoir une attention particulière pour ce dernier. En ce sens, le L2P-2 avance ce qui suit : « lorsque je constate que mon fils est faible dans une matière après la remise des carnets, je me rends à l'école pour rencontrer le professeur qui dispense ce cours afin de lui demander d'avoir un œil spécial sur mon enfant ». Plus loin, le L2P-2 indique qu'il a toujours la disponibilité à participer aux affaires de l'école comme acteur important de son fonctionnement. Réagissant à cette même question, le L3P-3 explique qu'il a une collaboration permanente avec la direction de l'école et la visite pour avoir une idée des comportements de son enfant et la façon dont il travaille.

### **6.16.5 Demande de conseil et meilleurs accompagnements à la maison**

Le L2P-2 révèle que ses relations avec l'école de son enfant lui permettent de demander des conseils sur la manière de contribuer à l'amélioration de sa situation. Et quant à L3P-3, il explique que lorsqu'il collabore avec l'école, cela lui permet de savoir comment se comporter avec les enfants à la maison par rapport à leurs activités scolaires.

Pour ce qui concerne les relations parents/écoles, l'un des trois directeurs fait état de la négligence et de la non-implication des parents dans les activités scolaires. Il y en a un qui se réfère au comité d'école pour établir de bonnes relations avec les parents jusqu'à l'organisation d'un projet d'adduction d'eau potable avec eux et, le troisième, pour sa part, souligne l'existence d'un comité de parent qui ne fonctionne pas. Quant aux trois parents, deux d'entre eux font état de bonnes relations avec l'école de leurs enfants en participant aux activités et deux parmi ces trois, indiquent qu'ils demandent des conseils aux écoles pour s'enquérir sur les comportements de leurs enfants en vue de mieux les accompagner.

À ce niveau, abordons les relations ou les rapports des parents avec les écoles sous l'angle de la formation académique.

#### **6.16.6 Rapports des parents avec les écoles/formation académique**

Voyons le rapport entre les parents et les écoles à partir de leur formation académique afin de comprendre le rythme de leur participation dans les activités des écoles que fréquentent leurs enfants. Six répondants dont les trois directeurs et les trois parents ont répondu aux deux questions. Des quatorze unités de sens émergent quatre catégories qui permettent de comprendre le type de rapport entretenu entre les parents et les écoles retenues pour cette recherche (Annexe IX).

#### **6.16.7 Non-implication dans les activités scolaires**

Tout d'abord, parlant des parents dont le niveau académique est bas ou analphabètes, le L1D signale la non-fréquentation de cette catégorie aux réunions et l'absence d'encouragement des enfants aux travaux scolaires conduisant aux faibles rendements jusqu'à la déperdition. À ce sujet, pour mieux faire comprendre les rapports de cette catégorie de parents avec l'école qu'il dirige, le L1D indique « quand les parents n'ont pas de formation académique, ils ne fréquentent pas les réunions. Chez eux, ils n'encouragent pas leurs enfants à ouvrir leurs livres ou leurs cahiers pour étudier ou bien pour faire leurs devoirs ». Il ajoute aussi « quand ils ne remplissent pas leurs rôles, cela conduit à de faibles rendements, aux échecs jusqu'à la déperdition ».

Opinant sur le comportement des parents lettrés mais qui font montre de laxisme face aux études de leurs enfants, le L1D déclare qu'au niveau de son école, il existe des parents non-analphabètes mais non soucieux des études de leurs enfants.

### **6.16.8 Niveau académique élevé et meilleure performance**

Donnant sa lecture sur les rapports des parents de niveau académique élevé, le L1D fait remarquer que les élèves de cette catégorie de parents présentent toujours de meilleurs travaux et avec une absence de redoublement. Selon le L2D, les parents de niveau académique élevé ont la capacité d'aider leurs enfants pendant la période de leur apprentissage, de contrôler les études et l'évolution de leurs enfants. Il poursuit pour expliquer que ces parents savent comment agir face aux faiblesses de leurs enfants dans la recherche d'information à l'école. Pour le L2D, les enfants des parents formés donnent le plus souvent de meilleurs rendements et de meilleurs travaux. Selon lui, ces enfants entretiennent de meilleures relations avec leurs écoles et disposent de moyens de réussite. Aussi, le L2D déclare que « s'il y a un problème dans le carnet ou s'il y a une matière pour laquelle l'enfant a eu une faiblesse, le parent formé sait comment agir, soit donner des leçons ou passer à l'école pour demander où se situe le problème ». La lecture de L2D sur le rapport entretenu par les parents formés avec l'école ne diffère pas de celle de L3D. Le L3D dit constater qu'au niveau de l'école qu'il dirige, les enfants des parents formés font de meilleures études.

### **6.16.9 Bas niveau académique, échecs fréquents, difficultés et abandons fréquents**

Les rapports des parents de niveau académique élevé avec les écoles de leurs enfants une fois présenté, abordons ceux des parents de bas niveau académique. Tout d'abord, le L2D mentionne qu'au niveau de son école, ce sont les enfants des parents moins formés qui échouent le plus et qui abandonnent le plus souvent. Selon le L3D, les enfants dont les parents sont analphabètes éprouvent des difficultés à faire leurs devoirs et à connaître leurs leçons. Il déclare que « pendant qu'il dirige l'école et dispense des cours, très souvent, les enfants de parents analphabètes reviennent à l'école avec leurs leçons non sues et leurs devoirs non faits ». Sur cette question, le LD3 conclut en soutenant que « les enfants de parents non scolarisés échouent et abandonnent fréquemment contrairement à ceux des parents formés ».

### **6.16.10 Prise de contact fréquente et participation régulière aux activités**

Interrogés sur cette question, les parents expliquent aussi leurs modes de rapports avec les écoles de leurs enfants. En effet, le L1P-1 indique qu'il participe régulièrement aux activités et aux réunions de la direction de l'école de ses enfants. Quant à L2P-2, il révèle qu'il fait des prises de

contact fréquentes avec les membres de la direction quand un problème se présente pour tenter de le résoudre ensemble. Le L3P-3 dit aussi qu'il a l'obligation de participer aux réunions des parents de l'école de son enfant pour prendre connaissance de son évolution. Le L3P-3 affirme qu'il participe toujours à toutes les rencontres organisées par la direction de l'école de son enfant.

Pour ce qui concerne le rapport des parents avec les écoles, l'un des directeurs mentionne la non-implication des parents dans les activités de son école et, selon lui, ce comportement conduit aux faibles rendements jusqu'à la déperdition. Il souligne aussi la présence des parents non analphabètes mais non soucieux des activités scolaires. Les trois directeurs reconnaissent que les parents de niveau académique élevé accompagnent mieux leurs enfants qui ont de meilleures performances. Toutefois, deux d'entre eux reconnaissent les difficultés des enfants de parents de bas niveau académique dans la réalisation de leurs devoirs et leurs études. Ils confirment que ces derniers échouent très souvent et abandonnent leurs études.

### **6.17 Stratégies face aux bouleversements sociopolitiques**

En Haïti, depuis la chute de Jean Claude Duvalier en 1986, on est unanime à constater que le pays connaît une instabilité sociopolitique récurrente. Depuis 2019, les troubles sociopolitiques s'aggravent avec l'événement du « peyilock » comme nouvelle stratégie politique ajouté aux manifestations fréquentes, aux grèves etc. Nous nous proposons d'aborder le thème stratégies pour faire face aux bouleversements sociopolitiques à partir des deux questions suivantes : quelles stratégies utilisez-vous face aux bouleversements sociopolitiques (manifestations, grèves, grèves des organisations enseignantes, barricades des rues) pour favoriser le bon déroulement des cours au niveau de l'école que vous dirigez ? Comment vous organisez-vous pendant les périodes de bouleversements sociopolitiques ? D'arrêt de travail des enseignants ? De barricades de routes ? De peyilock ? pour que vos enfants continuent de s'occuper de leurs activités éducatives ? Ces deux questions ont été adressées aux trois directeurs d'écoles et aux trois parents.

#### **6.17.1 Bonne collaboration, acceptation des élèves en couleur et intervention des suppléants et du surveillant général**

En vue de permettre aux écoles de continuer à fonctionner au moment des troubles sociopolitiques et de grèves, le L1D indique qu'il entretient de bonnes collaborations avec les enseignants. Le L2D fait état de sa demande aux élèves de ne pas porter l'uniforme de l'école pendant ces périodes de perturbations sociopolitiques et de la combinaison de deux classes avec

imposition de devoirs aux élèves. Il fait remarquer qu'il permet aux élèves d'utiliser leurs téléphones portables pour traiter un sujet relatif aux manifestations afin de les amener à y réfléchir. Le L2D mentionne qu'il remplace les professeurs absents par des suppléants et le surveillant général pendant quelques heures pour offrir des cours aux élèves.

### **6.17.2 École en milieu rural et enseignants locaux**

Selon le L2D, au moment des bouleversements sociopolitiques, le fonctionnement des écoles des milieux ruraux est différent de celui des écoles situées en ville. Il précise que les écoles placées en milieu rural ne sont pas complètement affectées par des manifestations et profite parfois de la présence des enseignants qui habitent la zone pour poursuivre la dispensation des cours. Toutefois, il révèle que les enseignants qui doivent venir des villes ne peuvent pas se présenter à cause des barricades qui jonchent les routes.

### **6.17.3 Fermeture totale de l'école et échecs des élèves**

Contrairement à L2D, les directeurs L1D et L3D confirment qu'en cas de bouleversements sociopolitiques ou de peyilock, leurs écoles ne fonctionnent pas. Le L3D fait état de la présence rare des enseignants qui viennent d'autres communes. Le L3P-3, de son côté, opinant sur cette question, indique qu'en pareilles périodes, la plupart des enseignants s'absentent, et les rares qui se présentent à l'école travaillent selon leur bon vouloir en raison de l'absence de supervision au lycée. Il dit constater qu'en cas de grève, les enseignants restent parfois sur la cour de l'école sans rentrer dans les salles de classe par insatisfaction. Dans ce contexte, le L3D souligne que les membres de la direction se trouvent dans l'impossibilité d'assurer seuls l'enseignement des matières des professeurs absents. Par conséquent, selon le L3D, les élèves échouent à cause de ces nuisances sociopolitiques et des grèves qui les empêchent et qui empêchent aussi les professeurs de venir à l'école. Il précise que le lycée qu'il dirige affichait des scores de 70 à 80 % autrefois aux examens officiels et, cette année (2021), il obtient seulement 50 % à cause de tous ces problèmes. Le L3D explique que les taux élevés de redoublements et d'abandons dans les écoles de la zone sont liés à l'absence de considération des situations sociopolitiques dans les choix des examens officiels par le bureau central.

Deux des trois directeurs font état de leur bonne collaboration avec les enseignants, de leur demande aux élèves de ne pas porter l'uniforme de l'école et de la dispensation de certains cours par les censeurs des études et le surveillant général. Selon l'un des directeurs, les écoles des zones rurales ne sont pas trop affectées par les troubles sociopolitiques en raison du travail des enseignants habitant ces zones. Toutefois, l'un d'entre eux précise qu'en pareilles situations, la plupart des enseignants s'absentent et cela conduit aux échecs des enfants jusqu'à 50 % aux examens officiels.

#### **6.17.4 Motivation des enfants aux activités et demande d'aide**

Selon les résultats, les parents s'organisent pour trouver des stratégies aux bouleversements sociopolitiques. Ainsi, le L1P-1 fait état de la motivation des enfants aux activités. « Je demande au grand frère d'aider son petit frère. Je leur explique toujours que même si les écoles ne fonctionnent pas à cause des situations de troubles, de peyilock ou de grèves, ils doivent continuer à travailler » (L1P-1). Pour sa part, le L2P-2 mentionne qu'il travaille avec ses enfants. Il indique que non seulement il demande à ses enfants de travailler en groupe mais aussi d'étudier pour garder contact avec les activités scolaires. Quant à LP3-3, il fait remarquer qu'en pareilles périodes, parfois, il se trouve dans l'obligation de demander de l'aide à des amis et des membres de sa famille pour ses enfants dans les matières pour lesquelles il n'est pas trop calé.

Il est à remarquer que pendant les troubles sociopolitiques, les trois parents motivent leurs enfants à continuer les activités scolaires. L'un d'entre eux précise qu'il travaille avec ses enfants tout en les encourageant à travailler aussi en groupe et à étudier leurs leçons. Un autre est allé jusqu'à demander de l'aide à ses amis et aux membres de sa famille pour les matières qu'il ne maîtrise pas.

#### **6.18 Politiques éducatives et déperdition scolaire**

L'application de bonnes politiques éducatives constitue un aspect fondamental dans un système éducatif. Aussi, existe-t-il un lien étroit entre l'application des politiques éducatives et la qualité de l'éducation et, par ricochet, elles influent sur le maintien des enfants à l'école ou non.

Le tableau 6.1 présente le lien entre les politiques éducatives et la déperdition scolaire. De ces questions ci-dessous adressées aux 24 participants de cette recherche, 57 unités de sens sont regroupées en deux catégories.

### 6.18.1 Inadéquation des politiques éducatives et nécessité de leur changement

Tout d'abord, les répondants (L1D, L2SG) font état du même tableau dans tous les lycées. Ils signalent l'inadéquation politiques éducatives pour dynamiser ces écoles. De leur côté, le DD, et le L2P-2 disent constater des incidences de la faiblesse des politiques éducatives sur la mauvaise qualité de l'enseignement et sur la déperdition scolaire. « L'État n'assume pas ses responsabilités.

**Tableau 6.1 Politiques éducatives et déperdition scolaire**

Catégories	Répondants	Unités de sens
<b>Politiques éducatives et déperdition scolaires</b>	<b>n=24</b>	<b>57</b>
<b>Inadéquation des politiques éducatives et nécessité de leur changement</b>		<b>26</b>
Incidences de la faiblesse des politiques éducatives sur la mauvaise qualité de l'enseignement et sur la déperdition scolaire	2	2
Paiement en retard et incapacité des directeurs à contraindre les enseignants au travail	2	2
Inadéquation des politiques éducatives avec les besoins de la nation et les la scolarité	5	5
Absence de supervision dans les écoles par manque de moyens logistiques	2	2
Même tableau dans tous les lycées : absence de vraies politiques éducatives pour dynamiser l'école	2	2
Politiques éducatives de l'État favorables à la déperdition scolaire	4	4
Existence d'une école à plusieurs vitesses dans le pays et perte de contrôle du fonctionnement des écoles par l'État	1	1
Irresponsabilité ou absence de l'État dans le domaine de l'éducation par l'inefficacité de ses politiques éducatives mises en place	2	2
Du bluff sur toute la ligne	2	2
Obligation de corrections ou mise en application de nouvelles politiques éducatives par l'État pour diminuer les taux de déperdition scolaire	4	4
<b>Existence de beaucoup de cas de redoublements, d'échecs et d'abandons dans les écoles</b>		<b>31</b>
Existence de beaucoup de cas de redoublements annuels liés aux grèves des enseignants pour retard salarial et d'absence de plats chauds	11	11



Catégories	Répondants	Unités de sens
<b>Politiques éducatives et déperdition scolaires</b>	<b>n=24</b>	<b>57</b>
<b>Inadéquation des politiques éducatives et nécessité de leur changement</b>		<b>26</b>
Abandon à cause de l'exigence de plus d'efforts des élèves du lycée que ceux des écoles privées	1	1
Abandon des jeunes filles à cause de grossesses précoces et de manque de moyens financiers pour payer les frais scolaires	5	4
Échecs et abandons scolaires occasionnels à cause des mauvaises politiques éducatives, l'insolvabilité des parents et de certaines faiblesses des apprenants	10	10
Taux d'échec élevé aux examens officiels et de déperdition scolaire en raison du manque de formation des enseignants et d'absence de matériels	4	4
Déperdition scolaire avoisinant au moins les 20 pour cent presque chaque année au niveau de notre école sans compter les cas d'échec et d'abandon	1	1

Non seulement les enseignants ne sont pas formés et recyclés mais les lycées ne sont pas non plus supervisés. Ainsi, nos enfants ne reçoivent pas une éducation de qualité dans ces lycées » (L2P-2). Dans le même registre, le DDA et le L2P-2 font aussi état du paiement en retard et de l'incapacité des directeurs d'écoles à contraindre les enseignants au travail.

De leur côté, ces différents types de répondants (INP1, L1SG, L1E-2, L2D, L3E-1) soutiennent que les politiques éducatives sont inadéquates par rapport aux besoins de la nation et à la scolarité. L'INP1 indique que « de ces politiques éducatives proviennent des programmes qui ne forment pas les enfants pour le marché du travail et le développement socioéconomique du pays afin de favoriser la persévérance scolaire ». Pour certains répondants (INP2, L1D, L2D, L1P-1), les politiques éducatives de l'État sont favorables à la déperdition scolaire. Le L2D soutient que « quand les écoles ne sont pas supervisées, dépourvues de cantines scolaires avec des enseignants non-formés, les échecs répétés des enfants conduisent à leurs abandons ». L'INP2, pour sa part, déclare que quand « les inspecteurs ne sont pas en mesure de jouer leur rôle dans la formation des personnels éducatifs à cause du manque de moyens, les écoles ne peuvent pas être performantes et les enfants abandonnent ». Le L3SG dit constater l'existence d'une école à plusieurs vitesses dans le pays et la perte de contrôle du fonctionnement des écoles par l'État. Le L3E-1 et le L3P-3 mentionnent l'irresponsabilité ou l'absence de l'État dans le domaine de l'éducation par l'inefficacité de ses politiques éducatives mises en place. Le L3E-1 confirme que « ce soit au

niveau des documents utilisés dans les écoles ou de l'application des programmes, la présence régulière des enseignants, par absence de supervision, l'État est absent ». Certains répondants (L1C, L1E-1, L2E-2, L3C) estiment que l'État a l'obligation de corriger ou d'appliquer de nouvelles politiques éducatives pour diminuer les taux de déperdition scolaire. Le L3C estime que « le MENFP doit élaborer des programmes qui peuvent motiver les élèves en fonction de leurs besoins en vue de leur motivation pour éviter leur abandon ». Quand l'élève ne voit pas son intérêt et son avenir dans ce qu'il étudie, il n'est pas trop motivé et cette situation conduit à son abandon (LE2-2).

### **6.18.2 Existence de beaucoup de cas de redoublements, d'échecs et d'abandons dans les écoles**

Les cas de redoublements, d'échecs et d'abandons sont tributaires de plusieurs facteurs. Tout d'abord, près de la moitié des répondants (L1D, L2D, L1C, L2C, L2SG, L3SG, L1E-1, L1E1-2, L2E-2, L3E-1, L3E-2) font état de l'existence de beaucoup de cas de redoublements annuels liés aux grèves des enseignants pour retard salarial et absence de plats chauds. Ils révèlent que « quand les enseignants font la grève deux à trois fois au cours d'une année scolaire, ils ne parviennent pas à couvrir leurs programmes et cette situation occasionne l'échec des élèves qui conduise à leurs redoublements et parfois à leurs abandons ». Par ailleurs, le L2E-2 indique que « très souvent, les élèves arrivent à l'école sans rien prendre à la maison, ne sont pas en mesure de suivre les cours et, malheureusement, le lycée n'est pas en mesure de leur offrir un plat chaud ».

Le L2D révèle l'enregistrement des cas d'abandon à cause de l'exigence de plus d'efforts des élèves du lycée que ceux des écoles privées. Il déclare que « les examens au niveau des écoles privées sont plus faciles que ceux des lycées en raison parfois de la politique de certaines de ces écoles visant à fidéliser leurs élèves ». Certains répondants, deux directeurs, deux censeurs et un enseignant (L1D, L2D, L1C, L3E-1, L3C) font état des cas d'abandon de jeunes filles à cause de grossesses précoces et de manque de moyens financiers pour payer les frais scolaires. Le L2D confirme « l'enregistrement de plusieurs cas de grossesses précoces dans son école à cause de sa localisation dans une section communale reculée sans électricité et sans loisirs ». Quant au L3C, il souligne que « les jeunes filles de ce milieu économique précaire retournent chez elles dans le noir et parfois en profitent pour rencontrer des jeunes garçons ».

Près de la moitié des répondants, (INP3, INP4, L1D, L2C, L1E-1, L2E-2, L3E-1, L1P-1, L2P-2, L3P-3), de leur côté, mentionnent d'échecs et d'abandons scolaires occasionnels à cause des mauvaises politiques éducatives, de l'insolvabilité des parents et de certaines faiblesses des apprenants. Le L1D et le L3C révèlent qu'« en dépit du fait que les parents doivent payer seulement 1000 gourdes au lycée pour toute l'année, certains élèves ratent les examens de fin d'année pour absence de paiement ». « L'année dernière, j'ai dû renvoyer des élèves à cause de manque de moyens pour faire les copies pour les examens de passage. Ceux qui habitent dans les environnements immédiats de l'école ont eu le temps d'aller chercher l'argent et les autres n'ont pas pu et ont dû rater les examens du jour » (L3SG).

