

2m11. 2946.7

Université de Montréal

Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système
éducatif haïtien

par

Sophie Makonnen

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A)
en éducation
option Fondements de l'éducation

Septembre 2001

© Sophie Makonnen, 2001



LB

5

057

2002

V.015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

Évaluation partielle de certaines dimensions de la réforme du système
éducatif haïtien

Présenté par :

Sophie Makonnen

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Louise Allaire, directrice de recherche

Claude Lessard, membre du jury

Huguette Bernard, présidente du jury

SOMMAIRE

Le système éducatif haïtien est aujourd'hui considéré comme dysfonctionnel et inefficace, dispensant une éducation de piètre qualité. Pourtant, à partir des années 1980, Haïti s'est engagée dans la mise en place d'une profonde réforme éducative qui touchait le contenu des programmes, les méthodes pédagogiques, les manuels scolaires ainsi que les structures et le mode de gestion du système. Il s'agissait d'un projet de grande envergure qui devait s'attaquer aux problèmes de sous-scolarisation et de "mal scolarisation" des jeunes haïtiens.

Notre intention, dans ce mémoire, est d'évaluer le degré d'implantation de cette Réforme. A cette fin, nous avons entrepris d'en faire l'évaluation en utilisant le modèle de Stufflebeam (1980), qui comporte quatre types d'évaluation : l'évaluation de contexte, d'intrants, de processus et de produit. Afin de pouvoir comparer la Réforme telle qu'implantée au projet initial, nous avons décidé de procéder à une évaluation de processus, car ce type d'évaluation vise précisément à obtenir des informations et des données sur l'ensemble des caractéristiques d'un processus d'implantation de projet, de programme ou de plan d'action.

Vu l'amplitude de la Réforme qui avait été projetée et les difficultés importantes d'accès à l'information, notre travail s'est centré sur quatre dimensions correspondant à des domaines d'intervention privilégiés par

la Réforme, soit l'utilisation du créole, l'implantation du nouveau curriculum, la rédaction de manuels scolaires et l'amélioration de la formation des enseignants. Pour ce faire, nous avons développé une stratégie de cueillette d'information faisant appel à des entrevues auprès d'intervenants du monde éducatif haïtien ainsi qu'à des questionnaires d'enquête administrés, dans les écoles, à des membres du personnel enseignant et du personnel de direction.

Cette évaluation nous a permis de tirer les conclusions suivantes : en premier lieu, le créole a effectivement été introduit comme prévu dans le système éducatif haïtien mais son utilisation ne correspond pas tout à fait à celle prônée par la Réforme; de plus, on a élaboré un nouveau cursus scolaire mais son implantation n'est encore que partielle ; par ailleurs, des manuels scolaires haïtiens, dont certains rédigés en créole, ont aussi été publiés, mais leur adéquation avec les programmes reste à démontrer et, finalement, le corps enseignant demeure faible, tant du point de vue de sa formation académique que du point de vue de sa formation professionnelle, et cela malgré l'augmentation du nombre de normaliens et la multitude de sessions de formation continue qui ont été dispensées depuis le début de la Réforme, dans les années 1980.

Nous avons pu conclure que le système d'éducation haïtien a intégré certains des éléments de la Réforme tout en conservant sa

structure d'origine ; cependant, même si la Réforme, a été implantée au moins de manière partielle, elle n'a malheureusement pas eu jusqu'à maintenant pour effet d'améliorer la performance du système éducatif haïtien.

Mots-clés : curriculum, évaluation, implantation, Haïti, éducation

Summary

Today's Haitian education system is widely considered dysfunctional and inefficient, thereby providing poor schooling. However, since the 1980s, Haiti has undertaken an education reform, which affected curriculum, pedagogical methods, schoolbooks as well as management systems. An operation of great scope, the project intended to tackle the lack of efficient schooling, an issue that most young Haitians are confronted with.

Our intention in this dissertation is to evaluate the degree of implementation of this Reform. Therefore, we proceeded to its evaluation using the Stufflebeam (1980) model, which consists of four types of evaluation: context evaluation, input evaluation, process evaluation and product evaluation. To successfully compare the Reform as implemented to the initial project, we decided to carry out a process evaluation, because this type of evaluation aims precisely to obtain information and data on the overall characteristics of an implementation process of a project, a program or an action plan.

Given the magnitude of the reform that was planned and the considerable difficulties accessing information, our work is centered on four dimension corresponding to intervention fields of the Reform: use of

Creole, implementation of the new curriculum, new schoolbooks and improvement of teacher training. To achieve this, we developed a strategy for information gathering using interviews with stakeholders of the Haitian education community and survey questionnaires conducted in schools with teaching personnel.

This evaluation enabled us to conclude: firstly, Creole was introduced as expected but its use did not correspond to the one advocated by the Reform, furthermore, new curriculums were elaborated but their implementation is still only partial, moreover Haitian school manuals including those written in Creole have also been published, but their congruence to the curriculum remains to be demonstrated, and finally the teaching force remains weak, training-wise both academically and professionally despite the growing number of teachers with pre-service training and the multitude of in-service training that was given since the beginning of the reform in the 1980s.

We were able to conclude that the Haitian education system has integrated certain elements of the reform while retaining its original structure; however, even if the Reform has been at least partially implemented, it has yet to improve the performance of the Haitian education system.

Keywords: curriculum, evaluation, implementation, Haiti, education.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1: Le système éducatif haïtien	5
1.1 Historique du système éducatif	7
1.1.1. De 1804 à 1915 : de l'indépendance à l'occupation américaine	7
1.1.2. De 1915 à 1946 : de l'occupation américaine à « Dartigue »	9
1.1.3. De 1946 à 1970	11
1.1.4. De 1970 à la Réforme de 1979	13
1.2 La Réforme	17
1.2.1 Principes et objectifs premiers de la Réforme	17
1.2.2. Les autres objectifs de la Réforme	21
1.2.3. Les instances responsables de la mise en œuvre de la Réforme	23
1.3 Le déroulement de la Réforme	24
1.3.1. 1979 –1982 : phase d'expérimentation	25
1.3.2. 1982-1986 : la Réforme en péril	27
1.3.3. 1986-1991 : reprise des activités	30
1.4. Les évaluations de la Réforme	37
1.5. Le système éducatif haïtien contemporain	43
1.5.1. Le nombre de places dans les écoles	47
1.5.2. Les effectifs dans les écoles fondamentales	48
1.5.3. Les enseignants	50
1.5.3. Les enseignants	51
1.5.3.1. Le nombre d'enseignants	51
1.5.3.2. Les compétences des enseignants	52
Niveau académique déclaré	52
Niveau académique réel	54
Méthodes d'enseignement	57
1.5.3.3. L'École normale d'instituteur: la qualité de la formation initiale	59
1.5.4. L'efficacité du système.	60
1.5.5. La gestion du système d'éducation	61
1.6. Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF)	63
Chapitre 2: Cadre théorique	66
2.1. La nature de l'évaluation	67
2.2. Les raisons d'une évaluation	73
2.3 Les modèles d'évaluation	74
2.4. Présentation du modèle retenu	77
2.4.1. L'évaluation de contexte	77

2.4.2	L'évaluation des intrants	78
2.4.3	L'évaluation de processus	79
2.4.4	L'évaluation de produit	80
2.5.	Critères et indicateurs	82
Chapitre 3: Méthodologie		84
3.1	Méthodologie	85
3.1.1.	Type d'évaluation retenu	85
3.1.2.	Critères et indicateurs	86
3.1.3.	Sources d'information	88
3.1.4.	Les instruments	88
3.1.5.	Échantillon	93
3.1.6.	Traitement des données	96
3.2.	Limites et contraintes du mémoire	97
Chapitre 4 : Présentation, analyse et interprétation des résultats		99
4.1.	Présentation des résultats de l'enquête	100
4.1.1.	L'utilisation du créole	101
4.1.1.1.	Politique linguistique de la direction de l'école	101
4.1.1.2.	L'utilisation du créole en salle de classe selon les enseignants	103
	Pour l'ensemble des enseignants	103
	Les enseignants du secteur public	104
	Les enseignants du secteur privé	104
4.1.1.3.	L'enseignement de la lecture.	105
	L'enseignement de la lecture dans les écoles publiques	105
	L'enseignement de la lecture dans les écoles privées	106
4.1.2.	Programmes d'étude utilisés	107
4.1.2.1.	Les directeurs	108
4.1.2.2.	Les enseignants	109
4.1.3.	Manuels scolaires	110
4.1.4.	La formation des enseignants	111
4.1.4.1.	Nombre d'années de scolarité	112
4.1.4.2.	Formation en enseignement	113
4.1.4.3.	Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	114
4.1.4.4.	Formation continue	115
4.1.5.	Présentation des réponses aux autres questions	117
4.2.	Bilan des résultats de l'enquête	118
4.2.1.	Langue utilisée	118
4.2.2.	Les programmes d'étude utilisés	121
4.2.2.1.	Manuels scolaires	124
4.2.2.2.	Formation des enseignants	124

Chapitre 5 : Présentation, analyse et interprétation des résultats des entrevues 128

5.1. Présentation des résultats de l'entrevue	129
5.1.1. L'utilisation du créole	130
5.1.2. Les programmes d'études	132
5.1.3. Les manuels scolaires	134
5.1.4. La formation des enseignants	138
5.2. Analyse et interprétation des résultats des entretiens	140

Chapitre 6: Interprétation d'ensemble 142

6.1. Résumé des constats	143
6.1.1. Le créole	143
6.1.2. Le curriculum	147
6.1.3. Les manuels scolaires	149
6.1.4. Les enseignants	150
6.2. Degré d'implantation de la Réforme	154
6.3. Sources des échecs	156
6.4. Recommandations	159

CONCLUSION 163**Bibliographie 171****ANNEXES xii**

Liste des tableaux

Tableau I: Évolution du nombre de classes de 1ère année fondamentale.....	28
Tableau II : Évolution de l'effectif des classes réformées par rapport à la population scolarisée en nombre d'élèves	28
Tableau III : Évolution du nombre d'élèves entre 1979 et 1996.....	48
Tableau IV : Évolution des taux de scolarisation brut et net entre 1982 et 1997*	49
Tableau V : Évolution de l'augmentation du nombre d'enseignants entre 1982 et 1997.....	51
Tableau VI : Évolution du nombre d'enseignants normaliens en %	53
Tableau VII : Performance des enseignants par matière	56
Tableau VIII : Profil du corps professoral dans les Écoles Normales Publiques	60
Tableau IX : Efficacité interne.....	61
Tableau X : Critères et indicateurs utilisés	87
Tableau XI: Échantillon	100
Tableau XII: Taux d'utilisation du créole et du français par secteur	103
Tableau XIII : Langue d'apprentissage de la lecture dans les écoles.....	105
Tableau XIV: Programmes d'étude utilisés par les écoles	108
Tableau XV: Accès au programme officiel pour les enseignants.....	109
Tableau XVI: Nombre d'années d'expérience des enseignants de l'échantillon	114
Tableau XVII: Formation continue des enseignants	115
Tableau XVIII : Formation continue souhaitée par les enseignants.....	116
Tableau XIX : L'utilisation du français et du créole selon la politique linguistique de l'école.....	119
Tableau XX: Programme vs langue utilisée par l'école vs langue d'apprentissage de la lecture	123

Liste des graphes

Graphe 1 : Répartition des effectifs d'élèves des écoles fondamentales (1er et 2ème cycle) par âge en 1997	50
Graphe 2: Répartition du pourcentage des enseignants selon leur formation et leur niveau académique par secteur en 1997	53
Graphe 3: Nombre d'années de scolarité des enseignants de l'échantillon....	113

Liste des sigles

ACDI	Agence canadienne de développement international
BID	Banque interaméricaine de développement
CEP	Certificat d'études primaires
ENI	École normale d'instituteurs
ENS	École normale supérieure
FONHEP	Fondation haïtienne pour l'enseignement privé
IPN	Institut pédagogique national
MENJS	Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
ONG	Organisation non gouvernementale
PIB	Produit intérieur brut
PNEF	Plan national d'éducation et de formation
TSB	Taux de scolarisation brut
TSN	Taux de scolarisation net

Introduction

A partir des années 1979-80, Haïti s'engage dans la mise en place d'une profonde réforme éducative, touchant aussi bien le contenu des programmes, les méthodes pédagogiques et les manuels scolaires que les structures et le mode de gestion du système; il s'agissait d'un projet d'une ampleur sans précédent: ce sont les fondements même de l'école haïtienne qui étaient remis en question. La mise en place de cette réforme a été une entreprise difficile, parsemée d'arrêts, de confusion et de protestations. Les turbulences politiques du pays ne sont pas étrangères à ces multiples difficultés. Malgré tous les problèmes, la Réforme a cependant poursuivi son cours, mais sans pour autant donner lieu, semble-t-il, aux résultats attendus. Le système éducatif haïtien est, aujourd'hui, considéré comme dysfonctionnel et inefficace, dispensant une éducation de piètre qualité.

Notre intention, dans ce mémoire, est d'évaluer l'implantation de la Réforme de 1980, appelée couramment « la réforme Bernard », du nom du ministre de l'Éducation sous lequel cette entreprise a été lancée. En observant les écoles haïtiennes et les diverses structures du système éducatif, il semble évident que la Réforme a été un échec. Mais l'état désastreux dans lequel se trouve actuellement le système d'éducation haïtien ne doit pas être interprété uniquement comme un échec de la Réforme. Certes, un succès n'aurait pas laissé les écoles dans un état

aussi déplorable, mais plusieurs facteurs doivent être pris en compte pour apprécier correctement les différentes dimensions de cette Réforme. Le présent mémoire cherche à vérifier si, et dans quelle mesure, la Réforme Bernard a réellement été implantée. La Réforme a-t-elle eu des apports qui ne sont pas évidents lorsqu'on s'attache seulement aux indicateurs de performance des élèves ? Comment les changements prônés par la Réforme ont-ils été intégrés dans le système éducatif ? Pourquoi certains éléments de la Réforme n'ont-ils pas été implantés ou n'ont-ils pas donné les résultats attendus ? Autant de questions auxquelles cette évaluation tentera de répondre.

Ces questions ne sont évidemment pas simples et les capacités de ce mémoire sont modestes, comparées à l'envergure des questions posées. De plus, plusieurs des documents relatifs à la Réforme ont « disparu » avec la fermeture de l'Institut Pédagogique Nationale (IPN) en 1991 : les structures administratives s'avèrent déficientes et les systèmes prévus de collecte de données et de circulation des informations présentent des lacunes. Notre méthodologie a cependant été élaborée en conséquence et nous avons tenté de centrer le travail d'évaluation sur des composantes à la fois pertinentes et accessibles du système éducatif.

Le présent travail est divisé en six chapitres. Le premier chapitre comporte une présentation et une revue de littérature sur le système éducatif haïtien. Il n'existe pas d'évaluation de l'ensemble des composantes de la Réforme, celles qui existent étant exclusivement centrées sur les apprentissages scolaires des élèves. Le deuxième chapitre traite, dans un premier temps, du concept d'évaluation; il fait un rappel des différentes perspectives théoriques dans le domaine de l'évaluation des programmes, des établissements et des systèmes. Dans un deuxième temps, ce chapitre présente le modèle retenu comme cadre et guide pour notre projet d'évaluation, soit le modèle décisionnel de Daniel L. Stufflebeam (1980). Au troisième chapitre, nous présentons la méthodologie mise au point pour réaliser notre travail. Aux chapitres quatre et cinq, nous procédons respectivement à la présentation et à l'analyse des résultats de l'enquête puis des entrevues. Enfin, dans le sixième chapitre, après avoir présenté un bilan de l'ensemble des constats nous permettant de porter un jugement sur le degré d'implantation de la Réforme Bernard, nous procédons à l'interprétation de l'ensemble des informations recueillies. En guise de conclusion, nous rappelons la question posée, la démarche adoptée et les principales conclusions de cette évaluation.

Chapitre1: Le système éducatif haïtien

Malgré les diverses tentatives, depuis l'indépendance du pays (1804), pour instaurer un système d'éducation nationale, celui-ci a toujours été déficient en Haïti. L'école est obligatoire depuis la Constitution de 1874; mais, en dépit de cela, le taux d'analphabétisme est, aujourd'hui, d'environ 80 %. Les écrits sur le système d'éducation haïtien sont éloquents: en 1948, Brutus écrit déjà : « Nous avons l'enseignement de notre économie. Il est à la taille des besoins de la minorité conductrice... » (p. 85). Vingt-cinq ans plus tard, Ollivier (1972) abonde dans le même sens lorsqu'il écrit: "Une grande partie des enfants du primaire est rejetée du parcours...., une scolarité voulue courte et sommaire par des dirigeants qui ont besoin de producteurs non qualifiés et surtout de chômeurs" (p.42). Non seulement le système d'éducation est pauvre et peu efficace mais il est aussi inadapté et élitiste. « Il n'est pas le fruit d'un acte réfléchi, car on n'a jamais défini le type d'homme qu'on voulait former; il est prisonnier des schèmes importés de l'Occident et il produit une élite intellectuelle étrangère à sa propre réalité, à sa propre culture », écrit De Ronceray (1971). Vingt-huit ans plus tard, le Plan national d'éducation et de formation (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1998) réitère les mêmes propos : « Notre système éducatif est inadapté à la réalité du pays, aux valeurs du développement. Les catégories sociales défavorisées et les populations rurales ont été en toute rigueur laissées pour compte par le système. Les personnels pédagogiques sont sous-qualifiés et les

administrations centrales et périphériques fonctionnent dans la plus grande incohérence. » (p. 18).

Pourtant, l'éducation, et particulièrement l'éducation primaire, a été, depuis 1804, un domaine où de nombreux efforts ont été déployés. Sans en faire l'étude exhaustive, nous ferons d'abord un bref exposé de l'histoire du système éducatif haïtien jusqu'en 1979 et nous présenterons ensuite la Réforme, ses objectifs, son déroulement et les différentes évaluations des acquis des élèves qui ont été faites; nous décrirons ensuite le système éducatif haïtien actuel et enfin le Plan national d'éducation et de formation (1998), qui est le nouveau cadre général de la politique éducative définissant les priorités du gouvernement dans le domaine de l'éducation pour les dix ans à venir.

1.1 Historique du système éducatif

Nous avons divisé cet exposé sur l'histoire du système éducatif haïtien en quatre périodes.

1.1.1. De 1804 à 1915 : de l'indépendance à l'occupation américaine

Au 19^{ème} siècle, malgré de nombreux règlements, lois et décisions politiques, le système éducatif reste à l'état embryonnaire. En 1844, un ministère de l'Instruction publique est créé et la Constitution de 1848

affirme : « Les écoles sont fondées et entretenues par l'État qui leur affecte un local convenable, leur fournit le matériel nécessaire et, en salaire, le personnel. Elles se subdivisent en écoles urbaines, en écoles rurales et en écoles spéciales ». Pour la première fois, un texte de loi fait mention de l'enseignement rural. En effet, le thème des écoles rurales revient souvent dans les écrits portant sur cette période. Si l'école est considérée comme une institution pouvant favoriser le développement social, économique et culturel de la population, qui est majoritairement rurale, elle doit être adaptée au milieu pour être efficace. Ainsi on différencie les « écoles rurales » des « écoles urbaines ». La Constitution de 1867 confirme la gratuité de l'enseignement primaire et celle de 1874 institue l'instruction primaire gratuite et obligatoire à travers la République, sans pourtant prévoir les ressources financières nécessaires. Cette décision politique, tout comme les précédentes, ne peut donc pas se matérialiser et reste lettre morte.

En 1860, le Concordat est signé avec le Vatican. C'est le début de la présence étrangère dans le système éducatif haïtien. En 1864, les Frères de l'instruction chrétienne ouvrent leur première école à Port-au-Prince et, en 1865, les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny leur pensionnat. Avec l'instabilité politique de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, les quelques écoles de l'État périclitent et lentement les écoles congréganistes les surclassent. En effet, de la création du ministère en

1844 jusqu'en 1900, il y a quarante-sept ministres de l'éducation. Il ne peut donc y avoir aucune continuité, aucune politique nationale rationnelle d'éducation. A la fin du 19^{ème} siècle, les écoles dirigées par les religieux catholiques étrangers dominent la scène éducative en Haïti, ce qui leur permettra de contrôler complètement le système d'éducation du pays (Tardieu, 1990). Cette éducation sera essentiellement élitiste et se concentrera dans les grandes villes.

Quant aux écoles rurales, instituées en 1848, elles sont assez rares et dans la désorganisation la plus complète en cette fin de siècle. Les quelques-unes qui survivent le font grâce à la bonne volonté de ceux qui en ont la direction (Brutus, 1948).

Dans les premières années du 20^{ème} siècle, le système éducatif ne change pas. Les critiques dénoncent le système en place comme étant élitiste et favorisant l'échec, à cause de l'emploi du français comme langue d'enseignement; ils dénoncent aussi les piètres qualifications des enseignants.

1.1.2 De 1915 à 1946 : de l'occupation américaine à « Dartigue »

Avec l'occupation américaine, une série de mesures qui assurent les bases d'un système d'éducation rurale sont mises en place (Dartigue,

1939). En effet, en ce qui a trait à l'éducation, les américains portent leur attention sur le milieu rural. Toutes les écoles rurales nationales, qui relevaient de l'Instruction publique, sont transférées au Service national de la production agricole et de l'enseignement rural. Enseignement urbain et enseignement rural se trouvent ainsi dépendre de ministères différents. Même après le départ des américains, en 1934, cette division restera, jusqu'en 1976.

Avec l'intervention des américains, les écoles rurales sont complètement réorganisées : les instituteurs incompetents sont révoqués; des cours sont donnés aux instituteurs en fonction, afin de les initier aux méthodes nouvelles, de meilleurs locaux et de nouvelles fournitures sont alloués, un système d'inspection est organisé; enfin de nouveaux programmes sont élaborés.

Non seulement les écoles urbaines et les écoles rurales relèvent de ministères différents, mais le programme des écoles rurales se veut basé sur les besoins de l'enfant rural haïtien et sur les conditions et exigences du milieu haïtien. Le curriculum offre, en plus des matières classiques de lecture, arithmétique, etc., des cours sur l'agriculture, les travaux manuels, l'hygiène, l'économie domestique, par exemple. En plus de ces écoles, il y a aussi un certain nombre d'écoles rurales presbytérales,

administrées par les prêtres catholiques. Ces dernières, par contre, suivent le programme traditionnel des écoles urbaines.

Après le départ des forces étrangères, Maurice Dartigue, ministre de l'Instruction publique de 1941 à 1945, tente d'instaurer dans le système éducatif haïtien un enseignement qui se veut adapté au milieu de l'enfant, tout en se préoccupant de la transformation et du progrès de la société haïtienne. La langue d'enseignement, l'adaptation du curriculum aux clientèles et la formation des enseignants continuent d'être des sujets de débats et de critiques. Pendant cette période, le taux d'inscription dans les écoles primaires augmente en moyenne de 1,7% par année (Fass, 1988).

1.1.3 De 1946 à 1970

De 1946 à 1956, malgré l'augmentation du nombre d'établissements scolaires, l'école reste un privilège réservé à un nombre restreint d'enfants. Les institutions congréganistes des grandes villes demeurent des chasses gardées où l'excellence est la règle. Selon Tardieu (1990), certains lycées nationaux, tant de la capitale que des grandes villes de province, arrivent cependant à se classer favorablement par rapport aux établissements congréganistes et une compétition voit le jour entre ces deux types d'institutions.

A partir de la fin des années 1950, le système éducatif commence à changer rapidement. En effet, une des caractéristiques de cette période est l'ouverture des écoles à une partie de la population jusqu'alors marginalisée (Fass, 1988 et Tardieu, 1990). L'augmentation de l'effectif scolaire¹ due à l'accès aux écoles d'un plus grand nombre d'haïtiens devrait être, à elle seule, un signe d'amélioration; mais elle s'accompagne d'une dégradation généralisée de la qualité du système éducatif haïtien et de l'apparition d'une multitude d'écoles privées de qualité médiocre dites « écoles borlettes »².

Durant cette période, un nombre important d'enseignants, parmi les plus qualifiés, quittent le pays, sollicités par les conditions de travail alléchantes offertes d'abord par le système des Nations Unies en Afrique (1963-69) et ensuite par le système scolaire québécois en pleine réforme (1965-1970). Parallèlement, le secteur enseignant est aussi victime de la répression pratiquée contre les professionnels et les intellectuels par le Régime duvaliériste. Cette déperdition d'enseignants qualifiés va contribuer à la baisse de la qualité de l'enseignement dispensé (Fass, 1988 et Tardieu, 1990).

¹ Le taux de scolarisation au niveau national passe d'environ 20% en 1954 à environ 27% en 1971 pour atteindre 42% en 1982. Ces chiffres provenant de l'Institut haïtien de statistique et du ministère de l'Éducation ne sont pas très fiables, mais toutefois ils peuvent servir d'indicateurs de tendance.

Une autre façon d'apprécier l'augmentation de l'effectif est le taux d'admission, qui augmente de 4.4 % et de 4.1% entre 1955-61 et 1961-67 (Fass, 1988)

² Appellation populaire ironique qui établit une analogie avec la loterie populaire appelée borlette.

Mais l'analyse des résultats au Baccalauréat montre qu'à cette époque, les candidats en provenance des établissements privés prestigieux, qu'ils soient laïcs ou congréganistes, ont un taux de réussite élevé. Ces établissements seraient d'ailleurs les seuls capables de recruter et de garder les maîtres qualifiés dont ils ont besoin (Tardieu, 1990).

Ainsi, les institutions de prestige continuent de fournir le même type d'enseignement qu'avant et la dégradation observée serait un phénomène réservé aux écoles publiques et aux nombreuses écoles privées de piètre qualité qui ont vu le jour pendant la décennie 60 - 70.

1.1.4. De 1970 à la Réforme de 1979³

Cette décennie est marquée par l'arrivée au pouvoir de Jean-Claude Duvalier, en 1971. Dans le domaine de l'éducation, il faut souligner l'existence de l'Institut pédagogique franco-haïtien, issu de la Mission pédagogique française⁴, où Joseph Bernard (retraité de l'UNESCO qui a participé aux réformes des systèmes scolaires de pays africains lors de la décolonisation) et une équipe dynamique de jeunes

³ N'ayant pas trouvé de sources documentaires décrivant les quelques années précédant la Réforme, nous avons utilisé les témoignages de personnes qui ont participé de près à cette période et qui d'ailleurs sont les mêmes que celles rencontrées dans le cadre des entrevues semi-dirigées qui ont été menées lors de la cueillette d'information.

⁴ Avec l'arrivée de Jean-Claude Duvalier au pouvoir, la France envoie en 1972 un appui massif au développement de l'éducation par la mise à disposition d'environ 70 coopérants à Port-au-Prince et en province.

professionnels rentrés de l'étranger expérimentent des orientations pédagogiques nouvelles. Il faut aussi noter que la question de l'efficacité du système éducatif et de la pertinence de ses objectifs est soulevée de plus en plus ouvertement par les milieux intellectuels haïtiens pendant cette période. Il y a une prise de conscience de l'absence d'articulation entre le système éducatif et les besoins en développement du pays.

Parallèlement, il y a aussi un débat de société sur la place du créole dans la société haïtienne, débat qui a toute son importance pour la Réforme. En effet, l'introduction et l'utilisation du créole dans le système éducatif haïtien ne se sont pas faites de façon isolée. L'introduction du créole dans le système d'éducation s'inscrit dans le même mouvement que l'émergence du créole dans plusieurs secteurs traditionnellement réservés au français. Le créole est utilisé dans les offices religieux, à la radio, à la télévision, dans la littérature et l'affichage (Saint-Germain, 1989). A partir des années 1950, plusieurs campagnes d'alphabétisation en créole ont été conduites; 1,1 million de personnes auraient participé à ces divers programmes entre 1962 et 1980, dont 375 000 auraient appris à lire et à écrire en créole (Fass, 1988). Malgré les maigres résultats de ces diverses tentatives⁵, une des retombées de ces campagnes est l'apparition de diverses publications en créole (livres, périodiques, journaux...), un phénomène inexistant dans les années 1960.

⁵ D'après Lundahl (1979) le taux d'analphabétisme serait passé de 90% en 1950 à 80% en 1971.

Par ailleurs, avec l'arrivée au pouvoir de Jean-Claude Duvalier, l'assistance internationale augmente de façon significative. Le domaine de l'éducation bénéficie d'un support substantiel. Les changements qui vont se produire dans le domaine de l'éducation durant cette période peuvent aussi être attribués aux agences internationales qui "prendront l'initiative d'inviter le gouvernement à réaliser une réforme du système d'enseignement" (Tardieu, 1990, p.187). Des agences internationales telles que l'UNESCO, la Banque interaméricaine de développement (BID), l'Agence canadienne de développement international (ACDI), la Banque mondiale, etc., sont fortement impliquées dans l'assistance externe envers Haïti et entreprennent des évaluations du système éducatif haïtien. D'ailleurs, celles-ci conduisent à la publication d'un rapport, rédigé en 1974 par l'UNESCO, qui fait ressortir les lacunes quantitatives et qualitatives du système d'enseignement en Haïti⁶.

Les changements opérés pendant cette période peuvent donc être attribués à une convergence entre l'intervention internationale et les tendances réformistes présentes au sein des structures éducatives, entraînant le gouvernement dans une série de programmes ambitieux ayant pour but la réorientation de l'éducation primaire.

⁶ Ce document nous aurait permis d'établir les données qui ont été à l'origine de la Réforme. Malheureusement, il demeure introuvable.

Selon Locher, Malan et Pierre-Jacques (1987), la Réforme aurait été poussée pour des raisons beaucoup plus intéressées. Le régime en place voulait modifier l'image d'un gouvernement devenu tristement célèbre pour sa brutalité et sa corruption. Par ailleurs, Tardieu (1990) écrit que la Réforme de l'éducation s'inscrivait dans la logique d'un système de production capitaliste. Elle aurait été rendue nécessaire par la nouvelle place assignée à Haïti dans la division internationale du travail et un de ses objectifs cachés serait alors la socialisation efficace de cette population en vue de son utilisation dans le système de production capitaliste. Selon Fass (1988), cette Réforme a été élaborée par des agences internationales ainsi que par quelques experts locaux et internationaux au sein du Département de l'éducation, pour être ensuite imposée à la société haïtienne : " elle était une concoction techno-bureaucratique qui avait encore besoin d'être expérimentée et révisée" (p.123).

Quoi qu'il en soit, le gouvernement, dans son deuxième Plan quinquennal (1976-1981), assignait bien aux responsables les objectifs suivants :

Préparer dans les prochaines années un système éducatif qui, d'une part, permettra l'insertion de l'enfant haïtien dans son environnement socio-économique et, d'autre part, formera à toutes les étapes du système scolaire, non seulement les salariés, mais des êtres responsables et capables

de devenir eux-mêmes des accélérateurs du développement économique et social de l'ensemble de leurs concitoyens. (Cité par le Département de l'éducation nationale, 1982, p. 10).

En mars 1978, il y a unification de l'enseignement rural et de l'enseignement urbain, par le transfert des écoles rurales sous l'autorité du Département de l'éducation nationale.

Devenu ministre de l'Éducation, Joseph C. Bernard lance, en avril 1979, une réforme qui remet en question les fondements mêmes du système éducatif haïtien.

Même si elle était lancée par le ministre de l'Éducation et respectait les orientations du Plan quinquennal, il faut souligner le défi que représentait l'implantation de cette réforme dans un contexte de dictature et de répression.

1.2 La Réforme

1.2.1 Principes et objectifs premiers de la Réforme

Même si tous les paliers et tous les aspects du système sont concernés par cette réforme, son objectif premier est la scolarisation de

l'ensemble des enfants d'âge scolaire à l'horizon 2000, afin d'éliminer la source d'analphabétisme dans le pays. L'épine dorsale de cette réforme résidait dans sept moyens principaux qui sont devenus des objectifs à poursuivre dans l'opération de mise en œuvre (Département de l'Éducation Nationale, 1982).

1. La mise en place de l'École fondamentale. Celle-ci remplace l'école primaire et les quatre premières années du secondaire. Elle est constituée d'une formation générale de dix ans « qui doit conduire le maximum d'enfants à un niveau de connaissances générales et d'initiation aux techniques, indispensables à leur accession aux établissements de niveau secondaire ou à leur entrée dans un processus de production » (Département de l'Éducation Nationale, 1982, p. 35).

L'École fondamentale se subdivise en trois cycles, d'une durée respective de trois ans, trois ans et quatre ans. L'enseignement fondamental repose sur un ensemble de valeurs, de comportements, de connaissances, de valeurs et d'expériences qui doivent permettre à chacun (Département de l'Éducation Nationale, 1982) :

- de réaliser ses propres potentialités ;
- d'être un citoyen productif et de participer activement à la vie sociale et économique ;

- de poursuivre des études professionnelles, techniques ou secondaires générales;
- de poursuivre son éducation tout au long de son existence, de développer ses possibilités créatrices et son esprit critique, afin de contribuer au progrès social pour lui-même, sa famille et la communauté nationale ;
- d'accéder à une condition de bien-être physique et de bonne santé.

La Réforme de l'enseignement primaire prévoit la définition d'objectifs pour l'enseignement fondamental et pour chacun des cycles qui le constituent, ces objectifs devant servir de guide et d'orientation pour la rénovation des contenus des programmes et de la méthodologie pédagogique.