Quatre répondants (L1D, L1C, L3SG, L3E-2) confirment l'enregistrement de taux d'échecs élevés aux examens officiels et de déperdition scolaire en raison du manque de formation des enseignants et d'absence de matériels dans les écoles. Quant au L3D, il précise qu'au niveau de son école, les cas de déperdition scolaire avoisinent au moins les 20 pour cent presque chaque année sans compter les cas d'échec et d'abandon.

Cinq des 24 participants soulignent l'inadéquation de ces politiques par rapport aux besoins de la nation et de la scolarité, deux, aux paiements en retard, deux autres, à l'irresponsabilité ou l'absence de l'État, un, par une école à plusieurs vitesses, deux autres, par absence de supervision, quatre, par leur favorabilité à la déperdition scolaire. En ce sens, deux d'entre eux estiment que c'est du bluff sur toute la ligne par le constat d'absence de vraies politiques éducatives capables de dynamiser les écoles. Ainsi, quatre plaident en faveur de nouvelles politiques capables de diminuer le taux de déperdition scolaire. En conséquence, 11 des 24 participants lient le taux d'échecs, de redoublement et d'abandons aux grèves des enseignants, au retard salarial et à l'absence de plats chauds, un, à l'exigence de plus d'efforts aux élèves des lycées, aux grossesses des jeunes filles, dix, à l'insolvabilité des parents et aux faiblesses des apprenants, quatre au manque de formation des enseignants et à l'absence de matériels. L'un d'entre eux mentionne 20 pour cent de cas de déperdition annuelle dans son école.

## CHAPITRE 7

### DISCUSSION

Ce chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus à la suite de l'analyse documentaire et de l'analyse des entretiens menés avec chacun des 24 participants de la recherche. Aussi, comprend-il un rappel des résultats en lien avec chacun des trois objectifs de la thèse. Ces résultats seront ensuite mis en lien avec les résultats d'autres recherches mentionnées dans cette thèse tout en faisant ressortir les résultats originaux. Finalement, les théories sociologiques de l'éducation, les théories culturalistes de l'activité et la théorie du handicap socioculturel sont aussi mis en lien avec les résultats.

#### **7.1 Rappel des principaux résultats en lien avec l'objectif 1**

Au regard de notre premier objectif qui vise à identifier les aspects liés à la déperdition scolaire dans les politiques éducatives (plans, programmes, stratégies, rapports, lois), nous avons réalisé une analyse de contenu à partir de cinq documents de politiques et de cinq lois de la législation scolaire haïtienne en lien avec la déperdition scolaire. À ce stade, un rappel des principaux résultats de cette analyse pour chacune des dimensions retenues s'avère nécessaire.

En matière de gouvernance, les documents de politiques prévoient renforcer les capacités de gestion, de planification, de suivi et de régulation du MENFP via un partenariat avec les acteurs sociaux. Ce partenariat vise à renforcer les structures centrales et déconcentrées<sup>10</sup> du MENFP pour mieux encadrer et contrôler les établissements scolaires du système. Quant aux lois, en substance, elles donnent des provisions légales pour une gouvernance éducative efficace et une gestion participative efficiente pour le bon fonctionnement du système éducatif. Concernant la qualité de l'éducation, les documents de politiques prévoient l'amélioration de l'encadrement des élèves, des méthodes, des apprentissages, de la formation des enseignants, des curricula, des programmes

---

<sup>10</sup>Ici, la décentralisation renvoie à l'implantation des structures ou des institutions étatiques en région avec toute leur autonomie les habilitant à prendre des décisions au niveau local et régional. Tandis que la déconcentration renvoie à la dotation des régions de certaines structures et des institutions étatiques qui fournissent des services aux communautés, mais les dirigeants de ces entités ne jouissent d'aucune autonomie. Dépourvues d'autonomie décisionnelle ou financière, toutes leurs actions sont dictées par le pouvoir central.

scolaires, de l'évaluation des apprentissages et la dotation des ressources didactiques aux écoles. L'un des cinq documents, le Plan Opérationnel, prévoit le remplacement du personnel vieillissant du secondaire par des jeunes enseignants formés et aborde les problèmes sanitaires et nutritionnels des élèves et l'augmentation du temps d'apprentissage. Deux des cinq lois traitent aussi de cette dimension. L'Arrêté du 13 février 2014 (Art.19) prévoit d'entreprendre tant des actions sur les plans pédagogique, pluridisciplinaire ou transdisciplinaire que des activités périscolaires pour la réussite des élèves. Le Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 août 2014 prévoit la carte d'Identification d'Établissement (CIE) (Art.2) et le permis provisoire d'enseigner (Art.1).

Sur le plan curriculaire, presque tous les documents (PNEF, Stratégie Nationale, GTEF, Plan Opérationnel) prévoient l'élaboration de nouveaux curricula et de nouveaux programmes incluant les nouvelles technologies qui riment avec les besoins du système éducatif des élèves, des communautés et du pays. Quant aux lois, elles n'abordent presque pas la dimension curriculaire. Tous les documents prévoient former les enseignants sur le plan disciplinaire et pédagogique, les motiver, les encadrer et mettre les programmes à leur disposition. Le PNEF prévoit la formation à distance des enseignants. Implicitement, toutes les lois prévoient la formation des enseignants. Le Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 août 2014 (Art. I) fait obligation à chaque enseignant d'avoir un permis provisoire d'enseigner. L'Arrêté du 13 février 2014 (Art. 41) exige de l'enseignant un titre universitaire ou un diplôme d'études spécialisées dans la discipline enseignée, des stages ou un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

La réforme Bernard ne prévoit rien sur l'évaluation pour le niveau secondaire. En matière d'évaluation, le Plan Opérationnel prévoit l'application des recommandations du GTEF. Le PNEF, le GTEF, la Stratégie Nationale, le Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 août 2014 (Art. 4.2) et l'Arrêté présidentiel du 26 mars 2007 prévoient l'organisation d'un baccalauréat unique à la fin du cycle secondaire. Ils prévoient aussi la suppression de la classe de rhétorique et l'institutionnalisation du Baccalauréat permanent. L'Arrêté du 13 février 2014 exige la formation du personnel éducatif dans le domaine de l'évaluation. À l'exception de la réforme Bernard, tous les documents de politiques prévoient doter les écoles du secteur public et privé de matériels didactiques, technologiques et pédagogiques et de laboratoires. Trois documents le PNEF, le GTEF et le Plan Opérationnel prévoient aussi placer des laboratoires dans une école phare pour desservir

toutes les autres écoles de la communauté. Concernant les lois, aucune d'entre elles n'aborde ce point sinon la constitution haïtienne du 29 mars 1987 (Art.32.3) qui y fait allusion pour le niveau primaire.

Pour la dimension accès et coût de l'éducation, trois des cinq documents : réforme Bernard, plan opérationnel, PNEF ne proposent rien. La Stratégie Nationale prévoit l'élimination des frais scolaires des élèves du secteur public, le GTEF, une augmentation des investissements de l'État, le PNEF, la Stratégie Nationale, le GTFE et Plan Opérationnel, prévoient l'augmentation de l'offre scolaire publique du secondaire par de nouvelles constructions d'écoles surtout en milieu rural. La constitution haïtienne du 29 mars 1987 (Art 32.1, 32.2, 32.7) fait de l'éducation une charge de l'État et des collectivités territoriales et, la loi sur les frais scolaires de Kelly C. Bastien (Art.1, 2,3, 3.1), fait des recommandations régulateurs pour les frais scolaires. Pour les cinq documents, seule la réforme Bernard fait du créole une langue d'enseignement et une langue enseignée au niveau fondamental et les 4 autres documents prévoient un bilinguisme dans le système éducatif sans mentionner explicitement l'utilisation du créole au secondaire. Toutefois, au cours de l'année académique 2018-2019 le MENFP décide de l'utilisation du créole dans les apprentissages et son évaluation à tous les niveaux du secondaire rénové. Deux des cinq lois abordent la dimension linguistique. Celle portant sur l'organisation du système éducatif haïtien fait du créole une langue d'enseignement et une langue enseignée (Art 29-30) et la constitution haïtienne du 29 mars 1987 fait du créole une langue officielle (Art.5).

Pour augmenter le taux d'efficacité interne des écoles, à l'exception de la réforme Bernard qui ne mentionne pas cette dimension de façon explicite, tous les autres documents prévoient des stratégies pour y arriver. Dans ces documents, il est prévu de former les maîtres sur le plan disciplinaire et pédagogique, de les motiver, de leur offrir de meilleures conditions de travail, de renforcer la supervision pédagogique, d'encadrer les enseignants et les élèves. Il est prévu aussi de renforcer le rapport parents/écoles et de doter les écoles des moyens technologiques et des matériels didactiques nécessaires pour la formation appropriée des élèves. Pour ce qui concerne les lois, seulement l'Arrêté du 13 février 2014 fixant le statut particulier des personnels éducatifs du MENFP (Art.20) fait obligation au personnel éducatif d'œuvrer en vue de l'amélioration de l'efficacité de l'établissement.

À propos du taux d'efficacité externe, tous les documents de politiques prévoient la mise en place des programmes capables de répondre aux besoins des élèves, de leur milieu et du pays. Ces programmes doivent permettre à ces futurs professionnels de pouvoir participer au développement socioéconomique du pays par l'augmentation de sa productivité. Aucune des lois ne mentionne la question de l'efficacité externe explicitement. Cependant, lorsqu'elles prévoient la formation des enseignants, la révision des curricula, la proposition de programmes adaptés, elles se réfèrent à l'efficacité externe du système de façon implicite.

## **7.2 Discussion des résultats en lien avec l'objectif 1**

Les résultats de l'analyse documentaire sont constitués de recommandations relatives à la déperdition scolaire. Certaines de ces dimensions sont en lien et du même coup rejoignent certains aspects issus de la revue de littérature et du cadre conceptuel.

### **7.2.1 Sur la gouvernance**

Sur le plan de la gouvernance, en substance, les documents de politiques prévoient renforcer les capacités de gestion, de planification, de suivi et de régulation du MENFP via un partenariat avec les acteurs sociaux pour mieux encadrer et contrôler les établissements scolaires du système. Ces résultats rejoignent les constats de Tete (2012), Pierre (2012), GTEF (2010) à ce sujet. C'est aussi ce qui est établi par l'exigence de la loi du 29 mars 1982 (Art.12) sur la formation d'associations de parents dans les écoles pour une gestion participative qui rime avec les constats de Connors et Epstein (1995), Hickman, Greenwood et Miller (1995), Purkey et Smith (1983), dans Janosz (2014) en ce qui concerne l'influence des rapports parents/écoles.

### **7.2.2 Sur le curriculum**

Concernant le curriculum, il est prévu l'élaboration de nouveaux curricula et de nouveaux programmes incluant les nouvelles technologies qui riment avec les besoins du système éducatif, des élèves, des communautés et du pays. Globalement, la dimension curriculum embrasse le niveau primaire et secondaire et au niveau de la revue de littérature, il n'y a que Nasser *et al.* (2011) qui soutiennent qu'un curriculum incompatible avec la situation sociale des élèves du primaire engendre la déperdition scolaire.

L'hypothèse d'un développement par le sens et l'efficacité renvoie à la compréhension du cheminement de la situation et du développement de l'activité des élèves en situation de décrochage. Flavier et Moussay (2015) s'appuient sur les résultats des études fondées sur l'analyse de l'activité pour démontrer qu'un déficit de sens pourrait être l'élément déclencheur du processus de décrochage scolaire parce qu'il entretient ou accentue un désengagement de l'élève qui finit par ne plus agir. Cet aspect des théories culturalistes de l'activité rejoint les sous-thèmes curriculum, programmes adaptés des résultats de l'analyse documentaire et l'adéquation et application des programmes des résultats des entretiens réalisés auprès des 24 participants à la recherche. L'on peut comprendre que lorsque le curriculum et les programmes qui en découlent ne riment pas avec les besoins des élèves, des communautés et ceux du pays, ils sont dépourvus de sens. Les résultats issus des entretiens démontrent que les programmes utilisés au niveau secondaire sont l'objet d'inadaptation, de désuétude et de vieillissement. Il est aussi démontré l'existence de deux programmes en chevauchement qui constituent un handicap majeur et pour les enseignants et pour les apprenants. La cohabitation de ces deux programmes impacte négativement l'apprentissage des apprenants et conduit à leurs échecs. En conséquence, et les matières qui constituent les cours et les activités qui les accompagnent s'apparentent à un film vide de sens qui ne peut ni motiver ni capter l'attention des élèves.

### **7.2.3 Sur l'accès et le coût de l'éducation**

Pour la dimension accès et coût de l'éducation, les prévisions des résultats prennent en compte la situation socioéconomique des parents jusqu'à prévoir l'élimination des frais scolaires dans les écoles du secteur public et la construction de nouveaux lycées surtout en milieu rural. Quant à la constitution haïtienne du 29 mars 1987 (Art 32.1, 32.2, 32.7), elle fait de l'éducation une charge de l'État et des collectivités territoriales. La loi sur les frais scolaires de Kelly C. Bastien (Art.1, 2,3, 3.1), fait des recommandations régulatrices pour les frais scolaires. Ces résultats rejoignent ceux de Trouillot et Menard (2013), Jolicoeur (2008), IIMA (2011), Hachem (2013), Seck (2016), Commission Européenne (2005).

Les théories sociologiques de l'éducation et celle du handicap socioculturel rejoignent les résultats de l'analyse documentaire et ceux des entretiens réalisés avec les 24 participants à la recherche via les sous thèmes suivants : accès et coût de l'éducation, couverture scolaire, matériels



didactiques et technologiques, santé scolaire et frais scolaires. Davies (1994) citant Karp (1988), en opérationnalisant le concept de décrochage scolaire, fait remarquer l'existence d'un lien entre le statut socio-économique de la famille et l'abandon des études. Évoquant le statut socioéconomique de la famille comme facteur responsable de l'abandon scolaire, Davies (1994) citant Karp (1988) explique clairement que l'évolution des élèves dans un cursus scolaire, outre d'autres facteurs, est intimement lié aux moyens économiques de leurs parents à répondre à certaines exigences indispensables à leur réussite. Tout d'abord, quand les parents n'ont pas de moyens économiques adéquats, leurs enfants sont très souvent renvoyés de l'école même si les frais ne sont pas chers. Ainsi, ils échouent, redoublent et parfois, ils abandonnent leurs études. En ce sens, l'approche de Davies (1994) citant Karp (1988) embrasse les sous-thèmes coût et frais scolaires. Considérés comme des déterminants de la qualité de l'éducation, dans une certaine mesure, l'on pourrait attribuer le même sens aux sous-thèmes accès scolaire et couverture scolaire. Ainsi, quand il n'y a pas assez d'écoles publiques dans un espace géographique, eu égard à la distance des écoles et la situation socioéconomique précaire des parents, ils ne peuvent pas envoyer leurs enfants à l'école. S'ils parviennent à le faire, comme le démontrent nos résultats, les questions de distance et de frais de transport occasionnent des retards récurrents, des absences répétées, de la fatigue, de la fuite avant les renvois, de l'incapacité à suivre les cours, jusqu'aux échecs et à l'abandon des élèves.

Les propos de Davies (1994) citant Karp (1988) rejoignent aussi les sous-thèmes cantines scolaires, santé scolaire, matériels didactiques et technologiques. Ainsi, à cause de la situation économique précaire des parents et l'inexistence de cantines scolaires dans les écoles secondaires et surtout l'incapacité des parents à bien nourrir leurs enfants, ces derniers font face à divers problèmes. Très souvent tenaillés par la faim, certains d'entre eux se trouvent dans l'incapacité de suivre les cours, d'étudier et, par conséquent, ils échouent et abandonnent leurs études. Plus loin, seulement quelques rares écoles disposent d'un kit sanitaire et presque toutes n'ont pas d'infirmerie. De ce fait, la plupart des parents sont incapables de payer les soins de leurs enfants lorsqu'ils tombent malades. Davies (1994) citant Karp (1988) fait alors aussi état d'un manque de ces matériels dans les écoles et surtout de l'incapacité économique des parents à offrir ces matériels indispensables au processus enseignement-apprentissage de leurs enfants.

Selon Goffinet (2007), la théorie du handicap socioculturel impute l'échec scolaire en général, aux difficultés d'apprentissage en lien avec les origines sociales des élèves. Cette théorie véhicule en essence que le fondement des difficultés scolaires des enfants se trouve dans l'existence des carences familiales. Cette posture de la théorie du handicap socioculturel, à l'instar des théories sociologiques de l'éducation, via l'approche de Davies (1994) citant Karp (1988) sur le décrochage scolaire et le statut socio-économique de la famille, rejoint en quelque sorte les résultats de l'analyse documentaire et ceux des entrevues avec les 24 participants à la recherche. La théorie du handicap socioculturel permet de mieux comprendre les sous thèmes suivants : accès et coût de l'éducation, couverture scolaire, matériels didactiques et technologiques, santé scolaire et frais scolaires déjà développés plus haut. Ce lien se manifeste par les carences familiales qui sont, explicitement d'ordre linguistique et culturel par rapport à la situation de ces enfants évoluant dans des milieux défavorisés. Toutefois, dans ce contexte, on ne peut, en aucun cas, dissocier le social de l'économique dans un milieu défavorisé. En conséquence, cette relation se manifeste de façon implicite.

#### **7.2.4 Sur la formation et l'encadrement des enseignants**

Les résultats de l'analyse des documents de politique prévoient la formation et l'encadrement des enseignants et, implicitement, toutes les lois font les mêmes prévisions. Toutefois, le Décret-loi portant sur les 12 mesures de Manigat du 29 août 2014 (Art. I) exige un permis provisoire d'enseigner. L'Arrêté du 13 février 2014 (Art. 41) exige de l'enseignant un titre universitaire ou un diplôme d'études spécialisées dans la discipline enseignée, des stages ou un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Ces résultats vont dans le même sens que ceux de IIMA (2011), de Solidarité Laïque (2014), de la Commission Européenne (2005), de Janosz (2014), d'Entwisle (1990), de Purkey et Smith (1983) et de Rutter (1983).

#### **7.2.5 Sur la question des infrastructures, des programmes et des matériels**

Le PNUD (2013) attribue la déperdition scolaire à l'absence d'infrastructures scolaires et, sur la question des programmes, des évaluations et des matériels, Bachir (2013), propose comme moyens de lutte la révision des programmes d'enseignement et les modes d'évaluation, la multiplication d'infrastructures d'accueil et la fourniture des matériels. Les constats de ces auteurs

rejoignent les prévisions de l'analyse documentaire sur ces points.

### **7.2.6 Sur l'efficacité interne**

Les résultats de l'analyse documentaire aboutissent à des stratégies visant l'augmentation du taux d'efficacité interne des écoles. Pour ce faire, certaines initiatives, entre autres, la formation, la motivation, l'encadrement, de meilleures conditions de travail pour les maîtres, le renforcement de la supervision pédagogique et le rapport parents/écoles, l'encadrement des élèves sont prévues. Pour les lois, seul l'Arrêté du 13 février 2014 fixant le statut particulier des personnels éducatifs du MENFP (Art.20) fait obligation au personnel éducatif d'œuvrer en vue de l'amélioration de l'efficacité de l'établissement. Psacharopoulos et Woodhall (1988) en arrivent aux mêmes constats.

### **7.2.7 Sur les questions coût/évaluation**

En ce qui concerne la dimension coût/évaluation de l'objectif 1, elle diffère de la revue de littérature et du cadre conceptuel par la prévision de l'augmentation de l'offre scolaire publique du secondaire par de nouvelles constructions d'écoles surtout en milieu rural. Enfin, la dimension taux d'efficacité externe qui sous-tend la mise en place de programmes capables de répondre aux besoins des élèves de leur milieu et du pays ne serait pas abordée dans les écrits recensés pour cette thèse.

## **7.3 Rappel des résultats en lien avec l'objectif 2**

En vue de la discussion des résultats obtenus pour l'objectif 2, qui vise à identifier comment le système éducatif est piloté à travers sa gouvernance et la façon dont les politiques ou les lois sont appliquées, en tout premier lieu, nous présentons un rappel des résultats qui se rapportent exclusivement à cet objectif. Rappelons qu'un entretien a été mené avec 24 participants dont le directeur départemental et son adjoint, quatre inspecteurs, trois directeurs, trois censeurs, six enseignants, trois surveillants généraux et trois parents. En outre, nous établissons des liens entre chaque résultat de l'objectif 2 avec l'objectif 1, ainsi qu'avec les recherches recensées dans la revue de littérature et le cadre conceptuel.

### **7.3.1 Respect et application des politiques éducatives**

Pour le respect et l'application des politiques éducatives, les deux responsables départementaux font la diffusion des documents légaux via des rencontres ou des séminaires. Les inspecteurs surveillent la mise en application de ces documents légaux et, au cas où il y aurait des négligences, ils interviennent pour rappeler les contrevenants à l'ordre. Thibert (2013), Blaya (2013), Perrenoud (2002), Turgeon et Savard (2012), Claver (2010), Thibert, (2013), Robo (1996), Perrenoud (1999), Gather et Thurler (2000) en arrivent au même constat. Ces chercheurs démontrent qu'une bonne application des politiques joue un rôle prépondérant dans le maintien des enfants à l'école.

### **7.3.2 Adéquation et application des programmes**

Concernant l'adéquation et l'application des programmes, la majorité des inspecteurs font état d'un accompagnement questionnable et de séances de formation non tenues. Si la plupart des enseignants reconnaissent les efforts du ministère pour envoyer les programmes aux écoles, une minorité d'entre eux indique qu'ils se les approprient personnellement. Un inspecteur fait état de l'inadaptation, de la désuétude des programmes et de l'absence de supervision pédagogique. Trois inspecteurs sur quatre mentionnent des difficultés d'application des programmes par manque de formation des enseignants et la cohabitation de deux secondaires, ou l'existence d'un secondaire hybride, qui contribuent aux échecs des élèves.

L'adéquation et l'application des programmes sont aussi relevés dans l'analyse documentaire (objectif 1) via le curriculum. Ces résultats font état de l'inadéquation des programmes qui sont désuets et qui ne cadrent pas avec les besoins du pays, ceux des élèves et des communautés, et en exigent d'autres capables de résoudre ces problèmes. L'adéquation des programmes rejoint le constat de Naseer *et al.* (2011) qui, dans une étude réalisée au Pakistan, révèle qu'un curriculum incompatible avec la situation sociale des élèves engendre la déperdition scolaire.

### 7.3.3 Bilinguisme

À propos de la cohabitation du créole et du français dans le processus enseignement-apprentissage, deux directeurs sur trois la qualifient de perte de temps et font état de la non-compréhension des cours dispensés en français par les élèves créolophones à partir des livres écrits en français. Deux directeurs expliquent qu'à cause de la non-maitrise de la langue française par la plupart des enseignants, la cohabitation linguistique crée une situation de diglossie qui engendre le blocage de l'apprentissage des élèves et aboutit à leur échec.

La question du bilinguisme ressort tant de l'analyse documentaire que de l'analyse des entretiens. La réforme Bernard par le biais de la loi du 30 mars 1982 en ses articles, 29-30 fait du créole une langue enseignée et une langue d'enseignement. Ce lien est établi aussi à travers la circulaire publiée le 24 janvier 2019 par le MENFP au cours de l'année académique 2018-2019 où il est exigé que le créole soit enseigné et évalué à tous les niveaux du secondaire rénové.

Le blocage de la compréhension des élèves créolophones avec des livres écrits en français, dans une certaine mesure, rejoint le constat de Bautier (2003) qui démontre que la question de la langue dans le cas de la compréhension des textes, des tâches scolaires et aussi des situations de stigmatisation peuvent occasionner la déperdition scolaire.

Quand la théorie du handicap socioculturel fait allusion aux problèmes linguistiques des enfants des milieux défavorisés, elle rejoint nos résultats relatifs à la situation de diglossie qui prévaut en Haïti. Compte tenu du fait que pour cette recherche, nous avons retenu trois lycées des milieux reculés, les résultats peuvent se comprendre par le biais de cette théorie dans la mesure où ils démontrent la non-maitrise de langue française par la plupart des enseignants qui enseignent en créole avec des livres écrits en français. Il est aussi démontré que par manque de maitrise de la langue française par les élèves créolophones, leur compréhension des matières est handicapée. Par conséquent, l'enseignement des matières en français occasionne aussi l'échec des élèves qui aboutit très souvent à leur abandon.

### **7.3.4 Suivis et évaluation des apprentissages**

Concernant l'évaluation des apprentissages, le MENFP choisit les correcteurs par matière, les présidents de jury par expérience et les inspecteurs, eux, s'occupent de la supervision. Un inspecteur souligne la non-implication des politiques dans la question de la correction des copies, mais tous précisent que les examens sont choisis à Port-au-Prince sans consultation des directions départementales et attribuent les échecs des élèves à cette pratique. Deux des quatre inspecteurs révèlent que les centres d'examen sont placés à proximité des candidats dans un environnement approprié avec 20 d'entre eux par salle. Au niveau des écoles, quatre enseignants, un censeur des études et un surveillant général disent organiser les évaluations en trois ou quatre périodes, administrent des devoirs de maison et en groupe et pratiquent l'évaluation formative.

Par ailleurs, un enseignant sur six fait la correction des devoirs en classe pour stimuler les élèves et leur propose l'usage de l'internet. Pour les cinq autres, ils les envoient plus souvent au tableau, reprennent les parties sur lesquelles les élèves échouent et administrent des devoirs en groupe et à domicile. Ils utilisent les examens passés comme devoirs qu'ils corrigent en classe, exigent plus d'efforts et placent leur siège plus proche des élèves.

Au sujet de l'évaluation des apprentissages, les résultats issus de l'analyse documentaire et des entretiens préconisent l'organisation d'un baccalauréat unique à la fin du cycle secondaire, l'institutionnalisation du Baccalauréat permanent et l'organisation des sessions d'évaluation périodiques.

### **7.3.5 Recrutement du personnel**

Pour le recrutement du personnel, si pour le directeur départemental les politiques du département du Sud n'interviennent pas dans le recrutement des personnels éducatifs, pour l'adjoint, il est des personnels qui sont parachutés dans le système à l'insu de la direction départementale. Pendant qu'un quart des enseignants souligne qu'ils sont motivés par la joie et l'amour des enfants et l'appartenance à la zone et non par le salaire, la moitié estime que le salaire est incapable de les motiver. Presque tous les enseignants font état d'une insatisfaction totale et l'un d'entre eux projette d'abandonner l'enseignement pour le droit. Ce résultat rejoint le constat de IIMA (2012) selon lequel le manque de rigueur dans le processus de recrutement des

enseignants occasionne l'insertion, dans le système scolaire, des personnes sans préparation psychopédagogique.

#### **7.3.5.1 Moyens de transport des enseignants**

Sur les moyens de transport, l'un des enseignants utilise une camionnette, cinq, des motocyclettes et deux des cinq vont à pied. Ils indiquent que parfois des pannes entraînent des retards et ces retards accumulés ont des incidences sur la couverture du programme pouvant conduire à des échecs.

#### **7.3.5.2 Permis d'enseigner**

Tous les enseignants précisent qu'ils reçoivent leur permis d'enseigner émis en 2014-2015 par le ministre Nesmy Manigat après la soumission de leurs pièces. Toutefois, la moitié d'entre eux révèle que ce document est remis à tous ceux et toutes celles qui sont en salle de classe sans distinction aucune. Selon tous les répondants, depuis la mise en vigueur du permis d'enseigner, il n'y a jamais eu de renouvellement. La remise du permis de fonctionnement et de la carte d'identification incombe au Service d'Appui à l'Enseignement Privé et du Partenariat (SAEPP). Le DDA révèle que la direction départementale travaille sur la législation scolaire, l'identification et la légalisation des écoles pour essayer de leur donner une carte d'identification avec l'aide de l'UNICEF. Cet aspect renvoie, dans les documents, à la dimension, qualité. Ce lien s'établit à travers les exigences des 12 mesures de Manigat aux établissements scolaires des secteurs public et non-public d'avoir une carte d'identification d'établissement (CIE) (Art. II) et un permis provisoire d'enseigner (Art.1).

#### **7.3.5.3 Sous-traitance horaire**

Très fréquente, la sous-traitance horaire se manifeste dans les écoles par la compromission et l'entente collusoire entre le professeur titulaire qui bénéficie d'un nouveau boulot ou qui voyage, le directeur des écoles et le sous-traité. Fruit de la faiblesse de la gouvernance du système, la sous-traitance horaire occasionne fréquemment l'échec, l'abandon des élèves ou la déperdition scolaire à cause de remplaçants incompetents.

### **7.3.6 Supervision pédagogique**

Selon la majorité des enseignants, les écoles ne sont pas supervisées par manque de moyens logistiques et d'inspecteurs. Ils révèlent qu'ils n'ont que quatre inspecteurs actifs pour 20 communes et la direction départementale n'a pas de véhicule. Selon l'un des répondants, c'est l'UNICEF qui favorise les rares séances de supervision en louant un véhicule pour la direction départementale. Elle prévoit aussi de remettre un véhicule aux inspecteurs avec l'aide de l'UNICEF. Pour la supervision des enseignants, un seul des six enseignants affirme que son école est supervisée occasionnellement et les cinq autres soutiennent que leurs écoles ne sont jamais supervisées.

### **7.3.7 Formation des inspecteurs et des enseignants**

Pour la formation des inspecteurs et des enseignants, le directeur départemental mentionne l'existence d'une formation pédagogique et administrative trimestrielle des inspecteurs. Le directeur départemental adjoint explique des difficultés à organiser un ensemble de formations pour les inspecteurs en raison d'un manque de moyens mais mentionne l'organisation de séminaires une à 2 fois par an. Globalement, l'ensemble des six enseignants font état de l'absence de formation sinon des séances rares et cloniques depuis tantôt trois ans ou depuis 2008. Deux des trois directeurs demandent des attestations de perfectionnement aux enseignants et les encouragent à prendre connaissance des programmes et l'un d'entre eux souligne que le MENFP n'assume pas ses responsabilités en ce sens. Ils mentionnent des rencontres trimestrielles avec les enseignants sur l'amélioration de leurs compétences et des initiatives de formations personnelles.

Pour la formation des enseignants et des inspecteurs, ce lien se manifeste par les prévisions de tous les documents de politiques et aussi au niveau des 12 mesures de Manigat. Il est question de former les enseignants sur le plan disciplinaire et pédagogique et de mettre les programmes à leur disposition en vue de les rendre plus performants.

Le manque de formation des enseignants qui conduit aux échecs, aux abandons et à la déperdition scolaire rejoint les constats de l'IIMA (2011), du PNUD (2013), de Solidarité Laïque (2014), Commission Européenne (2005), Janosz (2000), Entwisle (1990), Purkey et Smith (1983), et Rutter (1983).



Pour l'alternative au fouet, un enseignant sur six encourage les élèves à faire des recherches sur internet tout en imposant des devoirs. Dans la même veine, un autre enseignant sensibilise les élèves sur l'importance de l'éducation et trois autres, exigent la copie des lignes en lien avec des cours. L'un d'entre eux exige des élèves l'étude des pages de leçons et deux révèlent parfois qu'ils les mettent debout ou à genoux pendant 5 à 10 minutes.

Ce point concerne l'adoption de la loi de 2001 interdisant le recours aux châtiments corporels au sein de la famille et des écoles. Dans notre problématique, il est soulevé que cet acte pratiqué surtout dans les zones reculées du pays débouche parfois sur l'école buissonnière jusqu'à l'abandon total des élèves dans certains cas (II MA, 2011).

### **7.3.8 Couverture scolaire**

Au sujet de la couverture scolaire, un inspecteur a la charge d'identifier des zones à besoin pendant que la direction départementale prend en compte l'aspect démographique de la question de concert avec les parlementaires. Selon la majorité des enseignants, la distance parcourue et le manque de moyens pour payer les frais de transport engendrent des retards accumulés qui entravent la couverture des programmes. Pour les élèves, les retards accumulés, la fuite avant l'heure de la fin des classes, la non-implication dans les travaux liée à la fatigue et la faim, et les difficultés à faire les devoirs conduisent aux échecs, à l'abandon ou la déperdition scolaire.

Sur la question de l'accès à l'éducation (couverture scolaire/obj.2), ce lien se noue par l'article 32.7 de la Constitution haïtienne du 29 mars 1987. En substance, il postule que l'État doit veiller à ce que chaque collectivité territoriale (section communale, commune, département) soit dotée d'établissements d'enseignement indispensables et adaptés aux besoins de son développement. Les documents de politiques prévoient la construction de nouvelles écoles dans les milieux ruraux.

### **7.3.9 Cadre physique des écoles**

Au sujet du cadre physique des écoles, plus de la moitié des 13 répondants (quatre inspecteurs, trois directeurs et six enseignants) estiment qu'il est inapproprié et constitue une cause de difficultés d'apprentissage et d'incapacité de travailler. Près de la moitié des 13 soutient que la

situation inadéquate des salles dépourvues de matériels avec des mobiliers inadéquats conçus pour les élèves du primaire nuit et influence négativement la formation de ceux du secondaire. Aussi, deux des trois directeurs font-ils état du lancement tardif des cours et d'une incapacité des enseignants à couvrir le programme. Presque la moitié des enseignants estiment que le cadre physique inapproprié des écoles conduit aux abandons et aux échecs des élèves. Selon tous les répondants, les écoles secondaires n'ont pas de cantines scolaires et les paysans peinent à donner à manger à leurs enfants. Parfois, les membres des directions collectent de l'argent pour offrir quelque chose à manger aux élèves. Dans ces conditions, tous les répondants expliquent que la faim empêche les élèves de bien travailler et d'étudier et cette situation conduit très souvent à leurs échecs et à l'abandon. L'un des directeurs demande à l'État d'assumer ses responsabilités envers les enfants.

Quant à cette inadéquation du cadre physique conduisant aux échecs et aux abandons scolaires, elle converge avec les constats de Bos, Ruijters et Visscher (1990) ; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer et Wisenbaker (1979) ; Entwisle (1990) ; Gottfredson et Gottfredson (1985) ; Gottfredson (1986) ; Hallinan (1987) ; Lindström (1993) ; Purkey et Smith (1983) ; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith (1979), cités par Janosz (2000).

Toutefois, sur le cadre physique des écoles, les résultats mettent l'emphase sur l'inadéquation des bâtiments et la faiblesse de leurs infrastructures tandis que Bryk et Thum (1989) ; Entwisle (1990) ; McNeal (1997) ; Rumberger (1995) ; Wehlage et Rutter (1986) dans Janosz (2000) priorisent la taille de l'école. Ils avancent qu'il est plus facile pour les plus petites écoles d'intégrer les apprenants aux activités parascolaires et les soumettre à un encadrement plus rapproché des adultes. Par ailleurs, Bryk et Thum (1989) ; McNeal (1997) ; Rumberger (1995) ; Rutter et *al.* (1979) constatent que les grandes écoles, avec une trop grande diversité des cheminements éducatifs au secondaire, et qui accueillent une faune scolaire largement diversifiée sur les plans culturels, ethniques et intellectuels, sont moins efficaces.

Plus de la moitié des 16 répondants fait état d'aucune donation de matériels et d'une absence totale de bibliothèque, de laboratoire, d'électricité et de laboratoire informatique dans les lycées. Cette situation a pour conséquence le désintérêt des élèves et influence négativement leur apprentissage en participant à leurs échecs. Par l'absence de matériels didactiques dans les écoles

favorisant l'apprentissage de contenus différents, plus de la moitié des enseignants révèlent qu'ils s'efforcent de se procurer leurs propres matériels de travail. Ainsi, l'un des inspecteurs révèle avoir inclus un projet d'un laboratoire de sciences de référence et d'une bibliothèque dans le PAA pour tous les lycées du département. Toutefois, il dit être dans l'attente d'un financement de l'UNESCO. Pourtant, l'analyse documentaire révèle la prévision de bibliothèques et de laboratoires dans une école phare pour desservir toutes les autres écoles de la communauté.

La dotation des écoles de matériels et de bibliothèques va dans le même sens que Hachem (2013) qui propose comme moyens de lutte contre la déperdition, la multiplication d'infrastructures d'accueil et de fourniture des matériels aux écoles.

### **7.3.10 Santé scolaire**

Sur l'absence d'infirmier dans les lycées, seul un directeur déclare qu'il dispose d'un kit sanitaire et les deux autres indiquent qu'en cas de malaise d'un élève, il le conduit au centre de santé le plus proche. Pour l'ensemble des trois parents, ceux-ci déclarent qu'en cas de maladie, ils se débrouillent pour prendre soin de leurs enfants en les emmenant à l'hôpital. Selon ce qu'en dit un parent, la santé est un luxe en Haïti et, par conséquent, ils sont incapables de payer les frais. Les responsables départementaux quant à eux, indiquent qu'ils discutent avec la direction départementale du MSPP à ce sujet et fait des recommandations aux écoles. L'un des responsables confirme qu'un seul lycée du département dispose d'une infirmerie non fonctionnelle.

### **7.3.11 Frais scolaires**

Les inspecteurs mentionnent l'absence de mécanisme de contrôle et la non-application de la loi en ce qui a trait aux frais scolaires. Aux lycées, selon les trois directeurs, même si les frais ne sont pas trop chers, certains parents sont incapables de les payer. Deux d'entre eux révèlent que parfois certains élèves ratent des examens pour non-paiement et redoublent leur classe. Ils indiquent qu'il leur est interdit d'augmenter les frais scolaires, mais obligés à donner des frais aux professeurs non nommés ou sous-traités. Des 1 000 gourdes payées par les parents, les directeurs révèlent qu'ils achètent certains matériels, organisent les examens et retournent 20% à la direction départementale.

Sur le thème coût de l'éducation (frais scolaires), ce sont les prévisions de la loi Kelly C. Bastien sur les frais scolaires qui en font état. L'analyse documentaire et des entretiens révèle la non-application de cette loi à cause de l'absence d'une loi d'application. Nos résultats révèlent aussi l'insolvabilité des parents. La loi de 2009 votée au Parlement haïtien pour faire face à la montée vertigineuse des frais scolaires est évoquée dans notre problématique. Par ailleurs, François (2009), Jolicoeur (2008) et IIMA (2011) posent ce problème en établissant des liens entre l'abandon scolaire, les faibles revenus ou le chômage des parents.

Nos résultats relatifs aux frais scolaires convergent avec ceux d'autres auteurs (Janosz, 2014 ; Audas et Willms, 2001 ; François, 2009 ; Jolicoeur, 2009 ; Trouillot et Ménard, 2013, Centre National de l'Enseignement secondaire des États-Unis, (NCSET, 2004), Sabates *et al.*, 2010) qui attribuent les échecs, les abandons et la déperdition scolaires aux facteurs socioéconomiques ou la pauvreté des parents.

Les résultats montrent l'incapacité des parents de payer les frais scolaires et de nourrir leurs enfants à cause de leur situation socioéconomique précaire. Toutefois, pour Ananga (2011) et Kalid (2016), c'est la migration des élèves vers d'autres zones pour travailler dans la pêche, l'agriculture et le commerce qui occasionne la déperdition scolaire.

### **7.3.12 Rapports parents/écoles**

Pour les rapports des parents avec les écoles, l'un des trois directeurs soutient que la non-implication des parents dans les activités de son école conduit aux faibles rendements jusqu'à la déperdition. Les trois directeurs reconnaissent que les parents de niveau de scolarité élevé accompagnent mieux leurs enfants et ces derniers ont de meilleures performances. Deux des trois directeurs font état des difficultés des enfants de parents de faible niveau de scolarité dans la réalisation de leurs devoirs et leurs études et confirment que ce sont ces élèves qui échouent le plus souvent et abandonnent leurs études.

La loi du 29 mars 1982 qui stipule que le MENFP doit encourager partout les associations de parents d'élèves pour la cogestion des activités éducatives est en lien avec les résultats issus des entretiens. Cette prévision est en lien avec la dynamique de la gestion participative en vue d'une meilleure prise en charge des activités scolaires pour la réussite des élèves.

De plus, les résultats issus des entretiens évoquant les bonnes performances des élèves dont les parents sont formés et entretiennent de bonnes relations avec les écoles rejoignent les constats de Rumberger (1995), Boulerice et Trambaly (1997) dans Janosz (2000).

Nos résultats démontrent que les enfants de parents ayant un faible niveau de scolarité qui n'entretiennent pas de bonnes relations avec les écoles sont ceux qui échouent et abandonnent le plus souvent leurs études. Et pourtant, dans le même registre, Janosz (2000) et Dion *et al.* (2020) indiquent que ce sont les enfants en provenance de familles disloquées ou reconstituées qui font face à des problèmes économiques où les enfants sont nombreux qui risquent le plus d'abandonner l'école.

Les théories sociologiques de l'éducation rejoignent le sous-thème rapport parents/écoles par le biais de l'approche de Bourdon (1979). Approchant la question de l'inégalité des chances face à l'enseignement et aussi celle de la mobilité sociale, Boudon (1973) estime que les élèves sont confrontés à un processus de décision dans leur éducation. Pour lui, la position sociale des élèves détermine l'évaluation des risques, des coûts, des bénéfices et de l'utilité de persévérer dans le système scolaire. Il soutient que l'évaluation des risques, des coûts, des bénéfices et de l'utilité de l'éducation est différente chez des élèves de situations ou de positions sociales différentes. Cette approche de Boudon (1973) relevant des théories sociologiques de l'éducation rejoint en quelque sorte nos résultats selon lesquels il est démontré que les parents de niveau académique élevé entretiennent de meilleurs rapports avec les écoles et leurs enfants affichent toujours de meilleures performances. De par leur position sociale le plus souvent tributaire de leur niveau académique, ces parents sont plus aptes à déterminer l'évaluation des risques, des coûts, des bénéfices et l'utilité de l'éducation pour afficher des comportements capables de stimuler leurs enfants à persévérer dans le système scolaire.