2. L'élaboration de nouveau curricula, adaptés à la culture haïtienne et aux besoins en matière de développement économique et social du pays. Ces programmes d'étude, élaborés selon les objectifs de l'enseignement fondamental et chacun des cycles le constituant, visent (Département de l'Éducation Nationale, 1982) :

- une participation plus active des élèves à leur propre formation;

- une valorisation des activités d'apprentissage qui développent des capacités applicables à des situations réelles et pratiques;
 - le développement de la créativité, de l'initiative, de l'imagination et de l'adaptabilité au service du développement individuel continu et de la communauté.
3. La production de manuels scolaires par l'État et la distribution gratuite de ceux-ci.
 4. L'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement mettant l'accent sur l'apprentissage du raisonnement plutôt que sur la mémorisation.
 5. Le renforcement de l'inspection et de la supervision scolaires, afin d'assurer l'implantation de la Réforme, notamment en renforçant le corps des conseillers pédagogiques.
 6. L'utilisation du créole comme langue d'enseignement, afin de faciliter l'apprentissage. L'utilisation du créole comme langue d'enseignement est, en effet, liée aux objectifs d'une scolarisation de masse : on utilise la langue vernaculaire afin d'augmenter les performances scolaires, dans le but d'en arriver à une productivité accrue de la main d'œuvre et, par conséquent, à un développement national accéléré (Locher, 1991). Le français est introduit comme langue seconde.

7. La formation et le perfectionnement des enseignants. Les enseignants ont non seulement un niveau insuffisant de formation professionnelle initiale mais il faut aussi leur donner la formation nécessaire à la mise en place de la Réforme, notamment en ce qui concerne la didactique du créole.

Certaines mesures, telles que la promotion automatique des élèves entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année ainsi qu'entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année, visent à réduire les redoublements et à permettre l'accession d'un nombre maximum d'enfants au second cycle. Ces promotions automatiques sont possibles car les objectifs d'enseignement sont élaborés pour être atteints en deux ans et il est prévu que le maître accompagne une même cohorte d'élèves pendant ces deux années.

1.2.2. Les autres objectifs de la Réforme

La Réforme avait aussi comme objectifs :

- la mise au point de cartes scolaires et de statistiques scolaires, car on veut aussi essayer de se donner des outils de conduite du système éducatif;

- une révision de l'enseignement secondaire, avec l'introduction de lycées techniques et d'écoles professionnelles de 2^{ème} degré qui délivreraient des Brevets de technicien;
- une révision de l'enseignement technique et professionnel;
- un enseignement universitaire reposant sur des facultés et des instituts supérieurs regroupés au sein de l'Université d'État d'Haïti ou reconnus par elle.

Mais le nouveau système éducatif prôné par la Réforme se voulait surtout différent grâce à sa flexibilité et à sa rentabilité. Il prévoyait en effet, après un tronc commun de formation de base approfondie pour l'ensemble des élèves, des bifurcations à la fin de chaque cycle vers des formations pré-professionnelles ou professionnelles, avec une réinsertion possible au début de ces mêmes cycles, en garantissant ainsi la flexibilité. L'acquisition par un grand nombre d'enfants, à la fin de chaque cycle, de connaissances et de compétences utiles dans la vie pratique devait aussi assurer un système plus « rentable ». Ainsi, la Réforme envisageait de donner une orientation plus pragmatique à l'enseignement, de manière à ce que, de la fin du premier cycle du primaire jusqu'à l'université, « les jeunes soient préparés en fonction des besoins du pays, des projets en exécution et des tâches qui les attendent » (Extrait du discours prononcé par le Secrétaire d'État à l'Éducation Nationale le 20 mai 1979 et publié dans *La Réforme*

éducative, 1979). Grâce à ce système éducatif, les jeunes haïtiens deviendraient des agents de développement.

1.2.3. Les instances responsables de la mise en œuvre de la Réforme

Outre le Département de l'éducation nationale, l'implantation de la Réforme devait passer par diverses instances, dont :

- le Comité de coordination et de supervision de la Réforme, qui devait assurer pour le ministère le suivi de toutes les activités de la Réforme. Il avait aussi comme mission de voir à la diffusion de l'information relative à la Réforme. Ce comité a existé d'août 1981 à juin 1982;
- l'Institut pédagogique national (IPN), héritier de l'Institut pédagogique franco-haïtien et créé officiellement en 1982, avait pour mission de voir à l'élaboration des nouveaux curricula, à la formation et au perfectionnement des enseignants ainsi qu'à la production et à la diffusion des manuels scolaires; il sera, en fait, l'institution-clé de la Réforme et fonctionnera jusqu'en 1991, comme un cabinet technique pour le ministre;
- le Centre de linguistique appliquée, qui était le lieu d'expérimentation sur l'enseignement du créole;
- le comité du curriculum, qui était composé du directeur général, du directeur de l'enseignement primaire et du directeur de

l'Enseignement professionnel du Département de l'éducation nationale, des responsables des programmes, des études et de la formation de l'IPN, du Représentant de l'UNESCO en Haïti et de quelques autres personnalités du monde de l'éducation. Ce comité, qui dans les faits était un lieu de concertation, a existé de 1978 à 1988; il avait pour rôle de proposer des orientations au ministre de l'Éducation pour tout ce qui concernait le curriculum.

1.3 Le déroulement de la Réforme

Malgré la déclaration du ministre de l'Éducation nationale, en 1979, et le Décret de 1982 qui rendait la Réforme officielle, celle-ci a connu de nombreuses difficultés et son déroulement est truffé de crises auxquelles les difficultés politiques du pays et les tensions internes au sein du ministère de l'Éducation ne sont pas étrangères. Sans faire l'histoire exhaustive de la Réforme, nous présentons dans cette section les grandes lignes de son déroulement. L'accès aux documents de l'IPN étant impossible et les documents existants que nous avons utilisés ne pouvant offrir une vue systématique et complète, nous avons été obligés de compléter notre recherche par des informations complémentaires recueillies lors des entretiens effectués dans le cadre de ce mémoire auprès de personnes qui avaient participé à la préparation et à la mise en œuvre de la Réforme et qui, au-delà de leurs réponses aux questions

prévues dans la méthodologie (chapitre 3) sur les dimensions que nous voulions évaluer dans ce mémoire, ont accepté de répondre à des questions portant sur le déroulement concret de la Réforme.

1.3.1. 1979 –1982 : phase d'expérimentation

L'expérimentation des nouveaux programmes est engagée à partir de 1979, dans un nombre limité de classes (tableaux I et II). Cette expérimentation est menée par des spécialistes en élaboration de programmes et par les responsables pédagogiques des écoles. Elle consiste en un contrôle et un suivi de l'enseignement (des contenus et/ou des méthodes de travail) et des acquisitions des élèves, afin de s'assurer de la qualité de ces nouveaux programmes et d'y apporter les modifications nécessaires avant leur généralisation.

Parallèlement, des mesures sont prises afin de permettre l'introduction du créole à l'école et la mise en place de la Réforme. En effet, le 28 septembre 1979, un décret présidentiel voté à la Chambre législative donne une base légale à l'utilisation du créole pour l'enseignement dans les écoles :

Article 1er

L'usage du créole, en tant que langue commune parlée par 90% de la population haïtienne, est permis dans les écoles comme langue-instrument et comme objet d'enseignement.

A la suite du Décret du 28 septembre 1979, un code de l'orthographe créole est présenté, en janvier 1980. Le 30 mars 1982, un décret organisant le système éducatif haïtien dans son ensemble est publié. Il apporte des mesures plus précises concernant l'utilisation à l'école des deux langues :

Article 29

Le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'École fondamentale.

Le français est langue enseignée tout au long de l'École fondamentale (de la première à la neuvième année) et langue d'enseignement à partir de la sixième année.

Article 30

En cinquième année de l'Enseignement fondamental, l'enseignement du français est renforcé en vue de son utilisation comme langue d'enseignement en sixième année.

1.3.2. 1982-1986 : la Réforme en péril

Mille neuf cent quatre-vingt-deux devait être l'année de la généralisation de la Réforme. Mais celle-ci suscitait beaucoup d'opposition dans divers secteurs de la société. La volonté politique du ministre Bernard d'imposer la Réforme à partir de l'année scolaire 1982-83 a provoqué une levée de boucliers, aboutissant au départ du gouvernement en juillet 1982. L'objection principale des opposants semble avoir été plus particulièrement liée à leur refus de l'enseignement en créole, que ce soit par les classes favorisées ou même par les classes défavorisées, ces dernières y voyant une tentative de créer pour eux un système d'éducation parallèle destiné à empêcher leurs enfants d'accéder à un enseignement de qualité, c'est-à-dire à un enseignement en français. Plutôt que de contribuer à éliminer le système en place, la Réforme semblait à leurs yeux favoriser au contraire le renforcement de l'ordre établi. Ironiquement, ceux qui devaient bénéficier de la Réforme s'y sont ainsi opposés (Bourdon et Perrot, 1990).

On n'a donc pas pu mener à bien l'implantation complète des dix niveaux de l'École fondamentale, qui devait s'opérer entre 1981 et 1991. On a cependant réussi à implanter une classe par année jusqu'en 1985/86, au moment où l'on a mis en place la 6^{ème} année. A cette date,

une décision du ministère de l'Éducation a limité l'application de la Réforme aux six premiers niveaux de l'École fondamentale.

Tableau I: Évolution du nombre de classes de 1ère année fondamentale

Octobre 1979	Octobre 1980	Octobre 1981	Octobre 1982	Octobre 1983	Octobre 1984	Octobre 1985
110	400	600	≈1000	≈1100	≈1300	≈1300

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, IPN, 1986

Tableau II : Évolution de l'effectif des classes réformées par rapport à la population scolarisée en nombre d'élèves

	1979/80	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86
Effectif National	580 100	642 300	658 102	723 041	783 070	819 565	872 500
Effectif Réformé	5500 ⁷	19300 ⁸	40 100 ⁹	86 500 ¹⁰	143 600 ¹¹	156 524 ¹²	170 700 ¹³
% Réformé	0.9%	3%	6.09%	12%	18.3%	19.1%	19.6%

Source : Évaluation de la Réforme éducative en Haïti (Locher et al 1987)

Mais pendant ce temps, le Décret du 28 septembre 1984 réorganisant la fonction publique transforme le Département de l'éducation nationale en ministère de l'Éducation nationale et l'Arrêté du 1^{er} octobre 1984 fixe le statut particulier du personnel enseignant de l'École fondamentale. Il établit les qualifications des enseignants en regroupant ces derniers en trois catégories :

- la première catégorie (A) est celle des enseignants détenteurs d'un titre universitaire : licence, maîtrise ou doctorat;

⁷ Élèves de 1^{ère} année

⁸ Élèves de 1^{ère} année et 2^{ème} année

⁹ Élèves de 1^{ère} année, 2^{ème} année et 3^{ème} année

¹⁰ Élèves de 1^{ère} année, 2^{ème} année, 3^{ème} année et 4^{ème} année

¹¹ Élèves de 1^{ère} année, 2^{ème} année, 3^{ème} année, 4^{ème} année et 5^{ème} année

¹² Élèves de 1^{ère} année, 2^{ème} année, 3^{ème} année, 4^{ème} année, 5^{ème} année et 6^{ème} année

¹³ Idem

- la deuxième catégorie (B) est celle des enseignants détenteurs du Baccalauréat Pédagogique ou du diplôme de l'École normale d'instituteurs, du Baccalauréat technique ou du diplôme professionnel;
- la troisième catégorie (C) est celle des enseignants détenteurs du Certificat d'aptitude pédagogique¹⁴ et des enseignants non professionnels qui, ayant accompli avec succès dix années de scolarité, sont sélectionnés pour voie de concours sur épreuves.

Cet arrêté prévoit aussi des procédures pour la sélection, la nomination, l'affectation, la rémunération et l'avancement des enseignants. Il institutionnalise la formation continue des enseignants en confirmant que la participation aux activités de perfectionnement est un droit et un devoir.

A partir de 1983, le ministère de l'Éducation organise cinq « Universités d'Été » assurant la formation des professeurs d'École normale ainsi que des séminaires à l'intention des directeurs de ces institutions. Selon le Research Triangle Institute de même que The Academy for Educational Development et l'Educat S.A. (1995), il n'existe

¹⁴ Le détenteur d'un Certificat d'aptitude pédagogique est un sortant de l'ENI qui a obtenu une moyenne finale à l'examen de sortie inférieure à 60 et supérieure à 50. Il n'est pas détenteur d'un diplôme d'École normale mais d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique.

pas de données qui permettent d'infirmer ou de confirmer le fait que ces différentes formations aient pu entraîner une amélioration de la qualité de l'enseignement dans les Écoles Normales.

1.3.3. 1986-1991 : reprise des activités

En février 1986, le renversement de la dictature duvaliériste constitue un événement majeur et, sur le plan éducatif, quatre événements méritent d'être mentionnés pour le début de cette période : 1) la constitution de différentes associations d'enseignants, 2) la promulgation de la constitution de mars 1987 qui prône énergiquement le principe de la démocratisation de l'enseignement et surtout la reconnaissance du créole comme langue nationale, 3) la restructuration de l'IPN (en mai 1987) qui avait joué un rôle fondamental dans la conceptualisation et l'application de la Réforme ; 4) la création, par décret ministériel, de la Direction de la formation et du perfectionnement¹⁵ (Locher et al 1987).

A partir de juin 1987, le ministère de l'Éducation nationale annonce certaines modifications sans pour autant changer l'orientation globale de la Réforme. La première modification porte sur la révision de la structure

¹⁵ L'IPN était une direction techniquement déconcentrée relevant directement du ministre de l'éducation tandis que les directions techniques comme la Direction de la formation et du perfectionnement relevaient du directeur général du ministère.

initiale des cycles de l'École fondamentale : elle compte désormais neuf années, au lieu de dix, divisées en trois cycles de 4 ans, 2 ans et 3 ans respectivement au lieu de 4 ans, 3 ans et 3 ans. La deuxième porte sur la certification de matériels autres que ceux préparés par l'IPN. La troisième prévoit des examens standardisés et supervisés à la fin du premier et du second cycle. Finalement, la quatrième modification permet le recrutement sur concours de postulants à l'enseignement pour une formation accélérée. Selon Locher et al. (1987), ces décisions sont réalistes, car le ministère de l'Éducation n'est pas prêt à pousser la Réforme au-delà des six années de l'ancien primaire. Ce qui caractérise cette nouvelle approche, c'est un esprit plus flexible, moins doctrinaire et centralisé qu'auparavant, ce qui devait faciliter l'acceptation de la Réforme par le secteur privé car, selon certains elle, y était perçue comme une ingérence par un gouvernement qui n'avait pas encore réussi la modernisation pédagogique de son propre secteur.

En 1988, le ministère de l'Éducation nationale publie un plan d'étude pour les Écoles normales qui va dans le sens de la Réforme et qui vise les deux premiers cycles de l'École fondamentale. Mais les informations sur l'implantation de ces programmes de formation initiale des maîtres ainsi que sur les mesures mises en place pour assurer leur implantation sont floues. Selon le ministère de l'Éducation nationale (1989), on constate qu'il n'existe pas de corps professoral au sens strict

du terme dans les Écoles normales, mais des professeurs qui ont un statut semblable à celui de chargés de cours. Très peu ont une compétence dans le domaine de la formation professionnelle ou dans la didactique de leur discipline. L'École normale est encore considérée par beaucoup de ces enseignants comme un lycée de type particulier. Ceux qui professent dans ces institutions enseignent aussi dans les lycées et dans les collèges et sont souvent conseillers pédagogiques ou inspecteurs, voire avocats, juges ou notaires, ce qui ne les rend pas disponibles pour la formation professionnelle des futurs maîtres, notamment pour le suivi des stages pratiques. Cet état de fait ne favorise pas le travail en équipe, ni une conception globale et bien intégrée de la formation des instituteurs, alors que les exigences des nouveaux programmes impliquent la spécialisation de ces professeurs d'École normale pour en faire des « formateurs de maîtres » ainsi que leur nomination à temps complet à l'École normale.

En 1989, les programmes nationaux des neuf années de scolarité formant l'École fondamentale, conçus sur la base de l'expérimentation en marche depuis 1979, sont devenus par décret le curriculum officiel. On a ainsi rompu avec la tradition des programmes uniquement notionnels, car les nouveaux programmes prévoient tant le contenu des apprentissages que les méthodes pédagogiques et les stratégies d'évaluation. Ils orientent vers la poursuite d'objectifs dans les divers thèmes de la

discipline, tout en suggérant des pistes méthodologiques et des modalités d'évaluation continue.

De plus, le décret précise que les enseignants et les directeurs d'établissement scolaire devront conformer leur pratique d'enseignement aux dits programmes. De plus, tout nouveau manuel scolaire devra recevoir l'homologation du ministère de l'Éducation nationale : pour cela, il devra être conforme au curriculum officiel et s'inspirer des programmes détaillés couvrant la discipline et le niveau visés. Afin d'assurer le respect du curriculum officiel, un système d'examens officiels, nationaux et standardisés est prévu par le ministère de l'Éducation nationale à la fin du deuxième et du troisième cycle. Ces examens seront sanctionnés respectivement par la délivrance d'un « Certificat de fin de deuxième cycle » de l'École fondamentale et d'un « Brevet de fin d'études de l'École fondamentale ».

Bourdon et Perrot (1991) ainsi que les auteurs du Diagnostic technique du système éducatif haïtien (Research Triangle Institute et al., 1995) estiment que les programmes sont « d'un haut niveau pédagogique », mais que cela n'empêche pas de nombreux problèmes. Dans la pratique, malgré de nombreux séminaires et rencontres visant à initier les enseignants aux nouveaux programmes, ceux-ci ont été largement ignorés par les établissements tant publics que privés. Cependant, la tenue d'examens nationaux s'inspirant de ces programmes

a quand même déclenché au cours des dernières années un intérêt pour les programmes et une demande massive d'exemplaires de ces programmes. Toutefois, le ministère se révèle encore incapable de répondre à la demande.

En ce qui a trait à la place du créole, le ministère a réaffirmé en 1986 le caractère obligatoire de son enseignement, en même temps que celui du français, dès la première année (Locher et al, 1987). Les programmes d'étude de 1989, qui ont établi un plan d'étude annuel et hebdomadaire pour l'ensemble des matières, prévoient un total de 960 hrs de créole et de 780 hrs de français pendant les six premières années du fondamental (voir le *Plan d'étude annuel et hebdomadaire* en annexe A).

Les indications relatives à la langue contenues dans les programmes détaillés de la première à la sixième année se trouvent dans l'avant-propos de la section « créole » du curriculum de l'École fondamentale. Pour chacune des classes figure l'énoncé suivant (voir annexe A pour texte complet) :

...En vue de la relation étroite entre le développement de plusieurs aspects de l'intelligence et le développement du langage, il est important que l'enseignement s'appuie directement sur les expériences vécues par l'enfant. *Il est donc essentiel qu'il se fasse dans une langue que l'enfant comprend en l'occurrence le créole ...*[Italique ajouté].

Selon cet énoncé, le créole doit être utilisé comme langue d'enseignement tout au long de l'École fondamentale.

Par ailleurs, dans l'avant-propos de la section « Français », pour chacune de ces classes figure l'énoncé suivant (voir annexe A pour texte complet) :

Le programme de **français oral**, qui s'étend de la première à la sixième année, vise à développer chez l'élève les connaissances et habiletés qui lui permettront de communiquer ses intentions dans diverses situations de la vie quotidienne.....

L'écrit français ne commence qu'en 2^{ème} année. Pour chacune des années qu'il couvre le programme définit une liste d'objectifs d'apprentissage, qui déterminent la nature de la compétence ou de la capacité visée.

Le français oral doit être introduit en première année et le français écrit à partir de la deuxième année.

On ne retrouve pas d'autre information sur le créole ni sur son utilisation dans le programme officiel. Par ailleurs, la littérature n'est pas éloquente en ce qui a trait à l'usage du créole dans le système éducatif haïtien. Seul le *Diagnostic technique du système éducatif* haïtien (Research Triangle Institute et al., 1995) y fait vaguement allusion, en disant que « le consensus est, aujourd'hui, quasi-complet sur l'importance de l'utilisation du créole dans l'enseignement haïtien. ».

En 1989, un décret réorganisant le ministère de l'Éducation remplace le précédent, promulgué en 1984, et régit encore de nos jours les activités de ce ministère qui devient le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS). Selon ce décret, la mission du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports est de formuler et d'appliquer la politique du pouvoir exécutif dans les domaines de l'éducation, de la jeunesse et des sports. Plus spécifiquement, ses attributions principales consistent à :

- élaborer la politique éducative aux niveaux préscolaire, fondamental, secondaire et professionnel ;
- encourager la production nationale de matériel éducatif et autoriser l'utilisation d'ouvrages éducatifs haïtiens et étrangers;
- définir les objectifs d'enseignement et élaborer les programmes et matériels éducatifs conformes aux objectifs retenus;
- réaliser les activités relatives à l'administration de l'éducation, notamment la planification, la programmation, la promotion, le développement et l'application de l'éducation dans tous ses aspects et à tous les niveaux;
- autoriser le fonctionnement des établissements privés relevant de sa compétence;
- contrôler et évaluer les établissements d'enseignement tant du secteur public que du secteur privé;

- promouvoir, créer, organiser et faire fonctionner des institutions et services éducatifs;
- développer des programmes de recherche et d'expérimentation pédagogique;
- délivrer les diplômes, titres et certificats nationaux relevant de sa compétence;
- assurer la coordination de l'assistance technique dans le domaine de l'éducation;
- entretenir des relations avec les organismes nationaux et internationaux œuvrant dans le domaine de l'éducation.

En 1991, le MENJS emménage dans les locaux de l'IPN et ferme cette direction déconcentrée, qui avait été le laboratoire et le lieu de réflexion de la Réforme, pour restructuration. Jusqu'à nos jours, l'IPN n'a jamais été réouvert.

1.4. Les évaluations de la Réforme

Il y a eu quelques évaluations des acquis des élèves qui suivaient les programmes de la Réforme. Les rapports de ces divers travaux sont cependant demeurés introuvables. Par contre, l'évaluation de la réforme éducative haïtienne réalisée par Locher, Malan et Pierre-Jacques en 1987 pour la Banque mondiale fait un compte rendu des résultats et des

conclusions qui avaient été tirées de ces études. Cette évaluation de la Banque mondiale présente aussi les résultats de tests de français, de mathématiques et d'étude du milieu (histoire, géographie et sciences) qui avaient été administrés par le ministère de l'Éducation au cours de cette même année.

L'évaluation de 1982 par l'IPN

Cette étude était planifiée pour l'année 1981-82 et devait fournir le matériel nécessaire pour une décision politique, mais elle a été terminée avec un tel retard qu'elle n'a pas joué ce rôle (Locher et al, 1987). Néanmoins, elle fournit des informations intéressantes. Concernant la compétence des élèves en créole, les auteurs du rapport déclarent :

Quelle que soit la compétence particulière envisagée : lecture silencieuse et compréhension, lecture orale, ... les résultats des enfants sont nettement insatisfaisants et ne permettent pas d'envisager le passage à l'écrit français l'année prochaine...Globalement on peut dire qu'un grand pourcentage d'enfants n'a pas acquis les mécanismes de base de lecture écriture. (cité dans Locher et al, 1987, p. 46)

Pour ce qui est de l'instruction en français, les résultats semblent encore plus mauvais. Dans l'ensemble, cette évaluation porte un jugement sévère sur les résultats scolaires des trois premières années d'expérimentation avec le système réformé. Par ailleurs, certains types

d'écoles se sont clairement distingués. Dans l'ensemble, les résultats sont supérieurs dans les écoles congréganistes par rapport aux écoles laïques et en milieu urbain par rapport au milieu rural.

L'évaluation de 1984 par l'IPN

Les tests utilisés dans cette étude montrent qu'en 4^{ème} année les élèves ont acquis une bonne capacité de lire en créole mais n'ont pas encore de compétences suffisantes en écriture créole. En ce qui concerne le français, les notes sont moins bonnes. D'après cette étude, à la fin de la 4^{ème} année, les élèves ne maîtrisent pas assez le français pour passer à l'apprentissage des disciplines non linguistiques dans cette langue. Les enfants scolarisés dans le système réformé seraient donc désavantagés par une maîtrise insuffisante, non seulement du créole, mais aussi du français.

L'évaluation de 1985 par l'IPN

Les auteurs de cette étude ont observé deux résultats principaux. Premièrement, quelle que soit la matière considérée, mais surtout en français oral, les résultats aux tests sont peu satisfaisants. Deuxièmement, la performance des écoles congréganistes est encore une fois supérieure à celle des écoles laïques et, en milieu urbain, on

obtient des notes plus élevées qu'en milieu rural. L'ensemble des résultats de cette évaluation met en évidence le fait que les élèves, quelle que soit la matière considérée, n'arrivent pas à apprendre de façon autonome, contrairement à ce que vise la démarche d'éveil préconisée par la Réforme.

L'évaluation de 1987 par la Banque Mondiale

Les objectifs de cette évaluation étaient de mesurer la compétence des élèves en mathématiques, en français et en étude du milieu en 4^{ème} et en 6^{ème} année; de comparer la compétence des élèves des systèmes traditionnel et réformé; et enfin, d'évaluer l'influence de certains aspects importants de l'environnement scolaire comme le type d'école (privé ou laïque) ou le milieu de fonctionnement (rural ou urbain).

Dans l'ensemble, les élèves évalués ont eu leurs meilleures performances en français et leurs plus mauvaises en mathématiques. De plus, les résultats des élèves de la Réforme sont globalement inférieurs à ceux des élèves du système traditionnel, qui suivent les programmes non réformés du ministère de l'Éducation (l'annexe B présente un résumé des résultats à ces tests). « L'apport de moyens financiers, de nouveaux matériels didactiques et une pédagogie moderne ne semblent pas avoir amélioré les résultats cognitifs des élèves. » (Locher et al., 1987, p. 16).

Dans l'ensemble, l'écart entre les deux systèmes se maintient entre la 4^{ème} et la 6^{ème}. Il faut noter qu'en 6^{ème}, cet écart est moindre en français que dans les autres disciplines.

Les auteurs de cette évaluation avouent que s'ils ont pu mettre en évidence un écart important entre les compétences des élèves des deux systèmes, ils ne peuvent rien dire des causes de cet écart. Selon eux, il se pourrait que l'enseignement dans le cadre de la Réforme soit tout simplement pédagogiquement inférieur à l'enseignement traditionnel. Mais il se pourrait aussi que la faible performance des élèves de la Réforme soit due à un processus de sélection qui laisserait les enfants les moins doués dans les classes réformées et qui, par un triage continu, canaliserait les plus doués dans les classes traditionnelles. Un autre facteur qui pourrait expliquer ces différences est l'âge moyen des élèves et leur expérience de redoublement dans le système traditionnel, qui leur donneraient un avantage dans la passation des tests.

Par contre, les écarts séparant les milieux et les types d'écoles sont plus larges que l'écart entre les deux systèmes. Locher et al (1987) insistent sur le fait que le type d'enseignement reçu n'est pas la seule variable discriminante. Les écoles congréganistes urbaines ont produit les meilleurs résultats et leurs élèves ont obtenu les meilleures notes dans toutes les disciplines, en 4^{ème} année aussi bien qu'en 6^{ème} année.

Plus particulièrement, les élèves de 6^{ème} année des écoles congréganistes en milieu urbain ont une maîtrise de la langue française qui les place très loin en avant de tous les autres. Mais cette avance importante dans la maîtrise de la langue française s'observe autant dans les écoles congréganistes appliquant le système réformé que dans les écoles congréganistes appliquant le système traditionnel. Les auteurs concluent : « elle ne dépend donc pas d'une réforme pédagogique mais d'une bonne gestion¹⁶ et de l'environnement urbain » (Locher et al., 1987, p. 16). Ainsi, encore une fois, le type d'école (congréganiste ou publique...) et le milieu (urbain ou rural) sont des variables tout aussi importantes que le système (réformé ou traditionnel)

Synthèse des résultats des études évaluatives

1. Dans l'ensemble, les élèves qui suivent les nouveaux programmes ont des résultats inférieurs, sur le plan des connaissances, à ceux des élèves du système traditionnel, nonobstant le milieu ou le type d'école;
2. les meilleurs résultats sont observés en milieu congréganiste et en milieu urbain;
3. l'alphabétisation en créole est au moins un succès partiel. Mais les connaissances en créole écrit sont si faibles que l'on suppose que

¹⁶ Les écoles congréganistes sont des écoles tenues par des congrégations religieuses reconnues pour leur discipline et leur rigueur.

l'apprentissage des autres matières enseignées en créole doit en souffrir;

4. la connaissance du français écrit est souvent si faible que l'on suppose que l'apprentissage des matières enseignées en français doit aussi en souffrir.

En conclusion, l'évaluation menée par Locher et al en 1987 avance que la Réforme n'a pas donné lieu à l'amélioration espérée des performances, malgré la pédagogie moderne et la mobilisation de ressources matérielles importantes. Elle semble avoir produit une situation où il existe en fait deux systèmes scolaires parallèles. Les deux aboutissent à des résultats cognitifs plutôt faibles mais les deux sont capables de produire de bons résultats dans des conditions de milieu urbain et de gestion responsable (Locher et al., 1987).

1.5. Le système éducatif haïtien contemporain

Deux documents nous ont permis de faire l'état des lieux du système éducatif haïtien contemporain : le premier est le *Diagnostic technique du système éducatif haïtien* (Research Triangle Institute et al., 1995), qui est le rapport le plus récent sur le système éducatif haïtien. Il décrit de façon détaillée le système d'enseignement, du préscolaire à l'enseignement universitaire. Le deuxième est le *Panorama du système*

éducatif (MENJS 1998), un document du ministère de l'Éducation qui compile une série de données quantitatives basées sur le recensement scolaire de 1997. Réussir à prendre connaissance de ces données de 1997 s'est révélé un exercice ardu, car le document n'a jamais été publié et il demeure un document pour circulation interne au sein du ministère.

D'après le rapport du Research Triangle Institute et al.(1995) , le système éducatif est très démuné et souffre d'un manque chronique de ressources matérielles, financières et humaines. Il existe de grandes disparités entre les écoles urbaines et les écoles rurales. Les écoles rurales, par leur éloignement et l'état des campagnes, souffrent de façon plus marquée du manque de ressources. Qu'elles soient publiques ou privées, les écoles rurales ne reçoivent presque aucune forme de support ou d'encadrement de la part des structures gouvernementales. Ce phénomène entraîne un manque de ressources humaines et financières pour accomplir les tâches d'administration, de supervision, d'encadrement et d'appui pédagogique. Mais cette faiblesse est aussi reliée à l'absence d'efficacité du système d'éducation nationale. En effet, les structures chargées de la gestion du système ont peu d'impact sur les écoles, tant privées que publiques et tant urbaines que rurales.

Le Research Triangle Institute et al. (1995) montre que si, aujourd'hui, et cela depuis 1978, le système d'éducatif haïtien n'est plus

divisé en écoles traditionnelles et en écoles issues de la Réforme, cela ne veut pas dire pour autant que l'École fondamentale ait été implantée dans son intégralité. En effet, la décision de limiter l'implantation de la Réforme à la sixième année a eu comme effet de conserver les ordres d'enseignement qui existaient avant la Réforme. Les deux premiers cycles de l'École fondamentale, quatre ans pour le premier cycle et deux ans pour le second, correspondent à l'enseignement primaire de six ans. Mais le troisième cycle de l'École fondamentale, qui était de trois ans, a été en pratique intégré à l'ancien enseignement secondaire qui, lui, a actuellement une durée totale de sept ans (voir annexe C : Structure du système éducatif haïtien). Le nouveau secondaire n'est pas encore en application et la durée de cet ordre d'enseignement n'est pas encore établie non plus. Le nombre d'années varierait entre trois et quatre ans après l'École fondamentale (de 9ans).

Par ailleurs, quatre-vingt neuf pour cent¹⁷ des écoles primaires appartiennent au secteur privé. Même si ce dernier a toujours été prédominant, sa croissance (voir tableau C1 en annexe C) a affecté le système éducatif de manière tout à fait particulière. Ce secteur, très hétérogène, peut être divisé, dans un premier temps, entre un secteur laïc et un secteur religieux. Ce dernier est à son tour divisé en deux sous-secteurs, le secteur catholique et le secteur protestant.

On y retrouve autant les meilleures écoles du pays (d'habitude les écoles religieuses privées) que des écoles de piètre qualité (le plus souvent des écoles laïques privées). Le secteur privé religieux obtient généralement les meilleurs résultats et jouit d'une meilleure réputation. Donc, il reste au secteur public environ 10% des écoles « primaires » du pays, qui absorbent environ 25 % de l'effectif total des élèves.

Toujours d'après le même rapport, la société civile consacre six fois plus de ressources financières à l'éducation que l'État et la contribution des ménages au financement de l'éducation représente 12 % du PIB, un chiffre élevé comparé au chiffre de 2,2% du PIB que représentent les dépenses publiques pour l'éducation. Cette vigueur du secteur privé marginalise le secteur public, qui a vu sa part dans le total de l'effectif des élèves passer de 59 % en 1973 à 41 % en 1985 et à 26% en 1997. C'est une situation tout à fait particulière qui présente aussi bien des opportunités que des dangers. Les acteurs du secteur privé ne laissent au MENJS que "le choix d'entériner les actions entreprises et par la suite de tenter de récupérer les services éducatifs par l'affiliation des établissements scolaires à des réseaux nationaux et par la fourniture d'encadrement pédagogique" (Research Triangle Institute et al., 1995).

¹⁷ Le MENJS estimait en 1998 qu'environ 90% des écoles du pays appartenaient au secteur privé.

1.5.1. Le nombre de places dans les écoles¹⁸

Le recensement scolaire de 1997 a dénombré 9,528 écoles fondamentales (1^{er} et 2^{ème} cycle) réparties entre les secteurs public et privé. Comparé au dernier recensement de 1988, le parc scolaire a presque doublé (voir annexe C). Cette augmentation peut être largement attribuée au secteur privé qui, depuis quelques années, a connu une grande prolifération d'établissements d'enseignement de tous niveaux: une véritable croissance sauvage, mais qui répondait à une demande sociale (Research Triangle Institute et al., 1995).

Si la place des écoles privées est prédominante, soulignons que le secteur public a en général des écoles à effectifs plus importants. Le secteur public compte en moyenne 319 élèves par école, tandis que le secteur privé en compte 129. Malgré cela, le secteur privé regroupe environ 76% de la population scolarisée.

Pour l'ensemble du pays, 32% des écoles sont situées en milieu urbain; le milieu rural semblerait donc plus avantage. Par contre, les établissements situés en milieu rural n'offrent pas toujours toutes les années d'études des deux premiers cycles; en milieu urbain, 66% des écoles offrent un cursus complet contre 43% en milieu rural. Ainsi, bien

¹⁸ Sauf en cas d'indications contraires, les données de ce chapitre proviennent du recensement scolaire de 1997 fait par le MENJS.

que le milieu rural compte plus d'établissements scolaires, il est défavorisé car plus de la moitié d'entre eux n'offre pas les deux cycles au complet. De plus, il y a moins d'écoles de grande taille en milieu rural.

1.5.2. Les effectifs dans les écoles fondamentales¹⁹

Le nombre d'élèves a augmenté sensiblement depuis la fin des années 79. Il est passé de 444 412 en 1979 à 1 429 280 en 1996, ce qui signifie une augmentation de 222% (le groupe de 0-14 ans est passé de 2 137 930 en 1980 à 2 951 057 en 1995, ce qui représente une augmentation de 38%). Il faut noter qu'entre 1979-1980 et 1985-1986, il y a eu une croissance globale de 61%, soit un taux annuel moyen de 8,25%, mais qu'entre 1986 et 1988, il y a eu une baisse de 13 300 élèves. Ceci est probablement dû aux grands bouleversements politiques qu'a connus le pays durant cette période (MENJS, 1998).

Tableau III : Évolution du nombre d'élèves entre 1979 et 1996

	79-80	85-86	86-87	87-88	95-96*	96-97
Nombre d'élèves	444 412	715 293	630 692	617 389	1 312 585	1 429 280

* Il n'y a pas de données fiables pour 1981 à 1984 et de 1989 à 1995

Le taux de scolarisation net (TSN), qui est le rapport exprimé en pourcentage entre les effectifs d'un niveau d'enseignement donné ayant

l'âge requis pour ce niveau d'enseignement et la population appartenant au groupe d'âge auquel l'enseignement est destiné (soit la population scolarisable) est aujourd'hui de 65%, mais le taux de scolarisation brut (TSB), qui est le taux exprimé en pourcentage entre les effectifs d'un niveau d'enseignement, peu importe l'âge des élèves, et la population appartenant au groupe d'âge auquel l'enseignement est destiné, est de 124%.

Tableau IV : Évolution des taux de scolarisation brut et net entre 1982 et 1997*

	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	96/97
Taux brut	73,2 %	79,9 %	86 %	89%	89,4%	124%
Taux net	47,8 %	51,7 %	56,6%	61%	63,2%	65%

*Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la planification, 1987 et 1998

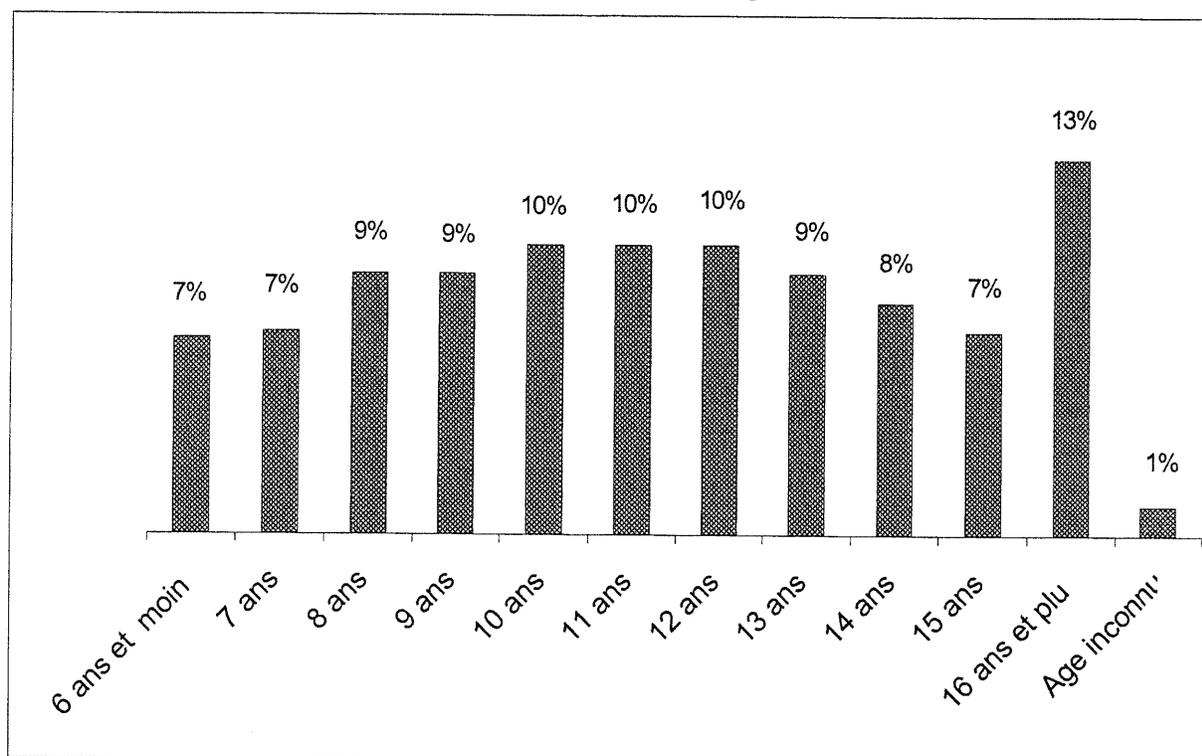
Cet écart entre le TSN et le TSB s'explique par l'une des particularités du système éducatif haïtien : le retard scolaire. Dans l'ensemble, 75% des élèves des deux premiers cycles ont au moins deux ans de retard par rapport à l'âge normal requis : 1 058 870 enfants sur 1 429 280 sont ainsi « surâgés ».

La proportion d'élèves accusant un retard augmente au fur et à mesure qu'on va vers les classes plus avancées. Ainsi, en 1^{ère} année, 61% des élèves sont surâgés alors qu'en 6^{ème} année, 87% le sont. Les élèves ont en moyenne de 2,7 à 4,1 années de retard. Ce phénomène ne varie pas beaucoup selon le secteur (public ou privé), mais le milieu

¹⁹ Sauf en cas d'indications contraires, les données de ce chapitre proviennent de l'annuaire statistique de 1998 du MENJS.

serait une variable significative : en milieu urbain, 68% de l'effectif appartient à cette catégorie contre 80% en milieu rural. Il y aurait moins de filles que de garçons dans cette catégorie. Ce retard scolaire par rapport à l'âge fait en sorte que, dans leur parcours scolaire, un certain nombre d'élèves « surâgés » ne seront plus dans le groupe d'âge auquel l'enseignement des deux premiers cycles de l'École fondamentale est destiné. Effectivement, selon le graphe 1, 37% des élèves du premier et deuxième cycle de l'École fondamentale ont 13 ans et plus.

Graphe 1 : Répartition des effectifs d'élèves des écoles fondamentales (1er et 2ème cycle) par âge en 1997



1.5.3. Les enseignants

1.5.3.1. Le nombre d'enseignants

Le nombre d'enseignants a augmenté sensiblement depuis le lancement de la Réforme, en 1982. Il est passé de 14 927 en 1982 à 41 170 en 1997, ce qui représente 26 243 nouveaux enseignants, tous secteurs (privé et public) et milieux (urbain et rural) confondus (voir tableau C4 en annexe C pour la ventilation des données).

Tableau V : Évolution de l'augmentation du nombre d'enseignants entre 1982 et 1997

	<i>Public</i>			<i>Privé</i>			<i>Ensemble</i>		
	<i>Urbain</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Urbain</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Urbain</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>
1982	3272	2215	5487	4419	5021	9440	7691	7236	14 927
1997	3888	3478	7366	13 776	20 028	33 804	17 664	23 506	41 170

Comme l'indique le tableau V ci-dessus, le milieu rural a bénéficié de cette augmentation, puisque 62% des nouveaux enseignants appartiennent à ce milieu. Mais le secteur privé, urbain et rural, a connu l'augmentation la plus spectaculaire, le nombre d'enseignants ayant augmenté de 24 364, ce qui représente une augmentation de 93%, qui joue davantage encore en faveur du milieu rural (57% d'augmentation).

1.5.3.2. Les compétences des enseignants

Le corps enseignant, jugé faible avant la Réforme, ne semble pas être en meilleure forme de nos jours. En effet, en 1986, l'IPN faisait état d'un corps enseignant dont le niveau académique et la formation pédagogique ne permettaient pas de dispenser un enseignement efficace et conforme à l'optique de la Réforme :

Les enseignants reproduisent dans leur enseignement les schémas et les routines du système traditionnel. En ce qui a trait à la progression dans les matières à enseigner, ils progressent de façon anarchique sans tenir compte de la logique interne des programmes. Certains cherchent à avancer, sans se soucier de la fixation des savoirs ou savoir-faire chez les élèves. La plupart des maîtres sont incapables de prendre du recul par rapport au matériel pour l'enrichir (IPN, 1986, p. 143).

Niveau académique déclaré

Selon le MENJS (1998), entre 1982 et 1997, il y a quand même eu une légère augmentation du niveau déclaré de formation des enseignants, qui s'est révélée par un plus grand nombre de normaliens, c'est-à-dire d'enseignants qui ont reçu non seulement une formation pour enseigner, mais qui doivent avoir au moins 10 ans de scolarité pour s'inscrire à l'École normale des instituteurs (ENI). Comme le tableau VII

l'indique, les enseignants normaliens sont passés de 6,4% en 1982 à 9,7% en 1987 à 10% en 1997.

Tableau VI : Évolution du nombre d'enseignants normaliens en %

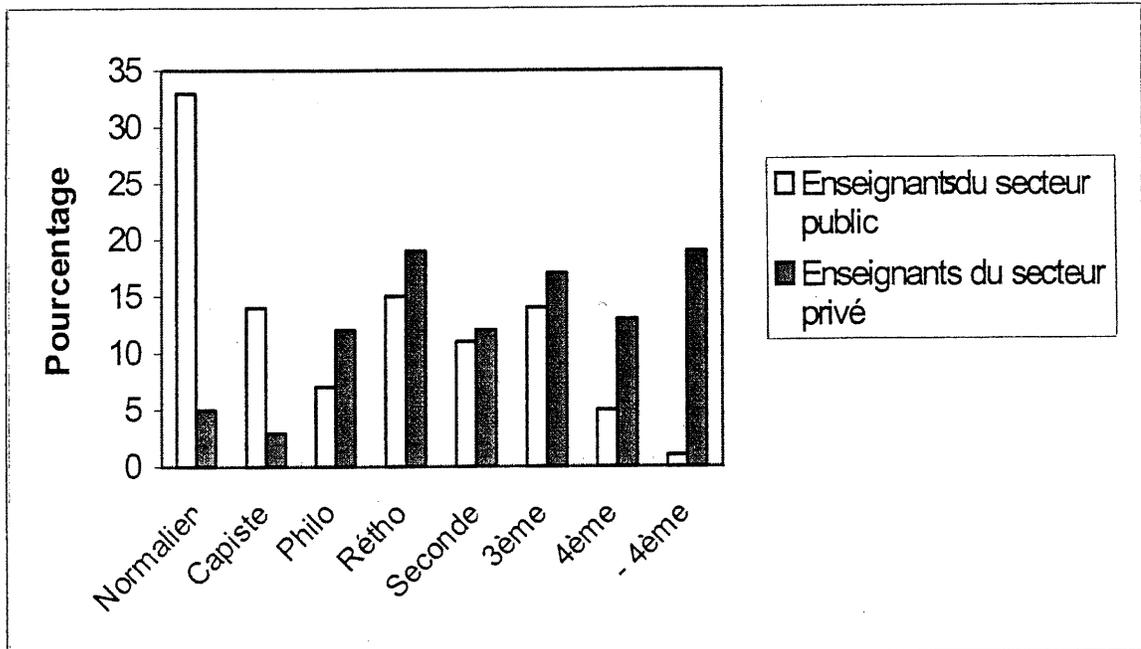
	1982-83	1987-88	1997
Public- (urbain et rural)	11,6	26,3	33
Privé – (urbain et rural)	3,8	3,2	5
Total	6,4	9,7	10

Source : diverses statistiques du MENJS

Cette augmentation d'enseignants normaliens joue en faveur du secteur public, dont le pourcentage de normaliens est passé de 11,6% à 33% tandis que celui du secteur privé est passé de 3,8% à 5%.

Par contre, le pourcentage d'enseignants à avoir un niveau de formation inférieur à la 3^{ème} (correspond à la 4^{ème} année du secondaire et à 10 ans de scolarité) a augmenté durant cette même période, passant de 50,5% à 59,7%; cette tendance est due à la détérioration de la situation dans le secteur privé (Research Triangle Institute et al., 1995). Le graphe 1.2 indique, effectivement, que la grande majorité des enseignants normaliens ou détenteurs d'un Certificat d'aptitude pédagogique (capistes) appartiennent au secteur public et qu'en général les enseignants du secteur privé ont un niveau académique moins élevé que les enseignants du secteur public.

Graphe 2: Répartition du pourcentage des enseignants selon leur formation et leur niveau académique par secteur en 1997



Source : MENJS, Direction de la planification et de la coopération externe, 1998

Niveau académique réel

En 1991, un test diagnostique portant sur les trois premiers cycles de l'Enseignement fondamental a été administré à un échantillon de 2000 maîtres enseignant dans des écoles défavorisées du secteur privé. Ce test a révélé que la grande majorité des enseignants n'atteignent pas eux-mêmes le niveau de performance correspondant à la fin du 2^{ème} cycle de l'École fondamentale, soit à six années de scolarité.

Par ailleurs, en 1997, la Fondation haïtienne pour l'enseignement privé (FONHEP) a élaboré un test diagnostique visant à déterminer le niveau académique réel des enseignants de l'École fondamentale et leurs acquis au plan des connaissances professionnelles; il a été administré à un échantillon de six cents enseignants. L'échantillon testé avait le profil suivant : 74 % des enseignants provenaient du secteur public et 26% du secteur privé ,55 % étaient de sexe féminin et 45% de sexe masculin. La moitié des enseignants étaient qualifiés alors que les autres étaient non qualifiés, c'est-à-dire non-normaliens. Tous les enseignants ont déclaré avoir soit achevé le secondaire (13 ans de scolarité), soit fait des études universitaires (plus de 13 ans de scolarité), être normaliens²⁰ (minimum de 10 ans de scolarité) ou détenteurs d'un Certificat d'aptitude pédagogique.

Le test diagnostique consistait en une batterie de sous-tests portant d'une part sur le contenu du programme de l'École fondamentale et sur le contenu du programme du premier cycle du secondaire classique en français, en mathématique et en créole et, d'autre part, sur les connaissances professionnelles comme la pédagogie par objectifs, les objectifs du programme de l'École fondamentale, la gestion de classe,

²⁰ La classe demandée pour être normalien depuis les 10 dernières années est la philosophie soit la dernière année du secondaire équivalant à 13 ans de scolarité. Auparavant la classe demandée était la 3ème ce qui équivalait à 10 ans de scolarité. De plus, même avant cette exigence bien des enseignants complétaient leur secondaire avant de rentrer à l'École normale.

le rôle du maître, l'école maternelle, l'évaluation scolaire et le rôle de l'école.

Le diagnostic a abouti aux résultats suivants : la note moyenne obtenue par l'ensemble des maîtres est de 52,42% et la majorité des maîtres testés, soit 61%, a réussi l'ensemble du test, mais à un niveau relativement bas : en effet, la moitié des enseignants (50,32%) se retrouve dans l'intervalle de 50-75 sur 100 et 10,5% seulement dans l'intervalle de 75-100 alors que 39% d'entre eux ont échoué (notes inférieures à 50%).

Tableau VII : Performance des enseignants par matière

	Connaissances professionnelles	Mathématique	Français	Créole
Réussite(50-100)	77,6 %	75,5%	55%	51%
Échec (0-50)	22,4%	24,5%	45%	49%

Source : FONHEP 1997

Le tableau VII présente les résultats aux différentes épreuves. Le test de connaissances professionnelles a été réussi par la majorité des enseignants : 77,6 % se situent dans l'intervalle 50-100 (60,70% dans l'intervalle 50-75 et 16,87% dans l'intervalle 75-100) mais 22,4 % ont échoué cette partie. Les mathématiques ont été réussies par la majorité, soit par 75,5 % dans l'intervalle 50-100 (64,12% dans l'intervalle 50-75 et 11,37% dans l'intervalle 75-100) et 24,5% ont échoué cette partie. Le

français a été réussi par 55% et échoué par 45% des enseignants, alors que le créole a été réussi par 51% et échoué par 49,5% d'entre eux.

Du point de vue de la langue et des mathématiques, ce diagnostic situe les compétences de la grande majorité des instituteurs au niveau du troisième cycle de l'école fondamentale, soit au niveau de la 7^{ème} et de la 8^{ème} année fondamentale.²¹ Selon ce test diagnostique, les enseignants ont donc un niveau académique réel équivalant à sept ou huit années de scolarité, à l'exception des 10 à 17% des enseignants de l'échantillon qui, selon les domaines, ont un niveau de réussite se situant entre 75 et 100% et pour lesquels on ne donne pas d'information spécifique sur leur formation.

Méthodes d'enseignement

La seule étude récente sur les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants dans les salles de classe a été réalisée en 1999 par la FONHEP et un bureau d'étude américain, *The Education Development Center* (EDC). Elle a été menée dans trois régions distinctes du pays, sur un échantillon de 48 salles de classe dans 16 écoles urbaines de niveau socio-économique défavorisé. Elle porte sur les pratiques quotidiennes et les stratégies d'interaction mises en oeuvre par les

²¹ On ne peut évidemment pas tirer de semblables conclusions pour ce qui est des connaissances professionnelles.

enseignants. Si l'échantillon n'est pas statistiquement représentatif, le fait que les pratiques d'enseignement - apprentissage se ressemblent d'une classe à l'autre dans les trois régions suggère, pour les auteurs de la recherche, que ce sont des pratiques couramment utilisées. De plus, ces mêmes activités sont connues pour être utilisées dans d'autres pays en développement.

La recherche a révélé que la répétition en chœur et la récitation occupent plus du quart du temps d'enseignement et que viennent ensuite, dans l'ordre, la pratique des questions fermées à réponse unique et, enfin, la discipline verbale (rappels à l'ordre, demandes de silence et sollicitation de l'attention des élèves).

Les résultats permettent de classer les 48 groupes selon trois niveaux de participation : neuf classes à faible participation, trente classes à participation moyenne et neuf classes à forte participation.

On a remarqué que dans les classes à forte participation, les enseignants arrivent quand même à tirer le meilleur parti des pratiques pédagogiques rapportées plus haut et parviennent à ramener l'élève au centre du processus d'enseignement - apprentissage. Cette recherche a aussi révélé qu'il y avait un rapport étroit entre le mode de gestion des interactions et le niveau de formation des enseignants ainsi que leur

participation à des stages de perfectionnement (Fondation haïtienne de l'enseignement privé et Education Development Center, 1999) : c'est-à-dire que l'enseignant avec une formation professionnelle en enseignement qui a suivi des stages de perfectionnement est plus à même d'avoir des pratiques pédagogiques permettant un enseignement de qualité.

1.5.3.3. *L'École normale d'instituteur: la qualité de la formation initiale*

Dix-huit Écoles normales d'instituteurs (11 publiques et 7 privées) assurent la formation initiale pour le préscolaire et les deux premiers cycles de l'École fondamentale. Depuis quelques années il y a aussi une multiplication d'ENI privées non reconnues par le ministère qui offrent ces mêmes formations. Quant aux onze ENI publiques, elles sont dans une situation désastreuse. Les bâtiments sont en mauvais état, il n'y a pas d'équipement favorable au soutien d'un enseignement-apprentissage efficace, l'espace est restreint et les ressources humaines ne sont pas assez qualifiées. Selon le tableau VIII, un nombre élevé de professeurs d'École normale (48,6%) ne disposent que d'un diplôme de normalien décerné par l'établissement même où ils enseignent. Seulement 22,8% ont un diplôme universitaire.

Tableau VIII : Profil du corps professoral dans les Écoles normales publiques

	11-12 ans scolarité	13 ans de scolarité	ENI	ENS	ENI présco	Licence	Maîtrise	Total
Total	5	44	62	17	4	30	9	171
%	2,9	25,7	36,2	10	2,4	17,5	5,3	100

Source : Les Écoles normales d'instituteurs publiques – Diagnostic et Perspectives 1997

ENI : Diplômé de l'École normale des instituteurs

ENS : Diplômé de l'École normale supérieure

ENI présco : Diplômé de l'École normale des instituteurs pour le préscolaire

Aussi, selon le MENJS (1987), les objectifs de formation des instituteurs sont rarement atteints, favorisant un écart négatif entre le profil réel de sortie des étudiants et le profil officiel. « Échappant au contrôle des responsables, cet écart s'agrandit de plus en plus...propulsés sur le marché du travail sans les qualités requises, ces enseignants ne peuvent qu'activer davantage le processus de dégénération vertigineuse de l'éducation de base » (MENJS 1987, p.8).

1.5.4. L'efficacité du système.

Le pourcentage de redoublants varie de 14% à 19%, selon le niveau scolaire. Le plus fort pourcentage se retrouve en milieu rural et dans le secteur public. « On constate que c'est ce qu'on avait généralement l'habitude d'observer à la fin des années 70 et au début des années 80 » (MENJS, 1998, p.30). Pour ce qui est des abandons, ils varient entre 8% et 18%.

Le tableau IX indique que pour 1000 enfants qui entrent en 1^{ère} année, seulement 452, c'est-à-dire moins de la moitié, vont atteindre la 6^{ème} année et de ceux-là, 355 vont entrer au secondaire (ou au 3^{ème} cycle de l'École fondamentale). De ces 355 élèves, seulement 116 vont faire leur scolarité sans redoublement.

Tableau IX : Efficacité interne

	%
Effectif atteignant la 6 ^{ème} année	45,2%
Effectif admis au secondaire (3 ^{ème} cycle du fondamental)	35,5%
Effectif admis au secondaire (3 ^{ème} cycle du fondamental) sans redoublement	11,6%
Abandons	64,5%
Abandons avant la 5 ^{ème} année ²²	50,2%

Source : MENJS, 1998

1.5.5. La gestion du système d'éducation

Plusieurs types d'acteurs interviennent dans la gestion du système éducatif haïtien. Les principaux sont le MENJS, avec ses services centraux et ses départements, les congrégations religieuses ou églises regroupées respectivement sous la Commission épiscopale des écoles catholiques (CEEC) et la Fédération des écoles protestantes d'Haïti (FEHP) ainsi que d'autres associations d'écoles privées telles que la Confédération des écoles privées indépendantes d'Haïti (CONFEPH) et l'Association des écoles privées d'Haïti (ADEPH).

La plupart de ces organisations du secteur privé font partie de la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP). La Confédération nationale des enseignants haïtiens (CNEH) ainsi que d'autres syndicats d'enseignants, les maisons d'édition dont l'une, en particulier, qui jouit d'un monopole presque complet, ainsi que les organisations non gouvernementales (ONG) sont aussi des acteurs importants du système éducatif. Mais en fait, ces acteurs centraux ne contrôlent qu'une partie de l'activité scolaire. L'organisation de l'offre de services éducatifs est aussi, dans l'ensemble du pays, le fait de pouvoirs locaux ou d'initiatives locales (les missions et les paroisses, les notables et politiciens locaux, les mairies ou même parfois des communautés locales) qui interviennent de façons diverses : construction et ouverture d'écoles, formation des enseignants, distribution de matériel scolaire... Ce dernier groupe d'acteurs est responsable de l'ouverture de la quasi-totalité des écoles et des établissements et, dans une grande mesure, du recrutement du personnel enseignant et cela à tous les niveaux du système éducatif. Ils ne laissent souvent aux structures du MENJS et du privé que le choix d'entériner les actions entreprises (Research Triangle Institute et al., 1995).

On voit bien quelles complications peuvent découler de la conjugaison des trois grandes caractéristiques de la réalité éducative haïtienne: vigueur du secteur privé, faiblesse du secteur public (le ministère a beaucoup de difficulté à contrôler l'activité éducative et ne

²² Sur le nombre total d'abandon

semble pas en mesure de remplir son rôle de façon adéquate) et difficultés financières graves (Research Triangle Institute et al, 1995). En d'autres mots, il s'agit d'un système d'éducation dont la très grande majorité des effectifs (écoles, élèves et enseignants) appartient au secteur privé et même à divers pouvoirs locaux et que le ministère de l'Éducation ne parvient pas à gérer, encore moins à gouverner ; il s'agit d'un système qui est pratiquement hors de tout contrôle.

1.6. Le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF)

Le ministère de l'Éducation a organisé, en 1993, une consultation nationale et, sur la base des discussions qui ont eu lieu entre 1993 et 1995, il a mis au point un Plan national d'éducation et de formation (1998) qui fait d'abord état de la situation catastrophique du système éducatif. Les échos des propos des années 1970 se font entendre :

La situation globale de l'éducation en Haïti est très connue aujourd'hui et elle est catastrophique.....au palmarès de l'éducation pour l'hémisphère, Haïti est de loin le pays le plus retardé, quel que soit le critère de performance considéré. Notre système éducatif est inadapté à la réalité du pays, aux valeurs de développement. Les contenus des programmes sont désuets depuis longtemps. Les catégories sociales défavorisées et les populations rurales ont été en toute rigueur laissées pour compte par le système. Les personnels pédagogiques (enseignants et inspecteurs) sont sous-qualifiés, et enfin, les administrations centrales et périphériques

fonctionnent dans la plus grande incohérence. Ce sont là les premières observations générales qu'on peut faire du système éducatif en Haïti (MENJS, 1998, p 18).

Ce document est explicite en admettant « qu'un grand nombre des problèmes auxquels prétendait s'attaquer la Réforme de 1982 n'ont pas été résolus » (MENJS, 1998, p. 30). Mais il affirme malgré cela que les apports de la Réforme sont aussi indéniables.

...des efforts accomplis et des structures mises en place pour développer des curricula et des manuels scolaires adaptés à l'environnement culturel haïtien. D'autres innovations importantes ont trait à l'utilisation du créole comme langue outil et langue objet, la réorganisation des cycles d'apprentissages, l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques, la formalisation des démarches de formation continue des maîtres, l'introduction de nouveaux procédés d'évaluation (MENJS 1998, p. 29).

Et si l'avant-propos du document du PNEF considère la politique qu'il propose comme « une expression d'une rupture avec un passé rétrograde », elle ne vise pas pour autant, contrairement à la Réforme Bernard, à un nouveau remaniement complet du système éducatif. Au contraire, avec des révisions, des améliorations et des innovations, le PNEF propose une application des structures prônées par la Réforme Bernard.

Le plan identifie les priorités suivantes : améliorer la qualité de l'éducation ; accroître l'accès à l'éducation fondamentale ; améliorer

l'efficacité externe du système ; renforcer la capacité de planification et de gestion du MENJS.

Mais ce plan ne repose pas sur une évaluation systématique et rigoureuse du degré d'implantation de la Réforme, même si les groupes et les personnes qui ont participé à l'opération de concertation étaient des acteurs du système éducatif haïtien. Comment dès lors s'y prendre pour pouvoir départager les succès et les échecs de la Réforme décidée en 1979? Est-ce que, malgré les problèmes et les difficultés persistantes liés au caractère dispersé des initiatives, ainsi qu'à divers facteurs démographiques, sociaux et économiques, certains des objectifs de la Réforme ont été atteints ? Et dans quelle mesure l'ont-ils été ?

L'opérationnalisation adéquate de ce plan national doit s'appuyer sur une évaluation des efforts déjà mis en œuvre. Dans pareil contexte, il nous semble pertinent de faire l'état des lieux sur l'implantation des différentes composantes de la Réforme qui devaient ensemble donner naissance à un nouveau système éducatif plus performant. Le but poursuivi dans ce mémoire est donc d'évaluer le degré d'implantation de certaines composantes de la Réforme lancée en 1982.

Chapitre 2: Cadre théorique

Les trois premières parties de ce chapitre traitent du concept d'évaluation et des différentes perspectives théoriques sur l'évaluation des programmes, des établissements et des systèmes. Il présente ensuite le modèle d'évaluation retenu, qui exige le choix de critères et d'indicateurs d'évaluation.

2.1. La nature de l'évaluation

Le Petit Robert définit l'évaluation comme étant "l'action de porter un jugement sur la valeur ou le prix". Il s'agit évidemment d'un acte que l'on pose souvent, aussi bien dans des situations quotidiennes et relativement banales que dans celles qui ont une grande importance. Nous effectuons souvent, dans ces cas, des évaluations informelles impliquant des jugements basés sur des normes et des valeurs personnelles ou culturelles, perçues de manière plus ou moins intuitive. Cela n'entraîne pas automatiquement que les jugements portés et les décisions prises dans ces circonstances n'ont aucune pertinence. Mais l'évaluation qui nous concerne dans ce travail n'appartient évidemment pas à la catégorie des évaluations informelles; il s'agit d'un projet d'évaluation formelle, selon l'expression de Nadeau (1988) ou encore d'évaluation systématique, d'après Stufflebeam et Shinkfield (1985).

Ce genre d'évaluation, tout comme la recherche expérimentale, repose sur une méthodologie rigoureuse. Ces deux activités ne sont pas pour autant similaires. La recherche essaie de trouver les facteurs explicatifs d'un phénomène et de démontrer leur rôle scientifiquement. Elle tente d'attribuer un effet à une variation spécifique du facteur postulé comme explicatif et de se limiter à l'étude de certaines variables (jugées pertinentes par le chercheur) dans un environnement contrôlé. Si les conclusions sont généralisables, alors le but de la recherche est atteint, soit d'obtenir de nouvelles connaissances universellement valides (Nadeau, 1988). Quant à l'évaluation, elle consiste à « fournir de l'information pertinente, valide et fiable » sur tous les aspects de l'objet à évaluer dans le but de prendre une décision (Stufflebeam, 1980 et De Ketele, 1989). Sans information valide il est difficile d'agir en toute connaissance de cause. Il est vrai que l'on peut obtenir des données et des renseignements sans procéder à une évaluation systématique et complète et que ceux-ci peuvent s'avérer exacts. Mais une évaluation fait plus que fournir des renseignements; elle les place dans un cadre approprié où il est possible de les interpréter à leur juste valeur. D'après Stufflebeam (1980), « l'évaluation est un processus par lequel on délimite, obtient et fournit de l'information » sur un objet afin de pouvoir agir dessus dans le contexte d'un processus décisionnel. Notre objectif n'est pas de faire une comparaison exhaustive entre la nature de la recherche scientifique et la nature de l'évaluation, mais plutôt de

souligner que l'évaluation est une discipline en elle-même, qui a ses buts et sa méthodologie propres.

Ce domaine a connu son essor dans les années 1960 mais on en a retracé les premiers signes de développement au XIXe siècle, quand le rôle de l'État a connu des changements dans son ampleur et dans sa nature, en même temps que changeait la conception qu'on s'en faisait. Cela se traduit par divers règlements et législations et par la mise en place de programmes en matière de santé, de bien-être public et d'éducation. De ces nouveaux rôles, il s'ensuit un besoin de vérifier les résultats et la performance des divers projets mis en œuvre. Par exemple, en Grande-Bretagne, c'est par l'entremise de commissions royales que ces vérifications sont faites. Aux États-Unis, en 1845, les premiers tests ont été administrés afin de vérifier si les écoles réussissaient à instruire leurs élèves. "Cet événement est important puisqu'il constitue le point de départ d'une longue tradition d'utilisation des résultats des élèves pour évaluer l'efficacité des écoles ou des programmes" (Nadeau, 1988). Un autre événement important dans l'histoire de l'évaluation a été une étude comparative sur la performance des élèves en matière d'orthographe, réalisée par Joseph Rice en 1897-1898 aux États-Unis (Madaus, Scriven et Stufflebeam, 1983). Des tests standardisés, des échelles de mesure et des techniques quantitatives sont utilisées dans les écoles pour évaluer les élèves, les programmes et

les enseignants: il s'agit d'un effort important pour rendre l'éducation efficace. De plus en plus, l'éducation est perçue comme étant une science plutôt qu'un art . Il faut cependant attendre les années 1930, avec Ralph Tyler (considéré par certains comme le père de l'évaluation) pour que le concept de l'évaluation en éducation se précise. Ce qui distingue Tyler, c'est sa conception du curriculum et de l'évaluation; il considère le curriculum comme l'ensemble des expériences scolaires qui doivent permettre à l'étudiant d'acquérir des comportements spécifiques, tels que déterminés par la société, par l'entremise des buts et des objectifs généraux du système éducatif et des programmes d'études. Par conséquent, l'évaluation devient un processus pour vérifier si ces objectifs ont été atteints. Il s'agit donc de faire une comparaison entre les résultats prévus et les résultats obtenus. Ce qu'il faut surtout retenir de cette période, c'est que l'évaluation commence à se détacher des sciences expérimentales (Nadeau, 1988).

Mais il faut attendre les années 1960 pour que l'évaluation de programmes connaisse un développement méthodologique important. Après le lancement du premier satellite russe Sputnik, en 1957, le gouvernement américain met en place le *National Defense Education Act*, en 1958. Celui-ci prévoyait "le développement de programmes de mathématique, de sciences et de langues étrangères ainsi que l'extension des services de counseling et d'orientation de même que

l'attribution de fonds pour l'évaluation de ces efforts" (Nadeau ,1988, p. 20). Ce qui caractérise cette période, c'est l'idée que l'évaluation de programmes est utile et même nécessaire, même si on réalise progressivement que les travaux effectués et les résultats obtenus ne sont pas toujours pertinents.