### **7.3.13 Travaux domestiques et activités scolaires**

À propos des travaux domestiques et des activités scolaires, les trois parents sollicitent peu les services de leurs enfants à la maison pour leur donner du temps pour leurs activités scolaires. Concernant la gestion des échecs des élèves, ces trois répondants sensibilisent et motivent fréquemment leurs enfants sur l'importance de l'éducation et les informent des sacrifices qu'ils

font pour eux. Ces parents sensibilisent leurs enfants sur la façon dont les études peuvent transformer l'avenir des élèves pour leur permettre de jouer des rôles importants dans la société.

### **7.3.14 Politiques éducatives et déperdition scolaire**

Plus d'un quart des 24 participants indiquent que les politiques éducatives sont inadéquates par rapport aux besoins de la nation et de la scolarité. Deux d'entre eux associent cette inadéquation aux paiements des salaires en retard. Deux autres lient l'inadéquation des politiques éducatives à l'irresponsabilité ou l'absence de l'État. L'un d'entre eux estime que cette inadéquation se manifeste par le fonctionnement d'une école à plusieurs vitesses. Si deux participants soulignent l'inadéquation des politiques éducatives par rapport à l'absence de supervision pédagogique, quatre autres, l'associent à leur prédisposition à la déperdition scolaire. En ce sens, deux d'entre eux estiment que c'est du « bluff » sur toute la ligne par le constat d'absence de vraies politiques éducatives capables de dynamiser les écoles. Ainsi, quatre plaident en faveur de nouvelles politiques capables de diminuer le taux de déperdition scolaire. Ainsi, 11 des 24 répondants lient le taux d'échecs, de redoublement et d'abandons aux grèves des enseignants, au retard salarial et à l'absence de plats chauds, un, à l'exigence de plus d'efforts aux élèves des lycées, aux grossesses des jeunes filles, dix, à l'insolvabilité des parents et aux faiblesses des apprenants, quatre au manque de formation des enseignants et à l'absence de matériels. L'un d'entre eux mentionne 20 % de cas de déperdition annuelle dans son école.

À ce niveau, les résultats issus de l'analyse des 24 entretiens représentent une synthèse des handicaps majeurs auxquels le système éducatif haïtien fait face. Considérant que les politiques éducatives pourraient être considérées comme étant la vision globale des décideurs en lien avec la gouvernance et le management du système en vue de l'atteinte des objectifs fixés, par rapport à tout ce qu'elles embrassent dans leur caractère polysémique, globalement, elles sont en lien avec presque tous les thèmes contenus dans la thèse. En substance, elles rejoignent, la question du respect et de l'application des bonnes politiques pour réguler le système et maintenir les enfants à l'école selon les constats de Thibert (2013), de Blaya (2013), de Perrenoud (2002), de Turgeon et Savard (2012), de Claver (2010), de Robo (1996), de Perrenoud (1999), de Gather et Thurber (2000). Elles vont dans le même sens que les constats de Trouillot et Menard (2013), de Jolicoeur (2008), de IIMA (2011), de Bachir (2013), de Seck (2016), de la Commission Européenne (2005)

sur les questions d'accès/coût de l'éducation et des frais scolaires. Elles rejoignent aussi les résultats de IIMA (2011), de Solidarité Laïque (2014), de la Commission Européenne (2005), de Janosz (2000), de Entwisle (1990); de Purkey et Smith (1983); de Rutter (1983) sur la formation des enseignants.

#### **7.4 Relations entre les résultats issus des objectifs 1 et 2**

En somme, si l'on compare les résultats de l'analyse documentaire des politiques (objectif 1) avec ceux issus des entretiens (objectif 2), la plupart des prévisions (objectif 1) ne sont pas appliquées.

Par exemple, même si le directeur de l'un des lycées collabore avec une association de parents (loi du 29 mars 1982) pour réaliser certains projets, au niveau des autres, ces associations sont dysfonctionnelles et les parents n'entretiennent pas de bons rapports avec les écoles. Par ailleurs, le MENFP délivre une carte d'identification d'établissement (CIE) (Art. II), mais les permis provisoires d'enseigner (Art.1) (12 mesures de Manigat) sont délivrés à n'importe quelle personne dans une salle de classe sans considération aucune. Sur le plan linguistique, la réforme Bernard (loi du 30 mars 1982) et la circulaire du 24 janvier 2019 sont en quelque sorte respectées. Toutefois, il est constaté que la diglossie engendrée par la cohabitation de deux langues et l'usage des livres écrits en français pour des élèves créolophones paralysent leur compréhension. L'article 32.7 de la Constitution haïtienne du 29 mars 1987 qui fait de l'éducation une charge de l'État n'est pas appliquée et la loi Kelly C. Bastien ne l'est pas aussi, faute d'une loi d'application. Aussi, la couverture scolaire est totalement insuffisante avec 22 lycées pour 20 communes. Les frais scolaires au secondaire ne sont pas éliminés comme prévu et les parents paient 1000 gourdes annuellement dans les lycées.

D'un autre côté, non seulement les enseignants ne sont ni formés, supervisés, motivés, ni encadrés, mais ils utilisent aussi des programmes désuets, hybrides, inappropriés aux besoins des élèves, des communautés et du pays. Le baccalauréat de première partie est supprimé et le baccalauréat unique est installé, mais la plupart des enseignants sont des universitaires dépourvus de formation en sciences de l'éducation ou de l'École Normale Supérieure comme prévu. Il est constaté que malgré les prévisions des documents de politiques, le processus enseignement-

apprentissage se déroule dans des écoles dont les cadres physiques sont inappropriés, dépourvus de matériels didactiques, technologiques, de laboratoires, d'électricité, de mobiliers appropriés, d'infirmes et de cantines scolaires. En conséquence, la non-application ou l'application partielle de toutes ces prévisions des lois et des documents de politiques conduisent aux échecs, aux abandons et à la déperdition scolaire.

## **7.5 Rappel des résultats en lien avec l'objectif 3**

À partir de notre objectif 3 formulé comme suit : dégager des initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire, nous présentons les résultats issus des entretiens à la recherche. Nous faisons un rappel de ces résultats point par point pour ensuite établir des liens entre ces points et d'autres recherches relatées dans cette thèse.

### **7.5.1 Gouvernance**

Pour renforcer la gouvernance, le directeur départemental et son adjoint évoquent l'existence du Plan d'Action Annuel (PAA) réalisé avec l'aide de l'UNESCO, mais non appliqué par manque de moyens financiers du MENFP. Le directeur départemental adjoint mentionne certaines séances de formation organisées à l'intention des agents pédagogiques et administratifs et aussi certaines initiatives en matière de planification, de régulation, d'encadrement et de contrôle (supervision), de suivi et d'évaluation scolaire. Selon le directeur départemental, la direction départementale est confrontée à des problèmes d'autodétermination impliquant son incapacité de révocation et de déplacement de personnel sans l'aval du MENFP. Aussi, compile-t-il et vulgarise-t-il des textes publiés par l'État sur les écoles privées et publiques constituant la loi sur la fonction publique. Le directeur départemental adjoint fait état de la formation et des rencontres de suivi-évaluation avec les inspecteurs au moyen de l'appui de deux institutions départementales : le SAEPP et le DAEPP.

Le PNEF et la Stratégie nationale de l'éducation prévoient le renforcement d'un partenariat avec les communautés locales et des institutions privées par des actions visant à améliorer les capacités de gestion et d'exercer un leadership avisé dans la régulation de l'ensemble du système éducatif. À ce niveau, la gouvernance est en lien avec la section partenariat avec le secteur privé et les acteurs sociaux des résultats de l'objectif 3. Ce lien se noue aussi par des aides financières



aux écoles privées et l'organisation des examens officiels. Pour les communautés locales, c'est par l'invitation à des réunions et la prévision à la cogestion (municipalisation) et la mise en place des conseils d'école en vue du rapprochement du MENFP que s'établit ce lien. Le Plan Opérationnel prévoit la restructuration et le renforcement de la gouvernance générale du système éducatif en matière de planification, de régulation, d'encadrement et de contrôle, de suivi et d'évaluation. Ceci est en lien avec les initiatives pour renforcer la gouvernance au niveau de nos résultats même s'il existe une cellule inactive en la matière.

Le point gouvernance de l'objectif 3, à travers les initiatives visées par les décideurs départementaux en matière de planification, de régulation, d'encadrement et de contrôle (supervision), de suivi et évaluations, rejoint la revue de littérature et le cadre conceptuel via les constats de ONAP (2007) et de Pierre (2012) qui vont dans le même sens.

Au niveau du partenariat qui représente un aspect de la gouvernance, les résultats font état de la municipalisation de l'éducation fragilisée par l'insuffisance de formation académique des membres des collectivités territoriales. Au niveau de la revue de littérature et du cadre conceptuel, pour Baron (2003), il représente la quête de performance et de compétitivité du système scolaire impliquant les acteurs du niveau central et local. À ce niveau, ces deux approches ne sont pas liées puisque, techniquement, le problème de niveau académique soulevé par les résultats de l'objectif 3 ne se manifeste pas dans les constats de Baron (2003).

### **7.5.2 Décentralisation**

En vue de la décentralisation de l'éducation, le directeur départemental et son adjoint disent opter pour l'autonomisation des districts scolaires. Ainsi, ils travaillent de concert avec un inspecteur pour doter certaines zones du département de nouveaux lycées en vue de l'accès à une éducation de proximité. Le directeur départemental révèle que la direction départementale délègue l'organisation des examens officiels de neuvième Année Fondamentale (9<sup>ème</sup> AF) aux inspecteurs de districts scolaires. Il explique que le partenariat entre la direction départementale du MENFP et les écoles du secteur privé passe par l'organisation des examens officiels, les travaux conjoints conduits par le SAEPP, l'aide financière et aussi à travers le rôle de conciliation du ministère dans la résolution des conflits. Le directeur départemental adjoint précise que son instance implique les

acteurs sociaux dans la gestion des écoles par leur invitation à des réunions et à d'autres activités. Il prévoit aussi la cogestion exigée par la constitution haïtienne en vue de la municipalisation de l'éducation qui, dit-il, est fragilisée par le niveau académique insuffisant de la plupart des membres des collectivités locales. Le directeur départemental adjoint indique que la direction départementale travaille selon les prescrits de la loi afin de mettre sur pied les conseils d'écoles pour rapprocher le ministère des acteurs sociaux.

La décentralisation de l'éducation prévue par la dimension gouvernance de l'objectif 1 est en lien avec les résultats de l'objectif 3 par les actions favorisant la décentralisation matérialisée par l'autonomisation des districts (inscriptions et organisation des examens de la 9<sup>ème</sup> AF).

### **7.5.3 Qualité de l'éducation**

Selon la majorité des répondants, la qualité de l'éducation se matérialise par des initiatives administratives et pédagogiques. Sur le plan administratif, le directeur départemental fait état de l'organisation de rencontres avec les inspecteurs et l'adjoint, de l'adoption d'un ensemble de dispositions par le ministère comme par exemple, la vulgarisation des textes légaux. L'un des trois directeurs d'écoles dit recruter des enseignants à partir des dossiers. Un autre révèle qu'il recrute des enseignants de sa zone pour remplacer ceux qui partent à la retraite. Sur le plan pédagogique, l'un des trois directeurs organise des rencontres avec les élèves sur des comportements propices à de meilleurs rendements. Deux d'entre eux révèlent des promesses de séances de formation non tenues par le MENFP et leur incapacité à en organiser eux-mêmes.

Les résultats de l'objectif 3 pour la qualité l'éducation rejoignent ceux de l'objectif 1 par les prévisions des 12 mesures de Manigat du 29 août 2014 (Art. I) et de l'Arrêté du 13 février 2014 (Art. 41) relatives à la formation des enseignants et leur recrutement et aussi celles des cinq documents de politiques sur la formation des enseignants.

Les résultats de l'objectif 3 sur la qualité de l'éducation rejoint les constats de l'IIMA (2011) ; du PNUD (2013) de Solidarité Laïque (2014), de la Commission Européenne (2005) ; Janosz (2014) ; Entwisle (1990) ; Purkey et Smith (1983) ; Rutter (1983) en ce qui a trait à la question de la formation des enseignants.

#### **7.5.4 Lutte contre la sous-traitance horaire**

Au sujet de la lutte contre la sous-traitance horaire, trois des quatre inspecteurs demandent des rapports de présence sur le travail des enseignants. Ils font état de la convocation des enseignants sous-traitants, de l'envoi d'une deuxième lettre et de rapport à leur supérieur hiérarchique. Deux d'entre eux visitent les écoles et retiennent le salaire des absents jusqu'à leur retour au travail. Les trois censeurs des études et les trois surveillants généraux révèlent qu'ils envoient des rapports à leurs supérieurs hiérarchiques qui font preuve d'incapacité d'agir face à la sous-traitance horaire. Toutefois, deux inspecteurs font état de l'identification des classes à besoins et de la demande aux directeurs d'écoles de ne pas remplacer les absents puisque cela doit être fait de concert avec le MENFP.

#### **7.5.5 Encadrement**

Les trois directeurs et les six enseignants affirment qu'il n'existe aucun encadrement ni de formation dans les écoles. Trois inspecteurs sur quatre soulignent l'absence ou peu d'encadrement ou de formation au niveau secondaire par absence de budget et par manque de moyens logistiques et l'un d'entre eux fait état de l'incapacité de l'inspection d'encadrer le personnel. L'un des trois directeurs dit encourager les enseignants à l'autoformation et à faire l'acquisition de certains matériels qu'il met à leur disposition à la direction. Les trois parents disent encourager leurs enfants à travailler en groupe, à étudier leurs leçons, à faire leurs devoirs tout en contrôlant leurs activités scolaires. Toutefois, l'un d'entre eux dit n'être pas capable d'aider ses enfants pour certaines matières.

Quand le Décret-loi des 12 mesures de Manigat, en cas d'échecs de moins de 20 % des écoles aux examens officiels, exige un accompagnement pour les directeurs et les enseignants en vue d'améliorer le niveau de rendement scolaire du personnel éducatif, il se réfère à l'encadrement de ces acteurs.

L'encadrement des enseignants soldé par leur absence, leur manque de motivation ou leur manque de formation des résultats va dans le sens du constat de Entwisle (1990) ; Purkey et Smith (1983) ; Rutter ( 1983), Solidarité Laïque (2014).

Pour ce qui concerne l'encadrement des personnels, les résultats de l'objectif 3 prévoient la formation des directeurs, des inspecteurs, des enseignants et même des élèves. Au niveau de la revue de littérature, il est question de l'encadrement des enseignants ayant rapport avec leur formation et celui des élèves.

### **7.5.6 Encadrement des élèves par les enseignants**

À propos de l'encadrement des élèves en vue de meilleurs rendements, un enseignant dit recourir aux travaux en ateliers et leurs corrections. Trois font état de la diversification de leurs activités par la didactique interactive, deux parmi ces trois révèlent qu'ils s'approchent des élèves pour mieux se familiariser avec eux et trois administrent des devoirs individuels et en groupe et assurent le suivi à la suite de l'évaluation des cours. Par rapport aux élèves en difficultés d'apprentissage, un enseignant sur six révèle son innovation par la création d'un groupe WhatsApp et l'ajout de crédits pour travailler avec ses élèves. Deux font état de l'administration de devoirs particuliers. Trois d'entre eux soulignent le placement des élèves dans une position plus visible en vue d'une attention particulière. Trois parmi ces six recourent à la motivation, la mise en confiance et l'intégration de l'élève dans un groupe de travail par la création d'un environnement amical.

Lorsque l'Arrêté du 13 février 2014 fixant le statut particulier des personnels éducatifs du MENFP (Art.18) (objectif1) oblige les personnels éducatifs à contribuer à la réussite de leurs élèves, à la qualité du système éducatif et à la réussite de leur établissement en vue de l'efficacité du système, il est aussi en lien avec l'encadrement des élèves (objectif 3) que les enseignants peinent à assurer.

Concernant le manque d'encadrement des élèves par des acteurs comme les enseignants et les parents en vue de meilleurs rendements, il va dans le même sens que les résultats de Bryk et Thum (1989), Purkey et Smith (1983), Rutter (1983), Wiggins (1989) et Solidaire Laïque (2014) qui démontrent que le manque d'encadrement de ces acteurs conduit aux échecs et à l'abandon des élèves.

### **7.5.7 Sollicitation de meilleures conditions de travail**

Pour solliciter de meilleures conditions de travail, quatre des six enseignants priorisent la communication et ne font pas de grève, deux d'entre eux révèlent qu'ils recourent à la grève et ne travaillent pas.

Quand le GTEF prévoit l'amélioration de la condition enseignante (objectif 1) par rapport à leurs conditions de travail et leur mauvais traitement salarial, il rejoint les résultats de l'objectif 3 via la section conditions de travail des enseignants ou la même situation se présente. Ce point est en lien avec l'élément de problématique « situation précaire et manque d'enseignants qualifiés ». Il est constaté qu'un enseignant en Haïti, sans avantages sociaux, gagne 23 000 gourdes pour une chaire simple et 53000 gourdes pour un plein temps (salaire brut). Face à la cherté de la vie, très souvent, les enseignants organisent diverses formes de protestation pour exiger l'amélioration de leur situation salariale et de leurs conditions de travail.

### **7.5.8 Relations des parents avec les écoles**

Concernant les relations des parents avec les écoles, l'un des trois directeurs fait état de la négligence et de la non-implication des parents dans les activités scolaires. L'un des trois établit de bonnes relations avec les parents via le comité d'école pour organiser un projet d'adduction d'eau potable. Il y en a un qui souligne l'existence d'un comité de parent non-fonctionnel. Deux parents font état de bonnes relations avec l'école de leurs enfants en participant aux activités et deux des trois indiquent qu'ils demandent des conseils aux écoles pour s'enquérir sur les comportements de leurs enfants en vue de mieux les accompagner.

Tout d'abord, quand la loi du 29 mars 1980 (Art.12) prévoit la présence des associations d'élèves dans la gestion des écoles, elle rejoint la section relation des parents avec les écoles de l'objectif 3 qui démontre l'existence des comités d'écoles très utiles dans une dynamique d'une gestion participative dans certaines écoles.

Le partenariat avec les parents via les comités d'école mis en branle par les décideurs départementaux est aussi abordé dans les résultats sur l'implication des parents dans les activités scolaires de Janosz (2014).

Toutefois, Bachir (2013) constate des campagnes de sensibilisation à l'intention des parents sur la réussite des femmes épanouies à cause des parents réticents à pousser leurs filles à faire de longues études à la différence de ce que révèlent nos résultats.

### **7.5.9 Stratégies adoptées face aux bouleversements sociopolitiques**

Pour ce qui concerne les stratégies face aux bouleversements sociopolitiques, deux des trois directeurs font état de leur demande aux élèves de ne pas porter l'uniforme de l'école et de la dispensation de certains cours par les censeurs des études et le surveillant général. L'un des directeurs souligne que les écoles des zones rurales ne sont pas trop affectées par les troubles sociopolitiques, en raison du travail des enseignants habitant ces zones. Toutefois, l'un d'entre eux précise qu'en pareilles situations, la plupart des enseignants s'absentent et cela conduit aux échecs des enfants jusqu'à 50 % aux examens officiels. Les trois parents indiquent qu'ils motivent leurs enfants à continuer les activités scolaires. L'un d'entre eux précise qu'il travaille avec ses enfants tout en les encourageant à travailler aussi en groupe et à étudier leurs leçons. Un autre est allé jusqu'à demander de l'aide à ses amis et aux membres de sa famille pour les matières qu'il ne maîtrise pas.

Tout compte fait, en comparant les résultats de l'analyse documentaire avec ceux de l'objectif 3 qui vise à dégager des initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire, les résultats démontrent que certaines d'entre elles se réalisent et d'autres rencontrent des difficultés de concrétisation. Au sujet des lois, tout d'abord, celle du 29 mars 1980 (Art.12) relative aux comités d'écoles pour une gestion participative est mise en branle par la création de ces comités. La cogestion ou la municipalisation de l'éducation prévue par la Constitution haïtienne du 29 mars 1987 est handicapée par l'insuffisance de formation académique des membres des collectivités territoriales. L'Arrêté du 13 février 2014 du MENFP (Art.18) se rapportant aux obligations des personnels éducatifs à la réussite de leurs élèves, à la qualité du système éducatif et à la réussite de leur établissement en vue de l'efficacité du système est encore dans l'impasse. Pour le Décret-loi des 12 mesures de Manigat qui exige un accompagnement pour les directeurs et les enseignants dont les écoles accusent des cas d'échecs de moins de 20 % aux examens officiels, les résultats démontrent une absence d'encadrement de ces personnels.

En conséquence, même si certaines initiatives visant le renforcement de la gouvernance, entre autres, la décentralisation, la municipalisation de l'éducation, le partenariat, l'autonomisation de l'éducation, sont en cours d'exécution, d'autres issues des prévisions des documents de politiques font face à certaines difficultés d'exécution. Ces difficultés résident dans le manque d'appui financier du MENFP pour appliquer le Plan d'Action Annuel. En conséquence, en dépit de certaines initiatives entreprises par des directeurs de lycées, des enseignants et des parents pour encadrer les élèves, il est constaté qu'elles sont insuffisantes pour lutter efficacement contre les échecs, les abandons et la déperdition scolaire à travers les écoles secondaires du secteur public du département du Sud d'Haïti.