Malgré la disponibilité d'un vaste ensemble de techniques et de stratégies d'évaluation, de taxonomies d'objectifs dans les domaines cognitifs et affectifs, de théories de la mesure et d'instruments de mesure, l'évaluation de programme, comme méthodologie, demeurait floue dans l'esprit de la majorité des évaluateurs. Selon Worthen et Sanders (1973), la raison principale de cet état de choses réside dans le fait que les informations utiles quant aux stratégies d'évaluation étaient publiées de façon éparses et sous des formes qui pour plusieurs d'entre elles, rendaient leur conservation et leur circulation difficiles (Nadeau 1988, p. 22).

C'est avec le début des années 1970 que l'évaluation se développe et émerge définitivement comme un champ d'étude distinct; on assiste durant cette période à une systématisation des méthodologies et des techniques utilisées. Cela se traduit, entre autres, par la publication de plusieurs ouvrages de synthèse dans le domaine de l'évaluation ainsi que par l'apparition d'un certain nombre de revues.

L'évaluation est donc bien une discipline en elle-même. Nous en retiendrons la définition de Stufflebeam (1980) citée plus haut, mais aussi

celle qui a été formulée par De Ketele (1989) : « Examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (p. 114). Dans ces deux définitions, l'accent n'est pas placé sur le jugement de valeur mais plutôt sur les décisions à prendre. De plus, la définition de De Ketele explicite bien la nature de l'évaluation puisqu'elle la situe dans le processus de vérification de l'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères et qu'elle fait explicitement appel à l'utilisation de ces critères, sans lesquels il ne saurait y avoir d'évaluation possible. En effet, il faut préciser les objectifs, les situations et les variables pertinents pour prendre les décisions tout en ayant une claire conscience des variables et des objectifs qui ne le seront pas pour diverses raisons (De Ketele, p 1989). En d'autres termes, il n'est pas envisagé d'évaluer sans recours à un cadre de références. La mise en place de ce cadre de références consiste à choisir de « bons » critères, c'est à dire des critères qui sont en rapport avec les objectifs. Par la suite, afin de déterminer si un critère est effectivement satisfait, il faut avoir recours à des indicateurs qui sont de l'ordre de l'observable et qui sont exprimés en termes opérationnels. Nous traitons avec plus de précisions ces notions de critères et d'indicateurs au point 2.5 de ce chapitre.

2.2. Les raisons d'une évaluation

Stufflebeam et Shinkfield (1985) distinguent trois grandes raisons qui justifient d'entreprendre une évaluation. En premier lieu, on peut vouloir s'assurer de la qualité d'un programme ou encore viser son amélioration. On peut aussi vouloir établir l'imputabilité d'un programme en révisant des projets ou des programmes complétés afin que les «consommateurs » puissent les comparer à d'autres dispositifs similaires. Enfin, on peut faire une évaluation pour s'assurer de bien comprendre l'état d'une situation donnée.

On peut aussi procéder à l'évaluation d'un programme à différents moments, selon les buts poursuivis. Scriven (1967) a introduit les expressions "évaluation formative" et "évaluation sommative", pour distinguer l'évaluation qui vise à améliorer un programme qui est encore en voie de réalisation et l'évaluation qui a comme but de certifier un programme déjà implanté, c'est-à-dire d'en confirmer la qualité ou la valeur. Il est à remarquer que Guba et Lincoln (1985) appellent évaluation formative, la détermination du mérite et évaluation sommative, la détermination de l'impact. Stufflebeam (1985) considère, quant à lui, comme formative ou proactive l'évaluation ayant comme objectif la prise de décision et comme sommative ou rétroactive l'évaluation devant servir à l'imputabilité. Enfin, De Ketele (1989) distingue deux grands types de

stratégie évaluative : les évaluations a priori, qui sont menées par des experts « sur la base de leurs connaissances dans le domaine des programmes et de leurs connaissances du contexte où le programme doit être implanté », dans le but d'y ajouter les modifications éventuellement nécessaires avant l'implantation, et les évaluations a posteriori, « qui se fondent essentiellement sur l'observation, la mesure et l'analyse des effets de l'application d'un programme. ».

2.3 Les modèles d'évaluation

Si, au début de l'histoire de l'évaluation de programmes, la vérification de l'atteinte des objectifs était la préoccupation majeure et qu'encore aujourd'hui il existe des auteurs qui se centrent sur cette question, évidemment fondamentale, le développement de ce domaine a démontré qu'il y avait d'autres aspects à considérer. Une évaluation cherche à mettre à jour les aspects de l'objet évalué, y compris, par exemple, le caractère approprié des objectifs poursuivis, les moyens qui ont été utilisés pour les atteindre, le caractère systématique du processus d'implantation, les problèmes rencontrés et la manière dont on les a résolus, l'atteinte des objectifs, les retombées imprévues et même les réactions des utilisateurs (Stufflebeam, 1980). On retrouve dans l'évaluation a posteriori discutée par De Ketele (1988) des

préoccupations analogues, puisqu'elle porte sur l'ensemble des effets d'un programme, prévus et non prévus, voulus ou indésirables. Par ailleurs, la façon de concevoir l'objet à évaluer et les instruments à utiliser ainsi que la façon d'organiser les données dépendent aussi en bonne partie de l'évaluateur. Cela n'empêche pas, au contraire, de tenter de respecter des critères scientifiques à chaque étape de l'évaluation, et plus particulièrement dans la collecte des données sur lesquelles reposera une partie importante de la qualité de l'évaluation.

Nadeau (1988) identifie deux grands courants dans le domaine de l'évaluation : le courant formaliste et le courant naturaliste. Dans le premier courant, faire une évaluation consiste à vérifier l'efficacité d'un programme, d'un projet ou d'une institution, par exemple, en se fondant sur le choix et l'application rigoureuse d'un modèle d'évaluation systématique. Dans le second courant, l'évaluation consiste essentiellement à faire une série d'observations dirigées vers la découverte et la vérification: il s'agit de faire le moins d'interventions possible et de ne pas imposer de contraintes au comportement des participants, afin de ne pas réduire le caractère naturel de la méthode.

Parmi les modèles d'évaluations formalistes, Stufflebeam et Shinkfield (1985) distinguent, quant à eux, quatre sortes de modèles: ceux qui sont orientés vers la prise de décision (Stufflebeam), ceux qui

sont axés sur le client, les études sur les politiques et finalement les modèles qui se préoccupent des consommateurs.

Il existe donc un éventail assez grand de modèles d'évaluation. Ce ne sont pas des modèles dans le sens des modèles mathématiques utilisés pour vérifier une théorie. Ce sont plutôt des ensembles de concepts clés qui guident l'évaluation en fournissant des points de repères. Il s'agit aussi de stratégies systématisées pour trier l'information et pour résoudre les problèmes rencontrés lors de la conduite d'une évaluation (Maudas et al., 1984).

Si on peut observer chez les auteurs divers points de vue quant aux raisons de faire une évaluation, sur la façon de la mener, sur les étapes à suivre ou les instruments à utiliser, on peut dire, on le voit clairement, qu'il y a une volonté générale de conceptualiser l'évaluation.

Parmi tous ces modèles, chacun peut-être plus ou moins approprié, selon le contexte et le problème à l'étude. "Le choix de la méthode doit se faire en fonction de la problématique, des buts de l'investigation, du type et de la quantité d'information à recueillir, des auditoires devant être servis, des contraintes et des caractéristiques du milieu" (Nadeau 1988). Comme Stone (1984) l'affirme, l'excellence

réside dans le choix et l'utilisation d'une méthode appropriée au contexte, et non dans la méthode elle-même.

2.4. Présentation du modèle retenu

Comme cadre et guide pour ce projet d'évaluation qui porte sur la Réforme scolaire haïtienne, nous avons retenu le modèle de Stufflebeam (1985). Pour Stufflebeam (1985), loin d'être « un processus servant seulement à déterminer la responsabilité des erreurs détectées ou à souligner les faiblesses d'un système, l'évaluation fournit aux décideurs un ensemble d'informations qui permettent d'opérer les changements nécessaires au bon fonctionnement d'un programme, d'une institution ou d'un système ». Ce modèle comporte quatre types d'évaluation ayant chacun un objectif spécifique.

2.4.1. L'évaluation de contexte

L'évaluation de contexte a comme fonction d'évaluer le bien-fondé des choix qui ont été faits (dans le cas où on désirerait évaluer un programme existant, par exemple) ou encore ce qui doit fonder les choix que le décideur a à faire (dans le cas où on désirerait élaborer un programme, par exemple) (Stufflebeam, 1985). Elle doit faire l'estimation

de la situation globale dans laquelle on souhaite intervenir ou des problèmes qu'on doit résoudre, identifier les valeurs du milieu, ses caractéristiques et ses besoins, pour enfin permettre le choix des finalités et des buts généraux du projet ou du programme à élaborer. Elle doit évaluer ces finalités et ces buts ainsi que les raisons d'en poursuivre la réalisation en évaluant les raisons pour lesquelles on les a retenus: a-t-on bien décrit, bien analysé et bien évalué la situation initiale ? A-t-on identifié ou choisi des objectifs pertinents en rapport avec l'analyse des besoins auxquels on voulait répondre ?

Les résultats de l'évaluation de contexte doivent donc permettre d'identifier, de choisir ou d'ajuster les buts et les priorités, de cibler les initiatives à prendre ou les changements nécessaires, c'est-à-dire, finalement, de prendre des décisions de planification (Stufflebeam, 1980).

2.4.2 L'évaluation des intrants

Le but de cette évaluation est de fournir l'information nécessaire pour identifier et évaluer les ressources disponibles et déterminer comment les utiliser en vue d'atteindre de la façon la plus rationnelle et efficace possibles les objectifs visés (Stufflebeam, 1980). Elle doit aider à identifier les divers choix à faire en termes concrets (personnels, connaissances, instruments, techniques...), en rapport avec l'analyse

antérieure de la situation et les besoins identifiés dans l'évaluation de contexte, pour élaborer ou construire le plan d'intervention ou l'instrument d'intervention, qu'il s'agisse d'un simple cours, par exemple, d'un programme scolaire ou même d'un établissement d'enseignement.

2.4.3 L'évaluation de processus

L'évaluation de processus est la vérification continue de l'implantation d'un plan ou d'un projet (Sufflebeam, 1980). Son premier objectif est de fournir des informations sur le déroulement de l'implantation afin de guider l'élaboration de directives pour modifier le plan d'implantation si cela s'avère nécessaire. Un autre objectif de l'évaluation de processus est de vérifier si les participants sont capables de remplir leurs fonctions ou encore s'ils acceptent de les remplir en conformité avec les objectifs poursuivis. Enfin, l'évaluation de processus devrait pouvoir fournir une description du programme tel qu'implanté ainsi qu'une comparaison entre ce programme implanté et le programme initial élaboré. Ce type d'évaluation présente un intérêt pour la compréhension de ce qui se passe lors du déroulement effectif d'un projet ou d'un programme.

2.4.4 L'évaluation de produit

Le but d'une évaluation de produit est de mesurer ce que le programme a accompli, puis d'interpréter les résultats de cette mesure (Stufflebeam, 1980). Sa principale fonction est de vérifier si le programme a répondu aux besoins identifiés et atteint les objectifs poursuivis au point de départ. L'évaluation de produit doit identifier tous les effets du programme : ceci inclut les effets attendus ainsi que les effets non attendus, aussi bien positifs que négatifs. En effet, il est important, pour pouvoir vérifier la performance d'un programme, d'aller au-delà des résultats attendus ; mais pour découvrir et évaluer les résultats non prévus, il faut prendre le temps de rassembler et d'analyser les opinions de toutes les catégories de personnes concernées par le programme. Par ailleurs, pour vérifier si l'échec dans l'atteinte d'un objectif est en corrélation avec un échec ou une erreur dans l'une ou l'autre des étapes précédentes, l'évaluation de produit doit aussi mettre en rapport les résultats ou les effets observés avec les informations disponibles sur le processus d'implantation, sur les intrants impliqués dans la réalisation du projet et même sur l'analyse du contexte initial lui-même : ceci veut dire qu'il faut prendre en considération les objectifs choisis, la stratégie d'intervention retenue et le processus d'implantation pour pouvoir évaluer et interpréter les effets observés. Finalement, une

évaluation de produit devrait observer les résultats d'après les points de vue des différentes personnes impliquées.

Chacun de ces quatre types d'évaluation a sa fonction propre et des méthodes de collecte et d'interprétation des données qui lui conviennent plus que d'autres mais une relation symbiotique existe entre elles, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de produit, qui est en rapport, comme on l'a vu, avec les trois autres types d'évaluation (Stufflebeam, 1980).

Finalement, l'évaluation de produit et l'évaluation de processus fournissent toutes les deux une rétroaction qui permet d'avoir des informations sur les changements apportés par le projet ou le programme. En effet, l'évaluation de produit cherche à déterminer dans quelle mesure on a atteint les objectifs ou on est en voie de le faire, tandis que l'évaluation de processus estime dans quelle mesure les procédures se déroulent tel que prévu, fournissant ainsi un fondement pour interpréter les résultats. Si les objectifs n'ont pas été atteints, il est important de savoir si les procédures prévues à l'origine ont été appliquées dans les faits; l'évaluation de processus fournit l'information pour ce faire. Ensemble, ces deux types d'évaluation facilitent l'explication des extrants d'un projet ou d'un programme (Stufflebeam, 1980).

Les données et les informations qui sont collectées dans le cadre de ces différents types d'évaluation ne constituent pas en elles-mêmes l'évaluation. En effet, il faut, par la suite, émettre un jugement concernant ces données et informations. Ce travail se fait avec le recours, implicite ou explicite, à un système de référence (Stufflebeam, 1980).

2.5. Critères et indicateurs

Comme on l'a vu précédemment, on ne peut émettre un jugement sans avoir recours à un système de référence. Construire ou définir le cadre de référence d'une évaluation consiste donc à définir de manière précise l'objet à évaluer en faisant le choix de critères d'évaluation.

L'évaluateur choisit alors de privilégier une dimension comme référence parmi d'autres (Figari, 1994). Ce qui justifie la référence choisie, c'est l'objectif visé, la qualité recherchée, la valeur privilégiée. Hammeline (1979) considère que le critère est une norme, une règle, un standard de référence qui permet de porter un jugement d'appréciation sur une personne, un objet, une situation ou une variable. Mais si les critères contribuent à préciser l'objet à évaluer, ils demeurent des catégories abstraites et il est nécessaire de les décomposer, de les réduire à des unités mesurables, c'est-à-dire de les traduire en

indicateurs qui peuvent être introduits dans les instruments de mesure ou d'observation (Figari, 1994). C'est au nom des critères et des indicateurs retenus qu'il est possible de porter des jugements, d'émettre des avis et de prendre des décisions quant à l'objet à évaluer.

Chapitre 3: Méthodologie

Après avoir présenté un bilan du système éducatif haïtien primaire et les aspects théoriques relatifs à notre travail, ce chapitre s'attache à mettre au point le modèle d'évaluation utilisé dans le cadre de ce mémoire.

3.1 Méthodologie

Cette section sur la méthodologie présente le type d'évaluation retenu, les critères et les indicateurs utilisés, les sources d'information et les instruments. Elle fait aussi une description de l'échantillon et explique comment le traitement des données a été réalisé.

3.1.1. Type d'évaluation retenu

Pour réaliser l'évaluation du degré d'implantation de la Réforme, nous avons procédé à une évaluation de processus. Cette approche nous a permis d'obtenir des informations et des données sur l'implantation des différentes composantes de la Réforme, ce qui rendra possible la comparaison entre la Réforme telle qu'implantée et le projet initial. Rappelons que l'évaluation de processus a comme but de fournir des informations sur le déroulement de l'implantation d'un projet et qu'elle doit fournir une description du projet tel qu'implanté. De plus, un certain nombre de données et d'informations dont nous disposons et portant sur

le contexte qui a mené à la planification de la Réforme ainsi que sur les intrants réels de la Réforme (clientèles, personnel enseignant, programmes élaborés, etc.) serviront à compléter et à éclairer notre évaluation, sans que pour autant nous procédions à une évaluation systématique de chacun de ces aspects.

3.1.2. Critères et indicateurs

Vu l'amplitude de la Réforme et les difficultés importantes d'accès à l'information, nous avons restreint notre travail à quatre dimensions correspondant à des domaines d'intervention privilégiés par la Réforme, soit l'utilisation du créole, le curriculum, les manuels scolaires et la formation des enseignants. Pour chacune de ces dimensions, des critères ont été établis et ces critères ont à leur tour été traduits en indicateurs.

On retrouve au tableau X les critères et les indicateurs qui ont été utilisés dans la construction des instruments de cueillette des données nécessaires à l'évaluation du degré d'implantation du nouveau curriculum, de l'utilisation du créole, de la formation des enseignants ainsi que de l'usage des nouveaux manuels scolaires.

Tableau X: Critères et indicateurs utilisés

Dimension	Critère	Indicateurs	Questions correspondantes dans les questionnaires des enseignants	Questions correspondantes dans les fiches d'identification des enseignants	Questions correspondantes dans les questionnaires des directeurs	Questions correspondantes dans les guides d'entrevue
Le nouveau Curriculum	Implantation du curriculum dans les écoles	1. Présence d'un exemplaire du curriculum du ministère dans l'école	Questions 1 à 19, 20 – 22, 36, 75		Questions 1 – 16, 20 – 27, 77, 94	Questions 3, 4, 5, 17
		2. Utilisation déclarée du curriculum par les enseignants				
		3. Langue d'apprentissage de la lecture				
Statut attribué au créole	Utilisation du créole dans l'enseignement	4. Déclaration d'utilisation du créole par les écoles (directeurs et enseignants)	Questions 34 - 49, 50 – 55, 76, 77		Questions 41 – 55, 58-63, 93	Questions 10, 11, 12, 13
		5. Présence de manuels scolaires en créole dans l'école				
		6. Langue d'apprentissage effective de la lecture dans l'école				
		7. Formation initiale des enseignants	Questions 27, 28, 56, 57, 66 - 71	Questions 1, 5, 8, 9, 10, 11	Questions 17, 18, 19, 33, 34, 64 – 69, 74 – 78, 86 - 89	Questions 14, 15, 16
		8. Formation continue des enseignants				
		9. Nombre d'années d'expérience en enseignement				
Manuels scolaires	Existence de manuels scolaires correspondant aux exigences du MENJS	10. Présence des nouveaux manuels scolaires dans l'école	Questions 20 - 24, 26 - 33, 50 – 55, 72, 73, 74		Questions 24 - 30, 32, 33, 35, 36 – 40, 58- 63	Questions 6, 7, 8, 9
		11. Présence de manuels scolaires en créole dans l'école				
		12. Utilisation des nouveaux manuels scolaires par les écoles				

3.1.3. Sources d'information

Nos sources d'informations sont au nombre de deux : en premier lieu, le personnel des établissements scolaires (enseignants et directeurs), à qui nous avons administré un questionnaire ; en second lieu, un « échantillon » de personnes ayant été impliquées à divers titres dans la Réforme (directions des services du MENJS, par exemple) et encore impliquées dans certains cas (voir Annexe D pour une liste complète des fonctions exercées par ces personnes) ont été rencontrées en entrevue semi-dirigées à l'aide d'un guide d'entrevue. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les systèmes officiels de collecte de données et de diffusion de l'information ont des lacunes. Ces entretiens nous ont donc permis non seulement de compléter et de valider les informations relatives aux quatre dimensions retenues que nous avons recueillies grâce aux questionnaires, mais aussi d'obtenir l'appréciation que ces personnes-clés font de la Réforme en général.

3.1.4. Les instruments

Le questionnaire administré aux enseignants comporte quatre parties, portant chacune sur une des dimensions retenues et, au total, 77 questions. Pour chaque dimension nous avons traduit les indicateurs

choisis par une ou plusieurs questions. Pour l'essentiel, ces questions ont cherché à déterminer, en premier lieu, si on pouvait trouver un exemplaire du curriculum dans les écoles, si les enseignants étaient familiers avec celui-ci et quelle était la langue utilisée pour l'apprentissage de la lecture (indicateurs 1,2 et 3 : questions 1 à 22, 36 et 75); deux autres groupes de questions portaient sur la langue utilisée par les enseignants en salle de classe (indicateurs 4, 5 et 6 : questions 34 à 49, 50 à 55, 76 et 77) et sur leur niveau de formation académique et professionnelle (indicateurs 7, 8 et 9: questions 27 et 28, 56 et 57, 66 à 71 : nous avons aussi voulu savoir quels étaient les manuels scolaires utilisés par l'école et si, d'après les enseignants, il y avait adéquation entre ces ouvrages et les programmes d'études (indicateurs 10, 11 et 12: questions 20 à 24, 26 à 33, 50 à 55 et 72 à 74). On trouvera aussi ce questionnaire à l'annexe D. Il faut aussi mentionner que certaines questions d'une fiche d'identification remplie par tous les enseignants avant la passation du questionnaire nous ont aussi fourni des informations sur la compétence professionnelle et académique des enseignants par le biais de questions portant sur les indicateurs 7, 8 et 9 (questions 1 et 5 et 8 à 11).

Le questionnaire administré aux directeurs comportait aussi quatre sections, portant respectivement sur le nouveau curriculum (indicateurs 1,2 et 3: questions 1 à 16, 20 à 27, 77 et 94), sur l'utilisation du créole

(indicateurs 4, 5 et 6: questions 41 à 55, 58 à 63, 93), sur la formation des enseignants (indicateurs 7, 8 et 9: questions 17 à 19, 33 et 34, 64 à 69, 74 à 78, 86 à 89) et sur les manuels scolaires utilisés (indicateurs 10, 11 et 12: questions 24 à 30, 32 et 33, 35 à 40, 58 à 63). Ce questionnaire comportait évidemment quelques différences par rapport au questionnaire destiné aux enseignants, car certaines des questions posées aux directeurs portaient sur la connaissance qu'ils avaient des pratiques des enseignants de leur école; par conséquent leur connaissance de la situation sur laquelle on les interrogeait ne pouvait être qu'indirecte. De plus, dans le questionnaire destiné aux directeurs, nous avons aussi comme but de vérifier la présence ou l'absence de connaissances, de représentations, d'opinions ou de comportements propres aux directions d'école, par exemple le fait qu'ils encouragent ou permettent certaines pratiques chez les enseignants de leur école, en rapport avec chacune des dimensions retenues. On trouvera ce questionnaire en annexe D.

Ces questionnaires ont d'abord été testés dans une école privée laïque favorisée, auprès de quatre enseignants et d'un directeur d'école. Par la suite, des corrections en ce qui concerne la formulation de certaines questions ont été apportées (les corrections étant mineures, il a donc été possible d'intégrer cette école dans notre échantillon). Les modalités pour administrer ces questionnaires ont été les suivantes.

Après une rencontre initiale avec la direction de l'école afin de confirmer la participation du personnel à notre évaluation, un rendez-vous subséquent était pris pour l'administration des questionnaires aux enseignants. Le questionnaire à l'intention de la direction de l'école était aussi remis au directeur à cette étape pour être ensuite récupéré lors de notre retour pour l'administration du questionnaire aux enseignants. Tous les directeurs des écoles impliquées dans notre évaluation ont complété les questionnaires. Puisque les rendez-vous avec les groupes d'enseignants étaient fixés après les heures de classe, afin de ne pas déranger le déroulement des classes, nous n'avons pas toujours eu accès à tous les enseignants de chacune des écoles mais 72 des 90 enseignants des écoles de notre échantillon (soit 80%) ont participé à notre évaluation. Ces questionnaires ont été administrés pendant une période de quatre semaines, en mai 1997. Le temps de passation pour chaque école a varié entre une heure et trois heures. Nous avons aussi expliqué aux répondants, au début de chaque séance, la raison d'être des questions, tout en leur spécifiant que leur participation était volontaire et resterait anonyme. Nous sommes demeurés disponibles lors de l'administration des questionnaires et plusieurs enseignants ont sollicité notre assistance. En effet, nombreux sont ceux qui sont venus demander des précisions ou confirmer qu'ils avaient bien compris les questions ou encore ce qu'ils devaient faire quand ils ne pouvaient pas répondre à des questions. Ce comportement semblait venir de leur souci

de vouloir compléter les questionnaires de façon correcte et au mieux de leurs connaissances; en résumé c'est sur la clarification des consignes que portaient ces questions.

Un guide d'entrevue a aussi été élaboré pour faciliter et structurer la conduite des entrevues semi-dirigées auprès de personnes occupant ou ayant occupé des postes de direction dans divers organismes (ministères, associations éducatives et autres) à un moment ou l'autre de la préparation ou de l'implantation de la réforme. Les membres du jury ont pris connaissance de cette liste. Les questions prévues dans ce guide, au nombre de 17, étaient formulées de manière générale et portaient sur les mêmes dimensions que les questionnaires administrés aux enseignants et aux directeurs d'école, c'est-à-dire sur la place du créole dans le système scolaire (questions 10 à 13), sur l'implantation du nouveau curriculum (questions 3 à 5 et 17) et des nouveaux manuels (questions 6 à 9) dans le système éducatif haïtien et finalement sur la formation et la compétence du corps enseignant (questions 14 à 16) ; les questions 1 et 2, d'ordre plus général, portaient sur la structure du système scolaire. La durée de ces entrevues variait de une heure à une heure trente minutes. Les entrevues se sont déroulées pendant une période de deux mois, en juin et en juillet 1997, après la fin de l'enquête dans les écoles. On trouvera ce guide d'entrevue en annexe D. Il faut, en terminant cette section sur les instruments, mentionner qu'un certain nombre de questions n'ont pas été retenues ni traitées au moment de

l'analyse des résultats, car malgré leur intérêt apparent lors de la pré-expérimentation, les réponses obtenues à ces questions se sont avérées non pertinentes eu égard aux buts poursuivis (critères et indicateurs) dans les deux questionnaires et dans la grille d'entrevue (on peut trouver la liste de ces questions dans l'annexe D).

3.1.5. Échantillon

Notre enquête s'est limitée à des écoles de Port-au-Prince. Nous avons construit un échantillon d'écoles respectant le caractère sectoriel du système d'éducation haïtien (annexe D, tableau D1). Comme nous l'avons expliqué auparavant, il fallait tenir compte, d'une part d'un secteur public minoritaire et, d'autre part, d'un secteur privé dominant le système éducatif. Dans ce secteur, on retrouve des écoles laïques et des écoles confessionnelles, ces dernières pouvant être soit catholiques soit

protestantes. Par ailleurs, le secteur privé couvre un large éventail socio-économique : on y retrouve aussi bien des écoles très modestes que les écoles les plus prestigieuses du pays²³.

²³ Les écoles étrangères, non soumises à l'examen final de l'État, telles les écoles américaines ou le lycée français n'ont pas été prises en compte.

Dans ce but, nous avons utilisé un échantillonnage par quotas pour construire notre échantillon (Van der Maren, 1995). Les secteurs public, privé laïc et privé confessionnel ainsi que le nombre respectif d'écoles dans chacun des trois secteurs ont été les bases pour construire l'échantillon. Cependant, afin que les écoles retenues dans les divers secteurs soient comparables, nous avons choisi des écoles du secteur privé appartenant au même milieu socio-économique que les écoles du secteur public. Autrement dit, nous avons pairé les écoles des deux secteurs. Rappelons que les écoles publiques, en Haïti, desservent une clientèle modeste. Le premier critère qui a permis de choisir les écoles du secteur privé est donc le montant de la scolarité mensuelle, qui ne devait pas dépasser 200 gourdes, un montant relativement bas pour une école urbaine. Ce montant a été déterminé de façon approximative en se basant sur le revenu per capita qui est de 260 \$ US soit 4000 gourdes. Une somme trop élevée nous aurait dirigée vers un milieu socio-économique plus favorisé.

Un deuxième critère était la localisation des écoles dans la ville de Port-au-Prince. Pour des questions de transport et d'accessibilité, nous avons dû opter pour des écoles du centre de Port-au-Prince.

Ensuite, nous nous sommes assurée, dans la mesure du possible, que les conditions physiques et les conditions d'apprentissage des écoles étaient similaires. Les caractéristiques retenues sont :

- des classes fermées pour chaque groupe d'élèves;
- un enseignant par groupe d'élèves;
- les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental sont offerts au complet par l'école;²⁴
- un directeur d'école n'ayant que des tâches de gestion ou de supervision, à l'exclusion de toute tâche d'enseignement.

Pour fin de comparaison, nous avons aussi intégré dans notre échantillon deux écoles de milieu socio-économique favorisé, non pairées évidemment. Ainsi, il a été possible de couvrir un éventail d'écoles plus large et de vérifier si le facteur socio-économique avait un impact sur l'implantation de la Réforme.

Au total, quinze écoles ont été visitées, dont trois du secteur public et douze du secteur privé. Parmi ces dernières, quatre sont laïques et huit confessionnelles. Les écoles confessionnelles se subdivisent entre quatre du secteur protestant et quatre du secteur catholique, dont trois sont congréganistes, c'est-à-dire que l'école appartient à une

congrégation religieuse qui en est aussi le gestionnaire. Toutes les écoles publiques et privées sauf une offrent les deux premiers cycles de l'École fondamentale, soit les six premières années de cet ordre d'enseignement, qui correspondent en fait à l'école primaire. Une des écoles privées laïques offre un cycle de cinq ans, tout en déclarant couvrir tous les objectifs du MENJS des deux premiers cycles du fondamental à l'intérieure de cette période.

Au total, 72 enseignants ont été rencontrés, 26 faisant partie du secteur public et 46 du secteur privé, ainsi que 15 directeurs d'école, évidemment répartis selon les mêmes critères que les écoles retenues.

On retrouvera en annexe D une présentation détaillée des écoles retenues, ainsi que du nombre d'enseignants et de directeurs rencontrés.

3.1.6. Traitement des données

Les informations recueillies lors de l'enquête ont d'abord été codées, c'est-à-dire que nous avons organisé les réponses afin d'identifier, d'extraire et de regrouper les informations, qui ont été entrées dans une base de données conçue avec le logiciel Excel. Nous avons

²⁴ Il arrive que les écoles « primaires » n'offrent pas toutes les classes des deux premiers cycles

ensuite procédé au calcul des fréquences des réponses codées, ce qui nous a permis, en examinant les distributions, d'observer les tendances générales. Pour mieux comprendre nos données, nous avons regroupé les écoles et les enseignants présentant des caractéristiques similaires par leur milieu (modeste ou privilégié), leur secteur (privé ou public) ou leur type de réponse. Ces procédés nous ont permis de décrire et d'analyser les données de l'enquête et de dégager certaines conclusions.

Pour ce qui est des informations obtenues dans les entrevues semi-dirigées, on a procédé à une analyse de contenu. Dans un premier temps, on a fait l'inventaire des réponses apportées à chacune des questions posées. On a ensuite fait une réduction de ces réponses à des énoncés clairs et précis et on a enfin regroupé ces énoncés en catégories. Cet inventaire et ce classement nous ont permis de procéder à la présentation et à l'analyse des résultats des entrevues, présentées au chapitre cinq.

3.2. Limites et contraintes du mémoire

La taille réduite de cet échantillon est un obstacle pour tirer des conclusions ayant une validité externe satisfaisante. Quinze écoles ne sauraient constituer un échantillon statistiquement représentatif des

de l'École fondamentale. Ces cas se présentent plus souvent qu'autrement en milieu rural.

quelques dix milles écoles primaires du système éducatif haïtien. Cependant, les informations recueillies lors des entrevues semi-dirigées devraient pouvoir nous donner des indications sur la validité de l'enquête.

Par ailleurs, dans notre échantillon, à milieu socio-économique comparable, les enseignants du secteur public sont mieux rémunérés que ceux du secteur privé. La rétention d'un maître de qualité (ayant un profil académique et professionnel adéquat) dans une école donnée est directement liée à la capacité de l'institution d'offrir une rémunération compétitive. Les écoles privées bénéficiant de peu de support de la part du ministère de l'Éducation²⁵, leur principale source de revenu provient des frais de scolarité. Il y a donc souvent une relation entre les frais de scolarité (milieu socio-économique) et le salaire des enseignants. Or on sait que la formation des maîtres est un facteur déterminant de la qualité de l'éducation. Suivant ce raisonnement, la qualité de l'enseignement dispensé dans certaines des écoles privées de notre échantillon est probablement plus faible que dans les écoles publiques. Nous n'avons pas tenté de mesurer ou d'évaluer ce facteur.

²⁵ Certaines de ces écoles sont cependant sous la tutelle d'organisations non gouvernementales, d'églises ou d'organisations telle la CEEC ou la FEPH et bénéficient d'appuis financiers ou techniques.

Chapitre 4 : Présentation, analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre fait la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête réalisée dans le cadre de notre évaluation. Celle-ci a été menée dans la ville de Port-au-Prince, dans 15 écoles (trois publiques et douze privées) où on a administré un questionnaire aux quinze directeurs ainsi qu'à 72 enseignants (46 du secteur privé et 26 du secteur public) oeuvrant dans ces établissements.