#### **7.5.10 Synthèse des concepts émergents de la recherche**

À travers les résultats de cette recherche conduite à partir d'un entretien mené avec 24 participants, dont le directeur départemental et son adjoint, quatre inspecteurs, trois directeurs, trois censeurs, six enseignants, trois surveillants généraux et trois parents, ont figuré des concepts émergents n'ayant pas été abordés lors des recherches antérieures recensées.

Aussi, considérons-nous comme concepts émergents de la recherche, certains concepts retrouvés dans les résultats issus des objectifs 2 et 3 qui ne figurent pas dans la revue de littérature et dans le cadre conceptuel. À travers les résultats ayant rapport avec l'objectif 2, ont émergé certains concepts tels que : le recrutement du personnel, les conditions de travail et les moyens de transport, la sous-traitance horaire, les suivis et évaluations, la gestion des échecs, les cantines scolaires et la santé scolaire.

Le recrutement du personnel se fait tantôt sans l'intervention des politiques, tantôt avec le parachutage des personnes dans les écoles à l'insu de la direction départementale. Concernant les conditions de travail des enseignants, elles sont difficiles et insatisfaisantes. Pour les moyens de transports, certains enseignants utilisent des motos ou des bicyclettes, d'autres recourent aux camionnettes et ceux et celles qui habitent à proximité des écoles, vont à pied. Très fréquente dans les écoles, la sous-traitance horaire résulte d'une entente collusoire tripartite dans les écoles entre la direction, le sous-traitant et le sous-traité. Les suivis et évaluations se réalisent à partir des devoirs en groupe et de maison, par des exposés en salle de classe et surtout par le biais de

l'évaluation formative. Pour gérer les échecs, les parents motivent leurs enfants par rapport à leurs sacrifices et la sensibilisation sur l'importance de l'éducation dans la mobilité socioéconomique. Aucune école secondaire ne dispose de cantines scolaires, ce qui a des incidences négatives sur l'apprentissage des élèves. Enfin, les écoles n'ont pas d'infirmier, mais dispose de kits scolaires pour assister les enfants en cas de malaises et les parents peinent à prendre soin de leurs enfants lorsqu'ils tombent malades.

Pour l'objectif 3, il s'agit des concepts suivants : lutte contre la sous-traitance horaire, actions favorisant la décentralisation de l'éducation, sollicitation de meilleures conditions de travail et des stratégies face aux bouleversements sociopolitiques.

Pour la lutte contre la sous-traitance horaire, les directeurs font des rapports à la direction départementale concernant l'absence prolongée de certaines professeures, mais la direction départementale ne fait rien selon les directeurs et les censeurs des études. La municipalisation de l'éducation et l'autonomisation sont les deux actions envisagées pour favoriser la décentralisation de l'éducation mais la municipalisation est fragilisée par l'insuffisance de formation académique des autorités des collectivités territoriales. Pour pallier les problèmes de bouleversements sociopolitiques, les enseignants qui habitent près des écoles travaillent et les directions des écoles demandent aux élèves de ne pas porter les uniformes des écoles. Les censeurs des études, les surveillants généraux, les suppléants et les directeurs dispensent des cours pour lesquels ils ont certaines compétences et administrent des devoirs aux élèves pour les garder dans les salles.



## CHAPITRE 8

### CONCLUSION

Ce chapitre porte sur la conclusion de la thèse. Nous y ferons une synthèse des différentes étapes de la recherche et des résultats. Par la suite, nous présenterons les limitations de la recherche et nous terminerons avec une esquisse de nouvelles perspectives de recherche.

#### 8.1 Synthèse des travaux

Cette thèse visait à examiner la manière dont les politiques publiques prévoient contrer la déperdition scolaire au secondaire dans le département du Sud d'Haïti. Ainsi, nous estimons nécessaire de rappeler que notre premier objectif consistait à identifier les aspects liés à la déperdition scolaire dans les politiques éducatives. Notre deuxième objectif était d'identifier comment le système éducatif est piloté à travers sa gouvernance et la façon dont les politiques ou lois sont appliquées. Quant à notre troisième objectif, il cherchait à dégager des initiatives de pilotage en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire.

La recherche voulait apporter une réponse à la question principale suivante : comment les politiques éducatives sont-elles appliquées pour contrer la déperdition scolaire ? Dans cette perspective, tout d'abord, nous avons exploré certains documents et études ayant rapport avec le thème de la déperdition scolaire. Ensuite, l'exploration de ces documents nous a conduit à l'élaboration de nos éléments de problématique suivis d'une recension des écrits qui, pour sa part, nous a permis de nous faire une idée de l'état des connaissances. Premièrement, ce tour d'horizon nous a permis de prendre en compte différents facteurs de déperdition scolaire. Tout d'abord, globalement, il est question des facteurs socioéconomiques, de la faiblesse de gouvernance du système, de la situation précaire des familles, du manque d'enseignants qualifiés et de l'aspect inégalitaire du système éducatif haïtien. Deuxièmement, nous avons passé en revue : l'aspect sémantique des concepts de déperdition scolaire, l'abandon scolaire et le décrochage scolaire ; la définition du décrocheur et de son statut ; des études sur le décrochage scolaire et la déperdition scolaire ; la déperdition scolaire en Afrique subsaharienne et en Asie ; la déperdition scolaire en Haïti ; les politiques publiques et la déperdition scolaire ; les politiques éducatives et la gouvernance. Enfin, l'environnement éducatif et le décrochage scolaire, la formation des

enseignants et la lutte contre le décrochage scolaire, le rôle des syndicats d'enseignants, l'influence des rapports parents-écoles sur la déperdition scolaire et des stratégies de prévention du décrochage scolaire.

Sur le plan méthodologique, nous avons opté pour une recherche qualitative interprétative descriptive dans laquelle figure une analyse documentaire. Pour l'analyse documentaire, nous avons élaboré une grille d'analyse pour les 10 documents retenus, dont cinq lois et cinq documents de politiques. Quant à la collecte des données sur le terrain, nous avons élaboré six canevas d'entretien pour les 24 participants à la recherche, dont font partie deux directeurs départementaux, quatre inspecteurs, trois directeurs, trois censeurs des études, trois surveillants généraux, six enseignants et trois parents suivant la méthode d'échantillonnage raisonnée. Nous avons réalisé des entrevues dirigées dans trois lycées de trois arrondissements géographiques du département du Sud, dont les participants pour chaque école sont trois directeurs, trois censeurs des études, trois surveillants généraux, trois enseignants et trois parents. Nous avons ensuite transcrit les données collectées que nous avons analysées et interprétées suivant l'approche de décontextualisation et de recontextualisation de Tesch (1990).

En ce qui concerne l'application des politiques, les prévisions de l'analyse documentaire et les résultats des entretiens démontrent que très peu de progrès sont faits. Au sujet de l'application des lois, peu d'entre elles font l'objet d'une certaine application. Il s'agit de celle du 29 mars 1982 sur les associations des parents d'écoles, celle du 30 mars 1982 faisant du créole une langue enseignée et une langue d'enseignement, celle des 12 mesures de Manigat du 29 août 2014 relative à la carte d'identification d'établissement et du permis provisoire d'enseigner pour les écoles ainsi que le baccalauréat unique. Plus loin, il est constaté que les programmes utilisés sont désuets, obsolètes, hybrides et inadéquats par rapport aux besoins des élèves, des communautés et du pays. Ainsi, les inspecteurs font aussi état d'un accompagnement questionnable et de séances de formation non tenues. L'utilisation des deux langues, le créole et le français, provoque une situation de diglossie dans l'enseignement haïtien. Ce qui rend difficile l'apprentissage des élèves créolophones au moyen des livres écrits en français.

Si, à travers les écoles, les évaluations sont réalisées en trois ou quatre périodes, sur le plan officiel, le choix des examens est fait au niveau central, sans implication des directions

départementales à partir des programmes vus réellement dans les salles de classe. Selon certains inspecteurs et directeurs d'écoles, cette pratique conduit aux échecs des élèves. Il est aussi constaté que parfois le recrutement du personnel se fait normalement sans prise en compte des politiques du département du Sud. Toutefois, très souvent, des personnes sont parachutées dans le système à l'insu de la direction départementale du MENFP en tenant compte des recommandations des politiques depuis le bureau central. Les résultats démontrent aussi que les conditions de travail des enseignants sont insatisfaisantes et démotivantes jusqu'à porter certains d'entre eux au découragement. Comme moyens de transport, certains enseignants utilisent des vélos, vont à pied, prennent des camionnettes et la plupart d'entre eux utilisent des motocyclettes. Parfois les pannes de pneus occasionnent des retards considérables qui influent négativement sur la couverture des programmes et provoquent l'échec des élèves aux examens officiels, ce qui occasionne des abandons.

La sous-traitance horaire est très présente dans les écoles à partir d'une entente collusoire entre certaines directions d'écoles, des sous-traités et des titulaires des cours. Pour lutter contre cette pratique qui engendre la déperdition scolaire, les directeurs font des rapports aux inspecteurs qui les acheminent aux responsables de la direction départementale qui, très souvent, ne font rien de façon significative pour résoudre le problème. Il est aussi constaté que la direction départementale du MENFP est incapable de superviser les écoles par manque d'inspecteurs et de moyens logistiques mais espère recevoir de l'aide de l'UNICEF pour le transport. Les résultats démontrent un manque de formation des inspecteurs et des enseignants, une couverture scolaire insuffisante avec seulement 22 lycées pour 20 communes. Par ailleurs, le cadre physique des écoles est inadéquat pour le processus enseignement-apprentissage avec des écoles dépourvues de cantines solaires, d'infirmerie, de matériels, des laboratoires et des bibliothèques. Même si les frais scolaires sont fixés à 1000 gourdes, certains élèves ratent des examens à cause de l'incapacité de leurs parents à les payer. Les résultats démontrent aussi que les parents dont le niveau académique est élevé entretiennent de meilleurs rapports avec les écoles et leurs enfants donnent de meilleurs rendements. Les enfants dont les parents sont de bas niveau académique obtiennent de mauvais résultats, échouent et abandonnent très souvent. Les résultats démontrent aussi que l'application et le respect des politiques éducatives passent par la diffusion des documents légaux via des rencontres ou des séminaires. Ainsi, les inspecteurs surveillent-ils la mise en application de ces

documents légaux et interviennent en cas de négligence pour rappeler les contrevenants à l'ordre. Si, pour un nombre élevé de répondants les politiques éducatives sont inappropriées, obsolètes, inefficaces, par rapport aux besoins des élèves, des communautés et du pays, pour d'autres, c'est l'absence de l'État, l'existence d'une école à plusieurs vitesses, le manque de supervisions qui engendre de la déperdition scolaire dans les écoles. Un autre groupe qualifie ces politiques de bluff et plaide en faveur de nouvelles politiques capables de diminuer les taux élevés de déperdition scolaire estimés jusqu'à 20 % annuellement dans certaines écoles.

À ce stade, les prochains paragraphes portent sur l'objectif 3 qui met en lumière les différentes initiatives déclarées par les participants à la recherche pour contrer la déperdition scolaire selon leurs attributions respectives.

Le renforcement de la gouvernance passe par l'élaboration du Plan d'Action Annuel réalisé avec l'aide de l'UNESCO mais non appliqué par manque de moyens financiers du MENFP. Ce renforcement passe aussi par des séances de formation pour les agents pédagogiques et administratifs, par certaines initiatives en matière de planification, de régulation, d'encadrement et de contrôle (supervision), de suivi et d'évaluation scolaire. Même si la direction départementale fait face à des problèmes d'autodétermination, elle compile et vulgarise des textes officiels sur les écoles privées et publiques. Par le biais du SAEPP<sup>11</sup> et du DAEPP<sup>12</sup>, il est constaté aussi des séances de formation et des rencontres de suivi-évaluation avec les inspecteurs, des efforts pour la décentralisation de l'éducation par l'autonomisation des districts scolaires afin de doter certaines zones du département de nouveaux lycées pour l'accès à une éducation de proximité. Le partenariat entre la direction départementale du MENFP et les écoles du secteur privé passe par les initiatives suivantes : l'organisation des examens officiels; les travaux conjoints conduits par le SAEPP; l'aide financière; le rôle de conciliation du ministère dans la résolution des conflits; l'implication des acteurs sociaux; la cogestion exigée par la constitution haïtienne en vue de la municipalisation de l'éducation qui est fragilisée par le niveau académique insuffisant de la plupart des membres

---

<sup>11</sup> SAEPP Service d'Appui à l'Enseignement Privé et au Partenariat

<sup>12</sup> Direction d'Appui à l'enseignement Privé et du Partenariat

des collectivités locales et la mise sur pied des conseils d'écoles. Pour la qualité de l'éducation, des initiatives administratives et pédagogiques sont mises en branle. Concernant l'encadrement des enseignants, si pour certains il en existe très peu, pour d'autres, il n'en existe guère à cause du manque de moyens du MENFP permettant d'organiser des séances de formation. Par conséquent, certains directeurs encouragent leurs enseignants à faire de l'autoformation. Même si certains parents n'ont pas un niveau académique suffisamment élevé pour accompagner leurs enfants dans certaines matières, ils leur donnent du temps et les encouragent au travail. Presque tous les enseignants encadrent leurs enfants par des devoirs en groupe, individuels ou à faire à la maison tout en priorisant l'évaluation formative. L'un d'entre eux a même créé un groupe WhatsApp et ajoute du crédit sur les téléphones des élèves pour pouvoir travailler avec eux ou elles à distance.

Il est constaté aussi que pour solliciter de meilleures conditions de travail, plus de la moitié des enseignants priorisent la communication avec les directeurs et d'autres recourent à la grève. Sur les relations des parents avec les écoles, certains directeurs font état de leur non-implication dans les activités scolaires et d'autres, en revanche, indiquent qu'ils collaborent avec eux via les comités d'écoles. En cas de bouleversements sociopolitiques, les écoles des zones rurales ne sont pas trop affectées en raison du travail de certains enseignants habitant ces zones. Quant aux directeurs, ils demandent aux élèves de ne pas porter l'uniforme de l'école et les censeurs des études et les surveillants généraux assurent certains cours. Toutefois, selon les trois directeurs, la plupart des enseignants s'absentent et cela conduit aux échecs des enfants jusqu'à 50% aux examens officiels. Pour les trois parents, ils motivent leurs enfants à continuer les activités scolaires. Ceux qui ont un niveau académique relativement élevé travaillent avec leurs enfants et certains d'entre eux demandent de l'aide à leurs amis et aux membres de leur famille pour les matières qu'ils ne maîtrisent pas.

En conséquence, en raison de l'existence des handicaps majeurs en lien avec les stratégies de mise en place des politiques pour le fonctionnement normal des écoles, nous constatons que le pilotage du système éducatif à travers sa gouvernance et l'application des politiques ou des lois constitue un terrain très propice aux échecs, aux abandons et à la déperdition scolaire. En outre, pour les initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois contribuant à la lutte contre la déperdition scolaire, certaines d'entre elles, par exemple, la mise à exécution du PAA, la

décentralisation, la municipalisation de l'éducation et le partenariat, sont en cours d'exécution et rencontrent des difficultés pour leur concrétisation. Pour d'autres initiatives, telles que l'encadrement des directeurs d'écoles et des enseignants, elles n'existent même pas. Même si certaines initiatives sont entreprises par les directeurs des lycées, les enseignants et les parents pour encadrer les élèves, en somme, nous constatons qu'ils ne peuvent lutter efficacement contre les échecs, les abandons et la déperdition scolaire à travers les écoles secondaires du secteur public du département du Sud d'Haïti.

## **8.2 Limites des travaux**

Par rapport aux différents problèmes auxquels les écoles des milieux reculés ont l'habitude de faire face, nous avons jugé nécessaire de circonscrire cette recherche dans ces zones. Nous estimons que nous aurions pu déboucher à d'autres éléments si nous avions retenu des écoles localisées dans les chefs-lieux des arrondissements car les réalités des milieux urbains pourraient être différentes de celles des zones rurales.

Par ailleurs, conduire la recherche exclusivement au niveau d'un seul département géographique représente une autre limite assez importante. Il est probable que la nature des problèmes et les situations contextuelles ne soient pas identiques dans tous les départements géographiques d'Haïti ainsi que dans d'autres pays. Il faut aussi signaler que, les approches des réalités et la compréhension des différents aspects des problèmes peuvent varier en fonction des expériences, des vécus ou de la lecture des participants. Cependant, nous avons pu comprendre que même si certains problèmes enregistrés dans les résultats de cette recherche réalisée dans le département du Sud ne sont pas identiques à celles réalisées en Afrique subsaharienne, en Asie, en France, aux États-Unis ou ailleurs, certains riment avec ceux répertoriés dans le département de l'Ouest d'Haïti.

Par ailleurs, nos efforts consentis pour retranscrire textuellement les propos des participants contribuent à la fiabilité de la recherche. Par conséquent, il nous est permis de soutenir que les résultats concordent avec les données analysées. En dépit de ces limites constatées, nous estimons qu'elles ne peuvent en aucun cas impacter ou remettre en question la pertinence scientifique de la recherche.

### 8.3 Recommandation et indication de recherches futures

Au regard des résultats obtenus à partir de cette recherche, nous proposons certaines pistes de réflexion pouvant permettre aux différents acteurs du système scolaire et aussi à ceux et celles de la société civile de diminuer la déperdition scolaire.

D'entrée de jeu, nous proposons que l'État établisse un processus graduel de démocratisation scolaire. Tout d'abord, nous proposons que le MENFP applique les prévisions des lois et des recommandations des documents de politiques qu'il a fait élaborer. Par rapport aux échecs et aux cas d'abandons engendrés par la faible couverture scolaire, les frais scolaires, l'inadéquation du cadre physique des écoles, l'absence d'infrastructures, de matériels didactiques, pédagogiques et de laboratoires, nous proposons que l'État assume ses responsabilités. Le MENFP devrait éliminer les frais scolaires au secondaire et faire des efforts pour doter presque chaque section communale d'un lycée en fonction de son poids démographique. Ces lycées, qui viseraient une éducation de proximité, devraient avoir un cadre physique approprié, des cantines scolaires, une cafétéria, un système électrique solaire ainsi que tout ce dont ils ont besoin pour faciliter le processus enseignement/apprentissage. De plus, il faudrait que le MENFP forme les inspecteurs, dote la direction départementale de matériels logistiques suffisants et appropriés pour former les autres membres du personnel éducatif, plus spécialement les enseignants et supervise aussi les écoles.

Nous proposons aussi que le MENFP établisse des programmes uniformes pour le secondaire qui sont en adéquation avec les besoins des élèves, des communautés et du pays pour faciliter la persévérance scolaire. Pour la langue d'enseignement, après la formation appropriée des enseignants en la matière, il faudrait que tous les documents pour toutes les matières du secondaire soient en créole et que le français soit enseigné comme une langue seconde comme l'anglais et l'espagnol. Au regard des troubles sociopolitiques récurrents que connaît le pays depuis plus de trois décennies, il faudrait que chaque département ait ses propres évaluations en fonction des programmes vus dans les salles de classes. Tout en encadrant et en améliorant les conditions de travail des enseignants en vue de leur motivation, il faudrait leur offrir des avantages sociaux et mettre des moyens de transport à leur disposition de même qu'à l'intention des élèves. Le MENFP devrait concevoir de nouvelles politiques éducatives prenant en compte les vrais besoins des élèves, des communautés et du pays pour mettre sur pied une école identique et uniforme capable

de permettre aux citoyens d'être plus productifs et de participer au développement du pays. Les décideurs devraient œuvrer pour mettre en branle toutes les initiatives visant le renforcement de la gouvernance du système éducatif pour atteindre la décentralisation du système, le partenariat ou la cogestion et la municipalisation prévue par la constitution et aussi combattre la sous-traitance horaire.

Cette recherche porte sur la déperdition scolaire au secondaire au regard d'une analyse de la gouvernance, des politiques publiques et éducatives. L'analyse des données recueillies auprès des 24 participants à la recherche nous a permis de constater comment le mauvais pilotage du système éducatif à travers sa gouvernance et l'application des politiques ou des lois conduisent aux échecs, aux abandons et à la déperdition scolaire. Plus loin, l'analyse de ces données nous a permis aussi de vérifier comment certaines initiatives (de pilotage) en lien avec les politiques ou lois qui devraient contribuer à la lutte contre la déperdition scolaire sont minimales et font face à certaines difficultés de concrétisation.

Par conséquent, en nous basant sur certaines limites de la recherche, nous prédisons que les problèmes peuvent être plus importants. Dans ce contexte, nous estimons que des recherches à plus grande échelle auprès d'un échantillon plus large pourraient nous permettre d'obtenir un portrait plus représentatif de ce phénomène. Ainsi, compte tenu du fait que cette recherche qualitative a été réalisée à partir d'un échantillonnage de 24 participants, nous pensons qu'une recherche quantitative ou mixte, avec un échantillonnage plus important, permettrait d'obtenir un portrait plus fidèle des caractéristiques de la population (Fortin, 2010). Aussi, les résultats d'une telle recherche plus large et à plus grande échelle permettraient-ils aux décideurs du MENFP ainsi qu'aux ONGs opérant dans le secteur éducatif d'avoir une idée plus globale des différentes manifestations du phénomène de la déperdition scolaire dans le cadre de leurs luttes contre elle.

En outre, nous avons choisi trois lycées pour conduire la thèse. Nous estimons que si nous avons opté pour un mélange des écoles du secteur public et privé ou exclusivement trois écoles privées, d'autres éléments auraient pu ressortir des résultats.

En conséquence, c'est dans ce contexte que nous estimons qu'une recherche réalisée dans plus de départements géographiques du pays en tenant compte des écoles situées tant dans les



grandes villes que dans les milieux reculés pourrait aider à mieux saisir la complexité de ce phénomène dans ses différents aspects.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abraham, J. (2018). *L'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et les rapports sociaux d'inégalité* [Thèse de doctorat]. Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH), Port-au-Prince.

AFD. (2016). *Appui à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au 3e cycle (collège) et au secondaire*. Repéré à <http://www.afd.fr/base-projets/consulterProjet.action?idProjet=CHT1093>.

Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Audas, R. et Willams, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of School, A Life-Course Perspective*. Université du Nouveau-Brunswick, Canada.

Avanzini, G. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris, Privat.

Bachir. (2013). La déperdition scolaire. *Vie éducative*. <http://forumdesdemocrates.over-blog.com/article-la-deperdition-scolaire-par-bachir-hakem-119519354.html>

Balas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*. Paris, Fondation Jean Jaurès.

Baron, C. (2003). La gouvernance : débats autour d'un concept polysémique. *Droit et société*, 2 (54), 329-349.

Baudelot, C. et Estabiet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, François Maspero.

Bautier, E. (2003). *Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours. Ville école, intégration, Enjeux*, 132, 30-45.

Beillerot, J. (2003). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) deuxième partie. *Carrefours de l'éducation*, 16, 139-181.

Bernard, P. (2019). *Le décrochage scolaire*. Paris, Presse Universitaire de France, Que sais-je.

Bernard, P.Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversités parcours, pluralités des expériences scolaires. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4), 67-87.

Bernard, P.Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, PUF.

Bissonnette, S. et Bouchard, C. (2010). Université du Québec en Outaouais- *Quelles sont les méthodes d'enseignement efficaces auprès des élèves en difficulté ?* [http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2289\\_J2.7.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2289_J2.7.pdf).

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Armand Colin, 2ème éd.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Pédagogies en développement.

De Boeck, Bruxelles.

Blaya, C. (2014). Expérimentation d'un programme d'intervention en collège (Trait d'union). *Accrochage des élèves en formation des enseignants. Communication orale au colloque international « Prévention du décrochage scolaire et formation professionnelle »*, Draguignan, 12 et 13 juin 2014.

Blaya, C. et Hayden, C. (2003). Constructions sociales et décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre. *LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire*. [http://www.crpve91.fr/Base\\_documentaire/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=40](http://www.crpve91.fr/Base_documentaire/opac_css/doc_num.php?explnum_id=40).

Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1(36), 39-58.

Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Hachette, Paris.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Armand Colin, Paris.

Bouffard, T. et al. (2006). *L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire*. *Revue française de pédagogie*, 155.

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Collection le sens commun, Paris.

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit, Paris.

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec, Québec.

Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. PUF, Paris.

Bruno, F., Saujat, F. et Félix, C. (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, 89-104.

Bryman, A. (2007). The Research Question in Social Research: What is its Role? *International Journal of Social Research Methodology* 10(1), 5-20.

Cambon, Laurent (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2006/3-4 (tome 19), 125-151. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2006-3-page-125.htm>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTR). *Outils et ressources pour un travail optimisé de la langue*. <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/Analyse>.

- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 114.
- Chedati, B. (2004). *Pour une stratégie nationale de lutte contre l'abandon scolaire : évaluation des activités du programme gouvernement du Maroc-UNICEF*. [http://www.unicef.org/morocco/french/Rapport\\_abandon\\_scolaire\\_last\\_20\\_04.pdf](http://www.unicef.org/morocco/french/Rapport_abandon_scolaire_last_20_04.pdf).
- Churchill, S.D. (2016). *Les dimensions descriptives et interprétatives de la recherche phénoménologique. Complémentaires ou mutuellement exclusives ?* Université de Dallas, Recherches qualitatives, 35 (2).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France, Presses Universitaires de France.
- Cloutier, R. (1983). Analyse sociale de l'éducation, les éditions Boréales express. Montréal, Boréales Express. Collectifs locaux de prévention du décrochage scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33. 175-192.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leavers alle proposte di innovazione*. Trento : Erickson.
- Commission Européenne sur l'Education. (2011). *Projet de rapport conjoint 2012 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Éducation et formation 2020*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0902:FIN:fr:PDF>.
- Commission Européenne, (2011). *Proposition de recommandations du conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire*. Commission Européenne, Bruxelles.
- Corbière, M. et Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e éd.). PUQ.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Darius, V. (2016). *La persévérance scolaire des immigrants haïtiens de première génération au Québec et à New York* [Thèse de doctorat]. Université Laval, Québec.
- Davies S. (1994). In search of resistance and rebellion among high school dropout». *Canadian Journal of Sociology*, 19 (3), 331-350.
- Diagne, A. (20 :07). *Pourquoi les enfants quittent-ils l'école ? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons*. <https://www.erudit.org/revue/ae/2010/v86/n3/1003526ar.pdf>.
- Doray, P. et al. (2011). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre

le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés* 43 (2), 201-221.

Eaton, M. L. (1979). School Dropout as a Function of School Climate and School Characteristics. *American Educational Research Journal*, 16(4), 415-418.

Fagan, J. et Pabon, E. (1990). *School dropouts and subsequent offending: Distinguishing selection from causation*. *Criminology*, 28(4). 699-719.

Fallon *et al.* La gouvernance de l'école fondamentale haïtienne : une analyse critique des dynamiques qui sous-tendent la prise de décision au niveau national et local, *Haïti Perspectives*, vol. 5 (1), Printemps 2016. <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/5.1-fallon.pdf>.

Félix, C. et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et "savoirs méthodologiques" : un double regard didactique et ergonomique. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 20. 123-136.

Flavier, E., Moussay, S. et Méard, J. (2015). Les initiatives individuelles au cœur des dispositifs collectifs locaux de prévention du décrochage scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 175-192. DOI : [10.4000/dse.864](https://doi.org/10.4000/dse.864)

Forcier, P. (2003). *Méthode, stratégie et technique d'enseignement*. Le Breen/Edition Mémoire, Québec,

Fortier, M., Vallerand, R. et Guay F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257- 274.

Fortin L., Royer É., Potvin P., Marcotte D. et Yergeau É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, (36). 219-231.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Fortin, M-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Decarie éditeur. Montréal.

Fouchard, J. (1998). *Les marrons du syllabaire : quelques aspects du problème de l'instruction et de l'éducation des esclaves et affranchis de Saint-Dominique*. Henri Deschamps, Port-au-Prince.

Franck, C. (2008). *Prévention d'adaptions chez les enfants et les adolescents*. Presse de l'Université, Québec.

François. P.E. (2009). *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des enfants de rue* [Thèse de doctorat]. Université Paris 10, Paris, Nanterre.

Gather T. M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. ESF, Paris.

Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires*. De Boeck Supérieur, Première Ed. Bruxelles, 352 pages.

Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31, 374–381. ([http://ac.els-cdn.com/S0738059311000071/1-s2.0-S0738059311000071-main.pdf?\\_tid=e9d13d2a-938f-11e5-bde9](http://ac.els-cdn.com/S0738059311000071/1-s2.0-S0738059311000071-main.pdf?_tid=e9d13d2a-938f-11e5-bde9)).

Giorgi, A. (1970). *Psychology as a human science*. Harper et Row. New York, NY.

Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), pp. 3-12.

Glasman, D. (2011). *Le décrochage scolaire*. Presses universitaires de France, Paris.

Gleeson, D. (1992). School attendance and truancy: A socio-historical account. *The sociological Review*, 40(3), 437-490.

Goffinet, S. (2007). La théorie du handicap socioculturel. *Journal de l'Alpha*, no, (157). [https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2007/2\\_theorie\\_handicap\\_157.pdf](https://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2007/2_theorie_handicap_157.pdf).

Gouvernement de France. (2016). Tous mobilisés contre le décrochage scolaire. <https://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire>.

Gouzi, A.B. et El Aoufi, N. (2006). *La non-scolarisation au Maroc. Une analyse en termes de coût d'opportunité*. [http://www.unicef.org/morocco/french/La\\_non\\_scolarisation\\_au\\_Maroc.pdf](http://www.unicef.org/morocco/french/La_non_scolarisation_au_Maroc.pdf)

Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.

Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation (GTEF). (2010). *Pour un Pacte national pour l'éducation en Haïti. Rapport au Président de la République*, Commission Éducation Haïti, Groupe de travail sur l'éducation et la formation, Port-au-Prince.

Hammack, F.M. (1986). Large school systems' dropout reports; an analysis of definitions, procedures, and findings. In Natriello (G.) (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*, New York, Teachers College Press.

Ibert, J., Baumard, P., Donada, C. et Xuereb, J.-M. (2014). « La collecte des données et la gestion de leurs sources. » Dans, R.A Thiétart (dir.), *Méthodologie de la recherche en management*, Dunod, 4<sup>e</sup> édition. 261-293.

Instituto Internazionale Maria Ausiliatrice (IIMA). *Le droit à l'éducation en Haïti*, Mars 2011). (<https://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/session12/HT/IIMAIstitutoInternazionaleMariaAusiliatrice-eng.pdf>).

Isabelle. M. F. et al. (2017). *Prévenir et lutter contre le décrochage scolaire en sections*

technologiques (STL et StLs). [https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/biotechnologies/Enseignement\\_technologique/GRF\\_Decrochage\\_scolaire/Prevenir\\_et\\_lutter\\_contre\\_le\\_decrochage\\_scolaire\\_dans\\_la\\_classe\\_\\_version\\_allgee\\_.pdf](https://www.acstrasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/biotechnologies/Enseignement_technologique/GRF_Decrochage_scolaire/Prevenir_et_lutter_contre_le_decrochage_scolaire_dans_la_classe__version_allgee_.pdf).

ISU, (2005). *Rapport sur les Enfants non scolarisés*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/oosc05-fr.pdf>.

Janosz, M. (1994). *Etude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Unpublished doctoral dissertation, University of Montréal.

Janosz, M. (2000). *La déperdition scolaire chez les adolescents : perspective Nord-Américaine, VEL Enjeux, 122, Septembre (2000)*. <https://pdfs.semanticscholar.org/5524/4a37330e7d1ce9482431748083c873356ced.pdf>

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective Nord-américaine. *VEL-Enjeux 122*. 105-127.

Janosz, M. et Leblanc, M. (2000). *Typologie des décrocheurs*. Repéré à ([https://scholar.google.com/scholar?q=Typologie+des+decrocheurs,+Janosz+et+Leblanc,2000&hl=en&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com/scholar?q=Typologie+des+decrocheurs,+Janosz+et+Leblanc,2000&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)).

Janosz, M. et Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 25(1)*, 61-88.

Janosz, M., Fallu, J.S. et Deniger, M.A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Dans, F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Jeune, M. (2015) : *Le phénomène de la violence scolaire et de politique publique en Haïti*. [Thèse de doctorat]. Université Quisqueya (UNIQ), Port-au-Prince.

Jolicoeur, (2008). *Effet de l'abandon scolaire comme indicateur de l'exclusion scolaire dans les pays en développement : le cas d'Haïti* [Mémoire de maîtrise]. Université de Laval, Québec.

Joumard, R. (2009). *Le concept de gouvernance*. Inrets, Bron Cedex.

Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2004). *Models of Teaching, 7<sup>th</sup> ed*. Boston, Allyn and Bacon.

Julien, N.T. (2011). *Le travail des enfants et abandon scolaire au Cameroun* [mémoire de maîtrise]. Institut de Formation et de Recherche Démographique (IFORF).

Karp, E. (1988). *Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario : Un rapport l'Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*, ministère de l'Éducation, Ontario.

- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et Profession*, 16(1), 2-6.
- Keen, E. (1975). *A primer in phenomenological psychology*. Holt, Rinehart, et Winston, New York, NY.
- Keen, E. (2003). Doing psychology phenomenologically: methodological considerations. *The Humanistic Psychologist*, 31(4), 5-33.
- Khalid. (2016). *L'abandon scolaire en milieu rural marocain : une analyse interactionniste du point de vue des familles*. Université de Montréal, Montréal.
- King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first year college students at four-year Colleges and Universities, a paradigm Shift*. Wheeling Jesuit University, West Virginia,
- Kingdon, G. et Cassen, R. (2007). Understanding Low Achievement in English Schools, *CASE Paper 118*. London: LSE, Centre for Analysis of Social Exclusion. Repéré à <http://sticerd.lse.ac.uk/case/publications/papers.asp>.
- Kostewicz, D. E. et Kubina, R. M. (2008). The National Reading Panel Guidepost: A Review of Reading Outcome Measures for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 33(2), 62-74.
- Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques*. Presses de l'Université Laval, Québec, Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
- Lucier, P. (2007). *Conférence gouvernance et direction de l'Université*, prononcée le 3 mars 2007 à Montréal.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2012). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Masse J. M., (s.d.). *Productions des politiques publiques*. Notes de cours, UQAM.
- Méard, J. (2013). L'activité des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe. *JRIEPS*, 30, 99-104.
- Meirieu, P. et al. (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*. CRDP, Lyon.
- Menard. E.T. (2013). L'Éducation en Haïti : Inégalités sociales et économiques, *Haiti Perspectives*, 2(3). <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/2.3-education.pdf>.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Millet M., et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF,



Paris.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999/2000). *Rapport annuel*. [http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/DocAdministratifs/Rapp annuel 1999 2000-2000.pdf](http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/DocAdministratifs/Rapp_annuel_1999_2000-2000.pdf).

Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Nationale (MENFP). (2007). *La Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation pour Tous (SNA-EPT)*.

Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Nationale (MENFP), (2017). *Programme de Scolarisation Universelle Gratuit et Obligatoire (PSUGO)*.

Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Nationale (MENFP), (2017). *Étude sur le management du système éducatif haïtien*. ONAP, Port-au-Prince.

Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Nationale (MENFP). (2017). *Politique nationale de formation des Personnels d'enseignement et d'encadrement (PNF/PEE)*. Plan de mise en œuvre, Haïti.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) et l'Académie des Sciences. (2012). *Pour la Transformation de l'Enseignement Haïtien*. Repéré le 15 avril 2017 <http://teh.fondation-lamap.org/teh/2012/06/11/les-principales-reformes-du-systeme-educatif-en-haiti/>.

Montmarquette, C. et Briot N. V. (2000). *Note sur les personnes à risque d'abandonner les études secondaires*. Montréal, Université de Montréal, CIRANO.

Morduchowicz, A. et Arango, Y. (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (dir.). (2011). Introduction : de l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9. [http://www.recherchequalitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero30%281%29/numero\\_complet\\_30%281%29.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf).

Moulin, S., Doray, P. Prévost, J.G. et Delavictoire, Q. (2014) « La propagation Internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire », *Histoire & mesure*. Repéré à <http://journals.openedition.org/histoiresmesure/4958>.

Naseer, M., Dad, H., Iqbal, J., Shafqat, S. et Niazi, M.I. (2011). Causes of male dropout rate in Pakistan. *Journal of College Teaching et Learning*, 8(4), 37-42. <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/4198>.

Nonnon, E. (2007). L'école et ses mauvais lecteurs. Repères.

Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun, p. 10. *Revue d'économie du développement*, 16(1), 37-62. doi : 10.3917/edd.221.0037. <https://www.cairn.info/revue-d->

economie-du-developpement-2008-1-page-37.htm.

Olivier R., Feyfant A. (2006). Les parents et l'école. *Lettre VST*. 22 (novembre 2006). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00116810/document>.

ONU, (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>.

Oriol. R.B. (2017). *Aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions*. Editions de l'Université d'Etat d'Haïti, Port-au-Prince.

Ouellet, C. (2018). *La recherche qualitative*. Notes de cours, Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées (ISTEAH).

Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin, Paris.

Perrenoud, Ph. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Université de Genève.

Pierre, D. (2012). Constitution, lois et éducation en Haïti 1801-2011. Eléments de politiques éducatives. Editions Mémoire, Port-au-Prince, 616.

Pitseys, J. (2010). Le concept de la gouvernance. Dans, *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 2010/2, Vol.65, 207-228.

PNUD (2013). *Rapport*. [https://www.undp.org/content/dam/haiti/docs/mdg/UNDP-HT-HaitiRapportOMD2013\\_20140611.pdf](https://www.undp.org/content/dam/haiti/docs/mdg/UNDP-HT-HaitiRapportOMD2013_20140611.pdf).

Podcastjournal.net (Juin 2016). *Les déperditions scolaires, la gangrène du système éducatif Sénégalais*. [https://www.podcastjournal.net/Les-deperditions-scolaires-la-gangrene-du-systeme-educatif-senegalais\\_a5322.html](https://www.podcastjournal.net/Les-deperditions-scolaires-la-gangrene-du-systeme-educatif-senegalais_a5322.html).

Power, S. *et al.* (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham, *Open University Press*.

Provost, A.C. (1999). *Apport de la Théorie des conventions dans l'explication de la coexistence de diverses formes d'organisations*, Séminaire de recherche de l'IAG, Université catholique de Louvain, Belgique.

Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*. Ed. Economica, Paris.

Légendre. R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, Paris / ESKA, Québec. [https://ulyse.univlorraine.fr/discovery/fulldisplay/alma991000834259705596/33UDL\\_INST:UDL](https://ulyse.univlorraine.fr/discovery/fulldisplay/alma991000834259705596/33UDL_INST:UDL).

Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique*

à la théorie. Les Éditions CEC, Anjou,

Rasson, N. D. (1991, Décembre). Ouvrir les portes du savoir : les risques des ruptures, *Echec à l'échec*, 82, décembre 1991,

Robo, P. (1996). *Les politiques éducatives et l'éducation nationale*. Extraite de la lecture, Que sais-je de Louis Le Grand, PUF, Paris.

Rochex, J. (2000). La théorie du handicap socio-culturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien, *Dialogue*, 96-97, printemps-été 2000.

Roger, D. (2007). *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*. Toulouse : Érès. DOI : 10.3917/eres.roger.2007.01

Roy (G.), (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (1).

Rumberger, R., W. (2011). *Dropping Out. Why Students Drop Out from High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press, Cambridge.

Sabates, R. A. (2010). *School dropout: Patterns, causes, changes, and policies*. UNESCO, Paris.

Sabates, R., Hossain, A. et Lewin, K.M. (2010). School drop out in Bangladesh: New insights from longitudinal evidence. CREATE Pathways to Access. *Research Monograph*. [http://www.create-rpc.org/pdf\\_documents/PTA49.pdf](http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA49.pdf).

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340.

Sandelowski, M. (2010). What's the name qualitative description revisited? *Research in nursing and health*, 33.

Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke, Éditions du CRP.

Seck.J.N. (2016). *La déperdition scolaire une menace pour l'éducation des enfants*. <https://www.gerer-sa-famille.com/la-deperdition-scolaire/>.

Solidarité laïque. (2014). *Lutter contre la déperdition scolaire*. <https://www.solidarite-laique.org/pro/actualite/lutter-contre-les-deperditions-scolaires/Haïti>.

Tardieu. (2016). *Le PSUGO, une des plus grandes arnaques de l'histoire de l'éducation en Haïti*. <http://berrouet-oriol.com/linguistique/psugo-et-systeme-educatif-en-haiti>.

Tawil, S., Cerbelle, S. et Alama, A. (2010). *Éducation au Maroc. Analyse du secteur*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189743f.pdf>.