Secteur		Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants
Public		3	26
Privé			
	Catholique	4	14
	Protestant	4	16
	Laïc	4	16
Total privé		12	46
Total		15	72

4.1. Présentation des résultats de l'enquête

Nous présentons les résultats de l'enquête sous l'angle des quatre dimensions retenues pour faire notre évaluation : le créole, le curriculum, les manuels scolaires et les enseignants, et en utilisant les critères d'évaluation et les indicateurs retenus (tableau X) comme points de repère pour guider notre présentation

4.1.1. L'utilisation du créole

Afin d'évaluer l'utilisation du créole dans les écoles, nous avons cherché à savoir quelle était la politique de la direction des écoles à l'égard de cette langue et si elle était utilisée par les enseignants en salle de classe (questions 32,33, 36 à 39 et 46 du questionnaire d'enquête pour les enseignants, en annexe D). La langue d'apprentissage de la lecture est aussi un des indicateurs utilisés afin de déterminer la place qui est attribuée au créole dans l'école (questions 34 à 36 du questionnaire d'enquête pour les enseignants, en annexe D). Ces trois indicateurs nous permettent d'apprécier l'implantation du créole comme langue objet et comme langue outil dans les écoles de l'échantillon.

4.1.1.1. *Politique linguistique de la direction de l'école*

Les quatre directeurs des écoles privées D, E, F et G ont déclaré que le français était la langue d'enseignement de leur école (voir tableau D4 en annexe D). Dans chacune de ces écoles, le créole est enseigné comme une matière parmi d'autres, c'est-à-dire que la grammaire, l'orthographe et la lecture du créole sont respectivement enseignées à partir de la 2^{ème}, de la 3^{ème}, de la 4^{ème} ou de la 5^{ème} année fondamentale, selon l'école. Deux de ces quatre écoles (F et G) ont des clientèles de

milieu favorisé, les deux autres sont des écoles privées laïques de milieu modeste.

Seize enseignants sur les 72 de l'échantillon proviennent de ces quatre écoles. La plupart (12 sur 16) ont déclaré que la langue qui devait être utilisée à l'école était effectivement le français. Les quatre autres enseignants ont contredit leur directeur, en affirmant que le créole et le français étaient toutes deux utilisées à l'école. Ces quatre enseignants proviennent tous d'une des écoles de milieu modeste.

Les autres directeurs d'écoles privées, au nombre de huit, ont déclaré que le créole et le français étaient tous deux utilisés dans l'école. Tous les enseignants de ces écoles ont confirmé leurs déclarations. En résumé, il est donc raisonnable de penser que pour 27% de notre échantillon c'est le français qui est la langue d'enseignement. Cette information provenant des directeurs est corroborée par 75% des enseignants.

4.1.1.2. *L'utilisation du créole en salle de classe selon les enseignants*

Nous avons demandé aux enseignants quelle langue, le français ou le créole, ils utilisaient en salle de classe pour enseigner l'ensemble des matières et pour communiquer avec les élèves.

Tableau XII: Taux d'utilisation du créole et du français par secteur

	Utilisation du créole seulement	Utilisation surtout du créole	Utilisation du français et du créole	Utilisation du français surtout	Utilisation seulement du français
Tous les secteurs confondus	0	33,4%	48,6%	5,5%	12,5%
Secteur public	0	38,5%	57,7%	0	3,8%
Secteur privé tout milieu	0	30,4%	43,5%	8,7%	17,4%
<i>Secteur privé modeste</i>	0	35,9%	51,3%	10,3%	2,5%
<i>Secteur privé favorisé</i>	0	0	0	0	100%

Pour l'ensemble des enseignants

Près de la moitié des enseignants des écoles (48,6%) ont répondu qu'ils utilisaient les deux langues, mais un peu plus de la moitié (51,4%) ont déclaré utiliser davantage l'une des deux langues que l'autre : 33,4% des enseignants ont déclaré qu'ils utilisaient surtout le créole alors que 5,5% des enseignants ont déclaré qu'ils utilisaient surtout le français

alors que 12,5% des enseignants ont déclaré qu'ils utilisaient seulement le français.

Les enseignants du secteur public

Le créole semble être utilisé plus souvent que le français dans les écoles publiques : 38,5% des enseignants des écoles publiques ont déclaré utiliser surtout le créole et 57,7% ont déclaré utiliser autant le créole que le français alors qu'aucun enseignant n'a déclaré utiliser surtout le français et que 3,9% ont déclaré utiliser seulement le français.

Les enseignants du secteur privé

Plus des deux tiers des enseignants du secteur privé (69,6%) ont déclaré utiliser le français, dont 43,5 % ont déclaré utiliser autant le créole que le français, 8,7% utiliser surtout le français et 17,4 % utiliser seulement le français. Par ailleurs, un tiers des enseignants (30,4%) a déclaré utiliser surtout le créole. Il est à noter qu'aucun enseignant de ces deux groupes n'a déclaré utiliser seulement le créole.

Finalement, tous les enseignants des écoles privées favorisées ont déclaré n'utiliser que le français en salle de classe.

Les raisons invoqués pour utiliser le créole sont reliées à la facilitation de l'apprentissage. En effet, lorsqu'on leur a demandé quelle langue ils utilisaient pour enseigner les matières comme les mathématiques, l'histoire, etc., les enseignants utilisant le créole et le français ont souvent ajouté que l'utilisation du créole permettait de mieux faire passer le message ou encore que les élèves avaient de la difficulté à comprendre le français.

4.1.1.3. L'enseignement de la lecture.

Les questions portant sur la langue d'enseignement de la lecture en 1^{ère} année nous permettent de vérifier en quelle langue se fait cet enseignement et si le programme du ministère stipulant que le français doit être introduit seulement à l'oral en 1^{ère} année est respecté.

Tableau XIII : Langue d'apprentissage de la lecture dans les écoles

	Français	Créole
Secteur Public	Aucune	3 écoles sur 3
Secteur Privé tout milieu	10 écoles sur 12	2 écoles sur 12
<i>Secteur privé modeste</i>	8 écoles sur 10	2 écoles sur 10
<i>Secteur privé favorisé</i>	2 écoles sur 2	Aucune

L'enseignement de la lecture dans les écoles publiques

On voit, au tableau XIII, que l'apprentissage de la lecture se fait en créole dans toutes les écoles publiques de l'échantillon. Les directeurs

de ces écoles publiques ont répondu que le créole était utilisé car c'était une exigence du programme et du ministère de l'Éducation.

Trente pour cent (30%) des enseignants des écoles publiques ne savaient pas en quelle langue l'apprentissage de la lecture se faisait dans leur école. Mais tous ces enseignants avaient des classes de 4^{ème}, de 5^{ème}, ou de 6^{ème} année. Parmi les 70% qui ont pu répondre, la moitié, a déclaré que le français était introduit dès la 1^{ère} année alors que l'autre moitié a déclaré que cela se faisait en 2^{ème} année comme le stipule le MENJS. Finalement, parmi ces enseignants du public qui savaient en quelle langue l'apprentissage de la lecture se faisait, 40% ont répondu que le créole était utilisé car c'était la langue maternelle des enfants, 30% ont répondu que le créole était utilisé car cela répondait aux exigences du ministère de l'Éducation et 30% disaient ne pas savoir pourquoi le créole était utilisé.

L'enseignement de la lecture dans les écoles privées

L'apprentissage de la lecture en 1^{ère} année se fait en français dans dix des douze écoles privées visitées. Dans les deux autres écoles, on enseigne la lecture en créole pendant le premier trimestre de la première année mais on passe au français dès le deuxième trimestre.

Les directeurs des écoles enseignant la lecture en français dès le premier trimestre de la 1^{ère} année ont invoqué les deux raisons suivantes pour justifier leur approche: s'assurer que les enfants apprennent le français (une stratégie plus efficace pour apprendre le français selon eux) et parce que les parents insistent pour que les enfants apprennent à lire en français. Cela est vrai aussi bien pour les parents des huit écoles défavorisées que pour les parents des deux écoles favorisées faisant partie de l'échantillon.

Les enseignants de ces écoles ont invoqué les mêmes raisons, mais certains (25%) ont répondu que l'utilisation du français pour l'apprentissage de la lecture était une exigence de la direction.

Par ailleurs, deux des enseignants du secteur privé, soit 4%, ne savaient pas quelle était la langue utilisée dans l'école pour l'apprentissage de la lecture.

4.1.2. Programmes d'étude utilisés

Pour évaluer le degré d'implantation du curriculum, nous avons cherché à savoir si les enseignants ont pris connaissance du curriculum du MENJS et quel était le programme d'étude utilisé par l'école

(questions 1 à 5 et 8 à 11 du questionnaire d'enquête pour les enseignants et les directeurs, en annexe D).

4.1.2.1. *Les directeurs*

Nous avons demandé aux directeurs d'école quel était le programme utilisé par l'école.

Tableau XIV: Programmes d'étude utilisés par les écoles

	Programme officiel	Autre programme
Écoles publiques	3	0
Écoles privées	3	9
Total	6	9

Six des 15 directeurs d'écoles rencontrés (40%) ont déclaré qu'ils suivaient le programme officiel du ministère de l'Éducation. Parmi ceux-ci, trois sont des directeurs d'écoles publiques. Les neuf autres directeurs (60%) ont déclaré suivre un autre programme. Les enseignants ont tous corroboré les réponses des directeurs d'écoles. Les raisons invoquées pour ne pas utiliser le curriculum du MENJS peuvent être classées de la façon suivante :

- les programmes du MENJS ne sont pas disponibles;
- les programmes ne sont pas adaptés aux enfants de l'école ;
- l'examen de fin de primaire donnant accès au Certificat d'Études Primaires ne correspond pas au contenu des programmes d'études mais aux manuels scolaires disponibles.

Ces neuf autres écoles utilisent toutes des programmes développés par la direction de l'école. Ces programmes consistent tous en listes de notions organisées par trimestre ou par semaine avec les pages correspondantes des manuels en référence. Par contre, tous les directeurs de ces écoles ont spécifié que leur programme respectait quand même le programme officiel du ministère.

Tous les directeurs (n=15) ont déclaré que le programme qu'ils utilisaient était adapté aux élèves.

4.1.2.2. Les enseignants

Nous avons demandé aux enseignants s'ils connaissaient le programme officiel, s'ils en possédaient un exemplaire et, dans le cas contraire, s'ils y avaient accès.

Tableau XV: Accès au programme officiel pour les enseignants

	Ne possède pas le programme officiel	Possède le programme officiel	Ont accès au programme	N'ont pas accès au programme	Connaissent le programme officiel	Ne connaissent pas le programme officiel
Tous	43	29	14	29	72	0
Public	0	26	N/A	N/A	26	0
Privé	43	3	14	29	46	0

Tous les enseignants (n= 72) déclarent connaître les programmes d'étude officiels, qu'ils soient utilisés ou non par l'école et qu'ils soient ou

non en leur possession. Tous les enseignants du public (n=26) disent posséder le programme et le connaître. Des neuf enseignants pratiquant dans des écoles privées utilisant le programme officiel, trois déclarent posséder le programme, tous trois issus de la même école. Par contre, les six enseignants des deux autres écoles privées disent avoir accès au programme. Finalement, des 37 enseignants pratiquant dans les écoles utilisant d'autres programmes, aucun ne possède le curriculum du ministère mais huit déclarent y avoir accès quand même tandis que les 29 autres enseignants déclarent ne pas avoir accès au programme officiel.

Tous les enseignants ont déclaré être à l'aise avec le programme qu'ils utilisent.

A la question de savoir si leur formation les a préparés à utiliser les programmes officiels, les enseignants du secteur public ont répondu à 58% par l'affirmative et les enseignants du secteur privé à 32%.

4.1.3. Manuels scolaires

En ce qui a trait aux manuels scolaires, nous avons cherché à savoir quels étaient les manuels en usage dans les écoles ainsi que la date d'édition de ces ouvrages (questions 48 à 52 du questionnaire

d'enquête pour les enseignants, en annexe D). Nous avons aussi voulu connaître la langue dans laquelle ces manuels étaient rédigés.

La liste des manuels scolaires utilisés par les écoles a été fournie par les directeurs. Nous avons relevé 35 titres, provenant tous de la maison d'édition la plus importante en Haïti en matière de manuels scolaires. Ces manuels sont tous « nouveaux », c'est-à-dire qu'ils ont été élaborés et publiés après le début de la Réforme, soit entre 1984 et 1996 (voir tableau D6 en annexe D).

Toutes les écoles de l'échantillon utilisent uniquement, de la première à la sixième année, des manuels scolaires rédigés en français. Les seuls manuels rédigés en créole sont les livres de lecture. La seule chose qui différencie les écoles, c'est le moment où les livres de lecture en créole sont utilisés. Les trois écoles publiques ainsi que deux écoles privées utilisent les livres de lecture en créole dès la 1^{ère} année. Les dix autres écoles privées introduisent ces manuels entre la 2^{ème} année et la 6^{ème} année (voir tableau D5, annexe D).

4.1.4. La formation des enseignants

La formation des enseignants a été appréciée selon trois indicateurs : le nombre d'années de scolarité (questions 9 et 10), le

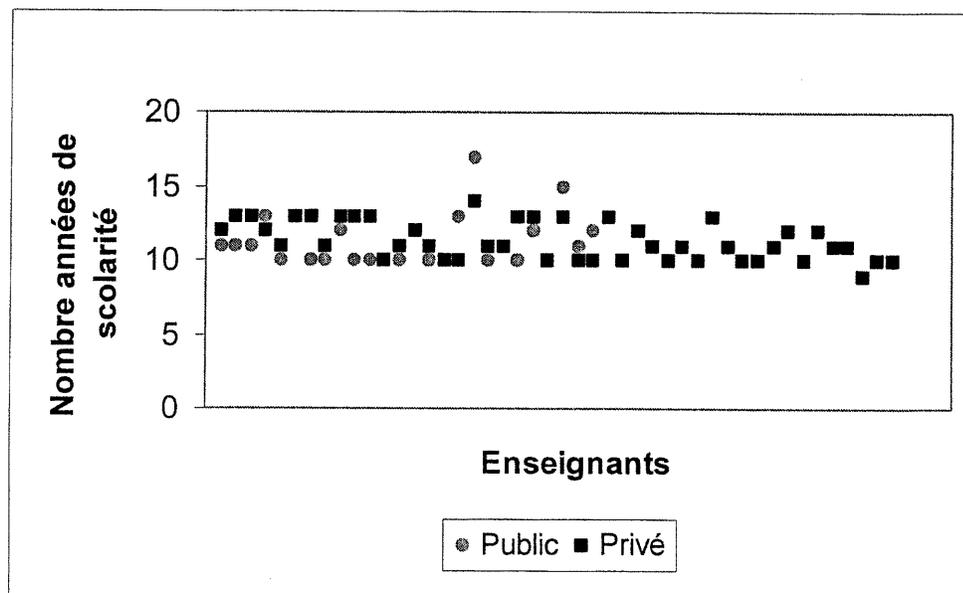
nombre d'années d'expérience en enseignement (question 54) et les sessions de perfectionnement suivies ²⁶ (questions 64 à 69).

4.1.4.1. Nombre d'années de scolarité

Le nombre d'années de scolarité est un indicateur de la formation académique des enseignants. Selon le système éducatif haïtien, le primaire comporte six années de scolarité et le secondaire sept années. Par conséquent, un enseignant qui a complété le cycle secondaire a treize ans de scolarité et détient au moins le diplôme de baccalauréat première partie (examen obligatoire qui sanctionne l'avant-dernière année du secondaire). Mais cela ne veut pas dire qu'il a nécessairement passé le baccalauréat deuxième partie (examen qui sanctionne la fin du secondaire et permet d'avoir accès à l'université). Un nombre d'années de scolarité supérieur à 13 années implique donc des années à l'université ou dans une école de formation post-secondaire. Il faut noter que nous n'avons pas tenu compte ici de la formation à l'École normale, qui comporte trois années de scolarité après le brevet de l'école secondaire, soit dix ans de scolarité. Les données de cette section traitent de l'ensemble des enseignants, qu'ils aient fréquenté ou non l'École normale d'instituteurs. Nous traiterons de cette formation au point suivant.

²⁶ Ou formation continue

Graphe 3: Nombre d'années de scolarité des enseignants de l'échantillon



La majorité des enseignants, soit 73%, ont entre 10 et 12 ans de scolarité; 41% des enseignants du secteur privé ont entre 12 et 14 ans de scolarité tandis que 29% du secteur public sont dans cette tranche. Aucun des 46 enseignants du secteur privé n'a plus de 14 ans de scolarité alors que 8% des enseignants du secteur public sont dans cet intervalle. Notons qu'aucun enseignant n'a moins de 10 ans de scolarité.

4.1.4.2. Formation en enseignement

La formation initiale à l'enseignement primaire se fait à l'École normale des instituteurs (ENI). La classe demandée pour y être admis est la troisième, qui équivaut à neuf ans de scolarité. La durée de la scolarité y est de trois ans pour la préparation à l'enseignement primaire.

Trente-quatre des instituteurs de l'échantillon ont un diplôme d'École normale, soit 47%. Les enseignants des écoles publiques sont à 69% diplômés de l'École normale contre 35% seulement dans les écoles privées.

Donc, si les enseignants des écoles publiques sont plus souvent diplômés de l'ENI que leurs collègues des écoles privées (69% contre 35%), un plus petit nombre (seulement 8%) ont plus de 12 ans de scolarité. Dans le secteur privé, il y a nettement moins de normaliens, mais une plus grande proportion d'enseignants y ont entre 12 et 14 de scolarité (41% pour le secteur privé contre 29% pour le secteur public).

4.1.4.3. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement

Outre la formation et le nombre d'années de scolarité, nous avons cherché à établir le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement des enseignants participant à notre enquête.

	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25 et +
Secteur public	4 15,4%	3 11,5%	4 15,4%	10 38,5	2 7,7%	3 11,5%
Secteur privé	14 30,4%	16 34,8%	10 21,7%	5 10,9%	1 2,2%	0

La distribution observée au tableau XVI montre clairement que les enseignants du secteur public ont en moyenne plus d'expérience que les enseignants du secteur privé. En effet, plus de la moitié (54%) des enseignants du public ont entre 10 et 20 ans d'expérience contre seulement 32,6% des enseignants du privé. Si l'on compare le nombre d'enseignants qui ont plus de 20 ans d'expérience, l'écart en faveur des enseignants du public est encore plus marqué : en effet, 29,2% des enseignants du secteur public sont dans cette catégorie contre 2,2% pour le secteur privé.

4.1.4.4. Formation continue

Nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient déjà suivi des sessions de formation continue et quel était le contenu de ces sessions. Nous leur avons aussi demandé s'ils désiraient suivre des formations à nouveau et quel type de formation ils voudraient recevoir.

	Directeur	Inspecteur	FONHEP	Ne sais pas	Total
Tous secteurs confondus	15	20	6	8	49
Secteur public	5	10	0	8	23
Secteur privé	10	10	6	0	26

La majorité des enseignants, soit 69%, ont déclaré avoir suivi des sessions de formation continue.

La grande majorité des enseignants des écoles publiques, soit 92%, disent avoir suivi des sessions de formation continue, contre 56% des enseignants du secteur privé.

Dans tous les cas, les sessions offraient des formations portant sur la préparation des cours ainsi que des mises à niveau en français, en créole et en mathématique; elles étaient données par divers acteurs du système éducatif : le directeur de l'école, les inspecteurs et la Fondation haïtienne de l'enseignement privé (FONHEP). Tous ont déclaré ne pas avoir conservé de documents de ces formations.

Tableau XVIII : Formation continue souhaitée par les enseignants

	Pédagogie	Mise à niveau	Ne savent pas
Secteur public	62 %	34%	4%
Secteur privé	67%	30%	6,5%
Ensemble	64%	31%	5%

Par ailleurs, tous les enseignants se sont dits intéressés à recevoir d'autres cours de perfectionnement. Près des deux tiers (64%), secteurs public et privé confondus, ont déclaré vouloir recevoir des formations en pédagogie et en méthodologie de l'enseignement et 31% désirent recevoir des formations en français et en mathématique. Notons que 5 % n'ont pas été capables de spécifier le genre de perfectionnement qu'ils désiraient recevoir. Les résultats ne révèlent pas de différence évidente entre les deux groupes quant à leur intérêt pour les différents types de formation.

4.1.5. Présentation des réponses aux autres questions

Selon vous, d'après quel programme l'examen de fin de primaire est-il conçu?

Tous les directeurs sauf un ont répondu que l'examen de fin de primaire était conçu d'après le programmes du MENJS. Le directeur d'une des deux écoles laïques de milieu favorisé a répondu que, selon lui, les examens reflétaient plus le contenu des manuels en usage que celui des programmes officiels.

Tous les enseignants du secteur public ont répondu que l'examen était conçu d'après le programme du MENJS contre 42% seulement des enseignants du secteur privé. Les autres enseignants du secteur privé, soit 58%, ont répondu qu'ils ne savaient pas d'après quel programme cet examen était élaboré.

Selon vous, d'après quel programme les manuels scolaires sont-ils construits?

Tous les enseignants du secteur public ont répondu que les manuels étaient construits d'après le curriculum du ministère de l'Éducation, contre seulement 47% des enseignants du secteur privé, les

autres 53% déclarant encore ici ne pas le savoir. Par ailleurs, tous les directeurs sauf un ont répondu que les manuels correspondaient au curriculum. Lorsqu'on leur demande sur quoi ils se basent pour faire cette affirmation, les directeurs répondent que d'une part le programme indique quel manuel utiliser et d'autre part que le contenu des manuels correspond bien à celui des programmes. Le seul directeur qui trouvait que les manuels ne correspondaient pas au curriculum a déclaré que ce sont les maisons d'édition qui décident du contenu des manuels scolaires.

4.2. Bilan des résultats de l'enquête

L'analyse des résultats de l'enquête nous permet de tirer des conclusions préliminaires à propos de chacune des dimensions de la Réforme que nous avons retenues et de faire une première évaluation de leur degré d'implantation dans les écoles de notre échantillon.

4.2.1. Langue utilisée

Les résultats montrent que nonobstant la classe enseignée, le créole semble plus utilisé dans le secteur public en général et dans le secteur privé modeste que dans le secteur privé favorisé.

Tableau XIX : L'utilisation du français et du créole selon la politique linguistique de l'école

	Utilisation du créole seulement	Utilisation surtout du créole	Utilisation du français et du créole	Utilisation du français surtout	Utilisation seulement du français
Les écoles publiques	0	10 (38%)	15 (58%)	1 (4%)	0
Les écoles privées modestes	0	35,9%	51,3%	10,2%	2,6%
<i>Les écoles privées de milieu modeste avec politique d'utiliser le français uniquement</i>	0	0	6 (67%)	2 (22%)	1 (11%)
<i>Les écoles privées de milieu modeste sans politique d'utiliser le français uniquement</i>	0	14 (46,7%)	14 (46,7%)	2 (6,6%)	0
Les écoles privées favorisées	0	0	0	0	7 (100%)

Les enseignants du secteur privé favorisé (deux écoles) utilisent exclusivement le français, tandis que les enseignants du secteur privé plus modeste se comportent comme les enseignants du secteur public, utilisant autant le créole que le français en salle de classe, sauf en 4^{ème} année, où le français et le créole sont utilisés de la même façon. Cette exception ne répond pas à une logique particulière et est sans doute due à des facteurs aléatoires. En ce qui concerne l'ensemble de l'échantillon, la classe enseignée ne semble pas être un facteur de variation pour ce qui est de la langue utilisée (voir tableau D3 en annexe D).

Le tableau XIX révèle que malgré la politique de l'école, plus de la moitié des enseignants (67%) des écoles privées modestes ayant comme politique d'enseigner uniquement en français déclarent utiliser aussi le créole. Cependant, aucun enseignant ne déclare y utiliser surtout le créole.

En guise de comparaison, notons que la grande majorité des enseignants des autres écoles (sauf les écoles favorisées), qu'elles soient publiques ou privées, font plus souvent usage du créole que du français : 96% des enseignants pour le secteur public (38% + 58%) et 93,4% pour le secteur privé (46,75 + 46,7%). Peu d'enseignants y utilisent davantage le français (6,6% pour le secteur privé et 4% pour le secteur public) et presque aucun n'utilise seulement le français, à l'exception des écoles privées favorisées, qui ont toutes une politique d'enseignement exclusif du français. Ces données ne tiennent pas compte de la langue dans laquelle est enseignée la lecture, comme nous le verrons plus loin.

En d'autres termes, les enseignants des écoles privées modestes ayant comme consigne de la direction de l'école d'utiliser le français utilisent le créole moins souvent que ceux qui ne reçoivent pas de consigne. Dans les deux groupes, cependant, aucun ne déclare utiliser surtout le créole. Les consignes de la direction ont donc une influence

sur la langue utilisée en salle de classe, mais le milieu social semble avoir un impact plus important encore, étant donné ce qu'on peut observer dans les écoles privées favorisée, où on n'utilise que le français.

Rappelons que les enfants des milieux privilégiés sont la plupart du temps bilingues, parlant français et créole, tandis que les enfants de milieu modeste arrivent plus souvent qu'autrement unilingues, soit créolophones, à l'école. Cette différence pourrait expliquer le choix de la langue utilisée dans la salle de classe et confirmerait les propos des enseignants rencontrés qui, rappelons-le, font appel à des facteurs reliés à l'incompréhension du français par les élèves, pour justifier le choix du créole comme langue d'enseignement.

4.2.2. Les programmes d'étude utilisés

Selon les déclarations des enseignants et des directeurs des écoles privées, trois écoles sur douze (25%) utilisent le curriculum officiel. L'implantation du curriculum officiel dans les écoles privées de l'échantillon est donc faible. A l'opposé, toutes les écoles publiques

utilisent ce programme et les enseignants possèdent les documents pertinents.²⁷

Programme d'étude vs langue utilisée en salle de classe et langue d'apprentissage de la lecture

Les trois écoles publiques (L,M,N dans le tableau XX) utilisent le programme officiel (qui prescrit, rappelons le, l'usage du créole dans la salle de classe pour l'enseignement) et le créole pour l'apprentissage de la lecture. Parmi les douze écoles privées, seulement trois (B, I, J) déclarent suivre le programme officiel ; mais ces trois écoles enseignent la lecture en français, contrairement à ce qui est prescrit par le programme officiel. Les neuf autres écoles privées n'utilisent pas, de toute façon, le programme officiel. Quatre d'entre elles (D, E, F, G) ont comme politique d'utiliser uniquement le français pour tout l'enseignement et l'apprentissage de la lecture s'y fait également en français . Deux de ces quatre écoles (F,G) sont des écoles favorisées. Dans les cinq autres écoles privées, l'apprentissage de la lecture se fait soit en créole pour deux d'entre elles (A, K), soit en français pour les trois autres (C, O, H), alors que le reste de l'enseignement s'y fait surtout en créole.

²⁷ Les programmes détaillés du ministère se présentent sous la forme de six fascicules séparés, un pour chaque classe. Le nombre de pages varie entre 58 pour la 1^{ère} année et 140 pour la 6^{ème} année. Ils définissent par les thèmes de la discipline les différents objectifs généraux, spécifiques, le contenu ainsi que les suggestions d'action et d'évaluation (voir annexe A pour un exemple).

Tableau XX: Programme vs langue utilisée par l'école vs langue d'apprentissage de la lecture

Écoles	Catégorie	Langue de l'école	Langue apprentissage lecture en 1 ^{ère} année	Programme
L	Publique	Créole & Français	Créole	Officiel
M	Publique	Créole & Français	Créole	Officiel
N	Publique	Créole & Français	Créole	Officiel
B	Privée Congréganiste	Créole & Français	Français	Officiel
I	Privée Protestant	Créole & Français	Français	Officiel
J	Privée Protestant	Créole & Français	Français	Officiel
D	Privée laïc	Français	Français	Autre
E	Privée laïc	Français	Français	Autre
F	Privée laïc	Français	Français	Autre
G	Privée laïc	Français	Français	Autre
A	Privée catholique	Créole & Français	Créole	Autre
K	Privée Protestant	Créole & Français	Créole	Autre
C	Privée congréganiste	Créole & Français	Français	Autre
O	Privée congréganiste	Créole & Français	Français	Autre
H	Privée Protestant	Créole & Français	Français	Autre

En résumé, en ce qui à trait à la langue utilisée en salle de classe et pour l'apprentissage de la lecture, seules les écoles publiques et deux des écoles privées (A et K), qui d'ailleurs déclarent ne pas suivre le programme officiel, respectent en fait les directives officielles. Quant aux écoles qui déclarent suivre le curriculum officiel, elles le font de manière partielle seulement, car elles enseignent toutes la lecture en français, alors que cette langue devrait être introduite seulement de manière orale en première année. Les écoles D, E, F et G, malgré qu'elles ne suivent pas les prescriptions du MENJS, sont plus cohérentes dans leur approche car elles utilisent uniquement le français pour tout l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage de la lecture.

4.2.2.1. Manuels scolaires

Tous les manuels scolaires utilisés par les écoles ont été élaborés après le début de la Réforme et sont rédigés en français, sauf les livres de lecture, qui existent en français et en créole. Même si les maisons d'édition produisent des manuels de mathématique, d'histoire et de sciences expérimentales en créole pour la première, la deuxième et la troisième année, aucune des écoles de l'échantillon n'utilise ces ouvrages. Ceci peut être considéré comme normal pour les écoles utilisant uniquement le français, mais les autres écoles ont les mêmes pratiques. De plus, aucune des écoles n'utilise de manuel de grammaire ou d'orthographe créole, même si ces manuels existent.

4.2.2.2. Formation des enseignants

Les enseignants du secteur public et du secteur privé ont en moyenne le même nombre total d'années de scolarité. Cependant, les enseignants du secteur public ont en moyenne plus d'années d'expérience (54% des enseignants du public ont entre 10 et 20 ans d'expérience contre 32,6% des enseignants du secteur privé) et ils sont plus nombreux à avoir reçu une formation initiale à l'enseignement (69% des enseignants du public sont diplômés de l'École normale contre 35% des enseignants du secteur privé). De plus, 92% des enseignants du

secteur public ont suivi des sessions de perfectionnement, contre 56% de ceux du secteur privé.

4.2.3. Conclusion de l'enquête

Dans les écoles, qu'elles soient publiques ou privées, qui utilisent et le français et le créole comme langues d'enseignement (n=13), c'est le créole qui semble être utilisé le plus souvent en salle de classe par les enseignants. Par contre, l'enquête a révélé que ces écoles n'utilisent pas de manuels de mathématique, de sciences sociales et de sciences expérimentales en créole, ni d'ouvrages de grammaire et d'orthographe créole; de plus, sauf dans les écoles où l'enseignement de la lecture se fait en créole, on n'y trouve pas de manuel de lecture en créole avant la 2^{ème} année et, dans certains cas, ces livres de lecture ne sont introduits qu'en 3^{ème} ou en 4^{ème} année. Le fait que certaines de ces écoles déclarent utiliser les programmes du MENJS semble donc avoir une influence limitée sur leur utilisation du créole.

Par ailleurs, dans les écoles qui ont comme politique l'utilisation du français, tous les manuels sont en français, l'apprentissage de la lecture se fait dans cette même langue et les enseignants en font davantage usage. Le créole y est enseigné, mais avec le statut de langue seconde, ou de langue objet, en quelque sorte; même si ces écoles ne suivent pas

les directives du MENJS, leurs pratiques sont plus cohérentes. Par contre, l'absence de manuel de grammaire et d'orthographe créole dans ces écoles, contrairement aux directives du programme, doit être soulignée une fois de plus. Il est vrai que l'absence de manuel de grammaire et d'orthographe créole dans les écoles n'empêche pas nécessairement l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe de cette langue, mais cette absence peut quand même être révélateur du peu d'importance qui est accordée à cette matière.

En conclusion, nous pouvons dire que si les programmes d'étude ne sont pas complètement implantés dans les écoles visitées, le créole est effectivement utilisé, que ce soit en tant que langue objet ou en tant que langue outil. Par contre, cet usage ne correspond pas à celui envisagé par la Réforme. En effet, l'utilisation du créole n'est pas faite de façon à répondre à un projet pédagogique visant la scolarisation des enfants en créole, comme le voulait la Réforme. Cette langue semble n'être utilisée, dans les écoles de notre échantillon, que comme un moyen pour arriver à « faire passer un message » ou encore, peut-être, une étape nécessaire pour réussir l'examen obligatoire de fin de primaire (CEP), qui comporte une section sur le créole. Nous savons aussi que les manuels ont été écrits et publiés après ou en même temps que la Réforme (voir tableau D6, annexe D). Pour ce qui est de la formation des enseignants, nous devons d'abord souligner le nombre élevé de

normaliens dans notre échantillon. En effet, 47% des enseignants rencontrés dans le cadre de notre enquête sont des normaliens, tandis que cette catégorie ne compte au total que 10% des enseignants du pays. Par contre, le pourcentage plus élevé de normaliens dans le secteur public correspond à la tendance nationale.

Chapitre 5 : Présentation, analyse et interprétation des résultats des entrevues

Afin de compléter notre évaluation du degré d'implantation dans le système éducatif haïtien des quatre dimensions retenues, soit le créole, le nouveau curriculum, les manuels et la formation des enseignants, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de dix personnes qui œuvrent dans le secteur de l'éducation en Haïti depuis un bon nombre d'années et qui ont toutes participé, de près ou de loin, à la Réforme. Le présent chapitre rapporte les résultats détaillés de ces entrevues et en fait une première analyse. On remarquera que sur plusieurs plans, les entrevues fournissent des informations supplémentaires et inédites sur l'implantation de la Réforme, par rapport aux informations recueillies lors de l'administration des questionnaires.

5.1. Présentation des résultats de l'entrevue

Tout comme pour les résultats de l'enquête, les résultats de ces entrevues sont présentés d'après les dimensions retenues pour faire l'évaluation de l'implantation de la Réforme, soit le créole, le curriculum, les manuels et la formation des enseignants.

5.1.1. L'utilisation du créole

Nous avons voulu connaître l'opinion des répondants quant à l'implantation du créole dans les écoles haïtiennes et quant à la façon dont il était utilisé.