Tawil, S. et al., (2012). *Beyond the conceptual maze: The Notion of Quality in Education*. UNESCO.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Falmer, New York, NY.
- Tete, K. (2012). *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*. [Thèse de doctorat], Université de Lleida, Lleida.
- Thibert, R., (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFE*, 84. ENS de Lyon, Lyon, France,
- Thoening, J.-C. (2004). « Politique Publique. » Dans L. Boussaguet et al (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presse de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 326-333.
- Thorne, S, (2016). *Interpretative description. Qualitative research for applied practice*. 2<sup>nd</sup> ed., New York, Routledge.
- Thorne, S. (2008). *Interpretive description*. Left Coast Press, Walnut Creek, CA.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Tremblay-Wragg, É. (2013). *Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Trottier C. (1987). Compte rendu de [Études, revues, livres]. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 485–512. <https://doi.org/10.7202/900579ar>.
- Turgeon, J. et Savard, J.-F (2012). « Politique publique ». Dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*.
- Tyler J. H. et Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The future of children*, 19(1), 77-103.
- U.S. Department of Education (1991). *America 2000. Washington, D.C.: Government printing office*. <https://eric.ed.gov/?id=ED327009>.
- UNESCO (2012). *Données mondiales de l'éducation*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216443f.pdf>.
- UNESCO (2013). *Informer et alphabétiser pour transformer la vie en Amérique centrale*. <https://uil.unesco.org/fr/etude-de-cas/effective-practices-database-litbase-0/informer-alphabetiser-transformer-vies-amerique>.
- UNESCO. (2021) : Mauritanie : nouvelle stratégie nationale de la jeunesse, pour les jeunes et par les jeunes. <https://www.unesco.org/fr/articles/mauritanie-nouvelle-strategie-nationale-de-la-jeunesse-pour-les-jeunes-et-par-les-jeunes>
- UNESCO. (2014). *Éducation pour le Développement Durable (EDD) et Éducation à la*

*Citoyenneté Mondiale (ECM) : Transformer et soutenir notre monde par l'apprentissage.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508f.pdf>.

UNESCO/ISU. (2014). *Rapport sur les enfants non scolarisés dans le monde.* [is.unesco.org/sites/default/files/documents/fs31-a-growing-number-of-children-and-adolescents-are-out-of-school-as-aid-fails-to-meet-the-mark-2015-fr.pdf](http://is.unesco.org/sites/default/files/documents/fs31-a-growing-number-of-children-and-adolescents-are-out-of-school-as-aid-fails-to-meet-the-mark-2015-fr.pdf).

UNESCO/ISU. (2018). *Données sur les enfants non scolarisés.* <http://uis.unesco.org/fr/news/lisu-publie-les-nouvelles-donnees-sur-leducation-et-les-indicateurs-de-lodd-4-de-lannee>.

UNICEF, (2019). *Etude sur l'échec et le décrochage scolaire.* Port-au-Prince

UNICEF. (2013). *Haïti, Éducation et Défis.* <https://www.unicef.org/haiti/french/education.html>.

Van der Maren, J. M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para) médical, travail social.* De Boeck Supérieur.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement.* Gaëtan Morin, Montréal.

Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : De la pratique à la théorie.* Les éditions CEC, pp. 18-36. Anjou.

Violette, J. (1991). *The relationship between school dropout and delinquency.* *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28(4), 444-459.

Yvon, F. et Durand, M. (Eds.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité.* De BoeckSupérieur, Bruxelles.

## ANNEXE I

### LETTRE ADRESSÉE AUX PARTICIPANTS

Miami, le 21 juin 2022

Madame / Monsieur,

Je réponds au nom de Jean Kechnor EDMOND et je fais ma thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH).

Pour cette thèse en gestion des systèmes éducatifs, mon travail porte sur **la déperdition scolaire**. Considérant votre important rôle dans l'éducation au niveau de la communauté, j'estime nécessaire et opportun de vous demander de bien vouloir participer à cette recherche à titre de répondant (e). Si ma démarche trouve votre agrément, vous aurez tout simplement à participer à une entrevue qui durera environ **40 à 45** minutes. Aussi, voudrais-je vous annoncer qu'avec votre permission, vos réponses seront enregistrées à l'aide d'un magnétophone pour être ensuite retranscrites en vue de leur analyse.

Je vous assure que selon les exigences des règles d'éthique en vigueur à l'ISTEAH, votre nom ne sera pas figuré dans le travail. Il sera remplacé par un pseudonyme. Veuillez trouver, ci-joint, un formulaire de consentement que je vous demanderai de bien vouloir signer.

Espérant que vous ne ferez pas fi de ma requête, au nom de la patrie commune, je vous prie de recevoir mes salutations et mes remerciements anticipés.

Patriotiquement

---

Jean Kechnor EDMOND

Candidat au doctorat en éducation à l'ISTEAH

## ANNEXE II

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### **Profil du répondant ou de la répondante :**

**Nom et prénom du participant / de la participante :** -----

**Age approximatif :** 25-39 ans ( ) ; 40-59 ans ( ) ; 60 ans et plus ( )

**Sexe du participant ou de la participante :** Homme ( ) ; Femme ( )

**Nom de l'établissement du participant ou de la participante :** -----

-

**Date de l'entrevue :** -----

-

#### **1-Confidentialité**

J'assume et je confirme que la recherche ne sera l'objet d'aucune mention qui pourrait permettre d'identifier le participant ou la participante pendant ou après son déroulement. Pour garder la confidentialité de l'identité des participants (es) au cours de toutes les étapes de la recherche, leurs noms seront remplacés par des pseudonymes.

#### **1- Respect de la personne et de ses droits**

Tous les droits du participant ou de la participante seront respectés scrupuleusement. C'est-à-dire, les paramètres suivants : le respect du consentement libre et éclairé, respect de la vie privée et de la confidentialité seront respectés. Le participant ou la participante a le droit d'arrêter sa collaboration sans aucune contrainte d'expliquer le pourquoi de sa décision.

## 2- Brève description du projet de recherche

Notre recherche est de nature qualitative et porte sur la déperdition scolaire et le titre est formulé comme suit : *La déperdition scolaire au secondaire au regard d'une analyse des politiques publiques et éducatives et de la gouvernance dans 3 écoles publiques du département du Sud d'Haïti.*

Notre question de recherche se pose comme suit : comment les politiques éducatives sont-elles appliquées pour contrer la déperdition scolaire ?

L'objectif de cette recherche consiste à chercher à comprendre comment les politiques publiques prévoient contrer la déperdition scolaire au secondaire dans le département du Sud. C'est une recherche qualitative dans laquelle une recherche documentaire fera partie. Toutefois, par rapport à la nature et l'orientation de notre question de recherche et de nos objectifs spécifiques, nous entendons réaliser ce travail par le biais d'une recherche qualitative interprétative descriptive.

Un échantillon de 24 participants dont 1 directeur départemental, 1 directeur départemental adjoint, 3 inspecteurs de zone et 1 inspecteur (coordonnateur), 3 directeurs d'écoles, 3 censeurs des études, 3 surveillants généraux, 6 enseignants et 3 parents seront choisis de manière rationnelle et objective. Pour cette recherche, l'entrevue semi-structurée comme instrument de collecte des données sera privilégiée.

L'entretien sera axé sur des questions ouvertes relatives aux résultats de notre analyse documentaire (lois et documents de politiques éducatives) et d'autres facteurs de déperdition scolaire à partir de notre revue de littérature ou de notre cadre conceptuel. Des questions ayant rapport avec la gouvernance et la gestion participative et les politiques éducatives, telles que les rapports-parents écoles, l'implication des acteurs de la société civile dans le management scolaire, le renforcement de la gouvernance éducative, la supervision pédagogique, les permis de fonctionnement des écoles, le fonctionnement des écoles en temps de troubles sociopolitiques, le recrutement du personnel par rapport aux attitudes des politiques, l'application des mesures officielles adoptées par le ministère de l'Éducation etc... Aussi, d'autres questions sur la qualité



de l'éducation, le curriculum et les programmes, l'évaluation, la formation des enseignants, l'accès et le coût de l'éducation, l'efficacité interne et externe seront posées aux répondants.

### **3- Enregistrement audio des entretiens**

Avec l'accord des participants, les entretiens dirigés seront enregistrés par le biais d'un magnétophone.

### **4- Conservation et destruction des données**

Toutes les données collectées au cours des entretiens dirigés seront conservées au moyen d'une clé USB tout au long de l'étude et ceci pour une période de deux ans après la fin de l'étude avant d'être effacées totalement et définitivement. Les données enregistrées sur des disques et aussi les données physiques seront détruites et celles enregistrées sur ordinateurs ou USB seront effacées.

### **5- Énoncé de consentement du participant / de la participante**

Par la présente, je, ....., déclare avoir pris connaissance des objectifs de cette recherche et j'accepte (...) de participer sans aucune contrainte, ou je n'accepte pas (...) de participer à la recherche doctorale de monsieur Jean Kechnor EDMOND sur la déperdition scolaire.

Je m'engage personnellement à répondre à toutes les questions dans la mesure de mes capacités et de mes connaissances en la matière.

Aussi, a-t-il été convenu entre nous que je suis libre d'arrêter ma participation comme répondant à cette recherche au cas où, pendant le déroulement des entrevues, je me sentirais inconfortable dans ce travail. Par conséquent, je suis aussi en droit de demander librement que mon enregistrement soit effacé ou que l'entrevue ne soit nullement enregistrée.

-----  
-

Signature du participant ou de la participante

-----

Signature du chercheur

**ANNEXE III****Canevas d'entretien à l'intention du directeur départemental et du directeur départemental adjoint**

Entrevue avec M. ( ) ou Mme ( )

Nom-----Prénom-----

**A- Données sociodémographiques**

1-Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

- a) 25 - 34ans      b) 35 - 64ans      c) 65 ans et plus

2-Choisissez la réponse qui correspond à votre niveau d'étude le plus élevé ?

- a) baccalauréat      b) licence      c) maîtrise      d) doctorat      e) autres

3) Vous travaillez comme Directeur départemental, Directeur départemental adjoint ?

- a) Directeur départemental      b) Directeur départemental adjoint ?

4-Depuis combien d'années travaillez- vous comme directeur départemental, directeur départemental adjoint ?

- a) 0 - 5 ans      b) 6 - 10 ans      c) 11 - 15 ans      d) 16 - 20 ans      e) 20 ans et plus

5-Comment avez-vous été recruté (e) ? Choisissez la réponse qui correspond à votre situation.

- a) Sur concours      b) promotion      c) par le biais d'une tierce personne      d) autre (expliquer)



7-Considérant que la Direction départementale est responsable du fonctionnement des écoles à travers la zone, quelles initiatives entreprenez-vous pour que les écoles offrent une éducation de qualité ?

8-Comment vous assurez-vous selon les exigences de la loi Kelly C. Bastien que les établissements scolaires des secteurs publics et non-publics disposent de leur carte d'Identification et d'Établissement (CIE) ?

9-À quelle fréquence organisez-vous des séances de formation pour les inspecteurs chargés de la supervision pédagogique ?

10-Comment la Direction départementale s'organise-t-elle sur le plan logistique pour faciliter le travail de supervision pédagogique des inspecteurs ?

11-Comment vous assurez-vous que les écoles secondaires du département du Sud disposent-elles de cantines scolaires pour offrir au moins un plat chaud quotidiennement aux élèves ?

12-Que faites-vous pour que les écoles secondaires du département Sud soient dotées d'infirmeries pour voler au secours des élèves en cas de besoin ?

13-En quoi le Ministère œuvre-t-il pour augmenter la couverture scolaire à travers le département en vue d'un meilleur accès aux écoles ?

14-Existe-t-il un lien entre le recrutement du personnel éducatif, surtout des enseignants, et les hommes politiques de la région?

Si oui, lequel?

Si non, pourquoi?

15-La loi Kelly C. Bastien fixe des modalités sur la question cruciale des frais scolaires. Quels mécanismes la direction départementale met-elle en branle pour contrôler cette question préoccupante dans les écoles du département ?

16-Avez-vous quelque chose à ajouter concernant les politiques et la déperdition scolaire au niveau de la Direction départementale du MENFP?



- b) Oui                      b) Non

8-Si oui, à quelle fréquence ?

- a) chaque année    b) chaque deux ans    c) chaque trois ans    d) autres (expliquer)

### **B-Questions relatives à la déperdition scolaire**

1-Que faites-vous pour faire appliquer les décisions du MENFP (politiques éducatives) telles que les lois, les Décrets-lois, les communiqués, les arrêtés, les calendriers scolaires, les circulaires etc..) à travers les écoles du département du Sud ?

2-Au regard de la circulaire du Ministère de l'Education empêchant que les enseignants se fassent remplacer par des tierces personnes dans les écoles, comment se manifeste ce phénomène au niveau des écoles que vous supervisez ?

3-Quelles actions entreprenez-vous pour contrecarrer le phénomène de sous-traitance horaire (ou des cours) au niveau des écoles du département du Sud ?

4-Quel genre d'encadrement offrez-vous aux enseignants, aux directeurs d'écoles et aux surveillants ?

5- À votre connaissance, au regard des besoins réels des apprenants et de la société, au cours des 15 dernières années, quels nouveaux curricula et nouveaux programmes le MENFP a-t-il élaboré pour le secondaire ?

6-Selon vous, quelle est la situation du cadre physique, (c'est-à-dire, l'espace et son organisation, l'état du bâtiment, la capacité des salles de classes, leur aération, les conditions des mobiliers etc..) des établissements scolaires que vous supervisez au niveau du département du Sud ?

7-Quelles activités entreprenez-vous pour permettre, aux directeurs d'écoles, aux censeurs des études, aux surveillants généraux et aux enseignants de prendre connaissance de ces programmes et de les appliquer ?

8- Comment le cadre physique, (c'est-à-dire, l'espace et son organisation, l'état du bâtiment, la capacité des salles de classes, leur aération, les conditions des mobiliers etc.,) des écoles que vous supervisez au niveau du département du Sud peut-il influencer le processus enseignement-apprentissage ?

9-Comment organisez-vous les examens officiels (Bac II) au niveau du département pour ne pas pénaliser les bacheliers ?

10-Comment choisissez-vous le personnel chargé de la correction des copies, de la supervision et de la présidence des jurys ?

11-Comment vous assurez-vous que les examens pour chaque matière concordent avec les programmes vus dans les salles de classe ?

12-En quoi les programmes en cours dans les écoles secondaires du département du Sud correspondent-ils aux besoins réels des élèves, des communautés et du pays en termes de capacité de production ? De l'insertion des sujets sur le marché du travail ? De capacité à participer au développement de ces communautés et du pays ?

13-Depuis quand les enseignants des écoles que vous supervisez ont-ils commencé à obtenir leur permis d'enseigner ?

14- Comment se fait le renouvellement de ces permis d'enseigner ?

15-Comme inspecteurs, quelles sont vos initiatives pour aider la Direction départementale du MENFP à contrôler le coût de l'éducation à travers les écoles, spécialement au niveau du secteur non-public du département ?

16-Par rapport à l'importance de certains outils indispensables au bon fonctionnement d'une école, quels types de matériels didactiques, technologiques, de laboratoires, de bibliothèques que le ministère l'Éducation offre-t-il aux écoles du secteur public et privé pour favoriser le processus enseignement-apprentissage ?

18-Avez-vous quelque chose à ajouter concernant les politiques et la déperdition scolaire en ce qui concerne les écoles que vous supervisez?





3-Quels genres d'encadrement offrez-vous aux enseignants de votre école ?

4-Comment les enseignants obtiennent-ils leur permis d'enseigner?

5-Comment se fait le renouvellement de ces permis d'enseigner ?

6-En quoi la Direction départementale vous est-il utile en matière de fournitures de matériels didactiques ? Technologiques ? De laboratoires ? De bibliothèques ?

7-En quoi la situation du cadre physique, (c'est-à-dire, l'espace et son organisation, l'état du bâtiment, la capacité des salles de classes, leur aération, les conditions des mobiliers etc..) de votre école peut-il influencer le processus enseignement-apprentissage ?

8-Quelles relations existe-il entre l'école que vous dirigez et les parents des élèves ?

9-En quoi la formation académique des parents affecte-t-elle leurs rapports avec l'école que vous dirigez ?

10-A quel rythme augmentez-vous les frais scolaires au niveau de votre établissement scolaire ?

11-Comment percevez-vous les parents de votre école par rapport à leur solvabilité?

12-Quelles stratégies utilisez-vous face aux bouleversements sociopolitiques (manifestations, grèves, grèves des organisations enseignantes, barricades des rues,) pour favoriser le bon déroulement des cours au niveau de l'école que vous dirigez ?

13- Quelles sont les initiatives que vous entreprenez pour que l'école que vous dirigez offre une éducation de qualité à ses élèves ?

14-Comment procédez-vous pour offrir au moins un plat chaud quotidiennement aux élèves de votre école ?

15-Que faites-vous pour que votre école soit dotée d'une infirmerie pour voler au secours des élèves en cas de besoin ?

16-Avez-vous quelque chose à ajouter concernant les politiques et la déperdition scolaire dans votre (vos) école(s)?



2- Quels types d'activités organisez-vous pour permettre aux enseignants d'être bien au fait de ces programmes en vue de leur application ?

3-Plusieurs documents de politiques éducatives élaborés par le MENFP prévoient un bilinguisme au niveau du secondaire, comment se manifeste ce bilinguisme au niveau de votre école ?

4-Considérant qu'Haïti fait face à une situation de diglossie, comment à partir de leur niveau de formation en langue française, les enseignants de votre école parviennent-ils à dispenser leurs cours dans cette langue pour permettre aux élèves de bien assimiler leur contenu ?

5-Comment l'enseignement des matières en langue française impacte-t-il l'apprentissage des élèves de votre école ?

6-Que font les enseignants pour aider les élèves créolophones de votre école à bien comprendre les cours en langue française ?

7-Quelles activités entreprenez-vous au sein de votre école pour favoriser de bons rendements ou des taux de réussite élevés des élèves ?

8-Au regard de la circulaire du MENFP empêchant que les enseignants se fassent remplacer par des tierces personnes dans les écoles, comment se manifeste ce phénomène dans votre école ?

9- Quelles actions entreprenez-vous pour combattre le phénomène de la sous-traitance horaire (des cours) ?

10-Comment organisez-vous les évaluations des apprentissages au niveau de votre école ?

11-Comment se fait le passage d'une classe à une autre en termes de moyenne au niveau de votre école ?

12-Par rapport à l'instabilité sociopolitique, comment organisez-vous les évaluations sommatives pour ne pas pénaliser les élèves ?

13-Selon vous, en quoi les distances parcourues par vos élèves pour atteindre votre école influent-elles le rendement de ces derniers ?

14. Avez-vous quelque chose à ajouter concernant les politiques et la déperdition scolaire dans votre (vos) école(s)?

## ANNEXE VII

### V-Canevas d'entretien pour les enseignants

**Entrevue avec M. ( ) ou Mme ( )**

Nom-----Prénom-----École-----

#### A- Données sociodémographiques

- 1- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? Choisissez la réponse qui correspond à votre situation
  - a) 25 – 34 ans      b) 35 - 40ans      c) 65 ans et plus
- 2- Quel est votre niveau d'étude ?
  - a) baccalauréat      b) licence      c) maîtrise      d) doctorat      e) autre
- 3- Depuis combien d'années travaillez-vous comme enseignant ?
  - a) 0 - 5 ans      b) 6 - 10 ans      c) 11 - 15 ans      d) 16 - 20 ans      e) 20 ans et plus
- 4- Comment avez-vous été recruté (e) ? Choisissez la réponse correspondant à votre situation.
  - a) Sur concours      b) promotion      c) avec l'aide d'une tierce personne      d) autre (expliquer)
- 5- Avez-vous reçu une formation en éducation vous habilitant à exercer le métier d'enseignant ?
  - a) Oui      b) Non      Sinon, quel est votre domaine de compétence ?
- 6- À quel rythme recevez-vous de la formation continue (recyclage) ?
  - a) Jamais      b) chaque année      c) chaque deux ans      d) chaque trois ans      d) autres (expliquer).
- 7- À quel rythme recevez-vous des visites de supervision pédagogique dans le cadre de votre travail d'enseignant ?
  - a) Jamais      b) une fois par an      c) deux fois par an      d) trois fois par an      d) plus (expliquer)

## B-Questions relatives à la déperdition scolaire

- 1-Comment avez-vous pu obtenir votre permis d'enseigner ?
- 2-Comment se fait le renouvellement de ce permis d'enseigner ?
- 3-Quels types d'encadrement recevez-vous des inspecteurs et du directeur de cette école ?
- 4-À quel rythme êtes-vous supervisé par votre inspecteur de zone ?
- 5-Comment se fait le suivi de ces supervisions pédagogiques ?
- 6-À quel rythme la Direction départementale du MENFP organise-t-elle des séances de formation pour vous tant sur le plan disciplinaire que pédagogique ?
- 7-Comment parvenez-vous à maîtriser les programmes du MENFP en lien avec les curricula en vue de leur application ?
- 8-En quoi les documents que vous utilisez dans le cadre de vos cours (livres, feuillets) sont-ils en adéquation avec les contenus des programmes du ministère de l'Éducation?
- 9- Comment avez-vous pu obtenir des matériels didactiques, pédagogiques et technologiques pour la réalisation de vos activités éducatives ?
- 10-Que faites-vous dans le cadre de vos pratiques enseignantes pour contribuer aux bons rendements des élèves ?
- 11-Que faites-vous pour encadrer les élèves qui se trouvent en situation de difficulté d'apprentissage ?
- 12-En quoi les infrastructures de cette école, telles que le **bâtiment, les salles de classe, les laboratoires, les équipements**, influencent-t-elles le processus enseignement- apprentissage ?
- 13-Quels moyens utilisez-vous pour solliciter de meilleures conditions de travail sans perturber les cours des élèves en vue d'éviter leur échec ?
- 14-En quoi vos conditions de travail et votre traitement actuel vous motivent dans vos activités enseignantes ?
- 15-Au regard de l'esprit de la loi de 2001 qui interdit les violences physiques dans les écoles surtout l'usage du fouet de la part des enseignants, dans le cadre d'une punition pour un motif

quelconque, quelle est votre alternative pour éviter cette pratique qui peut conduire à l'abandon de certains élèves ?