Les personnes rencontrées ont affirmé qu'il y a aujourd'hui un consensus en ce qui a trait à l'utilisation du créole à l'école et qu'effectivement cette langue est utilisée dans le système éducatif haïtien. Tous ont attribué cet apport à la Réforme. Par contre, tous ont aussi souligné qu'il y avait de nombreux problèmes relatifs à l'usage du créole. L'analyse des entrevues nous a permis de dégager trois types de raisons invoquées pour expliquer ces difficultés. La première explication tient au fait que les enseignants ne savent pas bien enseigner le créole, ce qui serait dû au moins en partie, à l'absence d'une didactique spécifique appropriée. La deuxième explication tient au fait que même si on a adopté une politique sur la place du créole dans les programmes et sur son usage à l'école (décret de septembre 1979 autorisant le créole comme langue d'enseignement et décret de mars 1982 précisant que le créole est langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'École fondamentale), on n'a pas pris de mesures visant à vérifier et à superviser l'implantation de cette politique. Cela laisse la voie libre aux écoles, qui utilisent le créole selon leur bon vouloir. Certaines utilisent le

créole comme langue d'enseignement (langue outil), tandis que d'autres l'utilisent comme langue seconde (langue objet). La troisième explication est de nature très différente, car elle concerne non pas l'absence relative du créole, mais au contraire son omniprésence dans certaines écoles où les enseignants ne maîtrisent pas assez le français pour l'enseigner, particulièrement dans les milieux modestes, qu'ils soient urbains ou ruraux. Le créole devient alors certainement une langue outil, mais pas comme l'entendaient nécessairement les instigateurs de la Réforme, qui prévoyaient un enseignement en créole fait de façon systématique, avec un passage du créole vers le français au terme d'une période déterminée.

En résumé, selon toutes les personnes rencontrées, l'absence d'une didactique du créole, la vision des directions d'école et les difficultés qu'ont les enseignants à maîtriser le français sont les trois facteurs principaux qui influencent l'usage et la place du créole dans l'enseignement en Haïti.

Les entretiens ont donc confirmé que le créole est utilisé dans le système éducatif, mais qu'un désordre total existe dans les écoles, tant sur le plan de son utilisation dans la salle de classe que sur les méthodes utilisées pour l'enseigner, ainsi que sur le temps accordé à l'apprentissage respectif du créole et du français.

5.1.2. Les programmes d'études

Compte tenu du fait que les nouveaux programmes d'études ont été élaborés et publiés tels que prévus, nous avons cherché à savoir, à travers les entrevues, comment les programmes étaient jugés et si on pouvait nous renseigner sur leur implantation effective.

Toutes les personnes rencontrées estiment que les programmes d'étude sont en général de bonne qualité mais qu'ils ne sont pas conçus pour un corps enseignant aussi peu formé, que ce soit sur le plan de la formation professionnelle ou sur le plan de la formation académique. A leur avis, la qualité du nouveau curriculum vient du fait que l'on a organisé et systématisé les contenus et introduit les notions d'objectif, de but et d'orientation dans le système éducatif haïtien. Cependant, elles affirment toutes, et cela sans réserve, que les enseignants n'ont pas les compétences nécessaires pour utiliser correctement un matériel sophistiqué et que les pratiques usuelles prennent vite le dessus.

En ce qui a trait à l'implantation du nouveau curriculum, les personnes interrogées ont indiqué que souvent les programmes ne sont pas accessibles aux écoles autres que celles du secteur public. En fait, d'après elles, on ne sait pas vraiment ce qui se passe en matière de curriculum dans les salles de classe. L'expérience leur a démontré que

bien souvent la direction de l'école décide de son programme selon son expérience, selon la conception qu'elle a de ce que devrait être une éducation de qualité et selon, évidemment, les ressources humaines et matérielles qui lui sont accessibles. Bien des écoles établissent un plan de travail trimestriel basé non pas sur les programmes du MENJS, même si on en retrouve des exemplaires dans l'école, mais bien sur les manuels utilisés par l'école (qui proviennent la plupart du temps, comme on l'a mentionné, d'une même maison d'édition), en indiquant les numéros des pages à couvrir pendant chaque trimestre. Ce plan de travail devient alors le programme réel de l'école.

De plus, quelques personnes interrogées (n=4) ont souligné que certaines parties du curriculum ne sont pas données, notamment *l'éducation esthétique et artistique* ainsi que *l'initiation aux technologies reproductives*, car non seulement il n'y a pas de matériel didactique disponible pour dispenser ces programmes, mais leurs objectifs et leurs thèmes n'ont pas été précisés par le ministère. Donc, d'après ces répondants, même quand une école utilise le programme du MENJS, celui-ci n'étant pas complet, on ne peut pas considérer que le curriculum de la Réforme est implanté de manière intégrale.

Deux des personnes rencontrées nous ont fait remarquer que la séquence des contenus des programmes de l'École fondamentale

correspond évidemment aux cycles prévus par la Réforme, soit un premier cycle de trois ans, un deuxième de trois ans également et un quatrième de quatre ans (3-4-3), alors que la séquence actuellement en vigueur dans les écoles comporte : un premier cycle de quatre ans, un deuxième cycle de deux ans et un troisième de trois ans, ce dernier encore offert au secondaire (4-2-3). Autrement dit, même quand elles suivent, au moins en partie, le programme de l'École fondamentale, les écoles modifient assez profondément le programme prévu par la Réforme, puisque les deux premiers cycles se répartissent sur 6 ans au lieu de 7 ans et que l'ensemble de la scolarité de l'École fondamentale se trouve réduit d'un an (9 ans au lieu de 10 ans).

En résumé, d'après les répondants, la non disponibilité des programmes, l'incapacité des enseignants à les utiliser de même que la structuration de la scolarité retenue par les écoles primaires seraient les facteurs empêchant le respect du cursus national par les écoles.

5.1.3. Les manuels scolaires

Nous avons cherché à déterminer si on avait publié de nouveaux manuels depuis la Réforme et si oui, si ces manuels correspondaient bien aux objectifs curriculaires de la Réforme.

Les personnes rencontrées ont souligné l'apport de l'IPN en ce qui a trait à l'élaboration de manuels scolaires haïtiens. Car, avant les années 1980, il existait très peu d'auteurs haïtiens; les Frères de l'Instruction Chrétienne étaient alors pratiquement les seuls à œuvrer dans le domaine du manuel scolaire. Les maisons d'édition haïtiennes publiaient des livres qui étaient des traductions et des adaptations des livres occidentaux et leur rôle se limitait à la commercialisation de ces livres. Avec la Réforme, l'IPN s'est chargé de la conception, de l'impression et de la distribution des manuels scolaires. Mais les difficultés rencontrées par l'IPN ont été colossales, que ce soit dans l'impression des manuels ou dans leur distribution. Ceci a bien souvent entravé la bonne marche des choses. Mais l'institut est toujours resté actif, particulièrement en ce qui a trait à l'élaboration de matériel didactique.

A partir de 1984, les maisons d'édition, avec la collaboration de différents auteurs haïtiens, d'équipes de rédacteurs travaillant avec des spécialistes de différentes matières (mathématique, histoire, etc.) et certaines congrégations religieuses responsables d'établissements notoires dans le pays, se sont attachées à l'élaboration et à l'édition de manuels scolaires. Ces maisons d'édition se sont ainsi introduites dans le domaine de l'éducation pour en devenir des acteurs importants. Maintenant, certaines d'entre elles offrent même des sessions de formation aux enseignants afin de les appuyer dans l'utilisation de leurs

manuels. Il y a actuellement trois maisons qui « contrôlent » le domaine des manuels scolaires haïtiens, dont l'une contrôle environ 90% du marché. Encore actuellement, ces maisons élaborent et éditent la totalité des manuels scolaires du système éducatif haïtien. Si certains auteurs travaillent avec ces maisons, la rédaction interne y est cependant privilégiée.

Les entretiens ont établi que la Réforme a permis l'intervention du secteur public et du secteur privé non seulement dans la publication des manuels scolaires haïtiens, mais aussi dans le contenu même des manuels publiés.

En effet, les responsables des maisons d'édition rencontrés ont déclaré que leurs manuels sont basés sur le programme officiel. Celui-ci sert de référentiel à l'élaboration de tous les ouvrages scolaires. Mais il n'empêche qu'ils doivent être adaptés au milieu scolaire haïtien car :

- les enseignants, dont dans la grande majorité ont une formation académique et pédagogique insuffisante, ont besoin d'un matériel structuré qui les guide dans leur enseignement. Ainsi, les manuels scolaires destinés aux élèves sont souvent conçus aussi pour le maître (en l'absence de la publication de véritables manuels du maître) et contiennent des indications précises quant à la conduite des leçons et à leur séquence;

- les écoles ne suivent pas le programme; il est donc difficile de rédiger des livres qui correspondent aux besoins des écoles en respectant intégralement le programme. Pour les maisons d'édition, il s'agit d'une activité à but lucratif; il faut donc que les livres correspondent à ce que les écoles (le système éducatif) recherchent. En d'autres mots, il faut que les livres puissent se vendre sur le marché ;
- dans certains cas, il serait impossible de concevoir un manuel en utilisant le programme d'étude comme référentiel. Les rédacteurs considèrent certains de ces programmes comme conceptuellement faibles ou encore incomplets. Dans les deux cas, des modifications et des ajouts sont apportés à l'intérieur des manuels correspondants.

Par ailleurs, il semble que le service d'homologation des manuels scolaires au sein du MENJS ne soit pas fonctionnel. Et il n'y a pas de recherches ou d'études qui puissent nous donner des indications quant à la qualité du contenu de ces manuels ou quant à leur congruence par rapport au curriculum national.

Tous nos interlocuteurs nous ont affirmé que la place des manuels scolaires dans l'enseignement des maîtres haïtiens est centrale. A défaut de guides du maître encore inexistantes et même de programmes d'étude accessibles, les manuels sont, pour les enseignants trop souvent

peu ou pas assez qualifiés, la seule source d'information sur ce qu'ils doivent enseigner en classe.

En dernier lieu, à l'exception des livres de lecture créole, les livres rédigés en créole se vendent beaucoup moins que les livres rédigés en français. Selon le responsable de la maison d'édition la plus importante, les manuels rédigés en français constituent 80% des manuels vendus pour le premier et le deuxième cycle de l'École fondamentale.

En résumé, la présence, sur le marché et dans les écoles, de « nouveaux » manuels scolaires haïtiens en créole et en français est indubitable. Mais quant aux manuels en créole autres que les manuels de lecture, il semble qu'ils soient rarement utilisés. Finalement, il n'y a pas d'informations disponibles (autres que les propos des éditeurs) sur la congruence des manuels avec le curriculum officiel, et les structures devant vérifier et assurer cette adéquation sont inefficaces.

5.1.4. La formation des enseignants

A travers les entretiens, nous avons pu établir que le ministère de l'Éducation a fait des tentatives pour transformer l'École normale, mais que très peu de changements réels ont été apportés, particulièrement en ce qui a trait à la qualité de la formation offerte. La formation initiale des

enseignants est probablement la composante qui a été la moins touchée par la Réforme. Les efforts ont été concentrés sur le perfectionnement des enseignants. De plus, la précarité des conditions de travail, surtout pour les enseignants qui oeuvrent dans le secteur privé, ainsi que la faible rémunération réservée à cette profession ne permettent pas de garder les enseignants à leur poste et ce sont souvent les meilleurs qui s'en vont.

De plus, les programmes de l'École normale sont, encore aujourd'hui, beaucoup plus axés sur les matières à enseigner que sur les méthodes d'enseignement.

Le ministère de l'Éducation, que ce soit par l'entremise de l'IPN ou de la Direction de la formation et du perfectionnement, a donné un grand nombre de stages de formation. Le secteur privé, face aux besoins et à l'impossibilité pour l'État d'assurer l'encadrement de l'ensemble des enseignants du système, a lui aussi pris des initiatives en vue de la formation sur le tas de ses divers agents. Il en est de même de différentes ONG et organisations religieuses qui ont organisé des programmes de formation de courte durée pour combler les lacunes des enseignants ou des directeurs d'école. L'absence d'un système de suivi et d'évaluation de ces programmes au sein du MENJS n'a pas permis la mise en place d'un processus cohérent en vue de la certification des

maîtres et des directeurs formés. Qui plus est, ces formations sont considérées comme trop courtes et « la capacité d'absorption » des enseignants semble trop faible pour modifier l'enseignement dispensé à l'école fondamentale.

Selon tous les acteurs rencontrés, on ne peut pas prétendre qu'il y a eu à une amélioration de la compétence du corps enseignant. Il est toujours aussi faible et la Réforme n'a pas apporté de changements particuliers à la situation, mise à part l'habitude de suivre des sessions de perfectionnement, au point que tous les enseignants (du secteur privé et du public) acceptent et même demandent de telles formations. En fait, la plupart des gens attribuent au moins en partie la faiblesse du système éducatif haïtien au mauvais enseignement dispensé en salle de classe par le corps enseignant.

5.2. Analyse et interprétation des résultats des entretiens

Les entretiens réalisés confirment évidemment l'existence de nouveaux programmes d'études pour l'école de base ainsi que l'élaboration de nouveaux manuels scolaires. Elles permettent aussi d'affirmer que le créole est maintenant utilisé dans le système éducatif haïtien. Par contre, la compétence du corps enseignant, malgré les

différents efforts de perfectionnement, ne semble pas avoir fait de grands progrès depuis la Réforme.

En plus de confirmer les informations recueillies lors de l'enquête, les entrevues nous ont permis de mettre en perspective les déclarations obtenues lors de l'enquête en ce qui a trait à l'utilisation du créole en salle de classe. En effet, les témoignages obtenus pendant les entretiens invitent à considérer avec prudence les affirmations selon lesquelles le créole serait utilisé pour l'enseignement. Il semble que ces affirmations ne soient pas nécessairement des indicateurs fiables de l'implantation du créole, comme le voulait la Réforme. Les entretiens nous ont aussi révélé que la présence d'exemplaires des programmes du MENJS dans une école ne garantit pas toujours leur utilisation par l'école ou par l'enseignant et que la présence de nouveaux manuels doit aussi être utilisée avec prudence pour évaluer l'implantation de la Réforme, car la congruence entre ces manuels et les programmes d'étude reste encore à démontrer. Finalement, ces entrevues nous ont aussi rappelé que les séances de formation continue suivies par de nombreux enseignants n'assuraient pas nécessairement leur compétence car il semble que la capacité des maîtres à dispenser un enseignement de qualité demeure bien souvent faible, malgré les stages de perfectionnement suivis.

Chapitre 6: Interprétation d'ensemble

Le présent chapitre fait l'interprétation conjointe des résultats de l'enquête et des entrevues, nous permettant ainsi de tirer des conclusions à propos de chacune des dimensions que nous avons retenues, de faire une évaluation du degré d'implantation de la Réforme et d'émettre des recommandations.

6.1. Résumé des constats

Nous procédons dans cette section à l'interprétation conjointe des résultats de l'enquête et des entrevues pour chacune des dimensions retenues, soit le créole, le curriculum, les manuels scolaires et les enseignants.

6.1.1. Le créole

L'ensemble des résultats présentés confirme le fait que le créole a bel et bien été introduit dans le système éducatif haïtien, au moins en ce qui concerne le principe. En effet, selon le Décret de 1982, le créole doit être langue d'enseignement et langue enseignée tout au long de l'École fondamentale. La déclaration du ministre de l'éducation, en 1986, a réaffirmé le caractère obligatoire du créole et en même temps celui du français, dès la première année. Les programmes mis au point à la suite de la Réforme (devenus par décret le curriculum officiel en 1989)

établissent le nombre d'heures d'enseignement du créole et du français (voir Plan d'études, en annexe A). En effet, le Plan d'études qui fait partie de ces programmes ainsi que les énoncés précédant ces deux matières (voir « Le créole aux 1er & 2e cycles » et « Le français aux 1er & 2e cycles », en Annexe A) prévoient l'enseignement du créole oral et écrit tout au long des deux cycles et l'enseignement du français, oral seulement, en première année. La communication écrite en français, c'est-à-dire la lecture, l'orthographe, la grammaire et la production écrite doivent commencer seulement à partir de la 2ème année, tout en laissant préséance au créole jusqu'en 5ème année. Donc, les programmes respectent l'esprit de la Réforme et le créole est à la fois une langue objet et une langue outil qui doit permettre d'atteindre les objectifs de l'École fondamentale, alors que le français est une langue objet pendant ces deux cycles d'apprentissage et devient une langue d'enseignement au cours du 2ème cycle. Par contre, les directives demeurent absentes en ce qui a trait à la langue d'enseignement des matières non linguistiques comme l'histoire, la géographie et les sciences expérimentales.

Remarquons aussi que l'ensemble du programme est rédigé en français et que la table des matières annonce les rubriques suivantes : créole, français, mathématiques, sciences sociales, sciences expérimentales. Les consignes concernant le créole, ainsi que toutes les autres matières, d'ailleurs, sont aussi rédigées en français (voir « Extrait

des objectifs spécifiques du créole » en annexe A). Il y a une certaine ironie à ce que l'ensemble des programmes soit présenté dans la langue seconde du système éducatif, qui est censée être une langue objet. Cette manière de faire donne l'impression, à la lecture des programmes, que c'est le créole qui a le statut de langue objet. On peut cependant trouver des éléments d'explication à cette situation dans le fait que le créole en était encore à ses premiers efforts de codification et de systématisation au moment de la rédaction du programme et que les cadres et les enseignants ont tous été scolarisés en français.

Au niveau des faits, notre enquête dans les écoles a montré qu'effectivement le créole sert de langue d'enseignement, mais dans des proportions variables, selon le secteur (privé ou public) et le milieu socio-économique. En effet, sauf pour les écoles de milieu favorisé qui n'utilisent que le français, la grande majorité des écoles, soit 87% des écoles privées et 96% des écoles publiques de notre échantillon, utilisent surtout le créole ou autant le créole que le français. Seule une école privée de milieu défavorisé (et aucune école publique) déclare utiliser seulement le français. Par contre, l'enquête a révélé qu'aucune école n'utilise des manuels de mathématiques, de sciences sociales et de sciences expérimentales rédigés en créole, ni de livres de grammaire et d'orthographe créole et, sauf pour les écoles où l'enseignement de la lecture se fait en créole, on n'utilise pas de manuel de lecture en créole

avant la 2^{ème} année ; dans certains cas, ces livres ne sont introduits qu'en 3^{ème} ou même en 4^{ème} année.

Or, on l'a vu, il existe des livres de lecture en créole et des livres de lecture en français pour toutes les classes, de la première à la sixième année. Il existe aussi des livres de mathématiques, d'histoire et de sciences expérimentales rédigés en créole pour toutes les classes ainsi que des manuels d'orthographe créole et de grammaire créole pour les classes de la première à la troisième année. Dans le cas des mathématiques et des sciences expérimentales, ces manuels en créole ont souvent une version française identique, une traduction en français, en somme. Mais d'après nos données, les manuels en créole semblent être rarement utilisés.

En bref, les manuels scolaires utilisés (dans ces écoles) de même que les programmes d'étude, rédigés uniquement en français, indiquent que l'utilisation du créole n'est pas tout à fait celle qui a été prônée par la Réforme.

Le créole a donc été introduit dans le système éducatif haïtien. Cette introduction ne s'est cependant pas faite de façon isolée. Elle s'inscrit dans un phénomène de société plus large où le créole a gagné une reconnaissance plus importante et a été introduit dans plusieurs

secteurs traditionnellement réservés au français, comme les médias (radio, télévision, journaux), les services religieux, les discours politiques.... Mais il semble que l'utilisation du créole ne réponde pas d'une action éducative cohérente ; on l'a vu, chaque école fait usage du créole selon son bon vouloir. Il y a l'enseignement en créole mais il y a aussi l'enseignement du créole : et dans ce cas, cette langue fait alors office de langue seconde.

6.1.2. Le curriculum

La Réforme a effectivement mis en place, tardivement il est vrai, c'est-à-dire en 1989 alors que les intentions de la Réforme étaient déjà connues depuis 1979, un nouveau cursus scolaire. Mais l'implantation de ce cursus n'est encore que partielle, non seulement parce que les programmes ne sont pas toujours disponibles partout mais aussi parce que les enseignants ne savent pas les utiliser.

Mais il est difficile de démêler les causes et les effets. Par exemple, les manuels scolaires semblent, effectivement, représenter le curriculum *de facto*. Mais est-ce seulement parce que souvent le programme n'est pas disponible ou bien parce que les enseignants ne savent pas utiliser les programmes même lorsqu'ils sont disponibles ?

Cela reste à déterminer, car nous n'avons pas cherché, dans notre enquête, à vérifier cette dernière hypothèse.

L'implantation des programmes d'étude est d'autant plus précaire que, comme on l'a vu, les instances qui devraient s'assurer que les manuels correspondent aux objectifs de l'École fondamentale ne sont pas efficaces.

Une autre façon de s'assurer de l'implantation du nouveau curriculum serait l'administration, aux élèves qui terminent le deuxième cycle de l'École fondamentale, d'un examen élaboré d'après les objectifs mêmes du nouveau programme. On administre de fait un examen à la fin de chaque cycle, mais encore une fois l'absence d'analyse sérieuse de cet examen (le CEP) de même que des résultats des élèves à la fin du deuxième cycle de l'École fondamentale ne nous permet pas d'affirmer qu'il y a congruence entre les objectifs du nouveau curriculum et les apprentissages réels mis en évidence par cet examen. La seule façon de s'assurer de l'adéquation de cet examen avec le curriculum serait la préparation et l'utilisation d'instruments d'évaluation valides. La vérification faite, on pourrait peut-être alors prétendre, sinon à une implantation intégrale des programmes d'étude officiels, du moins à l'implantation des objectifs principaux de l'École fondamentale.

Autrement dit, la passation et la réussite de cet examen assureraient la maîtrise des compétences visées par les programmes du MENJS.

6.1.3. Les manuels scolaires

La Réforme a non seulement entraîné une modification du contenu des programmes, elle a aussi permis une appropriation du domaine du manuel scolaire par l'industrie haïtienne de l'édition. Cela a le double avantage, d'une part d'avoir des manuels plus proches du contexte culturel haïtien et, d'autre part, d'avoir accès à des livres à des prix plus modiques. Mais, d'après nous, la question des manuels scolaires n'est pas suffisamment discutée, ni dans la documentation qui porte sur cette question ni par les divers intervenants du secteur éducatif haïtien. L'absence d'homologation effective des manuels scolaires par le MENJS ainsi que les propos des responsables des maisons d'édition rapportés dans les entrevues nous portent à croire qu'il n'y a pas nécessairement adéquation entre les manuels et les programmes. En effet, même si les programmes servent de référentiel, des modifications sont apportées lors de la rédaction des manuels, afin qu'ils correspondent à ce que les écoles (enseignants et directeurs) recherchent ou encore lorsque les rédacteurs jugent un programme inadéquat. Or, comme les manuels sont souvent les seuls contacts que les élèves et même les enseignants ont avec du matériel didactique et qu'un grand nombre d'enseignants ne

sont pas capables d'utiliser les programmes d'étude officiels, même quand ils y ont accès, les manuels scolaires deviennent alors les seules sources d'information pour guider l'enseignement. Qui plus est, nous avons constaté, lors de notre enquête, que les « programmes d'étude maisons » étaient essentiellement basés sur les manuels scolaires. Dans ce contexte, la question de la congruence entre les manuels et le curriculum officiel s'avère importante. Car c'est le contenu des manuels et non les programmes d'étude du MENJS qui constitue alors le curriculum enseigné.

6.1.4. Les enseignants

Un des constats qui ressort de notre évaluation est que le corps enseignant est faible, tant du point de vue de la formation académique que du point de vue de la formation professionnelle, et cela malgré l'augmentation du nombre de normaliens et la multitude de formations continues qui ont été dispensées ces dernières années. Il est évidemment difficile d'évaluer de manière précise l'effet des compléments de formation dispensés sur les enseignants bénéficiaires. La seule recherche qui nous donne des informations sur cette question porte sur les pratiques pédagogiques (Fondation haïtienne de l'enseignement privé & Education development center, 1999). Elle montre que les enseignants ayant reçu des sessions de

perfectionnement dispensent effectivement un enseignement de meilleure qualité que ceux qui n'ont pas suivi de telles formations. Mais il faudrait avoir des détails sur le contenu des formations continues que ces enseignants ont suivies pour identifier leur apport spécifique et leur rôle compensateur eu égard aux lacunes des enseignants sur le plan académique ou professionnel.

A la lumière des résultats de la recherche mentionnée sur les pratiques pédagogiques et malgré ses limites, on est amené à faire l'hypothèse que la faiblesse apparemment toujours aussi grande de l'ensemble du corps enseignant pourrait être due à l'augmentation du nombre d'instituteurs depuis les vingt dernières années. L'amélioration des compétences des enseignants bénéficiaires des programmes de formation aurait ainsi été diluée par une augmentation de 276% du nombre des enseignants. Ce phénomène expliquerait aussi le peu d'impact que l'augmentation du nombre de normaliens aurait pu avoir sur la qualité d'ensemble du corps enseignant. Il faut ajouter que 56% des enseignants (voir tableau C2, en annexe C) ont onze ans et moins de scolarité. Ces années de scolarité correspondent au niveau académique déclaré mais le niveau réel de connaissance et de compétence est probablement plus bas, comme l'indique le test diagnostique administré par la FONHEP (1997). En effet, selon les résultats de ce test, les

enseignants qui ont entre 10 et 13 ans de scolarité ont un niveau académique réel équivalant à sept ou huit années de scolarité.

En dernier lieu, la qualité de la formation reçue, que ce soit au niveau de la formation initiale ou au niveau de la formation continue, doit aussi être prise en compte. En ce qui a trait à la formation initiale des normaliens, il y a trop peu d'informations disponibles et de recherches pour que nous soyons renseignés de façon satisfaisante. Cependant, tout indique, d'après nos résultats, qu'elle n'est pas ce qu'elle devrait être. Que ce soit au plan des conditions d'apprentissage des élèves-enseignants (bâtiments, accès au matériel...), de la compétence de leurs professeurs ou encore de la qualité du curriculum des Écoles normales, la qualité de la formation initiale (congruence avec le curriculum de l'École fondamentale, pertinence des connaissances acquises, développement des capacités et des compétences professionnelles) semble insuffisante. Elle est en tout cas loin d'être démontrée, compte tenu de la faible performance des enseignants de l'École fondamentale.

Par ailleurs, avec la Réforme, les programmes de formation initiale à l'enseignement ne semblent pas avoir bénéficié d'apports majeurs. La timide tentative d'harmoniser la formation initiale avec les programmes d'étude de la Réforme n'est pas convaincante non plus.

De plus, les dix Écoles Normales publiques du pays ne peuvent à elles seules fournir le nombre d'enseignants qui serait nécessaire au pays. Une dizaine d'Écoles normales privées œuvrent dans le pays, mais il est difficile d'obtenir des informations sur le contenu de la formation qu'elles dispensent, et le système de régulation mis en place par le MENJS est nettement insuffisant pour ne pas dire souvent absent²⁸.

Enfin, l'absence d'un système de suivi et d'évaluation des programmes de formation continue décrits au chapitre précédent et offerts aussi bien par diverses organisations que par le MENJS n'a pas permis la mise en place d'un processus cohérent en vue de la certification des enseignants et des directeurs ainsi formés. D'ailleurs, la qualité de plusieurs de ces formations semble devoir être remise en question. Par contre, si le foisonnement des programmes de perfectionnement est déconcertant, il montre aussi, comme d'ailleurs l'indique le MENJS dans son Plan National d'Éducation et de Formation, que l'idée de la formation continue est acceptée et même souhaitée par les enseignants, si l'on se fie à ceux que nous avons rencontrés dans le cadre de notre enquête.

²⁸ C'est la Direction de formation et de perfectionnement (DFP) du ministère de l'Éducation qui supervise les Écoles normales mais il n'y a pas de corps de superviseurs ou d'inspecteurs pour assurer une supervision effective.

En ce qui concerne la qualité de l'ensemble du corps enseignant actuellement actif, on doit malheureusement conclure que les quelques progrès réalisés sont très minces et surtout nettement insuffisants et non significatifs, compte tenu de l'importance des lacunes et des retards à combler en regard des besoins de l'école haïtienne.

6.2. Degré d'implantation de la Réforme

Les résultats de notre recherche ont permis de confirmer le fait que de nouveaux programmes d'étude ont été élaborés pour les deux premiers cycles de l'École fondamentale haïtienne ; que de nombreuses sessions de perfectionnement ont été dispensées aux enseignants et que ces activités de formation continue sont devenues systématiques et quasi-formalisées ; que le créole est effectivement utilisé en salle de classe, quoique de manière très inégale, et que des manuels scolaires en créole ont été publiés, donc que le créole a été introduit dans le système scolaire; finalement, que de nouveaux manuels scolaires ont été produits. Nous pouvons conclure de ces constatations que la Réforme a eu des apports réels pour le système éducatif haïtien. Ces dimensions de la Réforme, que nous avons choisi d'évaluer, sont donc réellement quoique partiellement implantées dans le système scolaire actuel.

Le bilan du système éducatif haïtien que nous avons fait au premier chapitre, l'enquête menée dans les écoles auprès des directeurs et des enseignants de même que les entretiens réalisés auprès de dix personnes nous permettent cependant d'avancer aussi que : les méthodes d'enseignement n'ont pas changé ; que la formation initiale des enseignants laisse encore et beaucoup à désirer ; que le corps enseignant manque à la fois de formation académique et de formation professionnelle ; qu'on ne dispose d'aucune confirmation fiable de l'implantation effective des programmes d'étude dans les salles de classe ; enfin que le créole n'est pas utilisé dans la perspective d'un projet éducatif cohérent par rapport aux objectifs poursuivis par la Réforme.

L'ensemble de ces faits confirme que presque vingt ans après le lancement de la Réforme par le ministre (1979) et l'adoption du projet de loi (1982), son implantation n'est encore que partielle. Si on ne peut pas parler d'échec total, il faut cependant admettre que, dans certains secteurs, on a vécu des difficultés très importantes, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants.

A travers les années, le système d'éducation a quand même réussi à intégrer certains éléments de la Réforme, tout en maintenant en place sa structure d'origine. Mais vingt ans plus tard, le système éducatif est

toujours inadéquat. Comme le montrent certains indices statistiques, les apports de la Réforme n'ont pas réussi à améliorer la performance globale du système éducatif haïtien. Il est vrai que le taux de scolarisation net (TSN) est passé de 47,8% en 1985/86 à 65% en 1996/97 et que le système éducatif a connu un accroissement important au niveau du nombre des enseignants, du nombre des écoles et du nombre des enfants allant à l'école, mais les raisons de cet accroissement résident dans la croissance démographique et dans la demande élevée de la société haïtienne pour l'éducation plutôt que dans les retombées de la Réforme. Le taux d'abandon est toujours élevé et rend le système éducatif inefficace; rappelons que seulement 45,2% des enfants terminent les deux premiers cycles de l'École fondamentale (ou le primaire) et donc que plus de la moitié des élèves (54,8%) abandonnent en cours de route. Le taux de redoublement varie de 14% à 19% par année, selon la classe, ce taux étant similaire à celui du début des années 80, c'est-à-dire aux années d'avant la Réforme.

6.3 Sources des échecs

Notre évaluation du processus d'implantation de la réforme nous a permis d'identifier quelques-unes des sources de difficulté que l'implantation de la Réforme a dû affronter et des échecs qu'elle doit assumer.

En premier lieu, nous croyons important de mentionner qu'on n'a sans doute pas suffisamment pris en compte le secteur privé, qui occupait déjà une place prépondérante dans le système scolaire. En effet, ce secteur n'a pas adhéré aux changements prônés par la Réforme et a été très réticent à les implanter.

Par ailleurs, les problèmes liés à l'implantation du créole comme langue d'enseignement obligatoire ont été sous-estimés. En effet, les décisions politiques relatives au statut du créole dans le nouveau curriculum reflétaient la position d'une minorité. Il est compréhensible que l'imposition d'une idée nouvelle provoque une levée de boucliers, particulièrement si celle-ci va à l'encontre des valeurs ou des croyances de la majorité de la société; et, dans ce cas-ci, il est certain que les parents, par exemple, ont été réticents à voir leurs enfants apprendre le créole, considéré par plusieurs non pas comme une langue mais plutôt comme un patois. Mais la décision de ne pas généraliser l'implantation de la Réforme, décision prise en 1986, de même que le démantèlement des structures d'accompagnement, par exemple le démantèlement du « Comité de coordination et de supervision de la Réforme », ont limité considérablement l'implantation prévue du créole ainsi que de toutes les autres composantes de la Réforme et ont certainement aussi affaibli la

crédibilité de l'entreprise auprès de l'ensemble de la population, personnel scolaire inclus.

A un autre point de vue, les possibilités d'assimilation de connaissances nouvelles et d'adaptation au changement des enseignants n'ont pas été correctement et concrètement évaluées au préalable. Soulignons qu'il s'agit là d'une lacune ayant trait à une mauvaise évaluation des intrants nécessaires à la mise en place d'un programme (dans le vocabulaire des modèles d'évaluation), les enseignants constituant justement un des intrants les plus importants de toute réforme éducative. On peut d'ailleurs émettre l'hypothèse qu'on n'a pas su, parallèlement, évaluer à sa juste mesure l'ampleur des changements auxquels les enseignants allaient être soumis.

De plus, le régime politique dictatorial des Duvalier, encore en place jusqu'en 1986, qui avait été sans pitié pour les personnes et les groupes qui avaient voulu remettre en question l'ordre établi, n'était pas propice, pour dire le moins, à une réforme éducative qui se voulait totale et innovatrice.

Ces considérations mettent en évidence le fait que l'évaluation du contexte initial, au moment de la prise de décision et de la planification, a peut-être été insuffisante (au sens où l'entend Stufflebeam, 1980), de

même que l'évaluation du contexte dans lequel le processus d'implantation devait se dérouler (au sens où l'entend De Ketele, 1989), ne permettant pas l'implantation effective d'une Réforme aussi majeure.