16-Comment organisez-vous les évaluations des apprentissages des élèves pour identifier leurs forces et leurs faiblesses ?

17-Comment faites-vous le suivi des résultats de ces évaluations en vue de favoriser la réussite des élèves ?

18-Selon vous, comment la distance de votre lieu de résidence par rapport à la localisation de cette école peut-elle avoir un impact sur la formation des élèves ?

19-Quel moyen de transport utilisez-vous pour vous rendre au travail ?

20-Avez-vous quelque chose à ajouter concernant les politiques et la déperdition scolaire dans votre (vos) école(s)?

## ANNEXE VIII

### Kesyon pou fè entèvyou avèk paran yo.

Entèvyou avèk Mesye ( ) Oubyen Madam ( )

Siyati-----Non----- Lekòl-----

#### A- Done sosyalak demografik

1-Nan ki tranch laj ou ye ? Chwazi repons ki koresponn ak entèval kantite lane ou genyen.

a) 25- 35 lane, b) 35- 64 lane, c) 40-45 lane, d) 65 lane oubyen pi plis.

2-Depi kilè ou se paran ?

a) 0 - 5 lane      b) 6 - 10 lane      c) 11 - 15 lane      d) 16 - 20 lane

3-Ki aktivite (travay) ou fè pou ou kapab peye lekòl pitit ou yo ?

a) Travay tè/gade bèt, b) komés, c) chofè, d) koutiryè, e) lapèch f) mason, g) lòt travay, kisa l ye---

4-A ki rit ou frekante lekòl pitit ou a ye a (oubyen pitit ou yo) ?

a) Jamè, b) yon lè konsa, c) yon (1) fwapandanane a, d) de (2) fwapandanane a, e) twa (3) fwapandanane a.

#### B-Kesyon ki gen a wè ak depèdisyon lan lekòl.

1-Depi kilè ou lan òganizasyon paran?

2-Kòman e chak kilè (oubyen akki rit) ou patisipe nan aktivite lekòl kote pitit oubyen pitit ou yo ye a ?

3-Ki kalite kolaborasyon oubyen relasyon ou genyen ak moun ki ap travay lan lekòl pitit ou oubyen pitit ou yo ye a pou ede yo reyisi ?

4-Pa rapò ak distans kote ou rete, koman w wè aksè pou pitit ou a (yo) ale lan lekòl sila a chak jou?

5-Pa rapòakchomaj, enflasyonaksitiyasyonekonomikmaloukkedepatman an a travèse, kijan w fè pou ou bay timoun yo manje?

6-Koman ou òganize ou pou pèmèt timoun yo jwen materyèl pou yo travay kapann lekòl

7-Kisa ou fè pou pèmèt timoun ou yo kapab gen aksè a bibliyotèk ak mwayen teknolojik yo?

8-Ki mwayen ou itilize pou ou pranswen pitit ou yo lè yo malad?

9-Koman ou repa travay lan kay yo, aktivite lekòl yo ak ke aktivite lan fanmyan ki mande patisipasyon timoun yo yon fason pou ou pa anpeche yo bay bon randman lekòl ?

10-Ki kalite konpayman ou bay timoun ou yo lan aktivite lekòl yo (leson, devwalakay, rechèch elatriye...)

11- Kijan ou jere chèk (lè yo papase) timou ou yo pou ou evite ke yo kontinye papase jiskaske yo anbandone lekòl ?

12-Koman ou motive pitit ou yo pou ka fè yo kenbe ak rete lekòl ?

13-Koman ou òganize ou lan peryòd boulvèsman politik lan kominoteya? Le pwofesè yo kanpe travay? Lè wout yo bloke? Le yo lòk peyi a ? Pou pitit ou a ou byen pitit ou yo kontinye okipe zafè kigen a wèak lekòl.

14-Ou genyen kèk bagay ou vle ajoute konsènan sa kigen a wèak politik lekòl e kozet imoun k'ap abandonne lekòl pitit ou yo ou byen lòt lekòl?



## ANEXE IX

**Tableau 6.1 Respect et application des politiques éducatives**

<i>Q1-Que faites-vous pour faire appliquer les décisions du MENFP (politiques éducatives) telles que les lois, les Décrets-lois, les communiqués, les arrêtés, les calendriers scolaires, les circulaires etc...) à travers les écoles du département du Sud ?</i>		
<i>Q3-Quelles sont vos stratégies en termes de respect et d'applications des politiques éducatives (arrêtés, communiqués, circulaires, lois, Décrets-lois, calendrier scolaires etc...,) du MENFP pour rendre les écoles plus efficaces en vue la réussite des élèves ?</i>		
	Répondants	Unités de sens
Respect et application des politiques éducatives	n = 6	9
Diffusion au moyen de rencontres	5	7
Suivis et rappels à l'ordre	2	2

**Tableau 6. 2 Partenariat avec le secteur privé et les acteurs sociaux**

<i>Q5-Quel type de partenariat la Direction départementale du MENFP entreprend-elle avec les écoles du secteur privé ?</i>		
<i>Q6-Comment favorisez-vous l'implication des acteurs sociaux du dpartement du Sud dans la gestion des écoles</i>		
	Répondants	Unités de sens
Partenariat avec le secteur privé et les acteurs sociaux	n = 2	9
Organisation des examens et des travaux conjoints	1	2
Aides financières	1	2
Invitation à des réunions et prévision à la cogestion	2	3
Mise en place des conseils d'écoles et rapprochement du MENFP	2	2

**Tableau 6.3 École de qualité**

<i>Q7. Considérant que la Direction départementale est responsable du fonctionnement des écoles à travers la zone, quelles initiatives entreprenez-vous pour que les écoles offrent une éducation de qualité ?</i>		
<i>Q13. Quelles sont les initiatives que vous entreprenez pour que l'école que vous dirigez offre une éducation de qualité à ses élèves ?</i>		
	Répondants	Unités de sens
École de qualité	n = 5	9
Initiatives administratives	4	4
Initiatives pédagogiques	2	5

**Tableau 6.4 Adéquation et application des programmes**

<i>Q2- Quels types d'activités organisez-vous pour permettre aux enseignants d'être bien au fait de ces programmes en vue de leur application ?</i> <i>Q6-Quelles activités entreprenez-vous pour permettre, aux directeurs d'écoles, aux censeurs des études, aux surveillants généraux et aux enseignants de prendre connaissances des programmes ?</i> <i>Q7-Comment parvenez-vous à maîtriser les programmes du MENFP en lien avec les curricula en vue de leur application ?</i>	<b>Répondants</b>	<b>Unités de sens</b>
Adéquation et application des programmes	n = 16	39
Accompagnement questionnable et séances de formations non tenues	2	2
Démultiplication, remise aux directeurs des écoles, familiarisation et responsabilité de suivi	3	4
Organisation de séances de sensibilisation, partage de guides, préparation des cours et supervisons des salles	7	9
Appropriation personnelle des programmes	5	6
Efforts du ministère et envoi des programmes	3	4
Inadaptation, désuétude du programme et absence de supervision pédagogique	1	2
Difficultés d'application, cohabitation de deux secondaires et existence d'un secondaire hybride	8	12

**Tableau 6.5 Bilinguisme**

<i>Q-3 Plusieurs documents de politiques éducatives élaborés par le MENFP prévoient un bilinguisme au niveau du secondaire, comment se manifeste ce bilinguisme au niveau de votre école ?</i>	<b>Répondants</b>	<b>Unités de sens</b>
Enseignement en français et en créole	n = 6	19
Perte de temps, absence de participation et incompréhension des cours par la plupart des élèves	4	7
Situation de diglossie, blocage de l'apprentissage et échecs des élèves	5	12

**Tableau 6.6 Évaluation des apprentissages**

<i>Q9-Comment organisez-vous les examens officiels (Bac II) au niveau du département pour ne pas pénaliser les bacheliers ?</i>		
<i>Q10-Comment organisez-vous les évaluations des apprentissages au niveau de votre école ? (Directeurs)</i>		
<i>Q10-Comment organisez-vous les évaluations des apprentissages au niveau de votre école ? (Censeurs/surveillants)</i>		
<i>Q16-Comment organisez-vous les évaluations des apprentissages des élèves pour bien identifier leurs forces et leurs faiblesses ?</i>		
	<b>Répondants</b>	<b>Unité de sens</b>
Évaluations des apprentissages	n = 16	26
Planification et organisation des examens	4	6
Organisation trimestrielle, en 3 ou 4 périodes	8	9
Devoirs de maison et en groupe	4	3
Approche participative et résumés	3	2
Référence aux examens de l'État	3	3
Évaluations formatives	3	3

**Tableau 6.7 Permis d'enseigner**

<i>Q1-Comment avez-vous pu obtenir votre permis d'enseigner ?</i>		
<i>Q4-Comment les enseignants obtiennent-ils leur permis d'enseigner ?</i>		
<i>Q13-Depuis quand les enseignants des écoles que vous supervisez ont-ils commencé à obtenir leur permis d'enseigner ?</i>		
	<b>Répondants</b>	<b>Unités de sens</b>
Permis d'enseigner	n = 13	17
Émission des permis en 2014	4	4
Nouveaux enseignants sans permis	2	2
Remise du permis à tous les enseignants en salle de classe	3	4
Remise après soumissions des pièces et interventions des parlementaires	6	7

**Tableau 6. 8 Renouveaulement du permis d'enseigner**

<i>Q2-Comment se fait le renouvellement de ce permis d'enseigner ?</i>		
<i>Q5-Comment se fait le renouvellement de ces permis d'enseigner ?</i>		
<i>Q14- Comment se fait le renouvellement de ces permis d'enseigner ?</i>		
	<b>Répondants</b>	<b>Unités de sens</b>
Renouvellement du permis d'enseigner	n = 13	13
Absence de renouvellement	13	13

**Tableau 6.9 Sous-traitance horaire**

*Q2-Au regard de la circulaire du Ministère de l'Éducation empêchant que les enseignants se fassent remplacer par des tierces personnes dans les écoles, comment se manifeste ce phénomène au niveau des écoles que vous supervisez ?*

*Q8-Au regard de la circulaire du MENFP empêchant que les enseignants se fassent remplacer par des tierces personnes dans les écoles, comment se manifeste ce phénomène dans votre école ?*

*Q8-Au regard de la circulaire du MENFP empêchant que les enseignants se fassent remplacer par des tierces personnes dans les écoles, comment se manifeste ce phénomène dans votre école ?*

	Répondants	Unité de sens
Sous-traitance horaire	n = 10	24
Compromission ou entente collusoire et connivence des directeurs	2	2
Échecs, abandons et redoublements des élèves	5	7
Voyages et obtention de nouveaux postes des enseignants	3	4
Récurrence des cas	3	7
Incompétence des remplaçants	2	2
Faiblesse de la gouvernance	2	2

**Tableau 6.10 Lutte contre la sous-traitance horaire**

*Q3-Quelles actions entreprenez-vous pour contrecarrer le phénomène de sous-traitance horaire (ou des cours) au niveau des écoles du département du Sud ?*

*Q9- Quelles actions entreprenez-vous pour combattre le phénomène de la sous-traitance horaire (des cours) ?*

*Q9- Quelles actions entreprenez-vous pour combattre le phénomène de la sous-traitance horaire (des cours) ?*

	Répondants	Unité de sens
Lutte contre la sous-traitance horaire	n = 10	21
Demande de rapport de présence et convocation de l'enseignant	2	3
Visite de constat et rétention des chèques	2	2
Envoi de rapports à la direction départementale et incapacité d'agir	7	8
Remplacement des enseignants absents	2	8

**Tableau 6.11 Formation des inspecteurs et des enseignants**

<i>Q2-Comment vous assurez-vous que les enseignants de votre école continuent à se perfectionner ?</i>		
<i>Q6-À quel rythme la Direction départementale du MENFP organise-t-elle des séances de formation pour vous tant sur le plan disciplinaire que pédagogique ?</i>		
<i>Q9-À quelle fréquence organisez-vous des séances de formation pour les inspecteurs chargés de la supervision pédagogique ?</i>		
	<b>Répondants</b>	<b>Unité de sens</b>
Formation des inspecteurs et des enseignants	n = 11	20
Formations rares et claniques, manque de formation et autoformation des enseignants	5	8
Absence de formation disciplinaire et pédagogique	1	2
Demande d'attestation et connaissance des programmes	2	3
Responsabilité de l'État et inaction de la DD	1	2
Rencontres trimestrielles et initiatives personnelles des enseignants	2	5

**Tableau 6.12 Encadrement**

<i>Q3-Quels types d'encadrement recevez-vous des inspecteurs et du directeur de cette école ?</i>		
<i>Q3-Quels genres d'encadrement offrez-vous aux enseignants de votre école ?</i>		
<i>Q4-Quels genres d'encadrement offrez-vous aux directeurs des écoles et aux enseignants ?</i>		
<i>Q10-Quels genres d'accompagnement offrez-vous à vos enfants dans leurs activités scolaires (études, devoirs de maison, recherches etc..) ?</i>		
	<b>Répondants</b>	<b>Unité de sens</b>
Encadrement	n = 12	39
Absence, peu ou incapacité d'encadrement et rencontres avec les inspecteurs	12	25
Encouragement à la formation	1	4
Disponibilités de matériels et formations des élèves	2	2
Encouragement, contrôle des activités scolaires et aide aux enfants	4	8

**Tableau 6.13 Couverture scolaire**

*Q4-Par rapport à la distance de votre lieu de résidence, comment se présente la question de l'accès de vos enfants à cette école de la zone ? (Parents)*  
*Q13-En quoi le ministère œuvre-t-il pour augmenter la couverture scolaire à travers le département en vue d'un meilleur accès aux écoles ?*  
*Q13-Selon vous, en quoi les distances parcourues par vos élèves pour atteindre votre école influent-elles le rendement de ces derniers ?*  
*Q18-Selon vous, comment la distance de votre lieu de résidence par rapport à la localisation de cette école peut-elle avoir un impact sur la formation des élèves ?*

	Répondants	Unités de sens
Couverture scolaire	n = 17	38
Identification des besoins en fonction de la démographie	2	2
Retards récurrents, fuite, échecs, découragement et abandon des élèves	6	8
Manque de moyens et incapacité de se déplacer	7	21
Fatigue et non implication au travail	1	2
Incapacité de couvrir le programme	3	5

**Tableau 6.14 État du cadre physique**

*Q7-En quoi la situation du cadre physique, (c'est-à-dire, l'espace et son organisation, l'état du bâtiment, la capacité des salles de classes, leur aération, les conditions des mobiliers etc.) de votre école peut-elle influencer le processus enseignement-apprentissage ?*  
*Q8- Comment le cadre physique, (c'est-à-dire, l'espace et son organisation, l'état du bâtiment, la capacité des salles de classes, leur aération, les conditions des mobiliers etc.) des écoles que vous supervisez au niveau du département du Sud peut-il influencer le processus enseignement-apprentissage ?*  
*Q12-En quoi les infrastructures de cette école, telles que le bâtiment ? Les salles de classe ? Les laboratoires ? Les équipements ? Influencent-elles le processus enseignement-apprentissage ?*

	Répondants	Unités de sens
État du cadre physique	n = 13	39
Cadre physique inapproprié comme cause de difficultés d'apprentissage et d'incapacité de travailler	8	13
Influence négative et nuisance à la formation des enfants	5	5
Situation inadéquate des salles et absence de matériels	7	11
Inadéquation des mobiliers conçus pour les élèves du primaire	2	3
Lancement tardif des cours et couverture du programme	2	2
Diminution de l'effectif, abandons, échecs	5	5

**Tableau 6.15 Cantines scolaires**

<i>Q11-Comment vous assurez-vous que les écoles secondaires du département du Sud disposent-elles de cantines scolaires pour offrir au moins un plat chaud ?</i>		
<i>Q14-Comment procédez-vous pour offrir au moins un plat chaud quotidiennement aux élèves de votre école ?</i>		
<i>Q5-Par rapport au chômage, à l'inflation et à la situation économique précaire auxquels le département fait face, comment vous organisez-vous pour nourrir vos enfants ?</i>		
	Répondants	Unités de sens
Cantines scolaires	n = 8	20
Absence de cantines scolaires	5	5
Collecte d'argent à la direction	2	1
Incapacité de suivre les cours, d'étudier et échec de beaucoup d'élèves à cause de la faim	4	7
Débrouillardise des parents pour nourrir leurs enfants	4	4
Incapacité des paysans à nourrir leurs enfants	1	2
Demande à l'État d'assumer ses responsabilités envers les enfants	1	1

**Tableau 6.16 Santé scolaire**

<i>Q8-Quels moyens utilisez pour la prise en charge de vos enfants lorsqu'ils tombent malades ?</i>		
<i>Q12-Que faites-vous pour que les écoles secondaires du département Sud soient dotées d'infirmières pour voler au secours des élèves en cas de besoin ?</i>		
<i>Q15-Que faites-vous pour que votre école soit dotée d'une infirmerie pour voler au secours des élèves en cas de besoin ?</i>		
	Répondants	Unités de sens
Santé scolaire	n = 8	14
Discussion avec la direction départementale du MSSPP et recommandations aux écoles	2	2
Existence d'une infirmerie et de certains matériels	2	2
Recours au dispensaire et administration de premiers soins	3	5
Consultation à l'hôpital et débrouillardise	3	2
Incapacité de payer les soins	3	3

**Tableau 6.17 Matériels, laboratoires, bibliothèques**

*Q6-En quoi la Direction départementale vous est-elle utile en matière de fournitures de matériels didactiques, technologiques, de laboratoires, de bibliothèques ?*  
*Q9-Comment avez-vous pu obtenir des matériels didactiques, pédagogiques et technologiques pour la réalisation de vos activités éducatives ?*  
*Q7-Que faites-vous pour permettre à vos enfants d'avoir accès à la bibliothèque et aux moyens technologiques ?*  
*Q16-Par rapport à l'importance de certains outils indispensables au bon fonctionnement d'une école, quels types de matériels didactiques, technologiques, de laboratoires, de bibliothèques que le ministère offre-t-il aux écoles du département du Sud ?*

	Répondants	Unités de sens
Matériels, laboratoires, bibliothèques	n = 16	41
Absence ou manque de matériels, de laboratoire informatique et d'électricité	12	30
Inclusion d'un laboratoire et d'une bibliothèque	3	3
Apprentissage de contenus différents	2	2
Contributions personnelles pour différents matériels	5	6

**Tableau 6.18 Frais scolaires**

*Q10- À quel rythme augmentez-vous les frais scolaires au niveau de votre établissement scolaire ?*  
*Q15- La loi Kelly C. Bastien fixe des modalités sur la question cruciale des frais scolaires. Quels mécanismes la direction départementale met-elle en branle pour contrôler cette question préoccupante dans les écoles du dép*  
*Q15- Comme inspecteurs, quelles sont vos initiatives pour aider la Direction départementale du MENFP à contrôler le coût de l'éducation à travers les écoles, spécialement au niveau du secteur non-public du département ?*

	Répondants	Unités de sens
Frais scolaires	n = 9	25
Absence de mécanisme de contrôle et non-application de la loi	6	8
Simple constat et inaction de l'État face aux écoles congréganistes	2	4
Frais pas trop cher, mais incapacité des parents à payer	4	4
Interdiction d'augmentation des frais	2	2
Faillite de la mission de l'État et quasi-absence de fonds	1	3
Frais aux professeurs non nommés ou sous-traités	2	4



**Tableau 6.19 Relations avec les parents des élèves**

<i>3-Quel type de collaborations ou de relations avez-vous avec le personnel de l'école de votre ou de vos enfant(s) en vue de sa (de leur) réussite ?</i>		
<i>8-Quelles relations existe-il entre l'école que vous dirigez et les parents des élèves ?</i>		
	<b>Répondants</b>	<b>Unités de sens</b>
Relations avec les parents des élèves	n = 6	19
Organisation de rencontres, négligence et manque d'implication	1	2
Existence et utilité du conseil d'école	1	6
Existence et fonctionnement du comité de parents	1	4
Visite fréquente et présence aux activités	3	5
Demande de conseil et meilleurs accompagnements à la maison	2	2

**Tableau 6. 20 Rapports des parents avec les écoles**

<i>Q-2-Comment et à quel rythme participez-vous aux activités de l'école que fréquente (nt) votre ou vos enfants ?</i>		
<i>Q9-En quoi la formation académique des parents affecte-t-elle leurs rapports avec l'école que vous dirigez ?</i>		
	<b>Répondants</b>	<b>Unités de sens</b>
Rapports des parents avec les écoles de leurs enfants	n = 6	14
Non-implication dans les activités scolaires	1	2
Niveau académique élevé et meilleur performance	3	5
Prise de contact fréquente et participation régulières aux activités	3	4
Bas niveau académique, échecs fréquents, difficultés et abandons fréquents	2	3