6.4. Recommandations

Le Plan national d'éducation et de formation (PNEF) du MENJS publié en 1998 propose déjà, comme on l'a vu au premier chapitre, une nouvelle politique éducative pour tenter d'apporter des solutions à la multitude de problèmes auxquels fait face le système d'éducation haïtien après la Réforme. Rappelons que les quatre domaines d'intervention de ce plan visent l'amélioration de la qualité de l'éducation, le renforcement des capacités institutionnelles du ministère de l'Éducation, l'expansion de l'offre scolaire et l'accroissement de l'efficacité externe (c'est-à-dire l'accroissement de l'articulation entre l'éducation et l'économie du pays en même temps que le développement des compétences nécessaires à sa modernisation). De plus, la stratégie de mise en oeuvre du Plan national d'éducation et de formation (1998) privilégie la concertation avec tous les partenaires concernés par l'offre éducative, l'accroissement de l'implication et de la participation des usagers et des acteurs locaux ainsi que l'amélioration continue comme outils de contrôle et de soutien.

Dans cette perspective, nous nous permettrons aussi de recommander, premièrement, que les activités d'amélioration de la qualité de l'éducation et de renforcement des capacités institutionnelles prévues par le PNEF incluent la définition des compétences attendues des élèves à la fin de chaque cycle de l'École fondamentale. De plus, la maîtrise de ces compétences par les élèves devrait être obligatoire pour l'admission au cycle d'études suivant. On le sait, le seul fait de passer plusieurs années à l'école ne garantit pas automatiquement l'atteinte des objectifs du système d'éducation . Ceci est particulièrement vrai dans un pays où les écoles sont dépourvues des instruments les plus indispensables à l'enseignement et à l'apprentissage (bâtiments adéquats, chaises, tableaux, livres, craies, etc.), où les enseignants, facteur crucial dans le processus éducatif, sont bien souvent à l'origine de sérieuses difficultés en matière de qualité et, surtout, où la grande majorité des écoles ne se sent pas obligée de suivre les règles et les normes prescrites par l'État. Dans la mesure où tous les instruments devant sanctionner la fin des cycles de l'École fondamentale étaient élaborés en respectant minutieusement ces compétences attendues, celles-ci deviendraient un référentiel pour le MENJS et lui permettraient d'exercer sa fonction normative et régulatrice dans l'ensemble du secteur éducatif. Ces compétences seraient aussi un outil efficace servant de guide aussi bien aux différents programmes maison utilisés par les écoles qu'aux auteurs des manuels scolaires.

En deuxième lieu, nous croyons important qu'un exercice analogue de définition des compétences requises soit entrepris mais cette fois-ci pour la formation du personnel enseignant. Les compétences ainsi définies permettraient de s'assurer que le corps enseignant possède un niveau minimum de qualification, quelle que soit la formation académique et professionnelle antérieure des maîtres. La maîtrise de ces compétences par les enseignants pourrait être reconnue par l'octroi d'une licence d'enseignement. Ces compétences seraient aussi un outil efficace pour guider les différents intervenants du secteur qui proposent des formations continues aux enseignants. Ici encore, elles permettraient au MENJS de remplir son rôle normatif et régulateur.

En troisième lieu, nous recommandons la traduction en créole des programmes d'étude du MENJS, afin de faciliter leur lecture aux maîtres et aux directeurs, ainsi que le développement de guides du maître, en français et en créole, pour ces mêmes programmes. En proposant des explications et des suggestions pour appliquer le programme ainsi que des exemples de contenu, ces guides faciliteraient non seulement l'accès aux programmes mais permettraient aux enseignants de mieux les utiliser.

Enfin, il nous semble important d'insister sur le fait que les interventions dans le système éducatif haïtien doivent prendre en considération le caractère hétérogène du système et s'assurer qu'elles visent non seulement l'amélioration du système mais qu'elles contribuent aussi à unifier et à harmoniser les différents projets, programmes et activités entrepris pour l'améliorer.

Toutes ces recommandations ne doivent cependant pas conduire à sous-estimer ou à minimiser ni les efforts consentis ni les résultats obtenus durant cette période, entre 1980 et 1997, où un très grand nombre de personnes, en Haïti, professeurs, directeurs, fonctionnaires, cadres, parents, se sont concertés, ont préparé, construit et finalement ont élaboré un plan de réforme éducative qui a reçu l'assentiment non seulement des autorités nationales et des milieux éducatifs les plus sérieux et les mieux formés, mais aussi des instances internationales. C'est sans parler, mais nous l'avons déjà mentionné, de l'effort extraordinaire de la population, de sa coopération, de ses initiatives, même, qui vont de l'effort financier, qu'il faut souligner compte tenu des conditions de vie, jusqu'à la construction de bâtiments et à l'embauche d'enseignants de bonne volonté. Et sur la base de tous ces efforts, il faut encore le rappeler en terminant, plusieurs acquis se sont mis en place, si perfectibles soient-ils.

CONCLUSION

Le système éducatif haïtien d'avant 1980 était non seulement peu performant, avec un taux de déperdition élevé et de nombreux élèves en fin de cycle primaire ne maîtrisant pas les outils de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul, mais un grand nombre d'enfants n'avaient même pas accès à l'école. Il y avait donc un problème de sous-scolarisation ainsi qu'un problème de « mal scolarisation ». La langue jouait un rôle majeur dans ces problèmes. En effet, pour la grande majorité des enfants haïtiens, le créole était et demeure toujours la langue maternelle, et les contacts avec le français sont peu fréquents pour plusieurs de ces enfants, notamment pour ceux de milieu rural. L'utilisation directe du français dès le début de la scolarité (pratique universelle dans les écoles jusqu'en 1982) mettait d'emblée les enfants en situation d'échec. A partir des années 1980, Haïti s'engage donc dans la mise en place d'une profonde réforme éducative, touchant tous les paliers et tous les aspects du système éducatif haïtien (les programmes, les méthodes pédagogiques, les manuels scolaires, les structures et les modes de gestion du système). Ce nouveau système éducatif devait permettre la scolarisation universelle pour l'an 2000 et éliminer les sources d'analphabétisme dans le pays.

Notre intention dans ce mémoire était d'évaluer l'implantation de la Réforme. A cette fin, nous avons entrepris de faire une évaluation de processus en utilisant certains éléments du modèle de Stufflebeam

(1985). Il ne s'agissait pas d'un exercice pour déterminer la responsabilité des erreurs éventuelles ou pour souligner les faiblesses du système, mais plutôt une tentative pour recueillir des informations sur le déroulement de l'implantation de la Réforme ainsi que sur le projet réellement implanté afin de comprendre où en est maintenant la Réforme. Vu l'amplitude des changements initialement visés, nous avons limité notre évaluation du degré d'implantation de la Réforme à quatre dimensions correspondant à des domaines d'intervention privilégiés, soit l'utilisation du créole, le nouveau curriculum, les nouveaux manuels scolaires ainsi que la formation des enseignants, dimensions pour lesquelles nous avons établi des critères d'évaluation et des indicateurs.

Pour faire notre évaluation, nous avons utilisé deux sources d'information. D'abord un échantillon de 15 écoles avec 76 enseignants et 15 directeurs, à qui on a administré un questionnaire d'enquête, ainsi que des personnalités du monde de l'éducation en Haïti qui ont été impliquées à divers titres dans la Réforme et qui dans certains cas le sont encore, auprès de qui on a conduit des entrevues.

Notre travail nous a permis de conclure que le créole a bien été introduit dans le système éducatif haïtien, si on considère la place importante que les programmes lui donnent. Mais l'utilisation du créole,

on l'a vu, n'est pas tout à fait celle qui a été prônée par la Réforme, chaque école faisant usage du créole selon son bon vouloir. De plus, il y a le problème de l'enseignement en créole, mais il y a aussi l'enseignement du créole : et dans ce cas, cette langue fait office de langue seconde.

De plus, la Réforme a effectivement mis en place un nouveau cursus scolaire. Mais l'implantation de ce cursus n'est encore que partielle, non seulement parce que les programmes ne sont pas toujours disponibles partout mais aussi parce que souvent les enseignants ne savent pas les utiliser.

Par ailleurs, une série de nouveaux manuels scolaires ont été élaborés et édités par le ministère et les maisons d'édition du secteur privé ; la Réforme a d'ailleurs permis une appropriation du domaine du manuel scolaire par l'industrie haïtienne de l'édition. Par contre, s'il existe de nouveaux manuels scolaires haïtiens, dont certains sont rédigés en créole, leur adéquation avec les programmes reste à démontrer. D'après nous, la question des manuels scolaires n'est pas suffisamment discutée, ni dans la documentation afférente ni par les divers intervenants du secteur éducatif haïtien. Ceci est d'autant plus important que c'est le contenu des manuels et non les programmes d'étude du MENJS qui constitue le curriculum véritablement enseigné.

Un des derniers constats qui ressort de notre évaluation est que les qualifications du corps enseignant sont insuffisantes, tant du point de vue académique que du point de vue de la formation professionnelle, et cela malgré l'augmentation du nombre de normaliens et malgré la multitude de formations continues qui ont été dispensées ces dernières années.

L'ensemble de ces faits confirme que la Réforme n'est implantée que partiellement. Le système d'éducation a intégré certains éléments de la Réforme, tout en maintenant en place sa structure d'origine. Les apports de la Réforme n'ont pas amélioré de manière significative ni suffisante la performance du système éducatif haïtien, qui demeure dysfonctionnel et inefficace.

Il nous faut encore rappeler que l'ensemble de nos résultats exigeraient évidemment d'être vérifiés sur une plus grande échelle, et particulièrement en dehors de la capitale, dans d'autres régions, urbaines mais aussi rurales, du pays. Même si nous avons tenté de respecter les principales dimensions qui caractérisent l'école haïtienne (les dimensions publique vs privée, laïque vs congrégationniste, catholique vs protestante), il reste que la taille de l'échantillon de même que le fait que toute notre étude soit fondée sur des données collectées dans des écoles de Port-au-Prince empêchent, bien sûr, la généralisation

des résultats et limitent également dans une certaine mesure l'interprétation qu'on peut en faire.

Mais il reste que si, vingt ans plus tard, le Plan national d'éducation et de formation (1998) ne remet pas en cause certains acquis de la Réforme, il ne peut que constater l'état désastreux du système d'éducation; il propose donc de mettre en oeuvre une politique éducative fondée sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, sur le renforcement des capacités institutionnelles du ministère de l'Éducation, sur l'expansion de l'offre scolaire et sur l'accroissement de l'efficacité externe, c'est-à-dire sur l'accroissement de l'articulation entre l'éducation et l'économie du pays et sur le développement des compétences nécessaires à sa modernisation.

Quant à nous, dans cette perspective d'amélioration de la qualité de l'éducation, nous avons estimé que la définition des compétences attendues des élèves à la fin de chaque cycle de l'École fondamentale ainsi que la définition des compétences requises des enseignants pour s'assurer qu'ils possèdent un niveau minimum de qualification (académique et professionnelle) étaient importants et permettraient au MENJS de remplir son rôle normatif et régulateur. Nous avons aussi jugé que les programmes d'étude du MENJS devraient être traduits en créole afin de faciliter leur lecture et qu'ils devraient être accompagnés de

guides du maître en créole et en français, le développement de ces guides pouvant aider les enseignants à mieux utiliser les programmes. Enfin, nous avons rappelé que toutes les interventions dans le système éducatif haïtien devraient contribuer à l'unifier et l'harmoniser.

Dans la perspective des recherches futures, nous nous permettons, en terminant, de revenir sur l'intérêt, pratique et théorique, qu'il y aurait à conduire deux exercices parallèles de définition des compétences attendues, d'une part des compétences attendues des élèves à la fin de chaque cycle de l'école fondamentale et, d'autre part, des compétences attendues des enseignants, aussi bien avant leur entrée dans la profession qu'après l'une ou l'autre des formations que la plupart d'entre eux suivent en cours de carrière. Si la poursuite de recherches dans ces deux directions s'appuie sur le même type de méthodologie, puisque dans les deux cas il s'agit de définir des compétences correspondant aux buts poursuivis par le système éducatif et de construire des instruments d'évaluation de ces compétences, il existe une différence importante entre les deux exercices au plan du cadre théorique d'évaluation et du statut respectif de ces deux ordres de compétence. En effet, dans le cas des compétences attendues des élèves, c'est sur la définition et l'évaluation des résultats attendus, c'est-à-dire des extrants du système d'éducation en implantation que l'on travaillerait, alors que dans le cas des compétences attendues des

enseignants, une double lecture est de prime abord possible : d'une part on pourrait en effet considérer ces compétences comme des extrants du système éducatif actuel et des formations d'appoint que les enseignants suivent, ce qu'ils sont évidemment; mais on peut les considérer aussi comme des acteurs ou des intrants importants du nouveau système éducatif que l'on cherche à mettre en place, car ils ont un rôle réel et déterminant pour la suite des choses : c'est à ce titre que nous recommandons l'évaluation des compétences attendues des enseignants, dans le but de déterminer si les diverses formations initiales et complémentaires que ceux-ci reçoivent les préparent adéquatement à jouer leur rôle dans la réforme éducative haïtienne; c'est donc un statut d'« intrant » qu'il faut leur attribuer, dans un modèle théorique d'évaluation encore inspiré de Stufflebeam (1980, 1994). Ce n'est qu'ultérieurement, lorsque la réforme du système éducatif haïtien aura franchi toutes les étapes prévues, c'est-à-dire tous les ordres d'enseignement, y compris les ordres secondaire et post-secondaire, que les compétences et la formation initiale des nouveaux enseignants pourront faire l'objet d'une évaluation à titre d'extrants résultant du nouveau système éducatif implanté.

Bibliographie

- Achola, P.W. (1990). Implementing educational policie in Zambia (World Bank Discussion Papers. Series #90). World Bank : African Technical Departement.
- Bentolila, L. G. (1981). Langues et problèmes d'éducation en Haïti. Langages, 61, 117-127.
- Bourdon, J. et Perrot, J. (1990). Analyse économique et financière du secteur de l'éducation en République d'Haïti (Projet HAITI/PNUD/UNESCO). Port-au-Prince : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
- Bourdon, J., Orivel, F. et Perrot, J. (1991). Analyse et prospective du système éducatif haïtien (Projet HAITI/PNUD/UNESCO). Port-au-Prince : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
- Brutus, E. (1948). Instruction publique en Haïti (1492-1945), Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- Casimir, L. J. (1972). Éducation et instruction en Haïti. In Emerson DOUYON (ed.), Culture et développement en Haïti pp 156-161. Ottawa, Les Éditions Leméac.
- Cherkaoui, M. (1993). La sociologie de l'éducation, Paris, coll «que sais-je ?», Presses universitaires de France.
- Dartigue, M. (1938). Conditions rurales en Haïti. Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- Dartigue, M. (1939). L'enseignement en Haïti (1804-1938). Port-au-Prince, Imprimerie de l'État.
- Debeauvais, M. (1989). Les changements sans réformes: Une nouvelle tendance internationale dans le domaine de l'éducation. Éducation canadienne et internationale, 18, #2.
- De Ketele, J-M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P. et THOMAS, J. (1989). Guide du formateur, Bruxelles, De Boeck.
- De Ketele, J-M et Roegiers, X. (1993) Méthodologie du recueil d'information, Bruxelles, DeBoeck.
- Département de l'Éducation Nationale. (1982). La Réforme éducative : Éléments d'information. Port-au-Prince : Institut Pédagogique Nationale.

Easton, P.A et Fass, S.M. (1989). Monetary Consumption Benefits And The Demand For Primary Schooling In Haiti. Comparative Education Review, 38, # 4, 143 – 150.

Fass, S. (1990). Political economy in Haiti: The drama of survival. Transaction Publishers, London.

Figari, G. (1994). Évaluer: quel référentiel? Bruxelles, De Boeck.

Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé. (1997). Rapport d'évaluation diagnostique d'enseignants de l'École Fondamentale. Port-au-Prince.

Fondation Haïtienne de l'Enseignement Privé et Education Development Center. (1999). Le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école fondamentale en Haïti. Port-au-Prince.

Goldough, C. (1980). Primary schooling and economic development: A review of the evidence (Staff Working Paper # 399). World Bank.

Huberman, A. M. et MILES, B. M. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles, De Boeck.

Institut Pédagogique National. (1980). Éléments sur la réforme du système éducatif haïtien. Port-au-Prince : Département de l'Éducation Nationale.

Institut Pédagogique National. (1986). Implantation de la réforme éducative : Quelques points de repère. Port-au-Prince : Département de l'Éducation Nationale.

Isambert-Jamati, V. (1990). Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Paris, Éditions Universitaires.

Kiros Fassil, R. (1990). Implementing educational policie in Ethiopia (World Bank Discussion Papers. Series # 84). World Bank : African Technical Departement.

Laguerre, P-M. (1991). Le système éducatif entre le créole et le français. In Jadotte H. et Hector C. (Eds.), Haïti et l'après-Duvalier: Continuités et ruptures (vol. 2, pp 319-337). Port-au-Prince, Les éditions Deschamps.

Locher, U., Malan, T. et Pierre-Jacques, C. (1987). Évaluation de la réforme éducative en Haïti (Rapport de la mission d'évaluation de la réforme éducative en Haïti de la Banque mondiale). Genève.

Locher, U. (1991). L'évolution récente de l'enseignement primaire. In Jadotte H et Hector C (Eds.), Haïti et l'après-Duvalier: continuité et ruptures (vol #2, pp. 357-376). Port-au-Prince, Les éditions Deschamps.

Lulat, Y. G-M. (1982). Political Constraints on Educational Reform for Development: Lessons from an African Experience. Comparative Education Review, 26, #2, 235-253.

Madaus, Scriven, M. et Stufflebeam, D.L. (1984). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston, Kluwa-Nijhoff.

Magalula, C. (1990). Implementing Educational Policies in Swaziland (World Bank Discussion Papers. # 88). World Bank : African Technical Departement.

Miller, R. I. (1986). Evaluating Institutional Quality: Some Ways and Some Problems. Journal of Institutional Management in Higher Education, 10, #3, 241-51.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (1998 a). Panorama du système éducatif haïtien. Document non publié. Direction de la Planification et de la Coopération Externe : Service de statistique.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (1998 b). Plan National d'Éducation et de Formation. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (1995). La réflexion au sein du GRS #1 et # 2 : Les Cahiers du Groupe de Réflexion Stratégique. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (1989). La Formation des Formateurs ; une priorité (Document d'orientation). Direction de la Formation et du Perfectionnement.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Institut Pédagogique National. (n.d.). Curriculum de l'école fondamentale : Programme pédagogique opérationnelle 1^{er} cycle (1^{ère} année). Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Institut Pédagogique National. (n.d.). Curriculum de l'école fondamentale :

Programme pédagogique opérationnelle 1^{er} cycle (2^{ème} année). Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Institut Pédagogique National. (n.d.). Curriculum de l'école fondamentale : Programme pédagogique opérationnelle 1^{er} cycle (3^{ème} année). Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Institut Pédagogique National. (n.d.). Curriculum de l'école fondamentale : Programme pédagogique opérationnelle 1^{er} cycle (4^{ème} année). Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Institut Pédagogique National. (n.d.). Curriculum de l'école fondamentale : Programme pédagogique opérationnelle 2^{ème} cycle (5^{ème} année). Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Institut Pédagogique National. (n.d.). Curriculum de l'école fondamentale : Programme pédagogique opérationnelle 2^{ème} cycle (6^{ème} année). Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Moral, P. (1978). Le paysan haïtien. Étude sur la vie rurale en Haïti. Port-au-Prince, les éditions Fardin.

Nadeau, M-A. (1988). L'évaluation de programme: Théorie et Pratique. Québec, Les presses de l'Université de Laval.

Ollivier, É. (1972). Le rachitisme: l'objectif pédagogique dans le système d'enseignement haïtien. Nouvelle Optique, 5, 162-174.

Orivel, F. (1991). Analyse du système éducatif haïtienne: Atouts, faiblesses et priorités d'action. (Projet HAITI/PNUD/UNESCO). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Pamphile, L.D. (1985). America's Policy-Making in Haitian Education : 1915-1934. Journal of Negro Education, 54, #1, 99-108.

Pedro, G. (1995). Experimenting Institutional Evaluation in Spain. Higher Education Management, 7, #1, 101-18.

Plaisance, E. et Vergnaud, G. (1993). Les sciences de l'éducation. Paris, Éditions La Découverte.

Psacharopoulos, G. (1989). Why Educational reforms fail: A comparative analysis. International Review of Education, 65, 179-195.

Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement. Paris, Economica.

Research Triangle Institute. (1996). Diagnostic technique du système éducatif haïtien. Rapport de synthèse. Port-au-Prince, Les éditions Henri Deschamps.

Saint-Germain, M. (1989). Analyse de quelques facteurs relatifs au volet linguistique de la réforme éducative en Haïti. Éducation canadienne et internationale, 18, #2, 18-33.

Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. Studies in Educational Evaluation, 20, #1, 147-166.

Service National de la Production Agricole et de L'Enseignement Rural. (n.d.). Rapport annuel -1924-1931. Port-au-Prince : Service National de la Production Agricole et de L'Enseignement Rural.

Service National de la Production Agricole et de L'Enseignement Rural. (n.d.). Rapport annuel -1932-1934. Port-au-Prince : Service National de la Production Agricole et de L'Enseignement Rural.

Stillman, A. (1989). Institutional evaluation and LEA Advisory Services: Research Findings from the NFER LEA Advisers Project. Research Papers in Education, 4, #2, 3-27.

Stone, L. (1984). An Evaluation Conception: Making sense of Qualitative Methods. Conférence donnée dans le cadre de "Evaluation 1984". San Francisco, Calif., in Nadeau, M-A. (1988), L'évaluation de programme: Théorie et Pratique. Québec, Les presses de l'Université de Laval.

Stufflebeam, D. (1980). L'évaluation en éducation et la prise de décision. Victoriaville, Les Éditions NHP.

Stufflebeam, D. (1983). Reflection on the movement to promote effective educational evaluation through the use of professional standards. Studies in Educational Evaluation, 9, 119-124.

Stufflebeam, D. (1985a). Coping with the point of entry problem in evaluating projects. Studies in Educational Evaluation, vol 11, 123-129.

Stufflebeam, D. (1985b). Systematic evaluation. Boston, Kluwa-Nijhoff.

Stufflebeam, D. (1987). Professional standards for assuring the quality of educational program and personnel evaluations. International Journal of Educational Research, 11, #1, 125-143.

Stufflebeam, D. (1994) Introduction: Recommendations for improving evaluations in U.S public schools. Studies in Educational Evaluation, 20, #1, 3-21.

Tardieu, C. (1990). L'éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours. Port-au-Prince, Les éditions Deschamps.

Vernet, P. (1984). La réforme éducative en Haïti: philosophie, objectifs, stratégies et contenus. Études créoles, VII, # 12, 142-161.

Vincent, S. et LHÉRISSON L. C. (1898). La législation de l'instruction publique de la République d'Haïti (1804-1895), Paris, Dunod.

Yates, B. A. (1984). Comparative education and the third world: The nineteenth century revisited. Comparative Education Review, 28, #4, 533-549.

Annexe A

Plan d'étude annuel et hebdomadaire de l'École Fondamentale (1er et 2ème cycle): les enseignements se répartissent de la façon suivante

DISCIPLINES	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année		3 ^{ème} année		4 ^{ème} année		5 ^{ème} année		6 ^{ème} année		TOTAL	
	Heb	An	Heb	1 et 2 cycles										
Créole	7	210	7	210	5	150	5	150	4	120	4	120	32	960
Communication orale	2	60	2	60	1	30	1	30	1	30	1	30	8	240
Communication écrite														
Lecture	3	90	3	90	2	60	1	30	1	30	1	30	11	330
Ortho-Voca, Gram	1	30	1	30	1	30	2	60	1	30	1	30	7	210
Production écrite	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	6	180
Français	4	120	4	120	4	120	4	120	5	150	5	150	26	780
Communication orale	4	120	2	60	2	60	1	30	1	30	1	30	11	330
Communication écrite														
Lecture			1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	5	150
Ortho-Voca, Gram			½	15	½	15	1	30	2	60	2	60	6	180
Production écrite			½	15	½	15	1	30	1	30	1	30	4	120
Mathématique	5	150	5	150	5	150	5	150	6	180	6	180	32	960
Numération	2	60	2	60	1	30	1	30	2	60	1	30	9	270
Opérations- Calcul Mental	1	30	1	30	2	60	2	60	1	30	1	30	8	240
Problèmes	1	30	1	30	1	30	1	30	1	30	2	60	7	210
Géométrie et mesure	1	30	1	30	1	30	1	30	2	60	2	60	8	240
Sc. Sociales	2	60	3	90	17	510								
Espace géographique, orientation, division du temps	1	30	2	60	2	60	1	30	1	30	1	30	8	240
Connaissance de soi et des autres, histoire, culture	1	30	1	30	1	30	2	60	2	60	2	60	9	270
Sciences Expérimentales	2	60	2	60	3	90	3	90	3	90	2	60	15	450
Sciences naturelles, hygiène, écologie	2	60	2	60	3	90	2	60	2	60	1	30	12	360
Sci. physiques	-	-	-	-	-	-	-	-	1	30	1	30	3	90
Éducation physique	1	30	1	30	2	60	2	60	2	60	2	60	10	300
Education artistique	2	60	12	360										
Initiation à la technologie	1	30	1	30	2	60	2	60	2	60	3	90	11	330

LE CRÉOLE AUX 1^{er} ET 2^e CYCLES

L'amélioration du système éducatif constitue un préalable indispensable au développement. Mais elle ne peut se faire sans prendre en compte la réalité sociale et culturelle de la société concernée et les idées que cette société a d'elle-même dans sa globalité.

En vue de la relation étroite entre le développement de plusieurs aspects de l'intelligence et le développement du langage, il est important que l'enseignement s'appuie directement sur les expériences vécues par l'enfant. Il est donc essentiel qu'il se fasse dans une langue que l'enfant comprend, en l'occurrence le créole.

Le programme de communication créole des 1^{er} et 2^{ème} cycles inclut des connaissances, des compétences, des attitudes et des habitudes que l'on souhaite développer chez l'enfant, particulièrement la capacité de s'exprimer convenablement dans sa langue maternelle et d'acquérir les mécanismes mentaux qui sont à la base des différents savoirs : écouter, parler, lire et écrire. Le programme de communication créole s'inspire des thèmes étudiés dans les autres disciplines et développe les habiletés nécessaires à leur apprentissage.

Le français aux 1^{er} et 2^e cycles

Le présent programme, destiné aux deux premiers cycles de l'École Fondamentale, propose un ensemble d'objectifs d'apprentissage à atteindre pour chaque année de scolarité.

Son objectif général est de rendre l'élève apte à entrer efficacement en communication avec autrui par le moyen du français oral et du français écrit aussi bien lorsqu'il lit que lorsqu'il écrit. Cet objectif général se décompose en un certain nombre de savoirs et de savoir-faire à acquérir par l'élève. Ces savoirs et savoir-faire sont présentés dans le programme sous l'étiquette **d'objectifs spécifiques**.

Le programme de **français oral**, qui s'étend de la première à la sixième année, vise à développer chez l'élève les connaissances et habiletés qui lui permettront de communiquer ses intentions dans diverses situations de la vie quotidienne.

Sans être novatrice, l'approche proposée, qui n'est en fait qu'une adaptation de la méthodologie communicative aux spécificités de notre milieu éducatif, part de l'hypothèse d'une acquisition globale, dynamique et non mécanique, séquentielle de la langue seconde. Ainsi pourront être plus facilement mises à contribution les stratégies naturelles d'apprentissage à partir desquelles l'écoute et la production s'interpellent.

C'est dans cette perspective que la méthodologie structuraliste a été écartée. En effet, il nous a semblé important de partir du vécu de l'enfant, de ses besoins et intérêts pour l'emmener à produire. L'acquisition des structures se fait, par conséquent, par le biais d'activités diverses où la répétition elle-même devient jeu, devinette, jeu de rôle, etc. et non psittacisme, phrases apprises par coeur.

Par cette approche, la parole prend forme par essais et erreurs dans l'expression de l'enfant dans une liberté à la fois créatrice et organisée.

L'écrit français ne commence qu'en 2^{ème} année. Pour chacune des années qu'il couvre, le programme définit une liste d'objectifs d'apprentissage, qui déterminent la nature de la compétence ou de la capacité visée. Ces objectifs se rapportent à des domaines aussi divers que la compréhension de textes écrits, les techniques de l'expression écrite, la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire. L'enseignement d'une langue étant une réalité globale, il va sans dire qu'une telle division des contenus à l'intérieur du cours de français est purement artificielle et ne répond qu'à une commodité de présentation.

La conception générale du programme appelle deux remarques d'importance.

La première porte sur les relations existant entre le programme de l'écrit et celui de l'oral. Ces programmes, s'ils ont leur spécificité propre, doivent être cependant considérés comme les volets complémentaires d'un même processus, celui de l'apprentissage de la langue française. Ils sont, à ce titre, indissociables. Ainsi, nombre de structures étudiées préalablement, à l'oral, sont reprises au niveau de l'écrit, et ce, dans une perspective de consolidation ou de renforcement.

La seconde remarque concerne le caractère **continu** et **progressif** du programme. Ainsi, beaucoup d'objectifs sont présents à différentes étapes de l'apprentissage. Cela tient au fait que la maîtrise des compétences ou habiletés qu'ils impliquent n'est jamais, dans la pratique, totalement achevée. La nature de la compétence ou de l'habileté attendue reste la même; par contre, le degré de maîtrise souhaité varie avec l'année considérée.

Extrait du programme détaillé : 3ème année, Sciences sociales

SCIENCES SOCIALES				
	OBJECTIF SPÉCIFIQUE	CONTENU	SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	ÉVALUATION
	THÈME I : ESPACE GÉOGRAPHIQUE		Objectif général : - Identifier les divers éléments physiques et économiques des régions d'Haïti - Localiser ces éléments sur une carte - Identifier les lignes imaginaires du globe terrestre	
1	Délimiter l'espace de sa région	1.1 Les limites géographiques de sa région : - Montagnes - Rivières - Localités - Autres points de repère	1.1.1 Faire identifier sa région sur un croquis de manuel de géographie d'Haïti Faire voir ensuite sur ce même croquis les autres localités qui se trouvent en dehors de sa région. Faire montrer sur le croquis les limites de sa région 1.1.2 Faire aussi identifier les localités qui font partie de sa région	- Demander à l'élève d'indiquer deux ou trois limites géographiques de sa région
2	Distinguer les principaux éléments du relief de sa région	2.1 Le relief de la région - Montagnes - Plaines - Plateaux - Rivières - Villes	2.1.1 Faire identifier sur deux ou trois photos de la région des élèves, une plaine, une colline, une montagne, une rivière, etc... 2.1.2 Faire utiliser un bac à sable pour la reproduction de ces divers éléments de la région	Demander à l'élève de faire la différence entre : une plaine et une rivière de sa région
3	Identifier les caractéristiques du climat et de la végétation de sa région	3.1 Les caractéristiques du climat et de la végétation de sa région	3.1.1 Interroger quelques élèves sur ce qui caractérise le plus le climat de leur région 3.1.2 Leur faire dire quel est le mois le plus chaud et quel est celui le plus frais de cette dernière 3.1.3 Leur demander aussi s'il y pleut suffisamment durant l'année ou	Demander à l'élève d'indiquer : a) S'il fait chaud dans sa région, s'il y a aussi des sécheresses. b) La

			<p>s'il y a beaucoup de sécheresse</p> <p>3.1.4 Faire identifier quelques plantes importantes de sa région</p> <p>3.1.5 Faire comparer sur des photos le paysage physique (relief et végétation) d'une région à une autre</p>	<p>caractéristique fondamentale du climat de la région ainsi que celle de la végétation correspondante</p>
4	<p>Énumérer et classer par ordre d'importance les différentes sources et activités économiques de sa région</p>	<p>4.1 L'économie de la région. -Les ressources agricoles et industrielles -Les activités de la population</p>	<p>4.1.1 Faire identifier sur deux ou trois photos les principales ressources agricoles et, éventuellement, minières de la région des élèves</p> <p>4.1.2 Faire dresser en classe une liste des activités de la population dans l'agriculture, l'industrie, l'artisanat, etc... et les faire classer</p> <p>4.1.3 Faire réaliser une petite enquête auprès des parents sur les activités de la population qui sont les plus importantes dans la région et les classer</p>	<p>Les faire classer par ordre d'importance</p> <p>Faire cocher à partir d'une liste de caractéristiques celles qui sont propres à une grande ville</p>
5	<p>Indiquer les principales caractéristiques d'une grande ville de sa région</p>	<p>5.1 Une ville importante de la région -Populatoin -Édifices publics -Services</p>	<p>5.1.1. Faire voir sur deux ou trois photos certains quartiers actifs de la ville avec beaucoup de piétons, de voitures et de camions de transport.</p> <p>5.1.2 Faire visiter cette grande ville si c'est possible.</p> <p>5.1.3 Faire dresser une petite liste de services offerts dans une grande ville de la région des élèves.</p> <p>5.1.4 Faire comparer enfin à l'aide de photos cette grande ville à une autre de la même région.</p>	
6	<p>Localiser les principales villes d'Haïti</p>	<p>6.1 Les principales villes d'Haïti -Port-au-Prince -Cap-Haïtien</p>	<p>6.1.1 Faire montrer sur une carte d'Haïti une ou deux villes importantes de chacune des régions du pays</p>	<p>Demander à l'élève de pointer à l'aide d'une règle sur</p>

		-Cayes -Gonaïves	6.1.2 Préparer des bandelettes sur lesquelles sont inscrites les noms de grandes villes d'Haïti et demander aux élèves de les mettre à la place qui convient, sur la carte	une carte d'Haïti, trois grandes villes données
--	--	---------------------	---	---

Extraits de la liste des objectifs spécifiques du créole prévus par le programme du ministère de l'Éducation

Objectif spécifique	Contenu	Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage	Évaluation
Distinguer les différentes combinaisons de sons et les graphies correspondantes	Y (peyi, pye, piye, kay) En (en, enn, enm) On (on, onn, onm) W (bwa, bra) Gl,kl, bl, pl, tr, dr, kr, gr, etc.	Faire distinguer et reproduire les différentes combinaisons possibles d'un son donné Exemple : y (peyi, pye, piye, kay) Faire écrire sans dictée des combinaisons de voyelles et de consonnes nasales , en (en, enn, enm) an (an, ann, anm) on (on, nn, onm) Dicter des mots comprenant des consonnes doubles : Exemple : gl,kl, bl, pl Faire comparer et reproduire les mots formés avec les lettres w, r Exemple : bwa, bra	Dicter un court texte comportant certaines difficultés orthographiques étudiées.

Source : Programme détaillé de 3^{ème} année, Créole, Thème : Orthographe, p 13

Objectif spécifique	Contenu	Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage	Évaluation
Utiliser les démonstratifs	Démonstratif Sa a Sa yo La Yo	Faire repérer les démonstratifs dans des phrases présentées A partir d'images, demander à l'élève de comparer deux objets ou deux êtres en utilisant les déterminants démonstratifs Ex : Liv sa a gen plis paj pase liv sa a	Demander à l'élève de rédiger des phrases avec les démonstratifs

Source : Programme détaillé de 5^{ème} année, Créole, Thème : Grammaire, p 18

Objectif spécifique	Contenu	Suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage	Évaluation
Distinguer et utiliser différents types de prédicat (pilye)	Le prédicat qui sert à exprimer une action (pilye aktivite) Le prédicat qui sert à exprimer un état (pilye qui pa montre yon aktivite)	Faire distinguer les deux types de pilye - Bouretye a bwote fatra - Kabrit matant mwen an piti Remarque : attirer l'attention des élèves sur le fait que les types de pilye qui ne sont pas exprimés par un verbe font partie des pilye ki pas montre yon aktivite Ex : kabrit matant mwen an piti Pitit la sanble papa Chen an pòtre yon kabrit	Faire classer des phrases données selon le type de pilye utilisé. Faire utiliser ces pilye dans d'autres types de phrases

Source : Programme détaillé de 6^{ème} année, Créole, Thème : Grammaire p 13

Annexe B

**Résumé des résultats des tests de l'évaluation de 1987 par la
Banque Mondiale xxi**

	Système traditionnel	Système réformé
Mathématiques		
4 ^{ème} année	Notions adéquates en calcul (63.9) et faibles en géométrie (40.7).	Résultats insuffisants en calcul (en dessous de 50%) et mauvais en géométrie (35%)
6 ^{ème} année	Moyenne en calcul satisfaisante (67.1) mais très basse en géométrie (29.3)	Les notes sont meilleures mais toujours faibles. Le nombres d'élèves dans l'échantillon interdit une analyse poussée

En mathématiques, les résultats sont généralement médiocres dans les deux systèmes. Toutefois, on peut constater que les élèves du système traditionnel , dans toutes les catégories sauf pour la géométrie en 6^{ème} , ont de meilleurs résultats.

	Système traditionnel	Système réformé
Français		
4 ^{ème} et 6 ^{ème} année	La compréhension orale est très bonne (70.8) La compréhension écrite est faible (53.5) Grammaire moyenne (66.4)	La compréhension orale est excellente (73.5) La compréhension écrite est faible (48) Grammaire moyenne (60.3)

En français, les notes du système traditionnel sont meilleures sauf pour la compréhension orale où les enfants du système réformé ont une note supérieure malgré le fait qu'ils aient été exposés au français beaucoup moins longtemps que les élèves du système traditionnel. L'écart entre les notes moyennes des deux systèmes (66 et 63.5) est seulement de 2.5 points .

	Système traditionnel	Système réformé
Étude du milieu¹		
4 ^{ème} année	Moyenne générale de 58.3	Note passable de 52.8
6 ^{ème} année	Notes moyenne de 62.2	Note acceptable de 54.5

En comparant les deux systèmes, les élèves du système traditionnel ont de meilleures notes que les autres. Il faut noter qu'en 4^{ème} année ces disciplines enseignées en créole devraient permettre une performance supérieure. Par contre, il faut souligner que la méthode du test des études du milieu était la plus conventionnelle; elle a donc pu poser plus de problèmes à des élèves habitués à d'autres méthodes d'enseignement et de questionnement, c'est-à-dire à des élèves des classes réformées.

¹ Histoire, géographie et sciences naturelle

Annexe C

Structure du système éducatif haïtien

# Années	Avant la réforme		Réforme		# Années
13	Secondaire	Philo (bac II)	4 ²	Secondaire	13
12		Rhétor (bac I)	3		12
11		2 nd	2		11
10		3 ^{ème}	1		10
9		4 ^{ème}	9 ^{ème}	3 ^{ème} cycle	9
8		5 ^{ème}	8 ^{ème}		8
7		6 ^{ème}	7 ^{ème}		7
6	Primaire	CM2	6 ^{ème}	2 ^{ème} cycle	6
5		CM1	5 ^{ème}		5
4		CE2	4 ^{ème}	1 ^{er} cycle	4
3		CE1	3 ^{ème}		3
2		CP 2	2 ^{ème}		2
1		CP 1	1 ^{ère}		1



Les zones grises correspondent à la structure actuellement en vigueur

² Le nombre d'années du nouveau secondaire n'a jamais été déterminé de façon précise. Il varie entre 3 et 4 ans.

Tableau C1 : Ancienneté des écoles primaires réparties par secteur et par milieu

Secteur	PUBLIC			PRIVÉ			ENSEMBLE			
	Milieu	Urbain	Rural	TOTAL	Urbain	Rural	TOTAL	Urbain	Rural	TOTAL
Durée										
Moins de 2 ans		1	8	9	131	370	501	132	378	510
		0%	1%	1%	5%	6%	6%	4%	6%	5%
2 ans - 5 ans		15	38	53	361	819	1180	376	857	1233
		4%	6%	5%	14%	14%	14%	12%	13%	13%
5ans - 10ans		6	49	55	656	1402	2058	662	1451	2113
		1%	7%	5%	25%	24%	24%	22%	22%	22%
10 ans et plus		285	491	776	1425	3130	4555	1710	3621	5331
		70%	74%	72%	54%	54%	54%	56%	56%	56%
Inconnue		98	80	178	49	114	163	147	194	341
		24%	12%	17%	2%	2%	2%	5%	3%	4%
TOTAL		405	666	1071	2622	5835	8457	3027	6501	9528

Source : MENJS 1997

Tableau C2: Répartition des enseignants des écoles fondamentales (1^{er} et 2^{ème} cycle) selon leur formation par secteur et par milieu pour tous les départements en 1997

	Public			Privé			Ensemble		
	Urbain	Rural	Total	Urbain	Rural	Total	Urbain	Rural	Total
Normalien	1472	960	2432	1300	367	1667	2772	1327	4099
%	38	28	33	9	2	5	16	6	10
Capiste	665	332	997	631	398	1029	1296	730	2026
%	17	10	14	5	2	3	7	3	5
Philo	257	248	505	2856	1141	3997	3113	1389	4502
%	7	7	7	21	6	12	18	6	11
Rétho	499	613	1112	3628	2743	6371	4127	3356	7483
%	13	18	15	26	14	19	23	14	18
Seconde	320	476	796	1785	2300	4085	2105	2776	4881
%	8	14	11	13	11	12	12	12	12
3^{ème}	451	604	1055	1752	3948	5700	2203	4552	6755
%	12	17	14	13	20	17	12	19	16
4^{ème}	180	190	370	1090	3426	4516	1270	3616	4886
%	5	5	5	8	17	13	7	15	12
- 4^{ème}	35	50	85	726	5659	6835	761	5709	6470
%	1	1	1	5	28	19	4	24	16
Inconnue	9	5	14	8	46	54	17	51	68
	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3888	3478	7366	13776	20028	33804	17664	23506	41170
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Annuaire statistique 1998

	1982-83	1987-88	1997
Public - Urbain	17,4	29,2	38
Public - Rural	2,5	22,3	28
Public- Ensemble	11,6	26,3	33
Privé – Urbain	5,6	5,5	9
Privé – Rural	1,5	0,7	2
Privé – Ensemble	3,8	3,2	5
Total	6,4	9,7	10%

Source : diverses statistiques du MENJS

	Public			Privé			Ensemble		
	<i>Urbain</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Urbain</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Urbain</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>
1973-74 ³	3038	1724	4762	3218	2285	5503	6256	4009	10 265
1974-75	3127	1756	4483	3975	2462	6437	7102	4218	11 320
1975-76	3310	1760	5070	4206	2540	6746	7516	4300	11 816
1976-77	3413	1831	5244	5019	2690	7709	8432	4521	12 953
1977-78	3197	1891	5088	4896	2597	7466	8093	4488	12 557
1978-79	3304	1803	5101	4984	2660	7644	8288	4463	12 751
1979-80	3106	1995	5101	4381	3919	8300	7487	5914	13 401
1980-81	3191	2168	5359	4456	4766	9222	7647	6934	14 581
1981-82	3272	2215	5487	4419	5021	9440	7691	7236	14 927
1982-83	3910	2410	6311	6508	4835	11 343	10 418	7245	16 986
1983-84	3910	2401	6311	6842	5330	12 172	10 752	7731	18 483
1984-85	4322	2655	6977	7467	5819	13 286	11 789	8474	20 263
1985-86	5062	3138	8200	9227	5773	15 000	14 289	8911	23 200
1986-87	2347	3003	5350	7656	7093	14 749	10 003	10 096	20 099
1987-88	3725	2608	6333	8144	7944	16 088	11 869	10 552	22 421
1997 ⁴	3888	3478	7366	13 776	20 028	33 804	17 664	23 506	41 170

Source : IREDU 1990 et MENJS 1998 et Institut haïtien de statistique et d'informatique 1985

³ Institut haïtien de statistique et d'informatique 1985

⁴ Les données proviennent de l'annuaire statistique de 1998 du MENJS.

Annexe D

Questions non retenues dans l'analyse des réponses

Dans le questionnaire des enseignants :

. les questions : 25
58 à 66

Dans le questionnaire des directeurs d'école :

. les questions : 31
56 et 57
70 à 73
79 à 85
90 à 93

Dans la grille d'entrevue individuelle :

. les questions : 1 et 2

(Fiche remplie par le directeur de l'école)

1. Nom de l'école: _____
2. Catégorie d'écoles:
 - Publique Privée
 - Confessionnelle Catholique
 Protestante
 - Laïque
3. Votre école est une institution
 - Mixte
 - Pour filles
 - Pour garçons
4. L'école est en fonction depuis quand ? : _____
5. Quelles classes offrez-vous ? _____
6. Quel est votre horaire ? : _____
7. Avez-vous plus d'enseignants-es femmes ou hommes ? _____
8. Combien de classes de chaque niveau avez-vous ? _____

1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année

9. Combien d'élèves avez-vous dans cette école ? _____
10. Combien de maîtres avez-vous ? _____
11. Combien de salles de classe avez-vous dans votre école ? _____
12. Vous utilisez quelle appellation ?
 - Fondamentale 1, 2, 3 etc.
 - Préparatoire 1, préparatoire 2, cours élémentaire 1, etc.
 - 12 ie, 11e, 10e, etc.
13. Nombre d'enfants envoyés au certificat l'année dernière? _____
14. Nombre d'enfants qui ont réussi ? _____

Identification de l'école

XXX

15. Salaire moyen de vos enseignants ? _____

16. Coût de la scolarité ? _____

	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	6ème année
Frais d'inscription						
Ecolage mensuel						
Autres frais						

Identification de l'enseignant

A remplir par l'enseignant-e. Ecole: _____

F	H
---	---

Tous les renseignements fournis dans ce questionnaire demeurent confidentiels. Le questionnaire est anonyme; prière de ne pas écrire votre nom.

1. Quelle classe enseignez-vous dans cette école ? _____
2. Depuis quand enseignez-vous cette classe ? _____
3. Avant d'enseigner cette classe, quelles classes avez-vous enseignées (dans cette école ou dans une autre) ?

4. Pendant combien d'années avez-vous enseigné à chacun de ces niveaux ?

5. Combien d'années d'exercices avez-vous ? _____
6. Combien d'années d'exercices avez-vous dans cette école ? _____
7. Avez-vous suivi des cours de perfectionnement, d'appoint ou de recyclage ?

8. Est-ce que vous seriez intéressé à suivre des cours (ou d'autres cours) de ce genre ?

9. Quel cycle de scolarité avez-vous complété ?
 - primaire
 - 6^e – 3^e (1^{er} cycle secondaire)
 - seconde, rhétorique, philosophie (2^e cycle secondaire)
 - Avez-vous obtenu le baccalauréat ? oui non
 - Si oui, première partie deuxième partie
10. Quelle est la dernière classe que vous avez fréquentée? _____
11. Avez-vous fréquenté l'École Normale ? _____
 - École Normale d'instituteur
 - École Normale supérieure
12. Quelle École Normale avez-vous fréquentée ? _____
13. En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme ? _____

CURRICULUM

1. Quel programme utilisez-vous ?
 - Officiel
 - Traditionnel
 - Mixte (ex: officiel et traditionnel)
 - Autre
2. Vous vous basez sur quels critères pour répondre ? _____

3. Qui a décidé du programme que vous utilisez ? _____

4. Avez-vous en main un exemplaire du programme utilisé dans cette école? _____
5. Si ce n'est pas le cas, avez-vous accès à ce programme ? _____
6. Il y a t-il un guide du maître pour les programmes que vous utilisez ?

7. S'il n'y a pas de programme écrit, sur quoi vous basez-vous pour préparer vos cours ? _____

8. Connaissez-vous le programme officiel ? _____
9. Est-ce que vous avez déjà consulté ce programme ? _____
10. Est-ce que vous avez ce programme en main ? _____
11. Si oui et si ce n'est pas celui utilisé par l'école, comment en avez-vous pris connaissance ? _____
12. Est-ce que cette école offre des sessions de formation au niveau des programmes ? _____
13. Si oui, avez-vous des documents de ces sessions ? _____
14. Ces sessions sont offertes par qui ? _____
15. Est-ce que vous êtes à l'aise avec le programme que vous utilisez ?

QUESTIONNAIRE
Enseignant (e)

xxxiv

16. Si vous utilisez un autre programme, lequel préférez-vous ?

17. Le programme que vous utilisez est-il adapté aux enfants que vous recevez dans cette école ? _____

18. Si vous n'utilisez pas le programme officiel, est-ce que celui-ci serait plus adapté ou préférable pour les élèves de cette écoles ?

19. D'après vous, l'examen de fin de primaire est conçu d'après quel programme ? _____

MANUELS SCOLAIRES

20. D'après vous, les manuels scolaires que vous utilisez sont construits d'après quel programme ? _____

21. Pourquoi vous pensez cela? _____

22. Les manuels que vous utilisez respectent-ils les programmes que votre école suit ? _____

23. Qui décide des livres que vous utilisez? _____

24. Utilisez-vous les guides du maître qui accompagnent ces livres ? Si oui, lesquels ?

25. Y a t-il d'autres supports pédagogiques utilisés dans la salle de classe ? _____

26. Quels sont les éditeurs des livres que vous utilisez ? _____

27. Avez-vous des cours d'appoints sur l'utilisation des manuels ?

28. Si oui, ces cours sont offerts par qui ? _____

29. Tous les élèves ont-ils les livres demandés par l'école ? _____

30. La majorité des élèves ont-ils les livres demandés par l'école ? _____

31. Y a t-il assez d'élèves qui n'ont pas de livres pour que cela nuise au fonctionnement de la classe ? _____

32. Comment les élèves obtiennent-ils les livres (achats, location, autres) ? _____

QUESTIONNAIRE
Enseignant (e)

xxxvi

33. Les élèves ont-ils des livres neufs ou usagés ? _____

UTILISATION DU CRÉOLE

34. Votre école utilise-t-elle le créole ? A partir de quelle classe utilisez-vous le créole ?

35. Si vous enseignez le créole seulement en dernière année du primaire, quel matériel pédagogique utilisez-vous ? _____

36. L'apprentissage de la lecture se fait en créole ou en français en 1^e année fondamentale ? _____

37. Pourquoi ce choix ? _____

38. En quelle année est-ce que le français est introduit ? De quelle façon ?

39. A quel moment dans l'année ? _____

40. En quelle année le créole n'est plus utilisé comme langue d'enseignement ? _____

41. Est-ce que l'enseignement du créole se fait à partir de ce moment ?

42. Les matières non linguistiques (mathématique, histoire) sont enseignées en créole ou en français en 1^e année fondamentale ?

43. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 2^e année fondamentale ?

44. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 3^e année fondamentale ?

45. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 4^e année fondamentale ?

QUESTIONNAIRE
Enseignant (e)

xxxviii

46. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 5e année fondamentale ? _____

47. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 6e année fondamentale ? _____

48. Est-ce que vous enseignez en créole ou en français ?

- En 1e année _____
- En 2e année _____
- En 3e année _____
- En 4e année _____
- En 5e année _____
- En 6e année _____

49. Avez-vous des livres du maître en français ou en créole ?

Les livres de lecture de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

50. Les livres de mathématique de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

51. Les livres d'histoire et de géographie de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

QUESTIONNAIRE
Enseignant (e)

52. Les livres des sciences expérimentales de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

53. Les livres des autres matières de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

54. Remarques:

ENSEIGNANTS

55. Combien d'années d'exercices avez-vous ? _____
56. Combien d'années d'exercices dans cette école avez-vous ? _____
57. Quel est votre horaire ? _____
58. Est-ce que vous enseignez ailleurs? _____
59. Si oui quel horaire avez-vous dans cette autre école ? _____
60. Si vous enseignez dans une autre école quelle classe ou quelle matière enseignez-vous? _____
61. Dans cette école combien de classes avez-vous ? _____
62. Combien sont-ils ? _____
63. Dans un même groupe il y a-t-il plusieurs niveaux ? _____
64. Combien de salles de classe il y a-t-il dans cette école ? _____
65. Quel genre de cours de perfectionnement, de recyclage ou d'appoint avez-vous suivi ?

66. Si vous avez déjà suivi des cours de cette nature est-ce que c'était de façon volontaire? _____
67. Qui est-ce qui offrait ces cours ? _____
68. Quel genre de cours de perfectionnement, de recyclage ou d'appoint aimeriez-vous suivre ? _____
69. Pourquoi ? _____
70. Est-ce que vous jugez ce genre de cours nécessaire ? _____
71. Avez-vous des guides du maître ? Si oui élaborer. _____

72. Utilisez-vous d'autres livres en dehors de ceux demandés par l'école ?

73. Si oui pourquoi ? _____

QUESTIONNAIRE
Enseignant (e)

74. Votre formation vous a-t-elle préparé à appliquer les programmes officiels ? _____

75. Avez-vous suivi des cours de créole ? _____

76. Si oui élaborez _____

CURRICULUM

1. Quel programme utilisez-vous ?

- Officiel
- Traditionnel
- Mixte (ex: officiel et traditionnel)
- Autre

2. Vous vous basez sur quels critères pour répondre ?

3. Si vous utilisez un programme autre que celui du ministère donnez les raisons ? _____

4. Qui a décidé du programme que vous utilisez ? _____

5. Si c'est un programme non officiel sur quels critères est-ce qu'on c'est basé pour le construire ? _____

6. Si c'est un programme qui n'est pas celui du ministère est-il écrit ?

7. Qui est-ce qui a écrit ce programme ? _____

8. Est-ce que je peux obtenir une copie de votre programme ? _____

9. S'il n'y a pas de programme écrit sur quoi est-ce que les maîtres se basent pour préparer leurs cours ? _____

10. Il y a-t-il des guides du maître pour le programme que vous utilisez ?
(Attention ne pas confondre avec les guides du maître publiés par la maison d'édition Henri Deschamps pour certains de leurs livres)

QUESTIONNAIRE
Directeur/Directrice

xliii

-
-
11. Les maîtres ont-ils un exemplaire des programmes en main ? _____
12. Si ce n'est pas le cas ont-ils accès aux programmes ? _____
13. Avez-vous une copie du programme utilisé à l'école à votre disposition ? _____
14. Si oui, combien ? _____
15. Avez-vous une copie du programme officiel à l'école ? _____
16. Est-ce que vous connaissez le programme officiel ? _____
17. Est-ce que votre école offre des sessions de formation au niveau du programme ? _____
18. Si oui, il y a-t-il des documents sur ces sessions ? _____
19. Ces sessions sont offertes par qui (l'école, la FONHEP, le MENJS) ? _____
-
20. Est-ce que vous êtes à l'aise avec le programme que vous utilisez ? _____
-
21. Le programme que vous utilisez est-il adapté aux enfants que vous recevez ? _____
-
22. Si vous n'utilisez pas le programme officiel est-ce que celui-ci serait plus adapté ou préférable pour les élèves de cette école ? _____
-
23. D'après vous l'examen de fin de primaire est conçu d'après quel programme ? _____

MANUELS SCOLAIRES

24. D'après vous les manuels scolaires que vous utilisez sont construits d'après quel programme ? _____

25. Pourquoi vous pensez cela ? _____

26. Les manuels scolaires que vous utilisez respectent-ils les programmes que votre école suit ? _____

27. Les manuels scolaires que vous utilisez suivent-ils le programme officiel ? _____

28. Avez-vous une liste des livres utilisés (Est-ce que c'est possible de l'obtenir) ? _____

29. Qui décide des livres qui vont être utilisés ? _____

30. Y a-t-il d'autres supports pédagogiques utilisés dans la salle de classe ? _____

31. Quels sont les éditeurs des livres ? _____

32. Les maîtres ont-ils des cours d'appoint sur l'utilisation des manuels ? _____

QUESTIONNAIRE
Directeur/Directrice

xlv

33. Si oui ces cours sont offerts par qui ?

34. Tous les élèves ont-ils les livres demandés par l'école ? _____

35. La majorité des élèves ont-ils les livres demandés par l'école ? _____

36. Y a-t-il assez d'élèves qui n'ont pas de livres pour nuire au fonctionnement de la classe ? _____

37. Les élèves ont-ils d'autres livres ? _____

38. Comment les élèves obtiennent-ils les livres (achat, location, autres) ?

39. Les élèves ont-ils des livres neufs ou usagés ? _____

UTILISATION DU CRÉOLE

40. Votre école utilise-t-elle le créole ? A partir de quelle classe utilisez-vous le créole ?

41. Si oui de quelle façon ? _____

42. L'apprentissage de la lecture se fait en créole ou en français en 1^e année fondamentale ? _____

43. Pourquoi ce choix ? _____

44. En quelle année est-ce que le français est introduit ? De quelle façon ?

45. A quel moment dans l'année ? _____

46. En quelle année le créole n'est plus utilisé comme langue d'enseignement ? _____

47. Est-ce que l'enseignement du créole se fait à partir de ce moment ?

48. Les matières non linguistiques (mathématique, histoire) sont enseignées en créole ou en français en 1^e année fondamentale ? _____

49. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 2^e année fondamentale ? _____

QUESTIONNAIRE
Directeur/Directrice

xlvii

50. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 3e année fondamentale ? _____

51. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 4e année fondamentale ? _____

52. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 5e année fondamentale ? _____

53. Les matières non linguistiques sont enseignées en créole ou en français en 6e année fondamentale ? _____

54. Est-ce que les maîtres enseignent en créole ou en français ?

- En 1e année _____
- En 2e année _____
- En 3e année _____
- En 4e année _____
- En 5e année _____
- En 6e année _____

55. Avez-vous des livres du maître en français ou en créole ? _____

56. Pour le premier cycle du primaire combien de livres en créole et en français avez-vous sur votre liste ? _____

57. Les livres de lecture de la

- | | | |
|--------------------|--------|----------|
| • 1e année sont en | Créole | français |
| • 2e année sont en | Créole | français |
| • 3e année sont en | Créole | français |
| • 4e année sont en | Créole | français |
| • 5e année sont en | Créole | français |
| • 6e année sont en | Créole | français |

58. Les livres de mathématique de la

QUESTIONNAIRE
Directeur/Directrice

xlviii

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

59. Les livres d'histoire et de géographie de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

60. Les livres de sciences expérimentales de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

61. Les livres des autres matières de la

- 1e année sont en Créole français
- 2e année sont en Créole français
- 3e année sont en Créole français
- 4e année sont en Créole français
- 5e année sont en Créole français
- 6e année sont en Créole français

62. Remarques:

QUESTIONNAIRE
Directeur/Directrice

xlix

QUESTIONNAIRE
Directeur/Directrice

I

ENSEIGNANTS

63. Quel est le niveau de scolarité des enseignants ?

- Primaire
- 6e - 3e (1^{er} cycle du secondaire)
- Seconde, Rétorique, Philosophie (2^e cycle secondaire)

64. Ont-ils une formation professionnelle ? _____

65. Ont-ils suivi des cours d'appoint, de recyclage ou de formation ? _____

66. Si c'est le cas ces cours étaient offerts par qui ? _____

67. Combien d'années d'exercice en moyenne ont-ils ? _____

68. Combien d'années d'exercice dans cette école ? _____

69. Combien de groupes d'élèves ont-ils ? _____

70. Combien d'élèves par classe avez-vous ? _____

71. Dans un même groupe, y a-t-il plusieurs niveaux ? _____

72. Combien de salles de classe y a-t-il dans l'école ? _____

73. Est-ce que vous seriez intéressé à avoir des cours d'appoints sur le programme, l'utilisation des manuels, les méthodes pédagogiques etc. pour vos enseignants ? _____

74. D'après vous, quels types de cours seraient les plus nécessaires ? _____

75. Est-ce que vous jugez que c'est nécessaire d'avoir ce genre de cours ? _____

QUESTIONNAIRE
Directeur/Directrice

li

76.D'après vous leur formation les a-t-elle préparées à appliquer les programmes officiels? _____

77.D'après vous les enseignants de votre école sont-ils formés de façon adéquate ?

QUESTIONS GÉNÉRALES

78. Les élèves que vous recevez en 1^{ère} année ont-ils été scolarisés ?

79. Est-ce que les enfants de 1^{ère} année savent lire en commençant l'année ? _____

80. Si oui en quelle langue ? _____

81. Y a-t-il un examen d'entrée à votre école ? De quel type d'examen s'agit-il ? (Exemple de question) _____

82. Si oui quel est le but de celui-ci ? _____

83. Qui a décidé d'instaurer cet examen ? _____

84. Cet examen est-il demandé pour tous les niveaux ? _____

85. Votre école offre-t-elle des cours d'appoint, de recyclage ou de perfectionnement aux maîtres ? _____

86. Si oui, combien de sessions ont eu lieu ? _____

87. Ces cours ont été offerts par qui ? _____

88. Quelle était la nature de ces cours ? _____

89. Est-ce que vous avez des visites de la part des inspecteurs ? _____

90. Si oui à quelle fréquence celles-ci ont-elles lieu ? _____

91. Si oui quel était le but de ces visites ? _____

92. D'après vous pourquoi certaines écoles utilisent-elles le créole et d'autres ne le font pas ?

93. Si vous aviez un souhait à formuler par rapport aux programmes, aux manuels scolaires, à la formation des enseignants etc. , quel serait-il ?

Guide d'entrevue

1. Comment peut-on diviser les 18 dernières années du système éducatif haïtien ?
2. IPN ? Rôle et attributions? Problème entre IPN et Éducation Nationale ? Impact sur la réforme ? Pourquoi a-t-il été fermé et non intégré ?
3. Que pensez-vous du programme officiel ?
4. Est-ce que vous savez quel curriculum est utilisé dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale, en général, dans les écoles haïtiennes ? (Quelle est la place du curriculum officiel dans le système d'éducation ?)
5. D'après vous, qu'est-ce qui détermine les contenus donnés en salle de classe ? (Comment le MENJS contrôle-t-il cela ?)
6. Y a-t-il un contrôle du contenu des manuels scolaires ?
7. Quelle est la place du manuel scolaire dans le système d'éducation haïtien ?
8. Les manuels scolaires correspondent-ils aux programmes d'étude ?
9. Quel est le rôle des Frères de l'Instruction Chrétienne dans le système éducatif haïtien ?
10. Comment est-ce que l'utilisation du créole est prônée par le MENJS ?
11. Le créole est-il utilisé de la façon prônée par le programme officiel ?
12. D'après vous, comment est-ce que le créole est utilisé dans les écoles ?
13. L'histoire de l'intégration du créole dans les écoles ?
14. En général, comment est-ce que vous pourriez qualifier le niveau des enseignants ?
15. D'après vous, la formation des enseignants en général les prépare-t-elle à appliquer les programmes officiels ? Comment la formation des enseignants se fait-elle ?
16. Comment est-ce que la formation des enseignants a évolué depuis la Réforme ? (Y a-t-il eu des changements dans le cursus de la formation des maîtres) ?
17. D'après vous, l'examen de fin de primaire (CEP) est conçu d'après quel cursus ?

Tableau D1: Écoles de l'échantillon

École	Date Fondation	Catégorie	Sexe	Nombre salles de classe	Nombre d'élèves	Nombre enseignants ⁵			Taux de réussite CEP ⁶	Scolarité mensuelle (gourdes)	Salaire enseignant (gourdes)
						TI	F	H			
A	1969	Privée catholique	Mixte	14	845	17	15	2	86%	70	750 - 1000
B'	1946	Privée Congréganiste	G	18	732	20	0	20	95%	40	≈ 2500
O	1971	Privée congréganiste	Mixte	8	484	14	10	4	95%	25	625
C	1972	Privée congréganiste	F	7	320	6	6	0	91%	50	≈ 700
D	1995	Privée laïc	Mixte	9	225	11	0	0	90%	200	≈ 1750
E	1975	Privée laïc	Mixte	9	377	13	10	3	95%	90	≈ 650
F	1968	Privée laïc	Mixte	18	600	18	18	0	98%	800	≈ 3000
G	1987	Privée laïc	G	12	455	12	12	0	98%	750	≈ 2500
H	1988	Privée Protestant	Mixte	6	209	6	2	4	75%	120	800-1000
I	1986	Privée Protestant	Mixte	6	175	6	2	4	72%	100	≈ 1000
J	1987	Privée Protestant	Mixte	10	129	8	3	8	88%	160	≈ 1500
K	1985	Privée Protestant	Mixte	6	165	6	0	6	89%	100	700 - 1000
L	1955	Publique	Mixte	13	843	22	15	7	70%	0	1900-2600
M	1930	Publique	F	16	1000	36	36	0	80%	0	1750- 2500
N	1930	Publique	G	14	815	32	22	10	82%	0	1750- 2500

Tableau D2: Nombre d'enseignants rencontrés

Classe	Tous secteurs confondus	F		H		Secteur public			Secteur privé		
		F	H	F	H	F	H	F	H		
1 ^{ère} année	15	12	3	5	5	0	10	7	3		
2 ^{ème} année	11	8	3	6	6	0	5	2	3		
3 ^{ème} année	9	8	1	4	4	0	5	4	1		
4 ^{ème} année	9	5	4	3	2	1	6	3	3		
5 ^{ème} année	12	6	6	4	2	2	8	4	4		
6 ^{ème} année	16	6	10	4	1	3	12	5	7		
Total	72	45	27	26	20	6	46	25	21		

⁵ Lorsque les écoles ont deux ou trois vacances (cohorte du matin, de l'après-midi et du soir) le nombre d'enseignants et d'élèves est celui de l'ensemble des vacances.

⁶ Le taux de réussite des écoles à l'examen du CEP doit être relativisé car les écoles n'envoient que leurs meilleurs candidats

⁷ Cette école congréganiste reçoit des subventions de l'État, c'est-à-dire que les salaires des enseignants sont couverts en partie par l'État et la congrégation responsable. Cela explique le salaire « élevé » des enseignants qui d'ai

Tableau D3: Variation de l'utilisation de la langue par niveau d'enseignement

	Utilisation du créole seulement	Utilisation surtout du créole	Utilisation du français et du créole	Utilisation du français surtout	Utilisation seulement du français
1 ^{ère} année	0	15,3%	4,2%	0	1,4%
2 ^{ème} année	0	2,8%	11,1%	0	1,4%
3 ^{ème} année	0	4,2%	7%	1,4%	0
4 ^{ème} année	0	5,5%	4,2%	0	3%
5 ^{ème} année	0	4,2%	7%	4,1%	1,4%
6 ^{ème} année	0	2,8%	14%	1,4%	4%
Total		34,8%	47,5%	6,9%	11,2%

Tableau D4: Programme vs langue utilisée par l'école vs langue d'apprentissage de la lecture

École	Catégorie	Langue de l'école selon directeur	Langue de l'apprentissage de la lecture	Programme
L	Publique	Créole & Français	Créole	Officiel
M	Publique	Créole & Français	Créole	Officiel
N	Publique	Créole & Français	Créole	Officiel
B	Privée congréganiste	Créole & Français	Français	Officiel
I	Privée protestante	Créole & Français	Français	Officiel
J	Privée protestante	Créole & Français	Français	Officiel
D	Privée laïque	Français	Français	Autre
E	Privée laïque	Français	Français	Autre
F	Privée laïque	Français	Français	Autre
G	Privée laïque	Français	Français	Autre
A	Privée catholique	Créole & Français	Créole	Autre
K	Privée protestante	Créole & Français	Créole	Autre
C	Privée congréganiste	Créole & Français	Français	Autre
O	Privée congréganiste	Créole & Français	Français	Autre
H	Privée protestante	Créole & Français	Français	Autre

